



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

KADJA MARLUAN DA SILVA NASCIMENTO

AVALIAÇÃO EM MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

Um estudo com professores de música de escolas da Região Metropolitana de
Natal/RN

**NATAL/RN
2023**

Kadja Marluan da Silva Nascimento

AVALIAÇÃO EM MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

Um estudo com professores de música de escolas da Região Metropolitana de Natal/RN

Trabalho de conclusão de Dissertação apresentado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração - Linha 1:
processos e dimensões da formação em música

Orientadora: Prof. Dra. Tamar Genz Gaulke

**NATAL/RN
2023**

KADJA MARLUAN DA SILVA NASCIMENTO

AVALIAÇÃO EM MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

Um estudo com professores de música de escolas da Região
Metropolitana de Natal/RN

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA:

PROF. DRA. TAMAR GENZ GAULKE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
ORIENTADORA

PROF. DR. LEONARDO DA SILVEIRA BORNE
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
MEMBRO DA BANCA

PROF.DR. MARIO ANDRÉ WANDERLEY OLIVEIRA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
MEMBRO DA BANCA

Catálogo de Publicação na Fonte
Biblioteca Setorial Pe. Jaime Diniz - Escola de Música da UFRN

N244a Nascimento, Kadja Marluan da Silva.
Avaliação em música na Educação Básica: um estudo com professores de música de escolas da Região Metropolitana de Natal/RN/ Kadja Marluan da Silva Nascimento. – Natal, 2023.
118f.: il.; 30 cm.

Orientador: Tamar Genz Gaulke.

Dissertação (mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2022.

1. Educação Musical – Dissertação. 2. Grupo Focal – Dissertação. 3. Avaliação em Música – Dissertação. 4. Instrumentos Avaliativos. I. Gaulke, Tamar Genz. II. Título.

RN/BS/EMUFRN

CDU 78:37

Elaborada por: Rayssa Ritha Marques Gondim Fernandes – CRB-15/Insc. 812

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por toda graça e esperança, pilares que me sustentaram durante todos os caminhos percorridos e dificuldades enfrentadas para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos meus queridos e amados pais, que, mesmo sem entender a vida acadêmica, me apoiaram e acreditaram que no final daria certo; agradeço por toda educação que me proporcionaram, por todos os esforços que realizaram para que eu conseguisse alcançar meus sonhos e por todos os ensinamentos que me fizeram ser a pessoa que sou hoje.

Ao meu amado esposo, por segurar minha mão nas vezes em que tudo parecia confuso e exaustivo. Seu carinho, compreensão e cuidado me ajudaram a realizar mais um dos meus sonhos. Obrigada por toda sensibilidade que você exala.

À minha adorável orientadora, Professora Dra. Tamar Genz Gaulke, por acreditar na proposta desta pesquisa e por toda sabedoria compartilhada durante a minha trajetória na formação acadêmica. Grata por sua paciência e tempo doado. A senhora é uma inspiração para mim.

Aos professores participantes do Grupo Focal: sem vocês, esta pesquisa não seria possível. Obrigada por toda disponibilidade e paciência e por terem confiado na proposta da pesquisa. Eternamente grata.

Agradeço aos professores Dr. Leonardo Borne e Dr. Mário André pelo aceite, seriedade e disponibilidade para minha banca de qualificação e defesa. Obrigada por todas as contribuições para a conclusão da pesquisa.

Grata aos meus amigos e colegas que trilharam esta etapa comigo por meio de conselhos, escutas, sugestões e experiências trocadas. Agradeço, de forma especial, a Irliane Karoline, Nágila Batista, Pâmela Araújo, Jason, Edgleyce Freitas, Sonalle Monteiro e Mauricio Eslabão.

Por fim, agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte que contribuíram, de alguma forma, para a minha formação acadêmica e pessoal e a minha amada Escola de Música da UFRN.

Um dia me disseram
Que as nuvens não eram de algodão
Um dia me disseram
Que os ventos às vezes erram a direção

**

E tudo ficou tão claro
Um intervalo na escuridão
Uma estrela de brilho raro
Um disparo para um coração

**

Somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter

(Humberto Gessinger)

RESUMO

Esta pesquisa surge da necessidade de análise e discussão acerca do processo avaliativo na Educação Musical, tendo como ambiente de pesquisa escolas básicas da Região Metropolitana de Natal (RMN), no Rio Grande do Norte. Avaliar é parte do cotidiano escolar e está intrinsecamente associado ao processo de ensino-aprendizagem. Dada sua importância dentro do processo educativo, é fundamental pensar sobre o papel da avaliação na Educação Musical. Logo, considerando tal potencialidade, o presente trabalho busca mobilizar reflexões para entender como acontece o processo avaliativo dentro da educação musical na educação básica. Tendo como objetivo geral compreender concepções e práticas avaliativas em Educação Musical de professores da Educação Básica da Região Metropolitana da cidade do Natal/RN. Dentre os objetivos específicos, busca-se investigar conceitos, instrumentos e metodologias utilizadas nas práticas avaliativas em educação musical dos professores, como também investigar a relação do professor de música com o processo avaliativo. Para o alcance das análises, reflexões, concepções e levantamento de dados foi adotado, enquanto parte integrante da metodologia, a criação e o acompanhamento de um Grupo Focal (BACKES *et al*, 201; GATTI, 2005; SOUZA, 2020), constituído por seis professores. O trabalho apresenta perspectivas e reflexões sobre o processo avaliativo da prática do professor a partir de experiências compartilhadas no Grupo Focal, como também discursos encontrados nos documentos que orientam a Educação Básica no Brasil. Como suporte para as reflexões, foi encontrado na literatura científica o aparato teórico e conceitual acerca das concepções em torno da avaliação baseado em SWANWICK (2003), BORNE; RUEDA-BELTRÁN (2017), KRAEMER (2005), SANT' ANA (2014), ROLDÃO; FERRO (2015), MENEZES (2010), ANDRE (1996), LUCKESI (2011), PERRENOUD (1999), entre outros. Pretende-se, portanto, com esta pesquisa, apresentar a avaliação como um procedimento que permite acompanhar os alunos em seus limites, avanços e dificuldades em todo o processo de desenvolvimento de suas habilidades e competências.

Palavras-chaves: Educação Musical; Grupo Focal; Avaliação em música; Instrumentos avaliativos.

ABSTRACT

This research arises from the need for analysis and discussion about the evaluation process in Music Education, having as a research environment basic school in the Metropolitan Region of Natal (RMN), in Rio Grande do Norte. It is understood here that evaluating is part of everyday school life and is intrinsically associated with the teaching-learning process. Given its importance within the educational process, it is essential to think about the role of evaluation in Music Education. Considering such potential, the present work seeks to mobilize reflections to understand how the evaluation process happens within music education in basic education. Among the objectives, we seek to investigate concepts, instruments and methodologies used in evaluative practices in music education, by public and private teachers. To carry out analyses, reflections, conceptions and data collection, the creation and monitoring of a Focus Group (BACKES et al, 201; GATTI, 2005; SOUZA, 2020), consisting of six teachers, was taken as an integral part of the methodology. The work presents perspectives and reflections on the evaluation process of the teacher's practice from experiences shared in the Focus Group, as well as discourses found in documents that guide Basic Education in Brazil. As support for the reflections, the theoretical and conceptual apparatus about the concepts around evaluation was found in the scientific literature, which will be based on SWANWICK (2003), BORNE; BELTRÁN (2017), KRAEMER (2005), SANT' ANA (2014), ROLDÃO e FERRO (2015), MENEZES (2010), ANDRE (1996), LUCKESI (2011), PERRENOUD (1999), among others. The aim of this research is to present assessment as a procedure that allows monitoring students in their limits, advances and difficulties throughout the process of developing their skills and competences.

Keywords: Music Education; Focus Group; Evaluation in Music; Evaluation instruments.

Lista de Figuras

Figura 01 – Ferramenta avaliativa apresentada por Francisco.....	88
Figura 02 – Ferramenta avaliativa apresentada por João.....	90
Figura 03 – Ferramenta avaliativa apresentada por João.....	90
Figura 04 – Ferramenta avaliativa apresentada por João.....	91
Figura 05 – Ferramenta avaliativa apresentada por João.....	91
Figura 06 – Ferramenta avaliativa apresentada por Flávio.....	92
Figura 07- Ferramenta avaliativa apresentada por Flávio.....	94
Figura 08 – Ferramenta avaliativa apresentada pela Autora.....	95
Figura 09 – Ferramenta avaliativa apresentada pela Autora.....	99
Figura 10 - Ferramenta avaliativa apresentada pela Autora.....	100
Figura 11 - Ferramenta avaliativa apresentada pela Autora.....	102
Figura 12 - Ferramenta avaliativa apresentada pela Autora.....	103

Lista de Quadros

Quadro 01 – Resultados de buscas no <i>Google Scholar</i>	15
Quadro 02 – Compilado de trabalhos selecionados.....	16
Quadro 03 – Funções avaliativas.....	24
Quadro 04 – Primeiro encontro: avaliação na educação.....	55
Quadro 05 – Segundo encontro: sobre avaliação em música e sobre a prática dos professores.....	56
Quadro 06 – Datas de encontros.....	56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 REVISÃO DE LITERATURA	15
2 AVALIAÇÃO COMO GESTÃO DA APRENDIZAGEM	26
2.1 Alguns tipos (funções) de avaliações e seus conceitos	31
2.2 O planejamento didático como ferramenta de gestão para avaliação	33
2.2.1 Tipos de Planejamento	35
2.3 A Avaliação da aprendizagem nos documentos oficiais brasileiros	39
2.4 Critérios avaliativos: para bem avaliar	46
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	49
3.1 Professores participantes	51
3.1.1 <i>Formação e atuação dos professores do Grupo Focal</i>	52
3.1.2 <i>Grupo Focal</i>	54
4 ANÁLISE DE DADOS	60
4.1 Avaliação no percurso formativo	60
4.2 Avaliação e funções pedagógicas	63
4.3 Avaliação e o processo de aprendizagem musical	69
4.4 Avaliação e orientação escolar	74
4.5 Avaliação e suas práticas	78
4.6 Avaliação e amostragem de instrumentos avaliativos	87
4.7 Avaliação e experimentações	104
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	116

INTRODUÇÃO

O ato de avaliar, enquanto exercício informal no nosso cotidiano, é algo comum, haja vista que essa ação se faz presente em situações corriqueiras, como no momento em que estamos comparando, julgando ou atribuindo valor. O ato advém de uma necessidade de medir ou emitir valor sobre algo, alguém ou uma situação no dia a dia. Para Swanwick (2003), a avaliação começa complicar quando saímos da informalidade, quando se faz presente desde as escolhas imediatas do cotidiano até a formalidade do relatório analítico. Tal informalidade do ato de avaliar pode ser vista, também, como uma prática social para além das salas de aula, uma vez que essa ação, por exemplo, moverá as decisões que serão tomadas com o objeto avaliado.

A prática “formal” da avaliação, especificamente no contexto escolar, significa analisar e investigar a aprendizagem dos alunos e o ensino por meio dos resultados obtidos em testes regulares durante o ano letivo, objetivando, assim, que as tomadas de decisões sejam em prol da melhoria do processo de ensino-aprendizagem na medida em que se valida à relevância do momento da avaliação dos estudantes.

Desse modo, diante das experiências enquanto professora na Educação Básica, foi possível perceber o quanto ainda é necessário ter um olhar mais atencioso para a avaliação na Educação Musical na escola, partindo do princípio de que a avaliação está completamente ligada à aprendizagem dos alunos e de que os instrumentos avaliativos utilizados poderão dar as respostas que precisamos para medir/analisar/investigar o avanço na aprendizagem de cada sujeito escolar, pois, como considera Sant’Anna, a

Avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático. (SANTANNA, 2014, p. 31).

O processo avaliativo, dessa forma, permite ao professor a sondagem da aprendizagem dos alunos, uma vez que se configura como um meio de adquirir e conferir evidências concretas para o progresso da aprendizagem. A respeito disso, é válido ressaltar que, por meio desse procedimento, pode-se realizar uma análise e

organizar o processo de aprendizagem, buscando um bom caminho para um novo momento de apreensão do conhecimento.

Ainda, importa destacar que a aprendizagem acontece de forma distinta e que cada pessoa se identifica com áreas específicas. Assim, dentro do ensino de música, podemos refletir sobre os seguintes exemplos: um aluno gosta de cantar; o outro, de tocar violão; o outro gosta de atuar e assim por diante. Nesse cenário, fazem-se necessárias diferentes formas de ferramentas/instrumentos para serem utilizadas, por vezes, fora do “padrão” das avaliações objetivas ou dissertativas que ainda permeia o processo avaliativo; caso isso não ocorra, a escolha de apenas uma única possibilidade de instrumento avaliativo, eventualmente, limita as probabilidades de os alunos obterem bons resultados a partir de suas áreas de interesse dentro da própria aula de música.

Tais especificidades precisam de uma investigação cuidadosa antes de qualquer processo avaliativo, com o intento de, antecipadamente, identificar possíveis fragilidades nas realidades culturais, sociais e educacionais dentro do processo de aprendizagem do sujeito escolar, pois “o desenvolvimento pessoal só se concretizará se houver parâmetros que incentivem e motivem o processo de crescimento” (SANTANNA, 2014, p.14).

Sob essa ótica, é notável a necessidade de estabelecer critérios avaliativos que estejam claros, no processo de ensino-aprendizagem, tanto para o professor quanto para o aluno, já que este último está no centro de todo processo educativo, para que, dessa forma, consigamos auxiliá-lo de modo efetivo e eficaz no desenvolvimento de suas capacidades/habilidades musicais.

Entretanto, para que o professor identifique e conheça essas diversas habilidades que existem na sala de aula, trazidas pelos alunos, faz-se necessário que ele observe de forma minuciosa as características dos estudantes, buscando mostrar também que a avaliação não se trata somente de números, mas de um processo importante para sua aprendizagem. Como diz Kraemer:

Os métodos de avaliação ocupam sem dúvidas espaço relevante no conjunto das práticas pedagógicas aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem. Avaliar neste contexto, não se resume à mecânica do conceito formal e estatístico; não é simplesmente atribuir notas, obrigatórias à decisão de avanço ou retenção em determinadas disciplinas. (KRAEMER, 2005, p.138).

Dessa maneira, a avaliação deve deixar de ser somente um método de classificação para ser compreendida pela comunidade escolar como um procedimento por meio do qual acompanhamos os alunos, os seus limites, avanços e dificuldades em todo o processo de desenvolvimento de suas habilidades e competências, configurando-se como essencial para analisar informações necessárias de como está ocorrendo o seu processo de ensino-aprendizagem.

Logo, ao direcionar o olhar para a minha relação com a avaliação, retorno ao ambiente acadêmico da minha graduação, em que, nos estágios e disciplinas da matriz curricular, percebi a ausência de aprofundamento dos debates sobre a avaliação na educação musical, o que me levou a identificar que a matriz curricular não abarcava de maneira ampla e prática situações para o desenvolvimento e planejamento do processo avaliativo nas aulas de música. Já nas minhas experiências docentes, isso se evidenciou ao ingressar para o corpo de professores de uma escola privada de Natal/RN, no ano de 2018, contexto no qual fui estimulada por meus coordenadores a pensar e criar diferentes possibilidades de instrumentos para auxiliarem no processo avaliativo dos alunos.

Nesse trajeto, por meio de formações realizadas em semanas pedagógicas e orientações por parte do corpo gestor da escola, percebi-me envolvida em uma desconstrução dos sentidos dados por mim à avaliação e dos paradigmas que a envolve, principalmente na minha área de atuação. Tal desconstrução se apresentava por meio de alguns pontos, como do reconhecimento de instrumentos avaliativos; da construção de critérios abordados pelos professores – aliados aos objetivos da aprendizagem; da necessidade de clareza do processo avaliativo para os alunos; e do meu papel, enquanto professora, no reconhecimento da importância da avaliação para a aprendizagem.

Sob essa perspectiva, a partir das minhas experiências, foi possível compreender a necessidade dessa instrumentação, haja vista que é indispensável para um processo avaliativo significativo e condizente com as práticas realizadas nas minhas aulas de educação musical. Busquei, portanto, dar maior atenção ao momento avaliativo, considerando que, na minha concepção, por vezes, a avaliação, nesta área, ainda é tratada como algo distante ou até mesmo esquecida, como apontam Borne e Rueda-Beltrán (2017):

Portanto, voltando a esta questão já um tanto esquecida da avaliação em música, queremos enfatizar que este tópico deve estar sempre presente nas discussões acadêmicas e nas formações dos professores, uma vez que, assim como a sociedade e o trabalho educativo são dinâmicos e muitas vezes repensados, a avaliação também deve ser assim, sem lacunas temporárias em sua discussão. (BORNE; RUEDA- BELTRÁN, 2017 p.125 tradução nossa¹).

De outro modo, em outros casos, a disciplina de Música é vista como desenvolvedora de projetos musicais e artísticos da escola, como aponta a investigação de Menezes (2010), para quem:

[...] a música assume no currículo da escola regular enquanto disciplina extracurricular, obrigatória ou em forma de atividades desenvolvidas por professores unidocentes. No primeiro caso, não exige-se do professor de música nenhum tipo de comprovação que ateste o aprendizado e o conhecimento adquirido pelos alunos. Além disso, poucos professores participam do planejamento pedagógico e acabam ficando com a tarefa de ensaiar as músicas relacionadas ao tema dos projetos pedagógicos interdisciplinares. (MENEZES, 2010 p.2).

Destarte, percebe-se um subjuízo do Ensino da Música, uma vez que ela não é tratada como área de conhecimento. Todavia, o aumento das discussões que contribuem para o reconhecimento da Educação Musical como campo científico é um fato evidenciado nos encontros, simpósios e congressos – a exemplo dos Congressos Nacionais da ABEM – em que pesquisadores, alunos e professores se reúnem para debater, refletir e analisar questões acerca da temática, o que tem potencializado significativamente a área no Brasil (SOUZA, 2020).

Entendo que a avaliação, enquanto processo, é um elemento que precisa ser analisado, estudado e destrinchado na Educação Musical, posto que, enquanto área, ela se consolida por meio de diversos âmbitos educacionais, não podendo ser desconsiderada. À vista disso, considero necessário pesquisar a relação entre a avaliação da aprendizagem e o ensino da Educação Musical, especificamente no contexto da Educação Básica.

Enquanto professora e pesquisadora, movi-me a explorar o campo da avaliação na Educação Musical, uma vez que, nos meus estudos na pós-graduação

¹ Texto Original: Por ende, al retomar este asunto ya un poco olvidado de la evaluación en música, queremos hacer hincapié de que este tema debe siempre estar presente en las discusiones académicas y de formación de maestros, puesto que, así como la sociedad y el quehacer educacional son dinámicos y son repensados a menudo, la evaluación también debe ser así, sin haber huecos temporales en su discusión.

lato sensu, escolhi me debruçar nas concepções sobre como ocorria o processo avaliativo na prática docente de professores que atuavam na escola básica. Essa escolha me oportunizou, por meio de estudos e discussões advindos de trabalhos acadêmicos, das concepções levantadas por professores e da minha própria experiência, uma necessidade de intervenções que poderiam fortalecer as discussões sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Musical. Além disso, pude também resgatar e compartilhar possibilidades para reconhecer a avaliação como processo formativo importante para o ensino-aprendizagem dos estudantes.

Assim, ao passo que refletia sobre o papel do processo avaliativo na educação musical no contexto da Educação Básica, surgiram alguns questionamentos que impulsionaram o início desse trabalho: estamos atribuindo a devida importância aos momentos avaliativos que realizamos no processo de aprendizagem dos alunos? Os alunos compreendem o papel da avaliação em seu processo de aprendizagem? As ferramentas avaliativas estão atreladas aos objetivos propostos no planejamento? Esses instrumentos estão se comunicando com as competências e habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? De que maneira estamos pensando e acompanhando o processo avaliativo?

Para tanto, este trabalho se justifica pela oportunidade de evidenciar a maneira como o ferramental avaliativo está sendo utilizado na educação musical em escolas básicas, com o intuito de auxiliar os professores com possíveis estratégias e instrumentos para o processo de avaliação da aprendizagem. Logo, esse estudo tem como objetivo geral compreender concepções e práticas avaliativas em Educação Musical de professores da Educação Básica da Região Metropolitana da cidade do Natal/RN, através da criação de um grupo focal, de modo a promover o alargamento temático neste campo de conhecimento.

Assim, como objetivos específicos, pretendo 1) identificar instrumentos avaliativos utilizados nas aulas de Música em escolas de educação básica do município da Região Metropolitana de Natal; 2) investigar a relação do professor de Música com o processo avaliativo; e 3) entender as funções que exercem e a identificação dos professores com as ferramentas e métodos avaliativos.

A pesquisa está estruturada em cinco capítulos, que se enraízam em tópicos e subtópicos. No capítulo um, apresento a revisão de literatura, em que reflito sobre

alguns trabalhos sobre o objeto da pesquisa e para uma melhor organização, foram estruturados da seguinte forma: a) avaliação da aprendizagem no ensino de música; b) experiências em práticas avaliativas na educação musical; c) o que é avaliar em música e alternativas para avaliar; d) avaliação em música e políticas públicas; e) teorizações sobre a avaliação em música.

O capítulo dois caminha em torno de um aprofundamento sobre a relação da avaliação com o processo de ensino-aprendizagem, envolvendo alguns conceitos sobre avaliação, documentos norteadores para a Educação Básica brasileira, os tipos planejamento e a construção de critérios avaliativos. O capítulo três contém os caminhos metodológicos, como foram estruturados os encontros do Grupo Focal, as perguntas norteadoras e apresentação dos professores participantes. No capítulo quatro têm-se a análise de dados obtidas no GF e por fim, no capítulo cinco apresento as considerações finais da pesquisa.

1 REVISÃO DE LITERATURA

Enquanto pesquisadora compreendo que a revisão de literatura é essencial para as reflexões teóricas e práticas para esta pesquisa, visto que, por meio dela, pode-se entender o objeto pesquisado mediante o reconhecimento de trabalhos que são fundamentais para sua discussão e aprofundamento.

Inicialmente, realizei a busca por trabalhos acadêmicos pelo *Google Scholar*, definindo os descritores e período no qual os trabalhos deveriam ter sido escritos. Para os descritores, selecionei termos como avaliação da aprendizagem, avaliação em música, instrumentos avaliativos e critérios avaliativos, que considerei importantes a partir da experiência que já havia tido com o objeto pesquisado, dentre outros que foram acrescentados no decorrer da busca. Em relação ao período de tempo, determinei o intervalo de 20 anos, visto que, na busca, percebi uma janela de tempo nas produções que enfatizassem a temática “avaliação em educação musical”. Dessa forma, esse intervalo apresentou números significativos de trabalhos que pudessem contribuir para a pesquisa, sendo encontrados trabalhos de estudiosos influentes e importantes para a área da Educação Musical de maneira geral, como Swanwick (2003) e Del Ben e Hentschke (2002).

Quadro 01 – Resultados de buscas no Google Scholar.

DESCRITORES	PLATAFORMA	PERÍODO	STATUS
Avaliação AND Educação básica	Google Scholar	2000 até 2021	Aproximadamente 364.000 resultados
Critérios avaliativos AND avaliação da aprendizagem	Google Scholar	2000 até 2021	Aproximadamente 15.000 resultados
Instrumentos avaliativos AND Educação	Google Scholar	2000 até 2021	Aproximadamente 15.400 resultados
Música AND avaliação	Google Scholar	2000 até 2021	Aproximadamente 49.100 resultados
Instrumentos avaliativos AND Educação Musical	Google Scholar	2000 até 2021	Aproximadamente 14.500 resultados
Educação Musical AND avaliação	Google Scholar	2000 até 2021	Aproximadamente 16.400 resultados
Educação Musical AND escola básica	Google Scholar	2000 até 2021	Aproximadamente 15.200 resultados
Avaliação em Educação musical AND escola básica	Google Scholar	2000 até 2021	Aproximadamente 16.000 resultados
Avaliação da aprendizagem AND Música	Google Scholar	2000 até 2021	Aproximadamente 29.600 resultados

Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados expostos na tabela acima me direcionaram à busca mais avançada em outras fontes de pesquisa – bases nacionais e internacionais, como repositórios, revistas, periódicos e bibliotecas digitais. Dentre eles, posso citar como exemplos a Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), a Revista OPUS da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação, a Revista Vórtex, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e os repositórios de Universidades nacionais e internacionais. Destaco, ainda, os trabalhos encontrados no Institute of Education Sciences (ERIC), na ProQuest, no Ranking Web Of Repositories e na Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical (RECIEM).

A revisão de literatura foi organizada na área da Educação Musical e da Educação Básica; entretanto, ao passo que ocorria a exploração das bases, como também a leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, os resultados das buscas foram sendo afunilados, permitindo uma escolha mais apurada dos trabalhos que dialogam significativamente com os objetivos e a proposta da minha pesquisa. Saliento, também, que a busca dos trabalhos estava direcionada à temática da Educação Básica.

Abaixo, podem-se observar alguns dos resultados encontrados durante a revisão de literatura na área da Educação Musical.

Quadro 02 – Compilado de trabalhos selecionados.

Título	Autor	Data	Tipo	Palavras chaves
Avaliação em Música: a presença da avaliação da aprendizagem e do ensino de música nas publicações da ABEM e ANPPOM entre 2013 e 2017.	AMORIM, Fernanda.	2018	Artigo	Música e avaliação; Estado do conhecimento; Avaliação da aprendizagem musical no Brasil.
A avaliação da aprendizagem musical: considerações sobre a teoria e a prática na atuação de três professores dos anos finais do ensino fundamental.	AMORIM, Fernanda.	2018	Artigo	Avaliação da aprendizagem musical; Música e educação básica; Anos finais do Ensino Fundamental.
Ideias sobre música e seus sentidos na educação básica: uma análise a partir da literatura sobre avaliação em música no Brasil.	AMORIM, Fernanda.	2021	Dissertação	Avaliação em música; ideias sobre música; sentidos da música a educação básica.
Pensando la evaluación como parte de un proceso triple en la Educación musical: primeras aproximaciones y consideraciones.	BORNE, Leonardo.	2014	Artigo	Educación Musical; Evaluación Educativa; Proceso Triple; Aprendizaje; Enseñanza.
Más allá de la calificación. Usos de los resultados en evaluaciones de solfeo.	BORNE, Leonardo.	2017	Artigo	Educación musical; solfeo; evaluación; uso de los resultados.
Evaluación en educación musical. Tensiones antiguas, discusiones contemporáneas.	BORNE, Leonardo.; RUEDA-BELTRÁN, Mário.	2017	Artigo	Evaluación, educación musical, enseñanza y aprendizaje.
“Um por todos e todos por um”?: Processos avaliativos no canto-coral em escola profissionalizante de música.	BRAGA, Simone Marquez.	2009	Dissertação	Avaliação musical; Canto coral; Proposta metodológica.
Avaliação da aprendizagem: Desvelando concepções de licenciandos em música.	CACIONE, Cleusa.	2005	Artigo.	Avaliação; educação musical; formação do educador musical.
A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro.	DEL BEN, Luciana.	1996	Dissertação	--
Debating Assessment in Music Education.	FISHER, Ryan.	2008	Artigo	--
Dizer o “dizível”: avaliação sistêmica em música na escola regular.	FRANÇA, Cecília Cavalieri.	2010	Artigo	Avaliação em música; avaliação sistêmica, currículo de música.
Sentidos da avaliação Diagnóstica.	FRANÇA, Cecília Cavalieri.	2014	Artigo	Avaliação diagnóstica; currículo de música;

				música na educação básica.
Por dentro da matriz.	FRANÇA, Cecília Cavalieri.	2007	Artigo	Currículo de música, música na escola, avaliação em música.
Avaliação em Música: Reflexões e prática.	HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara.	2003	Livro	--
Avaliação em música no ensino regular e no ensino Vocacional.	MENDES, Inês; BRITO, Nancy; FERREIRA, Rui; & FERREIRA, Tânia.	2013	Artigo	Avaliação Música; Ensino Regular; Ensino Vocacional.
Avaliação em Música: Um estudo sobre o relato das práticas avaliativas de uma amostra de professores de música em quatro contextos de ensino em Salvador – BAHIA	MENEZES, Mara Pinheiro.	2010	Tese	Educação Musical; Avaliação em música; Contexto de Educação musical; Formação de professores.
Avaliação em música: reflexões a partir de Experiência docente no ensino médio do DF.	MIRANDA, Rafael Alves.	2015	Monografia	Avaliação Escolar; Avaliação em Música; Música no PAS/UnB; Música e avaliação no Ensino Médio.
A avaliação em música e sua influência no processo de aprendizagem musical	CRUZ, Fernando.	2012	Artigo	Música; Educação musical; Ensino; Aprendizagem Avaliação.
Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música.	QUEIROZ, Luis. ; PENNA, Maura.	2012	Artigo	Políticas públicas; Educação Básica; ensino de música.
A educação musical no Brasil do século XXI articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional.	QUEIROZ, Luis.	2012	Artigo	Políticas públicas educacionais; avaliação da educação; ensino de Música.
Assessment and individualized instruction in elementary general music: A case study.	SALVADOR, Karen.	2019	Artigo	Assessment; Elementary general music; Individualized instruction; Music Education; Music Learning theory
Ensinando música musicalmente.	SWANWICK, Keith.	2003	Livro	--
Abram alas que a música quer passar... Nos exames: a avaliação como recurso para a aceitação do ensino de música nas escolas.	SOBREIRA, Silvia.	2013	Artigo online	--
Qué significa “evaluar” en música?	SÓLIS, Liliana Alicia Chacon	2012	Artigo	-

Relações entre os Critérios de Avaliação do Professor de Violão e uma Teoria de Desenvolvimento Musical.	TOURINHO, Ana Cristina.	2001	Tese	--
Understanding and Developing Rubrics for Music Performance Assessment.	WESOLOWSKI, Brian.	2012	Artigo	Accountability; assessment ; evaluation ; rubric; performance; professional development; teacher education.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentro da Educação Musical, os trabalhos encontrados possuem diversos enfoques sobre a avaliação. Para uma visualização ampla, identifiquei as concepções encontradas nas análises dos artigos revisados e categorizei das seguintes formas: a) avaliação da aprendizagem no ensino de música; b) experiências em práticas avaliativas na educação musical; c) o que é avaliar em música e alternativas para avaliar; d) avaliação em música e políticas públicas; e) teorizações sobre a avaliação em música.

Na categoria A, trago como exemplo Cruz (2012), que, em seu artigo, apresenta reflexões sobre a avaliação em música e a sua participação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, o autor reflete sobre o papel da avaliação nos séculos XIX, XX e nos dias atuais, destacando que a educação musical esteve focada em técnicas e a avaliação pautada na atribuição de nota aos elementos técnicos desenvolvidos pelo aluno, o que resultava na sua aprovação ou reprovação. Desse modo, para o autor, no processo de verificação da aprendizagem, “as linguagens, as abordagens, e até mesmo o sistema de ensino é que devem se adequar às necessidades do aluno para que o processo de ensino e aprendizagem tenha sucesso” (CRUZ, 2012 p. 1178).

Em Menezes (2010), encontramos aspectos da categoria B. Em sua tese, a autora apresenta a investigação nas práticas avaliativas em uma mostra de 35 professores da cidade de Salvador, atuantes em diversos contextos da educação musical, com o intento de conhecer, analisar e interpretar as suas concepções e práticas para com a avaliação em música. Assim, inspirada nos trabalhos de Bloom, Hastings e Madaus (1983), a autora afirma que a avaliação apresenta três características principais: “diagnosticar, acompanhar e classificar, que corresponde às avaliações diagnósticas, formativa (ou processual) e somativa” (MENEZES, 2010

p.21), sendo a primeira realizada no início de uma nova etapa, a segunda durante o processo de ensino-aprendizagem e a última, na maioria das vezes, ao final de um período letivo.

Logo, ao analisar o contexto de escola pública no ensino regular por meio de coleta de dados, Menezes percebe que os tipos de avaliação mais conhecidas pelos professores são as processuais e as diagnósticas. Contudo, ela destaca que “os professores conhecem mais tipos de avaliação do que admitem aplicar na sala” (MENEZES, 2010, p.90).

Outro trabalho que se encaixa nesta categoria é o de Salvador (2019). O estudo de caso foi realizado durante sete semanas em aulas de música no ensino fundamental. A autora utilizou observações, reflexões, entrevistas e acesso aos diários de uma professora para obter os dados de sua pesquisa. Ela teve como objetivo examinar como uma professora de música – Sra. Stevens – utilizou os resultados das avaliações para individualizar a instrução em uma sala de aula. As perguntas norteadoras para o estudo foram: quando e como a Sra. Stevens avaliou a música de cada aluno? Como ela pontuava ou acompanhava o que os alunos sabiam e podiam aprender na música? Qual o impacto da avaliação na instrução individual?

Um dos dados apresentados no estudo de Salvador (2019) está relacionado à oportunidade de os alunos demonstrarem suas capacidades e habilidades por meio de formas diversas, com métodos e instrumentos avaliativos também diversificados. Salvador (2019) relata que,

As avaliações da Sra. Stevens sobre as habilidades dos alunos resultaram em instrução individualizada. A metáfora de uma tapeçaria parece adequada, pois a Sra. Stevens manteve vários tópicos de avaliação para cada aluno – aptidão, desenvolvimento da voz cantada, desempenho rítmico e desempenho tonal, para nomear alguns. Os alunos tiveram múltiplas e variadas oportunidades para demonstrar suas habilidades em cada área. Esses fios foram tecidos juntos no momento e no planejamento tanto para alunos individuais quanto para turmas inteiras. (SALVADOR, 2019, p. 24, tradução nossa²).

² Texto original: Ms. Stevens' assessments of student abilities resulted in individualized instruction. The metaphor of a tapestry seems apt, as Ms. Stevens maintained multiple assessment threads for each student—aptitude, singing voice development, rhythmic achievement, and tonal achievement, to name a few. Students had multiple and varied opportunities to demonstrate their abilities in each area. These threads were woven together in the moment and in planning both for individual students and for whole classes.

Na narrativa, existe uma preocupação da Sra. Stevens para com o processo avaliativo dos alunos, uma vez que ela desempenhava adaptações avaliativas de acordo com os níveis de cada criança. Na medida em que os alunos alcançavam uma etapa do objetivo de aprendizagem, a professora incorporava desafios diferentes para cada aluno, até conseguir o nível difícil; já para o planejamento e direcionamento das aulas, a Sra. Stevens era conduzida tanto pelo resultado do grupo como pelo desempenho individual de cada aluno.

Outro detalhe válido a considerar no estudo de Salvador (2019) estaria no acompanhamento regular do desenvolvimento dos alunos feito pela Sra. Stevens, o que resultou no reconhecimento de quais tipos de instrumentos, métodos e atividades avaliativas auxiliavam o progresso de cada aluno. Sob esse viés, em sua prática, fica evidente que conhecer as habilidades, as competências e as diversas capacidades de cada aluno são indispensáveis para a organização e a criação do processo avaliativo.

Acerca disso, em uma das narrativas da Sra. Stevens, a autora nos apresenta a seguinte situação:

Então, digamos que estamos cantando as raízes dos acordes sozinhos no segundo grau. Para um aluno de alto desempenho.... isso é como nenhum problema. Para outro aluno que ainda está lutando com a voz cantada, se eu sei que eles ainda estão lutando com a voz cantada, mesmo que não consigam cantar as raízes dos acordes com precisão, mas estão usando sua voz cantada de alguma forma, eu sei que ainda é um sucesso para aquela criança, mesmo que ela não tenha atendido a minha expectativa específica para a avaliação (HS Entrevista Final, p. 2). (SALVADOR, 2019, p.25, tradução nossa³).

Nesse sentido, percebemos que, para a professora, não importavam apenas os níveis altos de desenvolvimento que os alunos atingiam, mas os esforços e suas capacidades obtidas. Assim, independentemente, das expectativas geradas, a Sra. Stevens compreendia as formas/níveis de aprendizagens dos seus alunos.

Em outro momento do texto, a autora, após observar uma atividade realizada em forma de jogo, no qual a criança cantava uma melodia para o restante dos alunos ecoarem, algo lhe chamou atenção: um dos alunos realizou de forma

³ Texto original: So, let's say we are singing chord roots alone in second grade. For a really high achieving student... that's like no problem. For another student who is still struggling with singing voice, if I know they are still struggling with singing voice, even if they can't sing the chord roots accurately, but they are using their singing voice in some way, I know that is still a success for that child, even if they even if it didn't meet my specific expectation for the assessment (HS Final Interview, p. 2)

diferente, não correspondendo à tonalidade utilizada pelos demais colegas. Ao indagar a Sra. Stevens sobre a resposta do aluno, a professora relata: “Às vezes ele usa sua voz de cabeça, às vezes ele apenas canta em voz falada... Fiquei muito feliz com essa resposta em termos de criação, porque ele entrou em sua voz de cabeça (HS Think Aloud 2, pp. 5–6)” (Salvador, 2019, p.26, tradução nossa⁴). Essa forma de avaliação, que permite uma independência da criança em torno do seu próprio nível de desenvolvimento, ressaltando o consentimento da professora nesse tipo de processo, foi chamado por Salvador de “atividades de auto desafio”. A autora reconhece que “o sucesso no nível de cada indivíduo foi facilitado por atividades de avaliação abertas, nas quais os alunos criaram suas próprias respostas em vez de ecoar outras respostas mais estruturadas” (Salvador, 2019, p.2, tradução nossa⁵).

Como reflexão final, Salvador (2019) aponta uma “tapeçaria” traçada pela Sra. Stevens no clima da sala de aula, envolvendo a crença do professor, normalizações, musicalização e avaliação. Esse tear permite conexões e evidenciam possibilidades eficientes e alcançáveis na relação entre a prática musical e o processo avaliativo, evocando a existência de um compromisso com os alunos e seu desenvolvimento. A autora, ainda, reconhece que professores que relatam dificuldade no tempo para avaliar seus alunos – assinalando alguns trabalhos – poderiam utilizar as estratégias mostradas pela Sra. Stevens no trabalho.

Para ela, as estratégias e diferentes avaliações da Sra. Stevens demonstram que todas as crianças podem aprender música variando os níveis de respostas individuais. Todavia, importa destacar que não se trata do instrumento da prova no papel, mas de atividades (práticas) desenvolvidas a partir das avaliações (verificações) de acordo com o nível singular (particular, individual) dos alunos:

A Sra. Stevens usou estratégias de gerenciamento de sala de aula para criar uma cultura na qual a resposta musical individual fosse segura, esperada e normal. A profundidade e amplitude de seu conhecimento das habilidades e habilidades dos alunos permitiu que ela fizesse mais do que apenas “diferenciar” a instrução: ela também respondia às necessidades individuais no momento. (SALVADOR, 2019, p.32, tradução nossa⁶).

⁴ Tradução nossa: Sometimes he'll use his head voice, sometimes he'll just sing in a speaking voice... I was really happy with that response in terms of creating, because he did get into his head voice. (HS Think Aloud 2, pp. 5–6)

⁵ Tradução nossa: Success at each individual's level was also facilitated by open-ended assessment activities, in which students created their own answers rather than echoing or other more structured responses.

⁶ Tradução nossa: Ms. Stevens used classroom management strategies to create a culture in which individual musical response was safe, expected, and normal. The depth and breadth of her knowledge

Outro trabalho que se destacou (este elencado na categoria C – *O que é avaliar em música e alternativas para avaliar*) foi o de Del Ben (1996). Em sua dissertação, a investigação está focada em utilizar o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick como forma de critério de avaliação para apreciação musical de crianças e jovens brasileiros com faixa etária de 6 a 14 anos. A autora entrevistou cerca de 60 crianças e adolescentes da 1º, 4º e 8º séries do Ensino Fundamental.

Assim, a partir da execução do modelo, Del Ben percebe algumas lacunas, referentes aos critérios de avaliação da apreciação musical, nas fases sensorial, manipulativo, expressão pessoal e vernáculo – elaborados por Swanwick. No que diz respeito aos critérios avaliativos, a autora diz que “quanto aos critérios de avaliação das atividades musicais, estes são elaborados com base nas características essenciais de cada uma das dimensões ou estágios da compreensão musical” (DEL BEN, 1996, p.147). Dessa forma, a elaboração dos critérios avaliativos deve considerar as etapas educacionais às quais o sujeito escolar está submetido.

Na categoria D – *Avaliação em música e políticas públicas*, o trabalho de Queiroz (2012) propõe uma análise e reflexão sobre as diretrizes estabelecidas para a avaliação da educação nacional a partir das políticas públicas vigentes no país, apresentando os impactos da avaliação educacional no sistema e a importância de uma inclusão mais efetiva na área da educação musical. O autor adverte que

Mesmo tendo crescido muito, acadêmica e socialmente, nos últimos anos, é notório o embrionário estágio da educação musical no que se refere à sua inserção efetiva nos programas de políticas públicas destinados ao financiamento e à avaliação da educação brasileira. (QUEIROZ, 2012 p.41).

O autor reflete, também, sobre a constatação, a partir de uma busca na revista da ABEM, de que “a discussão sobre políticas públicas e sobre o sistema de avaliação educacional é praticamente inexistente” (QUEIROZ, 2012 p.42), ressaltando, assim, a importância da discussão sobre avaliação, atrelada às políticas públicas nacionais, para a nossa área.

of student skills and abilities allowed her to do more than just “differentiate” instruction: she was also responsive to individual needs in the moment.

Para a categoria E – *Teorizações sobre a avaliação em música*, apresento o estudo de Swanwick (2003), especificamente o capítulo 4 do seu livro *Ensinando música musicalmente*. Swanwick aborda a avaliação como algo que também é observado na vida cotidiana, mas que tem a sua prática dificultada quando passa para a formalidade. Para ele,

Qualquer modelo de avaliação válido e confiável precisa levar em conta duas dimensões: o que os alunos estão *fazendo* e o que eles estão *aprendendo*, as atividades do currículo de um lado e os resultados educacionais do outro. A aprendizagem é o resíduo da experiência. (SWANWICK 2003, p.94).

O autor elabora um quadro, que exponho abaixo, mostrando as funções da avaliação.

Quadro 3 – Funções avaliativas

Filtrando		Ensinando		Examinando	
Rejeitando	Selecionando.	Interagindo	Comparando	Testando	Relatando
Informal -----			----- Formal		

Fonte: Swanwick (2003), adaptada.

Através do quadro 3, Swanwick (2003) aponta que, nos caminhos educacionais, os professores ultrapassam os limites de simplesmente rejeitar e solucionar, precisando interagir com o que os alunos dizem e fazem. Para que isso seja alcançado, o autor indica a postura crítica, articulada e sensível do professor para o processo avaliativo.

A partir da leitura dos trabalhos na área da Educação Musical, foi possível perceber que alguns autores abordam perspectivas que estão além da área musical e que os ajudaram na construção de seus conceitos e reflexões acerca do processo avaliativo. Assim, para ampliar os pressupostos teóricos sobre a avaliação, também busquei na área da Educação, de forma mais geral, trabalhos que fortificaram as reflexões propostas na presente pesquisa.

Na área da Educação, encontrei, por meio da revisão bibliográfica, autores relevantes e potencialmente importantes no campo desta proposta, como Alvez e Cabral (2015); André (1996); Chueiri (2008); Datrino; Datrino e Meireles (2010); Ferraz (2019); Freitas et.al (2015); Darsie (1996); Hofmann (1991); Kraemer (2005); Luckesi (2000; 2011); Mesquita; Coelho (2008); Perrenoud (1998); Reis e Carvalho

(2017); Roldão e Ferro (2015); Santos e Alves (2015); Silva (2020); Sousa (2015); Scott (2012). Mesmo com os resultados abrangentes, senti a necessidade de trazê-los para a discussão proposta nesta pesquisa.

Ao vislumbrar o âmbito da Educação Musical no processo de revisão bibliográfica, identifiquei diferentes abordagens sobre a avaliação e seu processo na educação. Para tanto, discorrerei sobre alguns dos trabalhos encontrados, a fim de que o debate seja aprofundado.

Com seu estudo abordando as concepções de seis professores da área da Geografia sobre o processo avaliativo, Silva (2020) ressalta que a avaliação da aprendizagem possui diferentes perspectivas dentro da prática docente e que os critérios avaliativos são primordiais, pois serviram como parâmetros para a investigação do ensino-aprendizagem dos conteúdos estudados durante as aulas. O autor também indica técnicas didáticas para a elaboração de instrumentos avaliativos.

Também sobre o enfoque em instrumentos avaliativos, Freitas *et.al* (2015) apresenta a experiência de criar dois instrumentos avaliativos para avaliar a atuação de estudantes de um curso de graduação.

A avaliação da aprendizagem como recurso para a construção de conhecimento é encontrada em Darsie (1996). Em seu trabalho, a autora defende uma avaliação na qual o aluno possa tomar consciência do seu processo de aprendizagem revelando que:

É a avaliação que irá impulsionar o processo de construção dos conhecimentos no qual o aluno acompanha seu próprio processo de construção, e de reconstrução, bem como seus ganhos e perdas, sucessos e fracassos, reorientando-se permanentemente. (DARSIE, 1996 p.50).

Além disso, no trabalho de Darsie (1996), a avaliação é vista como uma atividade de metacognição, na qual o aluno reflete sobre seu próprio processo de construção de conhecimento, dinamizando com o conhecimento que já possui e como é construído.

Logo, a partir das considerações encontradas na literatura, senti falta de estudos que abordassem o processo avaliativo de forma mais prática, como por meio da apresentação de instrumentos avaliativos diversificados para uso nas aulas cotidianas do professor de música, como também de trabalhos na área da Educação

Musical que aprofundassem os sentidos da música, de modo a entender e organizar o processo avaliativo, além de estratégias que estivessem atreladas às competências e habilidades propostas pela BNCC. Entretanto, considero esta revisão de total relevância para as discussões que serão apresentadas nos próximos capítulos desta pesquisa.

Isto posto, ao partir das concepções e questionamentos discutidos até aqui, reforço que o objetivo geral deste trabalho é compreender concepções e práticas avaliativas em Educação Musical de professores da Educação Básica da Região Metropolitana da cidade do Natal/RN.

No capítulo seguinte, será apresentada e analisada a fundamentação teórica. Sua estrutura é composta por um tópico: Avaliação como gestão da aprendizagem; e quatro subtópicos: Alguns tipos (funções) da Avaliação e seus conceitos; O planejamento didático como ferramenta de gestão para avaliação; A Avaliação da aprendizagem em alguns documentos oficiais brasileiros e Critérios Avaliativos: para bem avaliar.

2 AVALIAÇÃO COMO GESTÃO DA APRENDIZAGEM

Ao refletir sobre minha formação básica, foi possível perceber a existência de uma dissociação entre o momento da aula e o processo avaliativo. Quando frequentava a escola, ouvia alguns professores e alunos com as seguintes falas: “amanhã não vai ter aula, somente avaliação” ou “não vou para a aula porque é só prova, faço depois”, ou, ainda, “retomaremos nossas aulas normalmente após a semana de prova”. Em alguns casos, as escolas até liberavam os alunos antes do horário normal de saída porque “somente” teria avaliação.

Noto, através do resgate de minhas lembranças escolares, que a avaliação é/foi, durante muito tempo, percebida ou entendida como algo desvinculado do processo educativo, sendo, nessa concepção, considerada um procedimento que está/estava fora do ambiente das aulas e que, por isso, seus resultados não interferem/interferiam nos dias ditos “normais”.

Sob esse viés, desvincular a avaliação do processo de ensino implica diretamente na aprendizagem do aluno, conforme nos aponta Roldão e Ferro:

Importa compreender que tal prática de dissociação da avaliação em face do processo de ensino corresponde, na cultura das escolas, à sobreposição e, frequentemente, confusão, entre as diversas funções que a avaliação consubstancia no que respeita à avaliação das aprendizagens dos alunos. (ROLDÃO; FERRO, 2015, p. 578).

Desse modo, direcionando o olhar para trabalhos sobre o processo avaliativo na educação, Luckesi (2011), ao refletir sobre como se aprende a avaliar, destaca a importância de estudar os conceitos teóricos e de aprender a praticar a avaliação, bem como observar seus reflexos nas ações em sala de aula, sendo preciso “decidir investir cotidianamente nessa atividade” (p. 17).

O autor, ainda, argumenta que:

Para aprender a agir com avaliação da aprendizagem, necessitamos de colocar à nossa frente esse desejo, tomá-lo em nossas mãos, dedicando todos os dias atenção a ele, agindo e refletindo sobre nossa ação, fazendo diferente do que já foi, em compatibilidade com o que efetivamente significa avaliar. Não basta somente termos uma intenção e um desejo genérico de mudar. (LUCKESI 2011, p.17).

Em outro trabalho, do mesmo autor, o ato de avaliar está atrelado à ação de diagnosticar e decidir (LUCKESI, 2000), sendo compreendidos, portanto, como fatores articulados e indissociáveis, uma vez que, no momento em que se diagnostica algo, é necessário que uma decisão para os próximos passos seja tomada, pois, sem essa, o processo é abortado.

De outro modo, Kraemer (2005), em diálogo com Perrenoud (1999), afirma que a avaliação da aprendizagem, além de ser parte integrante e ativa no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, faz parte de uma ação mediadora na construção do currículo, como também se relaciona à gestão de aprendizagem dos alunos.

A partir da interpretação do entendimento dos autores acima citados, a avaliação caminha em direção ao diagnóstico e à tomada de decisões no processo de ensino-aprendizagem (LUCKESI, 2011), além de poder conduzir a gestão da aprendizagem com uma posição mediadora na organização do currículo (KRAEMER, 2005).

Ristoff (2003) sinaliza que, para o pesquisador Ralph Tyler (1950), a avaliação é assimilada a um processo que determina até que ponto os objetivos

educacionais foram realmente alcançados (p.22), e, para Pinto (2016), a avaliação pode ser analisada considerando três eixos: o conceitual, a ação e o seu sentido em um determinado contexto. Interpretando esses dois autores, percebe-se que, para eles, a avaliação se relaciona com os objetivos educacionais e com a consideração de dimensões que podem interferir nos resultados do processo avaliativo.

Nos autores apresentados observam-se concepções diferentes a respeito da conceituação de avaliação que não se opõem, mas, sim, se complementam.

A avaliação pode ser entendida, organizada e desenvolvida como parte integrante do processo de desenvolvimento escolar dos sujeitos, pois o próprio sistema educacional exige que ela seja aplicada nas escolas (FRANCESCHETTO, 2020), ou seja, o seu processo é indispensável nesses ambientes. Dessa forma, torna-se necessário que o papel da avaliação seja compreendido não unicamente pelo professor e aluno, mas por toda comunidade escolar. Assim, para que isso ocorra da melhor forma, é preciso realizar reflexões e observações que nos auxiliem na compreensão de como está ocorrendo o processo avaliativo dentro das escolas, os caminhos percorridos e os instrumentos utilizados.

Para muitos, incluindo professores e alunos, a avaliação é apenas um pré-requisito para obtenção de notas no ambiente escolar, ou seja, tem somente como função classificar o aluno, avançá-lo para a próxima série ou retê-lo. Relembremos, também, que, por muitas vezes, esse processo foi caracterizado, para alguns, como uma ocasião frustrante, repleta de medo e apreensão, enquanto, para outros, ela confirmou o sucesso escolar. Com isso, chegamos a alguns questionamentos: avaliação é vista como um processo de medo na escola? Serviria ela somente para classificar, apenas para “dar” notas?

Assim, destaco um paradigma presente no ambiente escolar brasileiro: ‘a avaliação sendo utilizada apenas como elemento classificatório’, preocupado em avaliar conteúdos programáticos especificamente e não o processo como um todo *versus* uma avaliação preocupada com a aprendizagem contínua do aluno.

Corroborando esse pensamento, Duarte (2015) reflete que a “forma de entender e realizar a avaliação da aprendizagem exige que ela seja um instrumento que auxilie no desenvolvimento deste processo e não um instrumento de classificação dos alunos em aprovados ou reprovados” (DUARTE, 2015, p.56). A avaliação não deve unicamente verificar se o aluno memorizou conteúdos,

partituras, conceitos ou formas, mas produzir no aluno a reflexão sobre situações práticas; deve constituir-se como um meio informativo, por meio do qual possamos analisar, refletir, interrogar e modificar ações, tanto para o professor como para o aluno.

Dessa forma, a avaliação “precisa deixar de ser o grande vilão da escola brasileira para ser pensada como uma grande janela” por onde “se entra para alterar as ações e relações da escola, ou seja, o projeto pedagógico” (SAUL, 1996 *apud* ANDRÉ, 1996, p. 18).

Segundo Scott⁷, os professores, nesse caso especificamente os de educação musical, “são responsáveis por fornecer *feedbacks*”, (SCOTT, 2012, p.32, tradução nossa) ajudando “os alunos a estender sua compreensão dos conceitos musicais e para auxiliar todos eles no aprimoramento das suas proficiências musicais” (SCOTT, 2012, p.32, tradução nossa). Com isso, recai sobre os professores a responsabilidade de fornecer apontamentos reais acerca do desempenho dos alunos, sendo, portanto, transparentes com relação aos resultados que esperam ser alcançados.

Para Borne e Rueda-Beltrán (2017), avaliar a aprendizagem musical é uma tarefa que requer muita atenção de quem está avaliando devido a sua prática abstrata, uma vez que existem algumas habilidades musicais que não podem ser vistas ou escritas em uma folha. Para subsidiar esse olhar, até então abstrato, recorre-se ao desenvolvimento de instrumentos avaliativos que, por meio do estabelecimento de critérios, permitirão ao avaliador e ao avaliado a possibilidade de se chegar a uma checagem do desenvolvimento de suas habilidades. Sobre isso, Borne e Beltrán, acrescentam que:

[...] os instrumentos não são avaliações, mas elementos que servem para medir um momento específico, uma fotografia de aprendizagem que reflete todo processo de ensino. Os resultados fornecidos pelos instrumentos não são um processo completo, mas as evidências necessárias para realizar um julgamento. (BORNE; RUEDA-BELTRÁN 2011, p.134 tradução nossa⁸).

⁷ Texto original: Teachers are also responsible for providing feedback. [...] to help students extend their understanding of musical concepts and to assist all students in enhancing their musical proficiencies.

⁸ Texto original: contundentes al defender que los instrumentos no son la evaluación per se, sino elementos que sirven para medir un momento en específico, una fotografía del aprendizaje que refleja todo el proceso de enseñanza. Los resultados que dan los instrumentos no son un proceso completo, sino las evidencias necesarias para la realización de un juicio.

À vista disso, na educação musical, o processo avaliativo deve ser pensado como possibilidade de auxílio ao professor, para que, assim, o aluno, sujeito desse processo, consiga desenvolver suas competências musicais, ou seja, aprender a agir/praticar a partir do conhecimento construído, haja vista que, de acordo com Menezes:

A avaliação em música, especialmente, não pode se dar apenas de forma intuitiva, baseadas nas respostas de um momento ou situações específicas. São os conjuntos dessas “respostas” que darão ao professor um panorama do caminho que o aluno está percorrendo rumo à aquisição dos conteúdos, habilidades e conhecimentos. (MENEZES, 2010, p. 8).

Desta maneira, “qualquer modelo de avaliação válido e confiável precisa levar em conta duas dimensões: o que os alunos estão fazendo e o que eles estão aprendendo”, ou seja, “as atividades do currículo de um lado e os resultados educacionais do outro. Aprendizagem é o resíduo da experiência.” (SWANWICK, 2003, p.94).

Outro importante elemento a ser destacado dentro da ação de avaliar diz respeito à necessidade de o desenvolvimento musical do aluno ser medido de forma contínua, várias vezes durante o ano, para que os professores possam diagnosticar seu avanço (GORDON 2000, p. 397 *apud* MENDES *et al* 2013, p. 13). Cabe ressaltar, ainda, que, quando nos referimos a uma avaliação contínua, não falamos daquela por meio da qual o professor tem os resultados somente pela observação do desenvolvimento do aluno durante cada aula: além de observar, é preciso investigar, analisar e desenvolver instrumentos que mostrem os resultados alcançados pelos e para os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

A educação musical possui competências que ajudarão os alunos não apenas no meio artístico, mas em outras áreas, como português e matemática, por exemplo. No entanto, é importante notar que a educação musical é igual a qualquer outra disciplina da grade curricular, uma vez que trabalha com conteúdo específicos para cada série, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Destarte, esses conteúdos devem ser desenvolvidos e avaliados durante todo o processo, visto que “nós temos conteúdos, habilidades e competências, assim como as demais áreas do conhecimento, que podem ser avaliados objetivamente sem que a integridade da experiência musical – que nos move, comove e arreperia – seja comprometida” (FRANÇA, 2010, p. 95).

2.1 Alguns tipos (funções) da Avaliação e seus conceitos

Na literatura, foram encontrados alguns tipos de avaliações utilizados no processo de ensino-aprendizagem nas escolas, são elas: avaliação diagnóstica, avaliação somativa, avaliação formativa e autoavaliação. Ressalto que as definições apresentadas e refletidas nesta seção não são únicas e excepcionais, visto que há vasta literatura a conceituar esses termos de diversas formas.

Muito utilizada no início do ano letivo e/ou ao longo dele por professores, a avaliação diagnóstica visa à busca e análise por pré-requisitos positivos e/ou negativos nos alunos para um novo ciclo de aprendizagens. Essa avaliação permite perceber fragilidades nos processos de aprendizagens anteriores, potencializando a busca por alternativas para a sua superação. França (2014), no seu texto intitulado *Sentidos da avaliação diagnóstica*, reflete:

Iniciar uma etapa letiva ou novos conteúdos sem nos ocuparmos em conhecer as crianças é como começar o ensaio sem afinar a orquestra. Não podemos seguir um script como se a criança fosse um interlocutor genérico. Não faz sentido repetir cronogramas e atividades, pasteurizando experiências e compactando resultados em uma linha do diário de classe. Assumir que todas estejam apreendendo nossa fala da mesma maneira, ouvindo música da mesma forma e que possam agir musicalmente com a mesma desenvoltura é uma postura pedagógica irrefletida. (FRANÇA, 2014, p.101).

O diagnóstico avaliativo é uma alternativa dentro do processo do desenvolvimento de aprendizagens; é uma opção que pode balizar o planejamento das futuras aulas e avaliações. Para o corpo docente, permite a interrupção do ciclo de repetição de aulas para alunos diferentes, ou seja, possibilita ao professor conhecer e reconhecer potencialidades e fragilidades educacionais de seus alunos e, assim, “planejar intervenções necessárias a fim de que os estudantes atinjam os objetivos esperados” (AMORIM *et al.*, 2020, p.6). Fica evidente, portanto, que a avaliação diagnóstica não tem como função gerar nota e/ou classificar o aluno, mas gerar um relatório a serviço de sua aprendizagem.

Já na perspectiva da avaliação somativa, inicia-se o “trabalho” com a atribuição de notas, promovendo, desse modo, a classificação dos alunos a partir de seus resultados em avaliações. Queiroz et al (2019) *apud* Haydt (2011) aprofunda essa ideia dizendo que:

Quando a avaliação é utilizada com o propósito de atribuir ao aluno uma nota ou conceito final para fins de promoção, ela é denominada avaliação somativa. Este tipo de avaliação tem função classificatória, pois consiste em classificar os resultados obtidos pelos alunos ao final de um semestre, ano ou curso, tendo por base os níveis de aproveitamento preestabelecidos. A avaliação somativa supõe uma comparação, porque o aluno é classificado de acordo com o nível de aproveitamento e rendimento atingido, geralmente em comparação com os colegas, isto é, com a classe. (QUEIROZ et al., 2019, p.4 *apud* HAYDT 2011, p. 221).

Zabala (1998) também contribui para o entendimento da avaliação somativa, aprofundando sua função quando argumenta que a

Avaliação somativa ou integradora é entendida como um informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial (avaliação inicial), manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e, especialmente, a partir deste conhecimento, as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo. (ZABALA, 1998, p.200-201).

Nas escolas, a avaliação somativa, na maioria das vezes, é realizada no final de uma unidade de ensino, ao fim do bimestre, trimestre ou semestre de aulas, criando a ideia de encerramento de ciclos. As notas podem ser representadas por números, letras ou conceitos, de modo a apresentar os resultados dos alunos ao fim dessas unidades e a classificar quantitativamente os níveis de aprendizagens atingidos por cada aluno.

No que diz respeito à avaliação formativa, ela, assim como a diagnóstica, não tem função classificatória. Esse tipo de avaliação pode permitir aos agentes do processo educativo a visualização dos resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das aulas (DUARTE, 2015), de modo a contribuir para a regulação das aprendizagens que estão em desenvolvimento, considerando os objetivos propostos para um momento específico do ensino-aprendizagem.

Perrenoud (1998) sugere considerar como formativa “toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da

diferenciação do ensino” (PERRENOUD, 1998, p.3). Sua contribuição ocorre, também, ao proporcionar aos alunos o acompanhamento do desenvolvimento de suas habilidades e competências, assim como ao auxiliar o professor na análise e percepção de ajustes e mudanças no planejamento ao longo do processo educativo, possibilitando a escolha por metodologias eficazes para o alcance das aprendizagens dos alunos.

Por fim, há a autoavaliação, que pode ser entendida, a partir de Régnier (2022, p.5), como “um processo cognitivo complexo pelo qual um indivíduo (aprendiz, professor) faz um julgamento voluntário e consciente por si mesmo e para si mesmo” a fim de conhecer-se, avaliar suas ações pessoais, seu modo de agir, como também seu desenvolvimento cognitivo, seus avanços no processo de aprendizagem escolar. É um modo crítico e de autocorreção do sujeito para com suas atitudes tomadas dentro de seu processo de formação enquanto cidadão e, na escola, enquanto aluno.

2.2 O planejamento didático como ferramenta de gestão para avaliação

Planejar e avaliar são atos comuns no cotidiano dos seres humanos, como já sabemos. Um exemplo é quando queremos realizar uma viagem em família. Para que a viagem ocorra da melhor forma possível, é preciso planejá-la. Inicia-se, portanto, a decisão acerca de para onde se quer viajar, a pesquisa pelos preços das passagens, os lugares que serão visitados, os restaurantes próximos, quanto dinheiro será necessário. Existem situações que até um roteiro é construído, assim ninguém se “perde” no caminho ou deixa de fazer algo que idealizou para a viagem. Em outras palavras, o planejamento se torna um guia, cuja função é nortear, auxiliando os viajantes no direcionamento de suas ações em prol de uma viagem “tranquila”.

Percebe-se, ainda, que o planejamento como ato cotidiano está ligado a aspirações individuais ou grupais. Para realizar essas aspirações, desejos ou sonhos, o indivíduo traça metas, objetivos e, conseqüentemente, os caminhos para alcançá-las, mesmo que seja inconscientemente.

Planejar é, pois, uma condição que acompanha o trajeto do indivíduo em qualquer área. Como apontam Klosouski e Reali (2008), “o planejamento é um

processo que exige sistematização, organização, decisão e previsão e ele está inserido em vários setores da vida: faz-se planejamento urbano, econômico, familiar, habitacional, educacional” (KLOSOWSKI; REALI, 2008, p.2).

Paralelo a esse planejamento da viagem, temos a avaliação, por meio da qual se analisa qual assento é mais confortável, qual empresa possui boas referências no mercado, quais hotéis e restaurantes possuem melhores preços. Ao finalizar a viagem, avalia-se o planejamento, analisando todos os objetivos colocados para a viagem. Assim, a avaliação se apresenta como uma crítica aos caminhos realizados, buscando meios alternativos que melhorem a próxima aventura. Luckesi (2011) afirma que

A avaliação poderia ser compreendida como uma crítica do percurso de uma ação, seja ela curta, seja prolongada. Enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões. Como “crítica de um percurso de ação”, a avaliação será uma forma pela qual podemos tomar, genericamente falando, dois tipos de decisão. (LUCKESI, 2011, p.135).

A avaliação, nessa perspectiva, é um processo de reflexão e análise crítica sobre o que se fez ou se está fazendo. Assim, ações são tomadas para que a próxima “viagem” ocorra da melhor forma possível evitando inesperados problemas.

No contexto escolar, percebe-se também a necessidade de existir uma relação harmoniosa entre o planejamento das aulas e o processo avaliativo. Entende-se que o planejamento é intrínseco à ação pedagógica e contribui, portanto, de forma direta, com a avaliação, que desempenha função reguladora de aprendizagens.

Através do planejamento, estabelecem-se caminhos que sejam capazes de orientar, apropriadamente, a efetivação da ação de ensino-aprendizagem, além de prever as necessidades desse processo, como, por exemplo, a racionalização de recursos disponíveis. Mas o que é planejamento nesse contexto?

Direcionada por trabalhos lidos anteriormente e que realizaram uma ponte entre avaliação e planejamento, busquei as referências citadas nestes trabalhos para me guiarem para outros textos, nos quais foram encontrados alguns tipos de planejamentos, considerados, aqui, como importantes ferramentas para a prática escolar. Foram eles: o planejamento Educacional, o planejamento Escolar, o planejamento Curricular e o planejamento de Ensino. Para compreender o que está

sendo defendido nas reflexões desta seção, considero relevante discorrer brevemente sobre as definições e funções encontradas, focando um pouco mais no planejamento de Ensino.

2.2.1 Tipos de Planejamento

Planejamento Educacional

Ao analisar os conceitos sobre os tipos de planejamentos que a prática educativa envolve, e pensando em uma esquematização de pirâmide, o planejamento educacional se encontra- no topo, visto que é pensado para atender às demandas dos membros de uma sociedade. Tal planejamento é um documento que sistematiza orientações gerais, interligando o Projeto Político Pedagógico de uma escola aos planos de ensino governamentais, como confirmam Conceição et al

O Planejamento de um Sistema Educacional consiste na tomada de decisões sobre a educação no conjunto do desenvolvimento geral do país. A elaboração desse tipo de planejamento requer a proposição de objetivos em longo prazo que definam uma política da educação. É realizado pelo Governo Federal, através do Plano Nacional de Educação e da legislação vigente. Através daí é que conseguimos estabelecer formas de atuação e calcular os custos necessários à realização dos objetivos a fim de aperfeiçoá-lo ao sistema educacional. (CONCEIÇÃO et al., p.4).

Dessa forma, o planejamento educacional é uma ferramenta importante para estruturar um ensino de qualidade de um país, pois considera, em seu ato, além de fatores curriculares, as condições sociais, culturais, econômicas e políticas de um contexto e os elementos que influenciam negativamente ou positivamente o sistema educacional.

Planejamento Escolar

A realização de um planejamento escolar é uma tarefa complexa, uma vez que ele se apresenta como base para a efetivação das atividades escolares. Sobre esse tipo de planejamento, Conceição et al. dizem que

O planejamento escolar inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. (CONCEIÇÃO et al., 2016, p.4).

Em linhas gerais, o planejamento escolar se relaciona com o ato de refletir e decidir sobre todo o funcionamento escolar, desde suas propostas pedagógicas até a estrutura e organização da instituição (KLOSOWSKI; REALI, 2008), ou seja, direciona procedimentos e diretrizes para que o trabalho docente aconteça conforme a rotina, as normas e exigências da escola e o contexto social, projetando todo o trabalho docente em consonância com as políticas, valores e princípios da instituição escolar.

Planejamento Curricular

O planejamento curricular também ocupa um importante lugar na ação educativa. Atualmente, no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento cuja função é nortear, regulamentar e definir as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica e que podem ser trabalhadas nas escolas em harmonia com o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p.7).

Luckesi (2011) afirma que o planejamento curricular

é uma tarefa multidisciplinar que tem por objetivos a organização de um sistema de relações lógicas e psicológicas dentro de um ou vários campos do conhecimento, de tal modo que se favoreça ao máximo o processo de ensino-aprendizagem. (LUCKESI, 2011, p.131).

Destarte, o planejamento curricular é desafiador, sendo um elemento que busca suprir as exigências da sociedade, uma vez que desempenha um papel fundamental, além da aprendizagem de conteúdos, no desenvolvimento de habilidades e competências – BNCC – que possam vir a ser desenvolvidas no cotidiano dos indivíduos.

Conforme Klousoli e Kali (2008), “o planejamento curricular exige do professor constante busca e atualização, já que os conteúdos a todo o momento se renovam e as propostas curriculares acompanham este processo” (KLOUSOLI; KALI, 2008,

p.4). Para além disso, a escola também possui a liberdade de adaptar esse tipo de planeamento, conforme a sua necessidade, considerando o contexto em que está inserida, bem como os alunos e suas famílias, porém sempre tentando atender às exigências dos documentos oficiais – BNCC.

Planejamento do Ensino

Considerando as reflexões e os conceitos até aqui tratados, o planeamento é uma ferramenta essencial que auxilia a prática docente, desde as orientações gerais nos documentos oficiais até a didática nas aulas. No caso do planeamento de ensino, percebe-se que ele possui como uma das principais funções garantir, de forma sistematizada e coerente, as práticas docentes relativas ao desenvolvimento dos alunos nas etapas escolares. Dessa forma, pode-se dizer que é o planeamento de ensino que orienta todo trabalho e prática do professor. De acordo com Conceição et al,

O planeamento de ensino configura -se como um roteiro organizado de unidades didáticas para um ano ou semestre composto dos seguintes elementos: justificativa da disciplina; conteúdos; objetivos gerais e específicos; metodologia e avaliação, todos ligados à concepção que a escola e os professores têm como princípio básico a função da educação, da escola, das especificidades das disciplinas e sobre seus objetivos sociais e pedagógicos. Tais elementos visam a assegurar a racionalização, a organização e a coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina. Sobre esses elementos materializam-se os referenciais políticos-pedagógicos da prática pedagógica dos professores. (CONCEIÇÃO et al., 2016, p.5).

O planeamento de ensino não é um ato isolado, mas um procedimento que organiza a ação pedagógica, por meio do qual se têm decisões concretas por parte do professor, considerando o cotidiano de suas aulas. A organização das atividades, a racionalização de recursos disponíveis, a delimitação de objetivos para determinados períodos educacionais, o conhecimento acerca do contexto dos alunos, seja social ou educacional, os limites da turma, os elementos que são significativos para os alunos, e todas as situações que envolvam o processo de ensino-aprendizagem, são importantes para que a ação educativa/didática aconteça.

Segundo Libâneo,

No planejamento de ensino deve aparecer a incorporação das práticas socioculturais vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano e em suas interações no trabalho e na vida social em geral. É nessas práticas que se manifestam a diversidade social e cultural, as redes de conhecimento, os diferentes valores, as experiências e vivências, que precisam ser objeto de reflexão dos alunos pelo uso dos conceitos teóricos. (LIBÂNEO, 2016, p.380).

A integração entre conteúdos educacionais e contexto sociocultural contribui positivamente para o desenvolvimento dos alunos. Além disso, o professor deve estar renovando seu planejamento e tornando-o flexível, não apenas como um ato mecânico e burocrático, visto que vivemos em um mundo com alunos que estão em constante mudança.

A partir de questionamentos e reflexões com outros autores, Klousoski e Kali (2008) definem três fases dentro do planejamento de ensino: a) diagnóstico da realidade, b) definição do tema e c) avaliação, importando, aqui, a etapa da avaliação.

O planejamento de ensino serve como uma bússola, uma ferramenta orientadora para o desempenho da ação pedagógica enquanto a avaliação da aprendizagem serve como um meio para analisar, revisar e promover os resultados do processo de ensino-aprendizagem, num movimento de ação-reflexão-ação. Ambos não devem ser preparados separadamente, entendendo que um auxilia o outro e estão a serviço do desenvolvimento dos alunos.

Klousoski e Kali (2008) percebem que a avaliação

[...] vem auxiliar o planejamento de ensino, pois é através dela que se percebem os progressos dos alunos, descobrem-se os aspectos positivos e negativos que surgem durante o processo e busca-se, através dela, uma constante melhoria na elaboração do planejamento, melhorando conseqüentemente a prática do professor e a aprendizagem do aluno. (KLOUSOSKI; KALI, 2008, p.6).

A função da avaliação, evidenciada pelas autoras como busca de melhorias para o ensino-aprendizagem, relaciona-se com as reflexões de Luckesi, que entende a avaliação como um olhar crítico do processo: “enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo nosso projeto” (LUCKESI, 2011, p.137). A

inter-relação entre planejamento e avaliação é importante para que haja concordância nas práticas do professor, culminando na melhoria do ensino-aprendizagem.

As relações apontadas nas reflexões desta seção não estão apenas refletidas nos resultados dos alunos, mas para, além disso, estão relacionadas também à prática do professor e, conseqüentemente, ao planejamento.

Para planejar suas aulas, o professor precisa, portanto, considerar os resultados que foram obtidos em um determinado período educacional – bimestral, trimestral, semestral – e que estejam de acordo com os objetivos propostos. Se, por acaso, os objetivos não foram alcançados, o professor assume uma postura de análise e reflexão sobre seu planejamento e modifica-o em prol do desenvolvimento do aluno e da busca por excelência em sua prática. Portanto, o planejamento de aulas em concordância com a avaliação é um compromisso que precisa estar presente na prática educativa.

Para Klousoski e Kali (2008),

[...] toda avaliação deve estar intimamente ligada ao processo de preparação do planejamento, principalmente com seus objetivos. Não se espera que a avaliação seja simplesmente um resultado final, mas acima de tudo, seja analisada durante todo o processo; é por isso que se deve planejar todas as ações antes de iniciá-las, definindo cada objetivo em termos dos resultados que se esperam alcançar, e que de fato possa ser atingível pelo aluno. As atividades devem ser coerentes com os objetivos propostos, para facilitar o processo avaliativo e devem ser elaborados instrumentos e estratégias apropriadas para a verificação dos resultados. (KLOUSOSKI; KALI, 2008, p.6).

Algo importante a ser ressaltado na reflexão de Klousoski e Kali (2008) está em torno da coerência nas atividades propostas em aula ou, ainda, da coerência dos instrumentos avaliativos aplicados, pois, às vezes, com esses instrumentos, são abordados pontos/questões/assuntos/elementos que não foram vistos ou discutidos em sala, prejudicando diretamente os resultados e desenvolvimento dos alunos.

2.3 A Avaliação da aprendizagem em alguns documentos oficiais brasileiros

Ao discutir sobre aspectos da educação básica brasileira, percebo a necessidade de trazer e analisar brevemente como o objeto desta investigação está situado em documentos oficiais que regem as políticas e práticas escolares no Brasil.

Nesse contexto, um dos documentos principais e que é alvo de muitas discussões entre professores da rede pública e privada é a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC apresenta um conjunto de reflexões atualizadas em torno de diferentes áreas da Educação Básica, apontando outros horizontes nas discussões e práticas de antigos documentos que, de certa forma, não atendem às necessidades atuais das escolas, dos professores e dos alunos. Como está expresso no documento,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p.7).

O documento menciona que as aprendizagens essenciais propostas para cada nível da Educação Básica devem garantir aos alunos o desenvolvimento de dez competências gerais, que são apresentadas no início do texto normativo. Tais competências interligam todo o processo de ensino-aprendizagem, como os conteúdos abordados, entretanto, não apontam os caminhos para a verificação do desenvolvimento destas aprendizagens.

O documento permite perceber a preocupação com o desenvolvimento integral do aluno, tornando-os sujeitos críticos, autônomos, conscientes, responsáveis, e que consigam aplicar conhecimentos para resolver problemas cotidianos. É do caráter do documento reforçar o compromisso com a educação integral, reconhecendo, dessa forma, que:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2018, p.14).

Nessa outra percepção de aluno e de conhecimento, penso em como o processo avaliativo pode contribuir para o desenvolvimento de uma Educação

integral do sujeito idealizado pela BNCC. Jesus e Magalhães (2021, p.5) escrevem que, de acordo com a base, “a avaliação da aprendizagem é uma ferramenta no processo educativo que precisa atender às prerrogativas apontadas pela Base, visto que são questões que se relacionam todo o tempo”.

Considerando os aspectos direcionados e idealizados pela BNCC, a avaliação precisa conduzir o aluno ao desenvolvimento das competências, entendidas pelo documento como

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p.8).

O documento não aprofunda as questões que envolvem o processo avaliativo, apresenta apenas um pequeno parágrafo sobre o assunto, indicando que os currículos escolares da Educação Básica precisam:

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos [...]. (BRASIL, 2018, p.17).

Neste recorte, os resultados da avaliação direcionam a melhora do desempenho e envolvimento de toda comunidade escolar, exigindo, portanto, um olhar inovador e ampliado para colaborar com o desenvolvimento integral dos alunos, além de esclarecer que o processo/prática avaliativa precisa considerar os diversos contextos e condições dos alunos. Isso significa que há uma necessidade de elaboração de instrumentos avaliativos diversificados que possam atender às demandas vigentes em sala de aula. Todavia, não há propostas no documento formas práticas para que os professores apliquem em sala.

Assim sendo, mesmo se tratando de um trecho curto para a complexidade do processo avaliativo na verificação da aprendizagem escolar, as informações presentes nele faz-nos entender a necessidade do reconhecimento dos tipos de avaliações formativas, de como construí-las e empregá-las para que de fato possam colaborar para o desenvolvimento do aluno.

Analisando outro documento, a LDB, o tema avaliação aparece mais vezes, entretanto, ainda de forma sucinta. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional desde a educação básica até o ensino superior brasileiro, seja da rede pública ou privada, além de reafirmar o direito à educação e estabelecer os princípios da educação brasileira.

No artigo 24 da LDB, são apresentadas regras para a organização da Educação Básica nos níveis fundamental e médio. Tais regras estão direcionadas, por exemplo, à carga mínima anual, permitindo às escolas a organização de um conjunto de alunos de séries distintas, mas com níveis equivalentes de adiantamento de matéria, para o ensino dos componentes curriculares.

No que condiz ao aspecto avaliação, especificamente no inciso V, são expostos critérios para a verificação do rendimento escolar, determinando que a avaliação aconteça de forma contínua e cumulativa, o que deixa claro que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. O documento também permite visualizar que os resultados obtidos pelo aluno ao longo do ano na escola devem ser mais valorizados que as eventuais notas finais (BRASIL, 1996).

Essa forma de avaliar não está preocupada apenas com a nota que o aluno obtém no final de um período ou com a sua classificação, afinal, o termo nem aparece no documento, mas prioriza a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, tornando-se desafiadora, pois exige, também, uma mudança no âmbito social, já que a sociedade ainda pratica a pedagogia do exame mais do que a avaliação da aprendizagem nas escolas (LUCKESI, 2011).

Ademais, pode existir uma confusão social acerca do ato de examinar e do de avaliar na escola. Para diferenciar essas condutas, Luckesi (2011, p.29) escreve que “basta relembrar sucintamente que o ato de examinar se caracteriza, especialmente (ainda que tenha outras características) pela *classificação e seletividade* do educando, enquanto o ato de avaliar se caracteriza pelo seu *diagnóstico* e pela *inclusão*”.

A partir dessa definição, o exame é percebido como um processo que classifica os alunos, logo, não se encaixa na perspectiva avaliativa ou na prática educativa proposta na LDB de 1996.

O ato de examinar foi herdado do sistema de ensino estabelecido ao longo dos anos, e, por vezes, professores repetem na prática o que foi ensinado e/ou feito a eles quando estavam na escola ou no ensino superior. Luckesi (2011) é incisivo ao afirmar que os educadores precisam ter o desejo e investir tempo na aprendizagem da avaliação. Assim, para que a avaliação exerça o papel de estar a serviço da aprendizagem é importante que os professores conheçam os níveis e necessidades de aprendizagem dos alunos, busquem soluções para ajudá-los, como também a direcione para atender às necessidades de desenvolvimento das habilidades e competências propostas pela BNCC. Ao tratar de direitos e objetivos de aprendizagem no ensino médio, o artigo 35 - A da LDB traz, no parágrafo 8, o seguinte: “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line [...]” (BRASIL, 1996, p.25).

Mesmo se tratando de um parágrafo específico para o ensino médio, existe a necessidade de variadas formas de avaliar e instrumentos avaliativos diversificados para serem aplicados na sala, em razão de os alunos possuírem suas especificidades de aprendizagens. Por conseguinte, é necessário que o professor organize, pesquise, crie e pratique com instrumentos avaliativos que atendam as demandas que surgem no desenvolvimento de habilidades e competências propostas na BNCC. Nesse sentido, vejo a necessidade de o trecho ser repensado também para o ensino fundamental, haja vista que um jardineiro não utiliza os mesmos procedimentos para tratar as diversas flores existentes; primeiro, ele as conhece e percebe qual é a melhor forma de ajudá-las a crescerem. Assim deve-se pensar em relação aos alunos: conhecer e escolher os melhores instrumentos/procedimentos avaliativos que auxiliem no desenvolvimento escolar e social, visando ao alcance das propostas de construção de cidadão trazidas pela BNCC.

Outros documentos que me pareceram importantes analisar foram os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs). Mesmo se tratando de um documento que não é mais tão considerado por profissionais da educação, os PCNs abordam a avaliação de forma cuidadosa.

Os Parâmetros foram desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) nos anos de 1997 e 1998 e têm como função orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional bem como buscar melhorias na qualidade da educação brasileira (BRASIL, 1997).

O documento de 1997, referente à introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, na seção “Organização dos Parâmetros Curriculares”, evidencia como a avaliação é considerada no PCN:

[...] como elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como arma contra o aluno. É assumida como parte integrante e instrumento de auto-regulação do processo de ensino e aprendizagem, para que os objetivos propostos sejam atingidos. A avaliação diz respeito não só ao aluno, mas também ao professor e ao próprio sistema escolar. (BRASIL, 1997, p.47).

O trecho citado reafirma o que os outros documentos já sinalizaram, todavia, algo que chama a atenção do leitor é o fato de que a avaliação não deve funcionar como uma “arma contra o aluno”, uma frase potente de ser lida. Para visualizar atitudes assim, basta lembrar os momentos avaliativos que presenciamos na nossa própria formação básica. A temida prova deixa muitos alunos apreensivos e nervosos, o que pode deixar marcas – entendidas, aqui, como memórias negativas – que estes carregam até a formação superior.

Nessa perspectiva, a avaliação necessita ser compreendida como um artifício regulador que beneficia a aprendizagem dos alunos, desfazendo os paradigmas que a incumbem de ser uma ferramenta de “tortura” dos professores para com os seus alunos. É válido, portanto, que os alunos saibam/entendam que a avaliação não é para assustá-los, mas para ajudá-los em seu desenvolvimento escolar.

Um pouco mais à frente, em algumas folhas dedicadas somente à Avaliação, é reafirmada a concepção desta dentro do documento, que é abordada para além da visão tradicional, mas como um elemento integrante e essencial, alimentando, investigando e sustentando o processo educacional e futuras intervenções pedagógicas (BRASIL, 1997). Sobre a oportunidade que a avaliação traz para o professor, o documento diz:

[...] subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a

retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. (BRASIL, 1997, p.55).

A avaliação deve auxiliar efetivamente o professor na reorganização e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, estimulando a reflexão e a melhoria da sua prática educacional. Já para o aluno, a avaliação deve servir como uma ferramenta de conscientização acerca do desenvolvimento educacional, suas conquistas, desafios, e para organizar meios para alcançar o objetivo da sua aprendizagem (BRASIL, 1997). O documento menciona, ainda, que, para a escola, a avaliação “possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.” (BRASIL, 1997, p.55). Desse modo, vale ressaltar que, nos trechos citados, a avaliação não está apenas em volta do aluno, mas de todos que estão envolvidos no processo, incluindo desde o professor até a escola.

No mesmo documento, existe uma seção intitulada “Orientações para avaliação”. Ao realizar a leitura, considerei refletir sobre alguns trechos interessantes para compreender melhor como o PCN sinaliza sobre como deve ocorrer o desenvolvimento da avaliação nas práticas corriqueiras escolares. Partindo desse sentido, um elemento válido na temática da avaliação é introduzido nesta seção do documento: a necessidade e a importância da diversidade dos instrumentos avaliativos:

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

O documento encoraja um cuidado com as especificidades nas formas de aprendizagens em sala dos alunos que devem ser atendidas por meio dos instrumentos avaliativos. Considerando tais preocupações, o documento designa algumas formas por meio das quais os professores podem avaliar: a observação sistemática – contanto que se utilizem instrumentos que auxiliem essa observação; a

análise das produções dos alunos – considerar as variadas atividades realizadas em sala, como textos, por exemplo; e as atividades específicas para avaliação, relacionada à objetividade dos alunos sobre a exposição de um tema ou ao responder um questionário (BRASIL, 1997).

Assim como os instrumentos avaliativos e as formas de avaliar são expostas no PCN, no final da temática da Avaliação, o documento ainda reflete sobre critérios avaliativos, afirmando a sua importância no processo avaliativo, pois,

[...] explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área e para o ciclo, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na qual os alunos tenham boas condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social. (BRASIL, 1997, p. 58).

Compreende-se, portanto, que os critérios avaliativos auxiliam na sinalização das aprendizagens que os alunos precisam desenvolver, servindo como uma espécie de trilha formativa que se encerra na compreensão e no desenvolvimento da atividade que está conduzindo para aquilo que é fundamental dentro de um determinado conteúdo ou tema. Os critérios, a esse modo, programam e conduzem o desenvolvimento das aprendizagens essenciais, das habilidades e também das competências.

2.4 Critérios Avaliativos: para bem avaliar

Para iniciar este tópico, é imprescindível enfatizar que não se devem confundir os critérios avaliativos com os objetivos das aprendizagens, embora seja algo comum. Os objetivos de aprendizagem podem ser entendidos como o fim do processo de desenvolvimento das habilidades dos estudantes em processo de aprendizagem. São a partir dos objetivos de aprendizagem propostos no planejamento que os critérios avaliativos são criados, de modo a buscar atender o desenvolvimento de habilidades específicas de acordo com o conteúdo e o segmento de ensino. Esse direcionamento permite ao professor a elaboração de tipos singulares de instrumentos ou atividades avaliativas utilizadas no processo de verificação das aprendizagens essenciais.

A BNCC ressalta as aprendizagens essenciais como uma base para a organização e funcionamento do planejamento das aulas, sendo ele bimestral, trimestral, semestral ou anual, e as competências e habilidades como fontes para construir, moldar e adaptar os critérios avaliativos.

Na escola, a avaliação da aprendizagem precede as expectativas geradas em decorrência do ensino e precisam estar integradas aos objetivos e critérios avaliativos.

Os critérios não representam os conteúdos trabalhados durante um determinado período educacional, mas expressam uma escala de observação do desenvolvimento das aprendizagens relativas ao conteúdo desenvolvido ao longo de uma aula, de um planejamento ou sequência didática, na tentativa de conferir e/ou verificar se o aluno atingiu as expectativas de aprendizagem e desenvolveu as competências e habilidades previstas pelo conteúdo didático (BRASIL, 1998).

De acordo com o PCN de 1998, os critérios avaliativos:

[...] apontam as experiências educativas a que os alunos devem ter acesso e que são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização. Nesse sentido, eles devem refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de capacidades e as três dimensões de conteúdos (conceitos, procedimentos e atitudes), e servir para encaminhar a programação e as atividades de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 1998, p.80).

Nessa leitura, a determinação de critérios necessita transitar, de forma muito bem-posta, entre três estágios de observação – conceitos, procedimentos e atitudes – que rompem com o tradicionalismo subjetivo em torno de uma análise de habilidade. De certo modo, o estabelecimento dos critérios permite ao professor conduzir a avaliação por caminhos mais objetivos e claros, tanto para ele quanto para os alunos, o que torna o processo ainda mais compreensível.

Ao analisar os critérios avaliativos para Educação Musical, a partir de trabalhos acadêmicos e da prática corriqueira, nota-se que existe uma responsabilidade enfatizada no professor enquanto elaborador de critérios avaliativos. É possível perceber que isso se deve a uma grande subjetividade integrada à escuta, à observação, à execução e à interpretação dentro do campo das linguagens artísticas.

Dada essa ampla tendência de subjetividade no processo avaliativo na Educação Musical, é importante promover parâmetros concretos nas etapas do ensino formal, bem como estabelecer limites – critérios – com níveis diversos que possam orientar e motivar a aprendizagem dos alunos, transformando os instrumentos em meios importantes para a construção colaborativa do ensino-aprendizagem.

Sobre critérios, López León ressalta que

O termo critério abrange a subjetividade do juízo de valor. Ou seja, atribui um valor a algum exercício ou ação em um determinado contexto. É um instrumento que compreende dois elementos básicos: um parâmetro (ou objeto de avaliação) e um nível de exigência (um ponto de referência, que pode ser uma norma, uma regra ou um nível de competência). (LOPÉZ LÉON, 2014, pp.199-200).

Para que esses critérios sejam criados com eficiência é exigido do criador/professor uma concepção de estrutura conceitual e metodológica bem clara e definida, ou seja, é importante que ele entenda a necessidade de sua elaboração, indo além da obrigatoriedade institucional. Suas reflexões sobre seus objetivos de aprendizagem e o conteúdo musical, de modo geral, necessitam transitar dentro do contexto escolar, da turma e dos variados níveis de aprendizagem de um conteúdo e de um período educacional específico – um capítulo ou dois, um bimestre, um semestre etc.

Faz-se importante determinar critérios que estejam ao alcance de toda a classe, com níveis de desempenho diferentes, como dito anteriormente, mas que de alguma forma façam sentido e que estejam claros e definidos de maneira objetiva. Os alunos dispõem de características e resultado distintos, sendo imprescindível que os critérios sejam reestruturados a cada processo avaliativo, considerando que cada tema ou conteúdo possui expectativas de aprendizagens e habilidades diferentes, e, assim, “quanto mais próximos os elementos avaliados dos ideais estabelecidos, mais precisa será a avaliação” (ANDRADE et al., 2008, p.54).

Tourinho (2001) faz um alerta para o cuidado em solicitar do aluno – por meio do processo avaliativo – as habilidades ou competências que não foram apresentadas e praticadas em sala para que não haja prejuízo para o aluno. Sobre isso, ela diz:

Que seja exigido aquilo que foi dado como conteúdo, e da forma como foi ensinado. Seria ilógico ser diferente, mas este não é um fato incomum, que os professores solicitem aos estudantes algo não trabalhado ou que tenha sido trabalhado de uma forma diferente. (TOURINHO, 2001, p.28).

Outro aspecto que deve ser considerado dentro da avaliação e dos critérios utilizados dialoga diretamente com a capacidade dessas ferramentas serem compreendidas pelos alunos, visto que a falta de clareza pode afetar tanto o desenvolvimento da atividade quanto o desempenho do aluno com relação à atividade desenvolvida. Em outras palavras: a forma como o professor conduz, organiza e cria critérios avaliativos e seus respectivos níveis é um dos fatores que determina o grau de desempenho do aluno no instrumento avaliativo utilizado. Conforme destaca Léon (2014): “um cenário que ofereça o maior número de opções educacionais, com parâmetros justos e definidos por critérios, aumenta o sucesso do objetivo de ensino de música e de qualquer outra disciplina” (LOPÉZ LÉON, 2014, p.205).

Dado que os alunos, considerando os documentos oficiais e a literatura, formam seu próprio conhecimento a partir das vivências realizadas em sala de aula e fora dela, os professores surgem como mediadores do processo de ensino-aprendizagem. Segundo ressalta Aldegar (2012), “os alunos são capazes de construir seu próprio conhecimento, nós simplesmente lhes damos seu tempo e espaço para fazê-lo. Nosso trabalho tem sido de facilitador, criando uma atmosfera de respeito e diálogo entre colegas” (ALDEGAR, 2012 p.153). Portanto, construir uma avaliação com os alunos é ainda mais prazeroso, haja vista que eles precisam ter consciência que o processo avaliativo/critérios/métodos colabora e motiva a sua aprendizagem.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A escolha e construção do referencial para a metodologia de uma pesquisa e inserção do investigador no campo empírico revela-se basilar, uma vez que exige uma postura cuidadosa e atenciosa com o objeto de estudo e objetivos a serem alcançados pela pesquisa.

Nesse sentido, considerando que esta pesquisa investigou o processo avaliativo e os instrumentos de avaliação utilizados por professores de Arte/Música da Região Metropolitana de Natal/RN, foi utilizada na investigação a pesquisa

qualitativa, uma vez que ela permite uma maior compreensão do problema estudado e possibilita o entendimento do fenômeno, sem deixar de lado os elementos que o envolvem, reforçando seu caráter exploratório e subjetivo. A pesquisa qualitativa não se detém nas medidas numéricas, mas compreende o objeto de estudo de maneira mais holística. Discutindo as características da pesquisa qualitativa, Sampieri, Collado e Lucio afirmam que:

O enfoque qualitativo pode ser pensado como um conjunto de práticas interpretativas que tornam o mundo “visível”, o transformam em uma série de representações na forma de observações, anotações, gravações e documentos. É naturalista (porque estuda os objetos e os seres vivos em seus contextos ou ambientes naturais e cotidianos) e interpretativo (pois tenta encontrar sentido para os fenômenos em função dos significados que as pessoas dão a eles). (SAMPIERI et al., 2013, p. 35).

A abordagem qualitativa se preocupa com um apanhado de significados reais não quantificáveis, considerando as relações dos fenômenos e dos elementos que fazem parte do objeto de estudo. Gerhardt e Silveira (2009) apontam como características do enfoque qualitativo a objetivação do fenômeno, a organização em descrever, compreender e explicar as ações, a observância nas diferenças entre o mundo social e o natural e a busca de resultados mais fidedignos possíveis.

A coleta de dados nesta pesquisa está organizada no acompanhamento de um Grupo Focal (BACKES et al, 2011; GATTI, 2005; SOUZA, 2020), o que possibilita a recriação de um ambiente social de diferentes expressões coletivas, onde os participantes do grupo interagem entre si, expondo suas experiências e opiniões, e contestando e refletindo sobre a prática no processo avaliativo na educação básica.

As práticas do Grupo Focal (GF) se iniciaram nas pesquisas sociais, nos estudos em antropologia, mercadologia, ciências sociais e educação. A proposta dessa técnica de coleta de dados tem origem nos estudos do sociólogo Robert King Merton, que tinha como ideia inicial conseguir informações diárias sobre como os sujeitos tinham influências sobre outros em uma situação grupal (GOMES, 2005).

De acordo com Backes et al (2011, p. 438), “o grupo focal representa uma técnica de coleta de dados que, a partir da interação grupal, promove uma ampla problematização sobre um tema ou foco específico”.

O grupo focal reúne um conjunto de sujeitos selecionados e reunidos pelo pesquisador para discutir e analisar um determinado tema, considerando as

características dos participantes e suas experiências. Sob esse viés, entendo o GF como a ferramenta investigativa desta pesquisa, visto que as possibilidades de diferentes concepções que poderão ser reveladas e criadas por meio da influência mútua dos participantes auxiliarão na compreensão da temática abordada neste estudo (SOUZA, 2019).

Destarte, o ambiente proporcionado pelo grupo focal permite um reconhecimento de potencialidades valiosas através da interação, possibilitando ao sujeito um encontro com experiências diferentes da sua. Nele é possível confrontar perspectivas e opiniões que podem ajudá-lo e/ou confirmar suas concepções acerca do tema em questão, além de “permitir fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar” (GATTI, 2005, p.9).

Gatti (2005), ainda, afirma que:

o trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos comportamentos e atitudes, construindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e os modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2005, p.11).

O grupo focal ajudou na compreensão, análise e reflexão acerca do processo avaliativo por meio da interação grupal e do compartilhamento de conceitos, de concepções, de experiências, de práticas e de desafios dos professores da educação básica da Região Metropolitana de Natal (RMN) em suas aulas.

3.1 Professores participantes

Na proposta desta pesquisa, considerando que “o objetivo do estudo é o primeiro referencial para a decisão de quais pessoas serão convidadas a participar” (GATTI, 2005, p.18), o público escolhido foram professores de arte/música, do

segmento dos Anos Iniciais do Fundamental ao Ensino Médio (2º ano a 2ª série), de escolas públicas e privadas da Região Metropolitana de Natal/RN.

Para o convite aos professores da rede pública para compor o grupo focal, busquei na internet a listagem na área de Arte/Música dos aprovados nos últimos concursos públicos do Estado e Município (2015/2016). Selecionei os dez primeiros lugares, considerando os professores que foram convocados, para realizar o convite. Entretanto, me deparei com algumas problemáticas. Alguns professores estavam em greve; outros, de licença por motivos de saúde e/ou formação continuada; outros não tinham disponibilidade por motivos da carga horária intensa no trabalho ou não estavam mais atuando na área. Visualizando essa problemática, precisei modificar a busca por professores. Então, entrei em contato com alguns colegas pedindo indicação de professores que atuavam na rede pública para poder realizar os convites.

Referente aos professores da rede privada, busquei o contato por meio das redes sociais de alguns professores que já havia tido a oportunidade de conhecer o trabalho, em grupos de *Whatsapp*, como também por indicações de outros colegas.

Os convites foram realizados por *WhatsApp*, *email* e *direct* do *instagram*, com uma janela de tempo entre os dias 10 e 28 de março. Como alguns professores convidados não podiam participar ou demoraram a responder o convite, precisei procurar outros professores, até conseguir a quantidade que precisava, o que demandou um pouco de tempo.

Considerando algumas características apresentadas por Souza (2020), como, por exemplo, a quantidade de participantes, que varia entre três e doze pessoas, o grupo focal desta investigação foi composto por seis professores formados em Licenciatura em Música que atuavam na Educação Básica no período mínimo de dois anos, tendo em vista que esses profissionais já possuem consistência em suas práticas em sala de aula, tornando-se, devido a isso, *locus* de potenciais discussões, ideias e proposições acerca do processo avaliativo, como também do ensino-aprendizagem de música.

3.1.1 Formação e atuação docente dos professores do Grupo Focal

Conhecer a formação e atuação dos professores do Grupo Focal auxiliou na compreensão das práticas pedagógicas e avaliativas utilizadas. Para isso, foi solicitado que eles apresentassem um resumo de sua carreira profissional. Ressalto que os nomes dos professores utilizados são fictícios, esclarecido no primeiro dia de encontro, a fim de resguardar suas identidades. A cada encontro também foi lido o termo de autorização da gravação e uso dos discursos para análise da pesquisa.

Professora Suzy

A professora é formada em Licenciatura em Música, especialista no Ensino de Música na Educação Básica, e cursou o Técnico em Canto Popular, todos pela UFRN. Atua como professora de Música desde 2015 na Prefeitura Municipal de Parnamirim/RN e, em 2022, assumiu a gestão pedagógica de uma escola do mesmo município. Já trabalhou como professora de violino em uma ONG e como professora de música em um projeto chamado Poli Teatro Musical, com crianças de seis a dez anos de idade.

Professora Maria

Possui técnico em Violão Erudito, licenciatura em Música e mestrado em Educação Musical pela UFRN. Sua área de pesquisa tem como temática a música e a inclusão, com ênfase na Musicografia Braille. Atua como professora efetiva da Educação Básica do RN e também como professora substituta na EMUFRN.

Professor Flávio

O professor Flávio possui Mestrado em Música pela UFRN e graduado em Licenciatura em Música na mesma instituição. É professor efetivo do Município de Parnamirim /RN e do Estado do RN. Flávio também atuou como professor substituto na UFRN. No âmbito de suas pesquisas, ele tem se dedicado aos processos de aprendizagem na educação inclusiva/especial na área da Educação Musical, principalmente no ensino de música para pessoas com deficiência visual.

Professor João

O professor João possui Mestrado em Música e Licenciatura em Música, ambos pela UFRN. Foi colaborador voluntário na EMUFRN nos anos de 2018 a

2019, professor e monitor do Projeto Esperança Viva – UFRN, bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e também atuou como professor substituto na EMUFRN nas disciplinas de Educação Especial e Musicografia Braille. Atualmente, está como professor de Música na rede privada de Educação Básica.

Professor Francisco

Francisco é formado em Licenciatura em Música pela UFRN e possui o Técnico em Guitarra Elétrica na mesma instituição. É especialista em Metodologia do Ensino de Arte e, atualmente, é professor de Arte/Música na rede privada de Educação Básica da cidade do Natal.

Professora Cecília

A professora Cecília iniciou, no ano de 2008, um curso de violão e guitarra elétrica em uma escola especializada no ensino de Música na cidade do Natal e também participou da orquestra desta mesma escola, permanecendo como violonista até o ano de 2011. No mesmo ano, ingressou na Licenciatura em Música pela UFRN, participando como bolsista do PIBID até 2015. Atualmente, faz parte do quadro efetivo de professores do Estado do RN.

3.1.2 O Grupo Focal

Durante a formação do grupo focal, variados fatores exigiram sutis mudanças no desenvolvimento da pesquisa, como: as disponibilidades dos professores, greves nas escolas, período de férias, pandemia, demora no retorno das respostas ao convite para compor o grupo focal, licença de alguns professores, entre outros motivos.

Destaco, por exemplo, o aumento do perímetro investigativo, tendo sido necessário incluir não só o município de Natal, mas alguns municípios que integram a Região Metropolitana de Natal, para que a pesquisa acontecesse. Outro exemplo de mudança aconteceu no campo investigativo: a ideia inicial estava direcionada a professores que atuavam no segmento do Ensino Fundamental Anos Iniciais, entretanto, devido à indisponibilidade, precisei estender aos professores do Ensino Médio, com o objetivo de atender a quantidade necessária de componentes de um grupo focal.

O grupo focal, proposta metodológica desta investigação, contou com cinco encontros *on-line*, através da plataforma *Zoom Meet*, com os professores. A escolha da quantidade dos encontros está baseada em Gatti (2005): “[...] o número de sessões a serem realizadas dependem da natureza do problema em pauta, do estilo de funcionamento que o grupo construirá e da avaliação do pesquisador sobre a suficiência da discussão quanto aos seus objetivos” (p.28).

Após as escolhas dos participantes que contribuíram para a pesquisa, foi aplicado, dentro do Grupo Focal (GF), um roteiro flexível com perguntas semiestruturadas no intuito de nortear as discussões sobre as concepções e procedimentos referentes ao processo avaliativo realizado pelos professores em sua prática educativa. As perguntas para o roteiro foram orientadas pelos objetivos gerais e específicos desta pesquisa.

Sobre o roteiro para o GF, Souza (2019) revela:

O roteiro é o segundo elemento mais importante, após o moderador. O roteiro, ou guia de temas ou tópicos, deve ser breve, contendo pontos ou questões fundamentais à pesquisa. Uma das sugestões para a estrutura do roteiro é iniciá-lo por questões mais gerais, seguidas de específicas. (SOUZA, 2019, p.59).

Para esta investigação, o roteiro desempenha um papel importante ao funcionamento do grupo focal. Todavia, resalto sua flexibilidade, uma vez que os participantes precisam se sentir livres e à vontade para que as discussões ocorram da melhor forma possível.

Dentre os cinco encontros ocorridos, os dois primeiros foram direcionados às perguntas que nortearam as discussões. As perguntas foram agrupadas por temas para que as conversas tivessem um movimento de afunilamento.

Nos quadros 4 e 5, a seguir, pode-se observar um esboço das perguntas que foram utilizadas nos primeiros dois encontros.

Quadro 04 – Primeiro encontro: Avaliação na educação.

QUESTÃO 1
Na graduação, de que forma você teve contato com conceitos e metodologia sobre avaliação, em especial a avaliação em música?
QUESTÃO 2
Na prática do professor, a avaliação se organiza como uma ação didática que deve acompanhar o

processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, para você qual seria uma das importantes funções pedagógicas da avaliação?

QUESTÃO 3

Professor (a), o que significa dizer que “a avaliação tem uma função reguladora da aprendizagem?”

Fonte: Elaborada pela autora.

Quadro 05 – Segundo encontro: Sobre avaliação em Música e sobre a prática avaliativa dos professores.

QUESTÃO 4

Professor (a), por que avaliamos? Qual é o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem musical?

QUESTÃO 5

Professor (a), como você estrutura a avaliação dos seus alunos?

QUESTÃO 6

Como a escola na qual você trabalha orienta o processo avaliativo?

QUESTÃO 7

Quais instrumentos avaliativos – modelos de avaliação - você costuma utilizar?

QUESTÃO 8

Professor (a), como você utiliza os resultados de uma avaliação? Você costuma dar *feedbacks*?

Fonte: Elaborada pela autora.

Os últimos três encontros foram destinados à exposição e discussão dos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores. Esses elementos, acrescentados ao grupo, são chamados de materiais de estímulo. Sobre eles, Souza (2019) afirma que “é preciso deliberar sobre a pertinência de incluir esses materiais no grupo, pois eles podem conduzir o debate para um foco ou outro. Ademais, geram dados para análise, que não podem ser ignorados” (p.59).

Abaixo, no quadro 6, estão expostas as datas de encontro do grupo focal.

Quadro 06 – Data de encontros

1º Encontro	06 de Abril
2º Encontro	12 de Abril
3º Encontro	20 de Abril
4º Encontro	15 de Junho
5º Encontro	12 de Agosto

Entre os encontros do GF, precisaram-se abrir janelas de tempo em virtude de alguns fatores. O primeiro intervalo de tempo foi necessário pois os professores

precisavam colocar em prática os instrumentos avaliativos discutidos no grupo. Contudo, no retorno do encontro seguinte, alguns não conseguiram trazer resultados (praticar os instrumentos) e outros adoeceram e/ou entraram em período de férias escolares. Portanto, precisei de mais uma janela para colocar os instrumentos em prática, e, assim, junto aos professores, realizar a análise da prática e a finalização do grupo focal.

Neste sentido, para Backes et al (2011), o grupo focal também

desenvolve-se a partir de uma perspectiva dialética, na qual o grupo possui objetivos comuns e seus participantes procuram abordá-los trabalhando como uma equipe. Nessa concepção, há uma intencionalidade de sensibilizar os participantes para operar na transformação da realidade de modo crítico e criativo. (BACKES; COLOMÉ; ERDMANN; LUNARD, 2011, p.439).

Assim, após a inserção desses materiais, foi proposto aos professores a aplicação desses instrumentos avaliativos em seus processos de avaliação. Eles escolheram o instrumento considerando a atividade que estava sendo desenvolvida em suas aulas. Neste momento de aplicação dos instrumentos, houve um atraso na pesquisa. Os professores precisaram de cerca de um mês e meio para colocar em prática, visto que havia a necessidade de estar de acordo com seus planejamentos e períodos avaliativos das escolas em que trabalhavam. Alguns professores não conseguiram praticar os instrumentos devido a fatores internos escolares e ao tempo.

Quanto ao papel do moderador – pesquisador – dentro de um GF, precisei entender a necessidade de propor discussões interativas, que estimulasse a participação de todos, retomando, quando preciso, o foco da conversa, ou, por vezes, deixando que as discussões seguissem seu rumo sem intervenção. Desse modo, segundo Gatti (2005), a respeito do moderador,

[...] fazer a discussão fluir entre os participantes é sua função, lembrando que não está realizando uma entrevista com um grupo, mas criando condições para que este se situe, explicita pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectiva diante da problemática para o qual foi convidado a conversar coletivamente (GATTI, 2005, p.9).

O moderador precisa atentar-se, então, mesmo com a exposição de percepções individualizadas, ao desenvolvimento da comunicação interativa entre os participantes do grupo focal. Essa interação, e, conseqüentemente, problematização, que proporciona o GF, o consolida como uma importante

ferramenta técnica na coleta e análise de dados para repensar as atitudes, concepções e práticas na investigação desta pesquisa, uma vez que “o grupo focal representa uma fonte que intensifica o acesso às informações acerca de um fenômeno, seja pela possibilidade de gerar novas concepções ou pela análise e problematização de uma ideia em profundidade” (BACKES *et al*, 2011, p.439).

Por conseguinte, após a coleta no GF, iniciei o processo de organização e análise dos dados. Cada encontro teve duração de 1h a 1h30min. Isso gerou dados extensos que precisavam de um olhar criterioso para identificar quais corroboravam para os objetivos desta pesquisa, visto que, como dito antes, os participantes do GF são os protagonistas, que conduzem os encontros mesmo que haja um roteiro proposto pelo moderador. Nesta perspectiva, pois, sobre a organização de dados na pesquisa qualitativa, Gibbis aponta que

a ideia de análise de dados sugere algum tipo de transformação. Você começa com alguma coleta de dados qualitativos (muitas vezes, volumosa) e depois os processa por meio de procedimentos analíticos, até que se transformem em uma análise clara, compreensível, criteriosa, confiável e até original. (GIBBS, 2009, p.16).

Logo, uma análise mais sucinta já se iniciava no momento em que estavam acontecendo às discussões do grupo. Enquanto os participantes se expressavam, fiquei atenta para anotar em um bloquinho de papel, isto é, em um rascunho, palavras e/ou frases que traziam dúvidas ou curiosidades para que no momento oportuno conseguisse fazer alguma intervenção. Dessa forma, realizar essa análise junto com a coleta de dados é algo positivo para a pesquisa, pois pode gerar novos questionamentos que talvez precisem ser respondidos naquele momento específico.

A cada finalização, as gravações/filmagens eram organizadas em uma pasta de documentos no computador com o número do encontro e a data. O processo seguinte foi a transcrição, o que demandou tempo e esforço mental e físico, além de ser um processo que interpretativo, exigindo fidelidade e cuidado, pois até a voz escutada pode dar outro sentido à interpretação (GIBBS, 2009).

Na transcrição utilizei alguns marcadores coloridos para ligar as reflexões que abordavam pontos semelhantes nas falas dos participantes, de modo que ficasse mais fácil realizar uma ponte nas discussões do GF no processo de análise de dados.

As narrativas encontradas na análise de dados são repletas de experiências pessoais e profissionais. Para a realização do processo analítico, foi necessário considerar os contextos vividos pelos participantes, os possíveis eventos que sucederam e que estavam conectados às suas experiências atuais. Para auxiliar na leitura e análise das falas e experiências dos participantes, precisei considerar alguns aspectos de seus discursos, como repetição de palavras e expressões, aproximações entre as opiniões dos participantes, narrativas das experiências pessoais, os componentes comportamentais, como gestos, expressões faciais e demais reações, além da facilidade ou dificuldade de compreensão dos questionamentos feitos ou o entusiasmo, a descontração e o bem-estar dos participantes (GOMES, 2005).

É importante tornar claro que, como assertivamente evidência Gomes (2005, p.287), “não existe um modelo acabado de análise dos dados”. Entretanto, é possível assumir um esboço de passos a se seguir, os quais foram considerados para a presente análise: a) estabelecer um plano descritivo das falas; b) escuta repetida dos diálogos; c) organizar fragmentos dos discursos com temas semelhantes por meio do estabelecimento de categorias; d) extrair todo assunto relevante ao tema; e) identificar as ideias principais que auxiliem as conclusões sobre as narrativas (GOMES, 2005, p.288).

No próximo capítulo, será apresentada a análise dos dados coletados durante a pesquisa por meio das perguntas do roteiro, conversas e reflexões com os seis participantes dentro do grupo focal. Para manter a fidelidade dos discursos proferidos durante os encontros do GF, as falas dos participantes foram transcritas sem alteração, contendo, portanto, expressões e palavras que fogem da escrita acadêmica.

Seguindo os nortes para a utilização de um GF na coleta de dados, encontrei na literatura orientações sobre a importância de categorizar os dados apresentados nos encontros, o que deve ser considerado além do roteiro organizado pelo moderador e dos discursos dos participantes do grupo. A respeito disso, Barbour (2009) expõe:

Ainda que o guia de tópicos (roteiro) possa proporcionar um ponto de partida, você não deveria, contudo, basear-se somente nisso para gerar todos os temas e categorias. Essa é uma situação muito diferente envolvida na abordagem qualitativa, na qual os códigos de categoria são

determinados antes da administração dos instrumentos de pesquisa. Seria de se esperar que a discussão refletisse as questões propostas pelo moderador, mas a tabela de códigos deve ser suficientemente flexível para incorporar temas introduzidos também pelos participantes do grupo. Isso faz sentido, dado o potencial exploratório da pesquisa qualitativa em geral e das discussões de grupo focal em particular. (BARBOUR, 2009 p.151).

Ao serem analisados, os dados foram estruturados nas seguintes categorias:

- I. Avaliação no percurso formativo;
- II. Avaliação e funções pedagógicas;
- III. Avaliação e o processo de ensino-aprendizagem musical;
- IV. Avaliação e orientação escolar;
- V. Avaliação e suas práticas;
- VI. Avaliação e amostragem de instrumentos avaliativos;
- VII. Avaliação e experimentações.

4 ANÁLISE DADOS

Nesta seção, será abordada uma função dialógica entre as reflexões e as práticas dos professores participantes do Grupo Focal com a literatura para fundamentar toda a análise aqui realizada.

4.1 Avaliação no percurso formativo

Para gerar a categoria deste subtópico, foi considerada uma pergunta realizada no primeiro encontro do grupo focal, com o intuito de reconhecer o contexto formativo dos professores em relação à avaliação:

Na graduação, de que forma você teve contato com conceitos e metodologia sobre avaliação, em especial a avaliação em música?⁹

A partir da análise das manifestações dos professores referente à pergunta, alguns aspectos em comum foram encontrados: sem recordações de abordagens sobre o processo avaliativo nas disciplinas da graduação; o tema avaliação abordado sem clareza e/ou sem aprofundamento na formação; recordações sobre

⁹ As questões realizadas no Grupo Focal apareceram nesta dissertação em itálico no tamanho 10.

avaliação no planejamento de estágio; e aprendizagens sobre avaliação na prática escolar. Abaixo, apresento recortes importantes que foram relatados no grupo focal.

Francisco relatou o seguinte:

Em relação ao tema de avaliação, eu não me lembro de terem abordado esse tema de forma efetiva na graduação. Acredito que tenhamos, em algum momento de didática musical, ou [talvez] nas aulas de didática tenhamos falado pouco sobre tipos de avaliação, mas eu não me lembro de ter contribuído na minha parte prática [...], mas me lembro muito pouco sobre avaliação específica de música e que tenha aprendido na graduação (Francisco, abril, 2022).

Flávio, que fez parte da mesma turma de ingressantes que o Francisco, sinalizou que:

[...] Com relação às disciplinas na graduação, como Francisco falou, as disciplinas que trabalhavam muito com isso eram didática musical, didática, OEB (Organização Da Educação Brasileira) que trabalhava muito com isso, mas assim, de uma forma geral, eram instrumentos avaliativos dentro da educação [...], não necessariamente específico de música. Com relação à avaliação em música, como Francisco falou, não era tão claro as avaliações, tipo assim: qual instrumento? Será que era uma prova escrita? Será que era por meio de participação? [...] (Flávio, abril, 2022).

A partir dos discursos dos professores, percebe-se, então, de forma geral, que em sua formação, em nível de graduação, a temática avaliação não foi contemplada satisfatoriamente, o que pode ter contribuído para que os professores não tivessem recordações claras sobre o tema.

Neste contexto, para compreender e analisar as metodologias utilizadas na abordagem da avaliação na graduação com profundidade, necessitaria ter acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso e às Ementas das disciplinas mencionadas pelos professores. Todavia, foge ao escopo deste trabalho. Aqui, importa o discurso dos participantes, não ocorrendo consulta aos documentos citados.

É preciso deixar claro, também, que as Ementas e o PPC são documentos públicos que guiam a proposta curricular. Se tivessem sido consultados, uma das possíveis análises a serem feitas sobre sua influência estaria em torno, em primeiro lugar, de identificar se ambos os documentos preveem o tópico avaliação, para assim compreender a abordagem do tema pelos professores das disciplinas na universidade.

Na fala da maioria dos participantes, as recordações estavam interligadas às disciplinas basilares para a formação de futuros professores – didática e/ou didática

musical e estágios – do currículo de uma graduação, contudo, as lembranças/memórias não apresentavam exatidão.

Seguidamente, o comentário da Maria torna o tema ainda mais denso:

[...] Eu realmente não me lembro de ter tido esse enfoque na questão sobre avaliação. Eu acho que praticamente nós não tivemos, na verdade, um direcionamento sobre avaliação. E também concordo em parte com o que Flávio falou: por mais que tenhamos aquela preparação do plano de aula no estágio, por exemplo, de como vamos formular a aula e avaliação, acontece de uma forma superficial, e quando chegamos à escola nos deparamos realmente com a realidade [...] (Maria, abril, 2022).

Outro discurso apresentado nesta categoria relaciona-se a uma fala recorrente de professores que após a graduação iniciam a atuação em escolas básicas: *“[...] a realidade é bem diferente da universidade [...]”* (Cecília, abril, 2022). Para muitos, a inserção na Educação Básica é um momento de medo e de descobertas, e, por vezes, se deparam com uma realidade – de metodologias, de estruturas, de ferramentas – diferentes das que são apresentadas e/ou idealizadas na graduação.

Os conhecimentos apresentados na graduação às vezes não são suficientes para que seja possível compreender a diversidade escolar, atribuindo ao professor a responsabilidade pela busca de novas aprendizagens. O professor *Francisco*, por exemplo, não lembra nitidamente sobre abordagens da temática avaliação na graduação, como visto anteriormente, mas acrescentou: *“[...] e como eu aprendi as formas de avaliação? Quais eu utilizo hoje? A maior parte foi na formação continuada, dentro da própria escola [...]”* (Francisco, abril, 2022).

Assim, ao analisar as falas dos professores, confirmo o que Gaulke (2013) sustenta: “a formação inicial é, como o próprio termo indica, somente uma etapa da construção da docência, uma etapa importante, mas não suficiente, pois somente a formação não basta para ser professor” (GAULKE, 2013, p.12). No entanto, sua fala não anula o fato de que a grade curricular é insuficiente quando o tema é avaliação, mas reforça a ideia de atualização constante do discente para enfrentar os desafios de ser professor.

4.2 Avaliação e funções pedagógicas

Uma das funções pedagógicas da avaliação relaciona-se com o dever em servir à aprendizagem dos alunos (BORNE; RUEDA-BELTRÁN, 2017); (LUCKESI, 2011). Vincular a avaliação apenas a números e medidas desconstrói a visão de metodologias utilizadas para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem. Para a construção, análise e reflexão desta categoria foram considerados dois questionamentos realizados no primeiro encontro do grupo:

Na prática do professor, a avaliação se organiza como uma ação didática que deve acompanhar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, para você, qual seria uma das importantes funções pedagógicas da avaliação?

Para o professor Flávio, a avaliação já pode ser vista dentro das habilidades trazidas pela BNCC:

[...] a avaliação é uma ferramenta didática, não só a prática de exposição em sala de aula, trabalhar atividade lúdicas, mas a avaliação faz parte desse processo didático [...] a gente sabe que a nova legislação, o novo documento da BNCC (Base Comum Curricular), e nessa base, ela traz todos os objetivos, as habilidades que os alunos devem desenvolver. Dentro desses objetivos e habilidades que eu já vejo avaliação, e como ela influencia no pedagógico porque toda avaliação tem um objetivo (Flávio, abril, 2022).

Flávio ainda relatou uma atividade avaliativa realizada por ele utilizando ferramentas tecnológicas. Através desse relato, pois, é possível compreender uma das funções pedagógicas da avaliação na concepção do professor, que estaria relacionada com a capacidade dos alunos em não perceberem o processo avaliativo como um momento distante das aulas. Além disso, ele acrescentou que acredita na avaliação como parte de um processo – talvez, referindo-se ao de ensino-aprendizagem – não apenas como um resultado final:

[...] meu objetivo principal era saber se eles tinham compreendido o conteúdo do primeiro bimestre. Avaliação tinha peso cinco, e na verdade eu utilizo esse plicker¹⁰ não só na avaliação, mas durante as atividades. [...] então eles passaram a compreender que a tecnologia é um, que é conteúdo que trabalho com eles, a música e a tecnologia, faz parte disso. Então nessa avaliação que fiz com eles, nem viram como avaliação, viram como uma parte da aula. Ah não é uma prova, é uma aula [...]. Esse tipo de avaliação mais lúdica ela não faz parte do resultado do final, mas do processo de construção desse conhecimento [...]. Eu vejo a avaliação como um instrumento pedagógico, didático e não apenas como um resultado final, mas como um processo (Flávio, abril, 2022).

¹⁰ O plicker é uma plataforma desenvolvida para a aplicação de atividades/testes.

Ao observar o trecho em destaque, na fala do professor, há uma ressignificação do modelo tradicional de avaliação – escrita e objetiva –, em que o lúdico, de certo modo, recria o ato de avaliar por meio de ferramentas digitais – TIC's –, conduzindo os alunos a não perceberem/entenderem aquele momento como avaliativo.

Francisco, desse modo, reafirma a concepção que o colega anterior demonstra em sua fala, ao dizer que “[...] a avaliação é processual, no sentido que ela precisa acontecer diariamente, [...] ela precisa acontecer em todas as aulas” (Francisco, abril, 2022). Para ele, a avaliação não é apenas um valor numérico: o olhar atento do professor para com a aprendizagem do aluno gera uma avaliação. Todavia, a prática da avaliação processual deve ser cautelosa, visto que, se os resultados de aprendizagens não forem compartilhados com os alunos e/ou comunidade escolar, o professor torna-se detentor de todo o processo.

Maria, por sua vez, compartilha da mesma concepção dos colegas ao entender a avaliação com função processual:

avaliação é realmente processual, tanto para avaliar os alunos, como o nosso conteúdo e como nós estamos aplicando esse conteúdo, porque quando a gente planeja a aula, imaginamos que ela vai chegar de um jeito para os alunos, mas nessa avaliação processual temos a oportunidade de compreender se está dando certa essa forma de aplicar, se essa avaliação ela se refere aos nossos alunos ou a nossa prática, a nossa didática, como nós estamos passando esse conteúdo (Maria, abril, 2022).

A fala de Maria traz um ponto bem relevante ao tratar o processo avaliativo não relacionado apenas aos resultados dos alunos, mas, para além disso, como uma forma de analisar a prática do professor. As diretrizes oferecem à escola e professores o currículo para ser planejado. Tal planejamento deve tentar promover a almejada apropriação das habilidades e competências idealizadas para determinado período educacional, fazendo com que a avaliação seja uma ferramenta para verificar se a aprendizagem ocorreu em diversos âmbitos. Logo, os resultados obtidos com o processo avaliativo não se referem apenas ao aluno.

Por vezes, a didática utilizada não alcança a forma que o aluno precisa para aprender. Então, os professores precisam ser coerentes e sensatos para reconhecer que podem ter errado na abordagem de um assunto e que esse erro pode ser visto nos resultados das avaliações. Cruz (2012) alerta: “[...] as linguagens, as

abordagens, e até mesmo o sistema de ensino é que devem se adequar às necessidades do aluno, para que o processo de ensino e aprendizagem tenha sucesso”.

Para João, que teve contato com alguns materiais bibliográficos em algum período da sua formação, a avaliação possui três funções pedagógicas: diagnóstica, somativa e formativa. O professor dividiu com o grupo a sua concepção acerca dos tipos de avaliação:

[...] a minha relação com a ideia de avaliação eu acabo seguindo em três tipos: a diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação somativa é essa que tanto se discute, que ela tem sua importância social, pelo menos na sociedade que a gente vive, mas a gente tem outros percursos da avaliação. Tem essa parte de diagnosticar, de conhecer, de identificar coisas relacionadas aos alunos, e outra mais ligada ao processo, que é a formativa. Então assim a gente tá basicamente a todo o momento avaliando [...] (João, abril, 2022).

Vê-se, pois, que é importante os professores conhecerem esses tipos de avaliações e a função que elas exercem no processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Cada uma possui características próprias. Ao reconhecer tais características, o professor saberá em qual momento a aplicação dessas serão adequadas. Elas precisam ter sentidos e finalidades pedagógicas. Conforme, apresentadas em capítulo anterior, a avaliação tem três formas básicas, definidas assim como o professor relatou. Duarte (2015) as definiu da seguinte forma:

[...] a função diagnóstica, que se refere ao conhecimento da realidade através da observação, diálogo e do desenvolvimento de estratégias que possibilitem a caracterização dos espaços, dos sujeitos, das condições a priori; a função formativa, caracterizada por ações avaliativas que propiciam a formação contínua e sistemática durante o processo; e a função somativa, uma análise conclusiva, donde são somados todos os elementos constitutivos da avaliação. (DUARTE, 2015 p.55).

Dando continuidade à narrativa do João, ele acrescenta que, por vezes, os professores focam muito nas habilidades e competências com certa generalização. Para ele, também é preciso pensar em uma avaliação individual, mesmo que o grupo esteja demonstrando resultados esperados para aquele período específico. O professor acredita que se deve aprofundar com avaliações para identificar alunos que possam estar com dificuldades. Mesmo que sejam em alguns detalhes, “é algo que exige muita sensibilidade para você conseguir conhecer essas nuances do

indivíduo" (João, Abril, 2022). Nesta perspectiva, a respeito de singularidades, Zabala afirma que

o conhecimento que temos sobre como se produzem as aprendizagens revela a extraordinária singularidade destes processos, de tal maneira que cada vez é mais difícil estabelecer propostas universais que vão além da constatação dessas diferenças e singularidades. O fato de que as experiências vividas constituam o valor básico de qualquer aprendizagem obriga a levar em conta a diversidade dos processos de aprendizagem. (ZABALA, 1998, p.198).

Mesmo que em algum momento o professor realize uma prática avaliativa em grupo, por exemplo, os resultados serão diferentes, os alunos possuem suas especificidades. A fala do professor João é potente, uma vez que o olhar, a observação e análise são alicerces primordiais no processo avaliativo em prol do ensino-aprendizagem coerente.

Como mencionado anteriormente, a avaliação não visa apenas à capacidade de aprendizagem do aluno, mas, além disso, a capacidade de eficiência e eficácia no trabalho do professor. Contudo, um dos maiores desafios da avaliação no ensino-aprendizagem relaciona-se com a subjetividade que se encontra nas áreas educacionais.

Muitos dos problemas encontrados nas avaliações das artes – como a questão da subjetividade ou do ajustamento dos métodos para verificar a apreensão de conteúdos e sua aplicabilidade – não é exclusividade do campo das artes e estão presentes, explicitamente ou não, em outras áreas. (FREITAS, 2018, p.7)

A reflexão de Freitas (2018) demonstra que o processo avaliativo atrelado ao ensino-aprendizagem é complexo em qualquer que seja a área. Para que essa subjetividade e/ou outros elementos não atrapalhem a relação da avaliação com o processo de ensino-aprendizagem, é necessário um olhar atento, integrador e justo. Solís (2012) reflete uma visão bem clara sobre a relação da avaliação com o processo de ensino-aprendizagem. Para ele, o principal objetivo da avaliação é gerar uma “mudança” que vise

[...] a melhoria, seja no aluno (quando ele modifica qualquer elemento de sua técnica, interpretação, habilidades de expressão oral, capacidade de raciocínio, modo de perceber o mundo), no professor (ao fazer uma pausa na maneira, questione sua práxis e ajuste o que for necessário para garantir o maior e qualidade das oportunidades de aprendizagem), ou em outras

partes interessadas, como pais família e instituições, que por sua vez são beneficiários diretos do processo de avaliação. (SOLÍS, 2012, p.5).

Posteriormente, para continuar com as discussões desta categoria, foi considerado um segundo questionamento realizado no Grupo Focal.

Professor (a), o que significa dizer que “a avaliação tem uma função reguladora da aprendizagem”?

Reconhecer a avaliação como uma função reguladora da aprendizagem modifica um pensamento ainda presente na sociedade de classificação e autoritarismo construídos sobre a avaliação. A isso, Luckesi (2008) chama de “pedagogia do exame”. Miranda (2015) ainda aponta que,

Na pedagogia para o exame, predomina esse tipo de pensamento, em que a aprendizagem significativa e contextualizada fica em segundo plano. Nesse sentido, a avaliação colabora para a memorização de conteúdos e reforça valores de seletividade e competitividade, impregnados em nossa sociedade e que exercem, na educação escolar, predominantemente, o poder de excluir, de disciplinar e de impor modelos, medo e autoritarismo. (MIRANDA, 2015, p.11).

Ao tocar tal pensamento, a avaliação precisa ser direcionada a ocupar uma posição investigativa na qualidade dos resultados e ações que subsidiam o processo de ensino-aprendizagem. À vista disso, Luckesi escreve que

A avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide sobre os destinos do educando, e assuma o papel de auxiliar o crescimento. (LUCKESI, 2011, p.184).

Neste sentido, João, em resposta à pergunta, relata que a avaliação como uma função reguladora ajuda o processo para o caminho que está sendo desenvolvido ao longo do ano, que “[...] não faça sentido apenas para a gente, mas que também faça sentido para o nosso aluno” (João, abril, 2022). Ainda acrescenta:

[...] a questão da avaliação ser uma parte reguladora da aprendizagem [...] como já discutimos, a avaliação está dentro do processo inteiro, então não cabe a gente ter um processo engessado, onde a gente tenha um início, meio e a gente não leve em consideração o quanto o aluno avançou. Então a gente tem que observar que avaliação está ali para que a gente não dê passos

muito longos, porque a gente pode antecipar muita coisa e a gente pode causar o problema que deixará nosso aluno perdido ao longo do ano [...] (João, abril, 2022).

Notam-se preocupações na fala do professor para com todo o processo educacional: o “engessamento” da avaliação e a antecipação de conteúdo sem a verificação adequada podem causar déficits de aprendizagens nos alunos. As leis que norteiam a Educação Brasileira asseguram um ensino que desenvolva cidadãos críticos, sustentáveis e solidários, contradizendo essa prática engessada. É preciso encontrar outras formas de compreender o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação como auxiliares do desenvolvimento global dos alunos, evitando engessamentos e saltos nas etapas educacionais.

A concepção de Flávio, por conseguinte, sobre a função reguladora da avaliação na aprendizagem, relaciona-se com a avaliação diagnóstica: *“eu vejo avaliação no sentido regulatório desse processo, eu vejo dessa forma como uma questão diagnóstica e que a gente possa direcionar os próximos conteúdos a partir dessa avaliação”* (Flávio, abril, 2022). Para Flávio, a função reguladora interligada com a avaliação diagnóstica seria a possibilidade de identificar o conhecimento prévio dos alunos e agir sobre ele, traçando caminhos que sejam adequados à turma.

[...] Cada turma é relativa, então assim, essa avaliação diagnóstica é importante para a gente conhecer e entender a turma. Ela é ao mesmo tempo uma avaliação regulatória, porque a partir daí vai direcionar as próximas atividades no nível de avaliação. Como eu vou trabalhar a afinação com meus alunos, mas se eles nem sabem o que é nota musical? [...] (Flávio, abril, 2022).

Percebe-se que o professor reconhece as singularidades das turmas e que devem ser consideradas no processo avaliativo. Para o professor Flávio, a avaliação como uma função reguladora direciona os níveis dos alunos e o que se pode aplicar em conteúdos/práticas para cada um deles.

França (2014) argumenta que para identificar o grau de desenvolvimento dos alunos é necessário explorar níveis de complexidade diferentes. A avaliação como função reguladora auxilia bastante para que essa prática que a autora reflete aconteça, regulando através dos resultados avaliativos quais elementos podem ser trabalhados com os alunos. Ela ainda acrescenta que

O aprendizado é um processo contínuo e não uma mágica que ocorre em períodos de tempo que se encaixam em semestres ou anos escolares. O sentido do diagnóstico é reconhecer a individualidade da criança, respeitar seu tempo de amadurecimento e fazer valer o direito de todos ao desenvolvimento pleno – medida que também não é genérica, mas individual. (FRANÇA, 2014, p.102).

Em sua função reguladora, a avaliação gerencia o fluxo dos objetivos determinados no planejamento para que nada seja atropelado, ou seja, não é interessante exigir do aluno uma competência se ele ainda não alcançou uma habilidade específica para isso. A avaliação verifica se os alunos podem seguir para outra etapa da aprendizagem, o que é uma forma de regular. Nós, professores, em algumas vezes, somos um pouco relutantes em perceber que o aluno deve ser o centro da aprendizagem e devemos estar dispostos a modificar toda a estrutura criada por nós para atender as necessidades do aluno. A função reguladora da avaliação também ajuda nesse sentido, saber o momento certo para se dar os passos no desenvolvimento das aprendizagens.

Na discussão da pergunta citada acima, alguns professores participantes do GF foram por outro caminho, abordando situações, como, por exemplo, diretrizes escolares, que não cabem nesta seção. Serão abordadas, então, um pouco mais a frente, em outra categoria.

4.3 Avaliação e o processo de ensino-aprendizagem musical

Nos tópicos anteriores, mostrou-se a discussão realizada no GF sobre a avaliação em um universo mais abrangente – considerando seu papel no contexto escolar –, mantendo sua relevância. Os próximos tópicos abordarão a avaliação no universo da Educação Musical, aproximando as reflexões no campo da teoria, mas também das práticas e do fazer escolar no ensino de Música.

Del Ben (1996) expõe uma concepção da relação entre avaliação e ensino-aprendizagem musical, afirmando que todos esses processos educativos são sistemáticos e interligados:

quanto ao processo de ensino, os resultados da avaliação serão o ponto de partida para julgamentos e tomada de decisões no que se refere aos ajustamentos e modificações quanto ao currículo, à abordagem do professor e as atividades e estratégias de ensino utilizadas em sala de aula,

objetivando sempre o desenvolvimento dos alunos. Quanto ao aluno (processo de aprendizagem), a avaliação possibilitará que este encontre razões e meios para reorganizar seu saber e melhorar sua aprendizagem. Desta forma, a avaliação torna-se um componente essencial de todo e qualquer processo de ensino e aprendizagem. (DEL BEN, 1996, p.8).

No recorte, a autora expressa uma relação harmoniosa entre os processos educativos. Estes, segundo ela, devem priorizar o desenvolvimento dos alunos. Cada sujeito desses processos de ensino e aprendizagem tem o seu papel a ser cumprindo, contribuindo para que os objetivos esquematizados possam ocorrer eficazmente.

Continuando a discussão desta seção, tem-se a seguinte pergunta:

Por que avaliamos? E qual é o papel dessa avaliação dentro do ensino-aprendizagem musical?

João, o primeiro a responder ao questionamento, argumentou que:

Em relação à avaliação em música, a gente tem que compreender um pouco que existem múltiplas inteligências desenvolvidas pelas pessoas, algumas pessoas vão ter mais aptidão musical, isso é fato, algumas pessoas vão ter mais interesses pelas práticas musicais, mas a gente sabe que todos têm capacidade de se desenvolver musicalmente. [...] A gente tem esse papel da avaliação em música focada não apenas nas práticas musicais, as práticas musicais são importantes, mas elas vêm contextualizadas com relação a questões sociais [...] (João, abril, 2022).

Em sua resposta João apresenta argumentos baseados em teorias da aprendizagem e na necessidade de contextualização das práticas musicais, levantando abordagens sociais no processo de aprendizagem e desenvolvimento musical dos alunos. Fica evidente sua crença na avaliação em música além do conteudismo pragmático, o que pode ser um indicativo de atualização teórica no que diz respeito ao universo do ensino em Música.

A ideia levantada pelo professor João mostra uma concepção de avaliação como promotora da percepção e auxílio em outros aspectos da aprendizagem, em que é possível utilizar os resultados avaliativos para entender como “meu” aluno aprende – ou o que aprendeu –, como também permite ao professor a preparação do planejamento pós-avaliação, na devolutiva dos resultados. É perceptível uma prática e uma avaliação integrada ao processo de ensino na fala do professor João.

E ele continua:

[...] então é algo muito amplo, não dá para focar em apenas um detalhe. E assim, a função básica da avaliação em música é tentar compreender um pouco esse universo do aluno, como está a relação desse aluno com a música [...] então assim, essa relação da pessoa basicamente com o mundo que está ao seu redor, para mim, é um dos principais pilares que a gente tem que avaliar. Não adianta focar só na desenvoltura musical, não dizendo que ela não é importante, ela é importante, mas também há outras coisas para se levar em consideração (João, abril 2022).

A segunda fala do João reforça sua concepção de avaliação em música enquanto ferramenta que necessita preocupar-se não apenas com conteúdos musicais, mas com todo o conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que os alunos apresentam em resposta às avaliações.

Flávio também respondeu ao mesmo questionamento dizendo que a avaliação *“[...] precisa ser sistematizada, de acordo com o que você aplica dentro de sala de aula, de acordo com o nível, e lembrando o que falei na semana passada: sempre é necessário aumentarmos um pouquinho esse nível... um pouco acima da turma”* (Flávio, abril, 2022).

É possível associar, na fala do Flávio, o motivo de avaliar e a sua função em música com dois aspectos: a melhoria na prática do professor e o auxílio na organização de níveis de aprendizagens dos alunos. Seu argumento torna clara a ligação, em sua concepção de práticas avaliativas, com os níveis de desenvolvimento dos alunos. É um posicionamento importante para a prática avaliativa, reafirmando o que já foi dito por João em relação aos benefícios dessa compreensão de ensino-aprendizagem em Música.

Markea (2006) também confirma tal relevância na consideração dos níveis de aprendizagem dos alunos e a elaboração e planejamento de atividades de verificação, pois ao *“reconhecermos os diferentes níveis de obtenção de conhecimentos, é mais fácil avançar para a avaliação”*¹¹ (MARKEA, 2006, p.41).

Além disso, a professora Suzy ressalta que a avaliação também pode reafirmar o lugar da arte/música dentro das escolas:

[...] A gente precisa estar na escola... A gente lutou tanto para estar na escola, precisamos ter procedimentos avaliativos fixo nas nossas cabeças, e que a gente saiba lidar com ele pra, justamente, quando chegar um professor

¹¹ [...] recognize the different levels of the attainment of knowledge, it is easier to proceed towards evaluation.

de outra área consigamos dialogar e dizer: em música nós avaliamos de maneira diferente, desde provas até questões práticas [...] É norteadora, é importante pra gente se firmar como área dentro da escola, principalmente (Suzy, Abril, 2022).

Entende-se, desse modo, que, na concepção da professora, saber avaliar e utilizar outros procedimentos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem pode ser utilizado para diálogos na escola que fortaleçam o lugar da arte/música nesse ambiente. Portanto, compete ao professor reconhecer também essas potentes ferramentas de discussão.

Trago ainda outra fala do professor Flávio, ao desenvolver sua ideia de avaliação em música como importante ferramenta para o processo pedagógico, colaborando também com a reflexão da professora Suzy sobre afirmar o lugar da música dentro das escolas.

[...] é interessante você ter essa prática de avaliação. Onde se fala que a arte, a música dentro da escola não é valorizada, não é valorizada muitas vezes porque alguns professores, uma minoria, eles não levam muito a sério a questão da arte da disciplina, que é necessário, e não contar apenas com o talento do aluno. Então eu levo muito a sério essa questão de avaliação dentro da sala de aula, faço minhas avaliações, elaboro minhas provas, mas ela não define a capacidade do aluno, é todo um processo (Flávio, abril, 2022).

A fala dos professores possui aspectos que estão para além da discussão sobre avaliação, mas que para eles a realização de uma prática avaliativa organizada colabora para que a arte/música seja valorizada no ambiente escolar. Neste sentido, essa valorização também precisa partir do professor, que carece refletir e analisar como praticar um conjunto de ações organizadas que possam conduzir essa legitimação da música como área de conhecimento, mesmo com questões burocráticas que não contribuem para que isso ocorra, como reflete Queiroz (2012):

Os entraves políticos e burocráticos são grandes, como também são grandes os problemas internos da área no que tange à preparação de profissionais capazes de defender, discutir, argumentar e atuar consistentemente na educação musical escolar. Todavia, tais entraves não podem e não devem ser maiores que a nossa vontade e necessidade de inserir na escola a riqueza, a diversidade e as contribuições em geral que a música pode oferecer para a formação básica dos cidadãos brasileiros. (QUEIROZ, 2012, p.35-36).

A música ainda está ganhando espaço nas escolas, então a realização de uma prática educativa eficaz e eficiente, em todos os âmbitos didáticos, auxiliam positivamente nesse processo.

Já o posicionamento de Francisco sobre o papel da avaliação em música relaciona-se à função de nortear o professor. Ele diz:

[...] os colegas já colocaram muitas coisas importantes [...] como o colega falou: é durante o processo que nós tomamos a decisão por onde vamos, como vamos fazer nosso planejamento, ou como vamos lidar com um aluno, por exemplo [...] aí que vamos criar nossas estratégias para avaliar e ver se o aluno progrediu, se ele conseguiu alcançar aquela habilidade que ele não tinha [...] seguindo essas habilidades da BNCC, que norteia nossos planejamentos [...] (Francisco, abril, 2022).

Para além da exposição do professor sobre a avaliação com uma função que nortearia as práticas pedagógicas dos professores, chamo atenção para esta mesma função ancorada também no papel do aluno. A partir dos resultados que eles terão após uma avaliação, serão norteados para quais elementos precisam ter uma atenção especial em seus estudos, contribuindo para seu próprio desenvolvimento.

Contemplando também a fala do colega Francisco, a professora Suzy, afirma:

Avaliar é exatamente para nortear, e não é à toa que todas as disciplinas precisam da avaliação diagnóstica pra poder fazer seu plano anual. Não faz sentido você planejar o seu ano sendo que você não sabe o que o aluno já sabe e o que a gente pode avançar. Então é importante em todas as disciplinas [...], e serve também pra gente (professor) se avaliar no final do processo. E [se] o aluno não consegue chegar a crescer, o problema é só dele, ou a minha prática precisa ser melhorada? Então serve como uma avaliação para a minha prática pedagógica também (Suzy, abril, 2022).

Assim, a professora acrescenta em sua fala outro papel importante da avaliação no ensino-aprendizagem musical: “avaliar a prática do professor”. Por vezes, o professor está imerso em enxergar/analisar somente a atuação do aluno durante o processo, esquecendo que ele é o condutor na sala de aula e que as práticas dessa condução podem não funcionar da forma que deseja. Para compreender a maneira mais adequada de atuação e prática, é necessário a análise, a avaliação dos resultados e, por conseguinte, as modificações necessárias em sua condução. Maria, ao responder o mesmo questionamento, vai ao encontro da reflexão da colega Suzy.

Como discutimos anteriormente, não só para dar uma nota, essa nota nós acabamos atribuindo pelo sistema, pela exigência do sistema, mas essa avaliação é importante para o nosso planejamento, para a nossa prática, principalmente, em sala de aula, e para reavaliar nossa própria didática, metodologia e tudo que envolve essa questão do aprendizado (Maria, abril, 2022).

Entretanto, a autoavaliação para um professor nem sempre é uma tarefa fácil. Perceber o erro na prática e tentar corrigi-lo pode ser algo assustador para alguns, todavia é indispensável. Conduzir boas práticas de aprendizagens e práticas avaliativas é função do professor, e, para que isso ocorra, os resultados avaliativos são um norte para a realização de alterações que ajudem a melhorar o desenvolvimento dos alunos.

4.4 Avaliação e orientação escolar

As normativas educacionais brasileiras – LDB, PCN 's, BNCC – orientam em alguns parágrafos dedicados à avaliação, como visto anteriormente neste trabalho, que ela precisa considerar o contexto dos alunos e seus níveis de aprendizagens. Além disso, estes documentos orientam a utilização de diferentes instrumentos avaliativos que possam auxiliar a prática do professor e o desenvolvimento do aluno, principalmente. Mas será que as escolas estão orientando os professores na realização de um processo avaliativo ancorado nessa perspectiva?

Luckesi (2005) indica que

[...] é certo que o atual exercício da avaliação escolar não está sendo efetuado gratuitamente. Está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção teórica da educação, que, por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade. (LUCKESI, 2005, p. 28).

A partir do indicativo do autor, compreende-se que as avaliações realizadas nas escolas ainda precisam ser analisadas e discutidas, visto que é o reflexo de uma sociedade. Estando a avaliação inserida em um contexto, o cuidado para que não se torne uma ferramenta de opressão e classificação é redobrado. Então, através das falas dos professores do GF, que serão apresentadas nessa seção, será possível

possibilitar um indicativo de como a orientação acontece. Para isso, a seguinte pergunta foi realizada:

Como a escola na qual você trabalha orienta o processo avaliativo?

A primeira pessoa a responder, a professora Suzy, trouxe o seguinte:

Eu acho que a gente sofre tanto, a gente que é de arte/música sofre muito. A gente vai para dentro da escola e as pessoas estão muito mais acostumadas às professoras de outras disciplinas, no caso de fundamental I. [...] Então eu trabalho com escolas com, prioritariamente, pedagogas, de áreas específicas só temos três, e aí a gente chega lá e a coordenadora pedagógica, que é formada em pedagogia, e aí a gente entrega nosso plano anual e é zero correções. Eu nunca entreguei um plano anual para ter alguém dizendo 'não, eu estou achando que você deveria melhorar isso aqui'. Não tem! Porque as pessoas não entendem, aí ela fica 'não, está bom', 'ah, nossa, avalia música assim, legal, bacana, muito bom', 'pode ir em frente'. [...] Eu nunca tenho troca de ninguém. Ninguém nunca corrigiu (Suzy, abril, 2022).

Essa primeira colocação da professora Suzy traz a orientação da coordenação pedagógica em âmbito geral. O professor de música, às vezes, não possui direcionamento pedagógico para a prática educativa, deixando-o aflito.

Maria, compartilhando sua experiência, relata que, em uma formação, a escola até falou sobre avaliação, mas de forma utópica, distanciando-se da realidade vivida por ela. Falaram somente para que ela entendesse como funcionava a avaliação na instituição, visto que acabara de se incorporar ao corpo docente. Ela precisou questionar a coordenação sobre o funcionamento do processo avaliativo e, mesmo assim, não obteve noções claras para a sua prática, confirmando para ela que “a escola, em si, não tem abordado essa questão da avaliação [...]” (Maria, abril, 2022).

Logo, o suporte pedagógico é essencial para um professor atuante. Suzy acrescenta:

Eu chego à escola, o ano letivo começa e eu preciso fazer uma avaliação diagnóstica para fazer meu plano anual. Como eu vou fazer essa avaliação? [...] a coordenadora chega com muitas ideias para as professoras pedagogas: 'olha, esse novo instrumento, olha eu fiz um curso'. E aí eu fico... As formações são todas voltadas para as professoras pedagogas, então a gente fica lá escutando [...]. E a gente fica lá, sem entender muito [...] é bastante precário. Então, eu só sou cobrada. Eu preciso avaliar para duas turmas, 4º e 5º ano, eu preciso entregar uma nota no final do bimestre; 1º 2º e 3º ano eu preciso entregar um relatório. E é isso! Meu relatório não é lido, meu relatório

não é corrigido [...], minha prática não é dialogada [...], o meu plano de aula eu entrego e fica 'bacana, legal', 'nossa, você vai usar um bambolê na aula de música', e aí [...] pronto. Mas nada de avaliação para minha avaliação, não é? Então, é um pouco difícil (Suzy, abril, 2022).

O professor Francisco, por sua vez, relata uma realidade diferente da colega anterior:

[...] esse ano eu comecei a trabalhar com música do 2° ao 5° ano. É o único momento que eu desfruto do trabalho, especificamente, especialista em música. E a avaliação lá na escola funciona apenas com a AP1 e AP2. É para todas as turmas, os outros componentes curriculares. Para disciplina de música só a AP1. Essa AP1, ela é feita baseada em atividades e, essas atividades, elas podem ser diversas, elas podem ser das mais variadas possíveis [...]. Então eu posso avaliar através de uma atividade no livro, que é desses capítulos e atividades diversas como eu falei: atividades em folha, eu posso fazer uma atividade prática e avaliar essa atividade prática o desempenho do aluno, como ele lidou, se ele conseguiu obter e aí eu coloco os objetivos, quais são meus objetivos com aquela avaliação, que na verdade a gente chama de "rubrica" [...] (Francisco, abril, 2022).

Na fala do professor, existem requisitos estabelecidos pela escola para o funcionamento e aplicação de avaliações direcionadas a todos os componentes curriculares, no entanto, para a música, percebe-se uma mudança. As demais disciplinas devem gerar duas avaliações formais e em música apenas uma, o que não impede o professor de realizar outras durante o trimestre ou semestre letivo, pois, durante o desenvolvimento das aulas, pode surgir uma necessidade de verificar se os alunos alcançaram aquela aprendizagem colocada como objetivo e se a didática utilizada está colaborando com os alunos – a avaliação a serviço da metodologia.

Houve a necessidade, ainda, de acrescentar outra pergunta ao professor:

[...] no caso, eles deixam você mais à vontade para organizar suas avaliações, não é?

Mesmo com pouca orientação e sem estrutura fechada por parte da escola para a realização do processo avaliativo em música, o professor aparenta estar ciente da importância e finalidades da avaliação para a aprendizagem dos seus alunos. Ele acolhe os direcionamentos pré-estabelecidos na escola e acrescenta aqueles que são convenientes para a sua prática: "Isso! [...] Não há determinação do que seja, mas há sugestões. E essas sugestões a gente acolhe, mexendo, manipulando, da forma com que o conteúdo desenvolva" (Francisco, abril, 2022).

João, ao responder sobre a orientação para a avaliação na escola onde trabalha, relata uma situação difícil para qualquer professor:

Bom, o meu lado da moeda, provavelmente, é o mais distante do de vocês. Eu dou aula em uma escola privada em que as coisas são muito... Como posso dizer? Antiquadas. O processo de avaliação é muito antiquado, as reuniões pedagógicas que eles fazem todo ano [...] é muito estranho. Eles entregam basicamente, todo ano, as mesmas três páginas que falam sobre: as regras da escola, os deveres do professor e algo que tem lá sobre avaliação que eles retiram de uns dois ou três sites diferentes. A mesma folha, todo ano [...] (João, abril, 2022).

É importante pontuar, assim, que, para que o processo avaliativo colabore com o sucesso na aprendizagem dos alunos, não depende apenas dos sujeitos diretos do processo (aluno e professor), a escola também carrega um papel fundamental na construção dessa percepção. Ao utilizar a palavra “antiquada”, o professor indica um modelo de escola que não acompanha a evolução e discussão de temas educativos, utilizando-se de proposta que talvez não estejam facilitando o processo de desenvolvimento dos alunos.

A sociedade emprega à escola a responsabilidade de gerar qualidade no ensino-aprendizagem, desenvolvimento e resultados nos alunos. Neste sentido, para que essa postura aconteça, a escola deve caminhar junto com a geração atual e rever suas metodologias e formações propostas a seus professores. A ação educativa torna-se mais difícil quando a escola não visa esse caminho. Mesmo que aluno e professor façam o seu papel, a instituição precisa colaborar nesta postura. Luckesi (2011) acredita que a avaliação da aprendizagem pode auxiliar a escola com essa responsabilidade social empregada a ela, uma vez que

a avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado (LUCKESI, 2011, p. 206).

O professor relata também sobre a orientação para a realização de uma prova que contenha dez questões objetivas e cinco discursivas, exigindo dele uma demanda de conteúdos para o desenvolvimento dessa prova bimestral, impossibilitando, às vezes, o desenrolar de atividades e/ou avaliações práticas: “como é que eu vou desenvolver questões práticas se o próprio sistema da escola, muitas vezes, acaba com isso? Não deixa desenvolver isso” (João, abril, 2022).

Outros dois fatores apresentados na fala de João são a dificuldade e a sobrecarga na criação de questões para a avaliação, uma vez que, se ele dá aula para quatro séries e cada uma tem turmas A e B, ele precisa criar 240 questões para a aplicação desse instrumento avaliativo. Ele ainda acrescentou que a escola tem a semana de prova, cada disciplina tem o seu dia específico nesta semana. Se por um acaso não for o dia da aula dele, a aplicação ocorre da mesma forma, prejudicando diretamente o aluno, pois dúvidas podem surgir e o professor não estará presente para orientar. A exposição da experiência de João, pois, reafirma a importância da organização e orientação escolar no processo avaliativo para a prática do professor.

Então, assim, falta, às vezes, noção, acredito eu, de organização...sabe? Noção pedagógica da escola de tudo. [...] Eu tento fazer tudo que eu consigo de questões práticas, mas muitas vezes eu acabo sendo limitado pela escola (João, abril, 2022).

Já o professor Flávio contou que as decisões sobre a organização do processo avaliativo na escola em que trabalha são decididas em reunião, não havendo uma obrigação em cumprir com semanas de avaliação específica. Todavia, a orientação para o processo avaliativo também não é realizada.

A coordenação (...), a gestão, ela nunca foi de impor algo e chegar e dizer assim: faça a prova dessa forma. Tudo era decidido em reunião. Até essa questão da avaliação, nunca houve uma pressão assim: você tem que aplicar dez questões e aplicar a prova. Até porque nem semana de avaliação tem. [...] Não existe uma pressão da coordenação, mas também não existe uma orientação [...] (Flávio, abril, 2022).

4.5 Avaliação e suas práticas

O professor, enquanto mediador do ensino-aprendizagem dentro da sala de aula, carrega a responsabilidade de avaliar o desempenho do aluno contemplando as orientações postas pelas autoridades educacionais vigentes e mostrando os resultados desse processo para a comunidade escolar. Além de seguir com essas orientações, o professor necessita perceber e contemplar as especificidades dos alunos com os instrumentos e critérios utilizados no processo avaliativo.

Sobre esse tema, Tourinho (2001) contribui com a reflexão argumentando que:

[...] a maneira como o professor direciona a avaliação determina também o grau de empenho dos alunos em cumprir o que está sendo solicitado. Quanto mais clara e explícita for a avaliação realizada, mais subsídios o aluno terá para tentar atender às solicitações. (TOURINHO, 2001, p.26).

Desse modo, a reflexão da autora chama a atenção à clareza que uma avaliação exige para que se possa obter resultados esperados e satisfatórios, caso contrário uma avaliação incoerente pode dificultar a compreensão do instrumento e de seus critérios pelos alunos. Assim, quanto mais organizado, claro e coerente esses procedimentos forem, mais a avaliação, e seus resultados, se tornarão ferramenta de auxílio para o processo de ensino-aprendizagem.

Para refletir e analisar como os instrumentos de avaliação são utilizados pelos professores do GF, alguns questionamentos foram realizados a fim de mobilizar as discussões e seus respectivos relatos:

Quais instrumentos avaliativos – modelos de avaliação - você costuma utilizar?

João, o primeiro a responder, retrata a sua impossibilidade de realizar a criação de instrumentos avaliativos fora do padrão já determinado pela escola em que atua. A escola do professor orienta a produção de uma prova, com peso seis e um teste multidisciplinar com duas a três questões de música com peso três, sobrando assim apenas um ponto para que o professor utilize da forma que achar mais conveniente. Sobre a utilização desse “um ponto”, ele diz:

Mas tipo assim, a gente não tem outras possibilidades de avaliar, a gente tem um ponto para tentar fazer outra avaliação, que às vezes pode ser um seminário, uma pesquisa, um estudo dirigido, tudo vai depender do conteúdo que estou lançando no momento, com atividade prática. Mas eu só tenho um ponto para encaixar nessas atividades práticas, às vezes fico com as mãos atadas para fazer outras coisas (João, abril, 2022).

As limitações de instrumentos avaliativos nas orientações escolares, ditas pelo professor, afetam o empenho de alguns alunos, especificamente aqueles que sentem dificuldades com o instrumento avaliativo “prova”. Existem singularidades no grupo e elas não podem ser esquecidas. Os critérios e instrumentos avaliativos precisam de uma revisão a cada final do período educacional, assim como as metodologias de ensino utilizadas. É necessário que os instrumentos de avaliação

permitam uma flexibilização para exercer o julgamento, considerando a experiência, a criatividade e o nível de desenvolvimento dos alunos.

Acerca da flexibilização no processo avaliativo, Lopéz Léon (2014) aponta alguns exemplos:

Os critérios de avaliação devem ser baseados em contrastes, paralelismo, diferenças, proporções e descrições. Por exemplo, antes de fazer discriminações auditivas em um único instrumento, o aluno é induzido a identificar objetos sonoros, descrever as características do som e mencionar outros sons semelhantes que possam substituí-lo. Algumas das ferramentas sugeridas para avaliação podem ir desde a observação da representação corporal até a identificação vocal ou gráfica.¹² (LOPÉZ LÉON, 2014, p.203).

É de fato interessante e pertinente o que aborda o autor, e pedagogicamente preferível que dessa forma ocorra. Todavia, entre o ideal e a realidade organizacional de algumas instituições, por desconhecimento ou por escolha, tendem a planificar e engessar o processo avaliativo. A professora Suzy também compartilhou um pouco da sua experiência. Na escola em que atua, a maneira como acontece o processo avaliativo é dividido por turmas.

Do primeiro ao terceiro ano do Fundamental Anos Iniciais, o instrumento avaliativo utilizado por ela era o relatório; já nas turmas de quarto a quinto ano, a professora relata que é mais livre, dando a entender que ela possui certa autonomia para pensar em como avaliar seus alunos nesse segmento.

Nessas últimas turmas, a professora descreve que deve gerar uma nota, resultante de uma prova escrita ou atividade prática e outro recurso, utilizado por ela para pontuar seus alunos, como a participação em sala. Suzy também destacou um tema importante a ser refletido: *“às vezes eu faço prova porque vejo que é como eles acham importante, como eles acham que é ser avaliado [...]. Então eu tento desconstruir isso fazendo outros tipos de avaliação, [...], mas é muito livre [...]”*.

A fala da professora Suzy retrata uma visão social sobre o processo avaliativo. Por vezes, a comunidade escolar acredita que os alunos estão sendo avaliados apenas quando o instrumento “prova” é utilizado. Este é um pensamento comum a muitas escolas, e mais ainda aos alunos.

¹² Los criterios de evaluación deben estar basados en contrastes, paralelismos, diferencias, reacciones y descripciones. Por ejemplo, antes de hacer discriminaciones auditivas en un solo instrumento, se induce al alumno a la identificación de objetos sonoros, a describir la cualidad del sonido y mencionar otros sonidos parecidos que podrían sustituirlo. Algunas de las herramientas sugeridas para la evaluación, podrían abarcar desde la observación de la representación corporal hasta una identificación gráfica o vocal.

Flávio descreve uma experiência parecida com a de Suzy:

O meu tipo de avaliação é parecido com a de Suzy, mas é diferente porque é no Fundamental II. Eles vêm desse hábito de relatório [...], então como eu avalio? Eu avalio o debate em sala de aula, por meio da participação. Esse debate vale 0,5, então coloco o 0,5 no quadro e vou colocando o nome das pessoas que estão participando [...]. Então toda aula eu faço essa construção, até chegar aos 5 pontos e os outros 5 pontos eles ganham pelo conhecimento teórico [...]. Então seria isso, eu faço essa avaliação prática participativa e faço essa avaliação teórica [...] (Flávio, abril, 2022).

A clareza no processo é evidente nas duas falas, mesmo em turmas diferentes. No entanto, na fala do professor Flávio, há uma maior exposição dos alunos, por meio da escrita no quadro, como forma de registro diário da participação deles em suas aulas.

No que se refere à clareza, Tourinho (2001) colabora com essa discussão quando diz que “o professor avalia, mas não externa a avaliação para o aluno, ou, se o faz, usa vocabulário inadequado ou monossilábico”. Ainda enfatiza que “o aluno pouco experiente não possui ainda parâmetros definidos e necessita de comentários verbais explícitos e precisos para progredir de acordo com que o professor espera dele” (TOURINHO, 2001, p.26), para que a partir desse retorno verbalizado e mais detalhado possa internalizar os objetivos do professor com sua atividade avaliativa.

O professor Francisco, respondendo ao mesmo questionamento, também descreve que faz uso de alguns outros instrumentos, mas que a prova, semelhante à fala de outros professores, é uma exigência da instituição em que atua. Francisco diz:

Em relação aos instrumentos que utilizo na parte de música no fundamental I, no segundo ano essa avaliação ela é de forma qualitativa [...] e a avaliação do terceiro ao quinto ano os instrumentos, geralmente, são trabalhos com pesquisas, tipo de algum compositor que estamos trabalhando [...], e também faço uma prova, que não tem uma data específica, tipo, vai ser uma semana de prova? Não. Antecipadamente comunico a eles, haverá uma atividade avaliativa escrita. Então esses são os instrumentos que estou utilizando, e confesso que estou aprendendo também (Francisco, abril, 2022).

Vê-se, pois, que os instrumentos e formas de avaliar utilizadas pelos professores são parecidos; alguns com um pouco mais de liberdade na produção – pesquisa, seminários, práticas com instrumentos musicais –, outros com instrumentos avaliativos mais restritos devido à orientação escolar feita pela

coordenação pedagógica. Percebe-se nas exposições a preocupação na utilização desses instrumentos e nas dificuldades enfrentadas pelos professores. Swanwick considera imprescindível a condução do processo avaliativo de forma correta e com seriedade:

[...] pois de outra forma ele pode destruir a proposta educacional e deslocar nosso foco do centro para a periferia, de critérios musicais para não musicais ou para preocupações somativa sobre âmbito e complexidade em vez de integridade e qualidade musical formativa aqui e agora. (SWANWICK, 2003, p. 94).

Os relatos do professor João e da professora Suzy, nesta perspectiva, reforçam a ideia de que se precisa de tempo e insistência em avaliações diversificadas, preparo do professor e conscientização do aluno sobre o que é avaliar e como se deve avaliar e o papel da avaliação no seu processo de desenvolvimento de aprendizagens. Mobilizar e gerar discussões a respeito dos aspectos conceituais e teóricos em torno da avaliação e de suas práticas, promovendo e disseminando a utilização de outros instrumentos avaliativos, pode auxiliar nessa mudança de paradigma em torno da avaliação. São caminhos que podem levar a um processo de verificação inclusivo e participativo no percurso de como avaliar musicalmente os alunos (SWANWICK, 2003).

O próximo questionamento, para a compreensão das práticas avaliativas dos professores, está relacionado à criação de critérios avaliativos:

Professor (a), você cria critérios avaliativos? Acha importante para o processo avaliativo?

Os professores do GF narraram sobre a importância dos critérios e os meios que utilizam para criá-los. Suzy contou que cria poucos critérios. Já o professor Flávio, ao adentrar na Educação Básica, criou critérios complexos, mas com a prática percebeu que o caminho não era esse e que os critérios podiam ser flexíveis: “[...] eu comecei assim: eles têm que ter um determinado nível de domínio. Só que, ao longo da experiência, eu fui percebendo que eu poderia ser mais flexível [...]” (Flávio, abril, 2022). Ainda para Flávio,

é necessário utilizar um critério porque senão você se perde, e você é injusto, porque você não tem determinado critério, você dá uma nota a um aluno e não dá ao outro, porque você não usou nenhum critério. Ah, o aluno é o mais

comportado da sala e o outro aluno é menos comportado, só que assim, eu tenho que ter o critério, não é apenas comportamento, é a compreensão. Ele dominou determinado conhecimento? Ele tem determinada afinação? Então, assim, eu defino critérios com pesos, comportamento... porque quando você está lá prestando atenção, você pode aprender [...]. Eu uso critérios bem definidos e acho importante usar critérios de avaliação (Flávio, abril, 2022).

A análise do professor sobre a necessidade de criar critérios justos dialoga com Luckesi (2011) ao refletir sobre a avaliação como um ato amoroso, um processo preocupado com o desenvolvimento dos alunos, que é integrativo e inclusivo. Os critérios avaliativos devem servir como direcionamento e ferramenta de apoio para o desenvolvimento dos objetivos colocados no planejamento, logo, devem estar de acordo com os conteúdos e práticas efetivadas em sala. “Quanto mais próximos os elementos avaliados dos ideais estabelecidos, mais precisa será a avaliação” (ANDRADE et al., 2008, p.54).

A professora Maria tem uma percepção parecida com a de Flávio sobre a criação e uso de critérios. Para ela, os critérios avaliativos devem ser justos. “*Essa questão de critérios, eu concordo com o colega. Para você chegar o mais próximo da justiça. Você precisa saber o porquê de estar dando uma nota dez a um e a outro uma nota seis. Você tem que ter um parâmetro [...]*” (Maria, abril, 2022).

Já Francisco conta que com as vivências com as pedagogas, colegas de trabalho, percebeu a necessidade de criar critérios avaliativos nas aulas de música. A escola também proporcionou formação para a temática, mas confessa que ainda não consegue praticar a criação dos critérios:

[...] confesso que lá tem se estudado isso, uma formação para ser trabalhada essa questão da avaliação, de se criar critérios para avaliar uma atividade específica. Por enquanto eu não faço, mas tenho desejo de fazer para se chegar nessa justiça com a avaliação [...] (Francisco, abril, 2022).

Estas narrativas, assim, indicam que a criação de critérios avaliativos não é fácil na prática do professor de música. Definir critérios que conversem com os objetivos traçados no planejamento requer uma postura de retorno e análise das práticas. É interessante notar, ainda, que a criação de critérios surgiu na prática docente. Na formação inicial, isso não foi trabalhado nem salientado pelos professores. Outro aspecto também estaria na clareza para os alunos de quais critérios estão sendo utilizados para avaliá-los. Para Léon, “para desenvolver os

critérios, o professor de música em seu papel de avaliador exige uma estrutura conceitual robusta¹³ (LÉON, 2014, p. 200).

A última pergunta relacionada à análise e compreensão das práticas avaliativas do professor de música envolve o aspecto dos *feedbacks* com os resultados das avaliações dos alunos:

Professor (a), como você utiliza os resultados de uma avaliação? Você costuma dar feedbacks?

Camargo (2015), ao analisar e apresentar as características do Sistema de Avaliação do Desempenho Docente (TPES)¹⁴, conclui que a proposta do documento mencionado "sucinta o apoio contínuo ao crescimento e ao aprimoramento do professor através do acompanhamento, da análise e da aplicação de conceitos estudados e elaborados por meio de um *feedback* significativo" (CAMARGO, 2015, p. 83). Se o *feedback* é importante no processo de aprimoramento do professor, é mais ainda para o aluno, que é o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Nesta conjuntura, a narrativa dos professores em torno da pergunta se apresentou relacionada a dois aspectos: conversa com os pais e correção/análise das provas com os alunos. No relato dado por Francisco, ele narra que costuma realizar um resgate das atividades avaliativas na sala com seus alunos (após as avaliações) e com os pais, quando esses o procuram, ou em momentos de reunião.

Bom, eu costumo trazer em forma de retomada [...], seja uma atividade avaliativa de apresentação, como a da performance, seja uma prova, uma atividade de pesquisa, a gente faz um apanhado no geral [...]. Se o aluno errou ou acertou, eu não costumo dar o feedback à família de imediato, só quando a família pede. Na reunião de pais eles procuram saber como estão os filhos e a gente costuma passar esse feedback. Essas são as formas que encontro para dar esse retorno, mas eu acho esse retorno essencial para os alunos [...]. A gente faz esse retorno para dizer: olha, o erro faz parte do processo de ensino-aprendizagem (Francisco, abril, 2022).

¹³ [...] para desarrollar el criterio del docente de música en su faceta de evaluador demanda una estructura conceptual robusta.

¹⁴ O Sistema de Avaliação de Desempenho Docente ("TPES") oferece um equilíbrio entre estrutura e flexibilidade. É prescritivo na medida em que define propostas e expectativas comuns, orientando, assim, a prática de ensino eficaz. Ao mesmo tempo, proporciona flexibilidade, permitindo a criatividade e a iniciativa do professor. O objetivo é apoiar o contínuo crescimento e o desenvolvimento de cada professor pelo monitoramento e pela análise e aplicação de informações pertinentes, elaborados no âmbito de um sistema de retorno ("feedback") significativo (Manual "OSAC/AASSA" Sistema De Avaliação do Desempenho do Professor, 2010-2011, p.6).

Conforme a consideração feita pelo professor, a “retomada” seria uma espécie de correção do instrumento prova com os alunos, e para os pais quando estes procuram a escola. O *feedback* para alunos (e pais), não está atrelado à reposição de nota, isso é consequência, mas objetiva-se, a partir dele, perceber os pontos fracos, as fragilidades dos alunos e construir meios que possam ajudar o aluno a desenvolver determinadas habilidades ou aprendizagens essenciais.

Já o professor Flávio, que atende as turmas do Fundamental Anos Finais, revela que não tem o costume de explorar *feedbacks* com os pais, considerando importante um retorno direto aos alunos, como é possível observar em seu comentário no GF:

Eu utilizo muito, eu dou o feedback para todos, normalmente eu não faço nominal [...], eu projeto a avaliação, a prova, e faço com todos [...]. Para os pais, no ensino fundamental II, a gente não tem esse hábito [...], mas esse *feedback* da avaliação, em específico, eu achei importante para o aluno saber por que ele errou aquela questão [...] (Flávio, Abril, 2022).

João, que também atua nos Anos Finais do Ensino Fundamental em outra escola, diz que o contato que tem com os pais é apenas na entrega de boletim, e com os alunos faz o mesmo processo mencionado pelo colega anterior (João, Abril, 2022).

Já a professora Suzy, inserida no Fundamental Anos Iniciais, destaca que o contato (*feedback*) com os pais não gira em torno do processo avaliativo, mas, sim, dos aspectos comportamentais dos alunos. A preocupação do responsável é distante do processo de avaliação, cabendo apenas a ela refletir e reorganizar seu planejamento para retomar aquilo que ela definiu como prioridade em sua prática pedagógica, retroalimentando seu fazer pedagógico. O relato da professora foi esse que se lê abaixo:

Eu acho que por estarmos em ambientes diferentes geram respostas diferentes. Eu tenho mais contatos com os pais. Os pais conversam com a gente cotidianamente, mas os feedbacks, que eu também passo para os pais, não são especificamente da minha aula. Primeiro: o pai quer saber como que está, principalmente do fundamental I, quer saber como está o comportamento, se ele não está conversando tanto, se ela não está bagunçando. E aí fica muita conversa nisso. E quando ele quer saber do desenvolvimento, ele quer saber se o menino já aprendeu a ler, se já aprendeu os números, se o menino já aprendeu [...]. Ele não quer saber se ele cantou direito, se bateu o ritmo. Ele nem sabe que ele está tendo aula disso, às vezes. Então, o feedback para o

pai é quase zero em relação à avaliação em música mesmo. E com os alunos também, eu faço pouco, porque essa questão de corrigir a prova eu nunca fiz com eles, nos semestres, nos bimestres. Utilizo essas informações que eu tenho com aquelas provas pra ver exatamente o que tenho que mudar durante o ano, no planejamento, e com a última vejo o que preciso planejar para a turma no ano seguinte. Eu raramente volto para eles e explico [...] (Suzy, abril, 2022).

Têm-se, nas falas acima, dois contextos de usos de resultados diferentes. O primeiro, inserido no Ensino Fundamental Anos Finais, alunos que se preocupam com seus resultados; e no segundo contexto, Fundamental Anos Iniciais, pais que estão preocupados com o comportamento e habilidades relacionadas à leitura e escrita, e não com os resultados obtidos nas aulas música. Nota-se, também, na fala da professora Suzy, a utilização dos resultados das avaliações com algumas possibilidades, corroborando a reflexão de Borne (2017):

[...] depois que o professor executa o julgamento com os resultados alcançados pela medição, basicamente existem três possibilidades: a classificação, feedback do ensino e feedback do aprendizado. Este último pode, na esfera formal, direcionar o aluno para algumas possibilidades de apoio disponíveis na instituição e também corrigir as provas junto com o grupo, tentando sanar todas as dúvidas e respostas erradas. Acresce que, já num ambiente mais informal e não tanto nos momentos de medição, uma vez que não existe qualquer obrigação legal ou institucional existente, há a elaboração de regulamentos. (BORNE, 2017, p.17-18, tradução nossa¹⁵).

Por fim, encerro esse momento com as palavras de Rosa e Maltempi (2006), que, de forma bastante incisiva, tratam dessa troca de resultados (*feedbacks*) como o momento de considerar não apenas o que foi aprendido, mas também os valores e a forma como esses se manifestam no ambiente escolar, na sala de aula e fora dela:

[...] a troca de ideias, com *feedbacks* constantes, predominantemente, vincula-se ao processo avaliativo formativo. Pois, entendemos que ao se inserir nesse processo de grande movimento de ideias, no qual há um grande número de interações entre aluno/aluno, aluno/professor e aluno/mídias, o participante torna-se agente de construção do seu próprio conhecimento e, dessa forma, não é conhecimento que devemos avaliar, mas a qualidade de suas manifestações. (ROSA; MALTEMPI, 2006, p. 63).

¹⁵ Texto original: después de que el maestro realiza el juicio con los resultados arrojados por la medición, básicamente hay tres posibilidades: la calificación, la retroalimentación de la enseñanza, y la retroalimentación del aprendizaje. Este último puede, en la esfera de lo formal, encaminar al estudiante para algunas posibilidades de apoyo disponibles en la institución y también realizar la corrección de las pruebas junto con el grupo, tratando de sanar todas las dudas y respuestas equivocadas. Además, ya en un ámbito más informal y no tanto en los momentos de medición, ya que no hay obligación legal o institucional existente, hay la realización de regulaciones.

4.6 Avaliação e amostragem de instrumentos avaliativos

Os instrumentos e critérios avaliativos fazem parte do processo de avaliação na escola. A construção destes, por vezes, torna-se um desafio para professores devido aos diversos fatores internos e externos à escola, como, por exemplo, uma orientação escolar rígida, na qual os professores não têm outras possibilidades para estruturar as avaliações. Para que a avaliação esteja a serviço do processo de ensino e aprendizagem, todos os sujeitos escolares precisam estar cientes da sua colaboração para o desenvolvimento de habilidades e competências.

Durante o GF, foi pedido para que os professores compartilhassem, com os demais, exemplos de instrumentos e ferramentas avaliativas utilizadas por eles durante suas práticas pedagógicas. No entanto, antes de apresentar esse diálogo nesta seção, é importante esclarecer as funções dos instrumentos avaliativos. Para Rampazzo e Jesus (2011):

Os instrumentos de avaliação possibilitam o acompanhamento da aprendizagem do aluno, visto que expressam o que o aluno aprendeu, deixou de aprender ou ainda precisa aprender. Os instrumentos apresentam registros de diferentes naturezas: expresso pelo próprio aluno (provas, cadernos, textos e outros) ou expresso pelo professor (pareceres, registro de observação, fichas e outros) (RAMPAZZO; JESUS, 2011 p.7).

Assim, os instrumentos avaliativos auxiliam na coleta de informações que subsidiarão o processo de ensino-aprendizagem. É importante entender esses instrumentos como recursos para o processo avaliativo, todavia, o olhar investigativo e analítico do professor, convivendo, provendo interações socioeducativas e assimilações com os alunos também são recursos potentes e basilares que podem ser somados ao processo avaliativo.

Os instrumentos avaliativos não precisam unicamente ser utilizados para dispor os resultados das aprendizagens dos alunos com medidas calculadas por valores numéricos, quantificáveis. É necessário produzir, criar e recriar os meios como ocorrem as avaliações, e isso requer tempo e investigação por parte do professor.

Neste contexto, os diálogos e análises que serão apresentados aqui ocorreram no terceiro encontro do GF. No final do segundo encontro, foi combinado

com os professores que apresentassem e compartilhassem no encontro seguinte os instrumentos avaliativos que utilizavam em suas aulas.

No início desse encontro, lembrei o combinado que fizemos anteriormente e deixei os professores livres para dar início, esclarecendo que não haveria problema se, por acaso, alguém não tivesse conseguido trazer. O primeiro a se prontificar em expor sua avaliação foi Francisco. O instrumento apresentado por ele está exposto na figura 01.

Figura 01 – Instrumento avaliativa apresentada por Francisco

GUIA DE APRENDIZAGEM		
PARTICIPANTES DO GRUPO	Turma	Tipo de apresentação
ALUNO 1	9° ano A	---
ALUNO 2		
ALUNO 3		
ALUNO 4		
ALUNO 5	Data	Nota Geral

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	NOTA MÁXIMA	NOTA ATRIBUÍDA
ORGANIZAÇÃO	4	4
CRIATIVIDADE	4	4
PARTICIPAÇÃO E EMPENHO	4	4
APRESENTAÇÃO	4	4
PERFORMANCE	4	4
TOTAL	20	20

OBSERVAÇÕES:

Organização	O grupo planejou e cumpriu todas as etapas orientadas pelo professor.
Criatividade	Criou novas possibilidades para apresentação.
Participação	Participação e empenho durante os ensaios e na apresentação.
Apresentação	O grupo demonstrou seriedade e comprometimento no momento da apresentação.
Performance	O grupo se portou bem diante do público e explicou o que iria apresentar.

Fonte: Professor Francisco.

Na apresentação do instrumento, o professor Francisco explica que ele foi utilizado em um trabalho inspirado em “Talk Show”¹⁶. Na exposição do professor, entende-se que o trabalho estruturou-se em quatro etapas, sendo elas: 1) entrar em

¹⁶ Talk Show é um gênero televisivo que se popularizou no Brasil na década de 80 a partir da tradição norte-americana. O termo designa qualquer programa de televisão que utiliza conversação como base estrutural.

contato com bandas potiguares; 2) realizar uma entrevista; 3) reproduzir a entrevista na escola; e 4) realizar uma *performance* com uma música da banda escolhida.

Para falar do instrumento, inicialmente, farei a descrição do que é possível observar nele. Na primeira tabela, há nomes dos alunos, a turma, notas e o tipo de apresentação; já na segunda tabela estão dispostos os critérios escolhidos pelo professor para esta atividade avaliativa específica, como também a pontuação máxima que o grupo pode obter em cada critério; logo abaixo, há um campo destinado a observações pertinentes que o professor queira realizar para o grupo; e, na última tabela, estão descritos os significados de cada critério.

Sobre a prática do instrumento, o professor relatou:

[...] a participação e empenho durante os ensaios para a apresentação era interessante, entretanto, às vezes alguns deles participavam, outras vezes não. [...] acontecia que alguns participavam mais que os outros [...] e essa avaliação era feita durante os ensaios. Então sempre refletia com eles: o grupo demonstrou seriedade e comprometimento no momento dos ensaios?! Foi bom?! Houve realmente comprometimento do grupo?! E a performance?! (Francisco, maio, 2022).

A postura tomada pelo professor Francisco, ao refletir com os alunos sobre como está ocorrendo o processo avaliativo, marca um dos pontos que o processo avaliativo em prol da aprendizagem exige: uma postura que tenha diálogo entre professor e alunos, critérios claros e que o aluno entenda como está sendo avaliado. Isto reforça o que orienta Freitas (2015), ao dizer que “os momentos de avaliação do discente devem contribuir para que os estudantes compreendam as finalidades e os instrumentos usados, bem como os critérios a serem aplicados” (FREITAS, 2015, p.722).

O professor João também apresentou uma ferramenta utilizada por ele no processo avaliativo. Antes de compartilhar o instrumento, o professor se justifica a respeito da dificuldade em colocar em prática instrumentos avaliativos:

Lá [na escola] sobra pouco espaço para que eu utilize outros instrumentos avaliativos além da prova objetiva ou escrita. Então, eu pego alguma atividade que vou fazer com eles e utilizo para avaliar, mas sem atribuir a nota geral, mas para algum jogo de pontuação ou de alguma coisa do tipo [...], estimulando que eles também estudem em casa [...]. Então é comum eu utilizar jogos para eles praticarem e avaliar também [...]. (João, maio, 2022).

João utiliza alguns tipos de TIC's no processo avaliativo com seus alunos. No GF, o professor apresentou o site *partita.mus.br*. O site possui diversas possibilidades de atividades musicais para os alunos, que vão da estruturação musical até o treinamento auditivo. Nas figuras 02, 03, 04 e 05 apresentam o visual do site citado pelo professor João.

Figura 02 – Instrumento avaliativo apresentado por João



Fonte: <https://partita.mus.br/2020Partita/jogos/index.html>

Figura 03 – Ferramenta avaliativa apresentada por João



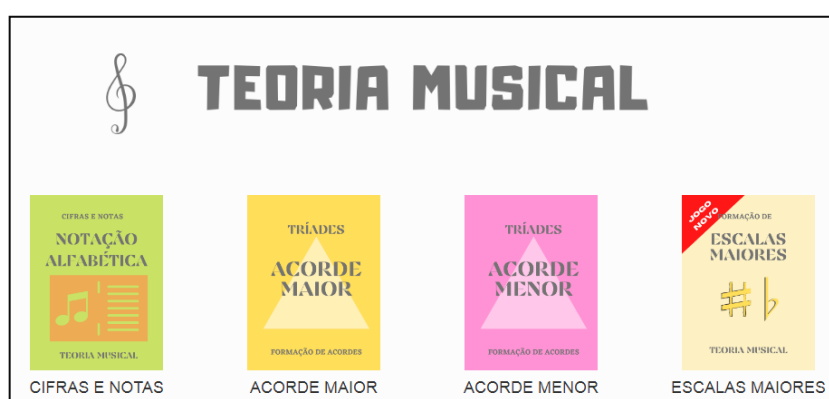
Fonte: <https://partita.mus.br/2020Partita/jogos/index.html>

Figura 04 – Ferramenta avaliativa apresentada por João



Fonte: <https://partita.mus.br/2020Partita/jogos/index.html>

Imagem 05 – Ferramenta avaliativa apresentada por João



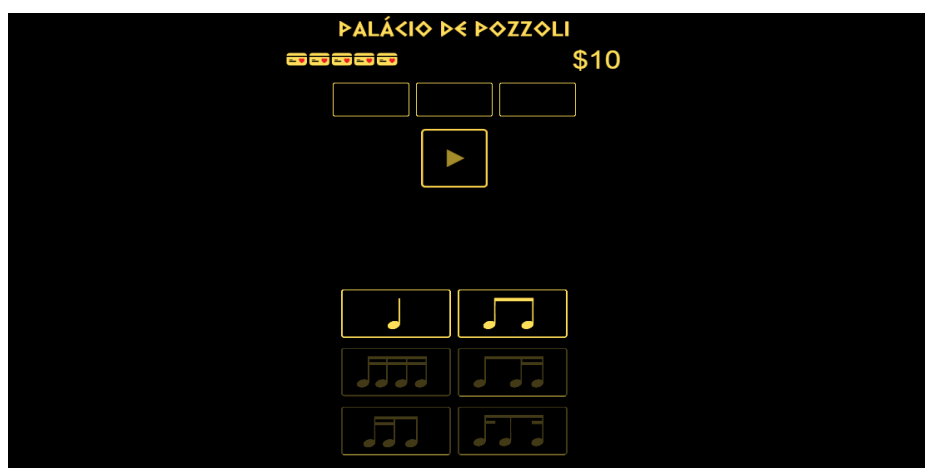
Fonte: <https://partita.mus.br/2020Partita/jogos/index.html>

Cada item do site proporciona uma atividade diferente. Na experiência relatada pelo professor, ele utilizou o item Palácio de Pozzoli. Sobre o uso do site, ele explicou:

[...] quando eu vou trabalhar essas questões de ritmo e célula, costumo utilizar esse Palácio do Pozzoli [...], porque ele meio que dá uma pontuação em moedinhas. Eles [alunos] ganham moedas quando acertam e quando perdem [...], se torna um estímulo nessa questão de avaliar. E consigo avaliar não só pelas pontuações, mas pelo esforço que eles têm [...] (João, maio, 2020).

Clicando no Palácio de Pozzoli, têm-se as instruções divididas em seis páginas, e, logo em seguida, o início do jogo, que está exemplificado na figura 06, a seguir.

Figura 06 – Ferramenta avaliativa apresentada por João



Fonte: <https://partita.mus.br/2020Partita/jogos/musigames/trAuditivo/celRit/index.html>

No botão *play*, o site reproduz uma sequência de figuras e, na medida em que os alunos acertam as figuras rítmicas, o nível de dificuldade aumenta. O professor explicou com clareza como o site é utilizado, todavia, ficou confusa a utilização deste como ferramenta avaliativa. Então, realizei uma intervenção na explicação:

Uma dúvida: como você faz a questão da nota do aluno, no caso, observa a pontuação deles?

Já que eu tenho um pequeno espaço para fazer essas coisas, normalmente sobra um ponto para distribuir para os alunos. A gente faz em sala de aula para que eu veja como está o desenvolvimento deles ou eu peço que eles façam em casa e tirem um “print” da tela ou algo do tipo para poder apresentar (João, maio, 2022).

Ainda acrescenta:

[...] nessa estratégia de ficar usando jogos, percebe-se que os níveis ficam cada vez mais difíceis [...], então é interessante ver até onde os alunos conseguem ir. E [o instrumento] não é tão qualitativo, quanto o nosso colega trouxe, mas ele funciona, no pouco espaço que eu tenho para poder fazer alguma avaliação prática [...] (João, maio, 2022).

O tempo, e principalmente a falta dele para produzir mais instrumentos avaliativos qualitativos, é um ponto recorrente no GF desta pesquisa. Alguns relatos no grupo referem-se à escola em que se trabalha como um sistema avaliativo padronizado, ocasionando pouco espaço para outras possibilidades de instrumentos. No ambiente escolar, realizar modificações nas práticas pedagógicas

pode ser um caminho de variadas nuances que nos conduzem a obstáculos, inquietações e desconfortos com os processos de mudança, como afirma Perrenoud (1998):

Nenhuma inovação pedagógica maior pode ignorar o sistema de avaliação ou esperar contorná-lo. Consequentemente, é necessário em qualquer projeto de reforma, em qualquer estratégia de inovação, levar em conta o sistema e as práticas de avaliação, integrá-los à reflexão e modificá-los para permitir a mudança. (PERRENOUD, 1998, p.3).

Logo, as estratégias pedagógicas e metodológicas da avaliação aplicadas no processo de ensino e aprendizagem têm um impacto significativo nos resultados desses processos de mudança, não bastando apenas vislumbrar um ambiente avaliativo ideal, mas propor práticas que se materializem enquanto possibilidade de ação e alteração do modelo que está posto.

Dessa maneira, a ferramenta apresentada pelo professor João oferta possibilidades avaliativas que auxiliam no desenvolvimento integral do aluno, como sugere documentos que regem a Educação Básica brasileira. Todavia, para utilizar essa ferramenta e avaliar seu impacto na aprendizagem dos alunos, faz-se necessário a construção de uma avaliação com critérios que possam acompanhá-la, pois o resultado quantitativo – pontos de acertos a cada rodada - apresentado por ela não corrobora, isoladamente, para a verificação de suas habilidades e o conhecimento técnico em questão.

O professor Flávio, por sua vez, apresentou o Plicker¹⁷, ferramenta que está disponível tanto na versão Web quanto como aplicativo para dispositivos móveis. A proposta é uma gamificação de conteúdos com a possibilidade de criar questões de múltipla escolha que serão respondidas por meio do *QUICK RESPONSE* (QR-CODE). Antes de iniciar a apresentação da ferramenta, o professor explica que:

[...] nas atividades que eu fiz durante o mês, aqui ao lado – mostrando na tela do computador - eu tenho o nome de todos os alunos. A primeira pergunta é uma pergunta teste. E como eles vão responder as perguntas?! Pelo QR CODE – mostrando para o grupo –, o sistema mesmo dá disponibilidade disso, então são 40 QR CODE [...]. Aí cada QR CODE tem um formato e uma numeração diferente. Entrego aos alunos e, automaticamente, quando eu utilizar o sistema, ele já vai relacionar o QR CODE a cada aluno. Não tem como o aluno responder e cair na resposta do outro porque o código já está atrelado ao aluno. Como eu

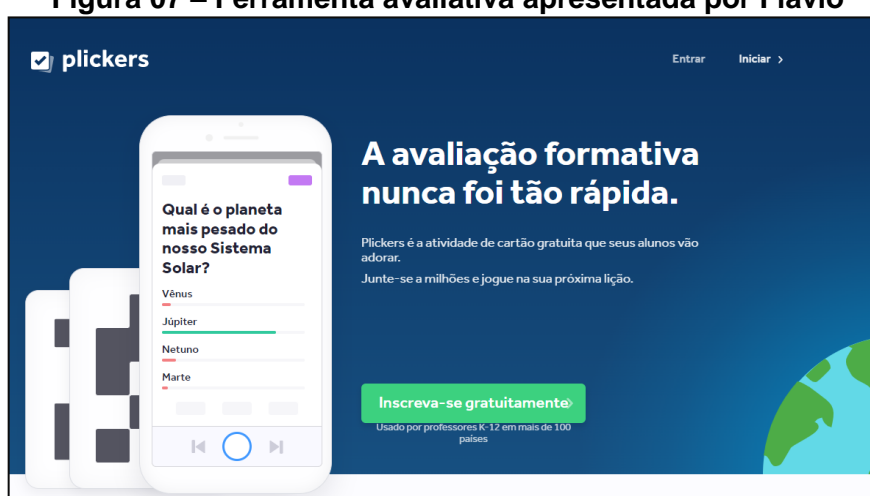
¹⁷ Para saber mais:

<https://blog.profantenado.com/o-que-e-plickers/>

vou captar esse sinal?! Eu uso um projetor na sala, conecto o meu computador e por meio do celular com o aplicativo. Assim que você abre o aplicativo, ele mostra com a câmera fotográfica toda a sala, eu não peço um por um, eu peço que todos os alunos mostrem a resposta – levantando o QR CODE -, e aí como é feita a resposta? Dependendo da rotação do QR CODE, as letras já estão impressas no QR CODE [...]. (Flávio, maio, 2022).

Segundo Flávio, cada QR CODE possui um formato diferente e as alternativas, que estão dispostas em letras, têm uma posição específica. A câmera lê as repostas e envia os acertos e erros dos alunos. Visitando o site, tem-se as seguintes informações que estão nas imagens 07 e 08 a seguir:

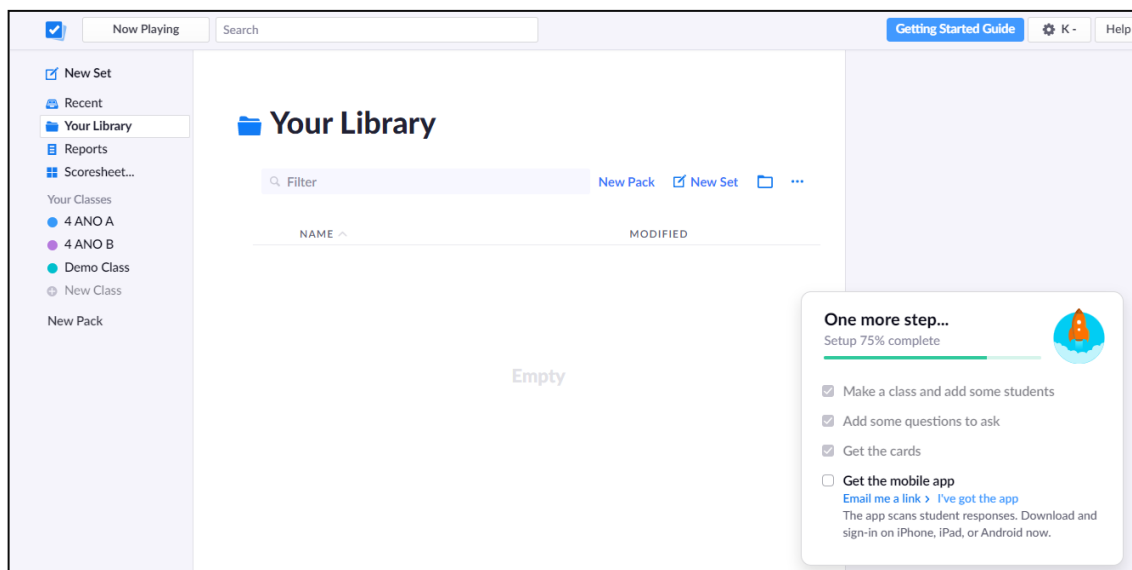
Figura 07 – Ferramenta avaliativa apresentada por Flávio



Fonte: <https://help.plickers.com/hc/en-us>

A figura 07 representa a tela inicial da ferramenta, contendo a opção de realização da conta, inscrevendo-se gratuitamente, e, na barra superior, o item para entrar nas possibilidades da ferramenta. Seguindo a próxima etapa, na figura 08, tem-se a página “Your Library”, na qual se encontram abas e opções referidas à proposta da ferramenta: criação das salas, inserção dos nomes dos alunos, relatórios, folhas de pontuação, novas atividades, etc.

Figura 08 – Ferramenta avaliativa apresentada por Flávio



Fonte: Acervo pessoal

O professor Flávio aparentou ter domínio da ferramenta. Além disso, compartilhou a experiência em utilizá-la como avaliação diagnóstica:

[...] então eu separo muito tipo fase um, cinco questões, fase dois, e assim vou montando. Vou mostrar um exemplo que apliquei semana passada, com os alunos. Basicamente eles tiveram o primeiro trimestre, então sempre antes da avaliação escrita eu faço uma avaliação diagnóstica para conhecer o que eles sabem, até onde eles aprenderam com o conteúdo [...]. Utilizo as duas semanas seguintes para trabalhar aquilo que eles não compreenderam muito bem [...] (Flávio, maio, 2022).

A experiência do professor Flávio, pois, contribui para potencializar a importância da busca por processos avaliativos diversificados, com dispositivos que auxiliem na verificação e regulação da aprendizagem dos alunos. A utilização da ferramenta como avaliação diagnóstica colaborou com o professor e com a turma para a antecipação de possíveis fragilidades em determinados assuntos e análise do que foi aprendido no período anterior.

O professor também apresentou aos alunos os resultados da avaliação, que é outra possibilidade que a ferramenta oferece. A ferramenta é bem completa, podendo ser utilizada como avaliação diagnóstica, formativa ou somativa, visto que também gera porcentagem de acertos dos alunos. Outro ponto positivo está na utilização do celular como utensílio pedagógico, estimulando uma participação dos alunos e uma ressignificação do aparelho telefônico.

O professor continua:

[...] no meu celular eu já vejo quem acertou e quem errou antes de dar a resposta porque ele já mostra um pontinho verde e um vermelho [...], e aí o celular finaliza a resposta de todo mundo. No projetor os alunos conseguem ver as respostas deles. Também posso mostrar o gráfico no final. No final eu mostro quantas questões eles acertaram e quantas erraram [...], eles conseguem perceber qual porcentagem acertaram e aí depois eu consigo trabalhar com eles aquela pergunta ou conteúdo que não foram bem (Flávio, maio, 2022).

É possível de observar que a ferramenta possibilita uma análise estatística de cada aluno. O professor pode imprimir e compartilhar tanto com os alunos quanto com pais e coordenadores, corroborando a reflexão analítica e crítica das aprendizagens que aconteceram e o que precisa ser feito em relatórios abaixo do esperado. É importante que os alunos conheçam seus resultados e tenham consciência das suas aprendizagens e no que precisam melhorar.

Sobre isso, Flávio acrescenta:

[...] uma coisa que acho bem interessante – mostrando na tela do computador –, eu pesquiso “estudante” e aparece uma análise geral de cada aluno, e eu posso imprimir isso aqui e entregar ao aluno para que ele saiba o que ele precisa estudar mais [...]. E depois faço uma prova com eles basicamente com as mesmas perguntas; altero a ordem e eles conseguem ter um bom resultado [...] e eles acham muito legal [...]. E o bom é que eles têm um feedback imediato (Flávio, maio, 2022).

O professor Flávio, ao estar disponível para realizar uma avaliação, em sua função diagnóstica, que ultrapasse os limites dos resultados quantitativos, conseguiu utilizar outras formas de alcançar os objetivos de aprendizagens e aquisição de conhecimentos e habilidades, buscando possíveis intervenções pedagógicas na melhoria de sua didática. Sobre essas múltiplas possibilidades, Silva (2020) destaca que:

a avaliação da aprendizagem quando entendida a partir dos sentidos reguladores/formativos possibilita ao professor mudanças em sua prática avaliativa, adequação às necessidades de construção de uma formação dos educandos que leve em conta as possibilidades reais de cada aluno e atenção ao desenvolvimento das capacidades ao longo do processo de construção do conhecimento, assim como da formação integral da pessoa para além das capacidades cognitivas (SILVA, 2020, p.55).

A professora Maria, por sua vez, não conseguiu apresentar um exemplo ou proposta de instrumento avaliativo utilizado por ela devido á alguns fatores, como o

tempo de aula e o não entendimento sobre o funcionamento do processo avaliativo na escola em que atua. Ela explicou:

[...] eu não trouxe um instrumento avaliativo por não estar colocando em prática agora. Eu ainda nem avalei meus alunos no formato presencial, é como se eu estivesse chegando agora nas escolas, ainda estou vendo como acontece o funcionamento das escolas porque também estou percebendo que um instrumento avaliativo não se coloca em todas. Então eu ainda estou analisando como serão postos esses instrumentos avaliativos (Maria, maio, 2022).

Já Suzy, antes de apresentar a possibilidade de instrumento avaliativo utilizada por ela, comenta o quanto é interessante a partilha no GF sobre as diversas formas avaliativas que estão sendo utilizadas: *“nos formamos na mesma universidade, basicamente com os mesmos professores, com a mesma estrutura, mas cada colega está apresentando coisas muito diferentes”* (Suzy, maio, 2022).

Sobre possibilidades com instrumentos avaliativos utilizando plataformas na web, a professora Suzy confessa que não possui muito domínio com essa prática ao externar que tem *“muita dificuldade e pouca afinidade com a tecnologia”, se caracterizando como “a pessoa que tem um caderno de planejamento, que faz o planejamento na mão, e depois passa para o Word para enviar para a coordenadora”* (Suzy, maio, 2022).

Acrescenta também que os instrumentos avaliativos utilizados por ela são feitos à mão, inserindo três tipos de possibilidades avaliativas nos planejamentos anuais. A professora também relata que possui aversão ao uso de avaliações do tipo prova, visto que ela percebe o uso em outras disciplinas. Suzy conta: *“[...] sempre na minha avaliação eu tenho resistência de fazer uma prova escrita [...] justamente pra tirar um peso que a prova carrega, eles já estão fazendo em outras disciplinas. Então na aula de música quero que eles tenham outro tipo de avaliação”* (Suzy, maio, 2022).

É possível de concluir, então, através da colocação da professora e dos comentários dos colegas no GF, que a utilização da prova como instrumento avaliativo na disciplina de Arte ainda gera um receio devido a seu caráter mais quantitativo. Todavia, é preciso entender que, independentemente do instrumento, no processo avaliativo nas escolas, devem ser considerados os resultados qualitativos acima dos quantitativos. A medição é diferente da avaliação, mas ambas se completam e ajudam o professor na realização de um processo avaliativo justo,

democrático e responsável. Sobre a relação de medir e avaliar, Gatti (2003) revela que

Ao medirmos um fenômeno por intermédio de uma escala, de provas, de testes, de instrumentos calibrados ou por uma classificação ou categorização, apenas estamos levantando dados sobre uma grandeza do fenômeno [...] Mas, a partir das medidas, para termos uma avaliação é preciso que se construa o significado dessas grandezas em relação ao que está sendo analisado quando considerado com um todo, em suas relações com outros fenômenos, suas características historicamente consideradas, o contexto de sua manifestação, dentro dos objetivos e metas definidos para o processo de avaliação, considerando os valores sociais envolvidos. (GATTI, 2003, p.110).

Então, cabe ao professor entender que a prova como instrumento avaliativo individual também ajuda na aferição do domínio de conteúdos conceituais dos alunos, e a sua utilização sistemática tem potencialidades que auxiliam no processo avaliativo em prol da aprendizagem. Suzy finaliza sua fala acrescentando a utilização de cadernos de anotações parecidos com diários de bordo e relatórios como exemplos de instrumentos de avaliação utilizados por ela:

Minha avaliação era essa de ficar observando e anotando tudo. O que percebi durante os anos é que fui aprimorando a minha escrita, se tornando mais rápida [...], porque depois tinha que sentar no final do ano e escrever um relatório sobre aquela turma. Então eu folheava e olhando minhas anotações e redigia o relatório. Com o decorrer dos anos, meus relatórios foram ficando mais detalhados e aprimorados (Suzy, maio, 2022).

Nesta perspectiva, o relatório é um instrumento bastante utilizado na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em algumas escolas públicas da região metropolitana de Natal, segundo os relatos dos próprios professores, esse é o único instrumento solicitado aos professores de Arte dessas séries iniciais.

Cecília explica que a escola onde atua segue o Novo Ensino Médio. Segundo ela, sob o ponto de vista desse ensino, o instrumento avaliativo prova é aplicado no final de cada bimestre. A prova possui 20 questões de todas as disciplinas e Arte está no bloco das linguagens. Para a disciplina de Arte, são apenas três questões. A professora compartilha que é muito complicado minimizar uma área que possui conteúdos tão extensos em apenas três questões.

Devido a essa especificidade do Novo Ensino Médio, Cecília relata inquietudes com a falta de possibilidades em aplicar outros instrumentos avaliativos.

No entanto, ainda acrescenta: “[...] lá no planejamento anual coloco geralmente os seminários e trabalhos, que normalmente são necessários, e essa prova que também é aplicada no novo ensino médio [...]. Trabalho o conteúdo todinho para no final vir essas três questões e às vezes não consigo fazer outro tipo de avaliação, só complemento com seminários e trabalhos [...]” (Cecília, maio, 2022).

Em seguida, enquanto professora da Educação Básica, também compartilhei experiências que tive com o processo avaliativo na sala de aula. Expliquei e expus alguns instrumentos avaliativos que deram certo nas minhas práticas e que poderiam servir como possibilidades para os professores.

O primeiro instrumento é chamado de mapa conceitual (figura 09). Este instrumento auxilia o aluno na sistematização de conceitos e conteúdos desenvolvidos durante as aulas, com a utilização de símbolos, desenhos e/ou palavras-chaves que interliguem os conceitos. Partilhei com os professores:

[...] os alunos precisavam colocar nesse mapa conceitual as definições que coloquei como aprendizagens essenciais. Entrego para cada aluno um mapa conceitual, mesmo que às vezes eles possam realizar em grupos. Eles não entendem o termo “habilidades” que está no mapa, mas as “aprendizagens essenciais” são utilizadas como critérios e eles veem esses critérios que estão sendo avaliados. Tudo isso é explicado a eles antes de iniciar a avaliação [...]. Nesse mapa, especificamente, coloquei três critérios avaliativos: conteúdo, estética do mapa e organização das informações (Autora, maio, 2022).

Figura 09 - Ferramenta avaliativa apresentada pela autora

AVALIAÇÃO – MAPA CONCEITUAL						
NOME COMPLETO					TURMA	DATA
HABILIDADES	EF69AR20 – Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.					
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS:	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a origem dos sons e sua definição; Identificar os conceitos das propriedades do som; Reconhecer o conceito de Onomatopeia. 				PONTUAÇÃO	30
					PONTOS	

Elabore um **Mapa Conceitual** abordando o assunto visto em aula “O mundo de sons e suas propriedades”.

CRITÉRIOS AVALIATIVOS	PONTOS	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4	NÍVEL 5
Organização das informações	05	Sem organização lógica na organização das informações e conceitos.	Apresenta dificuldade na organização das informações e conceitos.	Dispõe os conceitos de forma organizada.	Dispõe os conceitos e informações de forma organizada e respeita a hierarquia do tema central.	De forma destacada estrutura os conceitos e informações de maneira organizada, obedecendo à hierarquia do tema central.
	PESO	01	02	03	04	05
Estética do Mapa Conceitual	05	Apresenta letra ilegível, impossibilitando a compreensão da informação.	Apresenta letra parcialmente legível, possibilitando a compreensão da informação.	Apresenta letra legível, porém não há expressões de criatividade na organização dos tópicos.	Apresenta letra legível e criatividade na organização dos conceitos e informações.	Apresenta letra legível e destacada criatividade na organização dos conceitos e informações.
	PESO	01	02	03	04	05
Conteúdo	20	As informações coletadas demonstram que não há domínio dos objetos de conhecimento.	As informações coletadas apontam dificuldades no domínio dos objetos de conhecimento.	As informações coletadas demonstram domínio parcial dos objetos de conhecimento.	As informações coletadas demonstram domínio esperado do objeto de conhecimento.	As informações coletadas demonstram destacado domínio do objeto de conhecimento.
	PESO	04	08	12	16	20

COMPOSIÇÃO DA NOTA	Organização das informações	Estética do instrumento	Conteúdos destacados	PONTUAÇÃO	NOTA

Fonte: Acervo pessoal.

O mapa é dividido em níveis e peso, como pode ser visto na imagem anterior. Para cada nível, há um parâmetro específico. A quantidade de níveis e critérios é

organizada de acordo com os objetivos de cada professor, assim também como a organização do peso e dos pontos. A nota é composta pela soma e divisão da pontuação nos critérios. No instrumento em questão, foi utilizada uma escala de estimativa que também compõe os próximos instrumentos avaliativos.

Além disso, as rubricas são instrumentos avaliativos muito utilizados por mim no processo de avaliação dos alunos. Estas podem ser consideradas como um esquema explícito, dinâmico, democrático, traçada por critérios e objetivos de aprendizagens. É uma fonte que gera *feedbacks* formativos para o aluno, com observações que ele pode ter acesso, sem deixar de lado uma nota numérica. Ferraz (2019) explica que “as rubricas em educação envolvem a criação de uma determinada expectativa de desempenho e uma declaração descritiva, que apresenta como tal expectativa será alcançada” (p.33). Dessa forma, a rubrica torna o processo avaliativo transparente para a comunidade escolar, desenvolvendo níveis de aprendizagem adequados para cada aluno, mesmo que possa se tratar de uma avaliação em grupo, como o exemplo que será apresentado na imagem 10.

Figura 10 – Instrumento avaliativo apresentado pela autora

RUBRICA – SEMINÁRIO						
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	Compreender como é produzida a voz humana; Saber como são as classificações das vozes humanas; Reconhecer como grupos musicais são organizados (Solo; Dupla, Trio, Quarteto etc.) e Conhecer artistas e grupos musicais.					
HABILIDADES:	EF69AR20 – EF69AR21				PONTOS:30	
CRITÉRIOS AVALIATIVOS	PONTOS	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4	NÍVEL 5
Postura	05	Não tem postura durante a apresentação.	Apresenta dificuldades em colaborar com o grupo durante a apresentação	Apresenta com postura e colabora minimamente com o grupo durante apresentação.	Apresenta com desenvoltura e postura.	Apresenta com desenvoltura, postura e colabora com o grupo.
	PESO	01	02	03	04	05
Oralidade e compreensão do conteúdo.	05	Não se expressa.	Se expressa com pouca clareza.	Se expressa com clareza, porém com dificuldades na língua culta.	Se expressa com clareza, utilizando corretamente as palavras, dando poucos exemplos com o conteúdo.	Se expressa com clareza, utilizando corretamente as palavras e relacionando o conteúdo a outras vivências.
	PESO	01	02	03	04	05
Desempenho do grupo	05	Não demonstrou organização.	Demonstrou pouca organização.	Demonstram organização.	Demonstram organização e criatividade.	Organizado e criativo, apresentam recursos que potencializam o tema.
	PESO	01	02	03	04	05
Desempenho individual	15	Demonstra não compreender o que diz.	Demonstra domínio mínimo para uma apresentação.	Demonstra domínio parcial do que está apresentando.	Demonstra domínio dentro do esperado pela proposta.	Domínio acima do esperado, conseguindo dar exemplos do cotidiano.
	PESO	03	06	09	12	15

Fonte: Acervo pessoal.

Desse modo, a rubrica apresentada aos professores foi desenvolvida para um seminário com a temática sobre tipos de vozes e de grupos musicais.

A rubrica para o seminário eu fiz nessa estrutura aqui que utilizo bastante [...]. A pontuação máxima seria 30 na escala de estimação, que vale como um dez. E esses foram os critérios avaliativos que queria verificar nesse seminário especificamente: a postura do aluno [...], oralidade e compreensão do conteúdo, desempenho do grupo [...], e, por último, o desempenho individual, que seria o peso maior, nesse caso aqui. Os outros com peso cinco. É no mesmo sentido do mapa conceitual, com cinco níveis também, e em cada nível estão sendo acrescentados alguns elementos diferentes (Autora, maio, 2022).

Cada nível pode ser associado a degraus de aprendizagens dos alunos e os critérios não estão apenas vinculados ao conteúdo, mas a competências de relação social também, contribuindo com o desenvolvimento do sujeito integral (BNCC). Em meio à explicação do instrumento, a professora Suzy perguntou se os alunos recebiam ou não o instrumento avaliativo, e respondi que sim. Quando são trabalhos em grupo, cada grupo recebe o instrumento para que eles possam ter acesso e analisar, compreender e questionar o resultado do trabalho, da mesma forma que com as rubricas para avaliações individuais.

Suzy explica o motivo para a realização da pergunta:

Eu pergunto, lembrando de uma situação: na escola que eu estudava fazíamos um projeto para submeter à feira de ciências e os professores aprovavam ou não, mas o que acontecia, alguns colegas diziam: “eu não entendi porque o meu projeto foi aprovado”. Os professores não davam esse feedback, muitas vezes a gente via nos professores: “ah, eu gosto daqueles alunos, então vou aprovar”, “ah, esse menino dá muito trabalho, o projeto tá bom, mas não quero ele na feira de ciências”. Os professores meio que faziam isso. Certo dia aquela galera do “fundão” se juntou com minha patotinha de nerd e o projeto foi aprovado. Eles diziam: “aí, oh! é a primeira vez que a gente tá aprovando um trabalho porque tem o nome de vocês juntos.” Mas era por isso da gente não entender o porquê o trabalho foi ou não aprovado. É importante os alunos saberem os critérios, principalmente os maiores – séries finais do fundamental para o ensino médio -, até porque quando eles vierem questionar, nós – professores - já estaremos prontos para mostrar o instrumento (Suzy, maio, 2022).

A experiência vivida por Suzy e seus colegas como estudantes da educação básica não é algo incomum. Entregar aos alunos apenas notas ou um sim ou não, sem explicações, sem respaldos e critérios que justifiquem o resultado atinge diretamente a avaliação formativa que discutimos até aqui e as orientações regulamentares que guiam a Educação brasileira. Os alunos precisam entender como estão sendo avaliados, o que está sendo exigido e quais requisitos obtiveram para seu resultado. É importante que isso aconteça em todos os níveis da educação,

mas, principalmente, entre o fundamental e o ensino médio, pois se supõe que são alunos que estão construindo o ser autônomo e crítico na sociedade.

O próximo instrumento avaliativo também é uma rubrica conhecida como registro descritivo, conforme a imagem 11:

Figura 11 – Instrumento avaliativo apresentado pela autora

REGISTRO DESCRITIVO		
COMPETÊNCIA: (EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variado.	DATA DE AVALIAÇÃO:	
CRITÉRIOS: <ul style="list-style-type: none"> • Conseguir executar a partitura com precisão; • Manter o máximo possível o pulso do ritmo; 	ATIVIDADE AVALIADA: Execução de uma partitura não convencional com a percussão corporal.	
ALUNOS – (NESTA COLUNA ESCREVE O NOME DOS ALUNOS)	DESCRIÇÃO DO OBSERVADOR	INTERPRETAÇÃO DO OBSERVADOR
MARIA DA SILVA	A aluna não conseguiu realizar a atividade, apresentou erros na execução.	A aluna não conseguiu alcançar a competência na atividade prevista e apresentou três erros na execução da partitura. VALOR : 6,0

Fonte: Acervo pessoal.

Sobre a apresentação desse instrumento para os colegas do GF:

Esse instrumento não foi colocado em prática por mim, tive acesso a ele e quis apresentar a vocês. Fiz algumas alterações a partir do que estávamos compartilhando sobre as práticas e problemáticas nos encontros anteriores. Essa específica está voltada para a percussão corporal. Então os critérios que coloquei: conseguir executar a partitura com precisão e manter o máximo possível o pulso do ritmo. No caso, a atividade avaliada seria a execução de uma partitura não convencional utilizando a percussão corporal. Tem uma coluna destinada aos nomes dos alunos, as observações e a interpretação dessa observação (Autora, maio, 2022).

O registro descritivo não tem a necessidade em adotar uma escala de estimativa. Como se trata de uma descrição mais objetiva, essa ferramenta

avaliativa também pode servir como documento de visita para o professor na produção de relatórios individuais dos alunos.

O professor Flávio comentou: “*Eu achei super legal os critérios com as habilidades, está bem coerente [...], aí o que eu acho: poderia ter as duas formas de avaliação, tanto comportamental como conteúdo [...]*” (Flávio, maio, 2022). Assim, o comentário de Flávio sugere outra possibilidade na utilização do registro descritivo, considerando competências e habilidades do conteúdo acompanhadas também pelas competências atitudinais como parte importante a serem inseridas no processo avaliativo formativo.

O último instrumento avaliativo apresentado, enfim, foi para avaliação das competências. Neste instrumento – imagem 12 – foram elencados três critérios: competências técnicas, conceituais e atitudinais. Nesta prática, a técnica estava relacionada ao ritmo da voz, à competência conceitual com estrutura de uma partitura, propriedades do som e às atitudinais com a relação socioemocional do aluno, conforme é possível observar na figura 12.

Figura 12 – Ferramenta avaliativa apresentada pela autora

AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIA

NOME DO ALUNO OU GRUPO:		TURMA:		
CRITÉRIOS	PONDERAÇÃO		PONTUAÇÃO	
I. Competência Técnica	40%	=		
II. Competências Conceituais	30%	=		
III. Competências Atitudinais	30%	=		
QUALIFICAÇÃO TOTAL:				

Fonte: Acervo pessoal.

A pontuação nessa avaliação se dá por porcentagem, no entanto, o professor possui autonomia para reestruturá-la, por exemplo, distribuindo a nota 10 de acordo com a finalidade de uso da rubrica, podendo se tornar muito eficaz no processo avaliativo de performance instrumental. “*Esse instrumento avaliativo pode ser utilizado no final de um processo de aprendizagem [...] para mensurar como aconteceu todo o processo de ensino aprendizagem do aluno*” (Autora, maio, 2022).

Ao final de todas essas exposições e mostra de objetos avaliativos, fica evidente um desvio conceitual acerca do que pode ser considerado uma avaliação e o que venha a ser uma ferramenta de aprendizagem. Pelo que foi apresentado pelos professores, tenho a percepção de que as ferramentas – porque de fato elas são – não devem ser o fim, mas o meio para o desenvolvimento de estratégias de avaliação que as utilizem como recurso dentro do processo de ensino de Música. Dito de outra forma, a maioria dos professores não conhecem/apresentaram modelos de avaliações, mas, sim, ferramentas de aprendizagem que, junto a uma avaliação bem planejada e elaborada, podem potencializar e promover o desenvolvimento de habilidades e competências em Música.

4.7 Avaliação e experimentações

Nesta seção, serão apresentadas as experiências relatadas pelos professores do GF com a utilização de ferramentas e instrumentos avaliativos analisados e discutidos no terceiro encontro do grupo. Todavia, alguns professores não conseguiram experimentar devido a alguns fatores relacionados a planejamentos e organizações das escolas.

Primeiramente, o professor Francisco experimentou o instrumento avaliativo da imagem 09. Ele relatou que explicar o instrumento e os critérios para os alunos deixou-os mais empenhados na prática avaliativa, facilitado a apresentação de bons trabalhos. Acrescenta também uma situação que ocorreu nessa atividade avaliativa:

[...] inclusive, teve um relato bem interessante que presenciei com um dos alunos. Fui apresentar para eles como seriam avaliados na produção e apresentação do seminário, e uma das falas dos alunos foi o seguinte: “caramba, a gente nem pode respirar errado.” Era um aluno de segunda série. Falei “calma, por que você acha isso?” E daí ele falou: “ah tem isso, aquilo.” Então expliquei a ele que não era bem como ele estava pensando [...]. Fui explicando critério por critério. No final, ele compreendeu e aceitou. Inclusive, depois veio falar comigo dizendo que depois da explicação ele entendeu melhor o instrumento e ainda acrescentou que ficou muito mais fácil para ele como estava sendo avaliado [...] (Francisco, agosto, 2022).

A experiência relatada confirma uma das perspectivas por hora já narradas: utilizar estratégias que favoreçam a compreensão do processo avaliativo com critérios claros e objetivos são fatores que corroboram positivamente para a prática

de avaliações que auxiliem no desenvolvimento das aprendizagens. Se os alunos entendem os caminhos do processo avaliativo, como relatado na experimentação, podem traçar junto ao professor formas que os ajudem no alcance dos critérios avaliativos.

Darsie (1996) reafirma que a avaliação precisa permitir ao aluno o reconhecimento dos procedimentos que constroem seu próprio conhecimento, encorajando-os a “comprovar e/ou refutar suas hipóteses; estabelecer relações entre o que já se sabe e o novo a aprender; perceber e superar conflitos; reconhecer seus avanços, ganhos, dificuldades; reorganizar seu saber e alcançar conceitos superiores” (DARSIE, 1996, p.51).

João também comentou sobre sua experiência com o mesmo instrumento, a rubrica da imagem 09. O professor comenta sobre a dificuldade em adequar a prática do instrumento devido ao semestre já ter iniciado e a estrutura do processo avaliativo aplicado na escola, mas que estava conseguindo, aos poucos, inseri-lo.

Para o professor, o instrumento avaliativo facilitou na quantificação de notas, relembando o cuidado que precisa ser considerado nessa ação, visto que a área de arte/música possui subjetividades e qualificá-las não é uma tarefa fácil. Segundo ele: *“[...] é difícil darmos um número para aquele processo. O instrumento avaliativo me deu um norte para não ficar solto [...]. O instrumento me deu segurança de não ter pesos diferentes, tentando ser um pouco mais justo e mais honesto”* (João, agosto, 2022).

O ato de quantificar, provavelmente, não será abandonado pelas escolas em virtude de se tratar de um paradigma presente no sistema educacional brasileiro. Ainda assim, se faz necessário minimizar a influência negativa relacionada à quantificação/nota nos alunos. Para modificar tal visão, talvez os resultados apresentados aos alunos ou a seus responsáveis careçam estar respaldados com critérios avaliativos bem estruturados para que o professor consiga fornecer um *feedback* formativo que contribua nas aprendizagens dos alunos.

Já segunda parte do relato de João fala sobre segurança, justiça e honestidade, características importantes para um processo avaliativo formativo. João aplicou o instrumento em turmas de 8º ano com alunos que estão em uma fase de muitos questionamentos e que podem buscar entender com o professor os motivos que determinaram seu resultado na avaliação. Sendo assim, um

instrumento avaliativo estruturado com critérios definidos pode contribuir para sanar possíveis dúvidas dos alunos.

O professor Flávio descreveu sua experiência com o mapa conceitual, instrumento da imagem 08, aplicado, assim como o professor João, em turmas de 8º anos. Todavia, sem notar, o professor apresentou outra possibilidade na aplicação de um mapa conceitual.

A ideia do mapa conceitual da imagem 08 é fazer com que o aluno escreva e/ou desenhe, no verso ou em outra folha, elementos relacionados aos temas de conteúdos que estão sendo estudados de uma maneira criativa e organizada, mas Flávio estruturou de outra forma:

[...] então, como eu fiz lá: peguei as propriedades do som e comecei falar sobre altura. E em seguida com eles, fui fazendo algumas práticas de altura. Fiz um som na flauta e eles precisavam identificar se era agudo ou grave. Solicitei aos alunos para responderem e aí quando eles conseguiram entender e organizar as informações, abri o mapa no notebook e coloquei a pontuação (Flávio, setembro, 2022).

Assim, reinventar faz parte da prática de um professor. A experiência retratada acima mostra o quanto é importante criar e recriar formas de avaliações que supram as necessidades corriqueiras. Flávio expôs outra possibilidade na utilização de mapa conceitual, o que talvez possa surgir a necessidade em modificar a estrutura e alguns critérios, após uma análise mais profunda. No entanto, isso surge quando a prática analítica acontece.

Flávio também relatou que o mapa conceitual – imagem 08 – é um instrumento complexo. A diferença entre os critérios é mínima, exigindo a análise detalhada dos níveis que os alunos alcançaram, mas afirma que é um bom instrumento e que conseguiu atingir o objetivo esperado com a avaliação.

Os demais participantes do grupo focal não conseguiram experimentar os instrumentos avaliativos até o prazo estabelecido para finalização desta etapa da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente, neste trabalho, não se pretendeu esgotar a temática da avaliação na área de arte/música, mas propor reflexões acerca da complexidade que circunda o processo avaliativo nas escolas. Tive como objetivo geral compreender concepções e práticas avaliativas em Educação Musical de professores da Educação Básica da Região Metropolitana da cidade do Natal/RN, através de um grupo focal.

Dessa maneira, escolher como proposta metodológica o Grupo Focal ajudou incisivamente os debates, reflexões e compartilhamento de experiências que foram basilares para o alcance dos objetivos da pesquisa além de possibilitar o surgimento de aspectos que somaram para as discussões no GF.

Todavia, tive algumas limitações no GF, como por exemplo, o formato online. As literaturas encontradas discutiam e exemplificavam Grupos Focais que ocorriam presencialmente, mas devido a fatores de locomoção – professores que moravam em outras cidades - disponibilidades e ainda com resquícios da pandemia do COVID-19, precisou-se acontecer virtualmente, apresentando assim problemáticas: as conexões de internet que às vezes falhavam, ocasionando atrasos nos encontros ou mudanças de datas; a interação online que é diferente quando se está em uma sala presencial; a duração de um encontro online para um presencial, visto que ficar muito tempo na tela de um computador se torna mais cansativo do que estar em uma sala com pessoas ao seu lado. Então adaptações foram necessárias para que o GF acontecesse.

Nos encontros, percebeu-se que os professores entendem a importância da função reguladora e investigativa da avaliação em prol do desenvolvimento do aluno (KRAEMER, 2005); (LUCKESI, 2011); (DEL BEN, 1996); (DUARTE, 2015). Entretanto, algumas circunstâncias não contribuem para que eles possam praticar de forma eficaz a avaliação em suas aulas, como, por exemplo, a pouca orientação na graduação, paradigmas culturais impostos pelo sistema educacional e o funcionamento interno das escolas.

Todavia, algumas dessas problemáticas, como a orientação na graduação, por exemplo, faz-se questionar o quanto é possível acontecer e, quando ocorre, qual o grau de aprofundamento e atenção que lhe é dada, tendo em vista que alguns

caminhos metodológicos – no que se refere à didática – apresentados na graduação não fazem sentido para os graduandos no período da formação. Mesmo com disciplinas, como dito pelos professores no GF, que são direcionadas a questões docentes, não são suficientes em tempo para suprir necessidades didáticas nas escolas, pois é realmente na prática cotidiana que o ser profissional se constrói, tendo contato com aspectos do contexto escolar que o ajudam nessa caminhada (GAULKE, 2013).

Além disso, a pesquisa também permitiu entender que, ao utilizar os ferramentais avaliativos, o professor pode ampliar e enriquecer sua prática em sala, corroborando para o desenvolvimento sustentável das aprendizagens dos alunos. Para tanto, com as experiências compartilhadas, entende-se que existem algumas necessidades, como a criação, experimentação e compartilhamento de possibilidades pedagógicas que atendam os professores, que podem ocorrer nas escolas, formações continuadas, congressos e/ou encontros da área de Música ou da Educação; ou, ainda, a criação de grupos de pesquisa/focais, por iniciativa dos próprios professores atuantes na educação básica, para analisar, compartilhar, criar e experimentar ferramentas metodológicas, seja essas para o processo avaliativo, seja para solucionar problemáticas enfrentadas na atuação em sala de aula.

Assim, com base nos dados coletados no GF, também fica evidente a necessidade de se pensar analiticamente acerca dos instrumentos e ferramentas avaliativas a serem aplicadas em sala, visto que são elementos basilares na construção do processo avaliativo que auxiliam na aprendizagem dos alunos. No entanto, em algumas das experiências narradas pelos professores, são demonstradas fragilidades na construção destes instrumentos avaliativos e dos seus critérios, uma vez que, mesmo reconhecendo a importância do processo e de seus elementos, os professores lamentam a falta de direcionamentos por parte das escolas para a construção de avaliações no ensino de arte/música.

Tais entraves, pois, permitem a compreensão de que o processo avaliativo depende de uma modificação de pensamento, dos paradigmas de toda a comunidade escolar, necessitando que os professores busquem se instrumentalizar, ampliando seu fazer pedagógico, e contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens dos seus alunos (LUCKESI, 2011).

Aqui, portanto, urge o grande entrave: estamos diante não só de um paradigma educacional, mas de uma busca por uma alternativa que nos permita unir o discurso de teóricos, da BNCC, das leis e dos parâmetros que orientam a educação brasileira sobre avaliação com a prática dos professores e seus processos avaliativos. Nas experiências compartilhadas do GF, identifica-se nos discursos a ausência de um consenso nas escolas acerca da função da avaliação. Seria ela processo educativo/pedagógico ou produto fruto da burocracia das secretarias e órgãos responsáveis?

Apesar de não haver um consenso nas instituições em que atuam os professores, a partir das leituras que embasaram as discussões nesta pesquisa, a avaliação necessita ser tomada no cotidiano das escolas enquanto processo contínuo de investigação e instrumento de verificação, revisão e consolidação da aprendizagem. Um processo constante para a tomada de decisões acerca do que fazer, do como fazer e para que fazer.

Todavia, sabe-se que essa mudança não ocorrerá em curto prazo, é algo a ser discutido, pensado e reestruturado para atender o seu real objetivo: promover o desenvolvimento de habilidades e mensurar os níveis de desenvolvimento de cada criança, rompendo o significado estrutural que lhe foi dado de apenas classificar e categorizar os estudantes.

Outro ponto a se destacar é a necessidade de gestores escolares e professores que integram o corpo docente da escola considerarem, esquematizarem e reverem, se possível, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, tendo em vista que é nele que está descrito como que a escola concebe, entre outras questões, a avaliação, e como irá organizar seu modelo de avaliação e a própria concepção do que ela entende por avaliar.

Mesmo que a escola tenha seu aspecto quantitativo para avaliar, que no sentido real é a nota, o professor pode traçar seus caminhos e estratégias no processo avaliativo que sejam favoráveis aos alunos. Logo, para auxiliar neste caminho, os instrumentos avaliativos diversificados, como os propostos nesta pesquisa, se apresentam como elementos de mudança. Não podemos ficar estáticos quando o assunto é avaliação, mas podemos tornar-nos agentes de mudança, tomando a avaliação como guia para o desenvolvimento dos alunos em seus estágios de aprendizagem.

Por fim, destaco que, durante toda a pesquisa, fui guiada pela busca de um sentido para a avaliação, tomando-a sempre como uma etapa essencial do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes a partir da utilização de instrumentos de verificação que não se resumem a gerar uma nota, mas que são capazes de criar possibilidades reais e potenciais de avaliar competências e auxiliar no desenvolvimento desses alunos. Desse modo, esperou-se demonstrar, a partir da análise das falas e reflexões dos professores participantes do GF, a importância e a sensível necessidade de se (re)pensar os formatos de aprimoramento dos processos avaliativos, para, assim, mobilizar outras maneiras de verificar o desenvolvimento de habilidades e competências dentro da Educação Musical, ultrapassando o sentido restrito e potencializando outras formas de avaliar nossos alunos.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Gilmaro de Souza *et al.* AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: UMA PRÁTICA NECESSÁRIA À AÇÃO DOCENTE. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió.
- ANDRADE, Margaret Amaral de; WEICHSELBAUM, Anete Susana; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO EM MÚSICA: UM ESTUDO COM LICENCIANDOS. **R.Cient./Fap**, Curitiba, v. 3, p. 53-67, jan. 2008
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de (org.). Avaliação escolar: Além da meritocracia e do fracasso. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 99, n. 99, p. 16-20, nov. 1996. Quadrimestral.
- ASSOCIAÇÃO DAS ESCOLAS AMERICANAS DA AMÉRICA DO SUL: **Manual “OSAC/AASSA” Sistema De Avaliação do Desempenho do Professor**. Equador, 2010-2011. 55 p
- BACKES, Dirce Stein; COLOMÉ, Juliana Silveira; ERDMANN, Rolf Herdmann; LUNARDI, Valéria Lerch. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, p. 438-442, 2011.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009
- BORNE, Leonardo; BELTRÁN, Mário Rueda. Evaluación en educación musical. Tensiones antiguas, discusiones contemporáneas. **Revista Abem**, Londrina, v. 25, n. 28, p. 123-138, jan. 2017
- BORNE, Leonardo da Silveira. Más allá de la calificación. Usos de los resultados en evaluaciones de solfeo. *Revista Vórtex*, Curitiba, v.5, n.3, 2017, p.1-2.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL
- CAMARGO, Solange de Lourdes Frasca. **Matriz de Avaliação Docente: proposta norteadora para a construção de um processo avaliativo em uma instituição de Educação Básica**. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, PUC, São Paulo, 2015.
- CONCEIÇÃO, Joecléa Silva; SANTOS, Joelma Felix dos; SOBRINHA, Maria do Carmo Araujo Moura; OLIVEIRA, Márjori Aparecida Rocha de. **A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR**. 2016.
- CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. **Associação Brasileira de Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, fev. 2008.

CRUZ, Fernando Vieira. A avaliação em música e sua influência no processo de aprendizagem musical. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 9, p. 1177-1182, 2012.

DARSIE, Marta Maria Portin. Avaliação e Aprendizagem. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 99, p. 47-59, 1996.

DEL BEN, Luciana Marta. **A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro**. 1996. 249 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996. Cap. 5

DUARTE, Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: como os professores estão praticando a avaliação na escola. **Holos**, Natal, v. 8, n. 31, p. 53-67, 2015.

FRANCESCHETTO, Camila Pereira. **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CONFLITOS A SEREM SUPERADOS**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/avaliacao-educacional-conflitos-serem-superados.htm>. Acesso em: 15 jun. 2020.

França, Cecília Cavalieri. Sentidos da avaliação diagnóstica Música na Educação Básica. Londrina, v.6, n.6, 2014.

FREITAS, Alexandre Siqueira de. Avaliar é desvendar metáforas: reflexões sobre avaliação em Educação Musical. *Revista Vórtex*, Curitiba, v.6, n.3,2018,

FREITAS, Maria Aparecida de Oliveira; CAMPANHARO, Cassia Regina Vancini; COHRS, Cibelli Rizzo; LOPES, Maria Carolina Barbosa Teixeira; PINTOOKUNO, Meiry Fernanda; BATISTA, Ruth Ester Assayag; MORI, Satomi; ZANEI, Suely Sueko Viski; WHITAKER, Iveth Yamaguchi. Construindo instrumentos de Avaliação para prática do aluno em Cuidados intensivos/Emergências. **Est. Aval. Educ**, São Paulo, p. 716-740, set. 2015.

GAULKE, Tamar Genz. **Aprendizagem da docência de música: um estudo a partir das narrativas de professores da educação básica**. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GATTI, Bernardete A. O Professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 27, p. 97-113, jan./jun. 2003.

GATTI, Bernardete. Introduzindo o grupo focal. In: GATTI, Bernadeti Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber, 2005. Cap. 1e 2. p. 7-41.

GIBBS, Grahan R.. Natureza da análise qualitativa. In: GIBBS, Grahan R.. **Análise de dados qualitativos**. São Paulo: Artmed, 2008. Cap. 2. p. 15-26

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **Ecos - Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul. 2005.

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. **Avaliação em Música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 137-147, jun. 2005.

Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

LÉON, Ricardo N. López. Desarrollo del criterio para la evaluación en educación musical. 2014

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O QUE É MESMO O ATO DE AVALIAR A APRENDIZAGEM? Bahia, v. 12, fev. 2000. Disponível em: <http://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 22 maio 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986. 77 p.

MARKEA, Georgia G. Evaluation in Music Education in Greece. **Research paper**. p.39-45. 2006.

MENEZES, Mara Pinheiro. **Avaliação em música: Um estudo sobre o relato das práticas avaliativas de uma amostra de professores de música em quatro contextos de ensino em Salvador - Bahia**. 2010. 283 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

MENDES, Inês; BRITO, Nancy; FERREIRA, Rui; FERREIRA, Tânia. AVALIAÇÃO EM MÚSICA NO ENSINO REGULAR E NO ENSINO VOCACIONAL. **European Review Of Artistic Studies**, v. 4, n. 1, p. 1-30, 2013.

PERRENOUD, Philippe. A AVALIAÇÃO NO PRINCÍPIO DA EXCELÊNCIA E DO ÊXITO ESCOLARES. In: 1998. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap. 1.

QUEIROZ, Késsya Ingrid Rodrigues; REGIS, Juliana Késsia Vieira; SILVEIRA, Emanuelle Alves da; NOVAES, Marcos Adriano Barbosa de. OS TIPOS DE AVALIAÇÕES E SUAS FUNÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019, Fortaleza. **Anais**

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A educação musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional. **Revista Abem**, Londrina, v. 28, n. 20, p. 35-46, 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista Abem**. Londrina, v.20, n.29, p.33-38, 2012.

PINTO, Jorge. A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DA LINEARIDADE DOS USOS À COMPLEXIDADE DAS PRÁTICAS. **Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, Contextos e Práticas.**, [s. l], p. 3-39, 2016.

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis; JESUS, Adriana Regina de. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES DE USO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM. **O Professor Pde e Os Desafios da Escola Pública Paranaense**, Londrina, v. 2, p. 5-24, 2011.

RÉGNIER, Jean-Claude. A auto-avaliação na prática pedagógica. **Diálogo Educacional**, Lumière Lyon, v. 3, n. 6, ago. 2002.

RISTOFF, Dilvo I.. Algumas definições sobre avaliação. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, [s. l], v. 8, n. 1, p. 19-30, maio 2003

ROSA, Maurício; MALTEMPI, Marcus Vinícius. A avaliação vista sob o aspecto da educação a distância. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 57-76, mar. 2006

ROLDÃO, Maria do Céu; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concessões de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional: Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-595, set. 2015.

SALVADOR, Karen. Assessment and individualized instruction in elementary general music: A case study. **Research Studies In Music Education**, Michigan-Flint, USA, v. 41, p. 18-42. 2019

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Tradução Dayse Vaz de Moraes. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTOS, Cecília. O grupo de discussão e os estudos sociológicos em contextos escolares. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA. 2008, Lisboa.

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

SCOTT, Sheila J. Rethinking the Roles of Assessment in Music Education. **Sage Journals**, Brandon, v. 98, n. 3, p. 31-35, ago. 2012.

SILVA, Lucas Gabriel da. **AValiaÇÃO DE APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA: Manual de Orientação para Elaboração de Critérios, Instrumentos e Estratégias para Avaliação de Aprendizagem**. 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Cap. 3.

SOUZA, Jusamara. A Educação Musical como campo científico. **Olhares & Trilhas**, v. 22, n. 1, p. 9-24, jan. 2020.

SOUZA, Luciana Karine de. Recomendações para a Realização de Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa. **Psiunisc**, Santa Cruz do Sul, v. 4, n. 1, p. 52-66, maio 2019.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. **Relações entre os Critérios de Avaliação do Professor de Violão e uma Teoria de Desenvolvimento Musical**. 2001. 246 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A

DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO

Eu _____,
portador da identidade de nº _____, declaro que cedo, gratuitamente,
em caráter universal e definitivo, à Kadja Marluan da Silva Nascimento,
portadora da identidade nº 002790937, estudante do Programa de Pós
Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que
pesquisa sobre avaliação em música na Educação Básica, a totalidade dos meus
direitos patrimoniais de autor sobre os diálogos, reflexões e compartilhamento de
experiências prestada nos encontros do Grupo Focal que poderá ser utilizada
integralmente ou em partes, após passar por um processo de textualização,
no qual serão trabalhados, a partir de sua transcrição literal, alguns elementos
próprios da conversa informal, obedecendo às orientações da escrita formal,
para fins de estudos, pesquisas e publicações, tanto em mídia impressa, como
também mídia eletrônica, Internet, sem qualquer ônus, em todo o território
nacional ou no exterior. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que
autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de
direitos conexos as minhas conversações, nomes, experiências e dados biográficos
por mim apresentados. Nestes termos, assino a presente autorização.

APÊNDICE B

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Primeiro encontro

TEMA: Sobre avaliação na Educação

- 1) Apresentação do Moderador da pesquisa.
- 2) Consentimento de participação e gravação.
- 3) Apresentação dos integrantes do Grupo Focal (GF).
- 4) Objetivo do encontro.
 - Apresentar os professores.
 - Reconhecer o funcionamento de um GF.
 - Analisar e discutir a temática da avaliação na educação.
- 5) Combinados – regras – para o funcionamento do GF.
- 6) Perguntas norteadoras:
 - Na graduação, de que forma você teve contato com conceitos e metodologia sobre avaliação, em especial a avaliação em música?
 - Na prática do professor, a avaliação se organiza como uma ação didática que deve acompanhar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, para você qual seria uma das importantes funções pedagógicas da avaliação?
 - Professor (a), o que significa dizer que “a avaliação tem uma função reguladora da aprendizagem?”

Segundo Encontro – Roteiro do Grupo Focal

TEMA: Sobre avaliação em Música e Sobre a prática avaliativa dos professores

- 1) Apresentação da Temática do encontro.
- 2) Consentimento de participação e gravação.
- 3) Objetivo do encontro.
 - Analisar e discutir a temática de avaliação na Educação Musical.
 - Reconhecer as práticas avaliativas utilizadas por cada professor.
- 4) Perguntas norteadoras:
 - Professor (a), porque avaliamos? Qual é o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem musical?
 - Como a escola na qual você trabalha orienta o processo avaliativo?
 - Quais instrumentos avaliativos – modelos de avaliação - você costuma utilizar?

- Professor (a), você cria critérios avaliativos? Acha importante para o processo avaliativo?
- Professor (a), como você utiliza os resultados de uma avaliação? Você costuma dar *feedbacks*?

TERCEIRO Encontro – Roteiro do Grupo Focal

TEMA: Sobre a prática avaliativa dos professores

- 1) Apresentação da Temática do encontro.
- 2) Consentimento de participação e gravação.
- 3) Objetivo do encontro.
 - Reconhecer os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores.
- 4) Exposição dos instrumentos avaliativos utilizados por cada professor e diálogos.

Quarto Encontro – Roteiro do Grupo Focal

TEMA: Sobre a prática avaliativa dos professores

- 1) Apresentação da Temática do encontro.
- 2) Consentimento de participação e gravação.
- 3) Objetivo do encontro.
 - Desenvolvimento de práticas com os instrumentos avaliativos.
- 4) Proposição da experimentação dos instrumentos.

Quinto encontro – Roteiro do Grupo Focal

TEMA: Sobre a prática avaliativa dos professores

- 1) Apresentação da Temática do encontro.
- 2) Consentimento de participação e gravação.
- 3) Objetivo do encontro.
 - Avaliar a experimentação com os instrumentos.
 - Analisar o funcionamento do GF.
- 4) Exposição por cada professor dos resultados da experiência com os instrumentos avaliativos.
- 5) Análise final do GF.
- 6) Agradecimento.