

A avaliação da aprendizagem musical: considerações sobre a teoria e a prática na atuação de três professores dos anos finais do ensino fundamental

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA: EDUCAÇÃO MUSICAL

Fernanda Gomes de Amorim
UFRN – *Fernanda.amorim02@gmail.com*

Resumo: Esta comunicação é um recorte de uma monografia que tratou sobre a avaliação da aprendizagem musical na educação básica, e buscou, a partir da realização de um estudo de casos múltiplos, compreender as concepções e práticas de três professores dos anos finais do ensino fundamental. O conceito de avaliação segundo Hoffmann e Roldão constituíram o meu referencial teórico. As ações e falas dos professores de música indicaram que os procedimentos avaliativos empregados têm seguido moldes tradicionais aos quais os alunos já estão condicionados. Ademais, este trabalho almeja encorajar novas pesquisas e discussões sobre a avaliação em música no contexto da educação básica.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem musical. Música e educação básica. Anos finais do ensino fundamental.

The Evaluation of Musical Learning: Considerations About The Theory And Practice in The Performance of Three Teachers in The Final Years of Fundamental Teaching

Abstract: This communication is an excerpt from a monography that dealt with the evaluation of musical learning in basic education, and sought, through the realization of a multiple case study, to understand the conceptions and practices of three teachers in final years of Fundamental Teachings. The concept of evaluation according to Hoffmann and Roldão constituted my theoretical framework. The actions and speeches of the teachers indicated that the evaluation procedures employed have followed the traditional evaluation molds to which the students are conditioned. Furthermore, this work aims to encourage further research and discussion about the evaluation in music in the Basic Education.

Keywords: Evaluation of Musical Learning. Music and Basic Education. Final Years of Fundamental Teaching.

1. Introdução e referencial teórico-metodológico

Este trabalho constitui um recorte de uma pesquisa finalizada e apresentada sob a forma de monografia, em novembro de 2017, para a conclusão de curso de Licenciatura em Música. No todo, o respectivo estudo teve como objetivo geral compreender concepções e práticas avaliativas de professores de música atuantes na educação básica, especificamente nos anos finais do ensino fundamental.

Destaco que, assim como aponta Swanwick (2003), a avaliação está constantemente presente em nosso cotidiano, funcionando como um mecanismo de análise ininterrupto que nos orienta principalmente de maneira informal. Em sua função educacional,

entretanto, esse mecanismo assume um caráter formal e se sistematiza, no Brasil, segundo diferentes concepções e tendências.

Alguns autores da área da educação dedicaram considerável atenção para o panorama histórico no qual alguns modelos de avaliação escolar se moldaram. Hoffmann (2001) e Luckesi (2008) questionaram o autoritarismo estabelecido nos procedimentos avaliativos empregados na aferição do aprendizado de alunos em escolas regulares brasileiras. Santos (2010, p. 18), por sua vez, sintetizou as concepções de avaliação escolar que se firmaram no país distinguindo duas vertentes: a concepção tradicional, predominantemente quantitativa, classificatória, periódica e pautada na mensuração; e a concepção democrática, que enfatiza a análise qualitativa e continuada do aprendizado.

Particularmente quanto à avaliação da aprendizagem musical, Del-Ben (1996, 2001, 2003), Hentschke e Del-Ben (2003) e Swanwick (2003) defendem que não podemos nos ancorar em uma concepção que considere puramente subjetivas a interpretação, a expressão e a criação artística, pois esse pensamento deslegitima a música como campo íntegro de conhecimento. Ainda, Del-Ben (2003, p. 39) reforça que, se nos apropriarmos dessa concepção, estaremos situando a música como um componente curricular que difere dos demais componentes na educação básica, “dificultando e até mesmo inviabilizando sua participação efetiva nos projetos educativos das escolas” (DEL-BEN, loc. cit.).

A partir dessa perspectiva, sustento, neste trabalho, a ideia de que a avaliação da aprendizagem musical na escola de educação básica requer sistematização e reflexão, concordando que a individualidade dos alunos não a torna conseqüentemente inapropriada. Ainda, assumo que a avaliação é inerente ao currículo, sendo a avaliação da aprendizagem dos alunos — na educação básica — um elemento curricular indissociável da ação de ensinar, entendimento esse que corrobora com os conceitos de avaliação e de currículo apoiados por Gaspar e Roldão (2007), Hoffmann (2005, 2009) e Roldão e Ferro (2015).

Para compreender as concepções e práticas de professores de música sobre/para a avaliação da aprendizagem na educação básica, mais precisamente nos anos finais do ensino fundamental, conduzi um estudo de casos múltiplos (YIN, 2001, p. 67-75) com três professores de música. Ressalto que não objetivei generalizar estatisticamente os resultados obtidos por meio desse estudo, como precata Yin (2001, p. 29-30), todavia, a potencialidade das reflexões conduzidas sobre os dados obtidos possibilitou uma generalização analítica desses resultados. Observei, de forma não-participante, as aulas de cada um dos três professores (“João”, na escola J; “Luís”, na escola L e “Mateus”, na escola M) um turno por semana durante um mês, no segundo semestre de 2017. Todas as escolas onde os observei

eram públicas; as escolas J e M municipais e a escola L estadual. Posteriormente, entrevistei os professores seguindo um roteiro semiestruturado.

Por ocasião deste trabalho, apresentarei reflexões sobre as técnicas e instrumentos avaliativos utilizados por João, Luís e Mateus, organizadas de acordo com a natureza conceitual, procedimental e/ou atitudinal (ZABALA, 1998) dos conteúdos abordados em suas aulas. Ainda, discorro brevemente sobre os critérios avaliativos adotados por cada professor.

2. Resultados

2.1. As diferentes naturezas do conteúdo

Enquanto professores, o que temos utilizado para acompanhar a aprendizagem musical daqueles a quem lecionamos? Os observamos? Os entrevistamos oralmente? Para melhor entender as escolhas dos professores João, Luís e Mateus sobre as técnicas e instrumentos avaliativos que utilizaram, adotei uma perspectiva que reconhece diferentes tipologias de conteúdos de acordo com as formas que os conteúdos assumem nos processos de ensino-aprendizagem. A respeito disso, o delineamento discutido por Zabala (1998) foi o meu aporte teórico.

Ressalto que a potencialidade e a necessidade dessa sistematização emanaram das próprias atividades e elementos que se destacaram nas práticas e falas dos professores. Os conteúdos, segundo Zabala (1998), classificam-se como conceituais, procedimentais e atitudinais, porém — ressalva o autor — essa classificação é estritamente metodológica e os conteúdos dialogam entre si constantemente durante a ação de ensinar.

Conteúdos que abrangem fatos, conceitos e princípios constituem os conteúdos de natureza conceitual. Em Música, as datas e dados sobre a biografia de compositores, os nomes das figuras musicais, as características de gêneros e estilos musicais são exemplos de conteúdos dessa natureza. Já os conteúdos procedimentais consistem em “[...] um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo” (ZABALA, 2000, p. 42, tradução nossa). Em música, esses conteúdos designam ações relacionadas, por exemplo, à execução de um instrumento ou à leitura de notações em partituras convencionais ou não. Os conteúdos atitudinais, então, abrangem valores, atitudes e normas que, de maneira geral, incluem o respeito e a responsabilidade; a participação ou omissão frente às atividades; além de “[...] padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações que obrigam a todos os membros” (Ibid., p. 45).

2.2. Em contexto: técnicas, instrumentos e critérios para avaliar

A coordenação pedagógica da escola J, onde o professor João atuava, orientou os seus professores a avaliarem os estudantes por meio de, no mínimo, três tipos de atividades diferentes. Para cada uma dessas atividades, a escola sugeriu a atribuição de um valor de 3 pontos, restando 1 ponto a ser destinado para a assiduidade e participação do aluno nas aulas. De acordo com as coordenadas supracitadas, o professor João designou aos seus alunos uma tarefa individual de leitura e pesquisa, uma atividade de composição em grupo e uma prova escrita sobre o assunto estudado no bimestre — o gênero Rap.

O professor João alegou não considerar a prova escrita uma avaliação completa, que o uso desse instrumento “[...] não precisa ser obrigatório”, mas ressaltou que ela “é importante porque os alunos, a gente, todo mundo vai fazer prova na vida. Tem que ter, infelizmente, é a vida, não tem como fugir”. Devido a articulação de um calendário de provas na escola J, João não pôde conduzir pessoalmente a aplicação das avaliações escritas de sua disciplina, pois a data da prova coincidiu com suas aulas de música em outra escola onde leciona. A respeito desse instrumento avaliativo, o professor João explanou ainda que “só a prova, somente a prova, não é muito legal”.

Os dados provenientes das observações e da entrevista com João apontaram que o professor aferiu o cumprimento dos objetivos conceituais e procedimentais principalmente através da testagem escrita e das observações nas aulas, enquanto as observações respaldaram a avaliação dos conteúdos atitudinais aprendidos pelos alunos. É válido destacar que, mesmo observando o percurso dos alunos, o professor tomou os produtos resultantes das atividades como o principal referencial para a atribuição de nota. Essa posição indicou uma limitação estreitamente relacionada à ausência de registros adequados ao acompanhamento contínuo do desempenho dos estudantes. Hoffmann (2009) sugere que, para uma avaliação mediadora, a escrita de relatórios é uma estratégia relevante para registrar o processo de aprendizagem, ainda, indica que eles devem retratar tanto o percurso do aluno, quanto do professor, tentando contemplar questões como “de onde o aluno partiu? Que avanços ocorreram? Qual foi a participação do professor e do aluno nesse processo?” (p. 105-106), pois “se não houver tal acompanhamento, procura-se o que dizer ao final, tornando sem sentido esse momento” (p. 106).

O professor Luís, por outro lado, usufruiu de grande liberdade ao sistematizar os mecanismos para a avaliação da aprendizagem dos seus alunos. A coordenação pedagógica e os gestores da escola L pouco interferiram em suas ações. Em razão disso, as concepções do professor Luís efetivaram-se mais diretamente na escolha dos instrumentos avaliativos e dos pesos imputados a cada tarefa.

As análises dos dados provenientes das observações e da entrevista com o professor Luís indicaram que ele verificou a compreensão dos alunos quanto aos conteúdos conceituais prioritariamente por meio da avaliação escrita. Curiosamente, Luís demonstrou um constante repúdio contra a prova. Posteriormente, compreendi ser essa uma rejeição mais associada à sinonímia sentida por ele entre o termo “prova” e o ensino tradicional. O professor Luís realizou testes escritos no fechamento dos assuntos, mas rejeitou reconhecer essas testagens enquanto fossem nomeadas como “prova” para evitar ter suas ações associadas a uma conduta educacional enrijecida. Luís destacou a importância das atividades escritas para uma verificação mais confiável da apropriação de conteúdos conceituais por parte dos alunos. Tomando como exemplo uma das temáticas estudadas em suas turmas, o professor Luís argumentou:

[A avaliação escrita] é uma maneira de eu ver se eles aprenderam aquele assunto, se eles entenderam aquilo ali. Porque eu faço algumas perguntas relacionadas aos anos 70 e aí é uma forma pra eu saber assim “ah, entenderam o que foi que se passou nos anos 70”. Tem que ser por escrita mesmo, na forma escrita.

[...] Mas geralmente eu gosto de primar mais pela atividade prática.

Luís ressaltou, de toda forma, a sua preferência pela efetivação de atividades práticas em sala. Facilitar o fazer musical de seus alunos foi o principal objetivo de suas aulas e, devido a isso, o professor avaliou principalmente por meio da observação o desempenho de seus alunos ao realizarem ações de cunho procedimental. O registro contínuo do desenvolvimento dos alunos, todavia, ficou restrito à memória do professor.

O professor Mateus foi o único dos três professores que pôde aplicar pessoalmente todas as avaliações escritas de sua disciplina, em todas as turmas em que lecionava. Esse fato contribuiu para que o professor incluísse ditados rítmicos em suas provas, algo que não seria facilmente factível caso outros professores as aplicassem por ele. Inserindo-se na semana de provas prescrita pela escola M, Mateus apresentou uma concepção a favor da objetividade nas verificações mais pontuais, contou que procura “fazer com que tudo seja muito claro pro aluno quando ele esteja recebendo o teste” e que tenta “ser simples e usar recursos que sejam simples, práticos, eficientes, rápidos” para que ofereçam a ele uma rápida resposta.

Ao reunir os dados oriundos das observações e da entrevista com Mateus, foi notória a ênfase dada à participação e ao cumprimento das atividades por parte dos alunos para a atribuição de notas. Segundo o professor Mateus, a prova é, para ele “quase como mais

um exercício” que “apenas ele tem o nome de prova, [...] Apenas isso”. Em seu percurso avaliativo, o professor aferiu o cumprimento de objetivos conceituais e procedimentais por meio de testagens, tanto ao longo das aulas, quanto no fechamento do bimestre, enquanto o desenvolvimento atitudinal dos alunos foi avaliado pelo que observou ao longo das aulas.

A testagem e a observação foram técnicas “unâнимes” nas práticas avaliativas dos três professores, sendo a prova escrita o principal instrumento utilizado por eles, especialmente no fechamento do bimestre. As três escolas, semelhantemente, determinaram um período específico para a realização de provas escritas e todos os professores de música se inseriram no circuito de avaliações planejado, junto aos professores dos demais componentes curriculares das escolas J, L e M. Ainda que não concordassem integralmente com a necessidade do uso desse instrumento (a prova escrita) para avaliar a aprendizagem musical dos discentes, João, Lucas e Mateus indicaram, em vários momentos no decorrer da pesquisa, que a integração ao calendário de provas foi uma forma de equiparar a importância de suas disciplinas em relação às demais frente aos olhos dos alunos, uma estratégia para serem respeitados pelos estudantes.

É importante levar em conta, também, que a escolha das técnicas e instrumentos avaliativos acompanha, principalmente, os critérios que os professores pretendem avaliar. No mais, considero também que a seleção de critérios “está atrelada aos conhecimentos e às vivências do professor” (PILLOTTO; VOIGT, 2016, p. 767). Esses conhecimentos e vivências, então, são “apropriados na sua formação, bem como nas suas práticas educativas, seus processos de criação, seus interesses, desejos e vontade de aprender coletivamente” (Ibid., p. 767). Dessa forma, os critérios que nortearam os três professores constituíram, em grande parte, um reflexo das suas formações acadêmica, profissional e das experiências pessoais.

O estabelecimento de critérios para a avaliação da aprendizagem musical é defendido por Swanwick (2014) pois, para o autor:

É preciso haver critérios declarados que, embora evoluam ao longo do tempo e constantemente passem por revisão, deveriam ser estáveis o suficiente para limitar juízos aleatórios. Entender um pouco do modo como desenvolvemos nossa capacidade de fazer e responder à arte só pode iluminar o ensino, infundir qualidade na prática do currículo e desempenhar um papel em tornar a avaliação válida e confiável. (p. 190)

Enquanto as avaliações escritas assumiram uma função indireta de afirmação do ensino de música no currículo das escolas J, L e M, os professores João, Luís e Mateus

atribuíram um valor elevado a critérios como a participação, a presença e o bom comportamento de seus alunos, respaldados pelas observações que faziam ao lecionar. Esses critérios assumiram significados diferentes para cada um dos docentes, no entanto, houve fragilidades comuns aos três na organização e definição dos aspectos de natureza atitudinal considerados na avaliação. Ficou evidente que, em resposta ao senso comum que se manifesta nos sistemas de ensino e que nos leva a “eleger e respeitar determinadas disciplinas cujos conteúdos são considerados de maior valor para a formação do indivíduo” (LOUREIRO, 2012, p. 145), os professores de música tenderam a reproduzir modelos tradicionais de técnicas e critérios para avaliar o aprendizado diversificado de seus alunos em música, mantendo-se sempre em moldes já “consagrados” e frequentemente utilizados em disciplinas mais valorizadas socialmente.

3. Considerações finais

A implementação do ensino de música nas escolas de educação básica enfrenta, inquestionavelmente, inúmeros desafios. Destarte, enquanto professores, precisamos amadurecer nossa atenção dada à avaliação, pois ela “é essencial para a educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação” (HOFFMANN, 2005, p. 15).

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

Este trabalho, em suma, reflete sobre pensamentos e experiências docentes dos três professores e, assim, contribui para a abertura de novas ramificações nas discussões acerca da avaliação da aprendizagem musical na educação básica, uma temática muitas vezes delicada, mas de grande importância para o avanço da Educação Musical nas escolas regulares brasileiras.

Referências

- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm>. Acesso em: 28 jul 2017.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm>. Acesso em: 17 ago 2017.
- DEL-BEN, Luciana Marta. *A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro*. Porto Alegre, 1996. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Música, Porto Alegre, 1996.
- _____. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Porto Alegre, 2001. 352f. Tese (Doutorado em Educação Musical) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Música, Porto Alegre, 1996.
- _____. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In: HENTSCHKE, L; SOUZA, J. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003. p. 29-40.
- HENTSCHKE, Liane; DEL-BEN, L. M. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, L. DEL-BEN, L. (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Editora Moderna, 2003. p. 176-189.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista*. 35ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. 104p.
- _____. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. 160p.
- LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. 8ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 235p.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. Cortez Editora. 19ed. São Paulo, 2008.
- PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; VOIGT, Jane Mery Richter. Políticas de avaliação na educação básica e seus desdobramentos na disciplina de Arte. In: *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 757-774 set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8118/5234>>. Acesso em: 14 set 2017.
- ROLDÃO, Maria do Céu; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. In: *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ae/article/view/3671>>. Acesso em: 12 set 2017.
- SANTOS, Josiane Gonçalves. *A Avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem*. Curitiba: Editora Fael, 2010. 100p.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Trad.: Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo, Editora Moderna, 2003. 127p.
- _____. *Mente, Música e Educação*. Trad.: Marcell Silva Steuernagel. São Paulo, Editora Autêntica, 2014. 208p.



- ZABALA, Antoni. *La práctica educativa: cómo enseñar*. 7ed. Barcelona: Editorial Graó, 2000. 233p.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 205p.