

Avaliação no Ensino Remoto Emergencial: um estudo em três universidades baianas

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA: Educação Musical

Thiago de Paula Borges
Universidade Federal da Bahia
thiago.paula@ufba.br

Gabriel Melo Borges da Silva
Escolas Adventistas - Associação Bahia
gabmbs@eaportal.org

Leonardo Vinicius Muniz da Silva
Universidade Católica do Salvador
leonardovinicius.silva@ucsal.edu.br

Tainara Maria Machado Figueiredo Costa
Universidade Católica do Salvador
tainara.costa@ucsal.edu.br

Obadias de Oliveira Cunha
Universidade Federal da Bahia
obadias.cunha@ufba.br

Pedro Dattoli Lopes
Universidade Católica do Salvador
pedro.lopes@ucsal.edu.br

Danilo Machado dos Santos
Universidade Federal da Bahia
dmdsantos@ufba.br

Resumo. Este texto tem como objetivo apresentar e discutir os resultados de uma pesquisa que teve como tema processos avaliativos realizados por professores em cursos de Licenciatura em Música em três universidades baianas, durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), realizado no período da pandemia de Covid-19. Trata-se de uma Pesquisa Qualitativa, tendo como principal técnica a Análise Textual Discursiva (ATD) defendida por Moraes e Galiazzi (2006). Os dados foram coletados por meio de um questionário disponibilizado aos professores no *Google Forms*, contendo questões objetivas e subjetivas. Sua fundamentação teórica está baseada em autores como: Guba e Lincoln (2011), Fernandes (2010), Vieira e Tenório (2010), Cunha (2020). Os resultados apontam que: não houve tempo para um planejamento adequado da passagem do ensino presencial para o remoto on-

line; os recursos foram insuficientes e impactaram nos processos avaliativos e, conseqüentemente, nos resultados; houve apego na utilização de instrumentos avaliativos conservadores na expectativa de garantir fiscalização e controle dos discentes; se faz necessário discutir sobre concepções de Avaliação ainda durante o processo de formação do professor de Música.

Palavras-chave. Processos avaliativos em música, Ensino remoto emergencial, Pandemia de covid-19, Formação do professor de música.

Evaluation in Emergency Remote Teaching: A Study in Three Universities of Bahia

Abstract. This text aims to present and discuss the results of a research that focused on evaluation processes carried out by teachers at the Music Degree courses at three Universities of Bahia during the Emergency Remote Teaching that took place during the Covid-19 pandemic. This is Qualitative Research, with Discursive Textual Analysis (DTA) as its main technique, based on Moraes and Galiazzi (2006). Data were collected through a questionnaire made available to teachers on Google Forms, containing objective and subjective questions. Its theoretical foundation is based on authors such as: Guba and Lincoln (2011), Fernandes (2010), Vieira and Tenório (2010), Cunha (2020). The results indicate that: there was no time for adequate planning for the transition from in-person to on-line remote teaching; resources were insufficient and impacted the evaluation processes and, consequently, the results; there was a commitment to the use of conservative assessment instruments in the expectation of guaranteeing supervision and control of students; It is necessary to discuss assessment concepts during the music teacher training process.

Keywords. Evaluation Processes in Music, Emergency Remote Teaching, Covid-19 Pandemic, Music Teacher Training.

Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar e discutir processos avaliativos realizados por professores que atuam em cursos de Licenciatura em Música em três universidades baianas, realizados no Ensino Remoto Emergencial (ERE) imposto pela pandemia de Covid-19, durante os anos de 2020 e 2021. Os dados foram coletados a partir de informações dadas por professores da Universidade Federal da Bahia (UFBA), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e da Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Em tal contexto, identificou-se que professores foram surpreendidos com a necessidade de adequar seus processos avaliativos ao formato de ERE.

Costuma-se dizer que a Teoria Geral de Avaliação se encontra em um certo caos teórico, apesar das constantes prospecções para entendê-la e organizá-la, a exemplo de autores como: Fernandes (2010), Hadji (2001), Alkin (2004); Vieira e Tenório (2010), Demo (2010; 2011), dentre outros. Numa tentativa de organização mais histórica e linear, os autores Guba e

Lincoln (1989) investigaram o tema e apresentaram três gerações da Avaliação, quais sejam: Mensuração, Descrição e Juízo de Valor e, ao revisita-las, propuseram como alternativa uma quarta geração denominada Avaliação Construtivista. No entanto, Vieira e Tenório (2010) revisaram tais gerações, sugerindo que sejam denominadas de dimensões, visto que cada geração ainda permeia a prática avaliativa na atualidade e apresentam a proposta de uma quinta dimensão chamando-a de Avaliação Naturalista.

Ao que parece, os professores replicam em suas práticas os mesmos modelos vivenciados durante o seu próprio processo de formação, não sendo assim a Avaliação uma ação pedagógica devidamente refletida. Nesse sentido, considera-se relevante pensar sobre tais processos no próprio campo da Música e, em especial, no processo de formação musicopedagógica, como destacam Cunha e Nunes (2021) quando defendem que é necessário debruçar-se sobre esse assunto ainda durante a formação do professor de Música. Para os autores, o Campo da Educação Musical é afetado pelas “mesmas causas e consequências, nos seus processos de formação de professores” de outras especialidades e da pedagogia. Entende-se que tal situação foi agravada no contexto do ERE, dada a transposição urgente e não suficientemente planejada, imposta pela pandemia naquele período.

A partir de março de 2020, com o isolamento social imposto pela pandemia, demandou-se atenção e acolhimento para com professores, alunos e familiares. Tornou-se crucial repensar as práticas pedagógicas diante do distanciamento social que levou ao fechamento temporário das instituições de ensino em todo o mundo, desencadeando no que ficou conhecido como ERE (Williamson; Eynon; Potter, 2020). Atividades eletrônicas ou e-atividades, segundo Salmon (2004), são orientações de como estruturar propostas de ensino e aprendizagem em contextos on-line, podendo ser utilizadas para realização de tarefas de formação para o estudante, exercícios ou ainda como processos de Avaliação. Para o autor, uma e-atividade bem estruturada precisa ser motivadora, envolvente e intencional, promovendo uma aprendizagem ativa e uma forte interação e comunicação entre os participantes, moderada por um professor. Além disso, busca-se o desenvolvimento de competências importantes para o estudante, orientando-se por objetivos claros que requerem uma Avaliação apropriada. Propõe-se então, atividades avaliativas cuidadosamente planejadas em termos de diferentes ambientes de aprendizagem, instrumentação, espaço e tempo, de forma flexível o suficiente para se adaptar ao contexto do ERE.

Ao que parece, professores adentram no século XXI ainda sob um arcabouço de dúvidas sobre os principais conceitos de Avaliação e, mais especificamente, observa-se que na formação de professores de Música em cursos de Licenciatura o tema parece não ser

suficientemente discutido. Cunha (2020) realizou um estudo que teve como objetivo levantar quais enfoques vêm sendo dados ao tema da Avaliação no campo da Educação Musical no Brasil. O autor constatou que, nos 80 trabalhos analisados por ele, os pesquisadores apresentam interesse pelo tema Avaliação, pulverizando suas produções sob os mais variados enfoques: performance musical, técnica instrumental, percepção musical, leitura à primeira vista, solfejo, Avaliação na prática do professor da escola básica e no ensino superior, currículo, tecnologias e ensino de música à distância. Neste último, o autor revisa e apresenta, em sua tese, um sistema de Avaliação apropriado ao contexto da modalidade de ensino EaD. Isso pode apontar caminhos para fundamentar processos avaliativos no Ensino Remoto On-line, devido à aproximação da ERE com a modalidade EaD. Assim, existem características que podem ser consideradas similares, embora o Ensino Remoto não seja considerado uma modalidade de ensino.

Nesse contexto, faz-se os seguintes questionamentos: Qual a concepção de avaliação que fundamenta as abordagens utilizadas por professores de Música? Quais foram as estratégias avaliativas desenvolvidas no ERE? Houve um planejamento adequado para a realização de avaliações nesse contexto? Diante do exposto, esta pesquisa tem como intenção contribuir com o avanço do conhecimento sobre Avaliação no campo da Educação Musical, buscando refletir sobre processos avaliativos durante o ERE imposto pela pandemia de Covid-19.

Metodologia

A metodologia desta pesquisa está assentada numa abordagem qualitativa e multimodal. Esta última é caracterizada pela possibilidade de concatenar diferentes técnicas de pesquisa e fundamentada em ações flexíveis, sob um olhar hermenêutico do pesquisador (Sampieri; Collado; Lucio, 2014). Destaca-se ainda a utilização da Análise Textual Discursiva (ATD) defendida como “uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 13). Para tanto, os autores descrevem a ATD como uma ferramenta de análise hermenêutica, cíclica, caracterizada por três momentos: Unitarização, Categorização e Comunicação (Moraes; Galiuzzi, 2006). Nesse tipo de pesquisa o pesquisador precisa assumir os papéis de intérprete e autor, e, por meio da produção de metatextos, irá compor o texto interpretativo final.

Como instrumento de coleta de dados foi criado um questionário no *Google Forms*, posteriormente enviado aos professores das referidas Universidades. Este foi composto por 12 questões, sendo 6 objetivas, 4 discursivas e uma mista - parte objetiva com opção de

justificativa. Os professores foram contatados por meio de suas coordenações e em seguida receberam o *link* do formulário via *e-mail*. A pesquisa teve a participação de 28 professores, sendo 13 da UFBA, 8 da UEFS e 7 da UCSAL. Destes, 22 são doutores, 5 mestres e um possui apenas graduação. Ressalta-se ainda que os cursos pesquisados são da modalidade Presencial, mas ofertados no formato Remoto On-line, durante a pandemia de covid-19.

Análise e discussão dos dados

Considera-se, inicialmente, relevante apresentar as diversas concepções de Avaliação expostas pelos professores na coleta de dados, as quais foram classificadas aqui, com a aplicação da ATD, em três categorias: concepções focadas no tipo de avaliação, na utilidade e na fundamentação filosófica do termo “Avaliação”.

Concepções focadas no tipo - nessa primeira categoria identificamos três classificações que são tradicionalmente conhecidas: Avaliação Somativa, Avaliação Formativa e Avaliação Diagnóstica. Um professor afirmou que a Avaliação pode ser Somativa quando trata de um “momento de culminância da atividade semestral”.¹ Outro professor, contradizendo, destacou que a Avaliação “não deve ser utilizada apenas no final [do processo], através de uma única prova ou atividade conclusiva, mas, sim, deve servir como instrumento de aprendizado, etapa por etapa, [buscando] uma Avaliação mais completa e holística dos discentes.” Com essa segunda fala, podemos dizer que alguns professores consideram que a Avaliação é um “processo cotidiano e contínuo e que deve ter como objetivo a análise da trajetória de aprendizado do aluno durante todo o curso da disciplina em questão”, como declarou outro professor. Outros docentes complementaram destacando que a Avaliação é “uma forma de acompanhar o desempenho ao longo do processo formativo e uma fonte de coleta de dados que poderão possibilitar melhorias quanto ao desenvolvimento das metodologias aplicadas e do próprio processo de ensino-aprendizagem” ou ainda, um “processo de acompanhamento da aprendizagem do educando”. Nesse sentido, entendemos que os tipos de Avaliação Formativa e Processual são sinônimos e que acontecem pela observação realizada pelo professor durante o processo de aprendizagem dos alunos. A terceira classificação diz respeito ao tipo de Avaliação conhecida como Diagnóstica, como destaca um professor ao declarar que a Avaliação é “um diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem com dois propósitos principais: (1) identificar os objetivos alcançados e os que não foram atingidos; e (2) oferecer

¹ Utilizou-se como critério colocar entre aspas a redação original das respostas das questões abertas dadas ao formulário pelos professores.

subsídios para que se possa propor melhorias nas metodologias de ensino e balizar os estudos.” Outro professor destacou que a Avaliação “revela o quanto o discente apreendeu com relação ao que foi trabalhado durante um certo período de tempo” e outro complementou dizendo que a Avaliação “É a forma de identificar as lacunas e os desafios” e que ainda contribui para “identificar o progresso dos alunos no domínio dos conteúdos ou capacidades.”

Concepções focadas na utilidade - nesta categoria verificou-se três classificações de respostas: Avaliação para Mensurar, para Estimular e para Acompanhar. Alguns professores destacaram que a Avaliação serve para “mensurar o desenvolvimento do aluno diante do conteúdo trabalhado”, tornando possível verificar os “níveis de aprendizagem dos conteúdos que foram estudados.” Outro afirmou que Avaliação “é um processo que mensura/revela o progresso de alguém” e ainda que “é valorar quantitativamente a partir de critérios preestabelecidos. Na visão de outro professor, a Avaliação serve para fazer com que os “discentes se relacionem de forma comprometida com os conteúdos apresentados no componente e de promover aprendizagem”, servindo assim como um estímulo para os alunos. Houve ainda os que destacaram que a Avaliação serve para acompanhar “o desempenho ao longo do processo formativo e uma fonte de coleta de dados que poderão possibilitar melhorias quanto ao desenvolvimento das metodologias aplicadas e do próprio processo de ensino-aprendizagem.”

Por fim, a terceira categoria, a qual foi o real foco desta questão tratou de classificar as respostas dos professores que mais se aproximaram de concepções num viés filosófico e abrangente sobre o que é Avaliação, as quais foram classificadas em dois formatos de conceber: Avaliação enquanto análise e enquanto mecanismo. Na primeira, um professor definiu que Avaliação “é analisar e refletir sobre o produto realizado e/ou sobre o processo de ensino e aprendizagem, preferencialmente, de uma maneira coletiva que envolva professores/as e aprendizes”, enquanto outro professor destacou que a Avaliação representa “os vários mecanismos que articulam para entender, acompanhar e tomar decisões em relação ao processo de aprendizagem dos estudantes e da prática docente.” Nesse sentido, podemos acrescentar a proposição de Cunha (2020) quando chegou a uma definição própria de Avaliação a fundamentou em princípios filosóficos, como, por exemplo, a partir do conceito de “intencionalidade” defendido por Searle (2011). Assim, para Cunha (2020) Avaliação é

Um sítio investigativo, onde o Impulso espontâneo constituído de crenças desejos e esperança, próprios dos Mundos Internos, uma vez mediado pelo Direcionamento dos Mundos Externos conduz às Aquisições por Ações Evidenciadas em produções individuais ou em grupo, para uma efetiva prática compartilhada na Formação Docente em Música, assentadas em uma

abordagem hermenêutica-dialética, que envolve, atrai e cativa comportamentos protagonizados pelos envolvidos, apresentando, assim, a Recompensa, ao final do processo avaliativo. (Cunha, 2020, p. 119)

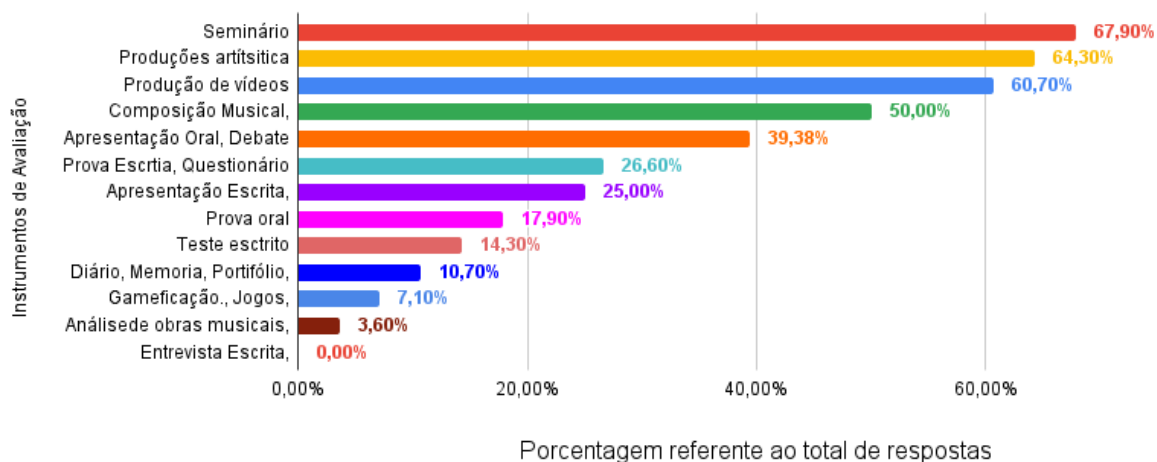
Como podemos perceber, tal concepção é de cunho filosófico. Entretanto, as respostas sobre o que é a Avaliação dadas pelos professores pesquisados sugerem que muitos deles focaram suas definições voltadas para a instrumentalidade e para os formatos de Avaliação, mais do que para uma concepção do que é Avaliação numa perspectiva mais conceitual ou filosófica. Ao que parece, os professores respondentes da pesquisa estão mais próximos do entendimento instrumental da Avaliação. Isso pode sugerir que o professor pensa em Avaliação não como um conceito, mas reduzindo-a a uma estratégia, a uma utilidade ou um procedimento. Devido a tal complexidade, reforça-se a necessidade de se discutir Avaliação ainda durante a formação do professor de música, não apenas como conteúdo de disciplinas como metodologia e didática, mas como um componente exclusivo a ser ofertado na matriz curricular de cursos de Licenciatura.

Instrumentos avaliativos e recursos utilizados

Buscou-se identificar quais instrumentos de Avaliação foram utilizados pelos docentes durante o ensino remoto. O instrumento seminário foi o mais utilizado, com 67,90% das respostas; apresentação artística musical teve 64,30% de utilização; produção de vídeo 60,70%; o instrumento composição musical e instrumento de produção textual foram utilizados por 50% dos professores; apresentação oral e debate registraram 39,30% de uso; prova escrita e questionário somaram, cada um, 28,60% das respostas; 25% fizeram uso das ferramentas de apresentação escrita e relatório; a prova oral somou 17,9% de utilização e o teste escrito totalizou 14,3%. Instrumentos como diário de bordo, memorial, portfólio, produção de *podcast* e teste oral obtiveram 10,7% de uso, enquanto que *gamificação*, jogos, mapa conceitual, projeto, visita guiada ficaram com o mesmo percentual, qual seja, 7,1%. Com 3,6% de respostas, instrumentos como análise de obras musicais, elaboração de arranjos vocais, elaboração de plano de aula, intervenções pedagógicas, mapa mental, participação nas aulas, seminários e apresentações, foram utilizados. E, por fim, houve um grupo de instrumentos que nenhum docente utilizou: entrevistas escrita e oral, esquete, estudo de caso, mural cultural. Tal descrição pode ser visualizada no **Gráfico 01** deste texto.

Gráfico 01 - Instrumentos de Avaliação adotados por docentes da área de Música durante as aulas remotas-on-line

Instrumentos de Avaliação



Fonte: Elaborado pelos autores

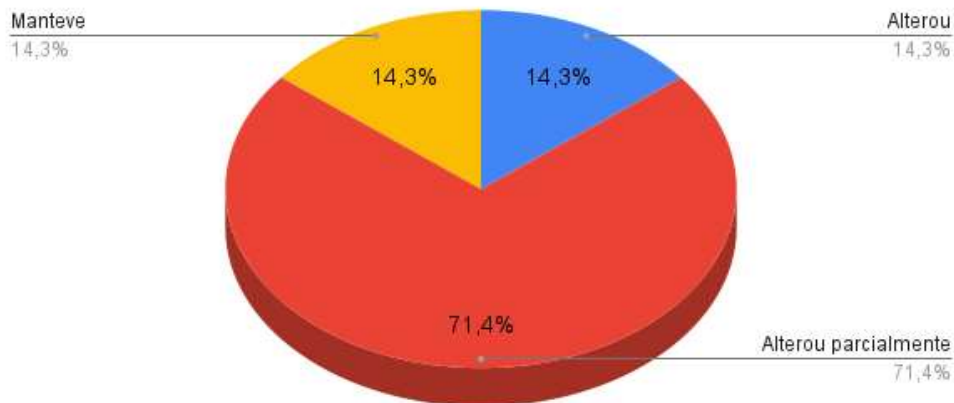
Metodologias das práticas avaliativas realizadas

Solicitou-se aos pesquisados que refletissem sobre a metodologia de Avaliação desenvolvida na Modalidade de Ensino Presencial, comparando-a com a utilizada no ERE, para que eles pudessem considerar se mantiveram, se alteraram parcialmente ou se alteraram completamente a metodologia justificando sua resposta. Os dados apontaram que 20 professores alteraram parcialmente suas metodologias, 4 alteraram completamente e outros 4 afirmaram manter as suas metodologias de Avaliação como no ensino presencial. Os percentuais podem ser conferidos no **Gráfico 02**.

Gráfico 02 - Comparação entre a metodologia de Avaliação do ensino presencial e do ensino remoto-online



Metodologia de avaliação de ensino presencial comparada ao remoto-online



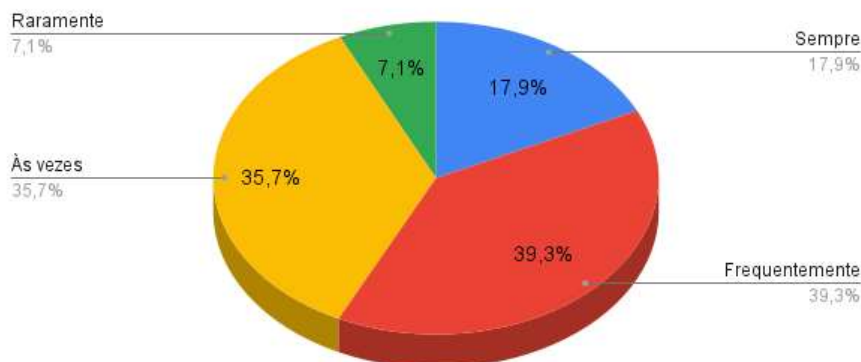
Fonte: Elaborado pelos autores

Ainda como parte das metodologias desenvolvidas pelos professores, foi solicitado a eles que marcassem os procedimentos avaliativos utilizados em sala de aula. A questão tinha as seguintes opções: “professor avaliou aluno”, “aluno avaliou aluno” e “aluno avaliou professor”. Em suma, 96,4% dos professores marcaram a alternativa “professor avaliou aluno”; 46,4% a alternativa “aluno avaliou aluno”; e, outros 46,4% a alternativa “aluno avaliou professor”. Tais porcentagens foram possíveis, pois os professores puderam marcar mais de uma opção. Vale ressaltar que apenas um professor marcou a alternativa “aluno avaliou professor”, sem utilizar as demais.

Ao serem questionados sobre a frequência em que suas práticas docentes eram avaliadas pelos alunos, os dados apresentaram os seguintes resultados: 39,3% responderam que tinham suas práticas avaliadas frequentemente; 35,7% marcaram, às vezes; 17,9% sinalizaram que sempre; 7,1% indicaram que raramente. Portanto, todos os professores, em algum nível de regularidade, consideraram ter suas práticas docentes avaliadas pelos alunos.

Gráfico 03 - Avaliação da prática docente pelos alunos

Avaliação da prática docente pelos alunos



Fonte: Elaborado pelos autores

Quanto aos mecanismos de fiscalização ou controle acontecidos nos procedimentos metodológicos desenvolvidos, entre os 28 pesquisados,² 33% não aplicaram nenhum mecanismo de fiscalização, 9% aplicaram raramente e 19% aplicaram às vezes. Entre os que utilizaram esses mecanismos com maior regularidade, 26% utilizaram frequentemente e 13% utilizaram sempre. Os registros em áudio e vídeo foram recursos utilizados tanto de maneira assíncrona, em postagens dos alunos no *Moodle*, quanto síncrona, através de plataformas que possibilitam *webconferência*. No que diz respeito à flexibilidade nos prazos, os professores relataram que se atentaram para o fator emocional dos alunos, levando em consideração o desgaste gerado pelo período da pandemia. Planilhas e cronogramas foram utilizados para organizar as atividades propostas pelos professores que adotaram mecanismos de controle.

Desafios da avaliação on-line

Os dados apontam que a maior parte dos docentes, cerca de 64%, responderam que houve limitações no processo avaliativo e justificaram suas respostas, relatando alguns fatores considerados limitantes, tais como: qualidade da conexão de internet; dificuldade de comunicação com os alunos e de acompanhamento dos mesmos durante as avaliações; impossibilidade de exercer uma prática musical em conjunto devido à latência da internet que impactava no som e na imagem dos vídeos, dentre outros. 32,1% responderam que não houve limitações e alguns complementaram respondendo que: "ao contrário do que se pensa, houve

²

Nesta questão, o professor poderia marcar mais de uma opção.

compensações ao invés de limitações". Cerca de 3% responderam que depende da natureza da disciplina, pois, algumas se adaptaram melhor ao processo avaliativo remoto-on-line, caso das disciplinas teóricas. Ao tratar das limitações que ocorreram no processo avaliativo pesquisado, estas foram vistas também como desafios, as quais foram classificados nas seguintes categorias: **recursos, performance e contato**.

Em se tratando dos **recursos**, constatou-se que a instabilidade da internet foi uma das limitações mais citadas (9), pelos professores. Nesse caso, foram consideradas limitações ao acesso à própria qualidade da internet, ou seja, o comprometimento da velocidade da transmissão de dados que impactava especialmente no quesito Avaliação, fragilizando, muitas vezes, tanto a participação nas aulas, quanto os momentos determinados para aplicação de instrumentos avaliativos. Ainda sobre os recursos, um dos professores cita que houve também “limitações de qualidade de vídeo, áudio e internet para tais. Equipamentos como microfone e câmera, e às vezes, espaço na casa do aluno também faltavam”. Além disso, havia falta de instrumentos musicais disponíveis para os estudantes. A segunda maior limitação citada foi à Avaliação da **performance**, como relata um dos professores: “[...] a impossibilidade de fazer música de forma síncrona, [...] limitou as atividades planejadas e a Avaliação de tais situações”. Outros destacaram que nas atividades práticas como improvisação, regência, canto coral, práticas instrumentais e de conjunto e correpetição foram impactadas em suas avaliações. Tal impacto foi causado pelos *delay* e latência da internet. A terceira categoria se refere ao **contato** entre professor e alunos, especialmente, quando os estudantes fechavam as câmeras e microfones, gerando “[...] falta de interação, ou a pouquíssima interação, entre alunos ao longo das aulas [...]”.

Ao tratar sobre críticas e sugestões no processo avaliativo no ensino remoto-on-line, os docentes apresentaram quatro tipos de respostas, voltadas às seguintes categorias: **recursos, conhecimento, fiscalização e planejamento**. O maior número de críticas foi referente aos **recursos**, tais como: internet (qualidade e velocidade de conexão), *hardware* (captura de áudio e vídeo, processamento), instrumentos musicais e espaço de estudo adequado para processos avaliativos. Alguns entrevistados destacaram que a maior dificuldade foi “trabalhar com a prática artística coletiva, especialmente no que se refere à questão da sincronia e da latência na transferência de dados no ambiente virtual”, o que prejudicou a performance dos alunos. Na segunda categoria aqui estabelecida, ou seja, sobre o **conhecimento** prévio dos professores diante do desafio de avaliar no ERE, os respondentes relataram que houve “falta de conhecimento de possibilidades avaliativas no ensino remoto”, embora tenham destacado que “não se pode prescindir do ensino presencial, tampouco da Avaliação presencial”.

A terceira categoria elencada foi a que se refere à **fiscalização** dos alunos nos momentos de Avaliação. Para alguns professores, houve dificuldade em controlar ou fiscalizar remotamente os alunos durante as avaliações. Ao que parece, tais professores, apresentam certo apego ao ato de controlar momentos avaliativos conforme geralmente ocorre na modalidade presencial. Tal postura apresenta uma certa inflexibilidade por parte do professor na questão da fiscalização em processos avaliativos.

E, por fim, a quarta categoria destacada diz respeito ao ato de **planejar**. Para alguns professores, no ensino ERE, não houve “planejamento prévio, nem uma preparação organizada ao longo do tempo para que se desse conta plenamente” das propostas avaliativas, especialmente sobre a clareza dos critérios a serem adotados e dos instrumentos adequados para Avaliação. Um professor destacou que a implementação do ERE não permitiu “compreender melhor as possibilidades de interação on-line e o uso das ferramentas disponíveis”. Assim, não houve tempo hábil para pensar em propor outros formatos, logo, muitos professores realizaram apenas a transposição de suas formas de avaliar na modalidade presencial para o ERE.

As sugestões apresentadas pelos entrevistados indicam quatro categorias: a primeira delas aborda disciplinas predominantemente teóricas que podem ter suas avaliações mais facilmente adequadas a esse formato, não havendo assim dificuldade de adaptação; a segunda sugestão elencada foi a possibilidade de disponibilização de recursos pelas instituições para a realização de avaliações nesse formato de ensino, como, por exemplo: internet de qualidade, dispositivos como *chromebooks*, *notebooks*, etc.; a terceira, propõe a capacitação dos professores voltada à instrumentos avaliativos apropriados ao ERE, a exemplo de *podcasts*, autoavaliações, provas orais e escritas, seminários, dentre outros; outra sugestão destacada foi a possibilidade de desenvolver uma metodologia avaliativa em construção colaborativa com os discentes. Por fim, como quarta categoria, os professores ressaltaram que processos avaliativos no formato remoto on-line não devem ser comparados com os da modalidade presencial, conforme observado na fala em destaque: “Não é possível mantermos as mesmas atitudes presenciais no ensino on-line.”

Considerações finais

O ERE foi uma necessidade urgente para se manter as atividades das instituições de ensino, em todos os níveis da educação, em um momento crítico de isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19. Tal contexto provocou muito sofrimento, contudo trouxe novos aprendizados para toda a sociedade. Nós, do campo da educação, enfrentamos desafios que nos

instigaram a ganhar novas habilidades e competências, especialmente, pelo uso dos mais diversos recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), o que resultou na possibilidade de se experimentar o ERE.

Entretanto, destaca-se que, segundo dados desta pesquisa, não houve preparação suficiente para que o planejamento de cursos presenciais fosse replanejado para um formato de ensino emergente. Constata-se que o ERE se apropriou de alguns elementos da modalidade EaD, embora tenha sido realizado de maneira improvisada. No entanto, o ERE não possui a mesma natureza da modalidade a distância, os seus procedimentos avaliativos contribuíram para prospectar novas possibilidades de avaliar e promover reflexões sobre esta temática. Podemos considerar que a maioria dos professores participantes desta pesquisa destacou que não teve planejamento adequado para o ERE, pelo fato de terem feito adaptações ou transposições do Ensino Presencial para ERE e, conseqüentemente, tais adaptações geraram insegurança e medidas paliativas.

A pesquisa revelou que houve necessidade dos professores adquirirem conhecimento acerca da utilização dos aparatos tecnológicos, uma vez que o formato era urgente, sendo desafiador para todos que passaram a utilizar recursos predominantemente digitais em suas atividades didáticas, inclusive as avaliativas. Tal esforço foi exaustivo para a maioria deles, pois exigia tempo, aprendizado e domínio de novos recursos didáticos concernentes às TICs, mesmo com o arsenal tecnológico disponível no mercado. Tal falta pode ter impactado, inclusive, na condução dos processos avaliativos, uma vez que havia *delay*, falhas na conexão, *hardwares* e *softwares* insuficientes, resultando em dificuldades de ordem prática.

Quanto às metodologias avaliativas adotadas, ao que parece, houve uma certa resistência ou dificuldade por parte de alguns professores em se distanciar dos procedimentos do formato presencial e uma preocupação em realizar avaliações nas quais o controle não era adequado. Tal prática só revela o quanto ainda estamos concebendo a avaliação como um momento estanque para verificação e não como um processo de construção e análise coletiva e colaborativa, no qual cada um revela o que já aprendeu e o que precisa melhorar por meio de instrumentos avaliativos não usuais, numa perspectiva na qual todos estão implicados com a melhoria do processo, (Vieira e Tenório, 2010). Nesse contexto, alguns professores priorizaram a utilização de instrumentos avaliativos convencionais na tentativa de garantir fiscalização e controle dos discentes.

Também é interessante observar que parte dos professores destacaram ainda a necessidade de se distanciar dos modelos avaliativos da modalidade presencial, pois somente assim a avaliação no formato remoto seria realizada com mais segurança e tranquilidade. Diante

do exposto, ao refletir sobre processos avaliativos acontecidos durante o ERE, esta pesquisa pode contribuir com o avanço do conhecimento sobre Avaliação no campo da Educação Musical, com fins de subsidiar discussões sobre concepções de Avaliação no processo de formação de professores de Música.

Referências

ALKIN, M. (Ed). *Evaluation roots: tracing theorists' views and influences*. London: Sege, 2004.

CUNHA, Obadias de Oliveira. *Caminhos da Avaliação no PROLICENMUS: da fonte de inspiração à oferta de um modelo*. 268 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31739>

CUNHA, O.; NUNES, H. de S. Concepções de Avaliação e Ensino de Música On-line: uma definição à luz da Proposta Musicopedagógica CDG. In: HARTMANN, Ernesto; CERQUEIRA, Daniel (Orgs.). *Ensino de Música a distância: experiências*. São Luís: EDUFMA, 2021. ISBN 978-65-89823-20-9 Disponível em: <https://www.edufma.ufma.br/index.php/produto/https-url-gratis-hqf0lh/>

DEMO, P. *Avaliação Qualitativa*. 1ºed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DEMO, P. *Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas*. 2ºed. Campinas: Autores Associados, 2010.

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em Avaliação educacional. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A (orgs). *Olhares e Interfaces: reflexões críticas sobre a Avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010. cap 1, p. 15-44.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage Publications, 1989.

GUBA, E. G., & LINCOLN, Y. S. *Avaliação de quarta geração* (Beth Honorato, Trad.). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

HADJI, C. *A Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001

MORAES, R.; GALIAZZI, M. *Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo de Múltiplas Faces*. Ciência & Educação, Bauru, v. 12, n. 1, 2006.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. do. *Análise Textual Discursiva*. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

SALMON, G. *E-actividades: El factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: Editorial UOC, 2004.

SAMPIERI, R.; COLLADO, C.; LUCIO, M. *Metodología de la Investigación*. 6ª Edición. México: McGraw-Hill, 2014

SEARLE, J. *Intencionalidade*. (Júlio Fisher, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2011.

VIEIRA, M. A.; TENÓRIO, R. Lacunas Conceituais na Doutrina das Quatro Gerações: elementos para uma teoria da Avaliação. In LOPES; MAGALHÃES, U. (orgs). *Avaliação e gestão: teorias e práticas*. Salvador: EDUFBA, 2010. Parte II, cap. 2, p. 53- 73.

WILLIAMSON, Ben; EYNON, Rebecca; POTTER, John. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. (inglês). *Learning, media and technology*, v. 45, n. 2, p. 107-114, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439884.2020.1761641>