



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SARAH FONTENELLE CATRIB**

**COM A BATUTA E SOB A REGÊNCIA, O PROFESSOR DE ARTE:  
EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE  
MÚSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE  
PÚBLICA DE FORTALEZA**

**FORTALEZA**

**2020**

SARAH FONTENELLE CATRIB

COM A BATUTA E SOB A REGÊNCIA, O PROFESSOR DE ARTE:  
EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE MÚSICA  
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE  
FORTALEZA

Dissertação apresentada a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- C359a Catrib, Sarah Fontenelle.  
Com a batuta e sob a regência, o professor de arte : experiências de ensino e avaliação dos conteúdos de música nos anos finais do ensino fundamental da rede pública de Fortaleza / Sarah Fontenelle Catrib. – 2020.  
111 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.  
Orientação: Profa. Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro.
1. Avaliação. 2. Ensino de música. 3. Professora de arte. I. Título.

CDD 370

---

SARAH FONTENELLE CATRIB

COM A BATUTA E SOB A REGÊNCIA, O PROFESSOR DE ARTE:  
EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE MÚSICA  
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE  
FORTALEZA

Dissertação apresentada a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação brasileira.

Aprovada em: 07/08/2020

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro (orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Grace Troccoli Vitorino  
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

FORTALEZA

2020

## **AGRADECIMENTOS**

À minha querida mãe, Ana Clara Catrib, por todo apoio e incentivo.

À minha tia, Ana Maria Catrib, pelo incentivo constante.

À minha orientadora, professora Dra, Ana Paula de Medeiros Ribeiro, pelo acolhimento, pela atenção e por todo o aprendizado.

Aos professores Dr. Luiz Botelho Albuquerque e Dra. Grace Troccoli Vitorino, pela disponibilidade em ler, avaliar e contribuir com o meu trabalho.

Ao professor Dr. Mário André Wanderley Oliveira, pelas valiosas contribuições dadas na qualificação.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da UFC.

Aos colegas de curso, pelas experiências compartilhadas.

À professora participante da pesquisa, pela disponibilidade e fundamental contribuição.

Aos queridos amigos Israel, Washington, Rhachel e Yanaêh, pelas ideias compartilhadas.

## RESUMO

A pesquisa teve o objetivo de analisar as práticas de ensino e de avaliação dos conteúdos de música empregadas por uma professora de arte dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Fortaleza. Buscando atingir esse objetivo geral, a investigação também tratou de questões mais específicas como o conhecimento da professora de arte sobre avaliação da aprendizagem, as metodologias de ensino e avaliação utilizadas por ela, e os instrumentos de avaliação propostos aos alunos. Para tanto, foram utilizadas as pesquisas de campo e documental, sendo os dados coletados por meio de observações de aulas, de entrevista semiestruturada realizada com a docente e da análise dos instrumentos de avaliação aplicados. A análise desses dados foi realizada por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), que possibilitou a identificação de quatro unidades de análise: (I) concepções sobre planejamento e prática de ensino, (II) concepções sobre avaliação, (III) prática educativa observada e suas relações com as práticas avaliativas associadas; e (IV) instrumentos avaliativos. O estudo traz como fundamentação teórica referenciais das áreas de avaliação educacional e de educação musical, utilizando estudos de autores como Vianna (2000), Zabala (1998), Luckesi (1997) e Perrenoud (1999) que contribuem para a reflexão sobre a prática de avaliação da aprendizagem; e estudos de educadores musicais como Fonterrada (2008), Penna (2015) e França (2010; 2014), que colaboram para a contextualização do ensino de música na escola pública brasileira, bem como para a apresentação das perspectivas avaliativas na educação musical escolar. Assim, por meio desta pesquisa foi possível diagnosticar a realidade da prática do ensino e da avaliação dos conteúdos de música na escola pública em questão, que revelou a necessidades de adequação entre as metodologias de ensino e avaliação utilizadas, entre os conteúdos ensinados e avaliados, bem como o estabelecimento de uma progressividade desses conteúdos no decorrer dos anos.

**Palavras-chave:** Avaliação. Ensino de música. Professora de arte.

## ABSTRACT

This research aimed to analyze the teaching and evaluating practices of the music content employed by an art teacher in the final years of Elementary School in the municipal network of Fortaleza. In pursuing this general goal, the investigation dealt with more specific questions such as the art teacher's knowledge about learning assessment, the teaching and evaluating methodologies utilized by her, and the assessment instruments proposed to the students. Therefore, we used field and documentary research, with data being collected by class observations, a semi-structured interview with the teacher and analysis of the assessment instruments applied. The data analysis was performed in accordance with the content (BARDIN, 2016), which allowed the identification of four units of analysis: (I) conceptions about planning and teaching practices; (II) conceptions about assessment; (III) observed educational practice and its relationship with associated evaluative practices; and (IV) assessment instruments. The study brings as theoretical foundation references in the fields of educational evaluation and musical education, utilizing the studies of authors such as Vianna (2000), Zabala (1998), Luckesi (1997) and Perrenoud (1999), who contribute to the reflection on learning assessment practice; and studies of music educators such as Fonterrada (2008), Penna (2015) e França (2010; 2014), who collaborate to the contextualization of music teaching in Brazilian public school, as well as to present the evaluative perspectives in school music education. Thus, through this research we diagnosed the reality of the teaching and evaluating practices of the music content in the public school in question, revealing the need to adapt the teaching and evaluating methodologies utilized, the contents taught and evaluated, as well as establishing a progressivity of such contents over the years.

**Keywords:** Assessment. Music education. Art teacher.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	7
2. AVALIAÇÃO: TEMA E VARIAÇÕES .....	13
2.1 O percurso da avaliação educacional .....	13
2.2 Avaliação do ensino-aprendizagem .....	21
3 ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA: DA CAPO À CADÊNCIA INTERROMPIDA....	26
3.1 O ensino.....	26
3.2 Percurso histórico do ensino de música na escola .....	28
3.3 Perspectivas avaliativas no ensino de música na educação básica.....	39
4. METODOLOGIA .....	44
4.1 Tipo de pesquisa .....	44
4.2 Lócus.....	45
4.3 Sujeitos .....	45
4.4 Instrumentos de coleta .....	47
4.5 Desenho da pesquisa .....	47
4.6 Metodologia de análise de dados.....	48
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	49
5.1 Antes do ensaio .....	51
5.1.1 A orquestração: concepções sobre planejamento e prática de ensino.....	51
5.1.2 O repertório previsto: concepção sobre avaliação .....	60
5.2 Os ensaios: da “leitura” ao ensaio geral.....	62
5.2.1 Naípe I .....	63
5.2.2 Naípe II.....	67
5.3 Os recitais.....	70
5.3.1 Movimento 1 – Avaliação parcial .....	73
5.3.2 Movimento 2 – Avaliação bimestral .....	77
6. CONCLUSÕES .....	85
REFERÊNCIAS .....	89
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	92
APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	92
APÊNDICE C – DIÁRIOS DE CAMPO 6º ANO .....	93
APÊNDICE D – DIÁRIOS DE CAMPO 8º E 9º ANOS .....	98



## 1. INTRODUÇÃO

A educação exerce papel fundamental na sociedade, ora sendo vista como uma ferramenta de transformação social, ora como ferramenta de controle social. Em decorrência dessa importância adquirida ao longo dos tempos, muitos aspectos estão sendo cada vez mais solicitados, uma vez que muitos são utilizados como parâmetros de medida da qualidade educacional. Os processos de avaliação educacionais são exemplos disso.

Neste contexto, ainda são bastante presentes práticas avaliativas classificatórias e burocráticas, em que o resultado quantificado das aprendizagens não tem outra função a não ser a simples mensuração. Segundo Luckesi (1997), essa compreensão de avaliação polariza a prática do ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras, à medida que se ensina aos alunos apenas o que eles precisam para obterem bons resultados em testes e exames.

Por outro lado, pesquisas mais recentes no campo da avaliação têm seguido uma proposta metodológica diferente, compreendendo os processos de avaliação como um acompanhamento constante da aprendizagem. Atualmente, é predominante a ideia de que a avaliação está diretamente relacionada com o processo de ensino-aprendizagem, assumindo uma função prioritariamente diagnóstica e, assim, proporcionando embasamento para tomadas de decisões e intervenções docentes que contribuam para melhorias na aprendizagem dos alunos.

A avaliação da aprendizagem, nessa perspectiva, é um recurso pedagógico disponível ao educador para que auxilie o educando na busca de sua autoconstrução e de seu modo de estar na vida mediante aprendizagens bem-sucedidas. Contudo, também subsidia o educador, se necessário, em sua atividade de gestor do ensino, visto que lhe permite conhecer a eficácia ou a ineficácia dos seus atos ou dos recursos utilizados, assim como, se necessário, subsidia ainda proceder a intervenção de correções dos rumos da atividade e dos seus resultados. (LUCKESI, 2011, p. 263).

Mesmo com essa perspectiva mais construtiva dos conhecimentos, na prática, ainda podem ser encontradas ações que valorizam o aspecto quantitativo da avaliação e, conseqüentemente, a estagnação dos resultados obtidos. Assim, rotinas de provas e exames apenas ao final de períodos letivos são bastante comuns em escolas regulares, assim como também os são as tradicionais notas em boletins escolares.

Algumas áreas de conhecimento, no entanto, não acompanharam esse desenvolvimento dos processos avaliativos, mesmo estando presentes no contexto escolar. A música, por exemplo, inserida no currículo escolar brasileiro, desde as primeiras décadas do século XX, carece de práticas e reflexões sobre o tema. Muitas são as justificativas para essa lacuna, que vão desde questões relacionadas à própria natureza do conhecimento musical, até a maneira com que o conteúdo é tratado nos documentos oficiais e, conseqüentemente, no currículo escolar.

Analisando questões pertinentes aos tipos de avaliação na escola, como as desigualdades reveladas pelas avaliações e seus desdobramentos, Perrenoud destaca que

Mesmo quando se trata de cultura ensinada, nem todas as desigualdades têm o mesmo *status*: em certas áreas do currículo – por exemplo, as atividades criativas, a música, a educação física –, as desigualdades são tão reais quanto em outras áreas e não são menores, mas são transformadas sistematicamente em hierarquias formais, sem dúvida porque não desempenham na seleção escolar um papel determinante. (PERRENOUD, 1999, p. 40).

De certa forma, essa desvalorização de alguns conteúdos contribuiu para a pouca reflexão sobre as práticas e necessidades avaliativas dessas áreas. Assim, identificando na literatura uma escassez de estudos brasileiros relevantes na área de avaliação da aprendizagem musical na escola, decidiu-se concentrar esta investigação em aspectos práticos, visto que, apesar da avaliação ser um tema ausente na maioria dos livros de metodologias do ensino da música, e também pouco discutido por educadores musicais, sua prática é inerente à toda relação de ensino-aprendizagem.

A escolha do tema desse estudo estabelece estreita relação com a minha trajetória de formação musical e docente. O interesse por essa temática surgiu ainda enquanto cursava a graduação em Licenciatura em Música na Universidade Estadual do Ceará (UECE) e atuava como docente em diferentes contextos educacionais de Fortaleza. Essa experiência profissional em diferentes ambientes educacionais, como a escola regular, a escola especializada de música e o terceiro setor, proporcionou reflexões sobre as funções e possibilidades dos processos avaliativos nesses contextos, considerando que cada um possui particularidades e demandas específicas.

Nos contextos não-formais de ensino, como a escola específica de música e o terceiro setor, a necessidade de escrever relatório avaliativos, montar e dirigir recitais didáticos, e selecionar alunos para turmas com diferentes níveis, trouxe-me algumas dificuldades e inúmeros questionamentos, já que não havia uma orientação e nem mesmo

um padrão a ser seguido. No entanto, foi na escola regular, num contexto de educação formal, que surgiram dificuldades práticas de aplicação da avaliação, mesmo com a existência de documentos de orientação como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A partir dessas dificuldades e do cenário observado ainda enquanto professora atuante nesse contexto educacional, passei a questionar a ação dos professores de arte de escolas públicas de Fortaleza frente à necessidade de realizar uma avaliação da aprendizagem dos conteúdos musicais. Como eles veem o processo avaliativo em música? Qual modelo seguem? Com base em que critérios avaliam os alunos?

Essas questões elencadas inicialmente não foram suficientes para compreender a complexidade da prática avaliativa dos conteúdos de música na escola, pois essas necessitam ser pensadas em conjunto com a prática de ensino-aprendizagem, tendo em vista que os processos avaliativos buscam diagnosticar as dificuldades de aprendizado dos alunos.

É com base nessas relações e na variedade de práticas existentes que se justifica a necessidade e se evidencia a relevância da pesquisa aqui proposta. Os resultados obtidos permitirão um diagnóstico mais assertivo sobre a atuação do professor de arte com relação à unidade temática música, o que, por consequência, poderá contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas que tenham como objetivo o aprimoramento da formação desses profissionais e de suas respectivas práticas.

Vale destacar que o ensino de música nas escolas básicas públicas já passou por várias configurações desde sua implementação, sendo compreendido primeiramente como disciplina, depois como conteúdo curricular da disciplina Arte e, atualmente, apresenta-se como unidade temática do componente curricular Arte. Arelada a essa problemática de inserção do conteúdo, está a formação específica e compartimentada dos professores de arte, que dificulta o trabalho integrado das linguagens artísticas dentro de um mesmo componente curricular. A especificidade com que cada linguagem é trabalhada nos cursos de formação docente se distancia muito da atuação polivalente que a escola básica exige.

Em decorrência das problemáticas encontradas na formação de professores de Arte em geral e mais especificamente de música, a atuação desses profissionais na escola básica de ensino fundamental encerra uma série de particularidades, visto que esses professores especialistas têm que lidar com um componente curricular polivalente.

Nessas condições, constata-se que ainda há um grande descompasso entre os cursos de formação docente e a demanda exigida pela escola básica, o que gera, por vezes, práticas de ensino e avaliação superficiais e descontextualizadas.

No caso específico da rede municipal de Fortaleza, a situação do professor de arte é ainda mais complexa, devido à distribuição de conteúdo por componentes curriculares. De acordo com as orientações pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) 2019, o componente curricular Arte nos primeiros anos do ensino fundamental é competência do professor regente único, havendo apenas em casos especiais a condução de um especialista. Já nos anos finais do ensino fundamental, essa função é exercida por um professor especialista em uma das linguagens artísticas ou em língua portuguesa, tendo em vista que a disciplina é descrita na matriz curricular como Artes/Literatura.

Outro ponto que merece destaque nas orientações apresentadas pelo documento da SME, diz respeito à carga horária do componente, que corresponde a uma hora/aula semanal por turma, tempo bastante reduzido para contemplar, de forma específica e integrada, todas as expressões artísticas.

Dessa forma, o problema aqui investigado é resultante de um conjunto de problemas já existente em três esferas: pessoal, grupal e da própria área de conhecimento, à medida que os problemas encontrados na minha prática docente também são enfrentados por outros professores que, por sua vez, também não encontram referenciais teóricos que sustentem ou apontem melhores práticas de avaliativas em música.

A partir da compreensão da complexidade na qual o ensino de música se insere, e buscando contemplar a diversidade de perspectivas e práticas em uma mesma unidade temática, o recorte desse estudo se dá nos anos finais do ensino fundamental. Ao estabelecer essa etapa da educação básica como foco, o perfil de profissional investigado possibilitou uma reflexão sobre as reais possibilidades de atuação e as dificuldades didáticas avaliativas em um componente tão diversificado como é o de Arte e, mais especificamente, como ocorre o trabalho especificamente na unidade temática música.

É nessa perspectiva que esse estudo estabeleceu as seguintes questões norteadoras: Quais são as práticas de ensino e de avaliação da aprendizagem dos conteúdos de música nos anos finais do ensino fundamental?; Quais os conhecimentos e concepções dos professores de Arte sobre avaliação da aprendizagem?; Quais as

metodologias de ensino e de avaliação utilizadas por eles?; Como são os instrumentos de avaliação propostos aos alunos?.

Essas questões auxiliaram na definição dos objetivos a seguir:

**Objetivo geral:**

Analisar as práticas de ensino e de avaliação da aprendizagem dos conteúdos de música empregadas por uma professora dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino de Fortaleza.

**Objetivos específicos:**

- Investigar as concepções da professora de música sobre a avaliação da aprendizagem.
- Identificar as metodologias de ensino e de avaliação empregadas.
- Analisar os instrumentos de avaliação propostos aos alunos.

Assim, para conduzir a discussão de maneira organizada, a presente dissertação apresenta-se dividida em quatro capítulos, sendo dois de fundamentação teórica, um de explanação dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa e um de apresentação e análise de dados coletados

O primeiro capítulo intitulado *Avaliação: tema e variações* apresenta o tema avaliação a partir das mudanças de significado adquiridas ao longo do tempo, considerando que, assim como na forma composicional *tema e variações*<sup>1</sup>, há um conceito que é constantemente reformulado. Assim, o capítulo se dedica ao estudo do histórico e desenvolvimento da avaliação educacional e da aprendizagem, e de seus elementos constituintes.

No segundo capítulo as discussões sobre avaliação se inserem no âmbito do ensino de música na escola. Para isso, são apresentadas questões relacionadas ao histórico desse ensino na educação básica, bem como suas relações com os processos avaliativos e as perspectivas avaliativas da área. Para ilustrar esses conteúdos, o capítulo é intitulado como *Ensino de música na escola: da capo à cadência interrompida*<sup>2</sup>, pois tem a intenção

---

<sup>1</sup> De acordo com o dicionário de música (ISAACS; MARTIN, 1985, p. 396), *Variações* é “uma das mais importantes formas de composição, consistindo em certo número de reformulações ou repetições modificadas de um tema.”. O tema, por sua vez, pode ser caracterizado como uma “ideia musical que é parte estrutural e essencial de uma composição.”. (Ibid., p. 380).

<sup>2</sup> As expressões *da capo* e *cadência interrompida* são nomenclaturas utilizadas na música erudita que fazem referência à comandos e estruturas musicais. *Da capo* é uma expressão de comando utilizada em partituras

de reconstruir a trajetória da música no contexto escolar desde o princípio (*da capo*) até o momento atual (*cadência interrompida*), em que o ensino é oficialmente contemplado no currículo, porém ainda pouco estruturado.

O terceiro capítulo tem o objetivo de caracterizar metodologicamente a pesquisa, bem como especificar todas as etapas seguidas na investigação. Dessa forma, foram utilizadas as pesquisas do tipo de campo e documental. Tendo como lócus uma escola municipal de Fortaleza e como sujeito uma das professoras de arte da instituição, os dados foram coletados por meio de entrevista, observações de aulas e dos instrumentos avaliativos aplicados durante o período de desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, o quarto capítulo trata da análise dos dados coletados ao longo de dois meses de pesquisa de campo. Nesse contexto, são realizadas análises sobre as concepções de avaliação da professora, bem como as metodologias de ensino e avaliação empregadas por ela, sempre tendo como base o material colhido a partir da entrevista e das observações de aula. Além desses pontos, é realizada a investigação com os instrumentos de avaliação da aprendizagem desenvolvidos e aplicados pela docente, cumprindo, assim, todos os objetivos traçados para o estudo.

Diante de todas as reflexões realizadas a partir do estudo dos referenciais teóricos, bem como das práticas observadas na pesquisa de campo, o capítulo de conclusões traz alguns apontamentos sobre o ensino e a avaliação em música no contexto da escola pública de Fortaleza, destacando aspectos interessantes da prática observada e aspectos que poderiam ser aprimorados numa experiência futura.

---

para indicar que determinado trecho musical deve ser repetido do início. As *cadências interrompidas*, por sua vez, são sequências de acordes musicais que produzem efeitos falsos de uma conclusão perfeita ou definitiva.

## 2. AVALIAÇÃO: TEMA E VARIAÇÕES

Segundo Borne e Beltrán (2017, p. 125), "[...] o termo avaliação possui, intrinsecamente, uma carga semântica variável segundo o contexto histórico e geográfico a qual está vinculado". Partindo dessa reflexão, este capítulo busca introduzir o tema da pesquisa por meio da apresentação e discussão das concepções de avaliação educacional e da aprendizagem de maior relevância histórica e que influenciaram o pensamento e as práticas avaliativas da atualidade. Para tanto, serão expostas as abordagens avaliativas de Tyler, Croonbach, Scriven, Stufflebeam e Guba e Lincoln, bem como as reflexões de Luckesi, Perrenoud, Hoffman e Zabala sobre avaliação do ensino-aprendizagem.

### 2.1 O percurso da avaliação educacional

A avaliação é um território comum a praticamente todos os campos de estudo. Por esse motivo, pode adquirir diversos conceitos e aplicações, tornando-se um tema de pesquisa bastante complexo. Assim, em sentido amplo, e recorrendo a diferentes formatos, pode-se afirmar que

O processo de avaliação disciplinada permeia todas as áreas de pensamento e prática, eximindo-se do lugar principal em todas elas. É encontrada em críticas literárias acadêmicas, nos procedimentos de controle de qualidade da engenharia, nos diálogos socráticos, no criticismo social e moral mais sério, na matemática, e nos pareceres emitidos por tribunais de recursos. A tecnologia e a ciência compartilham este processo intelectual de avaliação com todas as disciplinas, com os ofícios e com o pensamento racional de modo geral. (SCRIVEN, 2018, p. 32).

Dentre as práticas avaliativas assinaladas, a educacional ganha especial destaque, considerando sua emergência e os impactos que pode causar na sociedade. A avaliação em educação investiga todas as questões relacionadas aos alunos, currículos, projetos, programas e instituições, sempre buscando o aprimoramento de seus processos.

Apesar do atual alcance da avaliação educacional, durante muitos anos seus estudos ficaram restritos ao aluno e ao seu rendimento escolar, numa perspectiva de microavaliação. A ampliação desse campo de estudo veio a partir da reflexão sobre a influência dos diversos âmbitos da educação sobre o desempenho escolar, o que promoveu pesquisas relacionadas a grupos de indivíduos, projetos, produtos, materiais,

instituições e sistemas educacionais adquirindo, assim, uma perspectiva de macroavaliação.

Segundo Vianna (2000), a avaliação educacional ainda não constitui uma teoria geral, mas sim um conjunto de abordagens teóricas sistematizadas que fornecem subsídios para julgamentos de valor. Essas abordagens teóricas assinaladas pelo pesquisador são de fundamental importância para compreender o que se entende por avaliação na atualidade e também para analisar de forma mais crítica a prática avaliativa na educação brasileira.

A partir dessa compreensão do campo de estudo, que foi construído mediante a evolução dos modelos avaliativos, entende-se a avaliação como

Uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenômeno, analisar suas causas, estabelecer prováveis consequências, e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada de tomada de decisões, que considerem as condições que geraram os fenômenos analisados criticamente. (VIANNA, 2000, p. 18).

Segundo a classificação adotada por Vianna (2000), as propostas avaliativas podem ser divididas em dois modelos: o modelo prescritivo, que se constitui de um conjunto de regras, prescrições, proibições, que especificam o que é bom e próprio para avaliação e como a avaliação deve ser feita; e o modelo descritivo, que apresenta um conjunto de afirmações que descrevem, preveem e explicam as atividades de avaliação.

Assim como a diferenciação de modelos avaliativos descritivos e prescritivos, o campo da avaliação educacional possui uma diversidade de nomenclaturas que fazem referência aos modelos, às funções e dimensões da avaliação. Pode-se falar em avaliação somativa, formativa, externa, interna, qualitativa, quantitativa, etc. Assim, para compreender todas as nuances da avaliação faz-se necessário conhecer um pouco sobre seu percurso histórico.

Segundo Guba e Lincoln (2011), a avaliação, no seu desenvolvimento, passou por quatro gerações que a compreendiam de diferentes maneiras e que foram ganhando forma a partir da “[...] tentativa persistente de estudiosos impregnada de experiências bem ou mal sucedidas na prática.” (PENNA FIRME, 1994, p. 107). Essa classificação, utilizada pelos autores, delimita cada período com base nas ações que eram associadas ao ato de avaliar.

Na primeira geração, a avaliação era vista como um processo de mensuração que responsabilizava apenas o aluno pelo sucesso ou fracasso de sua aprendizagem. A segunda geração surgiu nos anos 1920 com a elaboração da avaliação por objetivos



proposta por Tyler, em que o processo avaliativo passou a averiguar a congruência entre os resultados obtidos e os objetivos educacionais propostos inicialmente; ganhando, assim, um caráter descritivo e reconhecendo a responsabilidade de outros fatores pelos insucessos e fracassos do aprendizado do aluno. A terceira geração compreendia a avaliação como sendo sinônimo de juízo de valor, sendo essa ação incorporada ao processo avaliativo. A quarta geração, por sua vez, foi compreendida como aquela em que a avaliação acontece por meio da negociação, valorizando o diálogo para a resolução dos problemas educacionais encontrados.

A primeira geração de avaliadores tem como principal característica a associação entre avaliação e mensuração. Nesse período, o avaliador não fazia distinção entre avaliação e medida, e assim sua prática era voltada, quase que exclusivamente, para elaboração de testes e exames para a verificação do rendimento escolar dos alunos.

O objetivo dos avaliadores desse período era detectar e estabelecer diferenças individuais por meio dos testes de rendimento e comparar os resultados obtidos com os padrões do grupo. Dessa maneira, essa ação não proporcionava nenhuma informação sobre os programas que formavam os alunos.

Em decorrência da importância adquirida pelo teste no processo avaliativo, muitos modelos de testes de inteligência surgiram e até hoje servem de referências para estudos, como é o caso dos elaborados por Thorndike em 1904 e por Alfred Binet ao final da primeira guerra mundial (ESCUDEIRO ESCORSA, 2003). Segundo Guba e Lincoln (2011), essa é considerada a primeira geração de avaliadores, que desenvolveram um papel exclusivamente técnico, como provedores dos instrumentos de medida.

Um fator histórico contribuiu para a consolidação desse pensamento tecnicista, quando, nas primeiras décadas do século XX, houve uma tendência de relacionar o processo socioeconômico a valores e conhecimentos transmitidos por meio da educação, o que promoveu o desenvolvimento da pesquisa educacional, da avaliação e, principalmente, da tecnologia dos instrumentos de medida e das técnicas de análise quantitativa. Nesta perspectiva,

A primeira geração de avaliadores pode legitimamente ser chamada de geração da mensuração. A função do avaliador era técnica, ele devia conhecer o arsenal de instrumentos disponíveis para que, desse modo, qualquer variável que se desejasse investigar pudesse ser mensurada. Se não houvesse nenhum instrumento apropriado, supunha-se que o avaliador tivesse o conhecimento necessário para criá-lo. (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 32).

É importante destacar que entre o primeiro período abordado pelos autores e o nascimento da verdadeira avaliação com os estudos de Tyler, existiu na França da década de 1920 uma corrente independente conhecida como docimologia. Os estudos docimológicos criticavam o distanciamento existente entre a avaliação e as metas da instituição e o poder do professor sobre o processo avaliativo.

Apesar das propostas pertinentes elencadas pela docimologia, foi o estudo realizada por Ralph Tyler, entre os anos de 1936 e 1940, que revolucionou o pensamento sobre avaliação educacional. Atualmente, Tyler é reconhecido como “pai da avaliação”, pois contribuiu para uma visão metódica da mesma e também para a associação entre o processo avaliativo e a qualidade educacional.

A obra de Tyler, baseada no estudo desenvolvido durante oito anos, apresenta sua ideia de currículo e define a avaliação educacional como sendo o processo surgido para determinar em que medida estão sendo alcançados os objetivos educacionais estabelecidos previamente. Para o educador, a boa avaliação está condicionada a alguns fatores como, por exemplo, a proposta clara dos objetivos, a determinação das situações em que se devem manifestar as condutas esperadas, a eleição dos instrumentos apropriados de avaliação, a interpretação dos resultados das provas e a determinação da finalidade e objetividade das medidas (TYLER, 1981).

Essa avaliação proposta por Tyler supera a ideia da simples medição dos conhecimentos dos alunos, pois incorpora a ideia da associação dos objetivos com os resultados, bem como a necessidade de descrever esse processo. As propostas de Tyler foram muito bem recebidas por especialistas da época e serviram de base para o desenvolvimento da avaliação educacional.

Ralph Tyler representa a segunda geração de avaliadores, cuja principal preocupação era buscar um melhor entendimento do objeto avaliação e, assim, expandir o uso dos processos avaliativos, utilizando não só com o objetivo de conhecer e classificar os alunos, mas também na intenção de aprimorar os currículos coletando dados que, quando comparados com os objetivos estabelecidos, descrevessem os sucessos e/ou as necessidades do currículo. Na perspectiva de Guba e Lincoln, a avaliação de segunda geração é

Uma abordagem caracterizada pela descrição de padrões de pontos fortes e fracos com respeito a determinados objetivos pré-estabelecidos. O avaliador cumpria a função de descritor, embora também se manifestassem os aspectos técnicos anteriores dessa função. A mensuração deixou de ser tratada como equivalente à avaliação, sendo

porém definida como um dos vários instrumentos que poderiam ser usados a seu serviço. (2011, p. 35)

Para Guba e Lincoln (2011), a segunda geração de avaliadores surgiu em decorrência de uma série de deficiências da primeira que não considerava o aluno como objeto da avaliação. Apesar dos esforços da segunda geração para compreender o objeto avaliação, esta teve algumas limitações no que se refere à excessiva definição dos objetivos, tais como a falta de clareza dos objetivos e a demora para se ter o *feedback* sobre o objeto avaliado.

Esses fatores provocaram o surgimento de uma terceira geração, cuja principal característica era a associação existente entre o juízo de valor e a etapa de tomada de decisão. Assim, o avaliador assumiu o papel de juiz, preservando ainda alguns aspectos característicos das gerações anteriores. Segundo Penna Firme, “[...] não bastaria medir e descrever, era preciso julgar sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os próprios objetivos.” (1994. p. 108). Foi nessa geração que surgiram modelos avaliativos de grande relevância como os de Cronbach (1963), Scriven (1967), Stufflebeam (1971) e Stake (1967).

O trabalho de Cronbach teve ampla relevância e contribuiu para a elaboração dos modelos de Stake e Scriven, ao inaugurar a ideia do uso da avaliação para o aprimoramento de cursos, de desempenho estudantil, de programas e projetos. De maneira abrangente, Cronbach aborda a avaliação de cursos e discute questões relacionadas ao planejamento da avaliação, à natureza dos dados coletados, bem como aos sujeitos da avaliação.

Segundo Vianna (2000, p. 76), a avaliação, na perspectiva de Cronbach, “objetiva, entre outros aspectos, acelerar o processo de aprendizagem das instituições educacionais, por intermédio de informações que, de outra forma, não seriam consideradas”. Nesta perspectiva, é importante que exista congruência entre as questões levantadas pela avaliação e a realidade educacional, para que as informações elencadas pelo avaliador sejam incorporadas ao conhecimento do público interessado e, assim, fundamentar a tomada de decisão.

O planejamento da avaliação é outro ponto importante do pensamento de Cronbach, que acredita que a avaliação tem uma função política, ou seja, o planejamento da avaliação deve ter flexibilidade suficiente para atender aos diversos públicos. Segundo suas premissas, o planejamento da avaliação deve ocorrer em dois níveis: um

planejamento geral, com o objetivo de estabelecer prioridades e alocar responsabilidades, e um planejamento interno, intra-equipes, que deve basear-se na experiência e na interação dos que formam os vários grupos ou equipes. Ainda em relação ao planejamento da avaliação, Cronbach estabelece duas fases: a divergente, quando possíveis questões são elencadas por todos da equipe, e a fase convergente, quando prioridades são estabelecidas para essas questões.

Outro expoente dessa geração foi Michael Scriven que, ao publicar sua obra *Methodology of Evaluation* (1967), desenvolveu uma série de ideias fundamentais para a compreensão da lógica da avaliação educacional, tais como a diferença entre *Goals* (objetivos), que seriam as respostas para as questões propostas inicialmente, e *Roles* (papeis), que se referem às maneiras como essas respostas são usadas, além de contribuir para a elaboração dos conceitos de avaliação formativa e somativa.

Buscando discutir os papéis da avaliação, Scriven caracteriza a avaliação formativa como aquela que “[...] deve ocorrer ao longo do desenvolvimento do programa, projeto e produtos educacionais, com visões a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo objeto de implementação.” (VIANNA, 2000, p. 86). A avaliação somativa, por sua vez, se caracteriza por ser conduzida ao final de um programa e possibilita elementos para julgar a sua importância, o seu valor e o seu mérito. A avaliação formativa “[...] está diretamente relacionada com a decisão de desenvolver um programa, sua modificação ou, ainda, sua revisão, por exemplo. A avaliação do tipo somativa está ligada à decisão de continuar com o programa, encará-lo ou adotá-lo, entre outros aspectos.” (Ibid., p. 87).

Ao tratar desses conceitos, Vianna destaca que é imprescindível que esses dois tipos de avaliação coexistam, pois ambos são importantes em diferentes etapas do processo e, dessa forma, se complementam. As dimensões formativa e somativa podem, ainda, ser combinadas com as dimensões interna e externa, dando origem, assim, à avaliação formativa interna, formativa externa, somativa interna, somativa externa (Ibid.). Scriven (1967), assim como Cronbach, destaca a questão do julgamento de valor na avaliação, e por esse motivo também é classificado como um avaliador de terceira geração.

Outra importante contribuição de Scriven para o estudo da avaliação educacional foi a apresentação do modelo de avaliação independente de objetivos (*goal-free*), pois acreditava que em uma avaliação por objetivos, os mesmos deveriam passar

por uma avaliação e que a delimitação de objetivos limita a percepção do problema. Scriven foi de fundamental importância em outros assuntos não aprofundados no texto como, por exemplo, a meta-avaliação (avaliação da avaliação). Atualmente, muitas das ideias de Scriven apresentadas aqui estão, definitivamente, incorporadas ao universo da avaliação e fazem parte do patrimônio pessoal de cada avaliador.

Um outro modelo de avaliação educacional que ganhou destaque na terceira geração foi o estruturado por Stufflebeam e seus colaboradores, que tratam sobre o dimensionamento da avaliação com o objetivo de permitir tomada de decisões. Ao criarem o modelo, os autores apresentam a avaliação como um processo para descrever, obter e proporcionar informação útil para julgar decisões alternativas a partir de uma prática que abrange diversos momentos como o planejamento, a estruturação, a implementação e a reciclagem de decisões, “[...] havendo para cada um desses momentos, respectivamente, uma forma específica de avaliação: avaliação de contexto, avaliação de insumos, avaliação do processo e avaliação dos produtos.” (VIANNA, 2000, p. 102). Contemplando quatro momentos avaliativos distintos, o modelo é reconhecido pelo anagrama CIPP, que faz referência às avaliações de contexto, insumos, processo e produto.

O modelo CIPP gira em torno da tomada de decisão e, desse modo, procura estabelecer quatro tipos de situação de decisão em educação, por meio dos quatro tipos de avaliação. A avaliação de contexto tem por objetivo estabelecer prioridades, especificar população/amostra de indivíduos a considerar, e estabelecer os objetivos que devem concretizar as necessidades. É um tipo de avaliação que serve para o planejamento das decisões. A avaliação de insumos procura estabelecer como usar os recursos para alcançar os objetivos definidos pelo programa, tendo como produto final o planejamento de estratégias considerando o potencial custo-benefício. A avaliação do processo, destinada à implementação de decisões, realimenta, periódica e continuamente, os responsáveis pelo programa em todas as fases de desenvolvimento, tendo o objetivo de detectar deficiências de planejamento ou implementação, e monitorar vários aspectos do projeto, a fim de identificar e corrigir possíveis problemas. A avaliação de processo permite o aprimoramento do programa de avaliação. A avaliação do produto mede e interpreta os resultados obtidos em certos momentos pré-definidos do programa e ao seu término. É uma avaliação destinada a servir à reciclagem de decisões.

Se bem considerarmos o modelo CIPP, verificamos que os quatro tipos de avaliação – contexto, insumo, processo e produto –, são formativos quando oferecem informações que possibilitam o aprimoramento do programa, sendo somativos no caso das informações estarem relacionadas ao futuro do programa. (VIANNA, 2000, p. 109).

A proposta de avaliação estruturada por Stufflebeam e seus colaboradores pode ser considerada de transição entre a terceira e quarta geração de avaliadores, pois apresenta a avaliação como um juízo de valor, mas também valoriza a questão do diálogo e da negociação ao longo do processo avaliativo.

Seguindo o mesmo princípio de classificação, encontra-se o modelo de Robert Stake, a avaliação responsiva, que ainda tem seu foco na tomada de decisão, mas já apresenta uma metodologia adequada aos procedimentos de uma avaliação de quarta geração, na medida em que há uma preocupação, ao início do processo, de avaliadores e gestores, conjuntamente, estabelecerem os limites da avaliação a ser realizada. Essa interação inicial permanece durante todo o processo, inclusive incluindo outros participantes do programa como alunos e professores. Para Guba e Lincoln (2011, p. 47), a avaliação responsiva “[...] estabelece parâmetros e limites por meio de um processo interativo e negociado que envolve grupos de interesses e consome uma porção considerável do tempo e dos recursos disponíveis.

Ao longo dessas três gerações, houve muitos avanços, porém problemáticas permaneceram como, por exemplo, a relação entre o que a avaliação solicita e o que executa, as dificuldades de consenso entre os avaliadores, e a ênfase no modelo de pesquisa utilizado. Todos esses problemas assinalados impulsionaram o surgimento de uma quarta geração de avaliadores.

Apresentada por Guba e Lincoln como uma abordagem alternativa, a quarta geração surge em decorrência de necessidades não atendidas pelas gerações anteriores. Essa nova fase caracteriza a avaliação como sendo uma etapa de negociação, onde existe uma busca de um acordo entre pessoas de valores diferentes. Fundamentada no construtivismo, a avaliação passou a ser compreendida como um processo interativo que tem como primeira etapa a identificação e explanação dos interessados na avaliação e suas preocupações, sendo algumas dessas resolvidas durante o processo de interação entre os envolvidos e outras conduzidas até o processo de busca de informações mais completas. Assim, os procedimentos avaliativos utilizados nessa fase ainda preservam alguns recursos desenvolvidos em fases anteriores e incorporam a questão da negociação.

Ao longo dessas gerações apresentadas por Guba e Lincoln (2011) foram construídas, dentro dos modelos de avaliadores clássicos como Tyler, Cronbach, Scriven, Stufflebeam, Stake e o dos próprios autores, as ideias essenciais da avaliação educacional que hoje estão inseridas no pensamento de todo avaliador (VIANNA, 2000).

## **2.2 Avaliação do ensino-aprendizagem**

A avaliação é um fator que está sempre em evidência no âmbito escolar, pelo fato de ser tradicionalmente utilizada como determinante da aprovação ou reprovação dos alunos, fazendo com que a educação atue em função dos resultados avaliativos. Em decorrência dessa funcionalidade, a escola estipula um padrão de teste para verificação da aprendizagem que deve ser utilizado por todas as disciplinas, independentemente da natureza de seus conteúdos. Apesar dessa prática estar presente na maioria das escolas e ser denominada “avaliação”, constitutivamente a prática de avaliação do ensino-aprendizagem na escola necessita de uma série de ações docentes que não estão incluídas no ato de aplicação de testes e exames.

Dentre os contextos em que se encontra a prática da avaliação, o âmbito educacional é o mais problemático em relação à adequação de significado. Para Hoffman (1993, p. 25) a avaliação na escola “alcança um significado próprio e universal, muito diferente do sentido que se atribui a essa palavra no nosso dia-a-dia.” Essa particularidade se deve ao fato de que a avaliação na escola deve ir além de uma simples atribuição de valor a um produto apresentado, e se caracterizar como uma etapa de construção do conhecimento do aluno.

Educadores como Cipriano Luckesi (1997) e Philippe Perrenoud (1999) trazem importantes discussões partindo de uma análise crítica das práticas avaliativas dos professores de educação básica. Luckesi (1997) denuncia a “pedagogia do exame” muito em voga nas escolas brasileira, nas quais usam a avaliação de forma classificatória e burocrática e, assim, o autor defende o exercício de um processo avaliativo diagnóstico que fundamente a tomada de decisões com o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem do aluno. Perrenoud, por sua vez, acredita em uma avaliação formativa que regule constantemente a aprendizagem dos alunos.

As ideias avaliativas do educador brasileiro Cipriano Luckesi (1997) são bastante coerentes com a proposta de Scriven e de outros avaliadores da terceira geração.

Para Luckesi, a função da avaliação na escola é de revelar a qualidade da aprendizagem dos alunos e, com essa informação, subsidiar melhorias no seu aprendizado. Nessa perspectiva, pode-se falar em uma avaliação diagnóstica que busca informações para fundamentar uma tomada de decisões e o replanejamento das ações educativas.

A contribuição da educadora Jussara Hoffman para as discussões sobre avaliação é bastante significativa pelo fato de a autora elaborar conceitos a partir da problematização de situações encontradas nas escolas brasileiras. Primeiramente, a autora atenta para o fato de que “os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados” (HOFFMAN, 2009, p. 17), e busca “desmistificar” esse pensamento a partir da sua proposta de uma prática avaliativa mediadora. Hoffman apresenta essa ação avaliativa como uma interação entre professor e alunos que busca a reorganização do saber e a coordenação dos seus pontos de vista, ou seja, “a ação avaliativa, como mediação, se faria presente, justamente, no interstício entre uma etapa de construção de conhecimento do aluno e a etapa possível de produção, por ele, de um saber enriquecido, complementado.” (Ibid., p. 68). Para a autora:

Numa concepção mediadora da avaliação, a subjetividade inerente à elaboração e correção das tarefas avaliativas não é um problema, mas um elemento a trabalhar positivamente. Porque, sem tomar a tarefa como um momento terminal e, sim, como um elo de grande corrente, tanto os “erros” dos alunos quanto as dúvidas dos professores em interpretá-los, retornarão à sala de aula para serem discutidos por todos, elementos importantes e positivos na continuidade das ações desenvolvidas, de outras tarefas propostas. Nesse sentido, o momento de correção passa a existir como um momento de reflexão sobre as hipóteses que vierem sendo construídas pelo aluno e não para considera-las como definitivamente certas ou erradas. (HOFFMAN, 1993, p. 65)

Na mesma linha das propostas já citadas, a de Perrenoud (1999) compreende a avaliação na sua função formativa que, na sua concepção, ocorre a partir da regulação das aprendizagens. A ideia de regulação sugere um acompanhamento metódico dos alunos, possibilitando ao professor uma intervenção mais sistêmica e individualizada, buscando otimizar todo o processo de aprendizagem.

O ponto de partida do educador para a apresentação de suas ideias sobre o processo avaliativo é a reflexão sobre o significado da excelência e do fracasso escolar. É de senso comum que esses resultados são consequência de uma avaliação estática realizada nas escolas e que o professor é o responsável pelo julgamento do desempenho do aluno. Segundo Perrenoud (1999, p. 25), o êxito e o fracasso na escola são



determinados por uma avaliação composta pelas exigências de professores e avaliadores, que, por sua vez, “seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo”. No entanto, esse embasamento nos programas e diretrizes não atua necessariamente como um agente facilitador da prática avaliativa dos professores, uma vez que

Os textos legislativos e regulamentares dizem o que se deve ensinar, mas definem muito menos claramente o que os alunos supostamente devem aprender, portanto, *o que se deve avaliar*; em certos sistemas educativos, enquanto uma circular precisa detalhadamente a maneira de arredondar uma média ou de construir uma tabela, o conteúdo da avaliação e o nível de exigência são totalmente deixados à apreciação do professor (Ibid., p. 30).

Segundo o educador, apesar desses documentos, ainda há uma grande ambiguidade em relação aos conteúdos exatos a serem abordados na avaliação e os níveis de domínio esperados dos alunos. Essa situação faz com que o professor tenha certa autonomia em relação ao que vai ser exigido e em qual nível, dando margem assim a uma avaliação autoritária. Os docentes que utilizam a avaliação contínua, prática onde os alunos são avaliados a todo momento e não apenas no final dos períodos letivos, dispõem de uma autonomia ainda maior na avaliação, pois podem “adotar sua própria definição de excelência, apropriando-se e especificando, à sua maneira, as normas de excelência estabelecidas pela instituição, nelas investindo sua própria concepção de cultura e de domínio”. (Ibid., p. 31)

Durante a sua reflexão, Perrenoud comenta que a atual prática da avaliação faz com que se tenha uma visão errônea da aprendizagem dos alunos, pois a falta de excelência escolar não significa necessariamente uma falta de competência ou uma “inaptidão para aprender”. Isso pode ser justificado a partir de uma observação de como a escola ensina e avalia os alunos, que geralmente ocorre por meio de problemas criados e desvinculados da realidade. Essa situação pode ser constatada com base na comparação feita pelo avaliador:

Quando os pilotos ou os médicos são formados fora de situações reais (voo com um verdadeiro aparelho, cuidados a um paciente verdadeiro), pelo menos há um esforço para simular, graças a uma tecnologia sofisticada ou uma inserção na prática, as condições de trabalho profissional. A escola não se dá a tanto trabalho. Para atestar seus saberes, os alunos são incitados ou a mostrá-los “contando o que eles sabem”, figura clássica da prova oral, ou a responder a questões que não têm outro sentido além de obrigá-los a manifestar seus conhecimentos sob pena de receber uma nota ruim. (Ibid., p. 46)

É por meio dessa comparação que o autor argumenta que, na maioria das vezes, os resultados escolares não refletem a real aprendizagem dos alunos e que, mesmo na avaliação contínua, para garantir uma regulação efetiva das aprendizagens, o professor “deveria dispor de informações pertinentes e confiáveis, interpretá-las corretamente, em tempo hábil, imaginar constantemente uma intervenção apropriada e conduzi-la de forma eficaz.” (Ibid., p. 80). Estando ciente de que a prática de avaliação atual tende a ser pouco eficaz e que esse problema é decorrente de fatores que não se reduzem apenas à má formação dos professores, Perrenoud enumera os quatro obstáculos de uma regulação da aprendizagem eficaz:

- Encerra-se em uma lógica de conhecimento em detrimento de uma lógica de aprendizagem.
- Ater-se a uma imagem demasiadamente vaga dos mecanismos de aprendizagem.
- Deixar inacabadas muitas regulações, porém bem-iniciadas.
- Dar prioridade à regulação da tarefa em oposição à aprendizagem. (PERRENOUD, 1999, p. 82)

O primeiro obstáculo é referente ao currículo formal que “[...] enfatiza mais os conteúdos a ensinar, as noções a estudar e a trabalhar, do que os conhecimentos propriamente ditos.” (Ibid.). O segundo evidencia o pouco entendimento do professor sobre como funciona o processo de aprendizagem do aluno. O terceiro obstáculo sinaliza para as regulações inacabadas, decorrente da falta de tempo e da grande quantidade de alunos para cada professor. E, por fim, o último obstáculo se refere ao pensamento errôneo de que a resolução correta de questões significa a real aprendizagem do aluno.

A solução para os problemas apontados por Perrenoud é a adoção da prática de avaliação formativa, em que a regulação da aprendizagem está presente em todas as ações do professor, ou seja, há a intenção de que, durante o processo de ensino-aprendizagem, exista a troca de experiências e o esclarecimento de dúvidas. Assim, o educador afirma que “a avaliação formativa é um componente quase obrigatório de toda avaliação contínua.” (Ibid., p. 79)

Partindo de uma perspectiva construtivista, Zabala (1998) acredita que a nomenclatura tradicionalmente utilizada para diferenciar a abordagem da avaliação pode ser compreendida sob dois olhares, um mais amplo que abrange todo o processo, e outro mais específico, que traduz as práticas avaliativas em sala de aula. Dessa forma, na sua concepção, os termos avaliação formativa e avaliação reguladora não são utilizados como sinônimos, assim como também não o são as expressões avaliação final e avaliação

somativa. Para o autor, o termo formativo determina uma concepção geral de avaliação que

Tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia; quer dizer, que entende que a finalidade da avaliação é ser um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas. (ZABALA, 1998, p. 200)

Enquanto que o termo avaliação reguladora é usado, de acordo com o autor, para designar as situações em que ocorrem diretamente a adaptação e adequação da prática de ensino-aprendizagem. O mesmo acontece com a diferenciação das terminologias que fazem referência às avaliações de cunho quantitativo, sendo o termo avaliação final utilizado para identificar os resultados conseguidos e os conhecimentos adquiridos, enquanto que o termo somativo é reservado “[...] para o conhecimento e avaliação de todo o percurso do aluno” (Ibid.).

Para além da discussão referente ao uso das terminologias, o estudo sobre avaliação da aprendizagem tem função essencial na prática educativa, à medida que visa auxiliar o professor na tomada de decisão a partir do desempenho do aluno. Não obstante, a prática de ensino, processo indissociável da avaliação, também deve ser analisada conjuntamente.

A intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional. O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados. (ZABALA, 1998, p. 17)

Toda essa reflexão realizada no campo da avaliação educacional e, mais especificamente, na avaliação do ensino-aprendizagem, pode e deve acontecer nos contextos específicos de cada área de conhecimento escolar, tendo em vista as suas demandas particulares. Nesta perspectiva, a reflexão apresentada na próxima parte apresenta o contexto e os desafios do ensino e da avaliação de música na escola básica brasileira.

### **3 ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA: *DA CAPO À CADÊNCIA* INTERROMPIDA**

A partir das ideias sobre avaliação apresentadas e discutidas anteriormente, o segundo capítulo tem o objetivo de direcionar essas reflexões para os processos avaliativos ocorridos no contexto de ensino de música na escola. A princípio, serão discutidas questões relativas ao ensino propriamente dito, à prática educativa e à didática, buscando, em seguida, compreender, por meio de uma reconstrução histórica, as origens da música no currículo escolar e a influência dessa trajetória sobre as ideias de avaliação em música.

#### **3.1 O ensino**

Uma das questões que chamam a atenção nos estudos sobre educação refere-se a diversidade de nomenclaturas utilizadas para designar as relações estabelecidas entre professores e alunos em sala de aula. Fala-se em ensino, didática e prática educativa, associando complementos a esses termos em busca de denominar um pensamento, uma metodologia ou uma disciplina como, por exemplo, ensino tradicional, ensino de arte, ensino à distância, didática do ensino, prática de ensino, prática educativa, etc. Por vezes, nos dicionários de língua portuguesa, esses termos são apresentados como sinônimos, sendo um definido unicamente por meio dos outros (BUENO, 2001).

Por se tratar de terminologias correlatas e que são frequentemente utilizadas no cotidiano como palavras de sentido semelhante, os estudos de educadores como Libâneo (1994) e Zabala (1998), buscaram delimitar cada um desses termos, bem como os elementos associados, para, assim, estruturar seus respectivos pensamentos e suas propostas educacionais.

Partindo de uma conceituação ampla de ensino em que este é definido como sendo uma atividade que tem a “[...] finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções” (LIBÂNEO, 1994, p. 29), torna-se necessário discutir questões relacionadas ao conceito apresentado como os objetivos educacionais, as atividades e os conteúdos de aprendizagem, para então compreender e diferenciar o ensino, da didática e da prática educativa.

Dentre os elementos constituintes da definição apresentada por Libâneo (1994), Zabala (1998) propõe a compreensão das atividades ou tarefas como uma unidade básica do processo de ensino-aprendizagem, considerando que essa possui todas as variáveis que incidem nesses processos, como as relações interativas professor/alunos e alunos/alunos, os conteúdos de aprendizagem, os recursos didáticos, dentre outros. Assim, podem-se considerar atividades “[...] uma exposição, um debate, uma leitura, uma pesquisa bibliográfica, tomar notas, uma ação motivadora, uma observação, uma aplicação, um exercício, o estudo, etc.” (Ibid., p. 17).

Inseridos nessas atividades estão os conteúdos de ensino que, em algumas organizações escolares, são considerados protagonistas da prática educativa. Para Libâneo, esses conteúdos

Compreendem as matérias nas quais são sistematizados os conhecimentos, formando a base para a concretização do objetivo. O ensino é a atividade do professor de organização, seleção e explicação dos conteúdos, organização das atividades de estudo dos alunos, encaminhando objetivos, métodos, formas organizativas e meios mais adequados em função da aprendizagem dos alunos. (LIBÂNEO, 1994, p. 92)

Diferindo um pouco das ideias de Libâneo sobre os conteúdos, Zabala (1998) defende que é necessário desvincular esse termo da relação exclusiva com as matérias escolares e com os conhecimentos clássicos, e compreendê-lo como

[...] tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Desse modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente as contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.” (Ibid., p. 30)

Nota-se que, independentemente do foco dado, há uma relação estreita entre os conteúdos e os objetivos educacionais. Essa relação embasa a compreensão da Didática, à medida que essa é entendida como uma área que “[...] estuda o processo de ensino através dos seus componentes – os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem – para, com o embasamento numa teoria da educação, formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores.” (LIBÂNEO, 1994, p. 52). Sob essa perspectiva, a didática é entendida como elemento essencial à prática educativa, tendo em vista que sua função é estudar o processo de ensino para, assim, “[...] dizer como fazê-lo, isto é,

investigar objetivos e métodos seguros e eficazes para a assimilação dos conhecimentos.” (Ibid., p. 54).

Considerando essas relações, a prática educativa é compreendida como ponto de partida das reflexões sobre ensino e didática. De acordo com essa reflexão, Libâneo afirma que “[...] o caráter pedagógico da prática educativa está, precisamente, em explicar fins e meios que orientem tarefas da escola e do professor para aquela direção. Em resumo, podemos dizer que não há prática educativa sem objetivos.” (Ibid., p. 120). A partir dessa compreensão, Zabala esclarece que

Entender a intervenção pedagógica exige situar-se num modelo em que a aula se configura como um microssistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos, etc., onde os processos educativos se explicam como elementos estritamente integrados neste sistema. Assim, pois, o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm. (1998, p. 16 – 17)

Dessa maneira, essa análise possibilita a construção de referenciais que busquem fundamentar e aprimorar a prática em sala de aula, sabendo da influência de diversas variáveis no processo complexo que é a prática educativa. A partir desses conhecimentos advindos da prática, o professor pode utilizá-los previamente no planejamento e posteriormente, ao refletir sobre o que foi realizado, possibilitando, assim, uma prática fundamentada e reflexiva.

Apesar de o ensino ser uma ação inerente ao ser humano, torna-se necessário que o professor o compreenda, bem como todas as suas nuances, tendo em vista a melhoria da prática educativa e das reflexões teóricas associadas. É com base nessa necessidade que esse tópico antecede a apresentação e discussão sobre o ensino de música na educação básica brasileira, pois antes da imersão em um conhecimento específico, é necessário compreender, fundamentalmente, o que significa ensino.

### **3.2 Percurso histórico do ensino de música na escola**

O conhecimento histórico de algo é fundamental para compreender suas concepções e funções. Nessa perspectiva, o estudo do histórico do ensino de música na escola se torna indispensável, tendo em vista a sua trajetória bastante peculiar, que oscila entre momentos de reconhecimento e desvalorização da área.

Destacam-se como promotores da inserção da música no contexto escolar a figura do compositor e educador musical Heitor Villa-Lobos, bem como as proposições

de textos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, a Lei nº 11.769/08, a Lei 13.278/16 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em cada um dos referidos marcos históricos o ensino de música dispôs de distintas atribuições dentro do currículo escolar. Nesse sentido, pode-se afirmar que essas atribuições configuram três fases. Em cada fase a música adquiriu um papel diferente no currículo escolar, sendo entendida no primeiro momento como disciplina, no segundo como conteúdo curricular e na atualidade como unidade temática.

Antes mesmo de qualquer legislação educativa de âmbito nacional, o ensino de música já estava integrado às propostas educacionais brasileiras. Segundo Marisa Fonterrada (2008), a primeira proposta pedagógica em educação musical ocorreu no período da pedagogia dos jesuítas e era baseada no treinamento e aprendizagem de músicas cristãs e modinhas portuguesas, tendo em vista que os objetivos educacionais daquela época eram a catequese e colonização dos nativos brasileiros.

Durante o período colonial, a educação e a educação musical permaneceram vinculadas à igreja e “[...] a preceitos básicos de organização e ordenação de conteúdo, que evoluíam dos mais simples aos mais complexos e que se utilizavam de repetições, memorizações e averiguações de aprendizado.” (Ibid., p. 209). Nessas condições, o ensino de música ocorria por meio da prática musical e do canto de repertório europeu.

No período imperial, o ensino de música foi instituído oficialmente nas escolas públicas do município da corte, Rio de Janeiro, por meio do Decreto nº 1.331A de 17 de fevereiro de 1854, que estabelecia em seu artigo 47 que o ensino primário nas escolas públicas poderia compreender “noções de música e exercícios de canto”.

Já no início do período republicano, o decreto federal nº 981, de 8 de novembro de 1891, buscou consolidar o ensino musical na escola ao estabelecer de maneira mais detalhada os elementos da música a serem ensinados nas instituições primárias e secundárias, e ao exigir a formação especializada do professor de música.

Embora houvessem muitas propostas pedagógicas que incluíam o ensino de música na escola, esse não chegou a ser implementado conforme sugeriam os decretos. No entanto, foi na segunda república, entre os anos de 1910 e 1920, que o referido ensino começou a ser organizado e o seu acesso democratizado através da implementação do canto orfeônico<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup>O canto orfeônico “é um canto coletivo, de características próprias, no qual se organizam conjuntos heterogêneos de vozes.” (JORDÃO et al., 2012, p. 20).

Apesar de Villa-Lobos ser reconhecido como pioneiro do ensino de canto orfeônico nas escolas brasileiras, essa prática já havia sido introduzida nas escolas paulistas na década de 1920 pelo educador João Gomes Júnior, professor de música e organizador de orfeões escolares, e pelo professor de música Fabiano Lozano, que exerceu papel fundamental para o estabelecimento do canto orfeônico escolar através organização e direção do Orfeão Piracicabano.

O objetivo do método trabalhado por eles era renovar a educação musical oferecida pelos conservatórios e, por meio da inserção da música no sistema público de ensino, popularizar o saber musical. Essas iniciativas, de certa forma, introduziram o canto orfeônico na sociedade e fortaleceram o projeto de Villa-Lobos que aconteceria nos anos seguintes. (JORDÃO et al., 2012, p. 20)

O desenvolvimento dessa prática de canto coletivo ocorreu no contexto do modernismo brasileiro e do movimento dos pioneiros da educação nova, sendo apoiado por figuras como Mário de Andrade, que defendia a função social da música, bem como a importância e o valor do folclore e da música popular; e Anísio Teixeira, que através das ideias do educador John Dewey e do movimento Escola Nova, defendia que “a arte deveria ser retirada do pedestal em que se encontrava e colocada no centro da comunidade” (FONTERRADA, 2008, p. 210). Dessa maneira, acreditava-se em uma educação musical democrática e nacionalista.

O envolvimento de Heitor Villa-Lobos com a instauração do canto orfeônico nas escolas se deu a partir do convite de Anísio Teixeira para integrar a Secretária de Educação Musical e Artística (SEMA) do Departamento de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro, então capital federal. Já no primeiro ano, Villa-Lobos iniciou a implementação de sua orientação nacionalista na pedagogia do canto orfeônico. O foco do compositor não estava na “[...] formação de músicos, mas de indivíduos que soubessem apreciar música e que tivessem no âmago de suas identidades o sentido de cooperação coletiva, patriotismo, civismo e disciplina.” (FERRAZ, 2016, p. 29).

A importância dada ao ensino de música nesse período começou a ir além de questões pedagógicas e culturais, envolvendo questões políticas e partidárias. Situado no contexto político ditatorial de Getúlio Vargas, o programa educacional proposto por Villa-Lobos tinha seu cerne na prática do canto orfeônico e buscava introduzir as crianças, de forma lúdica, à música brasileira e, através desta, enraizar o nacionalismo característico da época.



A prática do canto orfeônico de Villa-Lobos foi apresentada em escritos de diferentes épocas, que explicitaram informações sobre o programa como as suas finalidades que foram definidas pelo educador como sendo a disciplina, o civismo e a educação artística. Outra característica importante é o uso de canções folclóricas no início da educação musical, defendido pelo autor a partir de duas justificativas: a facilidade de assimilação, considerando que esse repertório faz parte do cotidiano, e a conscientização e valorização da herança cultural do Brasil. (FERRAZ, 2016).

Esse projeto de Villa-Lobos foi adotado oficialmente no ensino público brasileiro por meio do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, e perdurou até a década de 1950. Em agosto de 1961, por meio do Decreto nº 51.215, foram estabelecidas normas para a educação musical nos jardins de infância, nas escolas pré-primárias, primárias, secundárias e normais de todo o país. Apesar de não garantir o ensino de música na escola, esse documento explicitou como deveriam ocorrer as aulas de música, indicando o formato, as finalidades e conteúdos a serem desenvolvidos em cada etapa educacional, bem como esses deveriam ser discriminadas entre atividades curriculares e extracurriculares.

Dentre as propostas do decreto está a prática da educação musical nos jardins da infância e nas escolas pré-primárias sob a forma de recreação. Assim, a prática do canto coletivo seria substituída pela disciplina de Educação Musical, que buscava proporcionar um ensino de música mais rico por meio de experiências musicais que envolvessem outras atividades além do canto.

Essa ampliação das experiências musicais a serem proporcionadas na disciplina foram consequência da influência dos métodos ativos em educação musical, que começaram a ser difundidos na Europa e trouxeram a ideia de que “[...] a música deveria ser sentida, tocada e dançada, além de somente cantada, como acontecia até então, na prática do canto orfeônico.” (JORDÃO et al., 2012, p. 24).

Assim, seguindo essa nova ideia metodológica, as aulas de música na escola deveriam ocorrer de maneira mais dinâmica, utilizando “[...] jogos, instrumentos de percussão e até brincadeira que proporcionassem o desenvolvimento corporal, auditivo, rítmico e também a socialização de alunos que precisassem ser estimulados a improvisar e experimentar.” (Ibid.).

Além de não promover mudanças no que se refere a presença do ensino de música na escola, o decreto nº 51.215 também não foi duradouro, já que foi vetado em

dezembro do mesmo ano pela promulgação da Lei de Diretrizes da Educação nº 4.024, primeira lei de alcance nacional que pretende abordar todas as modalidades e níveis de ensino.

. No que se refere às propostas da LDB 4.024, não há uma menção específica para o ensino de artes ou de música, assim como também não são especificados outros conhecimentos escolares. Dessa maneira, essa legislação introduziu aspectos mais gerais de organização e estruturação da educação no Brasil.

Uma década mais tarde, em 1971 por meio da lei de nº 5.692, foi implantada a Educação Artística, disciplina polivalente que tinha por objetivo contemplar os conteúdos de artes plásticas, artes cênicas, música e desenho, sem privilegiar nenhuma das áreas.

Para Penna (2015) não fica claro, somente pelo texto da lei, quais as linguagens são contempladas pelo componente curricular denominado Educação Artística, fato que foi esclarecido aos poucos por meio de pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação (CEF), assim como da prática escolar, que contribuiu para a demarcação do campo de Educação Artística. Por meio do parecer CEF nº 1.284/73 e da resolução CEF nº 23/73, termos normativos acerca do curso de Licenciatura em Educação Artística, que estabelecem a formação de professores em dois níveis: a licenciatura curta em Educação Artística que capacita o exercício profissional em nível de 1º grau, e as licenciaturas plenas, “[...] que combina essa habilitação geral a habilitações específicas.” (Ibid., p. 124).

Assim, de acordo com a política de formação de professores apresentada pelos decretos da época, pode-se dizer que a polivalência marca a implementação da Educação Artística, “[...] contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem, na medida em que prevê um trabalho com as diversas linguagens artísticas, a cargo de um único professor.” (Ibid., p. 125). Essa polivalência no ensino de Artes introduzida pela LDB 5.692/71 permanece até os dias atuais, apesar de a formação de nível superior ser, em sua maioria, constituídas de cursos de licenciatura em linguagens artísticas específicas.

A LDB nº 9.394/96, lei vigente, trouxe pequenas mudanças para a compreensão da área de Artes, que passou a ser denominada de Ensino de Arte e não mais de Educação Artística, além de nos últimos anos ter sofrido modificações com relação ao ensino de música, primeiro com a lei 11.769/08 e mais recentemente com a lei 13.278/16,

que estabelecem que o ensino de música na educação básica deve ser conteúdo obrigatório da disciplina de Artes, juntamente com as artes visuais, a dança e o teatro. Para Marisa Fonterrada (2008), desde a promulgação da LDB 9.394/96, quando o país estava mudando suas condutas educacionais, abriu-se espaço para discutir o que é educação musical e o que pode ou não ser apropriado para a área na escola.

Essa oportunidade de discussão a respeito dos conteúdos musicais presentes no currículo escolar fica mais evidente a partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento oficial de orientação da prática pedagógica nos anos fundamentais e médio elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) entre os anos de 1997 e 1999. A proposta dos PCN em Arte

[...] orientou os educadores apresentando direções, conteúdos, linguagens e até critérios de avaliação, mas explicitou a necessidade de educação básica, porém abrangente nas áreas de música, dança, teatro e artes visuais. Especificamente em música, o PCN dividiu o conteúdo em comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição; apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical; e, por último, a reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano. (JORDÃO et al., 2012, p. 25)

Apesar de as orientações apresentadas pelo PCN serem bastante esclarecedoras com relação ao que pode ser ensinado em cada nível educacional, essas também provocaram algumas dificuldades na sua implementação, à medida que não era possível contemplar todas as especificidades dos conteúdos da disciplina na carga horária prevista, fazendo com que o trabalho do professor de Artes se tornasse superficial.

Até aqui, a discussão tratou dos dois primeiros marcos do ensino de música na escola que foram os decretos nº 19.890/31 e nº 51.215/61, que compreendiam a música como parte específica do currículo escolar, e a LDB 9.394/96, que consolidou a visão da música como conteúdo curricular vinculado a disciplina de Artes. Para além dos decretos e das leis da educação, o momento atual, considerado aqui como terceiro marco da educação musical, é marcado pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento de caráter normativo que tem o objetivo de estabelecer os conteúdos essenciais em cada etapa do ensino fundamental, funcionando como uma referência para a elaboração dos próximos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) assim como para a reformulação dos PPPs existentes.

Compreendida na BNCC como uma das linguagens do componente curricular Arte, a música em ambas as etapas do ensino fundamental apresenta-se segmentada em

cinco objetos de conhecimento que são: contexto e práticas; elementos da linguagem; materialidades; notação e registro musical; e processos de criação, os quais estão relacionados a diversas habilidades que envolvem a identificação e apreciação crítica de diferentes gêneros musicais, a percepção dos elementos constitutivos da música, a exploração de diversas fontes sonoras e de formas de registro musical não convencionais, além da habilidade de exploração da improvisação e composição com todos os elementos citados.

As referidas competências compõem uma outra organização da BNCC, pois estabelecem o que os estudantes devem ser aptos a fazer, de forma geral e específica, após a conclusão das etapas da educação básica. A Base também apresenta competências gerais, competências específicas de área e competências específicas dos componentes curriculares.

A BNCC estabelece que os processos de criação deverão ser tão valorizados quanto os eventuais produtos artísticos e é por meio das práticas artísticas que os docentes e discentes poderão desenvolver o compartilhamento de saberes. As referidas práticas artísticas necessitarão ser permeadas pela investigação, que segundo o documento é um dos pilares da produção e da organização dos conhecimentos artísticos, que, por sua vez, precisarão ser contextualizados pelos “[...] conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro”. (BRASIL, 2017, p. 191).

Tanto nos anos iniciais como nos anos finais do ensino fundamental, os currículos escolares deverão contemplar as quatro linguagens que constituem o componente curricular Arte. Cada uma das quatro linguagens artísticas possui determinados objetos de conhecimentos que delimitam às habilidades e competências que os alunos devem desenvolver em cada etapa de ensino.

O documento também diz que o currículo escolar, ou seja, o professor, deve proporcionar, aos discentes, experiências que articulem as seis dimensões do conhecimento artístico, que são: a criação, a crítica, a estesia, a expressão, a fruição e a reflexão.

A referência a essas dimensões busca facilitar o processo de ensino e aprendizagem em Arte, integrando os conhecimentos do componente curricular. Uma vez que os conhecimentos e as experiências artísticas são constituídos por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, é importante levar em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva. (BRASIL, 2017, p. 193)

Considerando a natureza do conhecimento musical, cuja aprendizagem ocorre principalmente por meio de práticas e vivências como o tocar, apreciar e compor, é necessário que a prática de ensino, norteadada pelos objetivos da Base, esteja vinculada às experiências musicais propriamente ditas.

Essa “natureza” pode ser melhor compreendida segundo a classificação que Coll (1986) apresenta dos conteúdos, a partir das tipologias conceitual, procedimental e atitudinal (ZABALA, 1998). Para Antoni Zabala os três tipos de conteúdos podem ser explicados, respectivamente, a partir das perguntas: “o que se deve saber?”, “o que se deve saber fazer?” e “como se deve ser?” (Ibid., p. 31). Os conhecimentos conceituais são relacionados à compreensão de conceitos, princípios, teorias e fatos, já os procedimentais estão relacionados a conhecimentos mais práticos que demandam um “saber fazer”. Os atitudinais, por sua vez, estão associados com a aprendizagem de questões sociais. Nesta perspectiva,

A discriminação tipológica dos conteúdos e a importância que lhes é atribuída nas diferentes propostas educacionais nos permitem conhecer aquilo que se trabalha ou aquilo que se pretende trabalhar. Se analisarmos uma unidade didática, poderemos conhecer os conteúdos que são trabalhados” (Ibid., p. 32)

Com base nessa classificação, as propostas da BNCC para a unidade temática de música são constituídas, principalmente, por aspectos procedimentais do conhecimento musical como tocar instrumentos não-convencionais, explorar fontes sonoras diversas e reagir corporalmente à música, porém também apresentam uma quantidade considerável de conhecimentos conceituais relacionados a habilidades como experimentar diferentes formas de registro musical e identificar formas e gêneros musicais.

Fazendo um comparativo entre as habilidades propostas para as duas etapas do ensino fundamental, é possível perceber que nos anos iniciais há uma maior presença de habilidades relacionadas a conteúdos procedimentais, enquanto que nos anos finais há uma maior concentração de conteúdos conceituais. Essa relação, existente em todos os campos de conhecimento, revela que a importância atribuída aos conteúdos varia de acordo com as etapas educacionais, pois conforme os alunos forem avançando nos anos escolares, mais evidente fica a necessidade das escolas de instrumentalizá-los.

Sob um olhar mais direcionado, a unidade temática música possui, especificamente, oito das trinta e cinco habilidades artísticas previstas para os anos finais do ensino fundamental. Essas, assim como nas outras unidades temáticas do componente arte, estão divididas entre os quatro objetos de conhecimento, sendo esses: *contextos e práticas*, *elementos da linguagem*, *materialidades* e *processos de criação*, além de apresentar um objeto diferenciado das demais unidades, *notação e registro musical*, conforme pode ser visualizado na figura a seguir:

Figura 1 – Objetos de conhecimento e habilidades da unidade temática música

ARTE – 6º AO 9º ANO (Continuação)		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Música	Contextos e práticas	(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical. (EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. (EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.
	Elementos da linguagem	(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.
	Materialidades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.
	Notação e registro musical	(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.
	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, <i>jingles</i> , trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular – BMCC (BRASIL, 2017, p. 205).

Assim, é preciso analisar cada um desses objetos com base nas tipologias do conhecimento apresentadas por Zabala (1998), com o objetivo de compreender como esses podem ser ensinados e aprendidos. Devido à estrutura do documento e à característica de amplitude de conhecimentos contemplados em cada objeto e em cada habilidade artística, o enquadramento proposto segundo essas tipologias busca compreender melhor a proposta da Base, tendo em vista que essa classificação traz substratos sobre como deve ser o ensino e aprendizagem de cada tipo de conhecimento.

Para a realização dessa análise mais criteriosa as habilidades serão identificadas pelos seus códigos. Assim, vale destacar que a sua decodificação deve ser feita de acordo com a seguinte sequência de informações: abreviação do nível escolar, ano escolar em que deve ser desenvolvida a habilidade, nome abreviado do componente curricular e número da habilidade. Por exemplo, o código (EF69ART16) indica que a habilidade em questão está inserida no ensino fundamental, anos finais, ou seja, deve ser desenvolvida do 6º ao 9º ano, pertence ao componente curricular arte e é identificada pelo número 16.

O objeto de conhecimento *contexto e práticas* é o único que possui mais de uma habilidade na unidade temática música, contabilizando quatro no total (EF69ART16, EF69ART17, EF69ART18 e EF69ART19). Nesse objeto, as habilidades podem ser classificadas de acordo com as tipologias conceitual e atitudinal, pois demandam dos alunos a aprendizagem de fatos e conceitos, como os usos e funções da música em seus contextos de produção (EF69ART16) e as influências que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais (EF69ART17); o aspecto atitudinal desse objeto, por sua vez, pode ser identificado na habilidade 18, que busca “reconhecer e valorizar o papel de músicos e grupos de música brasileira e estrangeira [...]” (BRASIL, 2017).

A habilidade referente ao objeto de conhecimento *Elementos da linguagem* (EF69ART20) traz características de conhecimentos conceituais e procedimentais, à medida que sugere que os alunos desenvolvam a capacidade de “explorar e analisar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo, etc.) [...]” (BRASIL, 2017), o que exige um conhecimento conceitual sobre o que é cada um desses elementos e, complementarmente, um procedimental, considerando que é necessário um “saber-fazer” para explorar, por exemplo, a variação de altura ou intensidade em uma música.

A mesma classificação tipológica é encontrada na habilidade (EF69ART21), pertencente ao objeto de conhecimento *Materialidades*. Ao propor a exploração e a análise de fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, é possível identificar seu caráter procedimental. No que se refere ao conteúdo conceitual, este é identificado a partir do texto da habilidade que fala em reconhecimento de timbres e características de instrumentos diversos.

O objeto de conhecimento *Notação e registro musical* tem o objetivo de desenvolver habilidades de explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, contemporânea e partituras criativas), sendo assim um conhecimento essencialmente conceitual.

A última habilidade musical proposta para os anos finais do ensino fundamental, (EF69ART23), vinculada ao objeto de conhecimento *Processos de criação*, possui características de conhecimento procedimental, já que busca “explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, [...]”, e essas ações exigem o conhecimento de regras, técnicas e métodos.

A ampla abordagem dos objetos de conhecimentos faz com que muitos conteúdos sejam propostos simultaneamente em uma única habilidade, não sendo incomum encontrar algumas que apresentam mais de um verbo e um conjunto extenso de complementos e modificadores que especificam o contexto da aprendizagem esperada, o que dificulta a distribuição de habilidades pelos anos escolares.

Em nota publicada, ainda há época da elaboração da BNCC, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) apresentou alguns pareceres que diziam respeito tanto às propostas de estruturação da Base, quanto ao componente Arte e a unidade música.

A principal crítica apresentada pela associação se refere ao tratamento dado à música e as outras linguagens artísticas, que passaram a ser “subcomponentes” do componente curricular Arte. Para a ABEM (2016), o próprio texto da Base se contradiz ao afirmar que é necessário garantir professores habilitados para lecionar cada um dos subcomponentes nas etapas da educação básica. Com base nessa contradição, o documento da associação sustenta que as artes visuais, a dança, a música e o teatro “[...] têm características de componentes curriculares e não de subcomponentes, considerando que cada uma dessas áreas possui especificidades distintas e necessitam de professores com formações específicas para atendê-las adequadamente.” (ABEM, 2016, p. 4).

Partindo dessa proposta de transformação das linguagens artísticas em componentes curriculares, o texto publicado pela Abem (2016) apresenta uma série de proposições com base nessa organização dos conteúdos, que levam em consideração a reestruturação de pontos bem específicos da BNCC como a própria redação do texto de apresentação da linguagem musical, bem como a elaboração de objetivos do “componente curricular” música nas duas etapas do ensino fundamental.

Em se tratando desses objetivos, podem ser destacadas algumas propostas que estão diretamente relacionadas com aspectos bastante criticados na Base, como a explicitação da necessidade de garantir o direito da criança de aprender música fazendo música a partir de diferentes dimensões estéticas e simbólicas que compõem tal fenômeno; de garantir o direito do estudante de expressar e ter reconhecidos seus conhecimentos musicais adquiridos no contexto familiar e comunitário; e de identificar e analisar práticas sociais mediadas pela música nas quais se evidenciam ações discriminatórias (Ibid., p. 6)..



Mesmo com a pertinência e coerência dessa manifestação, o documento aprovado para o ensino fundamental não promoveu mudanças estruturais e manteve a música como uma das linguagens vinculadas ao componente curricular Artes. Nesta perspectiva, os conteúdos musicais devem ser norteados pelas competências específicas de arte, que, de maneira sutil, tratam sobre a valorização da diversidade de fenômenos artísticos, mas não contemplam o fazer e experienciar música através da música.

Outro ponto que merece destaque nesta análise diz respeito aos profissionais que devem ministrar esse componente curricular na escola. Apesar de a parte da Base referente à formação de professores ainda estar em elaboração, acredita-se que este seja um dos grandes desafios do ensino de música, já que os cursos de graduação formam profissionais especialistas em cada linguagem e a escola exige, através da Base Nacional Comum Curricular, que o trabalho seja polivalente, incluindo todas as artes.

Diante dos fatos apresentados, a situação da música na escola se torna cada vez mais delicada, considerando a maneira como o conteúdo está sendo tratado na BNCC. Uma das possibilidades para a sua aplicação de forma mais responsável e efetiva seria a garantia de professores especialistas para cada uma das linguagens artísticas. Outra possibilidade para a resolução dos problemas apresentados seria a valorização da formação específica do professor, a partir de um ensino centrado em uma das linguagens, e o investimento em formação continuada para que os profissionais da área estejam aptos para dialogarem com outras linguagens, não de forma polivalente, mas interdisciplinar.

De maneira geral, pode-se dizer que a instabilidade do ensino de música na escola fez com que esse precisasse sempre ser defendido e, por esse motivo, a maioria dos estudos sobre o tema se concentra em (re)afirmar a sua importância no contexto escolar, deixando de lado uma série de discussões igualmente importantes para a sua efetivação, como é o caso da avaliação da aprendizagem musical, tema desse estudo que será explorado na próxima seção.

### **3.3 Perspectivas avaliativas no ensino de música na educação básica**

Apesar da avaliação ser uma área de estudo em expansão e ser considerada uma etapa essencial do processo de ensino-aprendizagem, quando esta é inserida no contexto de ensino dos conteúdos de música na escola percebe-se um estranhamento por parte dos professores. Nos estudos que tratam sobre a música na escola muito se discute sobre as possibilidades de planejamento e execução das atividades musicais em sala de

aula, porém pouco se fala sobre o processo de avaliação da aprendizagem musical.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica realizada para o desenvolvimento desse estudo, verificou-se que nos últimos cinco anos poucas foram as pesquisas que trataram especificamente sobre a temática de avaliação da aprendizagem musical na escola regular (FRANÇA, 2014; CACIONE, 2016). Essa escassez de estudos sobre avaliação em música na escola é motivada pela comum associação feita entre o processo avaliativo e a prática de testes ou provas, levando os professores de música a declararem que a avaliação em música é impraticável, ou até mesmo a aplicarem “avaliações” em que são valorizados os aspectos teóricos e históricos, em detrimento das práticas apreciativas, criativas e interpretativas que norteiam o ensino musical na escola.

Pode-se pensar que a não reflexão dos educadores musicais sobre o conceito de avaliação e a preocupação excessiva em relação a como avaliar a aprendizagem musical dos alunos está associada a um diálogo e compartilhamento de ideias existente entre as áreas de Educação e Educação Musical. No entanto, o que se encontra ao pesquisar sobre as práticas de avaliação da aprendizagem musical ainda difere bastante da concepção de avaliação dos pedagogos. O principal ponto a ser destacado diz respeito à natureza do conhecimento musical, que, para a maioria dos professores, é o maior obstáculo da avaliação em música. De maneira geral, a justificativa para a pouca expressividade do processo de avaliação da aprendizagem musical na escola é baseada na ideia de que a música e as artes em geral são “essencialmente subjetivas e que alguns de seus elementos não são passíveis de serem ensinados, não sendo possível, portanto, formular objetivos e prever aprendizagens observáveis.” (SWANWICK, 1988, p. 129, *apud* DEL BEN, 1996, p. 8, 9).

Esse entendimento da música como conteúdo inexplicável e imensurável, causa algumas incoerências em relação ao posicionamento dos professores sobre o processo avaliativo como, por exemplo, como eles ensinam o que não compreendem? Como respondem aos alunos de forma significativa sem avaliar aquilo que eles fazem, produzem e dizem? E, principalmente, como justificam o valor da Educação Musical e defendem sua inclusão nos currículos escolares se o resultado da aprendizagem musical não é observável? (Ibid.). É por meio dessas indagações que Swanwick argumenta que “esta visão invalida a ideia de educação nas artes.” (Ibid., p. 9). Essa reflexão de Swanwick vai ao encontro da ideia de Perrenoud (1999, p. 51) de que “[...] não há orientação escolar sem avaliação.”.

Segundo Cacione (2016, p. 91), "[...] a música é uma área de conhecimento como as demais, e existe um longo percurso a ser trilhado. Mesmo com as produções musicais mais simples, podemos identificar conteúdos e habilidades, assim como ocorre no desenho e na produção de texto das crianças.". Essa comparação realizada pela autora tenta aproximar os produtos musicais daqueles que são mais frequentemente aceitos como avaliáveis, mesmo sendo classificados como subjetivos.

É na mesma perspectiva que França (2010; 2014) apresenta possibilidades de avaliação da aprendizagem musical na escola básica. As experiências relatadas pela autora foram desenvolvidas no âmbito da escola privada, onde a música pode ser contemplada como disciplina, e, por esse motivo, apresenta certa liberdade com relação ao trabalho dos conteúdos possibilitando, assim, um ensino mais direcionado e aprofundado que, por sua vez, reflete na especificidade da avaliação. Sobre essa realidade, a autora esclarece que

A Educação Musical é uma disciplina essencialmente prática. A metodologia de trabalho parte da percepção sensorial, envolve o corpo e a plasticidade do movimento, a performance vocal, corporal e instrumental, a exploração criativa dos conteúdos, a formulação de hipóteses sobre o registro gráfico. Com isso, mobiliza a atitude corporal e psicológica, desenvolve a identidade social e musical do aluno e promove a construção de significados individuais e coletivos. A partir do trabalho inicial de sensibilização musical, avança-se em direção à compreensão funcional dos conteúdos para a sua eventual sistematização. Coerentemente, doses importantes do conhecimento musical deverão ser avaliadas mediante a cuidadosa observação da prática, preferencialmente de forma individual ou em pequenos grupos. (FRANÇA, 2010, p. 95)

Mesmo a disciplina apresentando essa configuração essencialmente prática, “[...] existem aspectos bastante concretos cuja verificação objetiva nos possibilita detectar problemas de aprendizado de conteúdos específicos” (Ibid.). Essa “verificação” utilizada por França segue o mesmo princípio metodológico de avaliações sistêmicas como o Saeb, apresentando características comuns como a escolha da população amostra em anos finais de ensino, o uso de banco de questões e de descritores.

Utilizando da terminologia das tipologias dos conhecimentos apresentada por Zabala (1989) para refletir sobre o pensamento avaliativo em música, França (2014) afirma que

Coerentemente, aspectos procedimentais do conhecimento musical, como cantar, reagir corporalmente, tocar instrumentos convencionais ou alternativos, inventar, arranjar e escolher são habilidades avaliadas por meio de observações cotidianas em sala de aula e de avaliações

formativas. Portanto, parcelas importantes do conhecimento musical somente são passíveis de avaliações através do próprio fazer musical. (p. 2).

Buscando uma percepção mais global do tema, o livro *The Oxford handbook of assessment policy and practice music education* (2019) apresenta um panorama geral sobre as políticas de avaliação em música pelo mundo. É possível perceber, a partir da leitura da obra, que países que possuem um ensino de música escolar mais consolidado, apresentam uma prática avaliativa mais estruturada e fundamentada. No entanto, segundo Mantie (2019), mesmo nesses contextos, “[...] a literatura sobre avaliação em educação musical é carregada de prescrições e certezas, e deixa a desejar em teorizações e provisionamentos”.

Em se tratando do contexto brasileiro retratado na obra, Figueiredo e Del Ben (2019) apresentam as políticas de avaliação no sistema educacional dando especial destaque ao contexto universitário. Nesse ínterim, destacam avaliações de larga escola como o Enade, bem como avaliações diagnósticas como os exames de habilidade específica, utilizados como uma das etapas dos processos seletivos de cursos superiores de música.

Mesmo com a pouca expressividade do tema, a avaliação da aprendizagem musical escolar já havia sido abordada em documentos legais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) que, de maneira bastante detalhada, apresentou critérios de avaliação associados ao desenvolvimento de habilidades e competências musicais na educação básica. Segundo o documento,

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação dos cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora de sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. (BRASIL, 1997, p. 54).

Assim, para a realização do processo de avaliação da aprendizagem musical, o professor deve observar o aluno com base em suas habilidades de

- Interpretar, improvisar e compor demonstrando alguma capacidade ou habilidade.
- Reconhecer e apreciar os seus trabalhos musicais, de colegas e de músicos por meio das próprias reflexões, emoções e

conhecimentos, sem preconceitos estéticos, artísticos, étnicos e de gênero.

- Compreender a música como produto cultural histórico em evolução, sua articulação com as histórias do mundo e as funções, valores e finalidades que foram atribuídas a ela por diferentes povos e épocas.
- Reconhecer e valorizar o desenvolvimento pessoal em música nas atividades de produção e apreciação, assim como na elaboração de conhecimento sobre música como produto cultural e histórico. (BRASIL, 1997, p. 64-65).

Ao tratar desse tema, França (2014) acredita que é fundamental a constituição de uma cultura avaliativa no ensino de música, à medida que a explicitação da progressividade do conhecimento musical pode contribuir para a consolidação da música como área do conhecimento escolar. Para a autora,

Essa cultura avaliativa implica na contínua verificação e reflexão dos resultados alcançados, seja de forma vinculada ao contexto de ação educacional por meio de avaliação cotidianas ou de maneira mais distanciada e sistematizada, como no caso das avaliações externas. (FRANÇA, 2014, p. 1).

A ideia de que o uso de avaliações sistemáticas em música pode validar o conhecimento musical como disciplina escolar traz, implicitamente, a concepção de que apenas os conhecimentos passíveis de avaliações formais são essencialmente importantes na grade curricular.

Devido à reduzida literatura sobre avaliação da aprendizagem musical, principalmente, no âmbito da escola pública, muitas questões ainda necessitam ser melhor discutidas como a relação ensino e avaliação musical na escola, a adequação do ensino de música a partir das orientações de documentos oficiais, a definição da progressividade das aprendizagens nos determinados ciclos escolares, bem como dos instrumentos mais adequados para coleta de dados no processo avaliativo de conteúdos de música.

## 4. METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos utilizados no âmbito desta pesquisa são de abordagem qualitativa, que se caracteriza por investigar o objeto em seu ambiente natural, considerando que para entendê-lo é necessário observá-lo de maneira contextualizada. A partir dessa classificação, este capítulo tem como objetivo especificar as características e etapas da investigação, bem como apresentar e justificar a escolha das técnicas de coleta de dados e da metodologia de análise que foram utilizadas no desenvolvimento da pesquisa.

### 4.1 Tipo de pesquisa

Segundo Gil (2002), as pesquisas podem ser classificadas de duas maneiras: de acordo com os seus objetivos ou a partir dos procedimentos técnicos a serem utilizados. Tomando por base o último método, os estudos podem ser delineados em dois grandes grupos: “[...] aqueles que se valem das chamadas fontes de “papel” e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas.” (GIL, 2002, p. 43), sendo o primeiro grupo representado pela pesquisa documental e bibliográfica, e o segundo pela pesquisa *ex-post facto*, o levantamento, o estudo de campo e o estudo de caso.

Dentre os tipos de pesquisas existentes e considerando as informações necessárias para o alcance dos objetivos traçados nesse estudo, optou-se pela utilização do estudo de campo e da pesquisa documental. Assim, para analisar as práticas de ensino e avaliação dos professores, o tipo de pesquisa a ser utilizada será o estudo de campo. Buscando complementar essa análise, será utilizada a análise documental, visando a investigação dos instrumentos de avaliação utilizados pelos sujeitos.

De maneira simples, pode-se dizer que o estudo de campo tem como características principais o aprofundamento das questões apresentadas e o estudo focado em um único grupo, dando ênfase às relações estabelecidas entre os sujeitos. (GIL, 2008). Sobre esse tipo de pesquisa, Minayo (1994, p. 51) destaca que “[...] o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo.”.

A pesquisa documental, por sua vez, é frequentemente conceituada com base nas características que a diferenciam da pesquisa bibliográfica, já que ambas pertencem

a um mesmo grupo de classificação (GIL, 2008). Assim, esse tipo de pesquisa “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.” (Ibid., p. 51). Portanto, no caso particular dessa pesquisa, os documentos de análise são os instrumentos avaliativos elaborados e/ou aplicados pelo professor.

Valendo-se do conhecimento desses delineamentos, acredita-se que a partir das suas aplicações será possível compreender o objeto de estudo na sua totalidade e, de maneira específica, investigar as relações estabelecidas com os processos destacados.

## **4.2 Lócus**

A pesquisa foi realizada em uma escola da regional 2 de Fortaleza, que fica localizada no bairro Mucuripe. Apesar de a escola estar situada em uma avenida bem movimentada, seu entorno é bastante vulnerável, o que interfere diretamente no cotidiano escolar, já que os sons e cheiros provenientes de lugares próximos como o de um cemitério e de uma oficina mecânica são uma constante e costumam incomodar alunos e professores em determinados ambientes da escola.

A escolha dessa instituição para o estudo de campo se deu com base no perfil de alunos, já que atende turmas de anos finais do ensino fundamental e da modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), bem como na quantidade de professores de arte, sendo esse segundo fator decisivo.

De acordo com as informações coletadas no Projeto Político Pedagógico da escola (2019) há um total de 1.137 alunos matriculados, que se subdividem em 27 turmas de 6º ao 9º, sendo 13 no turno da manhã e 14 no turno da tarde, e duas de EJA no período da noite. Assim, para atender a esse público a escola conta com uma estrutura de três andares, nos quais encontram-se 14 salas de aula, duas quadras esportivas, um refeitório, três salas destinadas ao projeto Mais Educação, uma biblioteca, dentre outros espaços como salas de coordenação, direção e de professores.

## **4.3 Sujeitos**

A população escolhida para desenvolvimento desse estudo é de professores da rede municipal de ensino de Fortaleza que atuam nos anos finais do ensino fundamental e que sejam responsáveis pela disciplina de Artes e/ou pelo ensino dos conteúdos de

música. Tendo em vista a amplitude e diversidade dessa população, a seleção da amostra se deu por acessibilidade, conforme a classificação de Gil (2008). Esse tipo de amostragem não probabilística seleciona um subgrupo da população ao qual o pesquisador tem acesso e que possa ser considerado representativo do universo.

Seguindo essa metodologia, foram selecionados, a priori, com base em informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), três professores de arte lotados em uma escola municipal de Fortaleza localizado no bairro Mucuripe que atente os anos finais do ensino fundamental. No entanto, logo nos primeiros contatos com a escola e, especificamente, com os possíveis sujeitos surgiram algumas dificuldades, visto que, apesar dos dados oficiais cadastrados, a escola possui apenas duas professoras especialistas em arte, sendo cada uma lotada em um turno, e uma outra professora da área de língua portuguesa que complementava carga horária com uma aula da disciplina Artes; Literatura e utilizava esse horário para complementar as aulas de linguagens. Dessas professoras especialistas, a do turno da tarde, por estar se afastando da escola por um período de um mês, também não pôde contribuir com a pesquisa.

Assim, a professora de arte das turmas da manhã foi o sujeito observado e entrevistado durante o desenvolvimento da pesquisa. Buscando preservar o seu anonimato, esta será referida aqui como professora Adriana, codinome adotado a partir de uma experiência ocorrida no primeiro contato com a pesquisadora quando optou por a receber cantando uma música da intérprete Adriana Calcanhoto.

A professora Adriana é pedagoga e especialista em arte-educação, título que a habilita para o ensino de arte anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Além da formação acadêmica ligada às artes, sua trajetória profissional sempre envolveu trabalhos como atriz e cantora, bem como docente dessas linguagens artísticas. É professora efetiva da rede municipal desde 2014 e já atuou em várias escolas, estando nessa última há três anos. No período em que a pesquisa foi realizada a docente atuava em 13 das 14<sup>4</sup> turmas da manhã.

---

<sup>4</sup> Apesar do registro de 13 turmas encontrado no PPP, no ano de 2019 a escola atendeu um total de 14 turmas no período da manhã, tendo acrescido uma turma de 6º ano para atender a demanda de matrículas.



#### 4.4 Instrumentos de coleta

Com base nos objetivos traçados e nos tipos de pesquisa assinalados, as técnicas utilizadas para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e a observação sistemática. Por meio dessas técnicas, foram coletados dados primários com a professora de maneira qualitativa e contextualizada, a partir das perspectivas e concepções dela sobre suas práticas e das observações das situações cotidianas.

Segundo Triviños (1987, p. 152), a entrevista semiestruturada pode ser entendida como “[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas dos informantes”, proporcionando, assim, uma maior liberdade de fala aos entrevistados. Ainda sobre esse formato de coleta de dados, Penna (2015, p. 138) esclarece que embora exista um roteiro previamente determinado, também “são possíveis perguntas de esclarecimento, a mudança da ordem das perguntas ou sua reformulação conforme a necessidade.”.

Por meio da realização da entrevista semiestruturada com a professora participante foi possível investigar e identificar as suas compreensões e concepções sobre os processos de ensino e avaliação aplicados.

Com relação à observação sistemática, outra técnica de coleta de dados utilizada no âmbito dessa pesquisa, Gil (2008, p. 104) afirma que essa

É frequentemente utilizada em pesquisas que têm como objetivo a descrição precisa de fenômenos ou o teste de hipóteses. Nas pesquisas desse tipo, o pesquisador sabe quais os aspectos da comunidade ou grupo que são significativos para o alcance dos objetivos pretendidos. Por essa razão, elabora previamente um plano de observação.

A técnica de observação auxiliou na identificação das metodologias de ensino e avaliação empregadas pela professora, à medida que é possível perceber os fatos diretamente, sem qualquer intermediação possibilitando, assim, uma maior confiabilidade dos dados. A observação proposta nessa etapa da pesquisa é de caráter sistemático, pois permite um planejamento, que, por sua vez, possibilita selecionar os aspectos do grupo que são relevantes para o alcance do objeto estabelecido.

#### 4.5 Desenho da pesquisa

A partir do conhecimento dos instrumentos de coleta descritos anteriormente e buscando alcançar os objetivos propostos, a pesquisa foi desenhada em três etapas.

A primeira etapa consistiu na aplicação do roteiro de entrevista (APÊNDICE A) à professora, a fim de identificar na fala as suas concepções sobre avaliação da aprendizagem e as metodologias de ensino e avaliação empregadas por ela, atingindo, assim, os objetivos específicos 1 e 2.

Na segunda etapa, os dados foram coletados por meio da observação de 11 aulas da unidade temática música, seguindo um roteiro previamente estabelecido (APÊNDICE B), o que possibilitou a identificação das metodologias de ensino e avaliação utilizada pela professora, cumprindo, assim, a meta estabelecida no objetivo específico 2.

Por fim, a terceira etapa foi dedicada à pesquisa documental com os instrumentos de avaliação utilizados pela professora durante o período de observação. Por meio dessa análise, foi possível atingir o objetivo específico 3.

#### **4.6 Metodologia de análise de dados**

Em se tratando da análise dos dados coletados, a metodologia a ser utilizada será a análise de conteúdo (BARDIN, 2016), que consiste em um conjunto de técnicas utilizadas para analisar comunicações através de procedimentos sistêmicos com a finalidade de identificar e descrever os conteúdos da mensagem, “que permitam a inferência dos conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

O processo da análise de conteúdo é realizado em três etapas, sendo (I) a pré-análise, (II) a exploração do material e (III) o tratamento do material, a inferência e a interpretação. A primeira etapa consiste, simplesmente, na organização do material de análise. A segunda etapa, denominada de exploração do material, é o momento dedicado ao estudo aprofundado do material de análise, considerando as hipóteses e o referencial teórico. Na última etapa, é realizado o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. Segundo Bardin (2016, p. 131), é nessa terceira fase que “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos.”

A escolha por esse procedimento de análise foi realizada com base na necessidade de um estudo mais criterioso, tendo em vista que se trata de uma amostra

reduzida e com especificidades inerentes a sua atuação. Por esse motivo, acredita-se que a metodologia de análise de conteúdo possibilitará um conhecimento mais assertivo sobre a experiência da professora de arte com o ensino e avaliação dos conteúdos de música.

## **5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Este capítulo apresenta a análise dos dados coletados ao longo de dois meses de observação e interação com a professora de arte de uma escola da rede municipal de Fortaleza e três de suas turmas. Nesse ínterim, são abordadas questões relacionadas à prática pedagógica e avaliativa presentes nas aulas de arte que tiveram como temática a música.

Partindo da premissa que a prática educativa “[..] é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc.” (ZABALA, 1998, p. 16), a tarefa de analisar as práticas de ensino e avaliação utilizadas em aulas da unidade temática música em uma escola pública de Fortaleza traz, em si, a necessidade de um olhar atendo e presente durante essas etapas.

Assim sendo, o que se expõe aqui são as práticas de uma professora de arte observada durante um período que se estendeu de setembro a dezembro de 2019. Além da análise da realidade de sala de aula realizada por meio das observações, também foi objetivo desse estudo conhecer as concepções da professora sobre os processos avaliativos, tanto no que se refere à sua percepção mais global sobre o tema, quanto à reflexão sobre a sua própria prática. Nesse sentido, a análise que segue buscou fazer uma reflexão ampla sobre o contexto, contrapondo as concepções da professora com as observações realizadas pela pesquisadora, bem como traçando paralelos com as referências desse estudo, sempre tendo como foco os objetivos traçados inicialmente e utilizando como base os roteiros de entrevista e observação já mencionados na metodologia.

Assumindo esse caminho, o capítulo está estruturado em três tópicos que se propõem a responder cada objetivo traçado. O primeiro compreende a investigação sobre as concepções de ensino e avaliação da professora e atende ao objetivo específico um, enquanto o segundo foca na análise das metodologias de ensino e avaliação utilizadas

pela docente, o que contribui para responder o objetivo específico dois da pesquisa. O terceiro, por sua vez, analisa os instrumentos de avaliação utilizados durante todo o processo, respondendo assim ao terceiro objetivo específico.

A organização desses tópicos apresenta metodologicamente as categorias estabelecidas conforme o procedimento de análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Com base nesse processo analítico, a primeira etapa, ou pré-análise, consistiu na seleção do material coletado, que foi composto pela transcrição da entrevista, pelos diários de campo, bem como pelos instrumentos de avaliação e demais documentos como planejamento de aulas e o PPP da escola. A escolha desses materiais foi realizada com base nos objetivos de investigação e nos materiais disponíveis de acordo com os tipos de pesquisa realizados. Após essa organização, na segunda etapa foi realizada a exploração do material selecionado, cumprindo o planejado inicialmente e utilizando os dados organizado na etapa anterior.

A partir de uma leitura mais sistemática dos dados realizada na segunda etapa, a terceira consistiu no tratamento do material, na inferência e na interpretação. Assim, o tratamento do material possibilitou a escolha de quatro unidades básicas de análise com base nos temas abordados, são elas: (I) concepções sobre planejamento e prática de ensino; (II) concepções sobre avaliação; (III) prática educativa observada e suas relações com as práticas avaliativas associadas; e (IV) os instrumentos avaliativos; as quais estão diretamente relacionadas aos objetivos da pesquisa. Determinadas essas unidades, foram feitas inferências sobre as situações descritas, que, posteriormente, vieram a ser confrontadas com dados provenientes dos referenciais, que proporcionaram a interpretação dos objetos analisados.

É importante mencionar, ainda, que os títulos dos tópicos e subtópicos desse capítulo, assim como os dos anteriores, se utilizam de termos do vocabulário musical para estabelecer, metaforicamente, conexões com os conteúdos de cada seção. Dessa forma, os títulos constroem uma narrativa com as sequências de ações do regente frente ao seu grupo musical, ou do professor frente aos seus alunos.

Assim, as descrições dos momentos anteriores às aulas como, por exemplo, o planejamento da ação educativa e da avaliação, bem como as análises sobre as concepções da professora sobre esses temas, foram agrupadas no tópico que recebeu o título *Antes do ensaio*. O tópico seguinte dedicado a identificação das práticas e metodologias de ensino e avaliação foi intitulado *Os ensaios: da “leitura” ao ensaio geral*, buscando fazer

referência ao caminho percorrido pelo grupo desde o primeiro momento de “leitura” da peça a ser estudada ou dos primeiros temas a serem abordados em sala de aula, até o “ensaio geral”, momento de “encerramento” ocorrido antes da apresentação ou da avaliação. Ainda inseridos nesses tópicos estão as análises específicas de cada perfil de turma ou “naípe”. Por fim, o último tópico tem como título *Os recitais*, fazendo analogias com momentos de encerramento do grupo musical e o período de avaliações finais na escola.

## **5.1 Antes do ensaio**

### *5.1.1 A orquestração: concepções sobre planejamento e prática de ensino*

Na matriz curricular da rede municipal de Fortaleza o componente curricular arte possui uma carga horária semanal de 1h/aula por turma. Considerando essa realidade, foram acompanhadas durante um período de aproximadamente dois meses as aulas de arte de três turmas, a saber, uma de 6º ano, uma de 8º ano e uma de 9º ano, totalizando 3h/aula de observação semanal. A escolha dessas turmas se deu com base na disponibilidade da professora e também na diversidade da amostra, já que, segundo a docente, há um planejamento diferenciado em dois perfis de turmas, sendo um que contempla as de 6º e 7º anos e outro as de 8º e 9º anos. Dada a logística de planejamento adotada, a sequência didática estabelecida nas aulas dos 8º e 9º anos era a mesma, a princípio, enquanto a do 6º ano seguia outra diretriz.

No que se refere a essa organização metodológica, pode-se dizer que as sequências didáticas foram realizadas de forma bastante coerente. A utilização dessa terminologia para referenciar as atividades relatadas e observadas tem como fundamentação a definição de Zabala (1998 p. 18) que entende essas sequências como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização certos objetivos educacionais, que têm um princípio e o fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”. Segundo o autor, a configuração dessas sequências de atividades determina as diferentes práticas educativas como, por exemplo, o modelo tradicional de “aulas magistrais” e a estratégia de “projetos de trabalhos globais”.

Independentemente do modelo a ser adotado, é necessário, a princípio, compreender, reconhecer e valorizar o campo de conhecimento em que se trabalha. Em se tratando de ensino de arte e música, isso se torna algo ainda mais válido, tendo em vista a desvalorização histórica desse campo de conhecimento, que sempre ocupou um

lugar de menor relevância na escola, sendo muitas vezes utilizado apenas para a realização de eventos escolares, não reconhecendo, portanto, os conteúdos, métodos e funções dessa área de conhecimento.

Na perspectiva da professora Adriana essa realidade vem mudando aos poucos desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) que teve a contribuição da arte educadora Ana Mae Barbosa, expoente dessa luta. Segundo a professora,

Hoje em dia, todo o corpo pedagógico entende que a arte tem um conteúdo, que precisa ter um planejamento e que precisam existir métodos para se trabalhar com a arte. Com relação à linguagem musical, do mesmo jeito, tem que se compreender que existe um conteúdo, que existe a necessidade de se fazer um planejamento [...].

Esse reconhecimento dos professores sobre a necessidade de existirem métodos específicos para se trabalhar com a arte pode ser fundamentado na ideia de Libâneo (1994, p. 150) de que “cada ramo de conhecimento [...] desenvolve seus métodos próprios”, à medida que “tem como base um conteúdo determinado (um fato, um processo, uma teoria, etc). (Ibid., p. 151). Assim, as aprendizagens artísticas possuem metodologias próprias, que surgem com base na natureza do conhecimento específico a ser trabalhado.

Por vezes, essas reflexões sobre a valorização da arte também se fizeram presentes em sala de aula, seja quando a docente buscou conscientizar os alunos sobre a importância dos momentos de aprendizagem e fruição artística, em resposta as interferências dos estudantes; ou quando evidenciou a importância e potencialidade do uso das linguagens artísticas para expressar ideias e sentimentos.

Compreendendo o trabalho em sala de aula com os conteúdos de música, bem como das outras linguagens artísticas, como algo importante e necessário para a formação integral dos estudantes, a professora acredita que essas ações educativas “tem que partir do conhecimento prévio do aluno”, considerando que os estudantes já possuem algum tipo de experiência musical e artística proveniente da família ou da comunidade. Essa concepção de partir do conhecimento do aluno para construir novos conhecimentos já foi abordada em teorias como a do construtivismo (ZABALA, 1998) e da aprendizagem significativa de David Ausubel (MOREIRA, 1999), bem como nas ideias de Freire (1996), Libâneo (1994) e outros teóricos.

A concepção construtivista do ensino, amparada pela psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, apresenta características que ajudam a compreender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Zabala (1998, p. 37),

[...] pressupõe-se que nossa estrutura cognitiva está configurada por uma rede de *esquemas de conhecimentos*. Esses esquemas se definem como as representações que uma pessoa possui, num momento dado de sua existência, sobre algum objeto de conhecimento. Ao longo da vida, estes esquemas são revisitados, modificados, tornam-se mais complexos e adaptados à realidade, mais ricos em relações. A natureza dos esquemas de conhecimento de um aluno depende de seu *nível de desenvolvimento* e dos *conhecimentos prévios* que pôde construir; a situação da aprendizagem pode ser concebida como um processo de comparação, de revisão e de construção de esquemas de conhecimentos sobre os conteúdos escolares.

É com base nessas ideias que o processo de ensino-aprendizagem se torna mais atrativo e significativo para o aluno, pois se estruturará a partir das suas concepções iniciais. Vale destacar, no entanto, que para a efetivação desse processo é necessária a relação de algumas etapas como, por exemplo, a reflexão sobre o conhecimento prévio, a comparação desse com o novo, elencando semelhanças e diferenças para, então, realizar uma síntese e se apropriar do novo conhecimento.

A ideia de valorização dos conhecimentos prévios foi sistematizada e consolidada na teoria da aprendizagem do psicopedagogo David Ausubel. Segundo ele, no processo de aprendizagem de um conhecimento novo é recorrente o professor fazer associações entre o que está sendo ensinado e os conhecimentos preexistentes do aluno.

Fundamentada no cognitivismo, a teoria desenvolvida por Ausubel, conhecida como aprendizagem significativa, é caracterizada pela assimilação da "nova informação" a partir da relação com um conhecimento prévio, incorporando o novo conceito à estrutura cognitiva do aluno e adquirindo significado para ele. Segundo Moreira (1999, p. 152), para Ausubel, “o fator isolado que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe”, dessa maneira o conhecimento prévio funciona como uma âncora para a construção do novo saber.

Na prática, uma aula que utiliza a aprendizagem significativa é estruturada basicamente em três etapas: (I) a construção do sentido, (II) apresentação do conteúdo e (III) verificação da aprendizagem. Em um primeiro momento, é preciso que se estabeleça uma relação entre o conteúdo a ser aprendido e uma situação do cotidiano

do aluno, possibilitando a criação de sentido. Em seguida, na segunda etapa, o conceito é construído coletivamente, entre professor e alunos. Na terceira e última etapa o conceito aprendido é contextualizado e problematizado, verificando a aprendizagem.

No que se refere à característica de uma maior participação do aluno no desenvolvimento da aula, Paulo Freire destaca que na construção de verdadeiras aprendizagens “[...] os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.” (FREIRE, 2002, p. 15). Para Libâneo, a importância dessa relação é apresentada a partir da sua definição de método de ensino, na qual afirma que “[...] implica ver o objeto de estudo nas suas propriedades e nas suas relações com outros objetos e fenômenos e sob vários ângulos, especialmente na sua implicação com a prática social [...] (1994, p. 151).”.

É importante mencionar que o papel ativo do aluno nesse processo condiciona o papel do professor, à medida que esse se torna encarregado de dispor as condições para que a construção que o aluno faz seja mais ampla ou mais restrita, de orientar num sentido ou noutro, de acordo com a capacidade do aluno de usar o conhecimento prévio e de apresentar os conteúdos, mostrando os elementos principais e suas ligações com outros conhecimentos preexistentes. Nesse contexto, a intervenção pedagógica é concebida como uma “ajuda adaptada ao processo de construção do aluno.” (ZABALA, 1998, p. 38).

Acreditando que “por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino, assim como certas ideias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação aos processos de ensinar e aprender” (Ibid., p. 27), é possível verificar na observação da prática a congruência com as ideias de ensino de música relatadas pela entrevistada. Assim, esse posicionamento de partir do conhecimento do aluno ficou muito claro nas primeiras aulas, quando houve um esforço da docente de trazer para a sala de aula conhecimentos e referências musicais dos estudantes. Na turma de 6º ano essa busca de referências ocorre de maneira mais abstrata e rápida, estimulando os estudantes a lembrar de sons cotidianos, enquanto nas primeiras experiências das turmas de 8º e 9º foram solicitadas referências musicais mais concretas.

Além de partir das referências sonoras dos alunos, a atividade da turma de 6º ano propôs o trabalho com alguns conceitos e práticas musicais variadas, que englobaram



o trabalho com conceitos como som e ruído. No processo de construção desses conceitos com a turma, a professora partiu da investigação sonora e de uma prática musical, que teve como base o material sonoro investigado.

Já nas turmas de segundo perfil, 8º e 9º anos, foi perceptível esse posicionamento da docente ao propor atividades que tiveram como primeiro passo a apresentação dos gostos musicais dos alunos. De posse dessas informações, a professora desenvolveu nos encontros subsequentes reflexões sobre música, letra e gênero musicais. Compreendendo essa experiência de forma mais abrangente, pode-se apontar, além do trabalho com os conteúdos conceituais como as definições dos elementos musicais, foi identificado também uma atenção aos conteúdos atitudinais, à medida que se trabalhou o respeito e reconhecimento ao gosto musical do outro.

Em ambas as propostas citadas foram realizados momentos de apreciação musical contemplados nas habilidades (EF69AR16) e (EF69AR18) da BNCC, que preveem o desenvolvimento do aluno em relação à capacidade de analisar criticamente, por meio da apreciação, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, bem como em relação ao reconhecimento do papel de grupos de música brasileiras e estrangeiras que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. (BRASIL, 2017).

Por se tratar de um planejamento que contou com as experiências individualizadas, esse compartilhamento inicial teve como objetivo a identificação e exploração de uma escuta mais atenta e ativa, que, posteriormente, fundamentasse atividades práticas e de pesquisa. Além dessa fundamentação, as atividades em si proporcionaram a ampliação da percepção sonora e do conhecimento de diferentes repertórios.

Essas intervenções pedagógicas, inclusive, estabelecem conexões diretas com as experiências de sala de aula relatadas por Schafer (2011). Em seus relatos o compositor evidencia a intervenção pedagógica com base nos conhecimentos preexistentes, mas também na reflexão e desconstrução de alguns conceitos enraizados como, por exemplo, o de música, som, melodia, ritmo, etc. Assim, o professor atua como um mediador das discussões e reflexões, sendo os alunos responsáveis por formular hipóteses e testá-las. Dessa forma, a prática é composta por momentos de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio, à medida em que o professor estimula os alunos a apresentarem seus pré-conceitos, questioná-los e, por fim, reelabora-los com base em

experiências e discussões. Apesar de não necessariamente construir novos conceitos, a proposta do compositor busca ampliar as percepções dos alunos sobre determinados conceitos, o que, por consequência, gera novas compreensões.

De certo modo, apesar das metodologias associadas a ideia de ensino vinculado aos conhecimentos prévios, a prática da professora nas turmas de 8º e 9º anos, assim como a de Schafer (2011), não promoveu explicitamente a construção de novos conhecimentos, sendo o conhecimento prévio apenas o ponto de partida para experiências e reflexões de muita valia. Essa interpretação, no entanto, não desvaloriza a prática, considerando que esses conhecimentos prévios foram utilizados para o desenvolvimento de atividades de apreciação, composição e execução, que, por sua vez, trabalharam diferentes habilidades.

De forma geral, a configuração do componente curricular arte envolve uma série de complexidades, sendo uma dessas a exigência de se trabalhar as quatro linguagens em uma mesma disciplina curricular. Esse aspecto foi apontado pela professora como um dos principais empecilhos de uma maior efetividade no ensino de música na escola. Segundo ela, mesmo buscando ter um embasamento nos documentos oficiais como os PCN's e a BNCC, nem sempre é possível abordar todos os conteúdos propostos, já que além deles há também questões institucionais que demandam mais dos alunos em certos períodos letivos, acarretando assim uma redução de carga horária.

Uma das questões que contribui para um melhor atendimento a todos esses conteúdos e habilidades é a realização de uma organização e distribuição desses conteúdos em meses, semestres ou anos. Considerando que não há uma determinação oficial específica de anos para o alcance das habilidades artísticas nos anos finais do ensino fundamental, já que todos os descritores das habilidades indicam que essas devem ser trabalhadas do 6º ao 9º ano, é necessário que cada escola ou professor adote um tipo de procedimento. Geralmente, essa organização pode ser feita de três formas: (I) cada ano letivo é dedicado exclusivamente para o estudo de uma linguagem artística, já que cada etapa do ensino fundamental é composta de quatro anos e são quatro linguagens; (II) o trabalho específico com cada uma das quatro linguagens é dividido no decorrer dos quatro bimestres letivos, sendo cada uma ensinada isoladamente; e (III) todas as linguagens são trabalhadas simultaneamente durante os semestres e anos letivos. Durante a entrevista, a professora descreveu como ocorreu a sua escolha para a distribuição dos conteúdos de arte:

Logo que iniciei na rede municipal, eu trabalhava com todas as linguagens de maneira simultânea, mas eu comecei a perceber que essa opção causava certa confusão no pensamento lógico dos meus alunos, porque eles não conseguiam trabalhar com essa interatividade, com essa inter-relação, ou melhor, eu posso até falar de uma interdisciplinaridade, porque quando se mistura as linguagens, apesar de estar na mesma área das artes, se acaba entrando em outras áreas como, por exemplo, da sociologia, da filosofia, enfim, e isso causava um certo *frenesi* nos meus alunos. Assim, eu tive que pensar em um plano b, que consistia em colocar em cada bimestre uma determinada linguagem para tentar organizar melhor o pensamento desses alunos, e acredito que está funcionando, os alunos estão conseguindo se organizar e pensar melhor.

Fazendo uma reflexão sobre as possibilidades de organização dos conteúdos artísticos, a docente acredita que

É extremamente complicado um arte-educador trabalhar com todas as linguagens de maneira simultânea, [...] é importante sim ensinar as linguagens, só que nós precisaríamos de um suporte maior. Seria ótimo relatar que a realidade da escola se adéqua a essas necessidades de trabalhar com todas as linguagens artísticas, mas o problema não são as linguagens artísticas estarem sendo colocadas em sala de aula de maneira simultânea, o problema é que não temos um suporte.

Esse suporte ao qual ela se refere trata-se, por exemplo, de um espaço específico para as aulas de arte, que não possua uma grande quantidade de mesas e cadeiras como na sala de aula tradicional, mas um lugar onde os alunos possam se movimentar livremente. Outra questão que diz respeito à necessidade de adequação do espaço seria o tratamento acústico, para que, quando necessário fazer alguma atividade de música, não atrapalhe o trabalho realizado em outras salas de aulas por outros professores. Além do espaço, outros insumos como materiais a exemplo de instrumentos musicais e pinceis também foram citados pela professora como escassos.

A adoção por uma ou outra organização dos conteúdos influencia diretamente sobre como os alunos irão se desenvolver artisticamente e pode acarretar, por falta de um padrão, em uma descontinuidade de construção de conhecimentos, em casos de transferência escolar ou mudança de professor. Deve-se considerar também que, no último caso, o profissional pode concentrar sua prática na linguagem de sua formação específica. Muitas vezes, essa organização dos conteúdos artísticos é melhor padronizada a partir do livro didático que se adota para o trabalho contínuo durante todos os anos

No entanto, o caso estudado se distancia desses dois cenários, pois a docente não utiliza o livro didático em suas aulas e possui uma formação polivalente, sendo a formação inicial em pedagogia e a especialização em arte-educação. Dessa forma, o que

se constatou foi que, de forma geral, a sua prática não privilegia nenhuma das linguagens e busca integralizá-las, na medida do possível. Partindo dessa realidade, o componente de arte na escola pesquisada propõe uma divisão das unidades temáticas por bimestres, na qual em cada período, uma linguagem ganha maior destaque. Apesar de não privilegiar nenhuma linguagem em detrimento das demais e não ter formação especializada a professora se diz mais confortável para atuar com a linguagem teatral, já que essa faz parte de sua atuação como artista. Apesar de também desenvolver um trabalho performático no âmbito musical, essa área de ensino ainda lhe é muito desafiadora, já que nunca passou por uma aprendizagem musical formal.

Além dessa distribuição dos conteúdos artísticos ao longo do ano letivo, outra que deve ser destacada é a organização desses no decorrer de toda a etapa educacional. Essa progressividade dos conteúdos, bastante comum em outros componentes curriculares, não é orientada para o componente curricular arte e suas unidades temáticas em nenhum documento como os PCN ou a BNCC. Essa lacuna provoca uma dubiedade de informações e práticas, que, por consequência, reflete nas percepções dos alunos e de terceiros sobre a real importância do componente curricular arte.

Partindo da perspectiva de que todas as quatro linguagens são trabalhadas durante todos os anos finais do ensino fundamental, conclui-se que exista uma progressividade de conteúdos, já que a cada ano os alunos estarão mais aptos a realizarem coisas mais complexas, assim como ocorre em outros componentes curriculares como matemática ou português, nos quais primeiramente são trabalhados elementos e códigos essenciais e, posteriormente, esses são aplicados em atividades mais complexas.

Essa questão ganha ressonância nessa análise pois, conforme mencionado anteriormente, o planejamento da professora Adriana é dividido em dois perfis: um que contempla as turmas de 6º e 7º ano e outro de 8º e 9º ano, o que acarreta uma falta de progressividade contínua da aprendizagem, já que há apenas duas propostas de planejamento para quatro anos letivos, fazendo com que os estudantes tenham experiências muito semelhantes ao longo de dois anos consecutivos. Esse posicionamento é ilustrado a partir da fala da professora quando afirma que se reconhece como um desses

[...] profissionais que acreditam que nós temos a capacidade sim de ensinar tudo a todos, desde que se tenha uma didática que seja interessante, que leve esse processo significativo do ensino-aprendizagem e que faça o aluno se perceber como sujeito de ação, como sujeito, de fato, em busca do seu aprendizado. Então, eu não concordo 100% com que a Base fala de “limitar” esse conhecimento.

Acredito que se pode misturar tudo e ensinar tudo ao mesmo tempo, porque o que alunos do 9º ano estão vendo, o aluno do 6º ano também é capaz de compreender. Então, em minha opinião, não acho que é necessário seguir ao pé da letra essa progressividade [...].

É fato que partindo do conhecimento prévio do aluno e adotando uma metodologia que considere o processo significativo do ensino-aprendizagem pode-se chegar em temas e caminhos didáticos semelhantes, tendo em vista que os alunos pertencem a um mesmo contexto social e, possivelmente, tem experiências musicais parecidas, tanto no que diz respeito à paisagem sonora quanto aos gêneros e estilos musicais mais apreciados. No entanto, apesar dessa semelhança de conhecimentos preexistentes, é importante que as construções e reflexões sejam conduzidas de formas diferentes para cada turma, considerando que se estabeleça “um tipo de atividade que constitui um *desafio alcançável*, mas um verdadeiro desafio” (ZABALA, 1998, p. 35), para que o aluno possa superá-lo por meio da ajuda do professor. Dessa forma, apesar de conseguir compreender, uma atividade desafiadora para os alunos de 6º ano não o será para estudantes do 9º ano.

Essa proposta relatada pela professora Adriana foi observada em momentos de conclusão do semestre, quando as atividades foram unificadas, incluindo a atividade de avaliação parcial. Assim, além de se utilizar da mesma orientação nas turmas de 6º, 8º e 9º anos, não houve diferenciação nos conteúdos propostos, nem nos critérios de avaliação adotados.

É perceptível, portanto, que a estratégia inicial de trabalho com dois caminhos distintos não foi concretizada, o que não trouxe grandes prejuízos para a aprendizagens dos estudantes, já que as atividades finais foram trabalhos de pesquisas que poderiam ser mais aprofundados, conforme o interesse e as experiências dos alunos. No entanto, pela coerência da sequência didática que vinha sendo desenvolvida ao longo das primeiras aulas seria possível otimizar mais o aprendizado dos alunos do segundo perfil para que esses se sentissem cada vez mais instigados e desafiados nos exercícios de música. Nesta perspectiva, as atividades finais poderiam ter sido melhor desenvolvidas, à medida em que considerassem as diversidades de cada turma.

De acordo com os dados colhidos no documento de planejamento do bimestre observado, as aulas do componente curricular arte tiveram com três objetivos gerais: (I) promover o respeito e o conhecimento dos gêneros musicais, (II) desenvolver a interação social e (III) investigar o gênero preferido do aluno. Para alcançar esses objetivos, a

professora optou por utilizar uma sequência que propunha primeiro a apreciação de vários gêneros musicais, buscando despertar a curiosidade dos alunos sobre a cultura relacionada a cada estilo, à medida em que são abordados outros temas além da própria música, como o contexto histórico. Após essa primeira etapa metodológica, o plano de ensino previa o trabalho baseado nos gostos musicais individuais e coletivos, e o desenvolvimento de pesquisas e debates sobre os gêneros musicais.

Ao estabelecer os objetivos e a metodologia de ensino, a professora apontou que esse trabalho tem também a intensão de desenvolver algumas competências socioeducativas, tais como a organização, a iniciativa social, o respeito, a autoconfiança, e a curiosidade para aprender. Dessa forma, o planejamento da prática educativa propôs metodologias de ensino e sugeriu as formas de avaliação da aprendizagem, que foram sendo executadas conforme se estabeleciam os conteúdos e atividades.

### *5.1.2 O repertório previsto: concepção sobre avaliação*

Assim como são planejadas e previstas aprendizagens para determinado componente curricular no início de uma etapa escolar, é essencial que se reflita também nesse momento sobre como ocorrerá a investigação dessas aprendizagens. Conforme afirma Luckesi (2011, p. 296), os instrumentos utilizados para a avaliação “necessitam ser elaborados, aplicados e corrigidos segundo especificações decorrentes dessas decisões prévias às ações”. Pensando nessa relação, este tópico tem como título *O repertório previsto* e analisa, com base nas falas da docente, as suas concepções sobre avaliação da aprendizagem e prática avaliativa em música na escola regular.

Considerando a formação pedagógica da professora e também a ampla experiência profissional no campo educacional, a sua compreensão sobre os processos avaliativos está alinhada com as ideias atuais sobre avaliação da aprendizagem. Para descrever e explicar as suas concepções sobre avaliação, a docente traça paralelos entre diferentes modelos avaliativos, um que considera ultrapassado e outro mais adequado ao tipo de educação que acredita; e faz uso de nomenclaturas específicas da área como, por exemplo, avaliação qualitativa, quantitativa, processual.

Na sua fala, os termos *avaliação processual* e *avaliação qualitativas* são utilizados para contrapor a avaliação quantitativa. Sobre o uso dessas nomenclaturas que

são apresentadas como diferentes da quantitativa, Luckesi (2011) afirma que a avaliação que subsidia o sucesso da ação, pode ser denominada de diferentes formas, que variam de acordo com o autor que se estuda. Assim, essa característica da avaliação pode ser chamada de diagnóstica (LUCKESI, 2008), mediadora (HOFFMAN, 1993), dialética (1998), dialógica (ROMÃO, 1999) e formativa (BLOOM, 1972; PERRENOUD, 1999). Segundo Luckesi (2011, p. 293), “todas essas adjetivações da avaliação, ainda que tenham nuances, indicam que ela é um recurso subsidiário da ação bem sucedida”.

Amparada por esses conceitos, a professora Adriana afirma que compreende a avaliação no processo educacional “de uma maneira qualitativa e não quantitativa”, pois, segundo ela, essa última concepção de avaliação é traçada e regida por técnicos que desconhecem a prática pedagógica. Segundo ela.

A avaliação quantitativa vai servir de norte para o trabalho do professor e para o aluno, mas ela não é tudo e nem pode ser [...]. Para que uma avaliação seja qualitativa, é preciso ter essa visão processual, é o antes, é o durante e é o depois; é avaliar o aluno desde o primeiro encontro, é considerar o conhecimento prévio desse aluno, é considerar a bagagem que esse aluno traz, é tentar contextualizar com a realidade social do aluno, é acompanhar as deficiências desse aluno na sala de aula, é acompanhar o nosso planejamento pedagógico para saber se o planejamento está de fato funcionando, é saber se estamos usando a didática de maneira coerente e efetiva. Então, na minha opinião, tudo isso é avaliação, e esse tipo de avaliação processual vai funcionar no meu trabalho pedagógico, pelo fato de me mostrar o que que está funcionando e se o meu trabalho está sendo um trabalho atuante que está trazendo resultados positivos.

Apesar dessa percepção ampla sobre os processos avaliativos, a docente a sua prática avaliativa tem que “seguir o sistema e a estrutura de educação do nosso país e, assim, são realizados três tipos de avaliação na escola, que são quantitativas e vão para o diário e para o boletim como resultado final do aluno”. Mesmo adotando essas práticas descritas pela professora, o Projeto Político Pedagógico da escola (2019) aponta que:

A avaliação serve como referência à análise das propostas pedagógicas, realizando-se como acompanhamento contínuo e sistemático dos objetivos definidos em cada componente ou eixo curricular. Para a efetivação desta sistemática, os objetivos relativos às competências de cada componente curricular são definidos de forma clara e criteriosa e a obtenção de informações da aprendizagem do aluno ocorre através da adoção de diferentes formas e instrumentos de avaliação, que contemplam as especificidades das áreas do conhecimento. (2019, p. 59)

Neste contexto, resumidamente, na concepção da professora Adriana a avaliação é

Um norte para compreender como que está sendo traçado o meu caminho enquanto pedagoga e arte educadora, mostrando minhas deficiências, porque claro que nós não somos perfeitos, nós erramos e precisamos aprender com esses erros para não os repetir lá na frente. Assim, acredito que a avaliação não é qualquer coisa e tem que ser tratada de maneira responsável e coerente, pois configura uma ação extremamente necessária,

Compreendendo essa percepção da docente, é possível investigar suas escolhas metodológicas e avaliativas com mais clareza, o que será analisado no tópico seguinte.

## **5.2 Os ensaios: da “leitura” ao ensaio geral**

Considerando as reflexões realizadas a partir das ideias da professora sobre o ensino de música e a sua configuração na escola, o que se propõe nesse tópico é a análise mais detalhada da prática educativa observada durante a pesquisa de campo e suas relações com as práticas avaliativas associadas. Neste sentido, busca-se traçar um paralelo entre a prática de ensino e a prática de avaliação nas turmas acompanhadas, atentando para congruências e divergências entre o que foi relatado e o que foi realmente praticado pela docente.

As aulas da professora Adriana, nos dois perfis de turmas, geralmente eram organizadas em cinco momentos: acolhida, recapitulação das aulas anteriores, interação com o conteúdo, aprofundamento da aprendizagem e enceramento. No trabalho com a unidade temática música, esses momentos giram em torno da proposta de discussão sobre os conteúdos, ou sobre os processos de audições e criações musicais realizados pelos estudantes. Segundo a docente, o seu planejamento nessa unidade temática contempla

assuntos que são importantíssimos como, por exemplo, a história da música, a questão dos sons, bem como diferenciar esse som em categorias como a nota musical, o ruído, o barulho, e que existe a intensidade musical, que tem a questão do timbre, enfim, que existe todo um conteúdo que é necessário ser respeitado. Então, eu tento fazer um planejamento que me permita abordar, nem que seja minimamente, todos esses conceitos.

Vale destacar que dentre os conteúdos citados são de natureza diversa, o que implica nas diferentes formas como cada um é ensinado e, conseqüentemente, avaliado na escola. Além desse fator, a complexidade com que cada um é abordado, depende do perfil e da maturidade da turma. Assim, mesmo que sejam estabelecidos os mesmos



objetivos de ensino, as práticas se diferenciaram, à medida que consideram como ponto de partida o conhecimento e as curiosidades dos alunos.

Partindo desse princípio de organização, a apresentação e análise das práticas observadas se organiza em dois subtópicos, um correspondente ao primeiro perfil de turmas, que contempla a de 6º ano, e outro correspondente ao segundo perfil de turmas, que abarcam as turmas de 8º e 9º anos.

### *5.2.1 Naípe I*

A turma de 6º ano acompanhada durante a pesquisa de campo é integrante do primeiro perfil de planejamento. Segundo a docente, essa turma apresenta características bem marcantes que influenciam diretamente no desenvolvimento das aulas, como a indisciplina e a falta de concentração, problemas esses que os professores acreditavam ser decorrentes da superlotação da turma e da sala pequena e mal arejada. Com base nessas suspeitas, várias foram as tentativas de resolver o problema de comportamento dos alunos como a mudança de ambiente e a transferências de alguns para outras turmas, mas nada surtiu efeito. Mesmo com todos esses desafios, a professora Adriana tem um bom relacionamento com a turma, conseguindo, na maioria das vezes, realizar todas as atividades planejadas sem grandes interferências. Ao total, foram acompanhadas 4 aulas da unidade temática música, sendo uma delas de aplicação de avaliação. Essas aulas ocorriam às quintas-feiras de 10h10 as 11h, no último horário da manhã.

Coincidentemente, a primeira aula observada foi também a primeira do ano com um trabalho especificamente musical, o que gerou diferentes reações nos alunos, já que parte tinha expectativa de praticar canto ou algum instrumento musical, e outra demonstrava-se descontente diante dessas possibilidades. Isso foi verificado a partir de comentários feitos pelos alunos, tais como: “vamos todos cantar?” ou “eu não sei cantar!”. Ao perceber essas reações, a professora apresentou para a turma de forma resumida os objetivos a serem alcançados com os conteúdos musicais, bem como os tipos de atividades a serem desenvolvidas.

Assim, as atividades dessa primeira aula consistiram no trabalho sobre os conceitos de som e nota musical. A ideia inicial da docente era proporcionar discussões teóricas sobre esses conceitos, que fundamentariam as atividades práticas posteriores. No entanto, ao iniciar a aula questionando o que os alunos entendiam por som, muitos

trouxeram como respostas outros elementos do âmbito sonoro, o que gerou uma discussão mais ampla sobre barulho e ruído. Assim, para organizar a discussão e diferenciar esses elementos, a professora apresentou as características que diferenciam todos esses elementos sonoros e, para isso, se utilizou de um vocabulário desconhecido para os alunos, como ao diferenciar o ruído da nota musical pelo fato da última ser “muito bem definida”. Essa expressão, bem como outras utilizadas pela docente no decorrer da aula como “gerou harmonia” e “colocar no compasso”, comprometeram o entendimento dos alunos, já que essas pertencem a um vocabulário específico da linguagem musical ao qual os alunos não estavam familiarizados, o que acabou por refletir na pouca fluidez da aula. (APÊNDICE C).

Apesar de instigar os alunos a pensar e construir hipóteses sobre a definição dos elementos musicais, essa primeira atividade “teórica” não promoveu, exatamente, a construção dos conhecimentos desejáveis, mesmo com as intervenções realizadas pela professora. Ao constatar a pouca eficácia da atividade proposta, a docente logo reestruturou sua aula com base em atividades práticas. Dessa forma, conseguiu uma participação mais ativa dos alunos e, conseqüentemente, um êxito maior, à medida que os estudantes tiveram a possibilidade de compreender os conceitos apresentados inicialmente por meio da própria execução com a atividade de percussão realizada.

A atividade desenvolvida foi baseada na criação e execução de sequências rítmicas utilizando sons produzidos com o corpo (palmas, batidas de pé, etc.), tendo em vista a falta de outros recursos. Assim, a dinâmica estabelecida foi a de criação individual de um ritmo que deveria ser executado em seguida por todo o grupo conjuntamente, o que proporcionou a professora uma visão ampla sobre as possibilidades de cada aluno e do coletivo.

As criações eram na sua maioria curtas e de pouca complexidade, com exceção de duas que foram mais desafiadoras por serem mais longas e compostas por uma variedade maior de sons. Foram nesses momentos que a docente fez interferências de modo a auxiliar alguns alunos com dificuldades e explicar certos conceitos aplicados como o de timbre, ritmo e compasso, conforme variações desses apareciam na prática. A título de exemplo, vale destacar quando um aluno usou na sua criação sons agudos e graves, fato que oportunizou a explicação sobre o conceito de altura dos sons. Na primeira sequência de maior complexidade a professora auxiliou a aluna a reorganizar dentro trecho criado dentro de uma batida fixa (pulso), no entanto, na segunda sequência mais

complexa, criada por um aluno participante da banda da escola como baterista, não houve essa interferência, já que nem mesmo a docente conseguiu reproduzir.

Partindo da perspectiva de como as atividades foram desenvolvidas, essa prática educativa é melhor fundamentada nas metodologias ativas de educação musical, que tem como cerne a ideia de que o aprendizado de elementos musicais ocorre por meio da experiência e do próprio fazer musical. Segundo Marisa Fonterrada, a classificação das propostas de educação musical como métodos ativos deve-se a desconstrução da ideia de que a aproximação da criança com a música ocorre por meio de procedimento técnicos ou teóricos, e que esse contato deve ocorrer por meio da experiência de vida. Assim, acreditam os educadores musicais ativos que “é pela vivência que a criança aproxima-se da música, envolve-se com ela, passa a amá-la e permite que faça parte de sua vida”. (FONTERRADA, 2008, p. 177).

Considerando que o objetivo inicial da professora Adriana era iniciar a unidade temática música apresentando os aspectos do som, no que se refere ao seu conceito propriamente dito, bem como as suas propriedades, pode-se dizer que as metodologias utilizadas inicialmente não contemplaram o necessário para uma aprendizagem significativa, já que os conteúdos trabalhados são de natureza procedimental e necessitam para uma compreensão completa serem conceituados, exercitados e repetidos, conforme destaca Zabala (1998) ao afirmar que “é preciso ter um conhecimento significativo dos conteúdos conceituais associados ao conteúdo procedimental que se exercita ou se aplica”.

Construídos esses conhecimentos basilares da unidade temática música, o segundo encontro observado foi dedicado totalmente à prática musical da percussão corporal. A professora Adriana iniciou a aula recapitulando as experiências vivenciadas na aula anterior e solicitando que os alunos recordassem os sons corporais utilizados e as sequências rítmicas criadas. Após a exposição de alguns sons, são selecionados três (pés, mãos e estalos de língua) para serem utilizados na atividade da aula. Assim, a turma foi dividida em três grupos, sendo cada um responsável por executar um som corporal diferente que, quando tocados simultaneamente, se complementariam.

A partir dessa recapitulação foi proposto para cada grupo a execução de uma sequência rítmica com um som específico. Essa sequência foi sugerida pela professora e passada para os alunos por meio da observação e repetição. Esse processo de ensino demandou um grande controle da professora sobre a turma, já que muitas vezes foi

necessário dar atenção individualmente para alunos que apresentavam maior dificuldade de execução e, conseqüentemente, necessitavam repetir várias vezes. Uma estratégia utilizada pela docente para conseguir maior fluidez no desenvolvimento da atividade foi solicitar que os grupos se ajudassem e praticassem entre si. Trabalhando dessa forma, foi possível, ao final da aula, executar o que havia sido proposto inicialmente, porém com algumas mudanças, devido as dificuldades apresentadas pelos alunos e ao tempo reduzido da aula.

Para conduzir a execução de todos os grupos ao mesmo tempo, a professora se colocou no centro da roda de modo que todos a vissem e combinou alguns códigos básicos para que todos iniciassem a tocar juntos. Apesar de exemplificada na prática, a regência da professora, bem como a linguagens e os códigos utilizados não ficaram suficientemente claros para os grupos, o que gerou confusão no momento da execução. Observando essa situação, a docente tratou de exemplificar novamente os gestos de início e término já estabelecidos e complementou sugerindo outros para que se fosse possível variar esses sons em intensidade e duração, pondo em prática alguns conceitos estudados na aula anterior. Além disso, outra intervenção feita que contribuiu para um melhor resultado final foi o estabelecimento de chefes de naipe, ou seja, um aluno responsável por conduzir a equipe e auxiliar os colegas durante a execução grupal. Dessa forma, também foi possível trabalhar a compreensão sobre as funções de regência musical e naites.

Todas essas atividades realizadas nos primeiros encontros buscam contemplar as habilidades dos objetos de conhecimento *elementos da linguagem e processos de criação* (BRASIL, 2017). Em se tratando do trabalho com os elementos da linguagem, os alunos tiveram a oportunidade de explorar e analisar elementos constituintes da música como altura, intensidade, timbre e ritmo por meio de “práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais” (Ibid., p. 208), conforme sugere o texto da habilidade (EF69AR20). No caso dos processos de criação, foi observado na prática uma atenção aos processos de exploração e criação de sequências rítmicas.

Diferentemente das aulas anteriores, no terceiro dia de observação foi desenvolvida em uma atividade que tinha como objetivo a identificação de músicas e o reconhecimento de instrumentos musicais utilizados em diferentes canções apresentadas pela docente. Por meio dessa atividade foi possível avaliar o grau de compreensão do

conceito de timbre explorado na aula anterior, além de desenvolver a habilidade de reconhecer e apreciar o papel de músicos brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de gêneros musicais (Ibid.).

A partir das experiências desenvolvidas nessa aula, a professora orientou sobre o trabalho de pesquisa a ser realizado para a obtenção da nota parcial do bimestre. Essa pesquisa deveria ser realizada em grupo e ter como tema um dos gêneros musicais visto em sala. Esses trabalhos, com apresentação prevista para dali a 3 semanas, seriam expostos para os colegas e avaliados pela professora e outros dois professores convidados.

O acompanhamento e orientação desses trabalhos ocorreu nas duas semanas seguintes e foi realizado diretamente com cada grupo. Assim, a turma se dividiu em pequenos grupos e apresentou para a professora achados sobre os respectivos temas e também ideias de performances associadas. Apesar de ter uma configuração diferente, durante essas duas aulas houve intensa interação entre professora e alunos, no que se refere a compartilhamento de ideias. Além de direcionar os trabalhos, a professora atuou como mediadora das aprendizagens ao intervir diretamente sobre a apresentação dos fatos e conceitos relacionados ao tema.

Mesmo com o bom desenvolvimento dessa atividade, após as apresentações da turma do 6º ano, por uma série de contratempos relacionados a paralisação dos professores e outros eventos escolares, os alunos não tiveram nenhum outro encontro com a professora Adriana, o que a fez passar atividades extras a distância para que a turma se preparassem para a avaliação bimestral.

### *5.2.2 Naípe II*

No segundo perfil foram acompanhadas atividades de duas turmas 8º e 9º ano que ocorriam nos dois últimos horários das manhãs de terça-feira. Ao todo, foram acompanhadas 7 aulas, dentre essas uma dedicada à avaliação parcial. Diferentemente do “naípe” anterior, as turmas desse perfil tiveram um bimestre letivo bem mais organizado e desenvolvido em relação ao componente de artes, devido a maior quantidade de encontros e a concentração e maturidade dos alunos.

A primeira aula observada teve como objetivo a realização de uma atividade diagnóstica que previa o compartilhamento de canções dos gostos dos alunos, experiência que norteou todos os momentos subsequentes. Assim, a dinâmica se deu a partir da busca

pela canção preferida em um aplicativo de celular. Com o auxílio de uma caixa de som, a professora colocou partes das músicas escolhidas pelos alunos para serem ouvidas por toda a turma e, ao final, também compartilhou sua preferência musical. A postura da professora nessa aula foi de ouvinte e mediadora, à medida em que, a cada música apresentada, propunha reflexões sobre os ritmos, os instrumentos utilizados, as letras das canções e o contexto em que estava inserida.

As escolhas dos alunos foram, em sua maioria, bem parecidas, visto que predominaram as “músicas de mídia”. Fialho (2016, p. 49), ao caracterizar esse repertório, afirma que se referem “àquelas veiculadas pelos meios de comunicação de massa – televisão, rádio e internet. Elas incluem temas de filmes, novelas, desenhos animados, programas de auditório, sites e/ou videoclipes”. No caso dessas turmas, os estilos funk e rap foram predominantes e, não por coincidência, esses eram os mais veiculados nas mídias digitais e tradicionais à época.

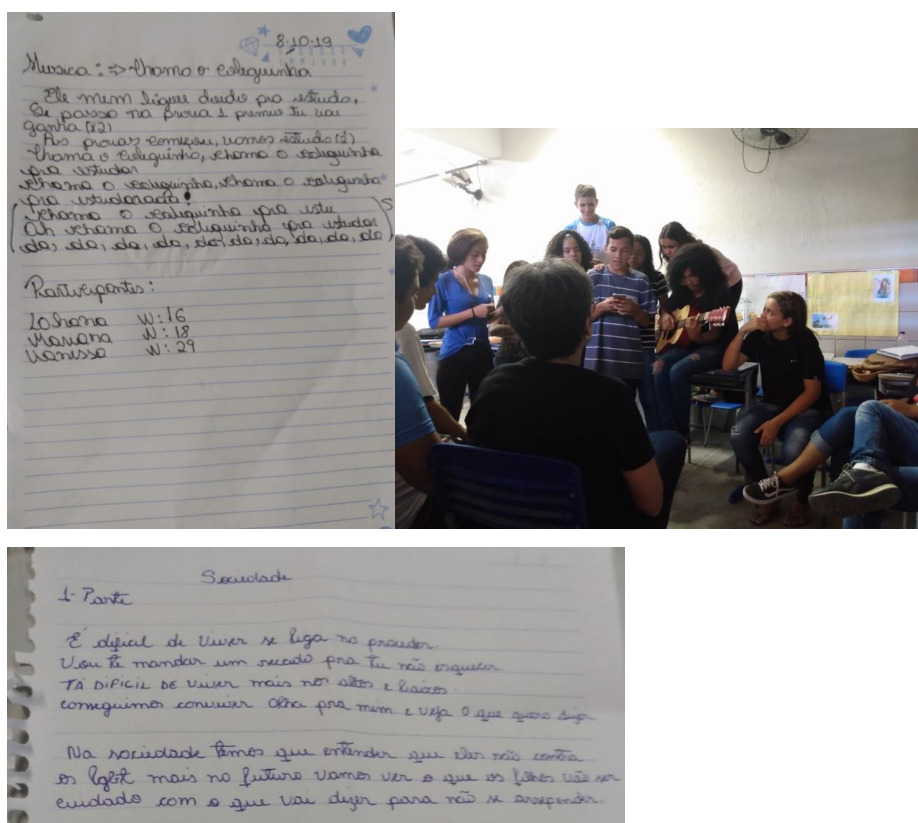
Neste contexto de pouca diversidade de estilos musicais apresentados e buscando romper barreiras de apreciação musical, ao mesmo tempo em que reconhece as músicas trazidas pelos alunos, a estratégia da professora foi de iniciar um trabalho sobre as origens desses estilos musicais. Assim, como primeira atividade relacionada ao tema, a professora orientou que os alunos escrevessem em casa uma análise da música para ser discutida no encontro seguinte. A segunda aula foi planejada com base nessas atividades e desenvolvida a partir dessas discussões em sala. Mesmo com poucos retornos de atividades, a discussão fluiu bem e, ao final, foi possível estabelecer conexões entre as músicas dos alunos e as de outro estilo musical ou período histórico.

Esse diagnóstico inicial permitiu a professora estruturar suas próximas ações de forma a cativar os alunos. Além disso, trabalhou com base no objeto de conhecimento *Contextos e práticas* previsto na BNCC.

Ainda com base nessas músicas, nas duas aulas seguintes, a professora propôs uma atividade de recriação e composição musical que contaria como parte da nota parcial dos alunos. Assim, orientou que essa atividade deveria ser realizada em equipes e que deveria trazer letras com temáticas relevantes socialmente. Essa atividade buscou trabalhar a habilidade relacionada ao objeto de conhecimento *contextos de criação* (BRASIL, 2017). Com esse objetivo, nos dois encontros de preparação do material os alunos trabalharam em conjunto com a professora no desenvolvimento das músicas e paródias.

Assim, na aula de número cinco ocorreram as apresentações em sala. Em geral, houve uma maior participação dos alunos da turma do 9º ano, que conseguiram realizar trabalhos bem interessante. Nessa turma, quatro grupos se apresentaram, sendo que três fizeram paródias de músicas já existentes e um grupo compôs uma música original. Ao final das apresentações, a professora comentou os trabalhos de forma breve e encerrou a atividade do dia cantando uma canção de temática semelhante a uma escolhido pela última equipe.

Figuras 2, 3 e 4 - Registros das criações musicais e do momento de apresentação



Fonte: registro fotográfico da pesquisadora

Nas turmas de 8º ano, por outro lado, as apresentações não ocorreram de maneira tão fluida quanto na primeira, principalmente pelo fator timidez. Buscando contornar essa situação e avaliar as composições e paródias, a professora permitiu que os grupos apresentassem só para ela, o que acabou gerando outra dinâmica que não contribuiu para o engajamento e concentração da turma na atividade. Apesar disso, dos três grupos que se propuseram a apresentar, todos fizeram letras relacionadas ao contexto social que vivem, utilizando como base músicas gospel e de funk.

As aulas da semana seguinte nessas turmas, o quinto encontro observado, foi marcado pela utilização de uma metodologia ainda não utilizada pela professora durante

o período da pesquisa de campo: a aula expositiva. Essa aula teórica teve como objetivo apresentar e aprofundar os conhecimentos relacionados aos gêneros musicais, incluindo informações relacionadas a origem, instrumentos utilizados em cada estilo, dança, vestimenta, cantores e dançarinos famosos no gênero no Brasil e no exterior (se houver), além dos locais onde ele é mais comum. Assim, os 50 minutos de aula foram divididos em dois momentos: o primeiro de cópia das informações escritas no quadro e o segundo de apresentação dos temas por parte da professora.

A sexta aula observada foi dedicada à apresentação do trabalho de pesquisa da avaliação parcial. Assim como na turma de 6º ano foi explicado sobre o desenvolvimento das apresentações, a escolha dos temas e a divisão dos grupos, bem como os critérios a serem avaliados. Por ter um tempo menor de preparação, na mesma aula a professora deu algumas orientações direcionadas para cada grupo para que no encontro seguinte ocorressem as apresentações.

Após a realização da avaliação parcial de modo muito similar ao ocorrido na turma de 6º ano, a professora deu instruções sobre a avaliação bimestral, já que, por ocasião da aplicação das provas de avaliação institucional, aquela seria a última aula oficial das turmas.

### **5.3 Os recitais**

Assim como os recitais são para os músicos a culminância de todo um esforço de estudo e trabalho realizado, os processos avaliativos são para os alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem. No entanto, essa relação pode ser compreendida de diferentes formas, conforme os significados que são atribuídos a cada uma dessas atividades. Partindo dessa premissa, este tópico foi intitulado *os recitais* e concentra sua análise sobre os instrumentos de avaliação da aprendizagem musical aplicados no período observado. A análise desses instrumentos responde ao terceiro objetivo específico da pesquisa e é realizada com base nos documentos, nas falas da professora sobre como esses são elaborados e aplicados, bem como na observação da aplicação e nos referenciais teóricos que tratam sobre o tema.

É comum associar os instrumentos de coleta de dados da aprendizagem exclusivamente aos exames característicos de uma prática pedagógica da escola tradicional e condenar o uso desses instrumentos por parte dos professores que defendem



e praticam um outro modelo educacional. No entanto, conforme esclarece Luckesi (2011, p. 297), “exame e avaliação exigem coleta de dados sobre o desempenho do estudante como ponto de partida do seu processamento”, mas, nem por isso, adquirem a mesma função, pois partem de diferentes concepções pedagógicas, o que faz com que os resultados sejam utilizados de forma diagnóstica na avaliação e de forma classificatória nos exames. Nessa perspectiva, exame e avaliação podem ser referenciados como instrumentos de coleta de dados.

Por esse motivo, antes de qualquer análise baseada na realidade encontrada no lócus da pesquisa, vale destacar como são compreendidos na literatura os instrumentos de avaliação da aprendizagem. Na concepção de Scriven (2018), a definição de instrumento avaliativo se restringe aos testes padronizados de papel e caneta que passam pelo crivo de um juiz. Sob um olhar mais abrangente, Luckesi (2011, p. 298) acredita que os instrumentos “poderão variar de uma simples observação sistemática, baseada em um conjunto de indicadores intencionalmente selecionados para isso, a testes escritos, redações, [...] demonstrações práticas de laboratórios ou situações reais”.

Essa compreensão mais ampliada dos instrumentos de avaliação é proposta pelo autor a partir de duas ideias: a de que o ato de avaliar deve estar previamente condicionado a acolhida da realidade do aluno e a escolha de uma teoria de investigação; e a de que os dados para a avaliação devem ser coletados com rigor metodológico e de acordo com os objetivos educacionais estabelecidos no planejamento. Esses instrumentos são, portanto, recursos “estruturados para a coleta de dados sobre o desempenho dos educandos.” (LUCKESI, 2011, p. 296). Corroborando com essa ideia, Depresbiteris e Tavares (2009, p. 12) destacam que “provas e testes representam apenas uma das formas de avaliar os alunos”, considerando outros tipos de instrumentos como possibilidades para uma análise mais aprofundada da realidade.

Para ser considerada válida, no entanto, a adoção desses outros tipos de instrumentos de avaliação deve atender a alguns pré-requisitos básicos, dentre os quais pode-se destacar a necessidade de “(a) estarem fundamentados em objetivos explícitos de ensino, (b) serem planejadas com antecedência, (c) conterem instruções claras para os alunos, (d) estarem pautadas em critérios de avaliação bem definidos” (DEPRESBITERIS, 1991, p. 124).

Além desses requisitos, de modo geral, os instrumentos avaliativos devem ser planejados com base no projeto político pedagógico da escola, no planejamento de ensino

e no conteúdo e na metodologia utilizado no ensino, para que haja fidedignidade no processo avaliativo, já que esses instrumentos são recursos para coleta de dados sobre a aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, devem estar em consonância com os momentos de ensino-aprendizagem. Dessa forma,

Se o ato de avaliar é um ato de investigar a qualidade dos resultados de uma ação, [...] os instrumentos de coleta de dados para a avaliação precisam ser construídos segundo regras metodológicas básicas: *sistematicidade* (cobrir todos os conteúdos planejados e ensinados), *coerência interna* (os temas abordados devem estar articulados com um todo central trabalhado), *consistência* (correspondência efetiva entre o instrumento e o conteúdo com o qual ele trabalha, do ponto de vista tanto das informações, das habilidades e das condutas, quanto da complexidade das variações intervenientes, da metodologia e da linguagem utilizadas no ensino), *comunicação* (linguagem clara, precisa e compreensível ao educando). (LUCKESI, 2011, p. 323).

Compreendendo essas questões iniciais, é oportuno salientar que, segundo a professora participante da pesquisa, na sua prática, os processos avaliativos dos conteúdos artísticos em geral utilizam diferentes formatos e ocorrem em quatro momentos distintos. Desses, três tipos de avaliação são exigidos pela escola: (I) um trabalho individual ou de equipe, (II) uma avaliação parcial, que contempla os assuntos vistos até a metade do bimestre, e (III) a prova bimestral, que tem a intenção de abarcar todas as aprendizagens do bimestre letivo. O quarto momento é o que a professora dedica para a observação do processo de aprendizagem do aluno de forma mais subjetiva, considerando outros aspectos observados ao longo de todo o processo. Para a professora, essa avaliação, a qual chama de processual,

[...] apesar de poder estar presente nos outros tipos de avaliações também, [...] eu dou uma atenção redobrada, porque é exatamente onde vou ao encontro da singularidade de cada aluno, com a sua subjetividade e com as suas concepções. Então, considero um momento muito profundo, porque eu acho que a música [...] resgata o que às vezes fica perdido como, por exemplo, as nossas emoções, as subjetividades e as percepções de mundo. Acredito que a educação sensorial é importantíssima para que esse aluno se desenvolva e, de fato, seja um cidadão efetivo e são em sua integridade física, mental e moral.

Essa organização das avaliações feita pela escola foi descrita sucintamente no projeto político pedagógico (PPP) de 2019, como pode ser consultado na imagem abaixo:

Figura 5 – Quadro sinótico PPP

QUADRO SINÓTICO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6º ao 9º ANO</li> <li>• EJA II e III</li> </ul> <p>OBSERVAÇÕES IMPORTANTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O registro do desempenho do aluno será expresso em pontos com variação de 0(zero) a 10(dez) pontos, atribuídos em números inteiros.</li> <li>• O aluno deverá ser avaliado com no mínimo 3 e no máximo 5 Instrumentos de Avaliação.</li> </ul>

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2019)

Nesta perspectiva, são considerados instrumentos de avaliação da aprendizagem nessa pesquisa todo e qualquer documento utilizado pela professora para coletar dados sobre as aprendizagens dos alunos, desde que esses cumpram os requisitos de elaboração elencados por Depresbiteris (1991) e sejam construídos conforme as regras metodológicas apontadas por Luckesi (2011) no que se refere a sistematicidade, coerência interna, consistência e linguagem.

Partindo dessa organização metodológica da avaliação e considerando os instrumentos sistematizados utilizados pela professora, a análise desses será realizada em dois tópicos, um correspondente ao instrumental referente à avaliação parcial, que será analisado no subtópico intitulado *movimento 1*, e o outro referente à prova bimestral, que encontra-se no subtópico que tem como título *movimento 2*. Dessa maneira, por não apresentarem sistematicidade e critérios explicitamente definidos, os outros dois momentos avaliativos apontados pela docente não foram analisados como instrumentos avaliativos, mas em conjunto com as práticas de ensino e avaliação descritas no tópico anterior.

### 5.3.1 Movimento 1 – Avaliação parcial

O primeiro movimento dessa análise documental é referente ao instrumental utilizado na avaliação parcial do quarto bimestre letivo do ano de 2019, que teve como temáticas música e dança. Conforme relatado pela professora em entrevista, a avaliação parcial deve contemplar metade dos conteúdos previstos para o bimestre. Segundo ela,

no que se refere ao formato, “geralmente os professores [dessa escola] optam por fazer uma prova parcial escrita. No meu caso não, eu faço uma prova prática. Isso porque eu não entendo a arte separada da prática. Raríssimas vezes fiz uma prova parcial escrita, na maioria das vezes é prática mesmo”.

Ao fazer uso dos adjetivos “prática” e “escrita” para caracterizar e contrapor os formatos de avaliação utilizados por ela e por professores de outras disciplinas, respectivamente, é possível observar que o uso da expressão “prova prática” pode ser substituído por “prova oral” sem perdas de significados, já que o sentido da fala está na forma como as informações sobre a aprendizagem são colhidas, o que independe dos tipos de conteúdos a serem abordados. Sobre esses, a professora esclarece que na prova parcial os alunos “vão mostrar de maneira prática o que eles conseguiram apreender de informações dentro dos conteúdos, sendo que esses perpassam pela história da música, pela questão dos sons e pela questão da voz”.

Numa abordagem prática desses conteúdos, no sentido original da palavra e considerando a perspectiva da professora, é de se esperar que a atividade seja fundamentalmente baseada em atividades que exijam do aluno um “saber fazer”, já que, sendo o conteúdo procedimental, “o que define sua aprendizagem não é o conhecimento que se tem dele, mas o domínio de transferi-lo para a prática” (ZABALA, 1998, p. 207). Nessa perspectiva, “as atividades adequadas para conhecer o grau de domínio, as dificuldades e os obstáculos em sua aprendizagem só podem ser as que proponham situações em que se utilizem esses conteúdos procedimentais” (Ibid.), o que, transpondo para unidades temáticas como música e dança, são atividades de performance musical, como cantar ou tocar algum instrumento, ou de dança. Os conteúdos relacionados à história da música, por sua vez, são conhecimentos de outra natureza e, por esse motivo, necessitam ser avaliados por outros métodos, que podem incluir o relato oral ou escrito.

No caso específico do bimestre observado, a avaliação parcial ocorreu por meio da realização de projetos de pesquisa sobre gêneros e estilos de música e dança, que, a princípio, fariam parte de uma feira cultural da escola, mas que por falta de tempo ficaram restritos a apresentações em sala para colegas de classe e dois outros professores convidados que atuaram como avaliadores. Esse formato de apresentações exigiu dos alunos o conhecimento sobre aspectos históricos dos gêneros e também a realização de uma performance musical e/ou de dança relacionada ao tema do trabalho. Assim, os conteúdos de aprendizagem a serem avaliados por meio dessa atividade têm

características de conceituais e procedimentais, uma vez que abordam questões de conhecimento histórico e de prática artística. Por esse motivo, necessitariam cada um ser avaliado segundo diferentes critérios, considerando que também utilizam diferentes metodologias de ensino-aprendizagem.

As aulas que antecederam essa avaliação foram dedicadas à orientação dos trabalhos, sendo realizados acompanhamentos contínuos da professora no desenvolvimento das pesquisas, bem como nos ensaios das equipes. Por vezes, a docente entrevistada de forma a explicar ou corrigir determinadas informações colhidas pelos alunos nas pesquisas. Essa intervenção, no entanto, ocorreu de forma individualizada em cada grupo, estando cada equipe conhecendo apenas o seu tema de pesquisa até o dia das apresentações.

Apesar disso, é importante destacar que esses temas foram abordados em sala de aula de forma breve nas primeiras atividades do bimestre, como foi relatado no tópico anterior que tratou da análise das práticas de ensino. Assim, a atividade de pesquisa partiu do princípio de que os alunos conheciam uma boa amostragem de gêneros e estilos musicais e optaram por aprofundar os estudos em um de sua preferência.

Mesmo o momento de apresentação de trabalhos dos alunos sendo resultante de um acompanhamento contínuo realizado em sala de aula, o resultado quantitativo da avaliação parcial esteve sob a responsabilidade exclusiva dos dois professores da escola que visitaram os trabalhos e avaliaram o produto final, ação que desconsiderou todo o processo construtivo dos trabalhos dos alunos. Nesse sentido,

Considerando que a pesquisa propõe atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem, fica claro que, através delas, a avaliação leva em conta o envolvimento, a participação, a produção do conhecimento, o progresso, a caminhada e qualidade no processo educativo. Provas e questionários passam a ter o mesmo peso que qualquer outra produção do aluno, seja esta individual ou coletiva. O acompanhamento em projetos e pesquisas tem como eixo norteador a proposição de critérios discutidos e construídos com os alunos. (PORTILHO; ALMEIDA, 2008, p. 279).

Assim, apresentados anteriormente para os alunos, os critérios a serem avaliados pelos professores foram distribuídos numa ficha para que eles atribuíssem uma nota para cada aspecto observado como, por exemplo, a criatividade do grupo, o domínio do conteúdo, a organização e a caracterização dos participantes, conforme pode ser visto na imagem abaixo:

Figura 6 – Ficha avaliativa - parcial

SÉRIE/TURMA: \_\_\_\_\_  
 GÊNERO PESQUISADO: \_\_\_\_\_

NOTA POR CRITÉRIO: 0 A 5  
 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

CRIATIVIDADE:

DOMÍNIO DE CONTEÚDO:

ORGANIZAÇÃO:

CARACTERIZAÇÃO:

TOTAL DE PONTOS:

Fonte: registro fotográfico da pesquisadora.

O conteúdo dessa ficha avaliativa foi constantemente falado para os alunos durante as aulas de preparação e discussão do material a ser apresentado, funcionando até como uma estratégia da professora para conseguir maior engajamento e dedicação por parte dos estudantes.

Ao tratar sobre o acompanhamento e a avaliação dos trabalhos em grupo, Luckesi (2011, p. 302) afirma que o professor deve “ter definido previamente o que deve observar, caso contrário, poderá observar e registrar condutas que não têm interesse para o seu objetivo. [...] prestando atenção em determinadas condutas e não quaisquer delas”.

Nesse sentido, caso essa análise documental fosse realizada apenas com base nesse instrumental, seria possível compreender, a partir da escolha de critérios, que os objetivos da avaliação estariam exclusivamente relacionados a investigar a capacidade dos alunos de organizar um trabalho de pesquisa. No entanto, conhecendo a realidade como um todo, a atividade de avaliação parcial também tinha como objetivo a investigação sobre a aprendizagem desses conteúdos conceituais relacionados à origem e história dos gêneros e estilos musicais, bem como investigar o domínio para interpretar determinada peça artística, nesse caso em específico de dança ou música, aprendizagens essas previstas no plano bimestral de ensino da professora e na BNCC (EF69AR19) e (EF69AR20) (BRASIL, 2017).

A adoção de critérios mais gerais e a sua consequente quantificação pode representar um retrato pouco fiel da aprendizagem dos alunos sobre os temas pesquisados, já que apresentam critérios mais relacionados às atitudes dos alunos frente à necessidade de comunicar uma ideia. No entanto, é importante ressaltar que as habilidades observadas

são relevantes para o desenvolvimento dos estudantes, porém insuficientes para investigar o que os alunos aprenderam sobre os conteúdos trabalhados em sala.

Sobre os critérios, Luckesi (2011, p. 411) esclarece que esse são “os padrões de expectativa com os quais comparamos a realidade descrita no processo metodológico da prática de avaliação”. Assim, no entender de Depresbiteris (1991), “os critérios desvelam a natureza do que está sendo avaliado; contudo, não trazem significado de julgamento. Quem imprime significado é o professor e o aluno em sua interação no momento de análise de resultados.”. Seguindo essa lógica, o momento posterior à avaliação é o que justifica o uso de instrumentos, à medida que permite uma atuação mais assertiva do professor sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, compreendendo o contexto particular da avaliação parcial descrita, chama a atenção a ausência desse momento, visto que após serem realizadas as apresentações, além dos breves comentários dos avaliadores e da professora sobre o trabalho de pesquisa, não houve nas aulas seguintes uma reflexão sobre os conteúdos expostos, no sentido de acrescentar informações ou retomar conteúdos que não ficaram tão claros para os alunos. Talvez por falta de tempo, as semanas seguintes foram dedicadas exclusivamente para a conclusão dos conteúdos previstos no planejamento e a preparação para a prova bimestral, instrumento que será foco do próximo subtópico.

### *5.3.2 Movimento 2 – Avaliação bimestral*

Como movimento dois propõe-se a análise da prova bimestral, instrumento avaliativo referente aos conteúdos de todo o bimestre. Tendo um formato mais tradicional de uma prova escrita composta por questões discursivas e objetivas, esse instrumento é aplicado sempre ao final de cada bimestre letivo e ocorre em um período estabelecido pelo calendário escolar, juntamente com a avaliação de outras disciplinas.

Pelo fato de a avaliação bimestral ter o objetivo de contemplar todos os assuntos trabalhados durante o período letivo, os conteúdos abordados na avaliação parcial também foram tema da prova bimestral que, por sua vez, apresentou critérios mais específicos sobre o diagnóstico da aprendizagem de cada conteúdo contemplado, demandando do aluno um estudo mais aprofundado.

Um dos pontos que mais chamou atenção nessa etapa de pesquisa foi o fato de que, apesar de as práticas de ensino-aprendizagem terem sido planejadas e

desenvolvidas de duas maneiras distintas, atendendo a dois perfis de turmas, o instrumento utilizado na avaliação final foi o mesmo para toda a escola, o que desconsidera questões relacionadas à progressividade dos conteúdos e à maturidade dos alunos, além de estar deslocado de algumas práticas desenvolvidas em sala de aula. As incongruências existentes entre a prática educativa e avaliativa podem implicar na descrição imprecisa do processo de aprendizagem, já que nem todos os conteúdos solicitados na avaliação foram trabalhados com a mesma metodologia em sala de aula. Sobre essas questões, Luckesi (2011, p. 316) esclarece que

As distorções em relação aos conteúdos [...] podem advir de situações nas quais o educador ensina uma coisa e solicita outra, ou quando ensina com uma metodologia e faz solicitações que exigem outra, ou quando ensina num nível de complexidade e solicita condutas aprendidas em outro, ou, ainda, quando ensina com uma linguagem simples e faz solicitações com uma linguagem sofisticada.

Sob essa ótica, a distorção identificada na avaliação bimestral em questão se deu no fator da complexidade, considerando que apresenta diferenças entre “*o que e como* foi ensinado e *o que e como* foi solicitado, no trato com determinados conteúdos” (Ibid., 329). Essas diferenças, além de contribuírem para um diagnóstico impreciso, dificultam a compreensão dos alunos e da comunidade escolar sobre a progressividade dos conteúdos artísticos, uma vez que, de acordo com as provas bimestrais, as aprendizagens previstas para os 6º e 7º anos são iguais as dos 8º e 9º anos.

Para ilustrar essa situação, vale observar o tratamento dado aos conteúdos relacionados ao objeto de conhecimento *Materialidades* da BNCC e a sua abordagem no instrumento de avaliação bimestral. Esse objeto prevê o desenvolvimento da capacidade de “explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características dos instrumentos musicais diversos.” (BRASIL, 2017), aspecto que foi trabalhado de forma bem específica na turma de 6º ano observada. Além dessa problemática de não ter tido o mesmo destaque nas diferentes turmas, a questão do instrumento de avaliação bimestral referente à essa habilidade apresenta outras incongruências, tanto no que se refere à relação estabelecida com a prática de ensino, quanto a linguagem utilizada.

Buscando investigar a aprendizagem dos alunos sobre as materialidades sonoras e a suas origens, a questão dois do instrumento traz o seguinte enunciado: “Cite 3 tipos de instrumentos musicais das culturas indígenas, africana e europeia”. À primeira vista, a própria redação do enunciado gera dúvidas se esses “tipos de instrumentos” se



referem às categorias de percussão, sopros, cordas, etc, ou aos próprios instrumentos em sua individualidade mesmo. Outro ponto que pode confundir o aluno ao ler o comando da questão é o fato de não esclarecer se esses “instrumentos musicais das culturas” dizem respeito aos instrumentos característicos de cada tradição musical e/ou se se referem aos instrumentos introduzidos por essas culturas.

Contando com esse exemplo, de forma geral, o instrumento avaliativo dos conteúdos de música do ano letivo de 2019 foi composto por dez questões, sendo sete de caráter discursivo e três de caráter objetivo. Segundo Luckesi (2011, p. 360), “cada tipo de pergunta permite diagnosticar diferentes operações mentais ou diferentes habilidades ou diferentes condutas. Ademais, vale observar que alguns desses tipos de perguntas possibilitam investigar variadas operações.”.

Ao analisar esse instrumento foi possível perceber que as questões contemplavam os conteúdos conceituais e factuais estudados durante o semestre e faziam um diagnóstico sobre o pensamento crítico dos alunos sobre esses conteúdos, conforme foi relatado pela professora na entrevista quando questionada sobre como ela elabora os instrumentos de avaliação:

Então, na avaliação bimestral, eu coloco questões que estão diretamente ligadas ao conteúdo. Busco também sempre colocar pelo menos uma questão para entender a opinião deles sobre esses conteúdos, [...] eu quero ver como é que a formação crítica dos alunos dentro de determinado assunto que eu trabalho em sala.

Esse pensamento da docente sobre a inclusão de questionamentos sobre a opinião crítica dos alunos nos instrumentos de coleta de dados sobre avaliação vai ao encontro das ideias de Méndez (2002, p. 39) de que

Ensinar não é tão somente uma questão de *conhecimentos*, mas também de modos de raciocinar. Aprender não é tão somente acumular conteúdos de conhecimentos, mas também modos de raciocinar com eles até aprendê-los, interiorizá-los e integrá-los à estrutura mental de quem aprende.

De fato, no instrumento analisado, verificou-se uma questão que se aproxima desse perfil, ao solicitar do aluno que descreva a importância da música na sua vida. As outras questões discursivas do instrumento se concentraram em investigar o conhecimento dos alunos sobre conteúdos conceituais e factuais, utilizando uma linguagem bem simples e direta.

Apesar de não solicitar um comentário crítico, ficou evidente em uma outra questão a intenção da professora de reconhecer e validar os conteúdos trabalhados com base nos gostos dos alunos. Após ser bastante citado pelos estudantes nas primeiras aulas,

conforme descrito no tópico de prática de ensino, o funk se tornou um dos estilos musicais mais explorados durante as aulas e, por ter esse protagonismo, foi um dos conteúdos abordados pelo instrumento de avaliação bimestral, conforme pode ser verificado na imagem:

Figura 7 – Questão 10 do instrumento:

10. Escreva sobre a história do funk e a sua influência no Brasil:

---

---

---

---

---

---

---

---

Fonte: Acervo da pesquisadora

A postura da professora, ao acolher e ampliar esse tema proposto pelos alunos, possibilitou um maior engajamento e interesses nas discussões em sala, o que acarretou numa fluidez no trabalho com outras habilidades como a de reconhecimento das origens dos ritmos brasileiros, como previsto pela habilidade 18 na BNCC (Brasil, 2017, p. 208). Além dessa abordagem mais direcionada à história do funk, o instrumento trouxe uma outra questão relacionada à essa habilidade, como pode ser verificado:

Figura 8 – Questão 1 do instrumento

1. Quais contribuições tivemos na formação da música brasileira?

---

---

Fonte: Acervo da pesquisadora

Assim como na questão dois que solicitou uma lista de instrumentos, a abrangência dessa questão gera dificuldades no entendimento, pois o uso da palavra “contribuição” é muito vago e pode ter diferentes interpretações, o que exigiria do professor uma especificação do tipo de contribuição que se quer identificar. Do mesmo modo pode-se falar da expressão “música brasileira”, já que é um termo muito abrangente e necessitaria de uma maior especificação.

Ainda sobre a temática de classificações musicais, a questão nove do instrumento de avaliação bimestral solicitou que os alunos indicassem de forma objetiva os gêneros “mais influentes” de cada período, conforme pode ser visto na imagem:

### Figura 9 – Questão 9 do instrumento

9. Escreva os gêneros musicais mais influentes de cada década citada abaixo:

Década de 50: \_\_\_\_\_

Década de 60: \_\_\_\_\_

Década de 70: \_\_\_\_\_

Década de 90: \_\_\_\_\_

Fonte: Acervo da pesquisadora

A partir da forma como foi estruturada a questão, nota-se que as aprendizagens a serem diagnosticadas correspondem aos conhecimentos factuais, que são os relacionados a fatos concretos, datas, nomes, etc. Assim, é importante destacar que uma questão que busca diagnosticar a aprendizagem significativa de um conteúdo dessa natureza deve envolver sempre “a associação dos fatos aos conceitos que permitem transformar este conhecimento em instrumento para a concepção e interpretação das situações ou fenômenos que explicam” (ZABALA, 1998, p. 202). Mesmo reconhecendo essa relação como essencial à compreensão da aprendizagem do aluno, o autor destaca que em algumas situações há a necessidade de saber se os estudantes são capazes de lembrar alguns dados como nomes e datas, independentemente dos conceitos associados, porque já provaram que os conhecem (Ibid., p. 203).

É dessa forma que se pode compreender e justificar o fato dessa questão estar exclusivamente relacionada aos fatos, pois subtende-se, com base nas outras questões sobre o tema, que os alunos já entendem os conceitos associados. No entanto, é importante mencionar que com essas características o questionamento fere um dos requisitos metodológicos apontados por Luckesi (2011) para a elaboração de um instrumento de avaliação: a comunicação, pois apesar de essa ser clara, não foi totalmente compreensível, necessitando de outras informações além das contidas para a sua resolução.

No que diz respeito aos conhecimentos conceituais, o instrumento trouxe uma questão que solicitou dos alunos uma explicação sobre o significado do termo “música de protesto”. Do mesmo modo como foi verificado na análise anterior, apesar de uma linguagem simples e direta, a apresentação do termo a ser definido necessitaria de uma

contextualização, já que essa denominação foi utilizada em diferentes momentos da historiografia musical.

Outro tema abordado na avaliação bimestral foi a música folclórica, cujos conhecimentos foram necessários para responder duas questões discursivas e um item de uma objetiva, conforme pode ser visto na imagem abaixo:

Figura 10 – Questões 3, 4 e 5 do instrumento

3. Cite 5 tipos de ritmos folclóricos do Brasil:

---



---



---

4. Qual a origem da palavra “Folk-lore” e o que ela significa?

---



---

5. Marque (V) Verdadeiro ou (F) Falso:

- a. ( ) O maior folclorista brasileiro foi Câmara Cascudo.
- b. ( ) São exemplos de artistas que representam ritmos em suas pinturas: Portinari e Di Cavalcanti.
- c. ( ) São exemplos de instrumentos afro-brasileiros: agogô, atabaque e berimbau.
- d. ( ) São exemplos de ritmos carnavalescos: marchinhas, frevo e rock.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Seguindo o mesmo padrão de estrutura já analisados em outras questões, as que tratam sobre folclore trazem características de conteúdos factuais e conceituais. O que mais atenção, no entanto, é a sequência em que estão dispostas no instrumento, aparecendo primeiro a relacionada ao aspecto factual, que solicita a exemplos de ritmos folclóricos, e em seguida a que diz respeito ao conceito de folclore, que está diretamente relacionado aos exemplos solicitados na anterior. Ciente dessa realidade, Luckesi (2011, p. 364) acredita que se evita esse tipo de problema ao “organizar as questões e situações-problemas por blocos de conteúdos, de tal forma que, ao oferecer as respostas ao que se pede, o educando possa sistematizar melhor ou ressystematizar os conhecimentos ensinados e aprendidos”. Por outro lado, quando a organização não ocorre dessa forma, traz dificuldades para o aluno, à medida que não contribuem para o mesmo formular uma sistematização dos conteúdos estudados (Ibid.).

A questão de verdadeiro ou falso que traz um elemento sobre o folclore é uma das três de caráter objetivo. Por serem conhecimentos relacionados à fatos, nomes, referências, a abordagem está coerente com a natureza dos conteúdos a serem diagnosticados. Sobre esse modo de investigar a aprendizagem, Méndez (2002) aponta

que “com perguntas autorreferidas aos conteúdos explicados, não podemos comprovar se os alunos são capazes de defender as ideias nas quais acreditam”.

A questão seis do instrumento utiliza de outra metodologia para coletar as informações objetivamente, a relação de informações em colunas. O comando da questão orienta que o aluno “enumere a 2ª coluna de acordo com a resposta da 1ª”, no entanto, a relação estabelecida entre os elementos das colunas não é de pergunta e resposta, mas sim de campo de conhecimento e seus elementos constituintes.

Uma das razões para a análise do instrumento de avaliação ter sido realizada de forma não linear, desobedecendo a sequência de questões apresenta para os alunos na prova, visto que a análise iniciou na questão dois e se encerrou na questão de número seis, foi decorrente da pouca sistematização temática da prova.

Com base na proposição de Luckesi (2011, p. 342) de que “o instrumento deve operar com todos os conteúdos trabalhados – informações, habilidades e condutas (atitudes) – e com a metodologia utilizada no ensino”, assim como nas análises feitas a partir da prova bimestral, pode-se afirmar que o instrumento em questão não contemplou todos os conteúdos trabalhados em sala e resgatou conteúdos trabalhados em outras unidades temáticas, sempre relacionando com a música. Conceitos como os relacionados aos elementos constituintes da música, constantemente abordados nas aulas, não foram diretamente investigados na avaliação. Apesar disso, é perceptível a intenção da professora de diagnosticar o entendimento dos alunos referente a conteúdos conceituais e factuais, bem como estimular a reflexão crítica relacionada aos temas musicais e artísticos.

Por ocasião do tempo estabelecido para a pesquisa de campo e da disponibilidade da professora Adriana, não foi possível acompanhar as etapas subsequentes à aplicação do instrumento de avaliação bimestral, como a correção, a devolução dos resultados e as medidas tomadas a partir desses. Assim, considerando o prazo para a conclusão do período letivo e, conseqüentemente, o pouco tempo decorrido entre a realização dessa prova bimestral e o último dia de aula, subentende-se que o instrumento teve uma função mais somativa do que formativa.

Ainda assim, longe de uma função classificatória, ficou evidente, a partir das análises, que, em geral, a avaliação da aprendizagem em música na escola regular funciona como uma formalidade para se adequar as exigências escolares, já que não há uma busca incessante por resultados de excelência, como ocorre em outros componentes

como o de língua portuguesa ou matemática, e tampouco uma explicitação da progressividade das habilidades previstas, considerando que, no caso estudado, o instrumento de avaliação é único para toda a escola, sem que haja diferenças por anos. Outro ponto que colabora para essa interpretação é o fato de que durante o período observado não houve um momento dedicado a correção ou revisão de conteúdos que os alunos não demonstraram tanta segurança no instrumento avaliativo, mesmo o período de observação tendo durado mais de um bimestre letivo.

## 6. CONCLUSÕES

A atuação do professor de arte na escola básica é marcada por grandes desafios, que têm origens na dicotomia existente entre a formação inicial do professor, que ocorre em sua maioria em cursos de licenciatura específicos de cada linguagem, e o perfil polivalente requerido pelas instituições de ensino para o componente curricular; nas necessidades específicas de insumos, bem como na ambiguidade das legislações, que provocam diversas compreensões sobre o que é e como deve ocorrer esse ensino.

Há ainda hoje, mesmo depois de mais de duas décadas de implementação da LDB vigente, a segmentação do estudo sobre as artes e seus ensinamentos, o que colabora para a dificuldade de encontrar um denominador comum no que se refere ao tratamento geral desse componente curricular, tornando sua prática pedagógica cada vez mais complexa. Apesar de trazer proposições interessantes para cada linguagem artística, esse estudo fragmentado muitas vezes impede um trabalho contínuo e uniforme que envolva todas as unidades temáticas de forma progressiva. Assim sendo, não é incomum encontrar diferentes experiências de ensino-aprendizagem e avaliação em arte em uma mesma cidade, regional ou escola.

Sendo o ensino de arte ainda pouco estruturado, a avaliação da aprendizagem se torna quase uma incógnita nessa seara. É fato que muitas das ideias avaliativas desenvolvidas no âmbito da pedagogia podem ser aplicadas nas artes, já que também se trata de um conhecimento escolar. No entanto, há algumas especificidades que devem ser consideradas e adequadas quando se pensa em avaliar a aprendizagem de um conhecimento artístico. Essa adequação ocorre de duas formas: considerando a natureza dos conhecimentos e contemplando determinadas atividades de ensino e avaliação conforme a habilidade trabalhada, sempre respeitando a forma como cada conteúdo deve ser desenvolvido; e por meio do que Boughton (2010) chama de “avaliação autêntica”, ao considerar a necessidade do engajamento dos alunos em projetos de longo prazo para que os dados sobre as aprendizagens sejam coletados no decorrer de todo o processo.

Apesar de a necessidade de existir uma avaliação mais adequada aos conhecimentos de artes visuais, música, dança e teatro ser um consenso entre os professores da área, poucas são as propostas para desenvolver e estruturar teorias ou modelos avaliativos mais adequados aos conteúdos trabalhados na escola. Assim, na maioria das vezes, a postura do professor de arte frente à avaliação é a de adaptação aos

processos e instrumentos utilizados em outros componentes curriculares, que nem sempre são suficientes para coletar informações relevantes sobre a aprendizagem em arte.

Considerando todas essas questões relevantes para o contexto do ensino de arte e buscando conhecer a realidade dessas ações didáticas na cidade de atuação da pesquisadora, esse estudo se propôs a analisar particularmente as práticas de ensino e avaliação dos conteúdos de música empregadas por uma professora dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública de Fortaleza, complementando essa análise com investigações sobre as suas concepções de avaliação, as metodologias de ensino e avaliação utilizadas e análises dos instrumentos de avaliação propostos aos alunos.

Para atender aos objetivos da pesquisa foram utilizadas três técnicas de coleta de dados, a saber, a entrevista semiestruturada, a observação sistemática e a análise documental. Após o tratamento dos dados coletados foi possível estabelecer quatro unidades temáticas de análise que auxiliaram na interpretação do conteúdo proveniente dessas coletas. Assim, as quatro unidades foram assim denominadas: (I) concepções sobre planejamento e prática de ensino; (II) concepções sobre avaliação; (III) prática educativa observada e suas relações com as práticas avaliativas associadas; e (IV) instrumentos avaliativos.

A primeira unidade de análise *concepção sobre planejamento e prática de ensino* possibilitou uma percepção bem assertiva da compreensão da professora sobre esses processos. Assim, foram identificadas nesse momento ideias essenciais para uma boa mediação das aprendizagens, como as de que “é necessário existir planejamento e métodos específicos para se trabalhar com arte e música” e de que “tem que se partir do conhecimento prévio do aluno”. Essas informações revelam o cuidado com que essas etapas são realizadas pela professora, à medida que busca contextualizar e adequar os conhecimentos necessários de serem trabalhados às experiências individuais dos alunos.

Por outro lado, essa concepção e prática da professora de desenvolver um planejamento personalizado para cada turma não inclui, muitas vezes, a ideia de progressividade dos conteúdos de acordo com o ano escolar, já que acredita ser possível trabalhar as mesmas atividades em turmas de 6º e 9º anos. A problemática dessa ideia está no fato de que nem sempre são considerados os fatores de complexidade do assunto e o desenvolvimento do aluno para compreendê-lo na sua completude.

Algumas das constatações realizadas nessa primeira análise foram complementadas a partir da segunda unidade temática, *concepções sobre avaliação*, que



permitiu uma interpretação sobre como a professora compreende a prática avaliativa. Dessa forma, foi constatado, a partir das informações coletadas na entrevista, que as suas concepções de avaliação são bem amplas e demonstram um conhecimento significativo das dimensões e funções da avaliação em diferentes contextos. A partir da identificação de um conhecimento com certa profundidade nesse campo de estudo, a análise mostrou que a compreensão da professora sobre avaliação engloba as ideias de uma ação realizada com objetivo de diagnosticar tanto a aprendizagem do aluno, quanto a efetividade das ações docentes, buscando melhorias e ajustes. Essa concepção, inclusive, é coerente com as ideias dos principais teóricos da área e com as propostas descritas no projeto político pedagógico da escola.

A terceira unidade de análise, *prática educativa observada e suas relações com as práticas avaliativas associadas*, proporcionou apontamentos sobre como essas concepções da docente se revelam na prática educativa. Assim, foi observado que muitas das ideias de planejamento e ensino foram implementadas em sala de aula, apesar de nem sempre seguirem um caminho metodológico claro, devido a descontinuidade de algumas atividades. Mesmo assim, conclui-se que a prática pedagógica está alinhada às concepções de ensino identificadas.

Por outro lado, no que se refere à avaliação foram identificadas muitas diferenças entre as suas concepções e a prática, já que o acompanhamento da aprendizagem não foi uma constante, ocorrendo apenas em momentos específicos. Na maioria das vezes as intervenções da professora ocorreram de forma bem específica visando o melhor desenvolvimento da atividade em curso e não com o objetivo de investigar a real compreensão do aluno. Além disso, também não foi identificado um momento dedicado exclusivamente para a correção de atividades e rerepresentação dos conteúdos que os alunos tiveram dificuldades de aprendizagem.

O mesmo problema acontece em relação aos *instrumentos de avaliação*, quarta e última unidade de análise, à medida que esses diferiam das atividades trabalhadas em sala, não cumprindo assim a sua principal função: de diagnóstico da aprendizagem. Além disso, os instrumentos desenvolvidos e aplicados pela docente durante a realização da pesquisa descumpriam três das quatro regras metodológicas de elaboração de instrumentos avaliativos apresentadas por Luckesi (2011), que são as de sistematicidade, coerência interna e linguagem adequada. Nesse contexto, é possível concluir que esses instrumentos pouco contribuíram para o diagnóstico da aprendizagem dos alunos, já que

utilizavam critérios diferentes das habilidades previstas no planejamento de ensino, além de solicitarem dos alunos a compreensão de conteúdos pouco abordados em sala e com outro nível de complexidade.

Cumprindo o objetivo geral estabelecido para esse estudo, ao analisar as práticas de ensino e avaliação dos conteúdos de música empregadas pela professora, foi possível concluir que as ações educativas, apesar de contemplarem os conteúdos sugeridos nos documentos de normatização, não estavam alinhadas às práticas de avaliação, já que foram identificadas diferenças significativas entre o que e como foi ensinado e o que e como foi avaliado.

De forma geral, essa constatação evidenciou problemas existentes na organização dos conteúdos do componente curricular, bem como no estabelecimento de um trabalho progressivo com as habilidades musicais no decorrer dos anos letivos, o que colabora para uma fragilidade da área no ambiente escolar. Outro ponto que ganhou destaque nas análises foi a respeito da construção dos instrumentos de coleta de dados para avaliação, que apresentaram desvios de conteúdos e ausência de sistematicidade, revelando assim a necessidade de serem elaborados com base nas informações úteis para descrição da realidade, fugindo assim da aleatoriedade e contribuindo de forma mais significativa para o diagnóstico das aprendizagens.

A partir dos fatos destacados, consideram-se alcançados os objetivos geral e específicos estabelecidos para esse estudo. Os resultados obtidos apontam para novos caminhos de investigação que podem contribuir para um melhor inserção e compreensão das práticas de ensino e avaliação da aprendizagem musical nos anos finais do ensino fundamental.

## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Proposta para a base nacional comum curricular**. Londrina: ABEM, 2016. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.com.br/docs/Proposicoes\\_da\\_ABEM\\_para\\_a\\_BNCC.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/docs/Proposicoes_da_ABEM_para_a_BNCC.pdf)>. Acesso em: 26 fev. 2019.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular: Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC: versão 3**, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2019.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília, 1997.
- BONNIOL, Jean-Jacques. **Modelos de avaliação: textos fundamentais**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BORNE, Leonardo; BELTRÁN, Mário Rueda. Evaluación em educación musical. Tensiones antiguas, discusiones contemporâneas. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 25, n. 38, jan-jun. 2017, p. 123-138.
- BROPHY, Timothy S. (Org.). **The Oxford handbook of assessment policy and practice music education**. New York, NY: Oxford University Press, 2019.
- BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2001.
- BOUGHTON, Doug. Avaliação: da teoria à prática. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CACIONE, Cleusa. Avaliação em música. In: FRANÇA, C.C. (Org.). **Hoje tem aula de música?** Belo Horizonte, MUS, 2016.
- DEL BEN, Luciana. **A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro**. 1996, 150f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

- DEPRESBITERIS, Lea; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso...: Instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem.** São Paulo: Senac, 2009.
- DEPRESBITERIS, Lea. Instrumentos de avaliação – as questões constantes da prática docente. **Estudos em avaliação educacional.** N. 4, 1991.
- ESCUDEIRO ESCORZA, Tomás. Desde los testes hasta la investigación evaluativa actual. Um siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación em educación. **Relieve.** V. 9, n. 1, 2003.
- FERRAZ, Gabriel. Heitor Villa-Lobos e o canto orfeônico: o nacionalismo na educação musical. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias brasileira em educação musical.** Curitiba: InterSaberes, 2016.
- FIALHO, Vania Malagutti. Música da mídia e repertório. In: FRANÇA, Cecília Cavaliere (Org.). **Hoje tem aula de música?** Belo Horizonte: MUS, 2016.
- FIGUEIREDO, Sérgio; DEL BEN, Luciana. Brazilian policies on Educational Assessments: Higher educational perspectives. In: BROPHY, Timothy S. (Org.). **The Oxford handbook of assessment policy and practice music education.** New York, NY: Oxford University Press, 2019.
- FONTEERRADA, Marisa. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** 2 Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- FRANÇA, Cecília Cavaliere. Dizer o “dizível”: avaliação sistêmica em música na escola regular. **Revista da ABEM.** Porto Alegre: v. 24, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Fluxos de aprendizagem e intervenções pedagógicas em música a partir da Teoria de Resposta ao Item.** In: IX Encontro Regional Sudeste da Abem. Vitória, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Matriz curricular de música.** In: FRANÇA, C.C. (Org.). **Hoje tem aula de música?** Belo Horizonte, MUS, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. **Avaliação de quarta geração.** Trad. Beth Honorato. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 1993.

- \_\_\_\_\_. **Mito & desafio:** uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- ISAACS, Alan; MARTIN, Elizabeth (Org.). **Dicionário de música.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- MANTIE, Roger. The philosophy of assessment in music education. In: BROPHY, Timothy S. (Org.). **The Oxford handbook of assessment policy and practice music education.** New York, NY: Oxford University Press, 2019.
- MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer examiner para excluir.** Trad. Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed editora, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MOREIRA, Marco Antônio. A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. In: **Teorias da aprendizagem:** cognitivismo, humanismo, comportamentalismo. Porto Alegre: EPU, 1999. Capítulo 10.
- PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música.** Porto Alegre: Sulina, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Música(s) e seu ensino.** 2 Ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PENNA FIRME, T. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio**, v. 1 n° 2. 1994.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PORTILHO, Evelise; ALMEIDA, Siderly. Avaliando a aprendizagem e o ensino com pesquisa no Ensino Médio. **Ensaio:** v. 16, n. 60, 2008.
- SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante.** Trad. Marisa Fonterrada. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- SANMARTÍ, N. **10 ideas clave:** evaluar para aprender. Barcelona: Graó, 2009.
- SCRIVEN, Michael. **Avaliação:** um guia de conceitos. Trad. Marília Sette Câmara. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

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

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** 7 Ed. Rio de Janeiro: Globo, 1981.

VIANA, Heraldo. **Avaliação educacional: teoria - planejamento - modelos.** São Paulo: IBRA-SA, 2000.

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

## APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como você compreende o ensino de música na escola?
2. Como se dá a organização dos conteúdos artísticos no decorrer do ano letivo?
3. Como é para você atuar com todas as linguagens artísticas? E com o ensino de música?
4. Como você entende a prática de avaliação da aprendizagem musical?
5. Com que frequência você pratica a avaliação?
6. Em que momento ocorre essa avaliação? Por que faz essa opção?
7. Como o resultado da avaliação dos alunos reflete na sua prática docente?
8. Descreva um típico dia de avaliação dos conteúdos musicais. Como acontece?
9. Como você elabora os instrumentos avaliativos propostos aos alunos?

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- Organização da aula (metodologia, conteúdos, atividades propostas, recursos utilizados, participação, etc.).
- Descrição do local, dos sujeitos, dos eventos e das atividades.
- O trabalho com as unidades temáticas ocorre de maneira integrada ou isolada?
- Como são trabalhadas as competências e habilidades na unidade temática música?
- As atividades realizadas são, em sua maioria, teóricas ou práticas?
- Como se dá o diálogo em sala de aula? Os alunos participam ativamente? O professor corresponde as suas expectativas?
- Quanto aos instrumentos avaliativos, estes estabelecem relações diretas com o que é trabalhado em sala de aula?

- Como são desenvolvidos os momentos de ensino-aprendizagem e avaliação? O professor atua como mediador desses processos?

## APÊNDICE C – DIÁRIOS DE CAMPO 6º ANO

### Observação 1 – 19/09/2019

Nesse dia chego um pouco mais tarde à escola, já que a turma a ser observada só terá aula no último tempo. Como de costume, encontro a professora na sala dos professores (esse é o seu dia mais vago de aulas, tendo apenas o segundo e o quarto tempo). Antes de sair para a aula, a professora comenta que essa turma é considerada a mais complicada da escola e que nenhuma mudança tentada até então surtiu efeito na melhoria do comportamento dos alunos.

### 6ºD

Às 10h10 a professora chega à sala e solicita a organização das cadeiras em círculo. Após muito barulho proveniente das conversas e do arrastar de cadeiras, os alunos se organizam e às 10h14 a professora consegue iniciar a aula propriamente dita. Sua fala inicial tem o objetivo de informar o tema da aula e ao ouvir que será música, vários alunos se manifestam pedindo para que a professora coloque todos para cantar, ao passo que um outro aluno manifesta-se afirmando que não sabe cantar.

Após ouvir os comentários, a professora afirma que a aula do dia não vai trabalhar diretamente com o canto, mas sim com o som de uma maneira geral e, a partir dessa informação, questiona se os alunos sabem o que é o som e o que o caracteriza. Imediatamente, surge uma resposta: “é um barulho!”. Professora solicita um exemplo e os alunos respondem batendo palmas.

Após essas sugestões, a docente segue com a aula partindo da afirmação de que “o barulho é diferente da nota musical” e, ao perceber certa desatenção dos alunos, questiona “todos conhecem as notas musicais?”. Em resposta, os alunos falam o nome das notas. Assim, a professora segue com a explicação afirmando que “a nota se difere do barulho e do ruído por ser “muito bem definida””. Essa afirmação é complementada com o exemplo de uma situação ocorrida durante uma apresentação na sexta cultura da escola

em que ocorreu de um aluno cantar “fora do tom”, sendo, portanto, uma nota bem definida, mas que não produziu “harmonia”, segundo relato da professora.

Nesse momento, percebo que a linguagem utilizada pela docente não é familiar para as crianças, que se demonstram confusas com a explicação e com o exemplo dado. Talvez por esse motivo, subitamente, a professora muda a estratégia e propõe a realização de um jogo sonoro. Antes de qualquer orientação específica, lembra que o jogo se deferência da brincadeira por ter regras e, assim, as explica. O jogo proposto consiste na criação e repetição de sons com o corpo pelos alunos.

Para dar início ao exercício, professora solicita que uma aluna da roda “crie um som com o corpo” e que em seguida todos os colegas repitam o som criado. A primeira sequência de sons criada utiliza pouca variação, já que usa apenas um timbre, o som das mãos percutindo nas coxas. Todos repetem ao mesmo tempo a criação sugerida. O aluno seguinte opta por usar sons da boca, estalo de língua, etc. Após todos conseguirem repetir, professora sugere uma variação utilizando estalos graves e agudos. Ao exemplificar a variação criada, professora pergunta aos alunos qual a diferença e esses respondem que alguns sons estão mais abafados ou graves, enquanto os outros estão mais altos ou finos.

A terceira aluna da roda, apesar de estar um pouco tímida no início, apresenta como sugestão de som uma percussão corporal mais complexa, fazendo uso de mais sons como batidas na coxa, palmas, estalos, etc. Apesar da excelente execução da aluna, a professora reorganiza os sons para que todos consigam fazer. Ao conseguir simplificar, professora afirma que “ritmou e colocou no compasso” para que todos consigam fazer. A docente, então, apresenta para turma a seguinte sequência:



Coxas - Palma – Costas da mão – Estalo

Obs: Notação feita somente para fins de registro da observação. Os alunos aprendem a percussão “de ouvido”.

Após todos conseguirem executar o trecho em conjunto, a professora afirma que isso só foi possível porque os sons estavam dentro do compasso e, dessa maneira



“gerou harmonia”. Como última sugestão, um aluno, que participa da banda da escola como baterista, apresenta um ritmo bem mais complicado, que nem mesmo a professora consegue repetir. Após algumas tentativas, professora dá por encerrada a atividade afirmando que nem reorganizando a turma conseguirá executar a seqüência proposta pelo baterista.

Em seguida, um jogo similar é proposto pela professora. Dessa vez, todo som criado será repetido pelo colega do lado e este, por sua vez, criará em seqüência, fazendo assim um jogo de sons acumulativos. A turma é dividida em dois grupos, mas mesmo assim não consegue executar. A professora então muda de estratégia, fazendo com que os alunos façam apenas o “pulso” em seqüência, ou seja, o primeiro aluno bate uma palma, o segundo bate duas, o terceiro três, e assim sucessivamente. Ao orientar essa nova etapa, o resultado sonoro sai melhor e os alunos começam a compreender a lógica do jogo.

Para encerrar a aula, a professora pergunta aos alunos o que foi visto naquela aula e esses respondem: “som, música, grave, agudo, ritmos musicais, etc.”. Após as respostas, professora termina a aula falando que na semana seguinte todos irão tentar criar um som mais organizado. O sinal toca.

## **Observação 2 – 26/09/2019**

### **6º D**

Às 10h08 a aula se inicia com a professora dando instruções para reorganizar a sala e pontuando que a idéia é que o tempo seja dividido em dois momentos, o primeiro dedicado a continuação da atividade musical, e o segundo destinado a uma atividade de pintura corporal que foi realizada por todas as turmas da escola.

Antes de iniciar o primeiro momento, os alunos a questionam sobre questões de um projeto escolar e denunciam problemas que vem acontecendo na sala. A professora, então, discorrer brevemente sobre esses assuntos de maneira bem rígida.

Passados quase 10 minutos, às 10h17, se inicia a aula propriamente dita. A princípio, a professora tenta retomar a atividade da aula anterior, solicitando que os alunos relembrem os sons de percussão corporal criados. Após a exposição de alguns, são selecionados três (pés, mãos e sons com a boca) para serem utilizados na atividade a ser realizada. Assim, a turma é dividida em três grupos, sendo cada um responsável por executar um som corporal diferente.

Divididos os grupos, a professora inicia a orientação do exercício fazendo um “ditado”, em que exemplifica como deve ser feito o ritmo e, em seguida, pede para os alunos repetirem. Essa instrução é feita, primeiramente, para o grupo que está responsável por executar os sons com a boca. O ritmo proposto pela docente é bem mais complexo do que os feitos na aula anterior e, por esse motivo, poucos alunos conseguem de primeira. No entanto, com a repetição todos entram em sincronia.

Ao passar a parte do grupo que está responsável pelo som dos pés, o resultado inicial é bem mais confuso, já que o som dos pés percutindo no chão é bem mais estridente e os alunos se confundem com a alternância de lado e com o ritmo proposto. A orientação da professora, então, é para que os alunos “tenham colocar os sons no compasso que estou marcando”. Enquanto a docente orienta esse grupo, os outros alunos fazem bastante barulho, até que a docente interrompe a atividade e pede silêncio a classe.

Com a interrupção das conversas, a professora relembra que na aula anterior se discutiu sobre os sons barulhentos e afinados e, assim, propõe um exercício de escuta, que consiste em todos ficarem sem falar e prestarem atenção aos sons remanescentes. Após o período silencioso, a professora questiona aos alunos sobre os sons ouvidos por eles e obtém como resposta uma lista de sons, são eles: passos de pessoas, vozes, ventilador, barulho de obra, etc. Com essas respostas, a docente usa outros exemplos como o som de animais e pessoas, para explicar que o som é uma vibração e que, por causa disso, são todos diferentes e que essa diferença se chama de timbre. A professora também explica que “essas vibrações são captadas pelo ouvidos e encaminhadas para o cérebro, onde se transformam em um som definido e identificável”.

Assim, informa que devido ao pouco tempo, será feito o mesmo ritmo em todos os grupos, só que com timbres diferentes, como já havia estabelecido no início da atividade. Voltando para o grupo do som dos pés, professora pede que os alunos façam sem alternar os lados. Após conseguirem uma sincronia melhor, professora pede que um aluno que tem mais facilidade com o ritmo para sentar a frente e “guiar” o grupo para que eles consigam tocar em conjunto com os outros.

A orientação feita com o último grupo ocorre de maneira bem mais rápida, já que o ritmo é o mesmo e os alunos estavam prestando atenção aos colegas. Assim, a professora fica em uma ponta do círculo, onde todos possam vê-la, para reger a turma. É feita uma contagem até 4 e todos fazem o ritmo juntos, até que professora sinaliza para parar e alguns seguem fazendo os sons. Professora explica sobre o sinal para parar de

tocar e explica que não é necessário fazer muito forte. Tenta-se de novo com a regência e, ao final, apenas uma aluna não presta atenção no corte e segue com a execução até que um outro aluno, colega de naípe, lhe chama a atenção. Assim, professora pede para todos fazerem uma última vez para não restar dúvidas de quando inicia e termina o som. Todos conseguem iniciar e parar simultaneamente e a professora fica muito satisfeita com o resultado e elogia a turma.

Nesse momento, a coordenadora entra pra dar um aviso a turma e a professora solicita que os alunos toquem novamente para ela assistir. No entanto, salienta que nessa execução, em alguns momentos alguns grupos vão fazer separadamente e que isso será sinalizado na regência. Todos concordam e a atividade segue de maneira bem fluida. Professora e coordenadora ficam bem impressionadas e convidam os alunos para apresentarem essa atividade na sexta cultural da escola.

Após a saída da coordenadora, a professora conclui a aula questionando aos alunos se eles perceberam uma evolução na execução e se todos conseguiram “se harmonizar”. Alunos respondem que sim, afirmando que na aula anterior era tudo barulho e que nessa o som já começou a se organizar. Por fim, a docente lembra que não houve tempo suficiente para fazer a pintura corporal e que isso será feito em um outro momento. O sinal toca.

### **Observação 3 – 10/10/2019**

#### **6ºD**

Ao chegar à sala às 10h10 a professora tem muita dificuldade para iniciar a aula e aproveita a passagem da coordenadora no corredor para chamar a atenção dos alunos. Com um pouco mais de calma, a professora anuncia que a aula dará continuidade aos conteúdos de música, mas que, na semana seguinte “vai ter conteúdo de dança pra copiar no quadro!”.

A proposta da atividade do dia se distancia um pouco do percurso traçado até então nas aulas. A idéia é que seja realizada uma apreciação de algumas músicas. Para isso, a professora apresenta um roteiro de questões que vão orientar a escuta dos alunos, essas giram em torno de aspectos relacionados á instrumentalização da música (timbre), a letra (se existir) e o estilo/gênero musical.

A docente utiliza uma caixa de som e um celular conectado à internet para reproduzir a lista de músicas selecionadas para a apreciação. Os alunos, ansiosos, ao ouvirem e identificarem os instrumentos e os gêneros musicais dos trechos, já falam para toda a turma em voz alta, atrapalhando aqueles que não identificam rapidamente. A professora, então, chama atenção e fala que é importante anotar no caderno as descobertas para que, em seguida, sejam feitas as discussões. São colocados 6 trechos de músicas de variados instrumentos, estilos e épocas para apreciação.

Apesar de certa confusão no momento da audição, os alunos concluem as anotações e compartilham os achados com a professora. Essa, por sua vez, aproveita as informações coletadas para escrever no quadro e comentar um pouco sobre os instrumentos identificados (voz, violão, gaita, flauta, timbau, percussão, etc.) e os gêneros tocados em cada um deles. Tudo isso é feito de forma muito rápida, tendo em vista a participação de poucos da turma (7 alunos de 22) e o pouco tempo restante de aula. Dessa forma, a aula é encerrada sem que se aprofunde muito sobre cada trecho apreciado.

## **APÊNDICE D – DIÁRIOS DE CAMPO 8º E 9º ANOS**

### **Observação 1**

**Dia 17/09/2019**

Chego à escola 2 minutos antes de tocar o sinal para o intervalo. Após os alunos saírem das salas, vou ao encontro da professora de artes na sala dos professores para acompanhá-la nas duas últimas aulas da manhã. A escolha das turmas para observação se deu a partir do planejamento e da disponibilidade da professora. Ainda na sala dos professores, ela me explica que já havia trabalhado especificamente o conteúdo música no início do ano com as turmas de 9º ano, tendo sido as ações voltadas para um projeto escolar sobre cultura dos povos brasileiros e gêneros musicais, mas reitera que trabalha artes integradas durante todo o ano letivo e que as próximas aulas terão como foco atividades musicais.

- **9ºC**

Às 9h10 o sinal toca e após alguns minutos conferindo os horários, a professora se encaminha para a sala do 9º ano C. Antes de chegar à sala, localizada no térreo ao lado

da quadra de esportes, a professora encontra uma aluna da turma com um violão e a cumprimenta dizendo que ela acertou o tema da aula. Ao entrar na sala orienta os alunos para reorganizar as mesas e cadeiras (que estavam enfileiradas), afastando as mesas e colocando as cadeiras em círculo. A sala dessa turma é bem estreita e os alunos se organizam como podem.

Às 9h17 a professora inicia sua fala explicando a atividade do dia, que é uma apreciação musical das músicas preferidas dos alunos. Ao expor a proposta de atividade, chama atenção para a seguinte questão: o que a música e a letra passa para a gente? Esse questionamento, instantaneamente, gera algumas manifestações e comentários de alunos como, por exemplo, “não passa nada!”, “passa que sexo é bom”. Apesar dos comentários, a professora segue com a orientação e afirma que a música preferida de cada um deve ter algum significado e passar alguma coisa. Além disso, explica que para a dinâmica serão utilizadas uma caixa de som e um celular conectado a internet e com acesso aos aplicativos *youtube* e *spotify* para a busca das músicas. Outro ponto que ela informa antes de iniciar é que, devido ao tempo reduzido da aula e a grande quantidade de alunos, se escutará apenas um trecho de cada música.

A dinâmica inicia com o celular da professora passando de mão em mão na roda em sentido horário para a escolha da música, alguns alunos ficam indecisos na hora de escolher e passam a vez para os colegas que já se decidiram quanto à escolha da música. Ao longo da atividade algumas canções são reconhecidas e cantadas por todos, outras provocam risadas e reações entre os alunos como “Fulano é romântico”, após um colega escolher uma música com ritmo mais lento, ou “sabia que você escolheria essa!”, ao reconhecer o gosto musical de outra aluna.

A maioria das reações é decorrente do ritmo e das letras de conotação sexual das músicas escolhidas, o que faz com que a professora chame atenção para a forma como os alunos fazem a escuta, orientando “prestem atenção também aos outros elementos. Além da letra, os recursos instrumentais e os sons que são produzidos pelo corpo.”, buscando retomar alguns conteúdos vistos anteriormente. Apesar dessas orientações, a própria professora ao ouvir as letras tem reações faciais sutis de desaprovação, mas tenta não deixar transparecer para os alunos.

No decorrer desse processo de seleção de músicas, alguns alunos ficam de fone de ouvido para escolher a sua canção e acabam não ouvindo as preferências dos colegas. A acústica da sala é bem ruim e mesmo os que não estão de fone, têm dificuldades para

ouvir as músicas tocadas. Ciente desse problema, a professora caminha pela sala com a caixa de som na mão para garantir que todos escutem um pouco.

Para finalizar a apreciação, a professora apresenta a sua música preferida e fala um pouco sobre o estilo musical (MPB) e o intérprete. Após esse momento expositivo, os alunos são questionados quanto aos estilos mais tocados e selecionam quatro, sendo esses: funk, rap, reague e hip hop. Na concepção da professora o majoritário foi o funk. A letra das canções também foi algo debatido e, segundo os alunos, essas tratavam de fatos da realidade, crítica social e “esculhambação”. Ao ouvir essa última sugestão, a professora levantou o seguinte questionamento: será que para o aluno que escolheu se tratava disso?”. Outro questão proposta para os alunos foi quanto aos sons identificados nas músicas, tanto aqueles produzidos por instrumentos, quanto produzidos pelo próprio corpo. Nesse último momento, a participação dos alunos foi muito boa, indicaram todos os instrumentos tocados e também outros sons utilizados como assobio e percussão corporal (repetida pelo aluno, tal qual como ouviu na música), etc.

É a partir dessa classificação prévia que a docente propõe um momento de reflexão sobre a atividade de apreciação realizada, fazendo a seguinte provocação: será que todas as canções que tocaram aqui não são classificadas como música popular brasileira? O que tem a MPB de diferente?”, e conclui com a seguinte frase: “A MPB traz para a letra algo de protesto e fala de amor de uma forma mais profunda.”. Seu argumento é finalizado com a interpretação de duas canções *garçom* de Reginaldo Rossi que, na concepção da professora, é uma música simples, portanto não pode ser classificada como MPB; e *sozinho* de Caetano Veloso, considerada pertencente ao estilo MPB graças a “profundidade” da letra.

Para finalizar a aula, a professora dá instruções de uma atividade a ser realizada em casa com a música escolhida por cada um. Nesse trabalho, cada aluno deve escrever sobre a canção escolhida e “justificar” sua escolha com base no que a música lhe transmite. Por fim, é feita a chamada, estavam presentes 23 alunos. Todos reorganizam as mesas e cadeiras em fileiras para a próxima aula. A professora se despede da turma.

- **8ºB**

A mesma dinâmica é proposta para a turma do 8ºB na última aula da manhã. A sala da turma, localizada no segundo andar da escola, é bem mais ampla que a da turma anterior e possui uma quantidade maior de carteiras e alunos. A professora chega à sala

as 10h10 e dá instruções para que os alunos reorganizem a sala (colocando as cadeiras em círculo), os mesmos parecem estar acostumados a essa rotina, já que atendem prontamente a solicitação.

Após dois minutos de organização de cadeiras e solicitação de silêncio, a professora inicia sua fala sobre a atividade do dia. Nessa turma, a docente pede aos alunos que “socializem o que gostam de escutar”. Um aluno se sente incomodado com o barulho externo e interrompe a professora para pedir permissão para fechar a porta e as janelas da sala. Seguindo com as instruções, a professora chama a atenção “não é só escutar o ritmo, não! Prestem atenção na letra, percebam o gênero musical, agucem os ouvidos para perceber os instrumentos, os sons do corpo, a voz. Ninguém está aqui pra julgar ninguém, compartilhem o que vocês gostam de ouvir.”.

Inicia-se a atividade da mesma forma que ocorreu na turma anterior. Ao ouvir as escolhas os alunos têm as seguintes reações: cantar junto, dançar, comentar, tapar os ouvidos, dar risadas. A professora, por sua vez, reage corporalmente sempre que uma música tem uma letra com teor violento ou sexual explícitos. Apesar dessas reações, após alguns minutos a descontração já é grande e poucos seguem as escolhas. Há uma grande variedade de participação, alguns alunos não compartilham seus gostos musicais e outros apresentam mais de uma música.

Após a rodada dos alunos, a professora compartilha sua preferência musical e antes de dar play, um aluno sugere um gênero musical para a sua escolha e é advertido pela docente que fala “vou colocar a música que eu gosto. Escutamos democraticamente vários gêneros musicais aqui, a minha música é um Blues.”. As mesmas questões são apresentadas pela docente com o objetivo de proporcionar uma reflexão sobre as audições. Os alunos participam ativamente nessa etapa. Ao classificar os estilos musicais, a professora é surpreendida por uma nomenclatura apresentada pelos alunos o “trap”, que segundo os mesmos é um estilo derivado do rap.

A aula é finalizada com a orientação da atividade de música para casa. Professora verifica que naquele dia faltaram apenas 3 alunos e anota seus números para depois colocar falta na chamada. Todos organizam as mesas e cadeiras para as aulas da tarde. O sinal toca para o final do dia de aula.

## **Observação 2**

**Dia 24/09/2019**

- 9º C

Às 9h17, a professora inicia a aula solicitando a reorganização das cadeiras e informando que, devido a uma atividade de cultura indígena, a aula será dividida em dois momentos: a continuação da atividade de música, com a socialização dos trabalhos feitos em casa e, no segundo momento, a pintura corporal indígena.

Ao solicitar a atividade de casa, a professora descobre que os alunos não trouxeram os trabalhos escritos e, aparentemente, apenas se prepararam para discutir em sala. A justificativa de todos é a sobrecarga de atividades de outros professores. Ao ouvi-los, a professora decide demonstrar sua insatisfação com a falta de compromisso dos alunos e fala sobre a importância do ensino de arte, que, em sua opinião, é uma disciplina essencial, tendo em vista que essa “trabalha o ser humano num todo e está em todo canto, no sapato, nos brincos... todos esses são objetos artísticos.”. A arte, segundo a professora, sempre foi usada na escola para cobrir os eventos festivos e não como algo realmente significativo. Com esses argumentos, a docente conclui sua fala afirmando que “é por causa dessa desvalorização que os alunos não são incentivados a irem a museus ou apresentações artísticas, como também não são convidados para participar de “olimpíadas artísticas”, como acontece em outras disciplinas.”. Tudo isso, ela explica para a turma, contribui para esse comportamento de chegar aqui sem a atividade passada para casa, com certeza isso não aconteceria numa aula de matemática ou português.

Após essa fala, às 9h29, inicia-se o primeiro movimento da aula, que é a discussão das músicas escolhidas na aula anterior. Como incentivo, a professora é a primeira a comentar a pesquisa sobre a canção escolhida. Inicia cantarolando parte da música para contextualizar e, em seguida, fala sobre a letra da canção, que faz uma crítica sobre a valorização do possuir, em detrimento do ser. Assim como a professora, outros quatro alunos comentam sobre as letras das suas músicas para a turma, enquanto os colegas se concentram em outras coisas não relacionadas à aula. Apesar da idéia da atividade inicialmente ter sido refletir sobre vários elementos da música de preferência dos alunos, todos se restringem a comentar sobre a letra.

Antes de passar para o segundo movimento da aula, a professora solicita que os alunos se reúnam em equipes e juntos escolham o tema do seu interesse para a realização um trabalho coletivo de música que terá início na aula seguinte. Alguns ficam curiosos a respeito da atividade da próxima aula, mas, devido ao tempo estar se esgotando, a docente



afirma que tudo será explicado na hora de realizar a tarefa e segue para a segunda atividade da aula.

A proposta do segundo momento da aula é a realização de uma pintura corporal indígena. Essa atividade seria a culminância da unidade trabalhada no terceiro semestre letivo, que teve como tema o corpo artístico. Para a realização da pintura corporal os alunos se dividem em duplas e pintam o rosto do colega com o desenho escolhido pelo mesmo. Quando todos concluem, a professora pede para eles permaneçam com o rosto assim durante todo o dia e observem as reações das pessoas na escola, na rua, no transporte, em casa e outros locais ao os verem pintados. A orientação da professora foi para que os alunos “observem a reação das pessoas à pintura. O objetivo desse exercício é para que vocês se coloquem no lugar desses povos. Essa observação deve ser registrada no caderno também para que semana que vem a gente socialize as sensações.”. A aula é finalizada.

- **8º B**

A mesma seqüência de atividades é proposta na turma de oitavo ano b. No entanto, a situação é bem mais complicada nessa sala, já que quando a professora chega todos estão dispersos e demoram a responder aos comandos iniciais da aula. Por esse motivo, a docente opta por deixar a sala na sua configuração padrão, com as mesas e cadeiras enfileiradas.

Assim como na turma anterior, nenhum aluno se manifesta quando a professora solicita os trabalhos escritos, nem mesmo as suas duas “melhores alunas”, fato que a deixa, aparentemente, um tanto desmotivada para a aula. Mesmo assim, cinco alunos comentam de maneira bem rápida sobre as canções escolhidas na aula anterior. A pouca participação nesse momento inicial faz com que a docente fale sobre como é difícil trabalhar com aqueles alunos e comenta que a sua única alternativa, caso a postura da turma não mude, será a adoção de uma “metodologia autoritária”. Após dado por encerrado o momento da aula dedicado à atividade de música, um aluno se aproxima da professora timidamente e entrega o seu trabalho escrito.

Os 15 minutos finais da aula são dedicados à atividade de pintura corporal, que transcorre de maneira bem parecida com a turma anterior, com participação da maioria e sem maiores problemas.

### Observação 3

08/10/2019

- **9°C**

Devido à realização das avaliações finais do terceiro bimestre, não houve aula no dia 1º de outubro. Assim, após a rotina inicial da aula do dia 8, com a realização da chamada às 9h17 da manhã, a professora comunica aos alunos que corrigiu as provas e que ficou muito satisfeita com os resultados da turma, já que todos apresentaram uma melhoria em relação ao desempenho do segundo bimestre<sup>5</sup>, além disso, afirma que a turma teve o maior número de notas 10. Esse resultado, segundo a professora, se deve a maior participação dos alunos nas atividades propostas em sala.

Após os avisos, a docente solicita que os alunos se juntem aos grupos formados na aula anterior e inicia a explicação sobre a atividade, que servirá como uma das notas parciais do quarto bimestre. A proposta é que os grupos trabalhem em uma composição musical que tenha como tema algo relevante em suas vidas, podendo ser relacionada ao amor, ao cotidiano ou a alguma situação social relevante.

A professora explica, então, que para a realização dessa composição existem dois caminhos ou métodos: pode ser algo inédito, com a criação de letra e melodia, ou uma paródia de uma canção já existente, modificando apenas a letra. Outro ponto destacado pela docente é que o caminho pode ser diferente para cada equipe, podendo pensar inicialmente na letra ou na canção, também destaca que não necessariamente é preciso ter rima, pois alguns gêneros e artistas não utilizam. Esse processo de criação iniciado na aula continuará em momentos extraclasse e na aula seguinte se fará uma pequena mostra.

Às 9h33 os grupos se reúnem e começam a discutir idéias e o método de composição a ser utilizado por eles. A professora passa de equipe em equipe dando sugestões e orientações direcionadas. Após encaminhar todos os grupos, a professora se dirige a turma toda para comentar sobre as ideias discutidas e afirma que todas têm muito potencial. Antes de finalizar a aula, solicita que um dos grupos cante e toque um trecho já criado e eles o fazem prontamente, O sinal toca e a professora se despede.

- **8°B**

---

<sup>5</sup> Segundo a professora, a prova do bimestre anterior foi toda de interpretação de texto e os resultados foram muito ruins, tendo vários alunos abaixo da média nessa etapa.

Às 10h17 a professora inicia a aula do oitavo ano b dando instruções sobre o trabalho da composição musical, como os métodos que podem ser utilizados (paródia ou criação de letra e melodia) e os temas a serem escolhidos pelas equipes. Ao ouvir as orientações gerais os alunos já se reúnem e começam a discutir ideias, fazendo bastante barulho. A professora se irrita com a falta de organização da turma e fala “essa atividade é muito mais importante para vocês do que pra mim, porque isso eu já fiz...”. Outro comentário da docente soa como ameaça ao afirmar que “independentemente do que for encaminhado hoje, na próxima aula tudo será compartilhado com os colegas e vai contar como pontuação para a primeira avaliação de vocês do quarto bimestre”.

Após ouvirem essas falas, os alunos se concentram no exercício e a questionam sobre a necessidade de cantar ao vivo e dançar na frente da turma. Entendendo a preocupação de alguns em apresentar, por causa da timidez, a docente explica que a composição pode ser apresentada em outros formatos, por meio de uma gravação ou de forma escrita. Assim, a docente passa por todos os grupos formados para orientar de forma mais específica os alunos e contribuir na discussão de ideias. Um dos grupos apresenta uma redação para a docente, que explica que esse texto pode ser usado para atividade, desde que seja transformado em música.

Nos minutos finais da aula é feita a chamada e divulgados os resultados das avaliações da terceira etapa. Sem nenhum comentário mais específico por parte da professora, o sinal toca e a aula é encerrada.

#### **Observação 4 – 22/10/2019**

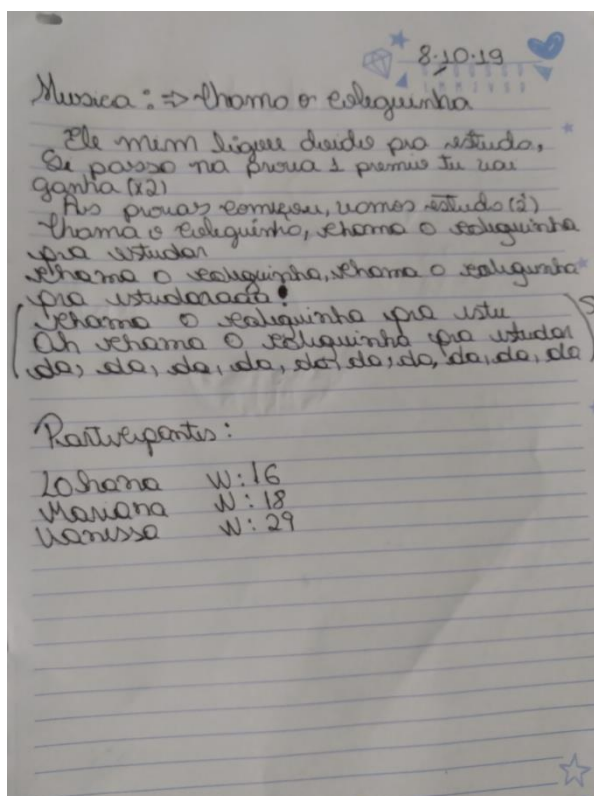
- **9°C**

Desacreditada de que os alunos tenham feito o trabalho de composição pedido, professora entra na sala às 9h17 e se surpreende ao ver um violão e os alunos divididos em grupos para a apresentação da música. Assim, com a ajuda dos alunos organiza a sala numa configuração em que um espaço vazio funcione como palco. Tudo organizado, a professora dá instruções de como os alunos devem fazer a apresentação para a turma, informando, inicialmente, como se deu o processo de criação (se foi paródia ou original), bem como o tema escolhido, para, em seguida, cantarem a canção.

O primeiro grupo a apresentar é composto por três alunas que fizeram uma paródia de um brega-funk e utilizaram como tema estudo. Para a apresentação, as alunas fazem

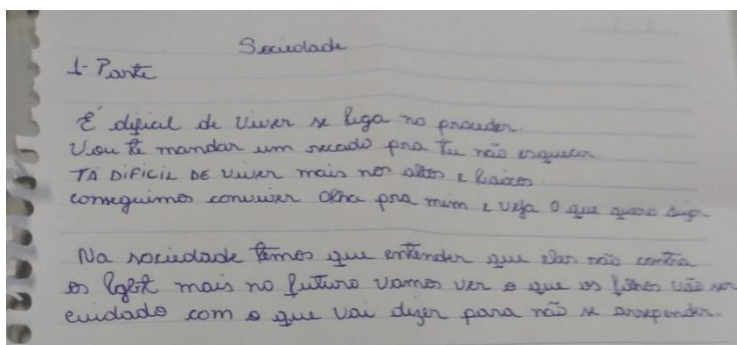
uso de um instrumental na caixa de som e acompanham cantando a sua letra. O grupo canta em conjunto, mas, por questão de timidez, nem todos presentes conseguem entender a letra cantada. No entanto, por ser paródia de uma música conhecida dos alunos, esses aprendem o refrão da paródia e ajudam as colegas. Durante a apresentação, a professora faz algumas anotações e, ao final, elogia a criatividade das alunas.

#### Letra da paródia *Chama o coleguinha*



O segundo grupo a se apresentar é composto por três alunos. Eles optaram por fazer uma rap original e o intitularam de *Sociedade*. Para a apresentação cada um tem uma função, dois recitam a letra alternadamente, enquanto o outro acompanha no *beat box*. Ao final, professora parabeniza a equipe pela escolha do tema e originalidade.

#### Letra rap *Sociedade*



A terceira equipe opta por fazer uma paródia de uma música internacional e utiliza como tema da letra depressão, que também acaba se tornando o título. A apresentação é bem rápida e, devido a barulhos externos, bem como a pouca intensidade utilizada ao cantar a música, poucos escutam. Professora tece alguns comentários sobre a performance e a paródia, mesmo não tendo escutado muito. Assim, solicita que alunas gravem a paródia e enviem posteriormente<sup>6</sup>.

O quarto grupo a se apresentar é o maior, tendo 6 participantes. A apresentação conta com o acompanhamento de um violão tocado por uma das integrantes. A música é um rap e tem uma letra bem extensa, que é cantada por todos alternadamente, enquanto a violonista toca alguns acordes e arpejos de acompanhamento. Tudo é feito de forma muito harmoniosa e o grupo recebe elogios da professora.

#### Grupo 4



Para finalizar a aula, a professora faz comentários gerais sobre os trabalhos e comunica que todos foram muito bem. Além disso, faz uma reflexão sobre como a

<sup>6</sup> Na aula seguinte o grupo leva a gravação da paródia para a professora. Essa é feita de forma muito caprichosa, utilizando um playback para a parte instrumental.

mudança de comportamento pode contribuir para melhoras no futuro. Com isso, pega o violão e canta para os alunos a canção *Sujeito de sorte* de Belchior para ilustrar a sua fala. Alunos se conectam com a canção e, incentivados pela professora, todos cantam o refrão. Assim, a aula acaba.

### **Momento final da aula**



- **8ºB**

Às 10h05 professora chega à sala, cumprimenta a turma e pergunta se todos estão lembrando do trabalho de música. Em uníssono, todos respondem que sim. É feita a chamada. A organização da sala chama a atenção da docente, faz um comentário sobre as janelas tapadas por conta da poeira do cemitério ao lado e lamenta a situação da turma.

A dinâmica das apresentações do 8º ano não ocorre de mesma maneira fluida como foi no 9º ano. Como os alunos ficam muito nervosos por ter que apresentar para toda a sala, a professora decide passar de grupo em grupo para ouvir as canções de forma individualizada. Assim, a turma se organiza nos grupos e aguarda a professora para a apresentação da composição.

Os cinco grupos apresentam paródias e músicas originais. O primeiro traz o áudio de uma gravação caseira feita no dia anterior, cantando por cima de uma acompanhamento instrumental encontrado na internet. O segundo grupo apresenta na hora para a professora um rap autoral, que a surpreende bastante pelo conteúdo da letra. No entanto, a docente pede para que os alunos tenham mais cuidado numa próxima vez, para que a canção não se torne apenas um texto literário. A terceira música apresentada

foi feita apenas por uma aluna que cantou sobre Amazônia e utilizou um violão para acompanhar. A quarta música foi feita por uma dupla e se tratava de uma paródia de música gospel. Por último, os alunos apresentaram uma paródia de um brega funk sobre viver na favela.

Ao final das apresentações, a professora faz breves comentários sobre a atividade, parabenizando os alunos pela criatividade e também convida quem tem interesse para participar da sexta cultura da escola, que ocorrerá em algumas semanas. Assim, a aula acaba.

### **29/09/2019 e 05/11/2019 – Aulas expositivas dos conteúdos de dança**

#### **Observação 5 – 19/11/2019**

- **9°C e 8ºB**

Nesse dia, a aula é expositiva e tem como tema alguns gêneros musicais e de dança. A professora explica para a turma que a sua seleção se deu com base nos gêneros falados em sala durante a aula de apreciação das preferências musicais e também de acordo com os estilos utilizados nas composições feitas pelos alunos. Assim, a docente escreve no quadro sobre cinco gêneros: o rap, o pop, o funk, o rock e o brega. Sobre esses assuntos são dadas informações básicas como: origem, instrumentos utilizados, dança, vestimenta, cantores e dançarinos famosos no gênero no Brasil e no exterior (se houver), além dos locais onde ele é mais comum.

A aula é dividida em dois momentos. No primeiro, a professora escreve o texto no quadro e, em seguida, os alunos copiam para o caderno. Num segundo momento, a professora fala um pouco sobre cada gênero citado, acrescentando algumas informações que não estão escritas no quadro, e, por fim, exemplifica com uma música e um vídeo da dança de cada gênero. Os materiais utilizados para reprodução das músicas e dos vídeos são bem limitados (celular e caixa de som) e, por isso, nem todos conseguem ter uma boa experiência.

#### **Observação 6 – 26/11/2019**

- **9°C**

A professora entra na sala às 9h15 e anuncia que a aula será dedicada a organização e orientação dos alunos sobre a avaliação parcial, que terá um formato

de feira cultural e acontecerá no dia 10 de dezembro. Além disso, avisa que a prova bimestral terá como conteúdos música e dança e que os alunos devem se preparar com base nos textos copiados nos cadernos durante as aulas.

Para a avaliação parcial os alunos devem fazer uma pesquisa aprofundada sobre um gênero de dança/música a sua escolha e preparar uma apresentação, que deve conter fala de todos os integrantes da equipe, bem como uma demonstração de dança do gênero. Assim, a professora informa que no dia da feira convidará outros dois professores para que esses dêem nota às equipes tendo como base os critérios de organização, criatividade, domínio do conteúdo e caracterização.

Após essa explanação, os alunos se organizam em equipes e a professora dedica o restante da aula para auxiliá-los de grupo em grupo. Os temas são escolhidos e a docente dá sugestões de pesquisas e formas de apresentação. Assim, a aula é finalizada.

### **Observação 7 – 10/12;2019**

No dia da feira cultural encontro com a professora na sala dos professores ainda na hora do intervalo. A docente já havia feito o convite para os professores de biologia e português avaliarem os trabalhos da feira cultura e, quando a encontro, ela estava entregando para eles a ficha avaliativa e explicando como se dará a dinâmica.

#### **Ficha avaliativa utilizada pelos docentes convidados**

SÉRIE/TURMA:	_____
GÊNERO PESQUISADO:	_____
NOTA POR CRITÉRIO: 0 A 5	
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:	
CRIATIVIDADE:	<input type="text"/>
DOMÍNIO DE CONTEÚDO:	<input type="text"/>
ORGANIZAÇÃO:	<input type="text"/>
CARACTERIZAÇÃO:	<input type="text"/>
TOTAL DE PONTOS:	<input type="text"/>



Já na sala, os alunos dividiram os espaços para cada equipe e utilizaram materiais para caracterizar o ambiente. Cada apresentação durou em média 15 minutos e, apesar das orientações da professora, muitas equipes não aprofundaram a pesquisa e outras não fizeram a demonstração da dança, o que, provavelmente, refletiu nas notas atribuídas pelos convidados.