

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
INSTITUTO VILLA-LOBOS  
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – LICENCIATURA PLENA – HABILITAÇÃO EM  
MÚSICA

A AVALIAÇÃO NO ÂMBITO DA DISCIPLINA PERCEPÇÃO MUSICAL DOS  
CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES EM MÚSICA: INVESTIGAÇÃO E  
CATEGORIZAÇÃO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

DANIEL MARCOS FRAGOSO DE SOUZA

RIO DE JANEIRO, 2011

A AVALIAÇÃO NO ÂMBITO DA DISCIPLINA PERCEPÇÃO MUSICAL DOS  
CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES EM MÚSICA: INVESTIGAÇÃO E  
CATEGORIZAÇÃO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Por

DANIEL MARCOS FRAGOSO DE SOUZA

Monografia apresentada para conclusão  
do curso de Licenciatura Plena em  
Educação Artística – Habilitação em  
Música do Instituto Villa-Lobos, Centro  
de Letras e Artes da Universidade  
Federal do Estado do Rio de Janeiro, sob  
a orientação da professora Adriana  
Miana

Rio de Janeiro, 2011

de SOUZA, Daniel Marcos Fragoso. *A avaliação no âmbito da disciplina Percepção Musical dos cursos técnicos profissionalizantes em música: investigação e categorização das práticas avaliativas*. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística - Habilitação em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

## RESUMO

A disciplina Percepção Musical está presente em todas as modalidades de curso de nível técnico profissionalizante na área de música. Seus objetivos estão relacionados com o desenvolvimento no aluno dos processos perceptivos relevantes em música. Apesar de existirem diferentes abordagens desta disciplina, uma questão parece ser comum aos seus professores que é o como avaliar o desenvolvimento da percepção do aluno. Com o intuito de categorizar e apresentar as diferentes concepções de avaliação presentes nesta disciplina buscou-se através da investigação descritiva coletar as práticas avaliativas usadas pelos seus professores e relacioná-las com as hipóteses e os conceitos de avaliação presentes no campo da pedagogia. Verificou-se o uso de outras ferramentas avaliativas além das Provas/ Exames. Os dados obtidos pelos professores nestas outras avaliações mostraram-se capazes de influenciar, em níveis que variam de professor para professor, as decisões quanto à atribuição de notas aos alunos. Portanto o ato de avaliar para os professores desta disciplina envolve questões que vão além da aplicação de Provas/ Exames.

Palavras-chave: Avaliação – Percepção Musical – Curso Técnico Profissionalizante em Música

## SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 1 – Os debates sobre a Percepção Musical na graduação e sua influência no curso técnico profissionalizante em música .....	5
CAPÍTULO 2 – A prática avaliativa na ação pedagógica .....	10
2.1 Avaliação diagnóstica .....	10
2.2 Avaliação mediadora .....	13
2.3 A avaliação e o papel escola .....	17
CAPÍTULO 3 – O curso técnico profissionalizante em música .....	19
3.1 O Técnico do CBM .....	19
3.2 O Técnico da EMVL .....	20
CAPÍTULO 4 – Apresentação de Dados.....	23
4.1 Os objetivos da Percepção Musical em relação ao aluno .....	24
4.2 Auto-avaliação .....	26
4.3 Avaliação Diagnóstica .....	28
4.5 Avaliação Mediadora .....	29
4.6 Critérios para atribuição de nota e a Reprovação .....	30
Conclusão .....	33
Anexo I .....	35
Anexo II .....	36
Referências .....	39

## INTRODUÇÃO

Dentro dos cursos de graduação em música uma das disciplinas comumente encontrada como de caráter obrigatório é a Percepção Musical<sup>1</sup>. Essa disciplina, de acordo com Barbosa (2009), é considerada por muitos educadores como fundamental na formação do músico (BARBOSA, 2009, p.1), por isso ela é tida, segundo Bernardes (2001), “como um dos eixos na formação musical da graduação [em música], não só pela sua longa duração, mas também pelo seu significado para a formação musical dos alunos” (Revista da ABEM, set de 2001, nº6, p.73). Esta relevância da disciplina no currículo dos cursos superiores influencia diretamente o papel da Percepção Musical dentro do currículo de outros cursos de música, tais como os de nível técnico profissionalizante, uma vez que os professores do ensino técnico – dessa disciplina – são habilitados pelas instituições de nível superior.

Apesar da sua importância ser reconhecida por músicos e educadores, alguns dos temas que envolvem a Percepção Musical, tais como suas perspectivas teóricas, objetivos, metodologias e materiais didáticos a serem trabalhados, vêm sendo amplamente discutidos, o que sugere diferentes concepções desta disciplina.

Por isso, no primeiro capítulo, foi feito um levantamento dos principais pontos de vista em torno das concepções e objetivos desta disciplina, com o intuito de apresentar as

---

<sup>1</sup> Para tornar a leitura mais simples será adotado o mesmo critério usado por Barbosa (2009) que, ao referir-se a Percepção Musical enquanto disciplina utiliza as iniciais maiúsculas e ao referir-se a percepção musical enquanto processo perceptivo do indivíduo utiliza as iniciais minúsculas.

opiniões de educadores e pesquisadores quanto ao que é relevante ser desenvolvido na Percepção Musical, ou seja, quais os conteúdos e habilidades que devem ser entendidos pelo estudante ao longo do curso.

Verificou-se:

que o ensino dessa disciplina possui, pelo menos, duas acepções ou linhas mais evidentes: 1) a visão que a relaciona com Treinamento Auditivo, e de forma objetiva determina seus critérios de avaliação, competência, habilidade e finalidade; e 2) a visão que a trata como ferramenta para compreensão da música, estabelecendo o conhecimento global como prioridade, integrando a ele aspectos emocionais, resultando numa condução mais subjetiva. (OTUTUMI, 2008, p.19, sublinhados do autor).

No entanto, estas duas linhas de pensamento possuem uma questão em comum que é: Como avaliar o desenvolvimento do estudante dentro da Percepção Musical? Diferentes opiniões sobre a avaliação podem ser encontradas inclusive entre professores que defendem o mesmo ponto de vista quanto ao papel desta disciplina. Isso porque os procedimentos avaliativos utilizados pelo educador não dependem somente dos objetivos da disciplina, mas também da concepção que ele possui de avaliação.

A avaliação no âmbito da educação é um tema que vem sendo amplamente debatido no campo da pedagogia por autores como Luckesi, Hoffmann, Fernandes, entre outros, que questionam principalmente as concepções de avaliação por parte dos professores e as atuais funções da avaliação na prática pedagógica.

Os conceitos de avaliação tradicional, mediadora, investigativa, diagnóstica, auto-avaliação, provas/exames além da hipótese de coerência da instituição com as suas avaliações, apresentados por estes autores, são abordados no segundo capítulo. Estes conceitos foram adotados numa tentativa de esclarecer alguns aspectos da prática avaliativa desta disciplina tais como, as suas finalidades e a maneira como elas devem ocorrer nas aulas de Percepção Musical – informação pouco aborda pelos autores citados anteriormente salvo alguns relatos de professores da disciplina.

Por isso, este estudo se propôs a fazer um levantamento de quais eram os procedimentos adotados pelos educadores para entender de que maneira os seus estudantes desenvolvem os conteúdos exigidos na Percepção Musical. Após este levantamento, foi investigado como os professores julgam os processos perceptivos do aluno e como estes dados – obtidos nas avaliações – são utilizados pelo educador no decorrer do curso, independente da linha de pensamento adotada por ele em relação à disciplina.

Para coletar os dados para esta pesquisa foram escolhidas as aulas de Percepção Musical dos cursos de nível técnico profissionalizante em música oferecidos no Rio de Janeiro pelo Conservatório Brasileiro de Música (CBM) e pela Escola de Música Villa-Lobos (EMVL) – ambos reconhecidos pelo MEC (Ministério da Educação). Estes cursos, apresentados no terceiro capítulo, possuem de dois a três anos de duração e são destinados à formação de profissionais que pretendem atuar em diferentes áreas da música – oferecidos sob as modalidades de “Editoração de Partituras e Documentação Musical”, “Arranjo”, “Execução Musical”, “Sonorização” e “Regência de Conjuntos”.

Por se tratar de uma pesquisa social, pois buscou-se conhecer e compreender as relações que os educadores têm com a avaliação dos processos perceptivos do educando nas aulas de Percepção Musical, foi adotado o método da investigação descritiva onde foram usadas entrevistas semi-estruturadas e não-estruturadas além observações das práticas adotadas nas aulas da disciplina em questão. Os dados desta investigação são apresentados no quarto capítulo.

Com relação aos paradigmas qualitativos adotados neste estudo, apesar de seu caráter subjetivo aproxima-lo do paradigma do Construtivismo Social, foram considerados também alguns aspectos dos paradigmas do Pós-Positivismo e da Teoria Crítica. Por se tratar de um trabalho que investigou uma prática pedagógica tendo como fonte o discurso de seus professores, foram consideradas, segundo a Teoria Crítica, algumas possíveis

mudanças no discurso ou no comportamento dos elementos envolvidos na pesquisa conforme se tornaram conscientes desta (POPKEWITZ, 1990; SHUTZ, 1967 apud ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998). Como foram utilizados alguns conceitos de avaliação já existentes no campo da pedagogia numa tentativa de categorizar as práticas adotadas pelos professores de Percepção Musical pode-se considerar este fato como uma característica pós-positivista deste estudo (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998).

Este trabalho foi escrito com o objetivo de buscar informações sobre uma prática que, segundo os professores de Percepção Musical, envolve muitas questões e que possui diferentes abordagens. Por isso o presente estudo pode contribuir com a bibliografia que trata das práticas avaliativas presentes nos cursos de música, mais especificamente na disciplina Percepção Musical nos cursos de nível técnico, servindo assim, como fonte de pesquisa para profissionais da área e estudantes interessados neste assunto.



# CAPÍTULO I

## OS DEBATES SOBRE A PERCEPÇÃO MUSICAL NA GRADUAÇÃO E SUA INFLUÊNCIA NO CURSO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE EM MÚSICA

No que diz respeito ao grau de escolaridade, os cursos de graduação em música fazem parte de uma etapa mais avançada nos estudos – habilitação de nível superior – do que os cursos de nível técnico profissionalizante em música – habilitação de nível médio. Por isso é normal que os currículos do Técnico<sup>2</sup> sejam influenciados pelos currículos da graduação.

Outro aspecto que contribui para essa influência é o fato das instituições de ensino que oferecem o Técnico terem em seu corpo docente professores com um nível de escolaridade acima do segundo grau. Geralmente os professores que dão aulas no Técnico dessas instituições possuem um curso superior na área de música. Por isso é natural considerarmos que as experiências adquiridas pelo professor do Técnico no âmbito do ensino formal de música – mais especificamente, como aluno de uma instituição de nível superior – afetem de alguma maneira a sua prática pedagógica.

---

<sup>2</sup> Para simplificar a leitura, adotaremos o termo “Técnico” – com a inicial maiúscula – quando estivermos nos referindo ao curso de nível técnico profissionalizante em música deixando o termo “técnico” – com a inicial minúscula – para os demais significados desta palavra.

Além disso, algumas opiniões de educadores contidas em estudos e pesquisas na área de música – tanto na graduação quanto na pós-graduação – podem afetar diretamente a prática de ensino dos docentes do Técnico, dentre eles os professores de Percepção Musical.

Por isso, com o intuito de apresentar os atuais debates no âmbito dessa disciplina – no que diz respeito às suas concepções, abordagens e ao seu papel no desenvolvimento musical do aluno – foram considerados alguns de seus aspectos na graduação através dos seguintes trabalhos: “Percepção musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música” (OTUTUMI, 2008), “Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural” (BARBOSA, 2009) e no artigo publicado por Bernardes em 2001 na revista número seis da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) “A percepção musical sob a ótica da linguagem”.

Segundo Otutumi, a Percepção Musical relaciona-se diretamente com o sentido auditivo, uma vez que ele é o nosso principal meio de contato com o ambiente sonoro. Por entender que a escuta do músico esta ligada a uma maneira técnica de atenção aos dados captados pelo ouvido, esta disciplina considera que a audição pode ser educada a estabelecer relações entre o som e o conhecimento musical (2008, p.5).

Apesar dos estudos de Bernardes e Otutumi constatarem na fala de professores a importância da Percepção Musical na formação musical do aluno, ambas, assim como Barbosa, demonstram em seus trabalhos que existem pelo menos duas correntes de pensamento, desta disciplina, que diferem no que diz respeito às abordagens dos materiais musicais e os objetivos e habilidades a serem desenvolvidos pelos alunos.

Otutumi descreve essas duas linhas como: a visão que relaciona a Percepção Musical com o “Treinamento Auditivo” e a “que a trata como uma ferramenta para compreensão da música” (2008, p.19).

Após uma análise das ementas, dos livros didáticos e dos programas dos cursos de Percepção Musical, Barbosa verifica que esta disciplina se configura “geralmente, como o ‘lugar’ de um *treinamento auditivo* baseado na realização de solfejos, ditados e exercícios rítmicos (...) cujo objetivo principal seria (...) levar o aluno a desenvolver uma capacidade apurada para identificar e reproduzir” o que a autora chama de “*elementos* constitutivos da linguagem musical (notas, intervalos, acordes, cadências, casos particulares da rítmica etc)” (2009, p.1, itálicos do autor).

De acordo com Bernardes “uma das premissas básicas” deste modelo de ensino da Percepção Musical é o “desenvolvimento da leitura e da escrita musicais”. Através dos ditados e solfejos essa disciplina trabalha as habilidades do aluno em converter esses códigos em sons, ou seja, reproduzi-los no caso do solfejo, ou os sons em códigos – reconhecê-los no caso dos ditados (2001, p.76).

Ambas as autoras defendem uma outra linha de pensamento da Percepção Musical alegando que as habilidades que são desenvolvidas por este modelo de treinamento não dão conta de questões envolvidas na performance musical, principalmente no que diz respeito a compreensão da obra musical e da linguagem utilizada por ela. Segundo as autoras, Percepção Musical deve ter como objetivo aspectos pertinentes à execução musical dos alunos, privilegiando formas de análise dos materiais relacionados à maneira de compor, tais como motivos construções de frases, gêneros e até mesmo informações extra-musicais (BARBOSA, 2009, p.2 e BERNARDES, 2001, p.74).

Após descrever as principais características dessas duas linhas de pensamento da Percepção Musical, Otutumi questiona se essas duas visões precisariam necessariamente estar em lados opostos. De acordo com a autora:

Interessante seria pensar o que aconteceria se ambas as linhas buscassem a interconexão e diálogos entre assuntos de interesses mútuos. Ainda seria necessário optar por essa ou aquela concepção? Haveria maneiras de, no cotidiano da Percepção Musical, abrange-las de forma combinada? Quais as mudanças cabíveis para um aproveitamento melhor da fase de formação universitária, no que se refere a essa disciplina? (OTUTUMI, 2008, p.27/28).

Este estudo apresenta estas duas perspectivas da disciplina – principalmente em relação à abordagem dos seus materiais – apenas por considerar que as diferentes opiniões encontradas no discurso dos professores podem influenciar os seus critérios de formulação das avaliações e as suas soluções de estudo, que são sugeridas por eles aos alunos para que estes contornem as suas dificuldades.

Portanto, não pretende-se discutir aqui, como cada linha de pensamento da Percepção Musical afeta o desenvolvimento musical do aluno e muito menos as opiniões dos estudantes em relação à disciplina. Mesmo porque, acreditamos que, independente das “acepções ou linhas mais evidentes” (OTUTUMI, p.19, 2008) na qual o professor se enquadre, a postura adotada por ele em sala de aula e a sua maneira de interagir com aluno influenciam diretamente a motivação do estudante para se apropriar dos conteúdos e desenvolver as habilidades sugeridas pelo educador – em qualquer disciplina.

Além disso, em nossa opinião, estes trabalhos não contemplam com a devida atenção, a capacidade autônoma do estudante de estabelecer relações, seja entre o seu aprendizado na universidade e a sua prática musical, seja entre os conteúdos vistos na Percepção Musical e os conteúdos de outras disciplinas de caráter sistematizador, tais como “Harmonia” e “Análise Musical” ou de caráter prático, como a “Prática de Conjunto”.

Acreditamos que qualquer significado pejorativo que a disciplina Percepção Musical possa ter para os estudantes – a ponto de ser chamada de *perseguição musical* ou *decepção musical* – passa primeiro pela maneira como o educador se coloca pedagogicamente e pelo cuidado que ele tem com a aprendizagem do educando, antes mesmo de passar pelos objetivos e concepções da disciplina.

A forma como o professor se dispõe a conhecer e entender os seus alunos – quais são as suas habilidades, experiências, dificuldades, e interesses – está diretamente ligada à forma como o professor os avalia. Essas atitudes, além de influenciarem na imagem que o professor tem de seus alunos, se reflete também na imagem que os alunos têm de seu professor.

Essa preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, de saber como é que o aluno está construindo o seu conhecimento, é um dos aspectos que fundamentam as discussões – no campo da pedagogia – sobre as práticas avaliativas.

## CAPÍTULO II

### A PRÁTICA AVALIATIVA NA AÇÃO PEDAGÓGICA

Para Émile Durkeim o ato de educar é entendido como um processo de socialização do indivíduo, onde a transmissão cultural tem a função principal de reproduzir o sistema social (NOÉ, 2000). Como parte desta reprodução ideológica, as instituições formais de ensino, ou escolas, são designadas pela sociedade para desenvolver em seus estudantes uma série de competências, habilidades e condutas. A qualidade do desenvolvimento do educando na escola é atestada por ela através de documentos que são aceitos pela sociedade tais como, diplomas, certificados, histórico escolar, entre outros. Para que a escola dê esse testemunho à sociedade, é necessário que a aprendizagem do aluno seja avaliada ao longo de sua trajetória escolar (LUCKESI 2000).

A avaliação no âmbito da educação é um tema que vem sendo debatido no campo da pedagogia por autores como Luckesi, Hoffmann, Fernandes, entre outros, que questionam principalmente as concepções de avaliação por parte dos professores e as atuais funções da avaliação na prática pedagógica.

Com o propósito de esclarecer os conceitos de avaliação que foram assumidos neste trabalho, serão apresentados aqui alguns textos de educadores que têm problematizado esta ação pedagógica.

#### 2.1 Avaliação diagnóstica

Luckesi em seu trabalho “Avaliação da Aprendizagem Escolar” expõe que de acordo com “as tramas nas quais essa prática [avaliativa] se constitui e vem sendo exercitada em nossas escolas” ela se qualifica como “uma prática ameaçadora, autoritária e seletiva.”. Para a autora esta prática escolar “constitui-se muito mais de provas/exames do que de avaliação”, pois “exclui uma parte dos alunos e admite, como ‘aceitos’, uma outra” (LUCKESI, 2000, p.168/ 169).

Segundo Luckesi “Provas/ exames têm por finalidade, no caso da aprendizagem escolar, verificar o nível de desempenho do educando em determinado conteúdo (...) e classifica-lo em termos de aprovação/ reprovação.”. Esta prática escolar, que “tem sua origem na escola moderna, que se sistematizou a partir dos séculos XVI e XVII”, teve seu nome mudado para avaliação da aprendizagem pelo educador norte-americano Ralph Tyler que “militou na prática educativa defendendo a idéia de que a avaliação poderia e deveria subsidiar um modo eficiente de fazer o ensino”. Porém, a autora afirma que, no geral, escolas e professores continuam usando provas/ exames para acompanhar o desenvolvimento de seus estudantes (LUCKESI, 2000, p.169/ 170).

Luckesi reconhece que um dos objetivos da avaliação na escola é o de atestar para a sociedade as capacidades significativas desenvolvidas pelo indivíduo ao longo de sua trajetória como estudante, mas alerta para o fato de que a avaliação pode tornar-se uma prática autoritária e excludente caso esse seja o seu único propósito pedagógico (LUCKESI, 2000, p.174).

A concepção de avaliação sugerida por Luckesi procede “como um ato diagnóstico” que tem como objetivo a inclusão do aluno, pois é vista como um meio de professores e alunos tomarem conhecimento de suas necessidades no processo de ensino. A partir daí tanto ações quanto decisões podem ser redirecionadas para incluir o aluno “dentro do círculo de aprendizagem”, contribuindo assim, para o seu crescimento pessoal.

Para a autora, este compromisso com desenvolvimento do estudante precisa ser articulado com o papel social da avaliação, citado no parágrafo anterior, ou há o risco de cairmos no espontaneísmo caso o objetivo da avaliação seja apenas o indivíduo (LUCKESI, 2000, p.172/ 173).

Dentro desta concepção de avaliação diagnóstica, Luckesi introduz algumas funções específicas do ato de avaliar. Primeiramente “a função de propiciar a autocompreensão, tanto do educando quanto do educador”, trazendo para ambos a oportunidade de “se autocompreender no nível e nas condições em que se encontram”. Em seguida a “função de motivar o crescimento”, pois a avaliação pode despertar o desejo de resultados cada vez melhores. Para isso, a postura do professor em relação ao diagnóstico de seus alunos precisa ser o de “visualização de possibilidades”, evitando comentários e observações que possam atuar de maneira negativa nos estudantes. E por fim a “função de aprofundamento e auxílio na aprendizagem”, uma vez que além de exercitar e aplicar os conteúdos estudados, a avaliação permite a identificação das necessidades do educando (LUCKESI, 2000, p.176/ 177).

Com base nessas funções, a autora atenta para alguns cuidados quanto aos instrumentos utilizados pelos professores para avaliar os seus alunos. É preciso ter em mente que uma avaliação expõe a “intimidade [do estudante] (seu modo de aprender, sua aprendizagem, sua capacidade de raciocinar, de poetizar, de criar histórias, seu modo de entender e de viver etc.)”, por isso estes instrumentos precisam estar coerentes com uma postura acolhedora que admita a realidade do aluno como ela é. Avaliações baseadas no julgamento tendem a afastar o educando de seu educador, pois contribuem para a criação de barreiras – defesas – na relação professor-aluno. Essas barreiras dificultam o acesso do professor a essa “intimidade” do aluno e conseqüentemente comprometem a capacidade do professor de interagir com ela e de afetá-la (LUCKESI, 2000, p.177).



Luckesi afirma também que as avaliações devem ser construídas: com uma linguagem clara; considerando apenas os conteúdos e habilidades que foram abordados e que fizeram parte do processo de ensino-aprendizagem assim como os níveis de dificuldade em que foram trabalhados com os educandos; e com o intuito de auxiliar na aprendizagem – por exemplo, demonstrando a aplicabilidade dos conteúdos (LUCKESI, 2000, p.177/ 178).

Um outro cuidado necessário seria quanto ao processo de correção e devolução das avaliações. Segundo a autora, os trabalhos devem ser devolvidos pessoalmente pelo professor, que deve evitar – em suas correções – cores fortes e rabiscos carregados de significados negativos, além de comentários, sejam eles escritos ou não, que possam desmotivar seus alunos (LUCKESI, 2000, p.179).

Por fim Luckesi conclui dizendo que:

O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso. Infelizmente, por nossas experiências histórico-sociais e pessoais, temos dificuldades em assim compreendê-la e praticá-la. Mas... fica o convite a todos nós. É uma meta a ser trabalhada, que, com o tempo, se transformará em realidade, por meio de nossa ação. Somos responsáveis por esse processo (LUCKESI, 2000, p.180).

## 2.2 Avaliação mediadora

Em seu livro “Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista” Jussara Hoffmann defende um modelo de avaliação investigativa no lugar do modelo tradicional positivista, considerado por ela como uma prática autoritária “de caráter classificatório e fundamentalmente sentencioso” (HOFFMANN, 2009, p.12).

Segundo as investigações da autora a concepção de avaliação do educador sofre influências de sua trajetória como aluno e como professor, o que pode contribuir para a reprodução, até mesmo inconsciente, de uma prática arbitrária e autoritária. Por isso,

Hoffmann afirma que “é necessária a tomada de consciência dessas influências” além de se “desvelar, contradições e equívocos teóricos dessa prática” a fim de reconstruir o seu significado dentro do ato de educar (HOFFMANN, 2009, p.12).

De acordo com Hoffmann atualmente o termo avaliação é associado por professores e alunos a elementos que constituem a prática avaliativa tradicional tais como, provas, boletins, conceitos, reprovação, entre outros que se baseiam no julgamento e na atribuição de valor, por parte dos professores, aos resultados alcançados pelos alunos. Por estarem ligados a uma coleta de dados periódica, limitada a apreciação do desempenho dos estudantes para fins de registro, esta prática tradicional não interpreta a compreensão do aluno em relação aos conteúdos, uma vez que erros e acertos ao serem apenas traduzidos em notas, desconsideram as possíveis relações existentes entre as respostas do aluno. Por isso, seus elementos expressam uma característica terminal, o que qualifica a avaliação como uma prática fora do processo de ensino-aprendizagem, indiferente às oportunidades de aproveitamento dos erros e dúvidas para a construção da aprendizagem, pois estes são considerados como sinônimos de fracasso e insipiência (HOFFMANN, 2009, p.13).

Segundo a autora, a problematização da avaliação tem privilegiado a busca por fórmulas e critérios ideais de correção para julgar o desempenho dos estudantes com a finalidade de atribuir-lhes uma nota considerada “justa”, o que demonstra como a avaliação vem sendo resumida a um procedimento burocrático, cujo objetivo é a apreciação final do desempenho do educando. Este tipo de problematização da avaliação limita o entendimento das formas de interferência do professor nas manifestações do aluno. Até mesmo os objetivos a serem avaliados pelo educador se perdem em meio ao uso abusivo dessas traduções numéricas. Aspectos “que não admitem escores precisos” recebem notas através de métodos de avaliação impressionistas ou por comparações entre os estudantes. Para Hoffmann esta perspectiva de certezas – no sentido de julgamento e

contagem de erros e acertos – revela como a avaliação vem sendo praticada como um instrumento de afirmação da autoridade do professor, usado por este para selecionar dentre os alunos comportamentos, atitudes e resultados idealizados por ele (HOFFMANN, 2009, p.41).

A perspectiva de avaliação sugerida por Hoffmann parte do princípio de que o aluno é o sujeito “do seu próprio desenvolvimento” (HOFFMANN, 2009, p.18), por isso, a atual postura desta prática pedagógica deve ser discutida, pois seu caráter autoritário é incoerente com o discurso de que se deve estimular a autonomia do estudante. Para a autora, o ato de avaliar deve ser entendido como uma ferramenta de questionamento, usada para investigar como o aluno percebe a realidade que o cerca e como ele cria as suas hipóteses frente ao saber científico, considerando assim os processos de cognição que levam o educando “a refletir sobre o mundo e (...) [o conduzem] a construção de um maior número de verdades, numa espiral necessária de formulação e reformulação de hipóteses (abstração reflexiva)” (HOFFMANN, 2009, p.20).

Por entender que este processo de construção do conhecimento do aluno não se inicia nem se encerra em um ponto determinável, a autora questiona o papel da correção periódica das avaliações e a maneira como são feitas. Segundo ela a contagem de erros e acertos das tarefas precisa ser desvinculada de resultados numéricos para ser interpretada. A quantificação do desempenho do aluno passaria então a ser vista não como um objetivo, mas como uma ferramenta de trabalho. Segundo o conceito de medidas referenciadas a critério, apresentado pela autora, os erros do aluno devem ser especificados e descritos, assim como os objetivos e conteúdos do currículo que ele já domina. Esse tipo de medida deve ser entendido como uma verificação do desempenho do aluno em relação a um desempenho padrão ou a critérios pré-estabelecidos sem objetivos de competição ou de comparação com o resto da turma. O uso de conceitos para qualificar o aluno, neste caso,

torna-se uma alternativa que evitaria o estigma de precisões e arbitrariedades comum à atribuição de valores numéricos. A autora sugere ainda que as correções das tarefas se baseiem em uma reflexão conjunta com o aluno capaz de encorajá-lo “a analisar situações do ponto de vista do outro e diferenciadas das suas. Se a oportunidade dessa reflexão não for oferecida ao aluno, ele limitar-se-á a repetir e imitar respostas, sem criticá-las, passivamente” (HOFFMANN, 2009, p.64).

A partir dessa observação a autora atenta para o fato de que a memorização de respostas, por parte do aluno, baseada apenas na repetição de tarefas, não significa que ele tenha compreendido os conteúdos. A autora esclarece que “a compreensão, segundo Piaget, inclui o movimento que se estabelece de tomadas de consciência elementares em direção a conceituações superiores” (HOFFMANN, 2009, p.60) e completa dizendo que:

Repetir simplesmente, fazer muitas tarefas, não é suficiente para a compreensão do educando. É necessária a tomada de consciência sobre o que se executa. De acordo com essa teoria, igualmente o objeto do conhecimento não é simplesmente um dado de cópia ou repetição, mas sempre o resultado de uma construção, que pressupõe a organização da experiência de modo a tornar esse dado compreensível ao sujeito. (HOFFMANN, 2009, p.61).

Sendo assim, os objetivos da avaliação devem incentivar não a reprodução de dados, mas sim a conquista do saber por parte dos estudantes. Para isso a prática avaliativa deve promover um ambiente acolhedor, livre de tensões e ansiedades, onde o aluno esteja seguro para expor as suas dúvidas, entendendo que os seus erros fazem parte das etapas do seu processo de aprendizagem (HOFFMANN, 2009, p.17/ 18).

Para Hoffmann as ações avaliativas devem ter uma postura questionadora, transformando as “alternativas de soluções [dos alunos] em outras perguntas” (HOFFMANN, 2009, p.67). Ao assumir essa atitude investigativa a avaliação passa a integrar o processo de ensino, uma vez que, ao acompanhar, analisar e refletir sobre os resultados e desempenhos dos estudantes, a avaliação torna-se capaz de subsidiar as ações

pedagógicas do educador, dinamizando assim os processos de construção do conhecimento (HOFFMANN, 2009, p.18).

### 2.3 A avaliação e o papel escola

Em seu texto “Avaliação Escolar: Diálogo com Professores” a educadora Cláudia de Oliveira Fernandes parte “dos diálogos estabelecidos com professores no programa Salto para o Futuro” para abordar alguns dos desafios encontrados para se “repensar a avaliação escolar” (FERNANDES, 2003, p.95).

Inicialmente Fernandes se utiliza dos estudos do sociólogo Perrenoud (1999), para afirmar “que mudar a avaliação, no sentido de uma avaliação formativa, significa mudar a escola.” (FERNANDES, 2003, p.96).

Com base neste pensamento a autora diz que para se “estabelecer novas práticas avaliativas” uma série de outros aspectos presentes na dinâmica escolar devem ser considerados, entre eles, “a valorização do trabalho coletivo na escola” e “um currículo dinâmico, flexível e contextualizado”, ressaltando ainda, que qualquer mudança “substantiva nas práticas tradicionais” não é possível quando essa mudança acontece “de forma parcial ou fragmentária” (FERNANDES, 2003, p.96/ 97).

Para Fernandes: a “função social das instituições educativas” deve refletir no compromisso social e individual da avaliação. Segundo a autora:

Se concebermos que a função maior da escola é perpetuar o conhecimento já produzido pela humanidade ao lado do papel socializador e que essas duas tarefas da escola devem estar a serviço da inclusão social, do crescimento e do enriquecimento dos sujeitos, estranhamos caso a avaliação esteja concorrendo para a segregação e a exclusão. (FERNANDES, 2003, p.97).

Baseada nesta ligação entre o papel da escola e a função da avaliação a autora afirma que tanto o entendimento de como se dá o processo de aprendizagem, quanto às propostas de ensino dos educadores devem estar relacionados com as suas formas de

avaliar. Se considerarmos, por exemplo, o “aluno como um ser crítico, criativo e participativo, com autonomia e capacidade de tomar decisões” (FERNANDES, 2003, p.100), deveríamos considerar a auto-avaliação como mais uma ferramenta avaliativa. Além disso, os erros e as dúvidas dos alunos, identificados na avaliação, não deveriam ser apenas constatados e medidos, e sim encarados como algo “propiciador de aprendizagens”, o que faz com que a avaliação deixe “de ser vista como algo fora do processo de aprendizagem” (FERNANDES, 2003, p.98).

A autora aborda ainda alguns dos medos e temores que cercam a prática avaliativa, dentre eles o “julgamento, a decisão, a autoridade e disciplina da turma, a exigência das famílias”, “a reprovação, o castigo em casa, a repreensão social”. De acordo com Fernandes esses tipos de ansiedade “nada mais são que aspectos concernentes à prática pedagógica e que, portanto, a avaliação serviria para justificar tais aspectos da ação educativa que deveriam fazer parte do processo educativo, assim como avalia-lo.” (FERNANDES, 2003, p.101).

Por fim, a autora conclui dizendo que as mudanças nas práticas avaliativas “exigem uma reflexão” quanto a sua coerência em relação a “função social da escola, dos seus valores e crenças” (FERNANDES, 2003, p.102).

## CAPÍTULO III

### O CURSO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE EM MÚSICA

No Rio de Janeiro os cursos de nível técnico profissionalizante em música, são oferecidos por duas instituições, sendo uma pública e a outra particular: a EMVL e o CBM respectivamente. Ambas as instituições, atestam o conhecimento dos seus alunos, após a conclusão de seus estudos através dos diplomas de técnico em música reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC).

Apesar dos diplomas conferidos por essas duas instituições serem equivalentes em relação ao nível de escolaridade – segundo grau técnico – existem algumas diferenças no que diz respeito à configuração dos seus cursos. A quantidade de semestres, a forma de ingresso e a área de atuação do profissional formado nestes cursos são alguns dos aspectos que variam de uma instituição para a outra. No CBM, por exemplo, é oferecida apenas uma terminalidade – habilitação instrumental – enquanto que na EMVL existem cinco opções de curso técnico.

#### 3.1 O Técnico do CBM

Destinado ao aperfeiçoamento e a profissionalização de cantores e instrumentistas o Técnico do CBM é oferecido sob a modalidade de habilitação instrumental. Para ingressar neste curso os estudantes devem passar primeiro por uma avaliação teórica, que irá medir os seus conhecimentos em relação à notação musical e às convenções do sistema tonal. Na segunda parte desta avaliação os candidatos fazem um novo teste de caráter prático. Neste

teste ele precisa demonstrar certo domínio do seu instrumento, ou noções de técnica vocal no caso dos cantores. Como não há um número de vagas pré-determinado, estas avaliações possuem um caráter diagnóstico.

Após ser admitido no Técnico desta instituição o aluno terá que cumprir no mínimo seis semestres de estudo. Neste período ele deverá cursar disciplinas que trabalharão a técnica do instrumento escolhido, repertório, fluência na leitura musical, entre outras habilidades musicais em suas performances individuais – no caso de matérias como “Solfejo”, “Percepção”, “Harmonia”, “História da Música” e “Instrumento” ou “Canto” – e coletivas – tais como “Prática Coral” e “Prática de Conjunto”.

Por entender que a profissionalização de músicos não está atrelada apenas ao seu desempenho na performance musical, o Técnico do CBM incorpora em seu currículo algumas disciplinas que tem por objetivo apresentar aos seus estudantes outras perspectivas de trabalho, tais como “Fundamentos da Educação”, “Didática” e “Prática de Ensino”.

Foi disponibilizada no anexo um a grade curricular do Técnico do CBM.

### 3.2 O Técnico da EMVL

Com o objetivo de formar músicos profissionais para o mercado de trabalho o Técnico da EMVL é oferecido em cinco modalidades: Execução Musical; Regência de Conjuntos; Arranjos Musicais; Editoração de Partitura e Documentação Musical; e Sonorização.

Com uma abordagem que privilegia a atuação profissional em conjunto de instrumentistas e cantores o Técnico em Execução Musical – equivalente à habilitação instrumental do CBM – atesta o estudante de acordo com o instrumento escolhido por ele – órgão, oboé, flauta, clarineta, fagote, saxofone, trompa, trompete, trombone/tuba, piano,



violão, guitarra elétrica, violino, viola, violoncelo, contrabaixo, baixo elétrico, canto, cavaquinho/bandolim, percussão.

Tendo como objetivo a formação de preparadores de grupos vocais ou instrumentais, o Técnico em Regência de Conjuntos procura dar ênfase aos aspectos que fazem parte da prática de ensaio em grupo.

O Técnico em Arranjos Musicais foi concebido com o intuito de formar músicos que dominem algumas das técnicas de composição envolvidas na prática de arranjos para conjuntos vocais e instrumentais.

O curso de Editoração de Partituras e Documentação Musical destina-se a formação de profissionais que dominem o uso de *softwares* de edição de partituras e que estejam aptos a lidar com pesquisas ligadas a montagem, restauração e conservação de acervos musicais.

Por fim, os profissionais formados pelo Técnico em Sonorização são considerados capazes de dominar e utilizar equipamentos e técnicas básicas relevantes em operações e gravações de áudio seja no palco, ou no estúdio.

Todas as modalidades do Técnico possuem duração de dois anos divididos em dois módulos de um ano. O primeiro módulo é responsável pela maior parte da carga horária obrigatória e é considerado como “Módulo de Fundamentação”. Nele o aluno irá cursar disciplinas de caráter sistematizador – tais como “Percepção” e “Harmonia” – disciplinas de caráter prático – dentre elas, “Prática de Conjunto” e “Instrumento” – e disciplinas de contextualização – como é o caso de “História da Música” e “Estética Musical”. Esse primeiro módulo tem a finalidade de preparar o estudante para o segundo módulo chamado de “Módulo Específico”, que corresponde à habilitação profissional do aluno.

Como o número de vagas para o Técnico é limitado, o estudante antes de ingressar nestes cursos passa por uma seleção. As provas, classificatórias, exigem dos candidatos alguns conhecimentos prévios em leitura e escrita musical além de noções de harmonia e habilidades instrumentais, ou vocais no caso de cantores – independente da área escolhida. Essas provas acontecem anualmente nos meses de novembro e/ou dezembro.

Foram disponibilizadas no anexo dois as grades curriculares dos Técnicos da EMVL.

## CAPÍTULO IV

### APRESENTAÇÃO DE DADOS

Com o intuito de apresentar os tipos de avaliação presentes na Percepção Musical do Técnico do CBM e da EMVL, descrevemos aqui algumas práticas dos professores, observadas em sala durante as aulas desta disciplina. Além dessas observações foram transcritos os trechos das entrevistas – obtidas por meio de gravações de áudio – onde pudemos reconhecer, no discurso dos professores, atitudes e formas de avaliar que estivessem próximas aos conceitos de avaliação previamente estudados.

Para facilitar o entendimento do leitor as observações e os trechos das entrevistas estão organizados de acordo com o conceito de avaliação o qual eles se enquadram. Por motivos éticos tanto a identidade dos professores quanto a instituição em que eles trabalham foram mantidas em sigilo.

Vale ressaltar que:

a) nos dias em que ocorreram as visitas às instituições, apenas nas aulas do professor *A* não estava ocorrendo nenhum tipo de prova. Na aula que foi observada do professor *B* os alunos estavam ensaiando para apresentar uma tarefa, em grupo, que seria traduzida em uma nota. Nas aulas do professor *C* alguns alunos precisaram cumprir uma tarefa, que não havia sido feita anteriormente. Essa tarefa seria avaliada com a finalidade de atribuir-lhes uma nota. Na aula do professor *D*, que foi visitada, estava ocorrendo a prova final do bimestre.

b) os trechos do discurso dos professores *C* e *D* em que foi identificada a presença do conceito de Avaliação Diagnóstica, também podem ser associados ao conceito de Avaliação Mediadora.

c) Todos os professores revelaram que usam Provas/ Exames. O desempenho do aluno nessa modalidade de avaliação é responsável por uma parte, ou por toda a nota que será atribuída a ele – dependendo do método de avaliação do professor.

#### 4.1 Os objetivos da Percepção Musical em relação ao aluno

Nas observações em sala todos os professores pareceram conduzir as suas aulas de acordo com as suas opiniões quanto aos objetivos da disciplina. Portanto, não foi notado nenhum tipo de incoerência entre o discurso e a prática desses professores.

##### *Professor A*

Ao falar sobre o que o Técnico tem a oferecer ao aluno e qual era o objetivo da Percepção Musical neste contexto.

– Pra mim não importa se o aluno está no curso técnico ou na graduação, a iniciação e a introdução é sempre a mesma. O nível de aprofundamento naquilo é que vai ser um pouco diferente, mas os objetivos são os mesmos. Isso porque no curso técnico vou menos fundo em determinadas coisas – eu tenho menos tempo (...) [o objetivo é musicalizar], o tempo que você tem – que eu acho que o processo de musicalização é um processo que começa desde pequenininho e vai até morrer – é enquanto você estiver fazendo. Ali [nas aulas] eu vou até aonde eu puder ir. Mas o meu objetivo continua sendo sempre o de musicalizar o máximo possível (...) O objetivo é oferecer para o outro um leque amplo, o mais que eu puder. É lógico que eu fico limitado ao tempo e ao grupo, porque eu não sei quem que eu vou pegar.

– O meu objetivo é transformar o [aluno] em um instrumento. Um instrumento em potencial de fazer música, sem ser dependente de outro. Pra isso ele tem que ter construído coisas dentro dele (...) [para] fazer ele se transformar em um instrumento, mas ter autonomia sobre esse instrumento e conseguir fazer o que ele quiser com ele mesmo (...) O meu objetivo (...) eu acho que se encontra na atuação dele musical. Se ele se transforma em um instrumento, ele é capaz de improvisar o que ele quiser. Não existe nota errada (...) A diferença tá na vida musical do [aluno] (...) A percepção dele está aonde ele estiver (...) porque aquilo foram coisas que ele construiu.

##### *Professor B*

Ao falar sobre como o curso técnico pretende atuar na vida musical do aluno e onde a Percepção Musical se encaixa neste contexto.

– Geralmente [os alunos] procuram [o curso técnico] com o objetivo de desenvolver mais o seu conhecimento musical, conhecer outros gêneros, melhorar tecnicamente [o domínio do instrumento]. No caso do curso técnico uma boa parte [dos alunos] já pensa profissionalmente (...) Eu penso que a percepção [enquanto disciplina] não é simplesmente você fazer alguns exercícios rítmicos e só solfejar (...) Na minha turma eles vão realizar um trabalho tocando [cada um no seu instrumento]. Obviamente que a gente trabalhou uma metodologia de solfejo, trabalhamos ritmos, ditados, execuções de alturas e estamos aplicando agora isso também na prática (...) a percepção é você também compreender (...) compreender a linguagem pelo menos harmônica que é utilizada [nos dias de] hoje na prática. Qualquer música que ele [o aluno] esteja tocando é um discurso, então ele entender esses códigos, mais até do que entender na pauta, mas entender perceptivamente de ouvido (...) você perceber o que você tá tocando, pra onde tá indo, de onde veio, [ou seja], os caminhos que têm ali é importante.

### *Professor C*

Ao falar sobre os motivos, em sua opinião, pelos quais os alunos procuravam o curso técnico.

– Eu acho que tem muito aluno que faz o curso técnico – pelo menos essa é a experiência que eu tenho tido aqui – com o objetivo de se preparar para a prova de habilidade específica das universidades. Pelo o que eu sei, alguns outros que permanecem com o curso técnico, usam isso como uma profissionalização, mas a minha experiência nesse sentido diz que muitos procuram com relação à questão da preparação para a universidade.

Ao falar sobre a maneira que a percepção atua no Técnico.

– Eu acho que a percepção [enquanto disciplina] para quem quer ser músico é fundamental (...) eu conheço excelentes músicos que não sabem nada de teoria e tocam os seus instrumentos de uma forma muito bacana, muito legal. Só que eu acho que quando você se propõe a estudar, isso engloba não só a questão da técnica. Engloba também a questão do aprofundamento teórico, da tua capacidade, da tua acuidade de entender o que você está fazendo, de entender o que você está ouvindo. Eu acho que a percepção [enquanto disciplina] passa por isso fundamentalmente. De você não ser um interprete que reproduz aquilo que você ouve, mas você ter consciência do que você está fazendo a partir da sua leitura, a partir das coisas que você escuta e fazer, dentro da sua realidade musical, essas coisas terem um sentido.

### *Professor D*

Ao falar sobre os objetivos do Técnico e porque os alunos o procuram este curso.

– Na minha opinião é uma ligação com a graduação. Muitos que fazem esse curso de percepção, eu to falando da minha experiência (...), muitos vão para a graduação. Fazem o T.H.E. [teste de habilidade específica] ou na UNIRIO [Universidade Federal do Estado

do Rio de Janeiro] ou na UFRJ [Universidade Federal do Rio de Janeiro] e lá como o solfejo e o ditado são unitônicos, são conteúdos que eu trabalho aqui, eles acabam entrando na graduação. Há uma pequena parcela [dos alunos] que quer esse diploma de técnico para trabalhar [dando aulas]. Me parece que algumas escolas de educação infantil aceitam esse diploma de nível técnico pra trabalhar com musicalização infantil (...) Mas eu não tenho certeza (...) Eu acho que para você trabalhar com educação tem que ter [o curso de] Licenciatura.

Ao falar sobre o modo como a Percepção Musical atuava no desenvolvimento do aluno no Técnico

– A turma quando ela chega no primeiro dia de aula ela chega muito heterogênea. Cada um tem uma escuta e é [algo] muito diversificado. Aí eu procuro nivelar a turma. Primeiro eu trabalho a tríade maior – e eles começam a perceber e a sentir a tríade, depois eu vou agregando a sétima, depois a nona, depois a décima primeira e por último a sexta. E essa percepção, o solfejo, ajuda o [aluno] a ser um melhor instrumentista. Eu acho que essas coisas estão muito ligadas (...) Eu observo nas práticas [disciplina Prática de Conjunto] que eu tenho aqui, que os bons músicos têm um bom solfejo. Parece que é uma coisa muito inerente a um e ao outro. Para você tocar um instrumento de cordas você tem que ter um bom solfejo, assim como um instrumento de sopro. Isso com relação à afinação, a frequência de cada altura (...) Então eu acho que a percepção [enquanto disciplina] ajuda [o aluno] nesse sentido (...) a ser um melhor instrumentista, ou cantor.

#### 4.2 Auto-avaliação

Nas observações em sala, em dois momentos distintos foi reconhecido o uso de práticas que estão de acordo com o conceito de auto-avaliação. No primeiro caso, logo depois de ser entrevistado, o professor **B** sugeriu claramente que os alunos se dessem uma nota após a execução de uma tarefa feita em grupo por toda a turma. No segundo, o professor **C** perguntou a um dos alunos que deveriam fazer uma tarefa que iria valer nota, se ele se sentia preparado para fazer aquela tarefa. Caso estivesse inseguro ele poderia optar por fazer aquela avaliação na semana seguinte.

Já nos discursos dos professores, obtidos através de entrevistas, foram identificados procedimentos que se aproximam dos conceitos de auto-avaliação sugeridos por Fernandes.

*Professor A*

Ao falar sobre como os alunos eram avaliados por ele.

– Ele [o aluno] faz também uma auto-avaliação pra me descrever o processo. Só que ele não me enrola, porque a gente também trabalha com relatório. Eles têm que me entregar um relatório por mês pra me dizer como é que está sendo desenrolado o processo. Como é que está se desenvolvendo com os CDs; se o material que ele está tendo é um material que está bom pra ele; ou “não tive tempo de estudar” – eles já vão me descrevendo isso. Eu já vou tendo um acompanhamento mensal disso.

*Professor B*

Ao falar sobre a existência de algum momento do curso em que o aluno se auto-avaliasse.

– Esse semestre eu não fiz isso, mas no semestre passado eu fiz. E é engraçado que teve aluno que se deu dez. Ele até era um aluno bom, mas eu daria, por exemplo, um nove pra ele, mas ele se deu dez. Foram dois extremos. A média aqui é seis. Teve uma aluna que se deu cinco. (...) eu tive que elevar a nota dela, (...) eu daria um sete pra ela. Mas ela se deu cinco... eu cheguei [para a menina e falei] “Puxa você melhorou, você está conseguindo um progresso. Você não merece cinco.”

Segue abaixo um outro trecho da entrevista, onde foi perguntado ao professor se era comum os alunos falarem com ele sobre as suas dificuldades, isso fora de um contexto de atribuição de notas.

– Principalmente com relação à afinação, alguns chegam e falam “puxa eu não consigo cantar afinado”. Ai a orientação, que eu te falei, que eu dou [é a de procurar ouvir no instrumento, ou através de gravações os graus das escalas e dos acordes, ou músicas que usem intervalos específicos]. Muitas vezes eu oriento também a participar de um coral.

*Professor C*

Ao falar sobre reprovação – que será tratado mais adiante – o professor disse:

– De todas as pessoas que eu reprovei (...) [todas elas poderiam] ter dito “Não, eu assumo a minha aprovação” (...) Eu acho que muito mais do que ser aprovado ou ser reprovado o aluno tem que ter consciência do que ele está fazendo.

Ao falar sobre o uso de auto-avaliações durante o curso de Percepção Musical.

– Eu acho que eu não usei formalmente, mas eu já usei muito de conversar, eu acho que é até uma questão de auto-avaliação. De jogar a bola pro aluno, ou seja, “O que é que você acha que você aprendeu?”. Isso eu pergunto sempre. “Qual foi o progresso que você teve?”; “Olha pro final do ano, ou seja, olha pra esse momento agora – bem, em qual momento for – e olha pro início do ano, quando você entrou aqui. “O que é que você efetivamente progrediu em termos de percepção?”. Em termos de você saber o que está acontecendo com aquilo que você ta ouvindo (...) Assim, ai depende muito de pessoa pra pessoa. Existem auto-avaliações que são muito ponderadas, muito fidedignas e existem outras que são equivocadas.

*Professor D*

Ao falar sobre a existência da prática de incentivar o aluno a refletir sobre como ele está se desenvolvendo dentro do curso de Percepção Musical

– Essa auto-avaliação ela é feita quando eu entrego a avaliação para eles (...) Eu falo para eles “olha você vai fazer uma autocrítica, ver o que você está precisando mais para tentar melhorar esse parâmetro que você ainda não está dominando”.

#### 4.3 Avaliação Diagnóstica

Este tipo de avaliação foi identificado apenas no discurso dos professores.

*Professor A*

Ao falar sobre os critérios para a atribuição de nota

– Exijo que ele saia do lugar. Isso é o que faz a nota dele. Então por isso é que eu tenho um teste diagnóstico sempre, e depois eu tenho uma avaliação. A avaliação e a nota da avaliação é feita confrontando o teste diagnóstico. Eles fazem dois meses de aula, ai tem o teste diagnóstico. Quando chegam ao final eles fazem uma avaliação. Então ele tem uma nota a partir dele mesmo.

*Professor B*

Ao falar sobre quais eram as formas, usadas por ele, para avaliar o desenvolvimento do aluno.

– Isso não é de uma hora pra outra. [Não] é na primeira ou na segunda aula que você já está conhecendo todos os alunos. No caso eu sempre procuro fazer um diagnóstico do aluno: conversar com o aluno saber qual é o instrumento que ele toca, se ele toca em algum grupo fora da escola ou se o contato dele [com a música] está sendo só aqui mesmo, ou se ele estudava em um outro lugar antes e o que é que ele fazia em termos de música.

*Professor C*

Ao falar sobre quais eram as ferramentas utilizadas por ele para conhecer os alunos e os seus desempenhos durante as aulas.

– Desde o primeiro dia de aula eu tento conhece-los, então eu tento ir de aluno a aluno ver o que cada um está fazendo, não só com relação à questão escrita como com [também] relação à questão do solfejo, da leitura rítmica.



Ao falar sobre quais são os conteúdos que são abordados em suas aulas e como é a sua organização durante o curso.

– Isso depende muito da realidade que eu encontro no primeiro dia de aula (...) se os alunos já estão em um nível bacana, ou não (...) isso depende muito.

*Professor D*

Ao falar sobre quais eram as ferramentas, usadas por ele, para conhecer cada aluno, considerando a heterogeneidade da turma.

– Embora eu tenha turmas que começaram com mais de quarenta alunos, eu procuro ouvir cada um. Aí eu vejo quais são as necessidades de cada um (...) no início as pessoas ainda estão mais tímidas, mas eu vou pedindo, aos poucos, que eles comecem a fazer sozinhos (...) então a cada aula eu vou conhecendo um individualmente e vou vendo as necessidades. Se a necessidade é de altura, [o aluno] não está chegando na frequência [sonora], eu tento ir trabalhando com ele pra que ele perceba isso, trabalhando o ouvido interno pra que ele perceba e atinja a frequência correta da tônica, enfim de todos os graus da escala.

#### 4.5 Avaliação Mediadora

Dentre todas as aulas observadas, o uso desse tipo de avaliação foi mais evidente nas classes dos professores A e C. Isso porque, ambos os professores, usaram claramente os exercícios – feitos em sala – para investigar as possíveis soluções de estudo ou orientações que poderiam ser dadas aos alunos a partir dos seus erros.

*Professor A*

Ao falar sobre o ambiente a ser criado em sala de aula

– O ambiente de uma aula de percepção [enquanto disciplina] tem que ser muito feliz. As pessoas têm que estar, todas, bem e dispostas a errar. Na primeira aula eu faço apologia ao erro. Eu falo “olha só, a gente ta aqui pra errar”, “eu quero errar”. Porque no dia que eu acertar é porque eu vou começar com outro problema.

Ao falar sobre as formas de identificação dos problemas dos alunos

– Se você vai construindo etapa por etapa com [o aluno], você vai vendo onde estão as questões. Elas são transparentes (...) Eu construo o caminho com ele desde o zero.

*Professor B*

Ao falar sobre as formas usadas por ele para entender como o aluno está se desenvolvendo.

– No caso a minha turma tem oito alunos (...) Então quando eu estou passando um trabalho ou um exercício, batendo um ditado [por exemplo], tem como olhar [e] ouvir um por um, ou na hora que ele está anotando um ditado eu consigo olhar no caderno [dele] se ele está fazendo corretamente, se ele está percebendo as notas, se ele está percebendo o ritmo, qual é a dificuldade dele. Aí esse controle fica mais fácil.

*Professor C*

Idem ao trecho que fala sobre Avaliação Diagnóstica

*Professor D*

Idem ao trecho que fala sobre Avaliação Diagnóstica

#### 4.6 Critérios para atribuição de nota e a Reprovação

Apesar de as avaliações dos professores *B*, *C*, e *D*, que seriam convertidas em notas, terem sido observadas, não foi possível presenciar qualquer momento em que ocorresse o ato de atribuição nota aos seus alunos – nos três casos as notas seriam reveladas na semana seguinte – e nem como procediam as reprovações. Portanto, foram considerados apenas os discursos dos professores para se tomar conhecimento de como acontecem essas ações.

*Professor A*

Ao falar sobre o dia da prova

– Eu não gosto de fazer esse tipo de avaliação [Provas/ Exames]. Me cobram esse tipo de avaliação e justificam por outros métodos que a gente tem que ter, mas na verdade a minha avaliação é uma avaliação contínua, no cotidiano. Eu faço milhões de avaliações (...) assim eu sei quem são os alunos. Pode ser uma turma gigante, mas eu sei quem são eles (...) o [aluno] que eu não sei é porque o [aluno] não vai. Aí eu sei que ele não vai. Porque eu não conheço. Se eu não conheço é porque ele não vai. Eu considero aquela questão do *stress* dele. Não só isso, mas eu considero também que da mesma maneira que hoje você está meio resfriado, não dormiu direito, por qualquer motivo você pode ter uma digestão não tão boa para o mesmo alimento que você come sempre, você pode não estar ouvindo bem (...) você está diferente.

### Ao falar sobre como é o processo para atribuição de nota

– Eu tenho uma pasta de cada aluno. Tudo sobre ele entra lá. Na hora de fazer uma avaliação tudo sobre ele sai. Desde o meu teste diagnóstico até todos os relatórios que ele me dá, de desenvolvimento do processo dele. Então eu vou podendo construir um gráfico do quanto que ele andou praticando, ou não; o quanto que ele esteve envolvido, ou não. Pra saber se o problema está comigo ou está com ele.

### Ao falar sobre reprovação

– Quando eu vejo aquela pessoa que não se envolveu, porque ela fica clara, ela destoa. Aí essa certamente vai ser a pessoa que ficou reprovada (...) Existe a reprovação, mas o [aluno] tem que me convencer de que ele não sai do lugar.

### *Professor B*

#### Ao falar sobre como era o procedimento para atribuição de nota.

– Avaliação é sempre complicado (...) eu levo em consideração a frequência e se ele procura fazer o que é proposto dentro de sala de aula. Obviamente que tem uns que têm facilidades e outros que têm dificuldades, mas não quer dizer que aquele que tenha dificuldades é porque ele não queira fazer nada ou ele não esteja se esforçando. É uma dificuldade que tem a ver com toda a história dele (...) então esse é um dos critérios. Não é o mais importante. O mais importante pra mim é ele estar executando (...) eu sempre tento amarrar a questão da avaliação a uma coisa que seja do “mundo real” (...) na hora de dar a nota ao aluno (...) se eu reparei que naquele [aluno] que estava com uma dificuldade houve um progresso (...) eu procuro me esforçar pra poder ver se o aluno, em relação ao que ele estava, se ele melhorou, se houve um processo de forma gradativa, se houve uma melhora (...) mesmo que ele não tenha chegado no nível do outro companheiro de sala. Mas ele se desenvolveu. Então eu não posso chegar e (...) reprovar [o aluno] (...) Por um outro lado o mínimo ele tem que atingir porque se ele está num curso técnico ele está num curso profissionalizante. Então pelo menos o mínimo, que seria a média da escola, se ele não atingir aí é necessário realmente que ele faça de novo. Mas eu acho que muitos deles acabam entendendo [referindo-se a necessidade do aluno em fazer a disciplina novamente].

#### Ao falar sobre o desempenho dos alunos na prova

– [Quando] eu percebo [que] na aula era melhor, mas como ele ainda não se sente totalmente seguro, como o outro que já está a frente, isso atrapalha. Aí que o nervosismo fica pior ainda. Então, lógico que eu tenho que considerar.

### *Professor C*

#### Ao falar sobre a mudança de comportamento dos alunos nos dias de prova

– Isso [acontece] rotineiramente. Por isso é que eu te digo (...) “Prova não avalia muita coisa”. Porque envolve uma série de coisas, não só essa questão do nervosismo. O [aluno] que às vezes sabe, muitas vezes ele lê uma parte de um solfejo aí repete e comete o

mesmo erro, e nem se dá conta (...) simplesmente porque ele está nervoso. Você sabe que aquele [aluno] faz aquilo com facilidade. Agora quando ele está num processo avaliativo, em que ele está sendo avaliado, isso complica muito – eu acho.

### Ao falar sobre reprovação

– Eu não vou falar pra você que eu não reprovos as pessoas. Claro que eu reprovos (...) mas eu reprovos conversando com o [aluno] (...) Durante um ano você vai caminhando com o [aluno]. Ou se ele não se esforçou, ou se ele teve dificuldade, ou se a gente não conseguiu, eu não consegui, seja lá o que for. (...) Chegar para o [aluno] e falar assim “Olha, não dá pra você seguir adiante. Se você seguir adiante você vai ter dificuldade em ‘Harmonia’ [enquanto disciplina], você vai ter dificuldades em ‘Análise Musical’ [enquanto disciplina]” (...) Sinceramente eu não me lembro de ter alguém que tenha falado pra mim assim: “Não eu assumo a minha aprovação”.

### *Professor D*

Ao falar sobre a influência que o desenvolvimento do aluno nos critérios para a atribuição de nota.

– Eu continuo com o mesmo critério de avaliação. O [aluno] quando faz um solfejo eu observo o parâmetro da duração e da altura, e cada erro que ele tem eu to contabilizando ali pra ver se ele vai diminuindo ou não essa intensidade de erros ou então se ele continua a mesma coisa. Eu vou marcando. Quando o [aluno] tem uns problemas de regularidade [por exemplo], eu falo “Olha você tem que estudar com o metrônomo” (...) Eu tento fazer com que o [aluno] seja cada vez mais preciso no que ele está fazendo. Tanto nessa regularidade quanto na questão também das frequências dos graus.

### Ao falar sobre reprovação

– Quando o [aluno] foi até o fim assíduo e tentando e eu vejo que [ele] não amadureceu as idéias, eu converso com ele em particular (...) [eu digo] “eu acho que você deve continuar frequentando as aulas, você pode vir como ouvinte” e numa dessas o [aluno] acaba voltando (...) [e a] maturação, cada um tem uma. (...) Eles acabam voltando sim, porque eles vêem, eles sentem dificuldade.

## CONCLUSÃO

Após o levantamento das ementas da Percepção Musical e de realizadas as entrevistas com os professores desta disciplina, verificou-se que, o ato de avaliar é uma questão delicada para esses professores.

O uso de Provas/ Exames mostrou-se como o principal ponto de partida para a atribuição de notas ou conceitos. Essas Provas/ Exames baseiam seus critérios de correção nas concepções que cada professor tem da disciplina Percepção Musical.

No entanto, foi identificado no discurso de todos os professores o uso de avaliações diagnósticas, investigativas e de práticas que se relacionam com a oportunidade de os alunos se auto-avaliarem – alguns professores de uma maneira sistematizada outros não. Estas avaliações revelaram-se capazes de influenciar nas decisões relacionadas ao ato de atribuição de notas aos alunos. Por isso, não foi possível determinar claramente um método específico de avaliação dos professores de Percepção Musical devido ao caráter subjetivo dessas interferências.

O uso da auto-avaliação mostrou-se ligado mais a uma maneira de se encorajar a reflexão do aluno em relação ao desenvolvimento de seu aprendizado ao longo do curso, do que a uma tradução desse desempenho em uma nota ou conceito específico. Junto com os dados obtidos nas avaliações entendidas neste estudo como diagnósticas e nas investigativas, a auto-avaliação é usada pelos professores para se tomar conhecimento da

situação do aluno ao longo das aulas ou mesmo do curso, embasando assim, algumas atitudes posteriores que possam influenciar na aprendizagem do estudante.

Por isso, apesar de o termo “avaliação” ser associado, pela maioria dos professores, à aplicação de Provas/ Exames e à atribuição de notas aos alunos podemos concluir que a concepção de avaliação desses professores não se limita a essas ações.

## ANEXO I

Grade curricular completa do Técnico oferecido pelo CBM – dividida em anos.

<b>1º e 2º período</b>	<b>3º e 4º período</b>	<b>5º e 6º período</b>
Instrumento	Instrumento	Instrumento
Percepção I	Percepção II	Percepção III
Harmonia I	Harmonia II	Harmonia III
Solfejo	Fundamentos da Educação	Fundamentos da Educação
Prática de Conjunto	Prática de Conjunto	Prática de Ensino e Didática
Prática Coral	Prática Coral	História da Música
Seminário de Folclore	Seminário de MPB	-

## ANEXO II

Grades curriculares dos Técnicos oferecidos pela EMVL – divididas em módulos.

Técnico em Execução Musical:

Piano

<b>Primeiro Módulo</b>	<b>Segundo Módulo</b>
Percepção Auditiva	Morfologia Musical
História da Música	Piano
Estética Musical	Acompanhamento
Elem. de Harmonia	-
Acompanhamento	-
Piano	-
Música e Movimento	-

Canto

<b>Primeiro Módulo</b>	<b>Segundo Módulo</b>
Percepção Auditiva	Morfologia Musical
História da Música	Canto
Estética Musical	Piano Complementar
Elem. de Harmonia	Práticas Dramatúrgicas
Piano Complementar	Dicção
Canto	Prática de conjunto
Música e Movimento	-

Cordas

<b>Primeiro Módulo</b>	<b>Segundo Módulo</b>
Percepção Auditiva	Morfologia Musical
História da Música	Instrumento
Estética Musical	Prática de Conjunto (Orquestra Sinfônica)
Elem. de Harmonia	Técnicas de Improvisação
Prática de conjunto (Orquestra Sinfônica)	-
Instrumento	-
Música e Movimento	-



## Percussão, Guitarra e Baixo Elétrico

<b>Primeiro Módulo</b>	<b>Segundo Módulo</b>
Percepção Auditiva	Morfologia Musical
História da Música	Instrumento
Estética Musical	Prática de Conjunto
Elem. de Harmonia	Técnicas de Improvisação
Prática de conjunto	-
Instrumento	-
Música e Movimento	-

## Sopros

<b>Primeiro Módulo</b>	<b>Segundo Módulo</b>
Percepção Auditiva	Morfologia Musical
História da Música	Instrumento
Estética Musical	Prática de Conjunto
Elem. de Harmonia	Improvisação
Prática de conjunto	-
Instrumento	-
Música e Movimento	-

## Técnico em Regencia de Conjuntos – instrumentais e vocais

<b>Primeiro Módulo</b>	<b>Segundo Módulo</b>
Percepção Auditiva	Morfologia
História da Música	Acústica
Estética Musical	Composição de Música Popular
Harmonia e Polifonia	Prática de orquestra
Prática de acompanhamento	Regência
Instrumentação e Orquestração	-
Música e Movimento	-
Regência	-

## Técnico em Arranjos Musicais

<b>Primeiro Módulo</b>	<b>Segundo Módulo</b>
Percepção Auditiva	Editoração eletrônica
História da Música	Arranjo
Estética Musical	Composição de Música Popular
Harmonia e Polifonia	Prática interpretativa
Prática de acompanhamento	Regência
Instrumentação e Orquestração	-
Música e Movimento	-
Arranjo	-

## Técnico em Sonorização

<b>Primeiro Módulo</b>	<b>Segundo Módulo</b>
Percepção Auditiva	Morfologia Musical
História da Música	Instrumentação e Orquestração
Estética Musical	Operação de Áudio
Elem. de Harmonia	Acústica Musical
Prática Interpretativa	-
Sonorização	-
Música e Movimento	-

## Técnico em Documentação e Editoração de Partituras

<b>Primeiro Módulo</b>	<b>Segundo Módulo</b>
Percepção Auditiva	Morfologia Musical
História da Música	Instrumentação e Orquestração
Estética Musical	Editoração Eletrônica
Elem. de Harmonia	Documentação
Prática Interpretativa	-
Editoração de Partituras	-
Orient. Prof. Documentação	
Música e Movimento	-

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural / Maria Flávia Silveira Barbosa; orientação Marta Kohl de Oliveira. São Paulo: s.n., 2009

BERNARDES, Virgínia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. Revista da Abem, vol. 6, p. 73-85, set., 2001.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Avaliação escolar: diálogos com professores In: Práticas avaliativas e aprendizagens significativas : em diferentes áreas do currículo / Organizadores Janssen Felipe da Silva, Jussara Hofmann, Maria Teresa Esteban. – Porto Alegre : Mediação, 2003, p. 95-104.

HOFFMANN, Jussara M.L. Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições / Cipriano Carlos Luckesi – 10 e.d. – São Paulo: Cortez, 2000

NOÉ, Alberto. A relação educação e sociedade. Disponível em [http://www.antroposmoderno.com/antropo-articulo.php?id\\_articulo=243](http://www.antroposmoderno.com/antropo-articulo.php?id_articulo=243). Acessado em junho de 2011

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. Percepção Musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música / Cristiane Hatsue Vital Otutumi. – Campinas, SP: [s.n.], 2008

THOMPSON, Paul. A Voz do Passado / Paul Thompson - 1ª ed – São Paulo: Paz e Terra, 1992