



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO E DOUTORADO EM MÚSICA

AVALIAÇÃO DA AVALIAÇÃO: O CASO DA ESCOLA DE MÚSICA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

SOLANGE COSTA DE FREITAS

RIO DE JANEIRO, 2010

**AVALIAÇÃO DA AVALIAÇÃO: O CASO DA ESCOLA DE MÚSICA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**

por

SOLANGE COSTA DE FREITAS

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito para obtenção do grau de Mestre, sob a Orientação do Professor Dr. José Nunes Fernandes.

Rio de Janeiro, 2010

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR., Brasil)

F866a Freitas, Solange Costa de
Avaliação da avaliação : o caso da Escola de
Música da Universidade Estadual de Maringá / Solange
Costa de Freitas. -- Maringá, 2010.
96 f.

Orientador : Prof. Dr. José Nunes Fernandes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, Programa de Pós-
Graduação em Música, 2010.

1. Música - Ensino aprendizagem. 2. Música -
Avaliação no ensino - Escola de Música. 3. Música -
Avaliação no ensino - Curso técnico de nível médio.
4. Música - Ensino aprendizagem - Avaliação por
competência. I. Fernandes, José Nunes, orient. II.
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro -
UNIRIO. Programa de Pós-Graduação em Música. III.
Título.

CDD 21.ed. 780.7

Autorizo a cópia de minha dissertação "Avaliação da avaliação: o caso da Escola de
Música da Universidade Estadual de Maringá", para fins didáticos.

Solange Costa de Freitas.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Música - PPGM
Mestrado e Doutorado

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO

«Avaliação da avaliação: o caso da Escola de Música
da Universidade Estadual de Maringá»

POR

SOLANGE COSTA DE FREITAS

CONCEITO: Aprovado

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor José Nunes Fernandes (orientador)

Professora Salomea Gandelman

Professora Doutora Fátima Maria Neves (UEM)

À minha amada filha Isabella, pela alegria que me faz sentir e por inspirar minha capacidade de sonhar, um presente de Deus em minha vida.

Aos meus queridos pais, Antonio e Eny, pelo apoio, paciência, o amor incondicional que sempre me fortalece e por cultivarem em mim o desejo de aprender e de nunca desistir de meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço principalmente a Deus, por me conceder sua Luz de Amor e a fé pela Vida.

A realização desta pesquisa foi possível graças à colaboração e apoio de diversas pessoas, às quais quero externar os meus agradecimentos.

Ao meu orientador Prof. Dr. José Nunes Fernandes, pelo convívio enriquecedor, fonte de sabedoria, segurança e tranquilidade em suas orientações e que foi presença marcante para a realização deste mestrado.

Aos professores do programa de Pós-Graduação da UNIRIO, UEL e UEM, por todos os ensinamentos e contribuições para a realização desse mestrado, em especial à professora Dra. Mônica de Almeida Duarte, pela disposição de seu valioso tempo em Maringá.

Às professoras Dra. Carole Gubernikoff e Dra. Laura Tausz Ronai, pelas contribuições por ocasião do exame de qualificação dessa pesquisa.

À banca examinadora: Prof^a Saloméa Gandelman (UNIRIO) e Prof^a Dra. Fátima Neves (UEM), por aceitarem o convite de contribuir para essa fase importante de finalização do mestrado.

À Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá em parceria com a UEL, por ter concretizado as condições e dado prioridade à capacitação de seu quadro técnico-administrativo.

Ao Prof. Dr. Marcus Alessi Bittencourt, pelos ensinamentos, por dispor de seu tempo para enfrentar os desafios de coordenação técnica.

À Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná, pelos recursos disponibilizados, sem o qual esse curso não seria realizado.

À direção, coordenação e professores da Escola de Música, pelo apoio e generosidade em compartilhar seus conhecimentos comigo.

Aos meus familiares, pelo amor, apoio e estímulo, por sempre me acolhem em todos os momentos. Aos queridos Nice, Emílio e Bruna que sempre estiveram à disposição, seguraram minhas ausências e garantiram toda a segurança e amor nos cuidados da Isabella. À minha querida irmã Mara e aos sobrinhos Luciana, Júlia, Daniel e Shawn, que mesmo à distância, são presenças marcantes com palavras de incentivo e carinho.

À amiga, confidente e colega Goreti, pelo incentivo, exemplo de quem acredita e aposta numa educação musical que faça a diferença.

Às queridas Odete, Jocéris, Olinda e Beth, pelas orações, amizade e palavras de carinho e incentivo.

Aos colegas da turma de mestrado, em especial Regina, Salete e Marcos, pelo diálogo, pelas conquistas e o carinho compartilhado ao longo desses dois anos e a amizade que será para sempre.

Ao Rafael, pela prontidão e carinho na tradução de textos.

À querida prima Rita, pelas contribuições no processo de revisão de texto.

Aos meus alunos, com os quais convivi ao longo destes anos, por despertarem em mim o amor pela música e a paixão pela profissão de professor.

FREITAS, Solange Costa de. *Avaliação da avaliação: o caso da Escola de Música da Universidade Estadual de Maringá*. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música. Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

O presente trabalho teve como objeto de estudo identificar as aprendizagens sobre avaliação propiciadas aos alunos dos cursos técnicos realizados na Escola de Música da Universidade Estadual de Maringá e analisá-las a partir de estudos teóricos a noção de competências sob a ótica de Philippe Perrenoud (1999). O presente estudo buscou compreender e explicitar os nexos entre o fazer cotidiano do trabalho pedagógico, no que se refere à avaliação e o processo de ensino e aprendizagem a partir de sua realidade histórica e educacional. Os sujeitos da pesquisa foram alunos, egressos e professores. Os instrumentos de coleta de dados foram as entrevistas semi-estruturadas e a análise documental. Os resultados desta investigação possibilitaram um exercício de explicitação do que se pensa, pratica sobre a avaliação musical, o que ela revela, e dessa forma identificar traçar um panorama das práticas avaliativas já realizadas e as vigentes no curso técnico. A análise dos dados evidenciou que as aprendizagens dos alunos estão restritas a uma perspectiva técnica de avaliação. Falar em avaliação a partir da noção de competências implica em abrir mão do uso de instrumentos que apenas avaliam um resultado final, e em conduzir o exercício de reflexão e dessa forma, de viabilizar e renovar o fazer avaliativo dos cursos de formação profissional no campo da música, tendo como foco a avaliação formativa. A possibilidade de analisar as impressões deixadas pelas ações pedagógicas na formação profissional ofereceu subsídios importantes para a reflexão sobre a avaliação realizada nos cursos e assim, afirmar que as discussões sobre a avaliação da prática musical é fundamental e necessária no sentido de contribuir com processos formativos mais críticos e dinâmicos.

Palavras-chave: Avaliação em música – Escola de Música – Curso técnico de nível médio

FREITAS, Solange Costa de. *Evaluating assessment: the case of the School of Music from the Universidade Estadual de Maringá*. 2010. Dissertation (Masters in Music) – Postgraduate Program in Music. Humanities Division, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

This study aimed to identify what can be learned about student assessment in technical courses at the School of Music from the Universidade Estadual de Maringá, and analyze it under the theoretical framework of Philippe Perrenoud (1999). This study attempted to better understand and explain the connections between the reality of routine pedagogical work with regard to assessment and the process of teaching and learning, based on both historical and educational reality. The subjects from the study were students, alumni and faculty. The tools used for data collection were semi-structured interviews and archival analysis. The results of this project facilitated a forum for revealing what is thought, shared and practiced about musical assessment, and in this way, give an overview of assessment practices used in the technical courses both in the past and today. The analysis of data found that student learning is limited by traditional views of assessment. Discussing competency-based assessment implies eliminating the use of assessment tools that are only based on evaluation of final results, which stimulates reflection, and in this way, renews and revamps the assessment process for professional-training courses in the field of music, with a focus on formative assessment. Analyzing personal accounts of teaching in professional development courses provided important data for reflection on assessment and therefore, affirmed that discussions about assessment of performance are fundamental and necessary in that they contribute to more critical and dynamic formative processes of development.

Keywords: Assessment in music – School of Music – Intermediate level technical course

SUMÁRIO

| | Página |
|---|--------|
| LISTA DE ABREVIATURAS..... | xi |
| LISTA DE QUADROS..... | xiii |
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| 1.1 Delimitação do estudo..... | 1 |
| 1.2 Apresentação do Problema..... | 2 |
| 1.3 Questões de Estudo..... | 6 |
| 1.4 Justificativa..... | 6 |
| 1.5 Objetivos..... | 8 |
| 1.6 Revisão Bibliográfica..... | 8 |
| 1.6.1 Contextualização do Problema | |
| 1.6.2 Quadro teórico/conceitual | |
| 1.7 Metodologia da Pesquisa..... | 10 |
| 1.7.1 Pressupostos Metodológicos..... | 10 |
| 1.7.2 Estudo de Caso..... | 11 |
| 1.7.3 Coleta de Dados..... | 12 |
| 1.7.3.1 Fontes envolvidas na pesquisa | |
| 1.7.3.2 Instrumentos de Coleta de Dados | |
| 1.7.3.3 Procedimentos | |
| 1.7.2.3.1 Registro e análise dos dados | |
| 1.7.2.3.2 Categorização dos dados | |
| 1.8 Organização do Estudo..... | 14 |
| | |
| 1 REFLETINDO SOBRE A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS: EDUCAÇÃO E TRABALHO..... | 16 |

| | Página |
|--|--------|
| 2 AVALIAÇÃO..... | 21 |
| 2.1 Avaliação no Campo Educacional..... | 21 |
| 2.1.1 Pressupostos teóricos..... | 22 |
| 2.1.2 Conceitos..... | 25 |
| 2.1.3 Tipos de avaliação..... | 28 |
| 2.1.4 Concepção de avaliação a noção de competência..... | 32 |
| 2.2 Avaliação no Ensino da Música..... | 39 |
| 2.2.1 Abordagens | |
| 3 ESCOLA DE MÚSICA..... | 46 |
| 3.1 Perfil Institucional..... | 46 |
| 3.2 Perfil Histórico-Educativo..... | 46 |
| 3.2.1 Da Idealização a Implantação dos Cursos Técnicos..... | 47 |
| 4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS..... | 59 |
| 4.1 Processo seletivo na EMU/UEM..... | 60 |
| 4.2 Depoimentos de alunos, egressos e professores sobre o que pensam a respeito de competência e avaliação, esta no âmbito da EMU/UEM..... | 64 |
| 4.3 Avaliação do processo de ensino e aprendizagem durante a realização do curso..... | 67 |
| 4.4 Na EMU/UEM: avaliação e procedimentos..... | 76 |
| 4.5 Expectativas dos alunos e egressos..... | 79 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 80 |
| REFERÊNCIAS..... | 84 |
| ANEXOS..... | 90 |

LISTA DE ABREVIATURAS

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

CEB - Conselho de Educação Básica

CEE- Conselho Estadual de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCN- Diretrizes curriculares Nacionais

DCU - Divisão de Cultura

DMU- Departamento Música do Curso de Graduação em Música

DPC- Difusão e Promoção da Diretoria de Cultura

EMU/UEM- Escola de Música –Educação Profissional da Universidade Estadual de Maringá

EMBAP- Escola de Música e Belas Artes do Paraná

LDBEN- Leis das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

NRE- Núcleo Regional de Ensino

OIT- Organização Internacional do Trabalho

PARANATEC- Agência para o Desenvolvimento da Educação Profissional do Estado do Paraná

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PEC-Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

PROEP- Programa de Expansão da Educação Profissional

PPP- Projeto Político Pedagógico

SEED- Secretaria de Estado da Educação

SEMTEC- Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SENAC- Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial

SENAI- Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial

SETEC- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SISTEC- Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

UEM- Universidade Estadual de Maringá

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Descrição das funções, subfunções e suas respectivas atividades, prevista na Matriz de Referência, Sub-Área: Música

INTRODUÇÃO

1.1 Delimitação do estudo

A partir de meados da década de 1980, diferentes países passaram por significativas mudanças no âmbito da relação entre trabalho e educação, com algumas características relacionadas à formação, produção e qualificação dos trabalhadores (Ramos, 2001).

Por essa razão, tanto o conhecimento veiculado pela escola como as práticas profissionais são compreendidas como questões políticas e sociais. Os diferentes níveis e modalidades de ensino tentam se ajustar às suas finalidades educacionais e de responder satisfatoriamente às incursões do mercado de trabalho. É em tal cenário que as preocupações com o emprego são vistas como ponto central do sistema educacional, traduzidas em um movimento amplo de reformulação, com implicações sobre a avaliação da formação profissional.

No Brasil, o conjunto de reformas voltado para a melhoria da qualidade da educação tem início em 1990, com a assinatura do governo brasileiro, juntamente com outros países, de um pacto pela educação de qualidade para o século XXI - *Educação para Todos*¹.

¹ *Declaração Mundial de Educação para Todos*- Relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre a educação para o século XXI, conhecido como Relatório Jacques Delors proclamada na *Conferência de Educação para Todos*, realizada em Jomtien, Tailândia em 1990. O documento foi publicado em maio de 1991 pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF). O Brasil participou dessa conferência, por convocação da UNICEF, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM). Desse encontro, resultaram posições consensuais, sintetizadas na *Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, de forma a constituir as bases dos Planos Decenais de Educação dos Países de maior população do mundo, signatários desse documento, entre eles o Brasil. Neste documento, levando-se em conta a cooperação internacional, a educação é situada na perspectiva de empreendimento, com objetivos definidos

A partir de 1997, institui-se um conjunto de documentos que identifica as necessidades do desenvolvimento produtivo para a formação do cidadão e o desenvolvimento social, que são: a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional² (LDBEN nº9394/1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio³ (PCNEM); diretrizes curriculares; pareceres e resoluções, entre outros, incluindo desde a reforma curricular ao sistema de avaliação da educação básica à educação profissional.

Com relação à Educação de Nível Médio, Ramos (2001) salienta que

os organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), cujas interferências na educação brasileira têm indicadores históricos, vinham apontando o **ensino técnico**, como ineficiente, ineficaz e custoso em relação às suas finalidades. Razões como as seguintes foram apontadas: a) a educação secundária profissionalizante de qualidade atraía os filhos de classes mais favorecidas, em detrimento dos filhos das classes trabalhadoras; b) alunos com esse perfil, em vez de se deterem no mercado de trabalho, acabavam se dirigindo às universidades; c) a educação profissional não deveria ocupar-se com a formação geral do educando, responsabilidade exclusiva da educação básica (p.2, grifo nosso).

O governo incide mais fortemente na política de educação profissional, com o argumento sobre a necessidade de modernizá-la coerentemente com os avanços tecnológicos no mundo de trabalho, principalmente com a separação estrutural entre o ensino médio e o ensino técnico. Nesse cenário de mudanças em relação ao processo de ensino e aprendizagem, situamos a avaliação, na relação teoria/prática, presente, significativa, nos seus mais infundáveis fios, formando uma trama a ser desvelada.

1.2 Apresentação do Problema

quanto à eficácia e à eficiência dos processos de ensino. Para o relatório, entender a educação, como acúmulo de conhecimentos transmitidos e uma resposta estritamente quantitativa, já não é mais adequado, pois, não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente; é antes necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança (Delors, 1998, p.89).

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 (BRASIL/CONGRESSO NACIONAL, 1996).

³ BRASIL/MEC, 1997 - PCNEM.

A avaliação perpassa as mais variadas instâncias, podendo apresentar diferentes concepções e finalidades, sejam de ordem pessoal, nas relações familiares e sociais, nas relações de trabalho ou em outros cenários como as instituições de ensino que avaliam periodicamente os aspectos educacionais, sociais, políticos e econômicos.

Perrenoud (2002) ao se referir à avaliação salienta que ela consiste em “uma grande diversidade de concepções e de prática, em diferentes segmentos, nem sempre tão simples de serem entendidos e realizados” (p.31). Não menos emblemático a que acontece no ensino de música em diferentes modalidades, seja em espaço escolar de ensino regular ou no processo de ensino/aprendizagem informal, em escolas especializadas públicas ou particulares, com professores particulares ou mesmo entre os próprios estudantes.

Meu interesse em investigar a avaliação no ensino da música é parte de um processo que vem se desenvolvendo ao longo de alguns anos. Logo após a conclusão do curso de piano em 1980, iniciei a atividade como professora de piano em escola particular de música. Em 1996, ingressei como professora na Escola de Música – Educação Profissional da Universidade Estadual de Maringá (EMU/UEM) ⁴.

A EMU/UEM iniciou suas atividades educacionais em meados de 1970, com o curso de formação básica em instrumento e posteriormente a partir de 1993, houve a inclusão do curso técnico de nível médio. Neste período, os planos dos cursos técnicos passaram por significativas reestruturações em sua proposta curricular.

Com a instituição do Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio⁵ (PCN-EM), propõe-se a formação geral, o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, de buscar de informações, sua análise e seleção, a capacidade de aprender e criar, ao invés do simples

⁴ Escola de Música-Educação Profissional da Universidade Estadual de Maringá, doravante chamada por EMU/UEM, será abordada no capítulo 3 desta dissertação.

⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL/MEC, 1997). Neste documento, a Educação Profissional é instituída pelas Diretrizes Curriculares, no Parecer CNE/CEB nº16/99 – *Trata das Diretrizes Curriculares para o Ensino Técnico*; na Resolução CNE/CEB nº4/99 – *Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico*.

exercício de memorização. A Educação Profissional em nível médio foi regulamentada pelo Decreto n. 2208/97⁶.

Durante a segunda metade do ano de 2006 e o ano de 2007, novos estudos e pesquisas para reformulação dos cursos técnicos foram realizados por uma comissão de técnicos e especialistas de diferentes áreas, conduzidos pela Secretaria de Educação Profissional do MEC, tendo em vista a dificuldade em promover um processo nacional de avaliação da educação profissional, previsto na Resolução CNE/CEB n.º. 4/99⁷. Como resultado, tem-se a elaboração de um catálogo⁸ orientado à noção de competências e organizado em função da necessidade e da importância do técnico de nível médio no mercado produtivo (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 2008).

A orientação da noção de competências como ordenadora da educação profissional brasileira é baseada nas idéias sobre o pensamento de Edgar Morin⁹ e na influência de intelectuais, tais como Philippe Perrenoud¹⁰ e César Coll¹¹, os quais também contribuíram em seus países com reformas semelhantes.

⁶ O Decreto n.º 2.208/97 regulamentou o § 2º do Art. 36, da LDB, que trata da educação profissional em nível médio. “Em seu Art. 5º dispõe que ‘a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este’. Ainda, em seu Art. 8º, previu a organização do ensino técnico em forma de módulos, possibilitando que a qualificação e a habilitação profissional fossem obtidas através da soma de ‘certificados’ de comprovação de competências e habilidades; e de aproveitamento de créditos das disciplinas da parte diversificada do currículo do Ensino Médio, cursadas no mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições especializadas, desde que o prazo de conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 1997).

⁷ Resolução CNE/CEB 4/99, Art. 15. “O Ministério da Educação em regime de colaboração com os sistemas de ensino promoverá o processo nacional de avaliação da educação profissional de nível técnico, garantido a divulgação dos resultados”.

⁸ A aprovação da instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio se dá pelo Parecer CNE/CEB n.º. 11/2008 em 12 de junho de 2008, agora organizados e gerenciados pelo Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC). Os cursos técnicos foram readequados em doze eixos tecnológicos: de ambiente, saúde e segurança; apoio escolar; controle e processos industriais; gestão e negócios; hospitalidade e lazer; informação e comunicação; militar; infra-estrutura; produção alimentícia; produção industrial e recursos naturais; e produção cultural e design. Os cursos na área de música estão inseridos no eixo de produção cultural e design.

⁹ Edgar Morin (1921-) é auto-intitulado pensador interdisciplinar francês. É um dos autores de maior influência no pensamento reformista educacional, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos PCN, sendo seu pensamento um dos fundamentos do Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO (Falleiros, 2005, p. 216).

¹⁰ Philippe Perrenoud – autor de grande repercussão no Brasil através de livros, consultorias, conferências e em periódicos de grande circulação nas escolas brasileiras. É autor das principais referências na propagação da noção das competências e avaliação (Falleiros, p.218).

Tais reformas curriculares, que assumem como concepção orientadora o modelo das competências, indicam a necessidade de articular e subordinar a produção educacional às estabelecidas pelo mercado produtivo. E, ainda, acentua-se o discurso para estabelecer mecanismos de controle e avaliação externa sobre os rendimentos de estudantes, pois há uma tendência de se considerar que o bom desempenho em relação à aquisição do conhecimento e do progresso educacional são indicadores do crescimento econômico de um país (Silva Júnior, 2002).

Lopes (2002) considera que os sistemas de avaliação, quando centralizados em resultados e por estarem articulados ao currículo por competências, configuram uma cultura de julgamento, principalmente por comparações de desempenho, com vistas ao controle de uma suposta qualidade. Nesse movimento de avaliação e de controle de qualidade, a ênfase dada é ao perfil do profissional, como condição de sobrevivência no mundo econômico e produtivo.

No Brasil, os estudos que procuram investigar a avaliação na formação profissional de nível superior, no âmbito da área de música, são direcionados em especial às Licenciaturas em Música. Alguns trabalhos em Regência Coral foram desenvolvidos e poucos em Práticas Interpretativas.

No ensino profissional de nível técnico encontramos maior número em cursos de enfermagem.

Portanto, tendo constatado a inexistência de produção de estudos sobre a avaliação nos cursos técnicos no campo do ensino da música, buscamos focalizar esse nível de ensino, mais precisamente nos cursos atrelados à EMU/UEM¹².

¹¹ Coll foi consultor técnico dos PCN no Ministério da Educação (MEC) (BRASIL/MEC/SEF, 1997). É professor de psicologia da educação na Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona e ideólogo da reforma educacional espanhola. Sua base teórica é construtivista (Falleiros, p.221).

¹² Será abordado no capítulo 3 desta dissertação.

1.3 Questões de estudo

1. Quais as mudanças políticas e educacionais ocorridas na Educação Profissional frente à modernização do processo produtivo?
2. Segundo a literatura específica, quais as concepções de avaliação descritas e quais as relacionadas especificamente ao ensino da música?
3. Levando em consideração a noção de competência definida por Perrenoud (1999), como pode ser vista a prática de avaliação nos cursos técnicos da EMU/UEM?
4. Qual o perfil institucional, histórico e pedagógico da EMU/UEM?

1.4 Justificativa

A avaliação no ensino da música é considerada de natureza complexa por diversos educadores da área. Kleber (2003) afirma que

a complexidade implícita no processo de avaliação abarca questões de ordem emocional, juízo de valores, procedimentos e encaminhamentos, revelando um leque de possibilidades conceituais e de formas de avaliar (...) que estão diretamente relacionadas a uma visão do sujeito avaliado, do sujeito que avalia e do objeto (p.152-153).

Beineke (2003) acrescenta que o assunto “é por si próprio complexo, gerando diferentes expectativas, frutos de concepções sobre educação e sobre música. Nas áreas artísticas, e na música em particular, a temática é ainda mais controversa, muitas vezes recaindo-se em critérios vagos e/ou subjetivos (p.23).”

França (2002) destaca a falta de consenso na avaliação musical mostrando que

as disparidades de julgamento de uma mesma execução denotam que muitas vezes os parâmetros utilizados não são claros nem mesmo para os examinadores. Se estes chegam a resultados demasiadamente diferentes, provavelmente estão avaliando a partir de perspectivas fundamentalmente diversas (p.3).

Perrenoud (1999) tem o seguinte entendimento: “na escola, a avaliação é associada à *criação de hierarquias de excelência*. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos” (p.11, grifo do autor).

Merle (1996), citado por Perrenoud (1999), acrescenta que

os trabalhos, as provas de rotina, as provas orais, a notação de trabalhos pessoais e dossiês criam pequenas hierarquias de excelência, sendo nenhuma delas decisiva, mas cuja adição e acúmulo prefiguram a hierarquia final: seja porque se fundamenta amplamente nos resultados obtidos ao longo do ano, quando a avaliação contínua não é acompanhada por provas padronizadas ou exames; seja porque a avaliação durante o ano funciona como um treinamento para o exame (Perrenoud, 1999, p.11).

Ainda de acordo com os estudos de Perrenoud (1999), “os examinadores criam variações que se referem mais à escala e ao princípio da classificação do que às variações significativas entre os conhecimentos ou as competências de uns e outros” (p.12).

Segundo o mesmo autor,

estabelecida de acordo com uma escala muito diferenciada – às vezes, apenas um décimo de ponto de diferença – uma **hierarquia de excelência** se transforma facilmente, com efeito, em *dicotomia*: basta introduzir um *ponto de ruptura* para criar conjuntos considerados homogêneos (1999, p.13, grifos do autor).

Nesse sentido, a relevância e objeto desta pesquisa podem ser vistos a partir dos seguintes aspectos: em primeiro, a necessidade de se estabelecer uma ação de revitalização e reconhecimento dos cursos técnicos em música, por parte das instituições acadêmicas, sociedade e Estado; em segundo, consideramos imprescindível uma política de avaliação que revele o papel, a função dos cursos de música na educação profissional; em terceiro, a partir dos elementos norteadores para as questões avaliativas encontradas, possa viabilizar estudos e servir como base e auxílio para melhoria do processo de avaliação no curso técnico da EMU/UEM, combinando, assim, com a melhor compreensão do processo avaliativo da referida escola.

1.5 Objetivos

A presente pesquisa tem como objetivo central investigar como as concepções e ações de avaliação no processo de ensino e aprendizagem se configuram nos cursos técnicos da EMU/UEM.

Apresenta, ainda, como objetivos secundários:

- i) Analisar as mudanças político-educacionais ocorridas na educação profissional, frente à modernização do processo produtivo e suas relações com os cursos da EMU/UEM;
- ii) Verificar as concepções de avaliação na formação profissional de nível técnico, no campo da música, segundo os discentes e docentes da EMU/UEM;
- iii) Discutir a prática de avaliação musical dos cursos técnicos da EMU/UEM levando em consideração a noção de competências de Perrenoud (1999).

1.6 Revisão Bibliográfica

1.6.1 Contextualização do Problema

Segundo os documentos normativos da educação brasileira, o conceito de avaliação ao longo do tempo tem passado por visíveis alterações. No ano de 1961, de acordo com a legislação vigente na época, a Lei 4.024/61, a avaliação era considerada classificatória. A Lei de Diretrizes e Bases de 1971, Lei 5.692/71, prevê como critérios para avaliação o aproveitamento e frequência do aluno. Estabelece, ainda, que os aspectos qualitativos devam prevalecer sobre os quantitativos, quais sejam:

Art. 11. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º: Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre (sic) os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre (sic) os da prova final, caso esta seja exigida (LDB nº 5.692/71).

Na sequência, segundo a LDBEN de 96, a avaliação alcança um significado voltado para o acompanhamento e a verificação ao longo do período escolar, explicitados no artigo 24:

a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (Lei 9.394/96, BRASIL, LDBEN: MEC, 1996).

Conforme Barbosa, Gontijo e Santos (2004), atualmente o modelo de Educação Profissional tem por objetivo adequar à educação as novas demandas sociais, propondo para a organização dos cursos a flexibilização curricular e a interdisciplinaridade dos programas, possibilitando aos planos serem regidos por disciplinas, etapas ou módulos, atividades e projetos, culminando com a certificação profissional.

Como consequência, comumente, a avaliação educacional é tratada apenas por meio de provas e testes, e os resultados estreitamente ligados à mensuração, de caráter seletivo. Dessa forma, apontamos a existência de um hiato entre a avaliação realizada e sua significação na construção de saberes e competências pelos alunos.

1.6.2 Quadro teórico /conceitual

No campo educacional, a avaliação tem sido objeto de estudo de alguns pesquisadores quanto ao seu significado, suas funções e objetivos. Outros estabeleceram princípios e bases teóricas para a avaliação.

No Brasil, alguns dos estudiosos na área são Libâneo (1994), Vasconcellos (1998, 2000), Hoffmann (2001, 2008), Antunes (2006), Luckesi (1995), Demo (1998, 2001), Haydt (2003), Esteban (2001). No rol dos autores internacionais encontramos Gimeno-Sacristán (1995), Zabala (1998), Perrenoud (1999), Hadji (2001, 2003), Nóvoa e Estrela (1993), Fernandes (2009) e outros.

No campo do ensino da música, encontramos Boyle e Radoci (1992), Swanwick (1988), Ciorba e Smith (2009).

No Brasil, alguns pesquisadores utilizaram como referencial teórico a Teoria de Desenvolvimento Musical e Modelo Espiral de Swanwick (1988). Neste estudo, a avaliação pode ser aplicada nos estágios de desenvolvimento das atividades musicais, especialmente na composição, execução e apreciação.

Entre os estudos que adotam tal teoria temos: Hentschke e Souza (2003) e Santos (1998, 2003), em avaliação da execução musical sob o ponto de vista dos professores de piano; Grossi (1998, 2003), que analisa a avaliação da percepção musical nos cursos superiores; Andrade (2001), em relação ao canto coral e Beineke (2003), que discute os critérios para a avaliação das composições dos alunos.

Em outras abordagens temos ainda: França (1998, 2000), Hentschke e Souza (2003), Del Ben (2003) e Menezes (2008), os quais analisam as concepções dos professores sobre a avaliação musical no ensino fundamental. Marques (1998), Tourinho (2004), Tourinho e Oliveira (2003), que apresentam estudos sobre as funções da avaliação da execução musical; Cunha (2003), com estudos sobre a apreciação musical e Catapano (2006), em relação ao canto lírico. Bozzetto (2003) aborda a avaliação no ensino particular de música e Kleber (2003) analisa avaliação curricular no curso de Licenciatura em Música.

Ao relacionarmos a música ao campo educacional, em específico na educação profissional de nível médio, utilizamos como referencial teórico o autor Philippe Perrenoud (1999).

1.7 Metodologia da Pesquisa

1.7.1 Pressupostos Metodológicos

Este trabalho tem metodologia de pesquisa pautada nos pressupostos da abordagem qualitativa, fundamentados pelos autores Bogdan e Biklen (1994), Yin (2005) e Alves-Mazotti (1998).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), a investigação qualitativa possui características em que as ações do pesquisador, ao incidirem no ambiente habitual de ocorrência, podem tornar-se mais esclarecedoras e melhor compreendidas na medida em que se tem a possibilidade de construir relações implícitas no contexto histórico no qual estão inseridas.

1.7.2 Estudo de Caso

A decisão metodológica de realizar um estudo de caso único partiu da possibilidade de análise sobre a avaliação realizada em particular nos cursos técnicos da Escola de Música.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.89), o estudo de caso consiste na “observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

Para Yin (2005, p.32), o estudo de caso é entendido como “uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas”.

Para Alves-Mazotti (1998, p.102), o estudo de caso designa “uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos.”

Yin (2005, p. 20-27) afirma que alguns componentes devem ser considerados para a elaboração de um estudo de caso, de maneira que o método deve ser adequado para responder às questões enfatizando o "como" e o "porquê" na busca, com precisão quanto à natureza dos

questionamentos e para se preservar as características significativas dos acontecimentos da vida real, que ocorrem ao longo do tempo.

O próprio Yin (2005) recorda, ainda, que o estudo de caso deve ser um método de pesquisa abrangente em se tratando do planejamento e das técnicas de coleta de dados, desde as abordagens à análise dos mesmos. Ressalta, também, que “o poder diferenciador do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações – além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional” (p. 27-33).

1.7.3 Coleta de Dados

1.7.3.1 Fontes envolvidas na pesquisa

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, o primeiro passo consistiu em um levantamento de processos documentais acerca da EMU/UEM e os relativos ao arquivo de relatórios finais do Curso Técnico em Música, com a prévia autorização do coordenador do Curso Técnico e do diretor da Escola.

Com base nesse levantamento, procedeu-se a definição, a seleção da população e da amostra que constituiram o objeto de estudo deste trabalho. A população alvo refere-se ao grupo de indivíduos que participaram e participam dos cursos técnicos da EMU/UEM. E, como amostra de estudo, o subconjunto da população disponível para a pesquisa. Para a seleção da amostra foram considerados os seguintes critérios:

- (a) ser professor da EMU/UEM;
- (b) ser aluno da turma de ingresso em 2009, por estarem participando da implantação de nova matriz curricular para os Cursos Técnicos em Instrumento Musical (Flauta Transversal, Piano e Violão) da EMU/UEM;

(c) ser egresso ou aluno concluinte do curso técnico.

De posse dos dados iniciais referente à amostra dos egressos, dos alunos e dos professores, procedeu-se a coleta por amostra aleatória simples, ou seja, os nomes foram ordenados em ordem alfabética, por grupos separadamente. As amostras foram escolhidas aleatoriamente e sem qualquer critério de representatividade, seja em termos de classe social, gênero, formação ou atuação profissional.

A amostra ficou estabelecida com um total de 16 participantes, assim distribuídos: do grupo de egressos foram considerados seis participantes; da turma de 2009, dos 12 alunos matriculados e freqüentes, foram selecionados cinco participantes e do total de nove professores, considerou-se cinco participantes.

1.7.3.2 Instrumento de Coleta de Dados

Observados esses aspectos, a entrevista do tipo semi-estruturada foi o instrumento utilizado para a coleta de dados.

De acordo com Yin (2005, p.114), “as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas (...) permitem atalhos para se chegar à história anterior da situação, ajudando a identificar outras fontes relevantes de evidências”.

1.7.3.3. Procedimentos

1.7.3.3.1 Registro e análise dos dados

As entrevistas foram registradas em áudio e transcritas literalmente. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.172), “as transcrições são os principais ‘dados’ de muitos estudos de

entrevista e devem ser descritos e analisados pelo pesquisador no seu relatório”. A análise consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas e quadros, recombina as evidências quantitativas e qualitativas para tratar as proposições iniciais de um estudo (Yin, 2005).

Em cadernos de campo (cad.), após a realização das entrevistas, foram reunidas as anotações, sendo devidamente paginados. Os cadernos foram identificados de acordo com os grupos de entrevistados, sendo um primeiro caderno para os alunos, outro para os egressos e um terceiro para os professores em curso. Para os entrevistados foram estabelecidos número de ordem. Assim, os depoimentos foram identificados da seguinte forma: Al:1; cad.1, p.1, entende-se Al, para os alunos e o número do entrevistado; na sequência, cad.1 para o caderno de campo dos alunos e a respectiva página do depoimento transcrito. Para os depoimentos dos egressos, entende-se E; e P, para os professores.

1.7.3.3.2 Categorização dos dados

A categorização dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo, inicialmente um recorte da informação em torno da temática.

A classificação em categorias foi baseada em critério de analogia e frequência. Em tais unidades de análise foram delimitadas expressões-chave, concatenando elementos de temática aos seus possíveis significados.

1.8 Organização do trabalho

O texto foi organizado em quatro capítulos para melhor atingir seus objetivos. Buscou-se, com essa organização, apresentar os temas abordados, baseados em uma sequência que

propicie a montagem do contexto, no qual se configurou a alteração posta em prática no curso em estudo.

O capítulo 1, *Refletindo sobre a noção de competência: educação e trabalho*, aborda as mudanças político-educacionais ocorridas na educação profissional de nível médio. A noção de competência que se instalou dentro do campo educacional no ensino técnico é também enfatizada, evidenciando a sua relação com o campo da produção.

O capítulo 2, *Avaliação*, contempla a fundamentação teórica iniciando com a apresentação das diferentes abordagens e tipos de avaliação. Na educação profissional, na modalidade técnica de nível médio orientada, principalmente, pela concepção da avaliação à noção de competência, sob a ótica de Philippe Perrenoud (1999), e a avaliação no ensino da música formam a base para a análise da proposta.

O capítulo 3, *Escola de Música*, inicia-se com a análise do contexto enquanto representação institucional. Busca-se evidenciar os aspectos oficiais legais contemplados na proposta curricular elaborada como uma forma mediadora entre as concepções educacionais e curriculares da EMU/UEM e as exigências legais. Destaca-se o processo de detalhamento da reestruturação da matriz curricular vigente, por meio da elaboração dos planos dos módulos que compõem o curso atual, com a definição dos conteúdos curriculares e as práticas avaliativas utilizadas até então.

A apresentação em categorias dos dados colhidos à luz dos pressupostos teóricos é realizada no capítulo 4, *Descrição e análise dos dados*.

A reflexão sobre os dados obtidos e as prováveis implicações de natureza metodológica e pedagógica desta pesquisa, com apontamentos de caminhos para futuros estudos estão presentes nas considerações finais.

1 REFLETINDO SOBRE A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA: EDUCAÇÃO E TRABALHO

Na área educacional, o chamado modelo de pedagogia por competência surge com a nova LDBEN nº9394/96. Para a implantação da reforma curricular, o MEC publicou os textos oficiais denominados de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como “referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular” (BRASIL/MEC/SEF, 1997, p.7) para o Ensino Fundamental e Ensino Médio com base nas competências. De acordo com os PCN¹³,

(...) não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos de especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação de estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de **novas competências**, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem a capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca “aprender a aprender” (BRASIL/MEC/SEF, 1997 p. 25, grifo nosso).

O sentido de profissionalização do ensino médio passa a ser configurado como uma modalidade paralela ao sistema educacional com o Decreto nº 2.208/97¹⁴. Neste documento, o governo impõe uma série de reformas na educação profissional, sendo a principal delas a separação do ensino médio do técnico. A educação profissional de nível técnico, com organização curricular própria, passa a ser orientada para a formação e preparação de competências para o trabalho, de egressos ou matriculados no ensino médio.

¹³ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). BRASIL/MEC/SEF, 1997. Disponível no portal do MEC.

¹⁴ O Decreto n. 2.208/97 regulamentou o § 2. Art. 36, da LDBEN que trata da Educação Profissional em nível médio.

Acredita-se, dessa forma, que um currículo voltado para o perfil profissional, possibilite ao conculinte o ingresso rápido no mercado de trabalho, com competências mais adequadas diante da instabilidade e das demandas do mercado produtivo.

Para a modalidade de ensino de nível técnico, no texto oficial do Parecer 04/99¹⁵, o termo competência é analisado como a capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber-fazer, saber-ser e saber-conviver) inerentes a situações concretas de trabalho.

Tais concepções foram fundadas na educação para o século XXI, explicitada no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional ¹⁶, coordenada por Jacques Delors (1999, p.86). Neste relatório, a educação é vista como um processo em desenvolvimento da pessoa para a vida toda e deve estar baseada em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver com os outros e aprender a ser, como segue:

- Aprender a conhecer – este tipo de aprendizagem que visa nem tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e uma finalidade da vida humana. Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir.
- Aprender a fazer – a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- Aprender a viver juntos – desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências; realizarem projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos; no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- Aprender a ser – para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação, nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e aptidão para comunicar-se (Delors, 1999, p.86).

¹⁵ Resolução CNE/CEB nº4/99-*Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico*. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CES 3/99. Diário Oficial da União, Brasília, 7 de outubro de 1999. Seção 1, p. 52.

¹⁶ Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. O Relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999, cap. 4, p.89-102).

No senso comum, o termo competência está ligado à noção da pessoa ter uma capacidade de desenvolver uma atividade.

De acordo com Rios (2001), competência é definida como o “conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade” (p.87). Ropé e Tanguy (2001) argumentam que competência consiste em um atributo que só pode ser apreciado e avaliado em uma situação real, na prática.

Allal (2004, p.83) concebe a competência como “uma rede integrada e funcional constituída por componentes cognitivos, afetivos, sociais, sensório-motores, capaz de ser mobilizada em ações finalizadas diante de uma família de situações”.

Dolz (2004) argumenta que a mobilização não é apenas uso ou aplicação, mas também adaptação, diferenciação, integração, generalização ou especificação, combinação, orquestração, coordenação, ou seja, um conjunto de operações mentais que transformam os conhecimentos em vez de deslocá-los. O profissional deve não somente saber executar o que está indicado, mas ir além deste patamar. E acrescenta: “uma competência sempre se constrói por meio de uma aprendizagem na prática, o que implica a apropriação, não só de saberes, mas também de modos de interação e de ferramentas valorizadas no contexto em questão” (p.83).

De acordo com Le Boterf (2003), muitas vezes as pessoas concebem a competência como uma capacidade de mobilizar os diversos tipos de recursos cognitivos, incluindo as informações, os saberes teóricos, acadêmicos, profissionais, saberes pouco formalizados ou oriundos da experiência, do senso comum e saberes pessoais compartilhados. Em sua opinião, o profissional não somente deve saber executar o que é prescrito, mas deve saber ir além do que está determinado.

Nesse sentido, Perrenoud (2002) afirma que

se o sujeito não for capaz de investir seus saberes, com discernimento, de relacioná-los a situações, de transpô-los e enriquecê-los, eles não lhe serão muito úteis para agir. Muitas vezes, essa mobilização deve ser realizada em momentos de grande urgência, pois o profissional não

tem tempo de pesquisar em um manual, e de incerteza, devido à falta de dados completos e totalmente confiáveis (p.180).

Contudo, como construir competências na prática pedagógica?

Os professores, normalmente em uma sala de aula, além do conhecimento, do saber teórico, lidam tanto com situações planejadas quanto com as situações das mais imprevistas.

De acordo com Perrenoud (1999), a construção das competências está significativamente ligada ao aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos adequados para achar uma solução para o problema. Dessa forma, cabe ao professor “(...) decidir nas condições efetivas da ação, às vezes, com informações incompletas, com urgência ou estresse, levando-se em consideração parceiros pouco cooperativos, condições pouco favoráveis e incertezas de todos os tipos” (p.54).

Os esquemas mentais que possibilitam gerar competências são construídos a partir de experiências novas, renovadas em situações ou situações-problemas, na busca de uma solução criativa, decorrente da ação, o que ele chama de “arte da execução”, uma rede de identificação, articulação e transmissão de conhecimentos em tempo real, “a serviço de uma ação eficaz” (Perrenoud, 2000, p.10).

Para esse autor, competência inclui a capacidade de julgar, avaliar e ponderar, achar solução e decidir, depois de examinar e avaliar determinada situação de forma conveniente e adequada. Essa capacidade somente se manifesta em determinado fazer, ela não existe por si só.

Perrenoud (2000)— estudioso das competências para esta nova postura profissional exigida do professor—, organizou um quadro referencial de como apreender o movimento da profissão agrupando em famílias de competências, sem, no entanto, caracterizar ou ter a garantia de uma “representação consensual, completa e estável de um ofício ou das competências que ele operacionaliza” (p.14). As famílias são:

- i. Organizar e dirigir situações de aprendizagem
- ii. Administrar a progressão das aprendizagens
- iii. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação
- iv. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho
- v. Trabalhar em equipe
- vi. Participar da gestão da escola
- vii. Informar e envolver os pais
- viii. Utilizar novas tecnologias
- ix. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
- x. Administrar sua própria formação contínua

Determina o autor que, associadas a cada competência ou ainda entre os recursos mobilizados por uma competência maior, outras mais específicas devem ser consideradas. No entanto, alguns aspectos complementares devem ser relevados. Em primeiro, “os tipos de situações das quais dá certo domínio”; em segundo, inclui, “os recursos que mobiliza os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o *savoir-faire*¹⁷ e as competências mais específicas, os esquemas motores, de percepção, de avaliação”; e por fim, “a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real” (Perrenoud, 2000, p.16).

O mercado produtivo é hoje um cenário marcado historicamente pela globalização e pelo crescimento do setor terciário. É fundamental que se tenham ações pertinentes no campo educacional ao processo de implantação de cursos técnicos, em qualidade, estrutura e em quantidade adequados, não só para manter viva e ativa a relação entre educação e trabalho, que propicia formação pessoal de cada um que opta em cursá-lo, mas, principalmente sobre a necessidade de se ampliar a perspectiva da concepção da racionalidade técnica do aluno e do professor, muitos deslocados das salas de aula, ou mesmo, do futuro profissional, que precisa adquirir determinado saberes para integrar ao trabalho a noção de competências.

¹⁷ O *savoir-faire* a que se refere Perrenoud (2002) traduz a habilidade de alcançar ao que se propõe procedente de um treinamento nos contextos de prática; classificado pelo autor como uma competência específica, aqui entendida, como recursos ou componentes principais, com possibilidades de ser utilizada para a elaboração e alcançar uma competência mais complexa.

2 AVALIAÇÃO

2.1 Avaliação no Campo Educacional

No campo da Educação, a avaliação tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores. Entre os aspectos analisados estão as suas diferentes concepções e funções, seus objetivos e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

2.1.1 Pressupostos Teóricos

Tendo sua origem na segunda metade do século XX, na América do Norte, a pedagogia tecnicista com base em teorias comportamentalistas, em linhas gerais, se caracteriza pelo desenvolvimento de técnicas restritas como o ensino de conteúdos simplificados por meio do treinamento e memorização e as metodologias de ensino centrado no professor. Com o objetivo de alcançar mudanças de comportamento e produtividade dos alunos baseado no ensino essencialmente técnico, a pedagogia tecnicista propunha os modelos de avaliação em forma de testes.

É nesse cenário, em torno de 1930, que surgiu a avaliação educacional, idealizada por Ralph Tyler (1902-1994), nos Estados Unidos, em substituição aos testes centrados em informações sobre o desempenho mental dos alunos. No seu entendimento, a avaliação é um processo de verificação dos resultados desejados, em igual comparação entre o desempenho inicial e o final dos alunos diante do processo ensino/aprendizagem, centrando o processo de

ensino numa efetiva execução dos objetivos previstos nos programas de ensino, conforme salienta Viana (1995).

A partir disso, a literatura pedagógica ofereceu inúmeros manuais às escolas. Dentre eles, o intitulado *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*, cuja autoria de Bloom, Hasting e Madaus, apresenta a definição e a elaboração da taxonomia dos objetivos, a classificação padronizada do desempenho do aluno e a contribuição para a construção e correção das provas, objetivas e padronizadas (Teixeira, 2006).

Dessa forma, as provas objetivas passaram a ser aplicadas e ganharam destaque na medida em que ajudavam o professor a classificar o aluno em níveis de progresso em relação aos objetivos previamente propostos nos programas de ensino, sem levar em conta todo o processo de aprendizagem percorrido pelo aluno (Esteban, 2001).

No início da década de 1970, o governo brasileiro fixa as diretrizes e bases para a educação sob forma da Lei n.5692/71¹⁸ (BRASIL: MEC). Tais diretrizes, se de um lado apresentam uma concepção de avaliação ainda tradicional, positivista e quantitativa, do outro fazem menção aos aspectos qualitativos, sem, no entanto, explicitar de que forma essa avaliação seria organizada.

No final dos anos 1970 e meados da década de 1980, a pesquisa qualitativa passa a encontrar espaços nunca antes alcançados, principalmente nas ciências sociais, e o enfoque passa a centrar-se na busca e na necessidade de compreender a realidade das pessoas que estão inseridas na pesquisa. Vasconcellos (2000) afirma que a abordagem qualitativa da avaliação assume uma função política mais democrática, no sentido da participação de todos os envolvidos no processo de ensino.

¹⁸ Lei n. 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para a educação. Diário Oficial da União, Brasília.

Essa nova abordagem educacional e avaliativa no Brasil teve como expoente Paulo Freire (1921-1997), defendendo o caráter emancipador da pedagogia voltada mais à conscientização, ao diálogo, aos aspectos críticos e à formação de sujeitos ativos e capazes de desenvolver suas próprias atitudes, um ensino a ser construído e não uma simples transferência de conhecimento (Demo, 2001).

Tendo como base as mudanças quanto à organização e a avaliação curricular, esta concepção, na prática, não ocorreu como deveria. A escola, em seu esforço para a elaboração da grade curricular, trouxe ao processo avaliativo um tratamento seletivo, ou seja, a avaliação como um instrumento para selecionar aqueles alunos cujo desempenho estava ou não em consonância com os objetivos propostos pela escola.

A partir da retomada da democracia, a população brasileira, de diferentes camadas sociais, teve a possibilidade de acesso, obrigatório e igualitário, às instituições escolares. Na busca por explicações e entendimentos para o aumento das reprovações e da evasão escolar, estudos sobre a avaliação educacional, enquanto prática pedagógica fundamentada na vertente psicológica se associa à sociologia (Teixeira, 2006).

O discurso das pesquisas sobre a prática da avaliação educacional, partindo dos estudos baseados na sociologia, tinha como fundamento que o desenvolvimento do indivíduo deveria ser ampliado além de seus desempenhos intelectuais, mas considerá-lo como um ser social, influenciado pelo meio sociocultural e econômico ao qual pertencia.

As causas do fracasso escolar, que antes eram da responsabilidade do aluno e família, passam a configurar como um resultado, levando-se em conta a escola, a família, o aluno, o professor, as condições sócio-econômicas e culturais e o sistema educacional imposto pelo governo. A educação passou a ser vista como uma oportunidade igualitária para todos, para o desenvolvimento do país diante do progresso industrial imposto à sociedade, e a prática de avaliação exercida como um instrumento de caráter seletivo, com o objetivo de verificação da

aprendizagem de alunos, tendo como consequência a permanência somente daqueles que estivessem próximos ao padrão proposto pela escola (Afonso, 2000).

No transcorrer da década de 1990, o tema qualidade de ensino ganha centralidade como objeto de regulação federal e a avaliação torna-se obrigatória. A avaliação é tida como principal e imprescindível apoio na melhoria dos aspectos sociais via melhor qualidade de ensino. Partindo de diretrizes para a educação básica e profissional, é promulgada a LDBEN 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL/MEC/ CNE/CEB, 1996). A avaliação é tratada em vários momentos. Inicialmente, no art. 9º, VI parágrafo, atribui à União a incumbência de “assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridade e a melhoria da qualidade de ensino”; no mesmo artigo, os VIII e IX parágrafos, tratam da avaliação para a educação superior. No art.10, IV parágrafo, atribui aos Estados as funções de: “autorizar, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 1996).

Com relação ao rendimento escolar, estabelece critérios no inciso V do artigo 24 (BRASIL/MEC/ CNE/CEB, 1996) como segue:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos

Nesse sentido, a finalidade da avaliação educacional foi sendo associada às noções de medida do desempenho, de verificação e promoção, por meio de testes provas e exames.

Pinto (2002, p.86) afirma que “o processo de avaliação deve ser permanente e acompanhar a aprendizagem. O professor deve ter o compromisso ético e formal de garantir

as condições mais favoráveis possíveis para a aprendizagem do seu aluno”. A autora considera que é necessário estabelecer critérios que propiciem julgamentos de forma a esclarecer os limites desejados tanto para o aluno como para o professor que permita “a análise dos desempenhos, ao oferecer uma orientação mais precisa à avaliação da aprendizagem” (p.87).

Nesse sentido, Hadji (2001) acrescenta que é fundamental entender que uma pedagogia do acerto passa pela aceitação da possibilidade do erro como a primeira condição de aprendizagem e não apenas para cumprir a exigência de atribuir um valor, expresso em nota ou conceito a ser associado ao desempenho do aluno.

As afirmações destes autores conduzem ao entendimento que a avaliação ocupa espaço de extrema importância no conjunto das práticas pedagógicas voltadas ao processo de ensino e aprendizagem. Neste panorama, avaliar não se resume a um conceito formal e estatístico, com a mera atribuição de notas, para o entendimento sobre promoção ou não do aluno.

2.1.2 Conceitos

O ato de avaliar é uma característica inseparável do ser humano; de avaliar a si próprio, sobre determinado assunto, atitude, conhecimento, e, por meio dela, as pessoas estão para formar opiniões, atribuir valores, orientar as decisões imediatas e futuras, as decisões individuais e coletivas, enfim, formular novas hipóteses e novamente intervir em dada realidade.

Se na vida humana, em seu cotidiano, a avaliação é algo tão presente e praticável, na área educacional o assunto torna-se polêmico e contraditório.

De início, o processo de avaliar tem múltiplos significados e

impõe-se ou não na prática segundo as necessidades às quais a avaliação serve em função das diferentes formas de concebê-la. Dizer o que é avaliar não é algo simples de definir, além do

mais (...) não é o mesmo avaliar rendimentos em alunos/as, comportamento nos professores/as, qualidade dos materiais didáticos ou bom funcionamento das escolas, etc. Frente à possibilidade de submeter à avaliação aspectos ou elementos tão diversos que intervêm no processo educativo ou que são efeitos da educação convém destacar uma precaução: tudo no âmbito educativo pode ser potencialmente avaliado de alguma forma, o que não significa que tenha de sê-lo a força; em muitos casos, não será fácil, nem está ao alcance das possibilidades do professor/a (Sacristan, 2000, p.296).

Avaliar é compreender a dinâmica do processo de aprendizagem. A avaliação da aprendizagem tem sido estudada, pesquisada, analisada, criticada, porém, a partir do século XX, vários fatores contribuíram para a ampliação dos sentidos do conceito de avaliação escolar. Para Vianna (1995, p.24), “cada nova concepção não substituiu a anterior, coexistia com a anterior, assim como as mudanças nas práticas ocorriam mais numa perspectiva de maior humanização da avaliação e das suas condições de realização, do que numa ruptura com práticas anteriores”.

De acordo com Vasconcellos (1998), a avaliação consiste em um processo abrangente da existência humana, que envolve reflexão sobre a prática e implica em captar os sentidos de seus avanços, suas dificuldades, bem como possibilitar ao indivíduo uma tomada de decisões em seus planejamentos posteriores. Nos termos da avaliação escolar, essa deveria acontecer para acompanhar o aluno em seu processo de aprendizagem e, dessa forma, funcionar como um instrumento facilitador da aprendizagem na medida em que possa apontar limite de ação e a descoberta de novos posicionamentos.

Nesse sentido, Hoffmann (2008) considera a ação avaliativa como trajetória do acompanhamento e da interpretação das respostas dos alunos em quaisquer situações de aprendizagem, conjugada à troca de idéias entre os participantes da ação educativa. E acrescenta, “a avaliação de aprendizagem, mais especificamente, envolve e diz respeito diretamente a dois elementos do processo: educador/avaliador e educando/avaliando. Alguém (educando) que é avaliado por alguém (educador)” (p.13).

Encontramos em Perrenoud (1999) mais argumentos na relação avaliados e avaliadores:

*(...) avaliação é sempre muito mais que uma medida. É uma representação a ser construída por alguém, do valor escolar ou intelectual de outro indivíduo. Inscreve-se, pois em uma *relação social específica*, que une um avaliador e um avaliado. Na realidade, essa relação une em geral mais do que duas pessoas, já que o avaliador é um agente de uma organização complexa, em nome da qual avalia, enquanto que o aluno faz parte da turma e pertence a uma família, estando esses dois grupos, por razões diferentes, envolvidos pela avaliação dos seus membros.*

Dizer que a avaliação se inscreve em uma relação social é uma maneira de dizer que não se pode abstrair o conjunto dos vínculos que existem entre o avaliador e o avaliado e, através deles, entre seus respectivos grupos de pertencimento. Equivale também a dizer que deve ser concebida como um *jogo estratégico* entre agentes que têm interesses distintos, até mesmo opostos (p.57, grifo do autor).

O ato de avaliar requer a ética; solicita a aceitação de outros pontos de vista que não sejam os seus; demanda a compreensão de que o aluno está permanentemente construindo suas concepções e suas convicções, seu tempo próprio de aprender. E mais, requer respeito, aceitação e valorização das diferenças.

Para Hoffmann (2008, p.17) avaliar consiste em

uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico, (...) a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo. Sem uma reflexão séria e valores éticos se perdem os rumos do caminho, a energia, o vigor dos passos em termos da melhoria do processo.

Muitas práticas educativas vêm sendo uniformizadoras ao estabelecer regras gerais na definição de critérios quantitativos, sempre tendo por referencial o padrão, a homogeneidade, assumindo concepções e valores em muito influenciados pelos movimentos sociais e econômicos, uma característica pautada no último século na área da educação, por determinações legais, diretrizes e resoluções. Os professores seguem, muitas vezes, sem fundamentação teórica e em práticas cotidianas à margem de uma discussão em seu espaço de trabalho.

Ao contrário, como diz Hoffmann (2008, p.41), uma vez envolvidos com o processo de mudanças de como lidar com as diferenças, buscam a justiça em avaliação. Para a autora,

(...) a justiça em avaliação, vem ao contrário do viés classificatório tradicional, de um padrão igual para todos, nos remete ao significado próprio da palavra diversidade. Diversidade tem sua origem em divergir, que significa afastar-se progressivamente dos limites fixos e precisos; discordar, discrepar, questionar padrões, buscar a diferença. A avaliação mediadora harmoniza-se com esses vários sentidos e só se efetiva dessa forma, no contexto próprio da alteridade, da variabilidade e flexibilidade de posturas educativas frente a cada contexto.

Dessa forma, a autora propõe uma avaliação mediadora no processo de ensino – aprendizagem, indo além da verificação do acerto ou erro das respostas, mas estabelecendo pontes entre as diversas etapas de construção do conhecimento. Um processo que assume formas e procedimentos diferentes de orientação para o professor, a fim de obter informações sobre os avanços e as dificuldades dos alunos e perceber o desenvolvimento desse processo e, ainda, com a finalidade de permitir ao professor e aos alunos uma melhor comunicação com o outro e consigo mesmo, em função do objeto avaliado.

Tal condição requer uma ruptura com as representações e posicionamentos pessoais, de interesses, no sentido de superar os obstáculos, tanto do plano do conhecimento, como do plano da ação. Isso significa priorizar outras modalidades de avaliação que não valorizem o individualismo, a discriminação, e sim revelem uma leitura orientada da realidade, a fim de diagnosticar, orientar, regular e certificar os conhecimentos adquiridos e significativos.

Para tanto, é oportuno abordar os tipos de avaliação nas práticas educacionais, que serão detalhados a seguir.

2.1.3 Tipos de avaliação

Com o intuito de demonstrar quais as funções de cada modalidade da avaliação, serão descritos os tipos de avaliações de acordo com os significados a eles atribuídos ao longo do último século.

Guba e Lincoln (1989), citados por Fernandes (2009), distinguem quatro tipos de avaliações. Na primeira, denominada de geração de medida, avaliação e medida são tomadas como sinônimo e idealizadas sob a forma de testes. A quantificação das aprendizagens, das

aptidões ou inteligências verificadas e ordenadas em escalas, bem como a influência do movimento econômico acabaram por contribuir e interferir nas práticas educativas, e ainda têm, nos dias de hoje, expressiva influência nos sistemas educacionais.

De acordo com Fernandes (2009, p.46) a geração de medida compreende as seguintes características, como segue:

- i. Classificar, selecionar e certificar são as funções da avaliação por excelência
- ii. Os conhecimentos são o único objeto de avaliação
- iii. Os alunos não participam no processo de avaliação
- iv. A avaliação é, em geral, descontextualizada
- v. Privilegia-se a quantificação de resultados em busca da objetividade e procurando garantir a neutralidade do professor (avaliador)
- vi. A avaliação referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos

No segundo tipo, a avaliação como descrição ou geração da descrição, a medida deixou de ser sinônimo de avaliação. O processo, agora entendido como o cumprimento ou não dos objetivos pré-determinados, expressa a avaliação educacional. Como terceiro tipo, a avaliação como juízo de valor ou geração da formulação de juízos de valor acerca das aprendizagens. Ou seja, os avaliadores, além de desempenharem as funções técnicas e descritivas previstas nos tipos anteriores, passariam a emitir juízos de valor.

Nessa fase, também designada de avaliação como apreciação do mérito, surgem idéias que, segundo Fernandes (2009, p. 50), expressam essa geração:

- i. A avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens
- ii. A coleta de informação deve ir além dos resultados
- iii. A avaliação tem de envolver professores, pais, alunos e outros atores
- iv. Os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação
- v. A definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação

E, por fim, a geração de ruptura por não estabelecer quaisquer parâmetros ou enquadramentos, que parte de limitações das gerações anteriores, entre as quais, a reflexão sobre os resultados da avaliação apenas considerando os pontos de vista do professor; a responsabilidade pelo insucesso na aprendizagem atribuído apenas ao aluno; a dificuldade em

diversificar os procedimentos avaliativos e o de promover uma articulação de maneira positiva e significativa com o ensino.

Ainda aqui cabe trazer, de forma mais explícita, a divisão da avaliação em três momentos no processo de ensino e aprendizagem estabelecida por B. Bloom (1973), que são a avaliação diagnóstica, formativa e a somativa.

A avaliação diagnóstica é a proposta para ser realizada antes do início do processo de aprendizagem, com a função de diagnosticar os interesses, as necessidades e os aspectos comportamentais dos alunos, a fim de estabelecer o nível de ensino mais adequado as suas possibilidades de aprendizagem.

Bloom, Hastings e Madaus (1973, p.98) situam algumas funções da avaliação diagnóstica. Uma delas é a de “determinar se o aluno possui ou não certos comportamentos ou habilidades de entrada”. Outra, a de “estabelecer se o aluno já dominou os objetivos de certa unidade ou curso, possibilitando assim que ele seja introduzido num programa mais avançado” e, também, a função de “classificar os alunos de acordo com certas características, tais como interesse, personalidade, aptidões, habilidades e seu histórico instrucional”.

Hadji (2001) afirma que os tipos de avaliação estão ligados ao lugar da avaliação em relação à ação de formação. Assim, a avaliação que precede a ação de formação diz-se de avaliação prognóstica, e, mais raramente hoje em dia, de diagnóstica. E acrescenta:

(...) compreendeu-se que toda a avaliação podia ser diagnóstica, na medida em que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundados, de seus pontos fortes e fracos. A avaliação prognóstica tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos, seja pela modificação do programa, que será adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas de formação mais adaptados a seus conhecimentos e competências atuais (p.19).

Em outro momento da formação, de caráter final, chamada de avaliação somativa tem a função de determinar o rendimento geral do aluno ao fim de um período e/ou curso, incluindo aqui todo o conteúdo desenvolvido durante o processo de ensino. De acordo com Bloom, Hastings e Madaus (1973, p.72), os fins da avaliação somativa são a “atribuição de

notas; certificado de habilidades; predição do sucesso em cursos subsequentes (sic); definição do ponto inicial da instrução num curso subsequente (sic); *feedback* para os alunos e comparações dos resultados obtidos por grupos diferentes”.

Já para Hadji (2001) esse tipo de avaliação que ocorre depois da ação, com a intenção de verificar se as aquisições no final da formação foram realizadas com intenção ou não certificativa, é intitulada como avaliação cumulativa.

E ainda, a avaliação formativa, a qual apresenta como principal característica o acompanhamento avaliativo ao longo do processo de ensino e da aprendizagem, com intuito de observar se houve ou não mudanças de comportamento dos alunos e, com isso, buscar soluções para atingir os objetivos de ensino propostos pelo professor.

Neste caso, os objetivos e os respectivos conteúdos são organizados e distribuídos em unidades, as quais serão avaliadas ao final de cada uma delas.

Para esta modalidade de avaliação, os autores Bloom, Hastins e Madaus (1973, p.67) consideram que “seu objetivo não consiste em atribuir nota ou um certificado ao aluno, mas ajudar tanto o professor como o aluno a se deter na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria”, para então dar o prosseguimento à próxima etapa do ensino.

De acordo com Hadji (2001), a avaliação formativa situa-se no centro da ação de formação e tem como objetivo a conscientização por parte do aluno, da dinâmica do processo de aprendizagem em situação aberta, interativa e nova, de maneira a proporcionar progressiva interpretação de onde está inserida. Para o autor, a avaliação formativa contempla a motivação para a aprendizagem, tendo como premissa a participação dos alunos em situação ao progresso realizado ou às dificuldades de aprendizagem encontradas.

Nesse sentido, Perrenoud (1991), citado por Hadji (2001, p.20), aponta que é “formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que

colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. Perrenoud (1991) ainda acrescenta:

quando um artesão modela um objeto, não deixa de observar o resultado para ajustar seus gestos e, se preciso for, “corrigir o alvo”, expressão comum que designa uma faculdade humana universal: a arte de conduzir a ação pelo olhar, em função de seus resultados provisórios e dos obstáculos encontrados. Cada professor dispõe dela, como todo mundo. Ela se dirige, porém a um grupo e regula sua ação em função de sua dinâmica de conjunto, do nível global e da distribuição dos resultados, mais do que das trajetórias de cada aluno. A avaliação formativa introduz uma ruptura porque propõe deslocar essa regulação ao nível das aprendizagens e individualizá-la (Perrenoud apud Hadji, 2001, p.15, grifo do autor).

Diante das abordagens por diferentes autores em relação à conceituação de avaliação, às funções da avaliação e aos tipos decorrentes desta no processo de ensino e aprendizagem, apontamos aqui a avaliação na educação profissional de nível médio, a noção de competências, tópico que será abordado na sequência.

2.1.4 Concepção de avaliação a noção de competências

Inicialmente, situamos as DCNs para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL/MEC/ CNE/CEB, 1999). O documento dispõe que para a organização da oferta de cursos são requeridas competências básicas constituídas na educação básica (seja no ensino fundamental ou ensino médio), competências gerais do técnico da área¹⁹ e as competências específicas de cada habilitação definidas pela escola a partir do perfil profissional de conclusão que atendam as demandas pessoais, sociais e econômicas locais ou regionais.

Consideramos nesse processo de ensino e aprendizagem e de formação profissional a avaliação formativa incorporada à noção de competências.

Perrenoud (1999) ressalta que avaliar é criar “hierarquias de excelência” que decidirão sobre a promoção ou não dos alunos. Isso decorre da diversidade de referências definidas

¹⁹ Competências indicadas nos quadros anexos da Resolução CNE/CBE n.4/99.

pelos professores e pela escola em relação às normas de excelência definidas pelo professor ou mesmo pelos melhores alunos.

O autor considera que tais hierarquias “têm em comum mais informar sobre a posição de um aluno em um grupo ou sobre sua distância relativa à norma de excelência, do que sobre o conteúdo de seus conhecimentos e competências. Elas dizem, sobretudo, se o aluno é ‘melhor ou pior’ do que seus colegas”. Assim, os professores se aproximam mais ao “princípio da classificação do que às variações significativas entre os conhecimentos ou as competências de uns e outros” (Perrenoud, p.12, grifo do autor).

Dessa forma, uma hierarquia de excelência não é entendida como simples reflexo da realidade de situações. Estas são entendidas conforme a “lógica de ação em andamento”, pois as mesmas situações podem ser interpretadas diferentemente, mas de qualquer forma, acontecem para fundamentar uma decisão. As hierarquias de excelência escolar comandam a continuidade normal dos estudos em cursos que preveem seleção do ingresso ou na habilitação escolhida, ao longo de todo o processo de formação. Podem conduzir ao êxito ou ao fracasso escolar em função das exigências dos professores ou outros avaliadores, do grau de aquisição de conhecimentos e de competências determinados em programas de cursos ou pelo sistema educativo. Portanto, o êxito e o fracasso escolar “resultam do julgamento diferencial que a *organização escolar* faz dos alunos, da base de hierarquias de excelência estabelecidas em momentos do curso que ela escolhe e conforme procedimentos de avaliação *que lhe pertencem*” (Perrenoud, 1999, p.28, grifo do autor).

Tal processo avaliativo inscreve-se em uma relação social estando de um lado o professor e de outro o aluno e sua família. Merle (1996), citado por Perrenoud (1999), coloca essa relação como um arranjo e acrescenta:

O termo arranjo associado àquele de julgamento pode surpreender. O julgamento é a oposição de uma sentença por uma ou várias pessoas habilitadas a pronunciá-la e requer a referência a princípios consuetudinários, regulamentares ou legais que definem a tomada de decisão. O julgamento evoca inevitavelmente o poder do juiz. O arranjo ao contrário, se realiza

principalmente a partir de uma negociação entre duas ou várias pessoas que realizam uma transação amigável em proveito das partes em questão. O arranjo e o julgamento são, pois, *a priori* formas antinômicas da ação social.

[...] Entretanto, o termo de negociação não recobre a diversidade das situações descritas pelos professores. No sentido literal do termo, nem tudo é 'negociado'; enquanto que, de um modo ou outro, tudo é 'arranjado', ou como indica a rica sinonímia do termo: organizado, reunido, instalado, classificado, disposto, ordenado. O arranjo diz respeito ao acordo, ao compromisso, à negociação, também à conciliação (Merle apud Perrenoud, 1999, p.33-34, grifo do autor).

Sob esse prisma da pessoa que aprende e suas particularidades em uma relação social, Perrenoud (1999) propõe a individuação do processo avaliativo e ainda indica a necessidade de deslocar a regulação dos contextos pedagógicos para o âmbito das aprendizagens. Neste processo de aprendizagem apontamos a construção de competências profissionais.

Segundo Perrenoud (2001), competências profissionais significam o alcance de uma gama variada de conhecimentos da profissão, de posturas e de esquemas de ação que são construídas no decorrer da formação, nos exercícios práticos e mobilizadas na atuação prática da profissão, de ordem cognitiva, afetiva e prática. O grau de complexidade e o processo de construção da competência dependem das situações circunstanciais que são enfrentadas pelo profissional ou futuro profissional.

No entendimento do autor, descrever uma competência equivale a compreendê-la em aspectos complementares. Em primeiro, os tipos de situações às quais dá certo domínio; em segundo, os recursos mobilizados; e em terceiro, a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a mobilização dos recursos em situação complexa e tempo real, a partir das práticas e do propósito dos atores.

A inserção do modelo da pedagogia por competências na escola modifica o caráter ideológico das formas tradicionais da avaliação. Embora não se tenha uma teoria única ou um modelo ideal sobre a avaliação das competências na educação profissional, há um diálogo consensual entre os autores pesquisados e a ótica de Perrenoud (1999), pela lógica formativa,

considerando as suas possibilidades procedimentais e suas relações com as pedagogias diferenciadas.

Tal avaliação apresenta vínculos com a visão democrática de acesso à escola, no sentido de amenizar o fracasso escolar. Entretanto, no sistema educativo brasileiro, há uma distância entre o discurso pretendido e a real prática de avaliação das aprendizagens, com a utilização de procedimentos pelo professor vinculados apenas ao estabelecimento de uma nota para as atividades e provas, priorizando, dessa forma, uma postura didática a serviço da seleção.

De acordo com Le Boterf (2003, p.82), para que haja êxito é necessária a reunião de duas condições: “o alcance do objetivo buscado e o reconhecimento desse alcance por terceiros”.

Contudo, sobre os critérios pelos quais o julgamento será fundamentado, Le Boterf (2003, p.83-84, grifo do autor) propõe três tipos de julgamento:

- *O julgamento de eficácia*: reconhece que a atividade foi realizada com competência porque permitiu alcançar os resultados esperados. É o desvio pelo desempenho. Avaliando os desempenhos, infere-se que há competência. Esse tipo de julgamento tem a vantagem de poder referir-se a critérios de resultados mais facilmente objetiváveis.

- *O julgamento de conformidade*: também procede por inferência. A competência foi supostamente operacionalizada se a atividade se realizou de acordo com certos critérios de realização. Para tal julgamento, a instância da validação é frequentemente levada a complementar o olhar do responsável hierárquico por meio de ponto de vista dos ‘peritos’, cujo profissionalismo é reconhecido na área em questão. A maneira de proceder é tão importante quanto o resultado a atingir.

- *O julgamento de beleza*: refere-se às regras da arte. Esse tipo de julgamento é requerido nas situações profissionais em que os critérios de resultado ou de realização são dificilmente objetiváveis, e tangem mais às vezes ao talento do que à competência propriamente dita. Quanto maior a dimensão ‘talento’ em relação à dimensão ‘competência’ nas profissões, mais necessidade há de ‘julgamentos de beleza’.

Moretto (2008) ressalta que “a avaliação da aprendizagem precisa ser coerente com a forma de ensinar. Se a abordagem no ensino foi dentro dos princípios da construção do conhecimento, a avaliação seguirá a mesma orientação”. Desse entendimento, o autor propõe alguns princípios que formam a base de sua concepção sobre avaliação da aprendizagem:

a aprendizagem é um processo interior ao aluno, ao qual temos acesso por meio de indicadores externos; os indicadores (palavras, gestos, figuras, textos) são interpretados pelo professor e nem sempre a interpretação corresponde fielmente ao que o aluno pensa; o conhecimento construído significativamente é estável e estruturado; o conhecimento adquirido mecanicamente é instável e isolado; a avaliação da aprendizagem é um *momento privilegiado de estudo, e não um acerto de contas* (Moretto, 2008, p.90-91, grifo nosso).

Para o autor, quando o objetivo requerido pelo professor é alcançado, a avaliação é considerada eficaz. A eficiência, além de estar relacionada ao objetivo, inclui o processo desenvolvido para alcançá-lo. Deve haver um equilíbrio entre o que se propõe e a forma pelo qual se quer alcançar. Assim, para que a avaliação seja eficiente, é preciso que ela seja também eficaz. Vale ressaltar que a avaliação pode ser eficaz sem ser eficiente. Isso ocorre, quando a avaliação elaborada pelo professor decorre de conhecimentos que foram organizados para que os alunos aprendam decor e de forma isolada, de pouca relevância para o contexto dos alunos.

Ainda na visão desse autor, “avaliar a aprendizagem está profundamente relacionado com o processo do ensino e, portanto, deve ser conduzido como mais um momento em que o aluno aprende”; (...) “e não ser transformado pelo professor em um momento de ‘acerto de contas’ com seus alunos” (Moretto, 2008, p.10).

O papel do professor é o de observar, interpretar, ajustar de forma intencional e individualizada, no sentido de otimizar a aprendizagem em geral. Mas para isso não basta ser favorável a uma avaliação formativa, o professor deve “ter os meios de *construir seu próprio sistema de observação, de interpretação e de intervenção* em função de sua concepção pessoal de ensino, dos objetivos, do contrato didático, do trabalho escolar” (Perrenoud, 1999, p.122, grifo do autor).

De acordo com esse autor, pela lógica formativa, deve-se romper com o entendimento de esquema igualitário para todos os alunos. A diferenciação passa primeiro pelo investimento na observação e interpretação dos processos e dos conhecimentos proporcional às necessidades individuais do aluno. Ou seja, determinados alunos aprendem facilmente em

quaisquer condições e a experiência é que irá permitir ao professor a compreensão de forma subjetiva e eficaz, o que se passa no entendimento do aluno. Em segundo, tanto os indícios podem ser de fácil observação como, ao contrário, há total incerteza sobre os mecanismos que causam as dificuldades de aprendizagem dos alunos, requerendo dessa forma o uso de procedimentos sistemáticos de observação.

Dessa forma, a avaliação pela lógica formativa tem como pressuposto priorizar o domínio dos conhecimentos e das competências. Tal avaliação reside na individualização dos itinerários de aprendizagem, em ações e intervenções didáticas diversificadas, baseadas em objetivos e em informações qualitativas permanente sobre as atitudes, as aptidões, autonomia, possibilidades, motivações e aquisições dos alunos. De acordo com Perrenoud (1999) esta avaliação “visa dar ao professor, informações suficientes, *nem mais nem menos* do necessário para uma intervenção eficaz na regulação das aprendizagens de seus alunos” (p.124, grifo do autor).

No entanto, não está imune ao fracasso ou reprovações. Eles existem e isso implica em ser feito um balanço das aquisições alcançadas para a tomada de decisão: de seleção, que é na melhor das hipóteses “um mal necessário”, jamais um fim em si ou uma vantagem; ou de orientação, de maneira a melhor possível (Perrenoud, 1999).

Obviamente que não é tão simples pensarmos na avaliação em abordagem por competências de maneira padronizada, pois os alunos, ao serem colocados frente a situações complexas, buscam mobilizar suas aquisições, perceber seus limites e ultrapassá-los. Entretanto essas situações não podem ser reproduzidas artificialmente ou planejadas com antecedência ou integralmente.

Dessa forma, a avaliação das competências “não descartará uma observação *qualitativa* dos fatos e gestos, palavras, raciocínios, hesitações, estratégias, decisões,

caminhos do sujeito frente a um problema”, associada a um diálogo, entre professor e aluno (Perrenoud, 1999, p.166, grifo do autor).

Wiggins (1989), citado por Perrenoud (1999, p.167), considera que algumas características deveriam ser respeitadas a título de uma avaliação autêntica e estendidas à avaliação por competências, como segue:

- i. A avaliação não inclui senão tarefas contextualizadas
- ii. A avaliação aborda problemas complexos
- iii. A avaliação deve contribuir para que os estudantes desenvolvam mais suas competências
- iv. A avaliação exige a utilização de conhecimentos disciplinares
- v. Não há qualquer limitação de tempo fixada arbitrariamente quando da avaliação das competências
- vi. A tarefa e suas exigências são conhecidas antes da situação de avaliação
- vii. A avaliação exige certa forma de colaboração entre pares
- viii. A correção considera as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos estudantes
- ix. A correção somente considera erros importantes na ótica da construção de competências
- x. Os critérios de correção são determinados fazendo-se referência às exigências cognitivas das competências visadas
- xi. A auto-avaliação (sic) faz parte da avaliação
- xii. Os critérios de correção são múltiplos e proporcionam várias informações sobre as competências avaliadas
- xiii. A avaliação deve determinar as forças dos estudantes
- xiv. As informações extraídas da avaliação devem considerar as aptidões dos estudantes, seus conhecimentos anteriores e seu grau atual de domínio das competências visadas
- xv. Os mesmos procedimentos de avaliação são exigidos a todos os estudantes e o apoio necessário está disponível para aqueles que têm dificuldades
- xvi. A avaliação é guiada pelas exigências da validade ecológica

Os procedimentos desenvolvidos na avaliação pela lógica formativa, com vistas à pedagogia diferenciada, valorizam a mediação entre professor e aluno e fortalecem o envolvimento e pode levar à reflexão sobre o desempenho de cada um deles. No caso do aluno, é possível advir pela autoavaliação, baseado em referenciais externos de orientações e do professor, ou ocorrer pela coavaliação realizada entre os pares com a mesma formação.

No caso do professor, Perrenoud (1999) ressalta que o estímulo à estruturação e à gestão das situações de trabalho em equipe, de atuar como mediador da aprendizagem, em interação constante com seus alunos e participe da avaliação deve ser “antes em pessoa-recurso do que um julgador supremo” (p. 168).

Portanto, a avaliação educacional com vistas à educação profissional de nível médio, neste trabalho, é compreendida e defendida pela pesquisadora enquanto elemento que oportuniza conhecer a realidade no processo de ensino e da aprendizagem em ação, que viabiliza verificar os percursos, propondo momentos de reflexão e, conseqüentemente, possíveis alternativas de intervenção e de tomada de decisão, rumo à construção de uma prática avaliativa mais adequada e justa.

Entretanto, os desafios continuam!

2.2 Avaliação no Ensino da Música

Tornar a avaliação uma atividade comprometida com o ensino da música e como recurso de aprendizagem lhe dá um significado estruturante na formação do aluno, mas, para isto, precisamos falar mais sobre avaliação, sobre *como* e *por que* avaliar em música.

Nesse sentido, apontamos que, ao nos referirmos ao “ensino da música”, serão desenvolvidas nos próximos tópicos as concepções sobre a avaliação buscando uma aproximação no âmbito da escola de música especializada.

2.2.1 Abordagens

Muito provavelmente, a avaliação no ensino da música em escolas especializadas foi determinada pela trajetória que as propostas de avaliação da aprendizagem permearam a educação brasileira, em suas diferentes modalidades de ensino, da educação infantil ao profissional, um movimento marcado por, além de medir o aproveitamento do aluno por meio de provas e expresso em notas no final de determinados períodos de estudos conter uma proposta de classificação, cuja ênfase se refere à verificação do desempenho no processo de

ensino e aprendizagem, com vistas a garantir a aprendizagem do aluno, e dessa forma regular esse mesmo processo.

Nessa concepção de avaliação como medida, da aplicação de provas, às notas como representação métrica pelo desempenho obtido, ambos, os termos traduzem a idéia quantificada daquilo que o aluno aprendeu. E cabe apenas ao professor a emissão de juízo de valor, em sua maioria, tendo por base critérios subjetivos e ambíguos.

Muitos professores acreditam que a música não possui conteúdos objetivos, mas apenas aspectos emocionais. Sendo assim acreditam que a avaliação “é algo subjetivo, individual ou muito pessoal, já que envolve sentimentos, aspectos psicológicos e sensibilidade” (Del Ben, 2003, p.33).

A ausência de objetividade dos professores de música instrumental/vocal no ato de execução de seus alunos é identificada quando se veem obrigados a justificar, para seus alunos e colegas, seus parâmetros de julgamento, de avaliação, especificamente quando em situações de bancas de exames, exames seletivos ou mesmo em situações de aula.

O momento em que ocorre a avaliação das práticas musicais e a forma como o professor as concebe e de como as registra são questões pertinentes e merecem atenção. Dados significativos foram encontrados no estudo de Santos (2003), realizado com professores com formação acadêmica superior, tendo como objetivo investigar as dimensões de crítica musical abordadas pelos professores no momento da avaliação, por meio de avaliações escritas de execuções musicais gravadas em vídeo e entrevistas individuais.

Tendo como referencial a Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento de Swanwick²⁰ (1986) e considerando apenas os critérios gerais de cada fase do Modelo Espiral,

²⁰ Numa proposta de educação musical, Swanwick e Tillman (1986) desenvolveram uma pesquisa fundada no desenvolvimento musical de crianças, denominada de Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento, a qual descreve etapas da aquisição do conhecimento, centrada em quatro dimensões de respostas- Materiais, Expressão, Forma e Valor. Cada dimensão envolve duas fases qualitativas, uma intuitiva e outra analítica: na

alguns pontos são evidenciados: um deles, de que os critérios empregados pelos professores foram limitados às dimensões de Materiais e Expressão; outro, de haver a tendência ao emprego do mesmo tipo de critério, independente do nível de adiantamento dos alunos.

Com o estudo também foram identificadas concepções teórico-práticas sobre a avaliação e foi constatado um distanciamento entre o discurso e a prática. Segundo Santos (2003, p. 42-43) “uma concepção teórica da avaliação diferente da prática empregada na avaliação de alunos”. A mesma autora ainda acrescenta:

a investigação nesses dois planos reforça a necessidade do equilíbrio entre a intuição e a explicação analítica. A dimensão subjetiva da avaliação, presente no julgamento intuitivo, traz todas as concepções teórico-práticas de quem está avaliando, bem como a bagagem de experiências musicais e o desenvolvimento musical desse avaliador. Para trazer a objetividade, é necessário que todo esse conjunto de concepções do avaliador seja canalizado para o julgamento analítico fundamentado no conhecimento da experiência musical (p.50).

Como fonte de dados para a utilização no processo de avaliação musical, comumente são utilizados pelos professores, coordenadores de cursos e até mesmo os alunos, o uso de termos como aptidão musical, talento musical, musicalidade e outros, como justificativa do sucesso ou insucesso do aluno diante de uma atividade musical, sem a total clareza de suas semelhanças e diferenças.

Tais termos são explicitados por Boyle²¹ (1992), citado por Santiago (1996, p.156, grifo do autor), como segue:

- i. *Aptidão Musical* indica o potencial para aprender música, especificamente, para desenvolver habilidades musicais
- ii. *Desempenho musical (music achievement)* refere-se às aquisições decorrentes da experiência com música, com o fenômeno musical ou com materiais relacionados com música
- iii. *Talento musical* é um termo vago para ser utilizado como construto em avaliação
- iv. *Capacidade musical* ‘é o termo atribuído tradicionalmente àquela porção da habilidade de uma pessoa que é resultado de dote genético e maturação’ (...) ‘Capacidade não é um construto útil para os propósitos da avaliação, pois o isolamento satisfatório de comportamentos musicais

etapa Materiais, as fases, Sensorial e Manipulativa; na etapa Expressão, as fases, Pessoal e Vernacular; na etapa Forma, as fases, Especulativa e Idiomática; e as fases, Simbólica e Sistemática na etapa Valor.

No Brasil, alguns dos trabalhos fundamentados nessa teoria são: Oliveira e Hentschke (1996); Del Ben (1997); Andrade (2001); Grossi (1998); Hentschke (1995).

²¹ BOYLE, J. David. Evolution of music ability. In: COLWELL, Richard (Ed.) *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992, p. 247-265.

geneticamente determinados em relação às influências do meio ambiente ainda tem que ser alcançado’

v. *Inteligência Musical* é uma das múltiplas inteligências humanas, segundo Howard Gardner, ao lado das inteligências lingüística (sic), lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica e pessoal. Para teorizá-las Gardner estabeleceu critérios como determinantes para a comprovação da existência de cada uma dessas inteligências

vi. *Musicalidade* é um termo também impreciso, referindo-se ‘ao estado de ser ‘musical’

vii. *Sensibilidade musical* diferencia a sensibilidade simplesmente acústica de percepção auditiva da musical propriamente dita. É aceito como constructo válido, mas ‘as medidas de preferência destinadas a avaliá-lo ainda não foram bem recebidas como medidas isoladas’.

De acordo com Marques (1998, p.1), há uma diversidade de variáveis – não somente aquelas relacionadas à atividade musical em si, mas ligadas aos modos de conhecimento – com as quais lida o professor de música para o estabelecimento de parâmetros na avaliação no ato da execução musical. O autor identifica a necessidade de compreensão quanto aos comportamentos envolvidos numa única atividade musical. Estes podem ser considerados em termos cognitivos, sensoriais, psicomotores e afetivos e ocorrer simultaneamente, com maior ou menor predominância de um aspecto sobre o outro. E afirma que

a avaliação lida com conhecimentos subjetivos e objetivos, mas a informação objetiva, proveniente de testes e mensurações, é essencial para uma avaliação adequada de objetos de estudos complexos e altamente inferenciais como é o caso dos comportamentos musicais. (...) defende-se a combinação dos dados obtidos através dos procedimentos de testagem e mensuração (informação objetiva) com o juízo particular e profissional de professores experientes (informação subjetiva) (Marques, 1998, p.2).

Ainda quanto aos comportamentos envolvidos numa atividade musical, o mesmo autor faz referência à aceção de Boyle e Radocy (1987) quanto às diferentes funções dos dados avaliativos da habilidade musical, quais sejam de desempenho, diagnóstica e de atitudes. Tais funções são indicadas como auxílio para as decisões a serem tomadas quando da elaboração dos testes e/ou quando da avaliação propriamente dita. Igualmente explicita cada uma das funções, como segue:

(a) *desempenho*: examinar o efeito, no comportamento dos alunos, das experiências de aprendizagem pela qual eles passaram

(b) *diagnóstica*: determinar as habilidades atuais dos alunos, classificando-os de acordo com suas capacidades ou dificuldades quanto a determinadas habilidades musicais; esta função possibilita uma melhor tomada de decisões quanto a reforços ou modificações necessárias ao comportamento dos alunos

(c) *aptidão*: tomar decisões quanto aos comportamentos musicais futuros; ou seja, esta função envolve o uso dos dados de testagem e a mensuração destes como uma base para a determinação de potenciais dos alunos para um futuro processo de ensino-aprendizagem

(d) *atitude*: tomar decisões instrucionais levando-se em conta os interesses e predileções musicais dos alunos; tal função é especialmente importante quando os aspectos do domínio afetivo são considerados na relação de ensino-aprendizagem (Marques, 1998, p.2, grifo do autor)²².

Santiago (1996), ao se referir aos comportamentos musicais, parte da análise do termo tendo como referência o princípio estabelecido por Boyle (1987) quanto à classificação dos comportamentos musicais, os quais foram estruturados em quatro títulos. O primeiro, em “Comportamentos musicais de execução”, subdivididos em dois tipos, sendo um deles denominado de “Produzidos”, que incluem a improvisação; e o outro de “Reproduzidos”, abrangendo a reprodução de experiência musical conhecida, de ouvido e a reprodução em voz alta da notação, o tocar ou cantar. O segundo, de “Comportamentos musicais de leitura e escrita”. Nesse aspecto considera como leitura, tanto a reprodução em voz alta a partir da notação, tocar ou cantar, como a leitura silenciosa de partitura; e à escrita inclui a reprodução e composição.

Na sequência, os “Comportamentos musicais auditivos”, subdivididos em resposta emocional à música, comportamentos analíticos e mover-se à música; e, por fim, “Outros comportamentos cognitivos musicais”, divididos em comportamentos que manifestam conhecimento da estrutura musical e os que manifestam conhecimento de história, estilo, literatura, músicos etc.

Quanto a estes dois últimos tipos, Santiago (1996, p.143) propõe uma versão, de forma que os comportamentos musicais auditivos são divididos em: comportamentos perceptivos e comportamentos analíticos. Inclui, ainda, aos outros comportamentos cognitivos musicais os comportamentos de resposta – emocional à música e o de mover-se à música.

²² Nota do autor – Baseado em BOYLE, J.David & RADOCY, Rudolf E. *Measurement and evaluation of musical experiences*. New York: Schirmer Books, 1987, p.8-13.

No discurso de muitos pesquisadores, entre eles Santos (1998), Santiago (1996), Kleber (2003), Bozzetto (2003), a avaliação em música é considerada como um instrumento para a melhoria da qualidade de ensino.

Especificamente nas práticas interpretativas, Tourinho e Oliveira (2003) consideram a avaliação sob alguns pontos. Primeiramente, quanto à “análise e interpretação da maneira pela qual o estudante toca o instrumento”; depois, o “repertório musical durante a aula”; e, ainda, “testes periódicos, com o objetivo de prover efetividade na instrução e na tomada de decisões educacionais” (p.13).

Swanwick (2003) ressalta o papel do professor em dar um direcionamento mais sensível e afetivo à avaliação. O professor, ao desenvolver qualquer modelo de avaliação, válido e confiável, precisa levar em conta duas dimensões: o que os alunos estão fazendo e o que eles estão aprendendo. Defende a necessidade de existirem critérios declarados, flexíveis ao tempo, que possam ser revisados no limite do bom senso. Segundo o autor, alguns pré-requisitos devem ser respeitados ao se estabelecer critérios para a avaliação, como: “devem ser claros; qualitativamente diferentes uns dos outros; devem ser enunciados de maneira sucinta para que sejam rapidamente compreendidos; devem ser úteis aos diferentes contextos e estarem relacionados à natureza essencial da atividade” (Swanwick, p.94).

Swanwick (2003) salienta, ainda, a atenção que deve ser dada pelos professores durante todo o processo de ensino quanto à compreensão musical e à qualidade do trabalho musical dos alunos, como suporte de avaliação, a despeito da música ser simples ou complexa.

O autor aponta as “dimensões nas quais toda a crítica musical e análise estão enquadradas”, que são:

- i. Consciência e controle dos *materiais sonoros*: demonstrados na distinção entre timbres, níveis de intensidade, duração ou alturas, manuseio técnico de instrumentos ou vozes

- ii. Consciência e controle do *caráter expressivo*: mostrados na atmosfera, no gesto musical, no senso de movimento implícito na forma das frases musicais
- iii. Consciência e controle da *forma musical*: mostrados nas relações entre formas expressivas, os caminhos pelos quais os gestos musicais são repetidos, transformados, contrastados ou conectados
- iv. Consciência do *valor* pessoal e cultural da música: mostrados na autonomia, avaliação crítica independente e pelo compromisso mantido com estilos musicais específicos (Swanwick, 2003, p.91, grifo do autor)

Seja uma atividade de execução musical ou outra do conhecimento musical, individual ou coletiva, em aula, em prova ou em uma apresentação musical, qualquer uma delas envolve os domínios cognitivos, afetivos, sensoriais, psicomotores e socioculturais de todos que dela participam e devem ser explorados em prol da qualidade da aprendizagem.

Entretanto, se de um lado, na maioria das vezes, as dificuldades de apropriação do conhecimento musical teórico-prático são relatadas pelos professores como problema individual do aluno; de outro, o aluno em sala de aula ou em banca de exame não tem clareza ou até mesmo consciência de como ou por que está sendo avaliado e de quais as implicações para a aprendizagem.

Pensemos: não seria melhor que a escola e o professor propiciassem ao aluno um desenvolvimento que aumente suas possibilidades e chances de sucesso, permitindo a ele ampliar os sentidos da avaliação como parte integrante do processo de ensino e como um dos pontos de referência de qualificação na sua aprendizagem? Qual o entendimento do aluno nesse processo? Tais questões oferecem muitos desafios e exigem um conhecimento mais vasto do contexto avaliativo e musical.

3 ESCOLA DE MÚSICA

3.1 Perfil Institucional

A Escola de Música é uma unidade de ensino profissionalizante vinculada à Universidade Estadual de Maringá.

A Universidade Estadual de Maringá está localizada na região Noroeste do Paraná, região com mais de dois milhões de habitantes. Foi criada em 1970 e obteve seu reconhecimento federal em 1976. Está organizada nos campus de Maringá, Umuarama, Cianorte, Cidade Gaúcha, Diamante do Norte e Goiorê, presente com atividades de ensino, pesquisa e extensão nas diversas áreas da ciência. Atualmente oferece 53 cursos de graduação, 93 de especialização, 30 de mestrado, 17 de doutorado e 02 de Pós-Doutorado.

3.2 Perfil Histórico-Educativo

Em 1973 foi criado o Coral Universitário, vinculado diretamente à Reitoria, como órgão suplementar. Em atendimento à demanda crescente para o aprimoramento teórico-musical dos próprios coralistas e da comunidade em geral foram ofertados cursos livres de música nos instrumentos: flauta transversal, flauta doce, violino, piano, clarinete, trompete, viola e harmônio. Assim, na década de 80, foi criada a “Casa da Música”, ligada à Difusão e Promoção da Diretoria de Cultura (DPC) pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PEC).

Mais tarde, em 1993, por resolução do Conselho Administrativo nº228/93 foi

instituído um novo organograma para a PEC e criada a Divisão de Artes Musicais, ora vinculada à Diretoria de Cultura.

3.2.1 Da Idealização a Implantação dos Cursos Técnicos

Os cursos livres de iniciação e nível básico de instrumento, História da Música e Teoria Musical realizados na escola e pelos conservatórios de música da cidade e região, foram o ponto de partida para o início da idealização de cursos regulares em outra modalidade, já que os cursos livres são comumente adotados pelos conservatórios. A então “Casa da Música” passou a ser denominada de “Escola de Música” em função das atividades fins desenvolvidas de ensino e extensão. E, no ano de 1993, foi autorizado pela SEED – Secretaria Estadual de Educação o funcionamento do Curso Técnico de Música em três habilitações: Técnico em Instrumento, Técnico em Canto e Técnico em Musicalização, sendo reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) pelo Parecer n.128/01. O Programa de Expansão da Educação Profissional ²³ (PROEP/MEC) constituiu o principal instrumento de implantação da reforma para a educação profissional técnica de nível médio²⁴.

De 1993 a 2002, 124 alunos concluíram os cursos técnicos, assim distribuídos: Curso Técnico em Canto (35); Curso Técnico em Instrumento - Bateria (6); Flauta Doce (1); Flauta Transversal (7); Piano (28); Violão (15) e Violino (4); Curso Técnico em Musicalização (28).

²³ O Programa PROEP/MEC utilizou para a implantação da reforma, recursos na ordem de 500 milhões de dólares para o período de 1997 a 2003, com financiamento parcial do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Como consequência ocorreu a fragmentação do sistema nacional de educação, a desativação de cursos na esfera pública e a expansão da oferta da educação profissional pela rede privada. No Estado do Paraná, em particular, a política da reforma na rede estadual, gerenciadas pela Agência para o Desenvolvimento da Educação Profissional (PARANATEC) desativou 1080 cursos profissionalizantes existentes até 1996. A PARANATEC foi desativada sendo então instituído o Departamento de Educação Profissional na Secretaria de Educação, quando das primeiras iniciativas da política para a educação profissional pela gestão 2003/2006.

²⁴ O instrumento jurídico dessa reforma foi o Decreto nº 2.208/97(BRASIL/MEC/CNE/CEB, 1999).

Nesse período, várias atividades artístico-culturais foram desenvolvidas pelos professores e alunos na cidade e região, bem como a qualificação do corpo docente²⁵ foi incentivada.

Os princípios norteadores da educação profissional, regidos pelas Diretrizes Curriculares²⁶, incluem, além da independência e articulação com o ensino médio, a autonomia da escola em seu projeto político pedagógico.

Os planos de cursos, parte integrante do Projeto Político Pedagógico, doravante denominado de PPP, são documentos onde podem ser contempladas as perspectivas que a instituição como um todo se propõe a alcançar; é a forma objetiva de a escola dar sentido, avaliar e reorganizar o seu saber fazer; uma busca de conhecimento de sua realidade, de seu contexto, num registro que permite à escola rever suas intencionalidades, revelar seus compromissos e sua história. As contradições e desigualdades sociais presentes na sociedade, precisam ser amplamente discutidas. O plano de curso, então, tem papel fundamental ao possibilitar a construção de uma visão crítica, sinalizar a visão de profissional e de sociedade em que a escola acredita (Veiga, 2004).

Tal posição conduz ao entendimento de que, dentre os vários desafios atualmente enfrentados pela escola para construir e administrar o seu PPP estar o fato de, antes de ser um instrumento legalmente constituído como parte dos documentos obrigatórios, ser um espaço de reflexão sobre o papel social da educação em geral e da própria escola. É o momento em que serão colocados em pauta os propósitos a serem atingidos, sustentados por conceitos formulados a partir de indagações como: a que tipo de educação se propõe; para quem; quais os objetivos a alcançar. Tais questionamentos visam delinear uma intencionalidade, indicar a direção, a orientação, os caminhos possíveis que poderão ser percorridos pelo coletivo da

²⁵ Nesta ocasião atuavam na EMU os seguintes professores: Ana Lúcia Colodetti Gada, Bernhard Fuchs, Hideraldo Luiz. Grosso, Geraldo Majela Brandão Ribas, Jairo Botelho Cavalcanti, Lélío Cedaro, Marcos Watanabe de Godoy, Maria Goreti Pellacani, Nobuyoshi Imaji, Pedro de Biagio, Roberto Baldassi e Salomão Guarnieri. Atualmente, o corpo docente possui no seu quadro de servidores 01 doutor, 01 doutorando, 02 mestres, 02 mestrandos, 02 especialistas e 01 graduado, nas áreas de Práticas Interpretativas, Musicologia e Educação.

²⁶ Resolução nº04/99 (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 1999).

escola. O PPP, construído de maneira participativa, é a passagem mais acertada para reinventar a escola, reavaliar suas finalidades e objetivos, estabelecer o identificador comum, expressar o anseio e o comprometimento para com a sua comunidade. Ao ser discutido, elaborado e assumido coletivamente, oferece garantia visível e sempre aperfeiçoável da qualidade esperada no processo educativo. E tão essencial quanto construir um projeto pedagógico próprio é cultivá-lo como fonte de inspiração criativa e crítica, não como depósito estático de idéias ou pretexto corporativista de autodefesa contra críticas e divergências.

A elaboração e execução de um projeto pressupõem uma ação intencionada, com objetivos definidos, a respeito do que se quer inovar, é, portanto, quebrar um estado confortável, de acomodação. A organização curricular dos cursos deve ser promovida a partir do diálogo entre as diretrizes curriculares e a definição de uma proposta no PPP da instituição formadora (Veiga, 2004).

Aqui cabe salientar que o Plano de Curso para os cursos técnicos devem estar de acordo com os itens previstos e ordenados pelo Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) e instituído e implantado pelo MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SEMTEC²⁷. O Plano de Curso deve contemplar vários itens. Inicialmente, os objetivos que a instituição propõe alcançar através do curso no formato planejado, em coerência com as razões para justificar a oferta do curso, bem como à área profissional para a qual o curso se vincula. O segundo item se refere à Organização Curricular.

Entende-se por currículo, como elemento flexível à organização da sociedade e da educação, o produto do processo de organização do conhecimento. Compreende todas as atividades centrais que envolvem a instituição escolar. A cada necessidade de modificação dos currículos, o PPP também sofre alterações de modo a manter a coerência e posição

²⁷ No período de implantação das Diretrizes Curriculares para os cursos técnicos, estes foram organizados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e pela Coordenação Geral de Educação Profissional - MEC/SEMTEC/CGEP.

político-ideológica que norteará a formação dos alunos do curso e sua ação na sociedade. Quando optamos por um tipo específico de formação escolar, estamos apontando para uma compreensão sobre a relação do aprendiz, com a sociedade da qual ele faz parte.

A organização curricular para os cursos técnicos deve estar coerente com a formação por competências pertinente às exigências do processo produtivo, em suas funções e subfunções, identificadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico na área profissional de Artes. No documento está previsto, entre outros tópicos relacionados à área, o item designado de Matrizes de Referência²⁸, de acordo com a sistematização do processo produtivo, agrupadas em subáreas. No caso, a área de Artes agrupada cinco subáreas: Música, Artes Dramáticas, Artes Visuais, Dança e Circo.

Cada subárea contém cinco subfunções. A primeira, de Criação, com atividades voltadas para a concepção e composição original de objetos sonoros, cênicos, plástico-visuais envolvidos em diferentes propostas e projetos de realização; a segunda, de Execução, com atividades voltadas para a realização performancial e para a operação de elementos envolvidos em espetáculo e produção artística; a terceira, de Produção, com atividades voltadas para a organização e planejamento das ações e insumos, para a difusão, registro, edição e direção de processos produtivos; na sequência, a subárea de Preservação, com atividades que envolvem avaliação, restauração e conservação de obras e elementos artísticos; e, por fim, de Confeção e Manutenção de equipamentos, com atividades voltadas para a construção, conservação, reparo e manutenção de instrumentos ou equipamentos envolvidos em produções artísticas.

Em específico para a subárea Música segue descrição das funções, subfunções e suas respectivas atividades, prevista na Matriz de Referência, dos Referenciais Curriculares em Artes (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 2000).

²⁸ Documento- Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Área Profissional: Artes. Ministério da Educação Brasília, 2000, p. 24-51.

Quadro 1. Subárea: Música

| FUNÇÕES | SUBFUNÇÕES | | | | |
|---|---|--|--|---|--|
| 1. Criação | 1.1 Composição original | 1.2 Elaboraões de textos poético-musicais na forma de canção/dança | 1.3 Montagens de trilhas musicais para sincronização com vídeo (TV, cinema, peças publicitárias) | 1.4 Composição original | 1.5 Elaboraões de projetos de ambientação sonora para espetáculo e vídeo |
| 2. Execução | 2.1 Realização performancial de textos musicais previamente elaborados ou criados no ato mesmo de sua realização/atualização. | 2.2 Realização performancial de textos musicais previamente elaborados, através do ato de orientação de outros executantes (instrumentos e/ou cantores; regência | 2.3 Operação de áudio de espetáculos musicais | | |
| 3. Produção | 3.1 Planejamento e pré-produção em projetos musicais; identificação e organização das ações e insumos | 3.2 Programação de atividades operacionais voltadas para a obtenção de eficiência dos processos de produção na área: orientação e supervisão, difusão e distribuição | 3.3 Registro e edição de imagens acústicas (sonoras e/ou musicais) | 3.4 Editoração de textos musicais escritos, como suporte à execução | 3.5 Direção de processos produtivos |
| 4. Preservação | 4.1 Restauração de textos musicais escritos ou registrados em mídias fonográficas | 4.2 Avaliação e organização de documentos musicais | | | |
| 5. Confeção e Manutenção de Equipamentos | 5.1 Construção e manutenção de instrumentos musicais acústicos | 5.2 Conservação e reparos de equipamentos e instrumentos musicais eletroeletrônicos | | | |

Fonte: BRASIL/MEC/CNE/CEB, 2000

A organização dos currículos da Educação Profissional foi elaborada de acordo com os componentes significativos do processo de produção na área. Tais componentes, identificados como as competências, habilidades e bases tecnológicas, assim descritas:

as competências e os insumos geradores de competências, envolvendo os saberes e as habilidades mentais, socioafetivas e/ou psicomotoras, estas ligadas, em geral, ao uso fluente de

técnicas e ferramentas profissionais, bem como a especificidades do contexto e do convívio humano característicos da atividade, elementos estes mobilizados de forma articulada para a obtenção de resultados produtivos compatíveis com padrões de qualidade requisitados, normal ou distintivamente, das produções da área. As bases tecnológicas ou o conjunto sistematizado de conceitos, princípios e processos tecnológico, resultantes, em geral, da aplicação de conhecimentos científicos a essa área produtiva e que dão suporte às competências (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 2000, p.24).

O conceito de habilidade varia de autor para autor. Em geral, as habilidades são consideradas como algo menos amplo do que as competências. Assim, a competência estaria constituída por várias habilidades. Entretanto, uma habilidade não "pertence" a determinada competência, uma vez que uma mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes. As habilidades se ligam a atributos relacionados não apenas ao saber-conhecer, mas ao saber-fazer, saber-conviver e ao saber-ser.

Neste mesmo documento estão ainda descritas as competências, habilidades e bases tecnológicas para cada subfunção das respectivas funções. Serão citadas apenas a descrição dos componentes das funções Criação e Execução²⁹ e as respectivas subfunções atreladas ao Plano de Curso da EMU/UEM.

Na Função 1-Criação, a primeira subfunção, denominada de Composição original, tem como Competências as seguintes:

- Perceber e organizar mentalmente as idéias, a gramática musical, para criar obras novas e para apreciação; Conhecer e articular no fazer/criar os elementos materiais; matéria-prima de que se origina a obra de arte (som, texturas,...) e os elementos ideais presentes (base formal e cognitiva)
- Articular, integrar e adaptar os componentes da linguagem musical, e dos diversos gêneros e estilos na perspectiva da composição e da produção de textos musicais de acordo com as propostas; Coletar elementos, analisar e interpretar idéias, propostas, concepções ou expectativas que caracterizem iniciativas voltadas à produção de textos musicais, considerando os diversos meios e funções dos gêneros da música do mercado
- Conhecer e manipular os processos, os meios e a estética musical; Planejar e conceber de forma estética, técnica e artística as composições e arranjos de acordo com a temática do projeto e o meio a que se destina; Compreender e manipular as diferentes possibilidades de seleção e tratamento de materiais e seus diferentes resultados estéticos ou comunicacionais
- Articular no fazer/criar os componentes básicos da linguagem artística
- Conhecer e utilizar as combinações, reelaborações imaginativas, criativas, intuitivas, estéticas a partir de diversos elementos da experiência sensível da vida cotidiana e dos saberes sobre a natureza, cultura, história e seus contextos

²⁹BRASIL/MEC/CNE/CEB. *Referenciais Curriculares em Artes*. VI. Matrizes de Referência, 2000, p. 27-36. Disponível em portal do MEC

- Criar textos musicais baseados em idéias próprias; Utilizar a acuidade auditiva no fazer/criar; Combinar as estruturas rítmicas.

Como habilidades:

- Redigir textos musicais que, de forma original e criativa, se adéquem (sic) às características de propostas e ao público para o qual estão especialmente dirigidas
- Aplicar as ferramentas de composição na criação musical; Elaborar e redigir textos musicais originais.

E bases tecnológicas em

- Técnicas de percepção e organização rítmica, melódica, harmônica e textural; Técnicas de estruturação musical e manipulação de elementos texturais aplicados às diversas criações musicais; Ferramentas e técnicas de expressão individual e coletiva e de manipulação de repertórios; Ferramentas e técnicas de aplicação e aproveitamento de equipamentos e tecnologias essenciais
- Técnicas de pesquisa, organização e formulação de projetos composicionais; Estruturação musical e análise estilística; Conhecimentos básicos dos meios acústicos (instrumentais e vocais) e seus efeitos fisiológicos, eletroacústicos, experimentais (interação música/dança, música/teatro, música/cinema, música/vídeo, música/multimeios); Conhecimentos de estilos, gêneros, repertórios, obras e usos; Técnicas de harmonização, orquestração e instrumentação.

Da mesma função, a segunda subfunção denominada *Elaboração de textos poético-musicais na forma de canção/dança, compositor de canção cifrada com letra (música popular)*, as Competências compreendem:

- Articular, integrar e adaptar os componentes da linguagem musical; Planejar e conceber de forma estética, técnica e artística os textos poético-musicais de acordo com a temática do projeto e o meio a que se destina; Articular, integrar e adaptar os componentes da linguagem musical, e dos diversos gêneros na perspectiva da composição e da produção de textos musicais; Desenvolver e adaptar textos a melodias
- Aplicar o estudo da forma aos diferentes gêneros de música popular; Diferenciar gêneros musicais aplicando-os criticamente ao fazer/criar; Analisar criticamente o uso da música pelos meios de comunicação; Analisar e apreciar canções em vários estilos; Conhecer a história da música popular da nossa cultura e de outras culturas; Pesquisar a história da música de nossa cultura com uso de recursos tecnológicos disponíveis; Compreender a evolução da música de nossa cultura e do mundo
- Coletar elementos, analisar e interpretar idéias, propostas, concepções ou expectativas que caracterizem iniciativas voltadas à criação de textos poético-musicais, considerando os diversos meios e funções dos gêneros da música do mercado.

As Habilidades prescritas incluem:

- Articular no fazer/criar as capacidades rítmicas, de percepção e a sensibilidade; Elaborar melodias com letra; Redigir textos musicais que, de forma original e criativa, se adéquem (sic) às características de propostas e ao público para o qual estão especialmente dirigidas
- Aplicar as ferramentas de composição na criação musical voltada para textos poéticos; Elaborar e redigir textos musicais na forma de canção ou dança de acordo com as diferentes propostas, gêneros e estilos.

As bases tecnológicas são estabelecidas como:

- Percepção e organização rítmica, melódica, harmônica e textural; Estruturação e manipulação de elementos texturais aplicados às diversas situações musicais e gêneros; Ferramentas e técnicas de expressão individual e coletiva e de manipulação de repertórios; Ferramentas e técnicas de aplicação e aproveitamento de equipamentos e tecnologias essenciais
- Pesquisa, organização e formulação de projetos; Estruturação musical e análise estilística; Harmonização e composição aplicadas; Técnicas de prosódia, modulações, fraseologia; Estudo e análise da forma; Conhecimentos básicos dos meios acústicos (instrumentais e vocais) e seus efeitos fisiológicos, eletroacústicos, experimentais (interação música/dança, música/teatro, música/cinema, música/vídeo, música/multimeios).

Na sequência, tem-se a função Execução e a subfunção um, denominada realização performancial de textos musicais previamente elaborados ou criados no ato mesmo de sua realização/atualização. O componente, Competência compreende:

- Conhecer, analisar e aprimorar a técnica e a expressão vocal/instrumental; Adequar à prática dentro do contexto de realização das fontes sonoras e rítmicas, improvisando-as; Mobilizar saberes técnico e expressão instrumental/vocal em situação prática. Dominar artisticamente o instrumento e a gramática musical dos diferentes gêneros e estilos musicais, no contexto da execução; Conhecer e dominar as tecnologias básicas aplicadas à execução musical
- Criar e poetizar a partir da obra do compositor; Relacionar, analisar e utilizar os elementos básicos de postura, leitura e memória; Pesquisar repertório adaptando ao seu nível e ao público-alvo; Captar a intenção estética do compositor; Articular os elementos da prática coletiva; Lidar com as situações de improviso dentro de gêneros musicais diversos; Aprimorar a execução por meio da construção de saberes e da análise, reflexão e compreensão técnica e estética. Execução e manipulação de elementos texturais aplicados às diversas situações da execução musical
- Ferramentas e técnicas de expressão individual e coletiva e de manipulação de repertórios; Execução aplicada à performance coletiva; Normas e padrões de utilização dos elementos básicos de postura, leitura, memória e sincronidade; Técnicas de leitura e de improvisação; Pesquisa de repertório e de adequação mercadológica; Técnicas de leitura à primeira vista, de transposição e de acompanhamento instrumental/vocal
- Técnicas de análise de fraseologia, agógica, estilos, sonoridade, sincronização; Conhecimentos de estilos, formas, gêneros; Conhecimentos básicos dos meios e veículos utilizados na execução musical; Conhecimentos básicos das tecnologias utilizadas na execução musical; Estabelecer as relações dos componentes básicos da leitura na execução; Estabelecer as relações de sonoridade de acordo com a situação prática; Conhecer e analisar a morfologia musical.

Como Habilidades, a citar, têm-se:

- Executar repertório específico e adequado o seu nível de profissionalização, priorizando a prática coletiva; Utilizar os elementos e conhecimentos de leitura à primeira vista, improvisação, transposição e acompanhamento no momento da realização musical; Aplicar, na atuação, as técnicas de execução e os elementos básicos da postura, leitura memória; Interpretar textos musicais individual e coletivamente no ato da realização; Ler e interpretar os signos gráficos musicais.
- Atuar na prática de conjunto respondendo aos desafios colocados na situação específica de performance; Utilizar o gesto técnico, expressivo e instrumental; Utilizar as possibilidades das tecnologias aplicadas na execução musical.

E, por fim, as bases tecnológicas compreendem:

- Percepção, organização e leitura rítmica, melódica, harmônica e textural aplicados; Execução e manipulação de elementos texturais aplicados às diversas situações da execução musical; Ferramentas e técnicas de expressão individual e coletiva e de manipulação de repertórios; Execução aplicada à performance coletiva; Normas e padrões de utilização dos elementos básicos de postura, leitura, memória e sincronicidade.
- Técnicas de leitura e de improvisação; Pesquisa de repertório e de adequação mercadológica; Técnicas de leitura à primeira vista, de transposição e de acompanhamento instrumental/vocal; Técnicas de análise de fraseologia, agógica, estilos, sonoridade, sincronização; Conhecimentos de estilos, formas, gêneros; Conhecimentos básicos dos meios e veículos utilizados na execução musical; Conhecimentos básicos das tecnologias utilizadas na execução musical.

Considerando as Funções e Subfunções descritas anteriormente, na perspectiva da implementação de uma nova estrutura para os cursos técnicos da EMU/UEM, foi realizada uma sondagem por meio de um questionário junto aos alunos concluintes de 2001, para avaliar a efetividade da composição curricular em curso e gerar elementos norteadores para a atualização do projeto educacional. Após análise, a grade curricular disposta em disciplinas e o tempo de duração do curso foram os pontos de referência para a reestruturação.

Nesse sentido, enquanto na sua primeira versão, no período entre 1993 a 2001, a carga horária para os cursos era de 1300 horas/aula e com a duração mínima de quatro anos, em sua segunda edição, de 2003 a 2008, a carga horária passou para 800 horas, com a duração mínima de três anos e, no máximo, de cinco anos. Um dos pontos que motivou a alteração do tempo mínimo de realização do curso foi a perda significativa de alunos³⁰, principalmente por estarem em idade e nível adequados ao ingresso nos cursos superiores de música, na própria UEM ou em outras instituições. Outro aspecto que sofreu alteração foi quanto à restrição da oferta de cursos, devido à impossibilidade de atendimento à diversidade de tipos de instrumentos³¹ sem a devida ampliação no quadro docente³².

³⁰ Em torno de quase 60%, principalmente nas habilitações de violão e piano.

³¹ Instrumentos previstos no projeto anterior: piano, flauta doce, flauta transversal, violão, viola, violino e canto.

³² Vale ressaltar que esta problemática ligada à EMU/UEM é bastante considerável, haja vista que a última contratação para o setor foi realizada em 1997, apesar das cinco aposentadorias que ocorreram.

Em meados de 2002³³ foi então encaminhado aos órgãos estaduais competentes o plano de curso da EMU/UEM atualizado, sendo mais próximo das indicações previstas pela educação profissional, contudo, ainda distante das condições estruturais pretendidas e requeridas pelo corpo administrativo e docente, pela falta de recursos físicos, financeiros e, ainda o mais grave, pela ausência efetiva da ampliação do quadro de professores, o que trouxe implicações para a proposta educacional como um todo.

Em 2008 foi realizada a reorganização estrutural nos planos de cursos pela equipe de professores e novamente houve alteração da duração dos cursos, agora em dois anos no mínimo e apenas para os seguintes instrumentos: piano, violão e flauta transversal. Tais alterações foram baseadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos³⁴, com a função de apresentar denominações adotadas nacionalmente para cada perfil de formação.

No caso dos de música, pertencentes ao Eixo Produção Cultural e Design³⁵, preveem o “desenvolvimento de atividades de performance instrumental (concertos, eventos, recitais, programas de rádio e televisão, gravações) e de acordo com os instrumentos eleitos para a formação”. Estão previstas como algumas das possibilidades de atuação em: bandas; orquestras; grupos de câmara; estúdios de gravação; conjuntos de música popular e folclórica; rádio, televisão, multimídia e espaços alternativos de interação social, lazer e cultura.

Os atuais planos de cursos estão organizados em módulos subdivididos em disciplinas, em regime semestral ou anual e podem ser cursados concomitantemente. A matriz curricular³⁶

³³ Ao mesmo tempo, foi criado o curso de graduação em Música nas seguintes habilitações: Bacharelado em Canto e Instrumentos (flauta transversal, piano, violão e violino) e Licenciatura em Música. O projeto foi apresentado a partir de estudos realizados por uma Comissão para Criação e Implantação do Curso de Música instituída pela Portaria No. 005/2001- PEC constituída por professores da EMU, como segue: Prof. Ms. Bernhard Fuchs (presidente), Profª. Esp. Maria Goreti Pellacani, Profª. Solange Costa de Freitas e Prof. Dr. Hideraldo Luiz Grosso; e de outro Departamento, a Profª. Dra. Regina Taam (DTP).

³⁴ Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, aprovado pelo Parecer CNE/CEB n.11/2008.<Disponível em: <http://catalogonct.mec.gov.br/introducao.php>> Acesso em 10 out.2009.

³⁵ <Disponível em:

http://catalogonct.mec.gov.br/et_producao_cultural_design/et_producao_cultural_design.php>Acesso em 10 out.2009.

³⁶ *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico*. Área Profissional: Artes. Ministério da Educação. Brasília, 2000, p. 24-51. No documento está descrito o item Matrizes de Referência para

está estruturada com os seguintes módulos e suas respectivas cargas horárias: Módulos Instrumento e Música em Conjunto, de 150 horas cada; Módulos Formação Musical e Práticas Profissionais, com total de 250 horas cada.

O Módulo *Formação Musical* tem como base teórica a percepção auditiva, elementos estruturais e aspectos históricos da música, que darão suporte para a prática instrumental. É subdividido em: História da Música, Estruturação Musical e Treinamento Auditivo. O Módulo *Práticas Profissionais* é formado pelas disciplinas: Música e Tecnologia, Laboratório de Ensino e Atividades Artísticas. Os Módulos *Instrumento e Música em Conjunto* são formados por disciplinas únicas de Instrumento/Piano, Violão ou Flauta Transversal e Prática de conjunto respectivamente.

A articulação com o setor produtivo se faz na interação constante entre os diferentes campos de atuação musical: em estabelecimentos de ensino específicos da área; em instituições públicas e ou privadas promotoras de eventos artísticos, mantenedoras de grupos de formação camerística (duos, trios, etc.) e orquestras. Assim, o plano prevê outras formas de distribuição, duração e utilização das atividades escolares realizadas em sala de aula, bem como as realizadas em outros recintos, trabalhos, pesquisas, concursos, festivais e outros, relacionados às práticas profissionais, desde que cumpridas às 800 horas previstas e incluídas na proposta pedagógica.

Os planos de curso preveem certificação intermediária, com a conclusão de um dos módulos, com exceção do Módulo *Instrumento*, que é necessário a conclusão do Módulo *Formação Musical*. Com a integralização dos módulos, o concluinte receberá o Diploma de Habilitação de Curso Técnico em Instrumento Musical.

A otimização dos dados dos cursos técnicos em nível nacional como instrumento de informação, oferecidos pelas unidades de ensino e de seus respectivos cursos credenciados,

a subárea Música com as subfunções de Criação, Execução, Produção, Preservação e Confecção e manutenção de equipamentos. Neste mesmo documento estão ainda descritas as competências, habilidades e bases tecnológicas para cada subfunção. Disponível no portal do MEC.

bem como do número de alunos matriculados e frequentes, são sistematizados pelo SISTEC-Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica³⁷, sendo este, também, responsável pela validação dos diplomas e certificados para essa modalidade.

De acordo com dados do censo escolar do Núcleo Regional de Ensino de Maringá, o único curso técnico em música em instituição pública no Estado, reconhecido no Conselho Estadual de Educação, é o ofertado pela EMU/UEM. O que se sabe é da existência de cursos locais e região com formação musical em conservatórios particulares e outro de natureza pública, vinculado à Escola de Música e Belas Artes - EMBAP - em Curitiba - PR, sem, no entanto estarem regulados pela Educação Profissional de nível médio.

³⁷O sistema está em fase de cadastramento das escolas. Até 30 abr. 2010 atingiu a marca de 4.463 escolas técnicas e 580.000 alunos cadastrados.<Disponível em: http://sitesistec.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=255:resultado&catid=42:resultados. Acesso em 04 mai.2010.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No presente capítulo, ao apresentar uma análise transversal do estudo de caso, procuro relacionar os dados provenientes das entrevistas e compreendê-los como um conjunto. O foco da análise não está na singularidade do caso da Escola de Música ou na apresentação de uma resposta única e definitiva para as muitas questões envolvidas na avaliação. No entanto, busco identificar e compreender aspectos comuns e específicos às concepções e ações da classe de professores e alunos, aspectos estes considerados relevantes para aprofundar o conhecimento e a compreensão da prática pedagógico-musical na EMU/UEM, e, dessa forma, sinalizar possíveis caminhos para sua superação.

Para a identificação dos depoimentos considerarem as siglas: (Al) para os alunos, (E) para os egressos e (P) grupo de professores; e para cada sujeito dos respectivos grupos, estabelecido um número de ordem. Os depoimentos estão reunidos no caderno de campo (cad.) devidamente paginado, aqui assinalados por (cad.1) para os alunos; (cad.2) para os egressos e por fim, (cad.3) para os professores.

Como já foi dito na Introdução deste trabalho, a idéia de procurar compreender a avaliação no ensino da música, em especial nos cursos técnicos, a partir das concepções dos alunos e professores, tomou como base conceitos da avaliação e a noção de competências, sob a ótica de Philippe Perrenoud (1999).

Início com uma breve análise do perfil dos alunos e egressos entrevistados dos cursos de formação propostos pela EMU/UEM. Quanto aos egressos, designados em suas falas neste Capítulo por (E), observamos que, durante o curso, a maioria já tinha concluído o ensino

médio e concomitantemente exerciam alguma atividade como músicos, principalmente em participações informais, como tocar em casamentos e eventos. Desses, atualmente, alguns deram continuidade aos estudos em cursos de bacharelado em música, e atualmente exercem atividade profissional abrangendo desde a atuação em orquestra, em grupo de câmara às atividades informais. Outros atuam em atividades de ensino em conservatórios da cidade ou em projetos mantidos pelo terceiro setor. Observamos, também, que nenhum dos entrevistados participava de bandas ou tocava em bares. Do grupo de alunos entrevistados, designados aqui como (A1), a maioria cursa o ensino médio e não atua em nenhuma atividade profissional na área de música.

4.1 Processo seletivo na EMU/UEM

A EMU/UEM oferece à comunidade cursos de formação básica com a duração de três anos, com aulas de instrumento e de conteúdos teórico-perceptivos, sendo que para o ingresso o candidato deve ter no mínimo 12 anos e conhecimento musical. Por isso, para o ingresso ao curso regular básico, a escola realiza processo seletivo. Esse procedimento é necessário em razão da grande demanda e das poucas vagas disponíveis. A determinação de uma idade mínima para o ingresso se dá pela aproximação da idade necessária para o ingresso no ensino médio, requisito exigido para cursar o técnico. Para ambos os cursos, básico e técnico, a escola oferece cursos de extensão, preparatório aos referidos cursos. A duração do curso é variável de ano a ano, no mínimo de um semestre letivo.

O processo seletivo para o ingresso no curso técnico da EMU/UEM acontece anualmente, geralmente no mês de fevereiro. O edital contendo as informações e programas de provas são divulgados com aproximadamente quatro meses de antecedência. Basicamente,

conta com a realização de duas provas: uma prática, de execução instrumental, e outra teórico-perceptiva.

Entre os alunos entrevistados o processo seletivo é necessário e fundamental e, para a maioria deles, foi realizado de maneira tranquila. Alguns dos depoimentos comprovam essa afirmação:

Eu gostei e foi válido. É necessário ter o processo seletivo. Se não tiver como saber como o aluno está? Ele não vai acompanhar o curso (Al: 4, cad. 1, p.2).

Acho fundamental o processo seletivo, porque é o que, apesar de toda a formação, o músico tem que ter para a *performance*, em última análise, a *performance* é que acaba revelando todo o conhecimento do músico (Al: 1, cad. 1, p.2).

Já para os egressos, o processo seletivo é indicado como necessário, mas com diferenças quanto à receptividade e os resultados obtidos. Ainda encontramos um depoimento que apresenta uma análise crítica quanto à forma de avaliação para o ingresso no curso. Nesse depoimento, o egresso expressa algo que normalmente é relatado pelos candidatos após a realização de uma prova, ou seja, o candidato faz uma análise, uma autoavaliação, tanto da execução do repertório antes de fazer a prova quanto como àquela que efetivamente acontece no momento da prova:

Foi muito difícil pra mim na época fazer a prova. E acho que, por mais que esteja bem preparado, chega na hora da execução, na hora da banca, não sai o que tinha preparado. Pelo menos comigo não consegui tocar o que tinha realmente preparado em casa, tocado uma hora antes. Eu nunca consegui. Acho que a banca interfere no resultado da apresentação, mas acho que faz parte, também como vai se admitir se não tiver uma seleção, mas entendo esse lado que é necessário essa triagem e classificação (E: 1, cad. 2, p.2).

Para os alunos, a preparação para o processo seletivo ocorreu de diversas maneiras: há alunos que declaram ter estudado sozinhos, outros cursaram aulas em conservatórios, mas a maioria fez o curso preparatório da EMU/UEM. Observamos na fala dos entrevistados que a realização de tais cursos traz segurança e confiança para o momento do processo seletivo. Em depoimento de um aluno, isso fica claro:

Eu acho bom e legal! Eu me lembro das provas, teórica e da parte prática. Com o curso que eu tinha feito no ano passado, mais ou menos tinha a idéia do que ia acontecer (Al: 2, cad. 1, p.2).

O mesmo pode ser constatado na fala dos egressos:

Eu acho que não foi assim tão complicado e tão difícil o processo; uma que eu estava me preparando antes. A prova que fiz, achei simples a princípio, estava bem seguro e não houve tanto espanto. O conteúdo em geral estava bem claro. Eu estava me preparando em curso na escola. Se preparando de como vai ser o teste, tudo se torna mais claro; o que pode ficar mais difícil é o nervosismo (E: 2, cad. 2, p.2).

Pra mim, eu enfrentei algumas dificuldades, por ter estudado teclado. O preparatório me ajudou muito, sem ele eu não teria a mesma chance (E: 3, cad. 2, p.2).

Falar de processo seletivo dá um friozinho na nossa barriga, porque você vai ser avaliada. Aqui na escola foi bem tranquilo. Na questão de performance, com o curso preparatório eu fui bem trabalhada e ajudou na avaliação (E: 6, cad. 2, p.2).

Em alguns dos depoimentos, a presença da banca examinadora nas provas práticas é citada como “aquelas que tanto geram temor”, como aquela “que não foi tão difícil de enfrentá-la”, seja pela quantidade de professores que as compõem no momento da prova, pela falta de clareza do que será avaliado ou mesmo pela falta de preparo do aluno para realizar a prova. Para os entrevistados, alunos e egressos, a aproximação com os professores, já conhecê-los de perto ou ter uma ‘ideia’ do que vai acontecer na prova, falando-se em conteúdos e do espaço onde será realizada a prova, são fatores que norteiam alguns dos aspectos emocionais — como segurança, motivação e certa tranquilidade — que com certeza contribuem para o sucesso do aluno no momento da realização da prova.

Por parte dos professores, 75% consideraram o processo de seleção como uma forma válida e positiva:

(...) dentro do que a pessoa está tocando a gente analisa o aluno musicalmente, tecnicamente e como foi o processo de aprendizado dele, então acho uma forma válida para analisar o conhecimento musical que ele conseguiu (P: 1, cad. 3, p.1).

Em outro depoimento:

(...) com relação a essa questão, eu vejo assim, que de região para região no país há uma diferença nesses testes seletivos. Então, eu creio que para Maringá, hoje, o que está relacionado ao teste seletivo para o instrumento está ao alcance educacional técnico e pedagógico de uma forma bem eficiente e adequada ao processo (P: 5, cad. 3, p.1).

Contudo, para a maioria dos professores entrevistados, o processo seletivo realizado na escola ainda não atende ao desejado, interferindo sobremaneira na avaliação realizada. A qualidade na formação do aluno antes de ingressar no curso é apontada como um dos aspectos que se apresenta de maneira significativa:

(...) no procedimento de seleção de alunos para o curso técnico, vejo uma dificuldade grande em razão de nós não termos na escola um padrão de trabalho escalonado, de educação musical das crianças, depois de educação musical dos adolescentes, depois a posterior dos jovens e depois dos adultos, enfim, quando a gente pega alunos para o curso técnico em geral a gente faz uma seleção não se levando em conta que esses candidatos tem uma vida pregressa, musicalmente falando, bastante deficitária (P: 2, cad.3, p.1).

Em um dos depoimentos, o professor salienta que tal processo

(...) não tem o alcance de uma seleção específica para o nível do curso técnico, que seria o correspondente aí ao 5º ou 6º ano de formação musical contínua. Então, eu vou permitir o ingresso dele num estágio em que ainda não é o mais adequado, ou seja, é uma seleção relativa (P: 2, cad. 3, p.1).

Além da falta de base na formação musical do aluno, outros aspectos foram abordados pelos professores, como a ausência do instrumento para estudo e o nível cultural do aluno, ambos apontados como problemas da região e que interferem na realidade do curso:

(...) a questão toda, a dificuldade que eu vejo aqui em Maringá, principalmente no curso técnico, é a questão da formação anterior do aluno antes de ingressar no curso técnico profissionalizante. Então às vezes, eu acho, por exemplo, em se tratando de nível de candidato, primeiro ele precisa ter base em algumas (...) ou teria que ter pelo menos algumas bases antes de ingressar no curso técnico profissionalizante e às vezes o curso esbarra nessa questão do aluno não ter essa base, não ter essa preparação. Eu acredito que deva ser por causa da região, do local e devido à dificuldade do aluno ter o instrumento. (...) e o curso para sobreviver, ele tem que acompanhar essa realidade. Eu acho que talvez se diferenciasse do grande centro, enfim onde você tem mais possibilidades de conseguir candidatos com melhor nível cultural (P: 2, cad. 3, p.1).

Parece estar claro a importância da formação musical antes do processo seletivo. Nada diferente daquilo que normalmente é solicitado para o ingresso em cursos técnicos ou mesmo no ensino superior em música das diversas instituições públicas ou particulares no país, haja vista a realização da prova de habilidade específica que, por si só, caracteriza os pré-requisitos ao curso pretendido. Ao responderem sobre essa questão, os alunos, egressos e professores

tiveram a oportunidade de discutir e reforçar que os cursos realizados pela Escola são fundamentais para a formação profissional.

A receptividade geral pelos professores do curso em andamento parece ser positiva, devendo esta posição inicial ser confrontada posteriormente, ao se completar o processo de implantação da nova matriz curricular e com a conclusão da primeira turma, no fim de 2010.

4.2 Depoimentos de alunos, egressos e professores sobre o que pensam a respeito de competência e avaliação, esta no âmbito da EMU/UEM.

Pretende-se apresentar uma síntese analítica da avaliação realizada no ensino da música dos cursos técnicos a partir dos depoimentos dos alunos regulares, alunos egressos e professores, considerando suas diferenças, relações sociais, contradições e evidenciando-se suas condições e domínios, na tentativa de uma aproximação a uma realidade pouco investigada. O foco dessa seção são as questões da entrevista, em que os alunos, egressos e professores descrevem a avaliação, compreendendo desde aquelas presentes para a formação e construção das competências no curso técnico, bem como suas experiências positivas e negativas diante dos procedimentos avaliativos realizados. Ainda, relatam sobre suas expectativas construídas e frustradas em relação ao curso e da avaliação realizada pela escola. Por parte dos professores, acrescentam-se os encaminhamentos dados após os resultados.

Conforme observado no segundo capítulo desta dissertação, a competência designa uma capacidade de mobilizar, integrar e orquestrar um grande número de conhecimentos, que são, ao mesmo tempo, gerais (como a cultura, os costumes), locais (a história das pessoas), os saberes, incluindo também diversas habilidades para explorar o contexto e as circunstâncias, de modo a encontrar uma postura conveniente para enfrentar com êxito, uma família de situações que possuem uma mesma estrutura (Perrenoud, 2000).

Para a totalidade dos alunos entrevistados o termo competência está relacionado à parte prática e fundamentada em saberes. É cada um dar conta dentro de suas possibilidades, de estar apto a realizar, a desenvolver e a fazer algo bem feito. No curso técnico em questão, a competência é entendida pelos alunos como saber executar a obra musical, independente do nível de dificuldade, é ser expressivo. Transcrevemos alguns dos depoimentos que ilustram tal afirmação:

Competência é quando o músico realiza todas as habilidades que um músico tem que realizar no seu instrumento: saber executar as obras bem independentes do nível de dificuldade. O que for tocar deve ser bem tocado, ser expressivo e tem que oferecer alguma coisa diferente para o ouvinte. Porque não é você sentar e tocar só as “bolinhas”, então não vai acrescentar nada; a mais importante é a pessoa ser expressivo e acrescentar alguma coisa à interpretação daquela obra, tem que oferecer algo diferente, pode tocar diferente. Tem gente que é contra isso, mas eu acho ótimo quando acontece uma releitura, a obra tem uma assinatura do interprete também, não só da pessoa que escreveu. Então eu gosto quando há um toque de personalidade (A1: 1, cad. 1, p.4).

É um conjunto, o que estamos aprendendo na teoria e colocando na prática (A1: 5, cad. 1, p.6).

De acordo com Perrenoud (2000), a competência é mensurada em função dos desafios mais difíceis a serem vencidos. Para determinar como isto é possível, deve-se levar em consideração uma análise de tudo o que gera obstáculos para o aprendizado, como foi possível constatar-se no relato do aluno entrevistado:

Construir as competências, que o tempo vai mesmo é do indivíduo. Quem faz mais o curso não é só a escola, é o próprio indivíduo. Eu acho melhor que sejam dois anos, porque é mais concentrado. Quando você concentra mais, pensa mais sobre as coisas e é forçado a pensar; e quando é mais longo, você fica postergando e acaba não aproveitando, se tiver o interesse do aluno e mais o empenho do professor, aí só tende a ficar ótimo o resultado (A1: 1, cad.1, p.6).

Verifiquei por meio dos relatos dos egressos que o conceito de competência é mais amplo. Dos entrevistados, para 83,33% o direcionamento dado para o termo é o de saber executar algo para o qual foi preparado, fazer e poder avançar, sem saltar etapas no desenvolvimento da aprendizagem:

É você fazer aquilo que foi preparado para fazer (E: 1, cad.2, p.4).

Competência é o aluno conseguir fazer da melhor forma possível o que é determinado. Tinham que apresentar coisas dentro do padrão para poder avançar. Não adianta o aluno tocar algo básico demais, e depois não vai conseguir dar continuidade. Saltar etapas não dá (E: 5, cad. 2, p.4).

Outros aspectos ainda foram abordados, como: conseguir identificar o problema; saber entrar e sair de determinadas situações, sejam elas as mais simples; ter a capacidade de se organizar; dispor das ferramentas e das habilidades para ter um intercâmbio adequado ao fazer o trabalho e realizá-lo com eficiência e sucesso, como ilustra um dos depoimentos:

(...) Não é só aquela que dá conta do recado, atingiu a expectativa. A pessoa competente deve saber entrar e sair de determinadas situações, se for com aluno, saber que tipo de problema que esta tendo ou teve, ou simplesmente cumprir horário (E: 2, cad. 2, p.4).

Dos professores entrevistados, 80% defendem que o termo competência está diretamente ligado às ações pedagógicas.

O professor deverá saber estruturar suas propostas de ensino em relação ao que o aluno terá que fazer. E ainda, para que haja o desenvolvimento da competência no processo de ensino e aprendizagem, é necessário que esteja claro, para as partes envolvidas, que é necessário o professor pensar em como ele desenvolve o curso e de como o aluno recebe a informação (P: 3, cad.3, p.3).

Outros depoimentos:

Competência em relação ao professor é a formula de ensino que o professor tem que ter em relação ao aluno. De como ele [o professor] encara e desenvolve o curso; como ele distribui todo o repertório, de continuidade e a sistemática do instrumento, e ter o conhecimento musical; e quanto ao aluno, a forma que ele [aluno] "absorve" isso e entende o que o professor tenta passar; como entende a questão musical de cada período de cada compositor (P: 1, cad. 3, p.3).

Se do ponto 'a' para o ponto 'b' e se o processo foi tranquilo e foi menor de 'a' para a chegada ao 'b', significa que demonstra competência. E pode trilhar o caminho mais reto possível. Não é o fato de chegar, mas de como chegar. O objetivo é se eu tenho competência com liberdade. Não é pelo simples fato de realizar (P.2, cad.3, p.3).

Em outro depoimento, a competência é relacionada à área de atuação:

Competência é alguma coisa que você consegue fazer na sua área (P: 4, cad.3, p.3).

Quando indagados sobre quais competências são as mais importantes ao concluir o curso, vários aspectos foram abordados pelos alunos e egressos, entre os quais, a competência considerada igualmente importante por todos, é relativa ao saber, como demonstram as falas dos entrevistados a seguir:

(...) é ter o conhecimento, se preparar e estar seguro para o que for fazer seja em relação à performance, no entendimento das obras e tocar em público, seja no segmento do ensino (A1: 1, cad.1, p.5).

(...) uma alternativa muito importante é o de estar apto a continuar esse processo de ensino com pesquisas, e no ensino com outras pessoas (A1: 3, cad.1, p.5).

A primeira coisa é ter uma boa formação. Porque só vai ter segurança para fazer esse trabalho se você tiver boa formação. (E: 1, cad.2, p.5).

Os egressos concordam com os alunos que, para concluir o curso, além de ter uma formação de qualidade, é necessário a presença de recursos comportamentais, como a flexibilidade:

(...) para ir para área do mercado de trabalho, a pessoa deve ter o conhecimento da área, e ter jogo de cintura. Às vezes ele aprendeu aquilo e lá fora vai enfrentar algo diferente do que aprendeu, deve ter coragem para enfrentar a situação. Não adianta ser só um virtuose. Não é assim que a coisa acontece (E: 2, cad.2, p.6).

O domínio da habilidade instrumental é reconhecido por todos os professores entrevistados como a competência fundamental para aquele que irá concluir o curso técnico:

No caso, da habilidade instrumental o domínio do instrumento: técnico, musical e do entendimento daquilo que ele [aluno] vivenciou, e se for dar aula transmitir o que aprendeu; ter o domínio de um repertório ao nível do curso técnico proposto (P: 1, cad. 3, p.5).

Uma suficiência técnica e interpretativa; ela deve saber falar o idioma a que ela se propôs, ou seja, ela tem que ter competência gramatical, do entendimento da gramática musical. Saber dizer aquilo que ela precisa dizer através da música, mesmo que não se compute aí a suficiência em nível de qualidade de repertório e de nível de aprofundamento em determinados autores, e da apreciação musical (P: 3, cad. 3, p.5).

As competências mais importantes: ter um conhecimento profissional do seu instrumento dentro do seu campo de trabalho, sua especificidade, ter domínio de seu repertório (P: 3, cad. 3, p.5).

4.3 Avaliação do processo ensino e aprendizagem durante a realização do curso

Trataremos agora das questões relativas ao processo de aprendizado nos cursos técnicos e daqueles que podem ser adotados. Os processos de avaliação estão sempre entre os mais polêmicos e passíveis de resistência, pela quantidade de fatores culturais envolvidos, entre eles as peculiaridades de cada campo do conhecimento, as relações sociais e

institucionais, a história de cada um dos participantes, de um lado o avaliado e do outro quem avalia.

Ao analisar as respostas dos entrevistados, alunos e egressos, observamos que, em sua maioria, concentraram-se nos instrumentos e procedimentos realizados para avaliar, ou seja, a realização e o resultado da “prova” sintetiza o entendimento sobre a avaliação. A incidência desse aspecto, provavelmente trazido de vivências do ensino regular, se traduz pelo grau de importância dado nos depoimentos. No grupo de alunos, as expressões-chave “prova”, “medir e contabilizar os resultados” foram identificadas em quase 90% dos depoimentos:

Acreditamos no método tradicional de avaliação, prova mesmo para a parte teórica e execução com banca; (Al: 1, cad.1, p.7).

Tipo os recitais que fazemos, são muito válidos. Os exames (com banca) são importantes (Al: 4, cad.1, p.7).

No grupo de egressos observamos que a avaliação é entendida como aquela realizada por meio de provas para o alcance de objetivos propostos pelo professor. Parece que o entendimento dos egressos acerca das práticas avaliativas restringe-se ao aluno, afinal ele será o avaliado, e, centrada no professor, enquanto detentor do planejamento e metas a serem alcançadas, como se pode observar com o seguinte depoimento:

Além da prova, o professor quando prepara o seu plano de aula tem os objetivos a serem alcançados. A avaliação deve ser realizada dos conceitos, se o aluno captou e internalizou isso (E: 1, cad. 2, p.7).

Em algumas das abordagens apresentadas pela classe de professores, fica claro o vínculo da avaliação dentro da perspectiva das metas estabelecidas pelo professor e o foco está no instrumento utilizado, entendido somente por meio das provas e dos resultados que elas proporcionam:

Avaliar é testar a suficiência do ensino. Saber se ele está sendo proveitoso e se estamos nos aproximando dos objetivos a que se propõe. À medida que se aproxima dos objetivos, melhor a gente entende que esses objetivos possam estar sendo satisfatoriamente alcançados (P: 2, cad. 3, p.5).

Em outras falas, no entanto, há revelação de indícios de valorização do processo de aprendizagem, de estabelecer critérios para a avaliação e de perceber as dificuldades de seus alunos e da ação no sentido de ajudá-los a superá-las. Para Perrenoud (1999, p.13),

Uma hierarquia de excelência jamais é o puro e simples reflexo da “realidade” das variações. Elas existem realmente, mas a avaliação escolhe, em um momento definido, segundo critérios definidos, dar-lhe uma *imagem pública*; as mesmas variações podem ser dramatizadas ou banalizadas conforma a lógica de ação em andamento, pois não se avalia por avaliar, mas para fundamentar uma *decisão*. Ao final do ano letivo ou do ciclo de estudos ou, se houver seleção, (...) ao longo de todo o curso, elas regem o que se chama de êxito ou fracasso escolar (grifo do autor).

Para ilustrar tal fato, apresentamos um depoimento de professor:

Avaliar é o que aluno fez durante todo o período; se a prova é mensal, o que ele fez durante o mês ou semestral, dentro uma meta estabelecida. No caso, do instrumento dentro do repertório, o que ele conseguiu fazer tecnicamente e musicalmente; o que ele cresceu e o que não cresceu tanto assim. Não considero só o momento o que ele está tocando, (...) é todo um processo. A primeira coisa que eu faço é conversar com o aluno e explicar o meu ponto de vista de professor e o que eu esperava dele, e tentar descobrir o porquê ele não conseguir chegar ao ponto desejado, e conversar com ele, se ficar mais um ano ele não está perdendo ele vai ganhar mais um tempo (P: 1, cad. 3, p.6).

Nos depoimentos, tanto dos alunos como dos egressos, ao tratarem da avaliação nas disciplinas práticas, notamos que os aspectos emocionais gerados por tal situação, como o nervosismo e outras sensações de intimidação ou bloqueios, são enfatizados como um desconforto no momento da avaliação, mas que de alguma forma deve-se buscar sua superação. Tais aspectos se mostraram presentes em quase 93% dos depoimentos dos respectivos entrevistados. Alguns dos depoimentos:

(...) eu sei que o nervosismo atrapalha, mas infelizmente o nervosismo vai te acompanhando quando você se expuser em público, em qualquer situação. Não há como separar. Não tem como se separar disso e ficar isolado. Não existe isso você tem que administrar essa adrenalina. Faz parte (AI: 1, cad. 1, p.7)

(...) apesar de intimidar um pouco, é importante. Eu estudo igual para as duas. Quanto mais você enfrentar a banca, como desafio, melhor profissional você vai ficando (AI: 4, cad.1, p.7)

(...) eu quando falo em avaliar ou for avaliado, quando estou no palco, procuro mesmo é me manter a calmo. (...) Alguns, os que já passaram por isso, levam em conta o nervosismo. Na aula você está seguro com o seu professor. Numa avaliação, você é o centro da atenção! Eu avalio só 50% do que ele esta fazendo, porque pouca coisa que ele erra ali no momento não é porque ele quer, em muito é por que ele está nervoso e fica com a mente bloqueada. Com o passar do tempo talvez ele possa melhorar (E: 2, cad. 2, p.7)

Em outro depoimento, temos alguns procedimentos desenvolvidos na avaliação pela lógica formativa. Perrenoud (1999) atribui à avaliação um significado formativo, como uma prática de investigação que é permanente e estimula o movimento de construção/desconstrução dos saberes de todos os que participam do processo de ensino-aprendizagem. Observamos na fala dos entrevistados a presença da mediação entre professor e aluno e a promoção da autoavaliação por parte do aluno com vistas à aprendizagem:

Avaliar é você ter um diagnóstico. Ela dá um diagnóstico de como o aluno está no entendimento. A avaliação propicia isso. O professor precisa disso. Tem aquela avaliação do professor que tem todo o dia, toda semana com o aluno nas aulas, que além de estar todo o dia com o aluno, o professor ele consegue ter um resultado de como o aluno se comportou, durante o ano inteiro, os problemas que o aluno tem, tanto de execução do instrumento e até mesmo daquele que traz de casa, problemas extraclasse. Uma avaliação para ser satisfatória deve dar certa disciplina para o aluno. Ainda acho que as avaliações semestrais ou bimestrais dão um resultado, dá certa disciplina ao aluno. Dão certo Mas como professor, quando o aluno pergunta, você vê o interesse do aluno, é o momento do professor falar. E, depois da avaliação e da conversa se continua na aula, é o momento de ficar em cima cobrando, como: você lembra que o aconteceu na hora da prova e que está acontecendo aqui comigo? Você não está conseguindo alcançar o resultado. E, no momento da prova, como vai ficar? Você vai continuar dessa forma? Eu acho que alguns alunos chegam a ter consciência a partir dessas conversas (P: 4, cad. 3, p.6)

Avaliar sugere a tomada de decisões, que somente é validada na medida em que conduz a efetivação da aprendizagem. Na rotina pedagógica a verificação do aproveitamento dos alunos não deve ser vista apenas como um procedimento reservado ao cumprimento de uma formalidade definida pela escola. Mas sim, como uma oportunidade para os professores, nas aulas e de outras atividades que compõem a prática no ensino da música, de rever seu planejamento e procedimentos, estabelecer metas e de acompanhar o processo, e, aos alunos, deve conduzi-los a refletir sobre o seu aprendizado. No entendimento de Perrenoud (1999)

a avaliação formativa deve, pois, forjar seus próprios instrumentos, que vão do teste criterioso, descrevendo de modo analítico um nível de aquisição ou de domínio, à observação *in loco* dos métodos de trabalho, dos procedimentos, dos processos intelectuais do aluno. Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção *diferenciada*, com o que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização dos horários, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares (p.15, grifo do autor).

Dentre os relatos dos professores, temos um que mostra claramente esse aspecto:

Avaliar é por meio do dia a dia no exercício das aulas e acompanhamento e avaliações sistemáticas, a participação em eventos onde são escalados para tocar e outras variáveis que

podem acontecer ao longo do trabalho. Não me restrinjo à avaliação formal. De uma aula para outra, eu escrevo duas a três linhas para que eu tenha um memorial de aulas. (...) Vou desenvolvendo uma pequena resenha, às vezes anotando a participação em sala de aula, ou quando denoto dificuldade [por parte do aluno], ou algo que mereça projeção para as próximas aulas, como por exemplo, insuficiência para resolver dedilhado, maior controle da sonoridade, ou então equilíbrio interno na hora de tocar ansiedade. Eu faço uma avaliação a partir dessas anotações. Em caso da performance, eu levo em consideração a autoavaliação do aluno. Eu sempre estimulo, e daí saiu tudo bem? Você gostou da sua performance? O que você achou? Depois é que eles ouvem a minha avaliação, que sobre a aula, do laboratório da performance e do convívio em outras disciplinas (P: 2, cad. 3, p.5).

4.4 Na EMU/UEM: avaliação e procedimentos

No atual plano escolar dos cursos técnicos da EMU/UEM a avaliação destina-se a obter informações e subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento do aluno. O quadro avaliativo é composto por provas bimestrais, sendo as avaliações parciais/semestrais e com banca examinadora, as quais servirão ao diagnóstico dos avanços e dificuldades do aluno. Destes, decorrerá a proposição de correções dos desvios detectados, gerando ações de promover a retomada da ação pedagógica. Nas disciplinas de caráter teórico é proporcionada para os alunos a “recuperação de estudos”, de forma paralela, para os que não conseguirem alcançar os objetivos propostos ao longo do desenvolvimento do período de cada módulo.

As disciplinas “Instrumento e Prática de Conjunto”, de natureza prática, com aulas individuais e coletivas respectivamente, trazem consigo o mito da reprovação.

No entendimento da maioria dos professores entrevistados, as questões dos alunos que não alcançam o resultado esperado após a avaliação, ao fim do período letivo, para as disciplinas que envolvem a execução musical, têm alguns pontos que devem ser considerados. O primeiro deles, de que a reprovação não deve ser encarada como um mito ou algo ruim ao processo. Alguns dos depoimentos corroboram essa questão:

Não significa reprovação e sim continuidade do que ele deixou de fazer, já aconteceu e o aluno agradeceu. Ajudar o aluno a encarar o que ele não fez (...) e dar continuidade até o ponto que ele precisa chegar (P.1, cad. 3, p.7).

Há uma maneira de você sondar o comportamento do aluno diante daquilo que se propõe em sala de aula e diante da possibilidade que ele tem de responder ao solicitado ou não. Sondar qual é a possibilidade de ele entender as suas responsabilidades diante do curso e se esse entendimento vai ser realmente suficiente, para ele se desenvolver o longo trabalho. Existem

algumas alternativas de procedimento às quais você pode recorrer, por exemplo, é você fazer um aproveitamento de trabalho extra calendário para tentar sanar a situação do aluno, isso é previsto no calendário, você pode acudir o aluno propiciando um atendimento extra; a outra situação é você clarear para o aluno que no seu procedimento em sala de aula e no andamento normal da atividade intra classe ele não chega a ter o resultado que ele deveria ter e, portanto, não há constrangimento algum que ele venha a repetir o procedimento, vamos refazer o 2º ano do técnico. Isso daí faz parte de um senso de honestidade do orientador com relação ao orientando. Todo mundo acha que ele deve entrar e acabar de que forma for do jeito que for, quer dizer passar dois anos no curso, passou! Quando na realidade a suficiência não diz respeito apenas ao cronológico. Então vamos refazer esse último ano, vamos reavaliar, vamos reajustar o problema. Por exemplo, ele perde a ocasião de estudar porque ficou sem o instrumento, esse aluno não vai ter o mesmo nível de aproveitamento que tem o aluno que tem piano em casa e pode estudar, contingencialmente ele ficou sem o piano, como o professor soluciona isso? O professor diminui o nível de exigência? Não pode (P.2, cad. 3, p.7).

Isso em grande parte deve vir da turma de professores que a escola tem. O professor deve ter uma mesma atitude na avaliação e encontrar um ponto em comum. Bom, o que a gente vai avaliar aqui na escola é a formação de instrumentistas desde a iniciação até o curso técnico. Quais os pontos em comum que os alunos devem passar pela avaliação e isso independente do instrumento. Isso deve partir da classe de professores. Todos serão avaliados nesses pontos, em coisas mínimas, os critérios de avaliação, detalhados, mas que sejam fundamentais. Por exemplo: quanto ao repertório: baseado no cumprimento do repertório, cada instrumento, cada ano, deve ter o mínimo que o aluno deve fazer; se o aluno não fizer, ele está devendo para escola e isso implica na nota. Aí você começa a ter diferenças de interpretações, você tem professores, por exemplo, que defendem, mas se o aluno tocou muito bem uma peça, mas ele não conseguiu tocar as outras duas peças e como fica em relação a aquele que fez as três peças. Como você vai estabelecer? Você tem nesse caso, muito provavelmente uma falha com problemas de leitura ou de disciplina de estudo. Se isso aconteceu ou professor não trabalhou com a dinâmica suficiente para ele vencer as duas peças, esbarra em falhas ou da condução do aluno ou do próprio aluno. Isso esbarra em falhas, deve ser diagnosticado e verificado. Você começa a se distanciar e passa a não ter parâmetro (P: 4, cad. 3, p.7).

Para Perrenoud (1999, p.14), a avaliação deve ser considerada como “uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e na orientação escolares. Ela serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos”. E ainda acrescenta: “o êxito e o fracasso escolares resultam do julgamento diferencial que a *organização escolar* faz dos alunos, da base de hierarquias de excelência estabelecidas em momentos do curso que ela escolhe e conforme procedimentos de avaliação *que lhe pertencem*” (p.28, grifo do autor).

Na perspectiva desse autor, numa escola onde está instituída a avaliação contínua, cada professor tem autonomia e pode

(...) adotar *sua própria definição de excelência*, apropriando-se e especificando, à sua maneira, as normas de excelência estabelecidas pela instituição, nelas investindo sua própria concepção de cultura e do domínio. A ele cabe fixar, mais ainda, segundo o que lhe parece ao mesmo tempo justo e razoável, no nível de exigência na ou nas disciplinas que ensina. Também decide, em larga medida, a maneira de fazer com que desempenhos correspondam a notas, assim como o patamar que revela um domínio “suficiente”. (...) de modo que, quando se

comparam as exigências entre turmas e estabelecimentos, observam-se grandes variações (Perrenoud, 1999, p.3, grifo do autor).

Os comentários sobre como aconteceram as avaliações no decorrer do curso em sua melhor e pior forma denotam uma aproximação entre alunos e egressos. Segundo alguns alunos e egressos, as avaliações em aula aberta, em recitais e em sala de aula são consideradas as melhores formas. Alguns relatos de situações de alunos e egressos mostram claramente esse aspecto:

(...) foi em aula aberta, acho que é uma avaliação, porque é uma forma de mostrar para outras pessoas o que você está fazendo. Não só para o professor, mas para todos. Não só para banca, mas para os colegas, que fazem algum comentário no final, e a partir desses comentários que você vai tentar melhorar, misturar o seu pensamento com o que foi falado. Isso é bom. É valido. Na prática não tem pior forma (Al: 2, cad. 1, p.9).

O desenvolver do ano na própria aula. O professor analisa o quanto o aluno está aproveitando a aula, rendendo. O laboratório de performance é uma maneira mais subjetiva de avaliar o aluno. A música nunca está pronta (...) pela constante criação, relacionado com aquilo que a pessoa está sentindo naquele momento (Al: 3, cad. 1, p.9).

(...) foi no recital de fim do ano passado, porque eu estava seguro da obra (Al: 1, cad. 1, p.9)

Pra mim foi o último recital. Apesar, que é uma questão psicológica por ter um parceiro comigo foi mais tranquilo. Para o primeiro recital do ano estudei bastante, mas foi muito ruim pelo medo de enfrentar o público. Eu me senti frustrado, mas pensei (...) no próximo eu teria que melhorar (Al: 4, cad. 1, p.9).

Acho que a melhor é a avaliação contínua, a avaliação em sala de aula, que não tem uma cobrança muito grande em cima, e não tem aquela questão da exposição, é avaliada no dia a dia, é algo diferente do que você ter que se preparar para aquele momento, em horário específico, onde tudo é voltado pra você. Pra mim é mais difícil. A exposição pública é a mais difícil. Tive que fazer, mas eu precisei de ajudas adicionais, de medicação com orientação médica. Eu não conseguia, eu tinha tremedeira e o coração disparava demais. Mas tenho a certeza que mesmo tomando o remédio, o resultado é a quem do que eu gostaria (E: 1, cad. 2, p.9).

(...) foi fazendo uma prova com banca, mas aberta com outros alunos, a banca e eles estavam misturados (...) é a mesma coisa que você tiver fazendo um preparatório para um recital (E: 2, cad. 2, p.9).

(...) a melhor foi a aula aberta e até em apresentações. Eu me motivava com o público. As piores são os 'micos', em aula, ou apresentação. Ser tímida para tocar, retraída e isso se eu não tivesse isso eu teria mais a oferecer, eu poderia ter interpretado mais (E: 3, cad. 2, p.9).

Acho interessante com o público, e outra, a avaliação progressiva é fundamental o dia a dia da aula. Com banca é a pior forma. Ela não sabe se você tocou melhor, se aquilo é o melhor. Não teve acompanhamento. Com o público eu me sinto menos nervoso porque o público não te avalia para dar uma nota, ele está ali para apreciar. E na banca é para dar nota e afeta emocionalmente e não toca como imaginava (E: 4, cad. 2, p.9).

Pior forma, não teve. Era sempre banca. No estágio apresentávamos em outros locais e era muito interessante. É essencial tocar em diferentes locais fora. A melhor forma é tocar. A banca é necessária (E: 5, cad. 2, p.9).

Estar em avaliação a gente se propõe a estar exposto. E quando temos um repertório que é um desafio e isso inclui vários fatores e, (...) foi positivo, com o retorno [por parte do professor do resultado obtido] foi uma das melhores avaliações (E: 6, cad. 2, p.9).

Diferentes aspectos foram abordados pelos professores, que tentaram classificar melhor as práticas avaliativas, iniciando pelas experiências positivas, quais sejam:

Achei interessante uma experiência que fizemos aqui, foi feito com todos os instrumentos, com banca, com todos os professores ouvindo todos os alunos na prova. Não sei se para o aluno (...) a prova vai ser assim ou, se foi divulgado e ele se preparou, mas tivemos a oportunidade de conhecer toda a escola. O que normalmente acontece, as bancas são isoladas sempre ouvindo os mesmos alunos. Acho que foi legal! (P: 1, cad. 3, p.9).

Eu acredito que a melhor forma de avaliar a performance ou avaliar um processo, não é avaliar o produto final especificamente. Por que senão o nosso ideal seria ter uma fábrica de música, em que a pessoa entra aqui pra fabricar o produto, fabricado esse produto ela sai. Nós sabemos que a música não é só produto, a música é um processo especialmente numa escola, onde a gente entende que o sistema de educação em si é uma coisa que vai acontecendo aos poucos, não é um parâmetro só de medida. Mas, especificamente na área da performance, eu tenho um procedimento. Primeiro, eu levo em consideração a autoavaliação do aluno em cima daquilo que ele próprio realiza, acho que isso é muito interessante, pois a gente sempre tem aquele aluno auleiro que fica sempre dependente de aula; se ele não vem pra aula ele nem produz e nem sabe a qualidade daquilo que ele faz, e, fica sempre dependente da crítica do professor. Eu sempre estimulo e pergunto: foi interessante a sua performance? O que você achou? Depois, é que eles ouvem a minha opinião a respeito, dentro do procedimento de avaliação. Às vezes, o aluno não toca bem, mas é extremamente musical e dentro dessa musicalidade, as perspectivas são múltiplas. (P: 2, cad. 3, p.9).

Eu gosto muito das provas mesmo. Das situações de prova em que você se empenhou pra aquilo e você vai render em um determinado instante, e, vai ter pessoas competentes para te avaliar o seu desempenho. Se você vai bem ou não é uma segunda etapa, mas pra mim essas situações me satisfazem (P: 4, cad. 3, p.9).

Na sala de aula, eu acho que é a forma mais importante de avaliação (P: 5, cad. 3, p.9).

Para a maioria não houve experiências negativas, contudo, para outros, o recital, por conta do receio de enfrentar o público, foi considerada a pior forma. As experiências negativas relatadas revelam diferentes abordagens, como ilustram os depoimentos:

É colocar o aluno a se expor ao público, sem muito preparo. Olha você vai ser avaliado, de supetão! Tem que ter um preparo para o aluno antes, psicológico, pois é uma carga a mais, o público e mais a avaliação (P: 1, cad. 3, p.10).

(...) quando se faz avaliação condescendente se distanciando dos objetivos do trabalho, não tendo consciência deles. E num sistema inclusivo por misericórdia porque tem pena do aluno de deixá-lo sem assistência, e não é por uma questão de que ele realmente é um aluno apropriado para aquele trabalho. Passar para não deixar ele sem acompanhamento e daí você acaba aceitando. Isso traz uma série de complicações inclusive na questão da avaliação, porque daí se você toma uma atitude dessa e com que critérios você vai avaliar a posição dele dentro do curso? Então acaba dando sempre um conflito, entre o professor e aluno e entre aluno e colegas, fica uma coisa muito ruim. A pior experiência foi quando você sendo condescendente,

deixou o aluno interessado em uma situação em que não poderia ter tomado parte (P: 2, cad. 3, p.10).

A avaliação praticada pela EMU/UEM, na perspectiva da maioria dos professores, está sendo satisfatória, e, dentro da proposta do curso, o sistema está adequado para o momento. Constatamos, nas falas, que as práticas avaliativas, além de classificar e aprovar, tem como função a certificação, próprias do plano de curso. Contudo, há relatos de que muitos pontos ainda devem ser ponderados, principalmente no que se refere ao tratamento dado para a promoção das aprendizagens.

Para a maioria dos alunos, egressos e professores, a avaliação é entendida como uma atividade que busca a verificação da aprendizagem do aluno, circunscrita aos instrumentos avaliativos:

Aquele que vai ser instrumentista tem que estar apto para trabalhar isso daí, tem que passar por essas situações parecidas, porque depois ele vai para o mercado, ou nos cursos de graduação e não tem dificuldade de enfrentar (E: 2, cad.2, p.11).

Achei importante, aulas abertas e tocar em público. Não vejo alternativa fora essas que me foram apresentadas. As bancas devem continuar, senão não há disciplina por parte do aluno. Você tem que ter aula dinâmica (...) foi satisfatório. Muitas vezes, nós alunos não estávamos disponíveis para o curso [a questão de horários] para a realização das atividades extras. O aluno deve se ajustar para ter um resultado melhor. (E: 3, cad.2, p.11).

(...) com a banca, aula coletiva e com platéia, acho que são fundamentais. Eu me senti bem (Al: 2, cad.1, p.11).

Quando eu ingressei achei que ia ficar meio assustado e depois, não foi assim. (...) por isso a importância da avaliação continua e também o lado emocional do aluno, o impacto que a avaliação tem na performance do aluno (Al: 3, cad.1, p.11).

Eu acho que ele poderia optar. Por exemplo, no caso de um curso de dois anos, que pelo menos tenha uma peça, a ter experiência, de preparar e subir ao palco e tocar essa peça mesmo que seja uma única vez, durante o curso. Isso não deve ser um fator: não você não consegue! Então você não vai fazer o curso! Vai embora e acabou! Enfim, não precisa ser critério de exclusão. A escola não há a necessidade de ficar expondo um aluno, se não é o que ele almeja (P.4, cad. 3, p.12).

Neste último depoimento observamos um aspecto que também foi enfatizado pelos alunos, que se refere à perspectiva de atuação do músico profissional:

(...) é necessário saber onde se pode atuar (P: 3 cad. 3, p.5).

(...) a pessoa deve estar consciente que na vida de músico não é fácil; tem que saber dos desafios que vai encontrar e se planejar muito. E saber que o curso técnico é um passo muito importante, e que deve passar por ele. Mas depois é importante que sempre continue estudando (Al: 1, cad.1, p.5).

Em se tratando da região local, há um consenso entre os professores e egressos de que o concluinte dos cursos técnicos da EMU/UEM como instrumentista, apenas tem dificuldade de sobrevivência como profissional. O mercado de trabalho não o reconhece. Muito se fala em cursos profissionalizantes, entretanto, em específico na área da música, não há investimentos por parte dos governos municipal, estadual e federal. Portanto, há uma lacuna entre a formação musical proposta no plano de curso técnico e a realidade profissional. Alguns dos relatos dos professores:

Pelo menos o aluno deveria estar com uma noção, não digo conseguir realizar plenamente, mas ter uma noção de alguns princípios básicos de execução no instrumento; por exemplo, leitura, ter alguma prática; ou que ele conheça alguns meios de conseguir desenvolvimento de leitura satisfatória, de agilidade. E a questão que deveria ter no curso técnico, mas que esbarra na questão dos professores, mas aí, são as habilidades, da parte da criatividade, a improvisação e até englobaria a composição. Ter um desenvolvimento de repertório satisfatório, ou seja, conhecer os estilos de diferentes músicas das épocas da história da Música. E um pouco a questão relativa à educação musical, porque à medida que você dá aula, é lógico que a aula pode ilustrar para o aluno, problemas que são da educação musical; como alunos sendo no papel de orientador, ao se deparar, com essa situação. É sempre bom o professor oportunizar ao aluno, pensar como educador [está se referindo à disciplina de Laboratório de Ensino]. Acho que têm dois pontos, um que ele [aluno] deveria vivenciar a prática, de como se trabalha uma obra e por outro lado, o curso tem que dar um respaldo pra ele da questão didática (P: 4, cad.3, p.5).

O Curso Técnico é um curso profissionalizante, então a gente pensa que o aluno vai sair daqui e vai trabalhar com música, um instrumentista. Talvez o problema seja, não só em Maringá, acho em geral, no Brasil, é difícil a pessoa estar se formando para instrumentista. Acho complicado ele viver tocando violão somente, pode até fazer isso, mas assim, vamos citar Maringá; o mercado de trabalho aqui é mais voltado para musica popular, tocar em barzinho, restaurante. Uma alternativa é dar aula. Ele não vai sobreviver dando concertos em Maringá de forma que agente procura formar um aluno instrumentista, com repertório determinado, mas ele acaba tocando repertório popular. Sob este ângulo talvez ele [o curso] teria que se adequar (P: 2, cad. 3, p.5).

4.5 Expectativas dos alunos e egressos

A principal expectativa dos alunos do curso em andamento foi desencadeada pelo perfil do currículo, que contempla formação musical no instrumento. A importância que os

alunos dão à formação transparece em diversas afirmativas, entrelaçando-se com as aulas em conjunto:

(...) a expectativa é ter a prática de conjunto e a *performance* solo, isso é que eu quero ter no curso técnico, uma formação pianística bastante sólida (Al: 1, cad.1, p.3).

A articulação entre os conteúdos teórico-musicais e a prática também se evidencia:

Espero que eu tenha muito mais conhecimento, como, por exemplo, com relação aos compositores brasileiros e à *performance* (Al: 2, cad.1, p.3).

Entre os egressos, a expectativa construída mais evidente diz respeito, também, à formação e à continuidade dos estudos:

À medida que eu fui conhecendo, aprendendo mais coisas despertou uma sede. Quero mais! O curso me levou a outro (E: 1, cad. 2, p.3).

A presença da prática de conjunto na matriz curricular, ao longo de todo o curso, é sinalizada pelos egressos como essencial à formação do futuro profissional. O egresso também assinala, nesse depoimento, a mudança na própria aceitação, na maneira de estudar, e a valorização da oportunidade de tocar em público, não somente como instrumentista, mas ainda agrega outro aspecto importante como profissional, a comunicação:

Eu achei que o curso passou a ficar mais interessante, pois eu não tinha conhecimento e experiência de tocar com outras pessoas, sempre era de tocar sozinho. Mas, depois que eu comecei a tocar com outras pessoas, na prática de conjunto, eu vi de outro jeito, conhecendo a sonoridade e a realidade daquele instrumento. Para mim melhorou muito. Interessante não só na parte instrumental como também na comunicação (E: 2, cad.2, p.3).

Observamos, em outro depoimento de egresso, a elaboração de uma visão crítica de sua própria trajetória como estudante de música, a formação, a parte prática, a mobilização/deslocamento de competências construídas para o trabalho e também a valorização do curso:

Eu acho que depois que comecei a fazer o curso, eu gostei muito dos módulos. Após terminar, hoje trabalhando com a música, vivendo 100% da música, eu aprendi bastante. Hoje, com meus alunos, trabalho muito dos conteúdos do curso, até como se portar em cima do palco, como ter boa postura, como você se apresenta para a platéia e agradece. É sempre, *como, porque e onde* você vai chegar (E: 1, cad.2, p.3, grifo nosso).

Em outro depoimento de egresso temos o registro da mudança que o curso operou sobre ele e da análise que faz sobre outras competências necessárias aos profissionais:

Não adianta ficar tocando, tocando e acabou! E os outros aspectos, de responsabilidade e de organização? Hoje eu estou mais organizado, porque os professores e coordenadores diziam, e o curso me mostrou isso, senso de organização. Se a peça deve ser organizada porque eu não posso também me organizar? Assim, eu sempre estava deslocando esse pensamento para o dia a dia (E. 2, cad. 2, p.3).

Pra mim, o curso técnico foi importante tanto no quesito profissional como pessoal. Além do desenvolvimento técnico que pude alcançar com o curso, considero *o abrir e o despertar para a realidade* (E: 6, cad. 2, p.10, grifo nosso).

As insatisfações dos egressos correspondem a algumas dificuldades pertinentes à fase de implantação do curso e à falta de atividade prática, já que a disciplina era denominada “prática de orquestra”, e durante a realização da mesma não houve a oportunidade de integração a uma orquestra ou grupo de câmara.

Até o momento o curso, em termos de expectativas construídas e atendidas e de receptividade por parte dos alunos, parece estar sendo satisfatória. A carga horária parece ainda ser o ingrediente que evidencia problema, por uma questão de disponibilidade, haja vista eles estarem em estudos no ensino médio e em preparo para o vestibular no mês de julho.

A identificação pessoal com o curso e com os professores é observada entre os alunos entrevistados:

Em termos musicais, com a matéria mais prática, eu me surpreendi muito com os professores, o modo de ensino, com a minha performance, e fiquei muito feliz, e foi um ano muito bom. Com o viés mais teórico, mesmo com alguns problemas mais pessoais, quanto à carga horária [muito puxada], algo necessário e que deve ser feito. Para a segunda etapa do curso e considerando a cursada, a expectativa é muito boa. No meu caso, eu acho que teremos um bom curso. Eu gosto dos professores, de tudo (Al: 3, cad. 1, p.3).

O curso técnico atual é valorizado pelos alunos e também o relacionam à motivação e, conseqüentemente, ao fortalecimento do curso. Nota-se a perspectiva positiva para projeção de trabalho e a continuidade nos estudos na área:

Em relação ao curso, superou as expectativas, tem novidades. O curso está ótimo. Quando você volta a estudar dá mais motivação. Do curso no momento, eu gostaria de pensar em trabalho e depois dar continuidade ao curso de graduação (A1: 4, cad. 1, p.3).

Os alunos apresentaram poucas restrições ao curso até o momento. Suas principais queixas referem-se às condições dos instrumentos musicais, em específico o piano, e da falta de uma sala de concertos para a realização das práticas de conjunto e de recitais com maior frequência e qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou investigar as concepções e ações de avaliação no processo de ensino e aprendizagem no curso técnico da Escola de Música/UEM. Buscou-se identificar a forma como os alunos e egressos avaliam esses cursos e analisá-las, a partir de estudos teóricos, a noção de competências, sob a ótica de Philippe Perrenoud (1999). Esse trabalho, ainda pretendeu elucidar uma rede de relações político-educacionais no interior dos cursos de formação profissional de nível técnico, no campo da música, frente à modernização do processo produtivo, que se mostra por meio da avaliação. Representou um exercício para explicitar o que se pensa, revela e pratica sobre a avaliação musical. A possibilidade de analisar as impressões deixadas das ações pedagógicas na formação profissional ofereceu subsídios importantes para a reflexão sobre a avaliação realizada nos cursos e assim, de afirmar que as discussões sobre a avaliação das práticas musicais é fundamental e necessária, no sentido de contribuir com processos formativos mais críticos e dinâmicos.

Para o estudo foram analisados dezesseis depoimentos, realizados entre alunos, egressos e professores. Como resultado das análises, dentre os aspectos apresentados que configuram o entendimento por competência, a maior parte deles pode ser considerada compatível com a teoria referencial deste estudo. Para Perrenoud (1999) e outros autores pesquisados, as competências mobilizam saberes intelectuais e procedimentais e remetem à prática, sendo então a própria mobilização uma competência, capaz de acionar conhecimentos e habilidades para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.

Para os entrevistados, entre as competências no campo musical em cursos de formação técnica profissional, em especial estão aquelas ligadas à parte prática fundamentada em saberes, capacidades e informações, como, por exemplo, a execução de uma obra musical, independente do nível de dificuldade, a qual inclui diferentes domínios de habilidade técnica, instrumental e de musicalidade. As competências procedimentais, como as de enfrentar situações, desde as mais simples, como ser organizado e ter a flexibilidade como músico em situações de práticas em conjunto ou mesmo em atividades de ensino são igualmente enfatizadas.

Na construção das competências ao longo do curso há maior preocupação dos alunos e egressos com os recursos, e bem menos em colocá-las em sinergia com certas situações reais, no trabalho e fora dele, para a família ou lazer. Para os professores, a transferência e a mobilização das capacidades e conhecimentos ainda está em maior parte restrita às aulas, necessitando de maior articulação com as práticas sociais.

A avaliação, no plano do curso técnico atual, prevê que cabe ao professor - individualmente, em parceria com os colegas ou ainda com os próprios alunos - criar instrumentos de avaliação diversificados, com critérios específicos, principalmente para avaliar a produção artística de seus alunos, ou simplesmente avaliá-los de aula em aula. Os professores realizam seu trabalho, compromissados com a aprendizagem dos alunos. Há evidências de restrição da avaliação aos instrumentos utilizados, em sua maioria, a prova em presença de banca. A reprovação ainda é requerida ao final do período letivo para os alunos que não alcançaram os objetivos propostos pelo professor.

Entretanto, mesmo alguns acreditando que a reprovação é medida essencial como recurso para que os alunos tenham consciência do que ainda é necessário alcançar, outros professores efetivamente acreditam na avaliação não como sinônimo de prova e mera verificação de aprendizagem, mas como um instrumento a favor do aluno, no momento de

tomada de decisão, capaz de contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino. E mais, o de introduzir modificações e dar continuidade aos estudos como parte integrante do processo de ensino/aprendizagem, que se situa no centro da ação de formação, ou seja, como avaliação de natureza formativa.

Nos planos pelos quais se orientam, os professores revelam tanto práticas avaliativas com características classificatórias quanto outras formativas. Naquelas em que se utiliza de atividades como os “laboratórios de performance ou aulas abertas” torna-se visível, no processo da prática musical de cada aluno, uma passagem, apenas um dos caminhos, não o único, a ser cultivado dentro do diagnóstico avaliativo.

É considerado pelos alunos e egressos como um momento de possibilidades para o crescimento técnico, artístico-musical e pessoal, em que diante das situações-problemas mobilizam competências e dessa forma, a avaliação na promoção da aprendizagem direcionada para um saber enriquecido. Neste caso, como os comumente ocorridos em sala de aula, a auto-avaliação é entendida como fundamental para o desenvolvimento progressivo do aluno.

Como o previsto no projeto de curso, encontramos a avaliação de função classificatória e cumulativa, como indicadora dos conhecimentos teórico/práticos ou técnicos com suficiência tanto para o ingresso ao curso como para a legitimação do exercício como profissional.

Dessa forma, em conformidade com o “sistema”, o processo educativo-musical é marcado pela divisão entre momentos para informação e outros, distintos e mais distantes, de formação. Avançar para além dos instrumentos é uma condição essencial. Falar em avaliação a noção de competências implica em abrir mão do uso de instrumentos que apenas avaliam tendo em vista um resultado final e conduzir o processo para o exercício de reflexão, para “o

abrir e o despertar para a realidade”, viabilizando e renovando, dessa forma, o fazer avaliativo dos cursos de formação profissional no campo da música.

Apesar de vislumbrar possíveis limitações e resistências, fica a certeza de que a avaliação é um instrumento imprescindível aos estabelecimentos de ensino dispostos a desafiar-se a si mesmos. Implica diversos enfrentamentos pessoais e coletivos. Por isso, necessita apoiar-se numa adesão firme e consciente de todos os participantes e responsáveis – escola, professores e alunos – pelo processo educativo, abrangendo os aspectos políticos, filosóficos, pedagógicos, éticos, culturais e administrativos, em direção às mudanças e inovações a favor de uma educação comprometida com a formação do futuro profissional.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALLAL, Linda. Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In: DOLZ, J. ; OLLAGNIER, E. (Orgs.) *O enigma da competência em educação*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.79-96.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & Gewandsznajder, Fernando. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas. In Alves–Mazzotti, Alda Judith & Gewandsznajder, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998, p.147-178.
- ANDRADE, Margareth Amaral de. *Avaliação em Execução Musical: estudo sobre critérios utilizados por regentes de grupos corais escolares*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná.
- _____. et al. Critérios de Avaliação em Música: um estudo com Licenciandos. *Revista Científica/FAP*, Curitiba, jan./dez.2008, v.3, p.53-67.
- BEINEKE, Viviane. A avaliação da própria prática como instrumento de avaliação do professor de música. *Opus- Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, 2003. <Disponível em <http://www.anppon.com.br>> Acesso em 03 abr.2009.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. & MADAUS, G. G. *Taxonomia dos objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1973.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOYLE, J. David e Rudolf E. Radocy. *Measurement and Evaluation of Musical Experiences*. New York: Schirmer Books. 1987.
- BOZZETTO, Adriana. Sistemas de Avaliação presentes na prática do professor particular. In: HENSTCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p. 51-63.
- CACIONE, Cleuza e Souza, Nádia. Práticas avaliativas no ensino da música: a concepção de licenciados. In: *Anais da ABEM. XIV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 2005, Belo Horizonte, n.14.
- CATAPANO, Elizabeth Alves. *A avaliação da performance no canto lírico: uma análise de conteúdo*. 2006. Dissertação. (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música. Instituto de Artes da Universidade de Brasília.
- CIORBA, Charles R.; SMITH, Neal Y. Measurement of Instrumental and Vocal Undergraduate Performance Juries Using a Multidimensional Assessment rubric. *Journal of*

research in Music Education. 2009. DOI: 10.1177/0022429409333405. <Disponível em <http://http://jrm.sagepub.com/cgi/content/abstract/57/1/5>> Acesso em 21 ago.2009.

CUNHA, Elisa da Silva. A Avaliação da Apreciação Musical In: HENSTCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs.) *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p.64-75.

DEL BEN, L. Avaliação da aprendizagem dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In: HENSTCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p. 30-39.

DELORS, J. *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999.

DEMO. P. *Avaliação: sob o olhar propedêutico*. Campinas: Papirus, 1998.

_____. A pedagogia do “coletivo” e suas panacéias notáveis. In: _____ et al. *Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação*. 2001, p. 35-63.

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (Org.) A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica? In: _____. *O enigma da competência em educação*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 10-25.

ESTEBAN, Maria Tereza. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FALLEIROS, I. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L. M. W. (Org.). *A nova Pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005, p. 209-235.

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para Aprender. Fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. A natureza da performance instrumental e sua avaliação no Vestibular de Música. *Opus*, v.7, Outubro de 2000, <Disponível em www.musica.ufmg.br/anppom> Acesso em 28 abr.2009.

_____. Dizer o indizível?: Considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música. *PerMusí- Revista Acadêmica de Música*. Belo Horizonte. 2004. n.10. jul-dez, p.31-48.

GROSSI, Cristina de Souza. Avaliação de Percepção Musical na Perspectiva das Dimensões da Experiência Musical, *Revista da ABEM*, 1998, n.6, p 49-58.

_____. Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto universitário. In: HENSTCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs.) *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p.125-136.

HADJI. *Avaliação Desmistificada*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux. *A avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6 ed. São Paulo. Ática, 2003.

HOFMANN J. *Avaliar para promover. As setas do caminho*. Porto Alegre. Mediação, 2001.

- _____. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre, 4. ed. Editora Mediação, 2008.
- HENTSCHKE, Liane. Avaliação do conhecimento musical dos alunos. In: III ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Anais da ABEM*, Salvador, 1994, p.45-60.
- _____. A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical. 1995. Revista *Em Pauta*, nº 9, p.32-43.
- _____ e SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- KLEBER, M. Avaliação em cursos universitários de música: um estudo de caso. In: HENSTCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p.140-158.
- LE BOTERF, Guy. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 3. ed. rev. e ampl., 2003.
- LOPES, A. C.. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo; o caso do conceito de contextualização. Revista *Educação & Sociedade* Campinas. v. 23, nº 80, setembro/2002, p. 389/404.
- LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MARQUES, Eduardo Frederico Luedy. *Avaliação em Música: considerações para as prática interpretativas*. 1998. In: Disponível em < _____ <http://www.manuka.com.br/artigos/luedy/luedy1.htm> > Acesso em 05 abr. 2009.
- MENEZES, Mara. Avaliação em Educação Musical: construção e aplicação do Programa de Avaliação em Música (PAM), In: XVIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. 2008. Salvador. *Anais ANPPOM*. 2008, p. 213-217. Disponível em < <http://www.anppom.com.br> > Acesso em 23 mar.2009.
- MORETTO, Vasco Pedro. *Prova. Um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. *10 Novas Competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000 a.
- _____. *Construir competências desde a escola*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999 a.
- _____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001 a.

_____. As competências para ensinar no século XX – A formação dos professores e o desafio da avaliação. *Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.*

_____. *Práticas Avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas de currículo.* Porto Alegre: Mediação, 2003.

PERRENOUD, P. et al (Org). *Formando profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINTO, Edila. Avaliação de ingressantes. In: Regina Célia de Santis Feltran (Org.). *Avaliação na Educação Superior.* Campinas, SP: Papirus, II Série, 2002, p. 83-108.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A Educação Profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Revista Educação e Sociedade*, set/2002, vol. 23, n. 80, p. 401-422. Campinas. SP. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-302002008000020&1>. Acesso em 07 mai. 2009.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. *Saberes e competências no âmbito das Escolas de Música Alternativas: A atividade docente do Músico-Professor na Formação Profissional do Músico.* 2002. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.* São Paulo: Cortez. 2001.

ROPÉ, F. e TANGUY, L. *Saberes e Competências. O uso de tais noções na escola e na empresa.* Campinas: Papirus, 2001.

SACRISTAN, J.Gimeno; GÓMEZ, A. *Compreender e transformar o ensino.* Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANTIAGO, Diana. Mensuração e Avaliação em Educação Musical. *Fundamentos da Educação Musical.* Porto Alegre. 1996, p. 136-164.

SANTOS, Cynthia Geyer Arrussul dos. Avaliação da Execução Musical: a concepção teórico-prática dos professores de piano. In: HENSTCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs.) *Avaliação em Música: reflexões e práticas.* São Paulo: Editora Moderna, 2003, p. 41-50.

_____. *Avaliação da execução musical: um estudo sobre critérios de avaliação utilizados por professores de piano.* 1998. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SILVA JÚNIOR, J. R. *Reforma do Estado e da Educação.* São Paulo: Xamã, 2002.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente.* São Paulo: Moderna. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho, 2003.

TEIXEIRA, Célia Regina. *A concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (1975-2000).* 2006. Tese. (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TOURINHO, Cristina. Avaliação em performance: critérios expressos por uma amostra de professores. In: *ANAIIS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MUSICA*, 2000. Belo Horizonte, p. 131-136.

TOURINHO, C. OLIVEIRA, Alda. Avaliação da Performance Musical. In: HENSTCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p. 13-29.

TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1983.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad, 1998.

_____. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Projeto político-pedagógico: uma construção possível*. 17. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

VIANA, Heraldo, M. *Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. Estudos em avaliação Educacional*. São Paulo. n.12, 1995.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Legislação

BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus*, e dá outras providências. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/civil/leis/L5692>>. Acesso em 5 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 20 mar. 2009.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. *Regulamenta o parágrafo 2º do art.36 e os art. 39 a 42 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr.1997. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 20 mar., 2009.

BRASIL/MEC/CNE/CEB. *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico*. Área Profissional: Artes. Ministério da Educação Brasília, 2000, VI. Matrizes de Referência, 2000, p. 24-51. <http://www.mec.gov.br/setec/arquiv/pdf_legislacao/tecnico>. Acesso em 20 mar. 2009.

_____. Parecer CNE/CEB nº 11/2008, aprovado em 12 de junho de 2008. *Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio*. Disponível em <http://www.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb11_08.pdf>. Acesso em 20 mar. 2009.

_____. Parecer CNE/CEB nº17/97. *Estabelece as Diretrizes operacionais para Educação Profissional em Nível Nacional*. Disponível em <http://www.mec.gov.br/setec/arquiv/pdf_legislacao/tecnico>. Acesso em 20 mar. 2009.

_____. Parecer CNE/CEB nº16 de 5 out. 1999. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília, DF. Disponível em <http://www.mec.gov.br/setec/arquiv/pdf_legislacao/tecnico>. Acesso em 20 mar. 2009.

_____. Parecer CNE/CEB nº 40/2004. *Trata das normas para execução de avaliação, reconhecimento e certificação de estudos previstos no Artigo 41 da Lei nº 9.394/96 (LDB)*. Disponível em <http://www.mec.gov.br/setec/arquiv/pdf_legislacao/tecnico>. Acesso em 21 mar. 2009.

_____. Parecer CNE/CEB nº 39/2004. *Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquiv/pdf_legislacao/tecnico>. Acesso em 20 mar. 2009.

_____. Portaria nº870, de 16 jul. 2008. *Aprovação em extrato o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico>. Acesso em 21 mar. 2009.

_____. Resolução CNE/CBE nº 1, 3 fev. 2005. *Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 20 mar. 2009.

_____. Resolução nº 3, 9 jul.2008. *Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo nacional de cursos técnicos de nível Médio*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico>. Acesso em 21 mar. 2009.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, 8 dez 1999. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília, DF. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>>. Acesso em 18 mar. 2009.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 4, 16 ago.2006* Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 18 mar. 2009.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, 27 out. 2005. *Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico>. Acesso em 20 mar. 2009.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005. *Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº5. 154/2004*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico>. Acesso em 22 mar. 2009.

_____. Resolução nº 3, de 30 de setembro de 2009. *Dispõe sobre a instituição Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), em substituição ao Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT), definido pela Resolução CNE/CEB nº 4/99*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico>. Acesso em 22 mar. 2010

ANEXOS

ANEXO 1.

Roteiro de entrevista (alunos e egressos)

1. Porque você escolheu o Curso Técnico da Escola de Música?
2. Como você descreve o processo seletivo realizado pela escola para ingresso de alunos ao curso técnico?
3. Quais são (foram) as suas expectativas em relação ao curso? (Foram atendidas? Outras surgiram ao longo do curso desde o momento de ingresso?)
4. O que você entende por competência?
5. Quais as competências mais importantes que deve trazer a pessoa ao concluir o curso?
6. Como e de que forma estão sendo (ou foram) construídas/ desenvolvidas e exigidas essas competências no curso em andamento (ou realizado)?
7. Para você o que é avaliar?
8. Como se (dá) deu a avaliação ao longo do curso? Quais os procedimentos mais comuns?
9. Qual a melhor e qual a pior forma de avaliação que você já vivenciou como aluno (a) de seu curso Técnico? Como elas aconteceram?
10. A avaliação realizada coincide com aquela que você julgava ou julga importante para a sua formação técnica?

ANEXO 2.

Roteiro de entrevista para o professor.

1. Você pode descrever o processo seletivo realizado pela escola para ingresso de alunos ao curso técnico?
2. Quais os critérios que você entende serem os essenciais ao processo?
3. O que você entende por competência?
4. Quais as competências mais importantes que deve trazer a pessoa ao concluir o curso?
5. Como você avalia nas disciplinas em que atua? Quais os procedimentos comumente utilizados?
6. Você faz algum tipo de análise após a avaliação de seus alunos? Se o faz, de que forma?
- 6.a Em caso de insucesso, quais os encaminhamentos após o resultado?
7. Para você o que é avaliar?
8. Qual a melhor forma de avaliação que você já vivenciou como professor? Pode descrevê-la?
9. E qual a pior forma de avaliação? Como ela aconteceu?
10. Considerando as competências propostas para os cursos técnicos pela EMU/UEM, como você entende a avaliação praticada por esta instituição?
11. A avaliação realizada coincide com aquelas que você julga importante para a formação técnica do futuro profissional?

ANEXO 3.**Carta de solicitação para realização de pesquisa**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
Centro de Letras e Artes- CLA
Programa de Pós Graduação em Música - PPGM
Mestrado MINTER/UEM-UEL
Área de Concentração: Música e Educação
Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Música
Maringá, 10 de agosto de 2009.

Ilmo.Diretor /Chefe da Escola de Música da Universidade Estadual de Maringá

Prezado Senhor

Eu, Solange Costa de Freitas, venho, respeitosamente, solicitar a autorização para realizar os contatos necessários junto aos ingressos do curso técnico da Escola de Música da Universidade Estadual de Maringá- Educação Profissional, para desenvolver o projeto de Pesquisa de mestrado, tendo como temática a “avaliação no curso técnico em música”, sob a orientação do Prof. Dr. José Nunes Fernandes.

O referido trabalho tem por objetivo central investigar como as concepções e ações de avaliação no processo de ensino e aprendizagem se configura na prática musical nos cursos técnicos da EMU/UEM. Tal contato envolverá entrevistas individuais com os professores, alunos e ex-alunos, e o acesso a dados documentais disponíveis como ficha individual, relatórios finais dos alunos egressos, processo de criação da EMU, e processos dos cursos técnicos, desde o ano de 1993 a presente data.

Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos e desde já agradeço pela atenção.
Atenciosamente,

Solange Costa de Freitas
RG nº

De acordo:

Diretor /Chefe da Escola de Música da Universidade Estadual de Maringá

ANEXO 4.**Pedido de licença junto à EMU/UEM para realização da pesquisa**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
Centro de Letras e Artes- CLA
Programa de Pós Graduação em Música - PPGM
Mestrado MINTER/UEM-UEL
Área de Concentração: Música e Educação
Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Música
Orientador: Prof. Dr. José Nunes Fernandes
Mestranda: Solange Costa de Freitas

Ilmo Sr.Coordenador do Curso Técnico em Instrumento Musical da EMU/UEM

Eu, _____,
carteira de identidade número _____ declaro, para os devidos fins
que consenti participar de seção de entrevista, gravada em áudio, para pesquisa de mestrado
desenvolvida por Solange Costa de Freitas, carteira de identidade número_____. Da
mesma forma, declaro que estou ciente dos procedimentos de coleta de dados a serem
utilizados, bem como de que, os dados obtidos estarão protegidos por sigilo e minha
identidade permanecerá no anonimato.

Data: ____/_____/2009.

Horário:_____

Assinatura: _____

ANEXO 5**Termo de consentimento livre e esclarecido.**

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecido pelo pesquisador Solange Costa de Freitas em relação à participação do (a) meu (minha) filho (a), no projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós Graduação Mestrado em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação do Prof. Dr. José Nunes Fernandes.

O trabalho de pesquisa tem como objetivo central investigar como as concepções e ações de avaliação no processo de ensino e aprendizagem se configura na prática musical nos cursos técnicos da EMU/UEM.

Os dados serão coletados através de uma entrevista semi-estruturada, gravado em áudio, sobre a avaliação nas práticas musicais, que não colocará seu (sua) filho (a) em exposição. Uma cópia deste termo ficará em poder do pesquisador e a outra com o responsável.

Estou ciente e autorizo a realização dos procedimentos acima citados e a utilização dos dados originados destes procedimentos para fins exclusivamente didáticos e de divulgação em revistas científicas brasileiras ou estrangeiras. Contanto que seja mantido em sigilo informações relacionado à privacidade do meu (minha) filho (a), bem como garantido o direito de receber qualquer resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento de dúvidas acerca dos procedimentos relacionados à pesquisa. É possível retirar o meu consentimento a qualquer hora e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo à minha pessoa. Desta forma, concordo voluntariamente e dou meu consentimento, sem ter sido submetido a qualquer tipo de pressão ou coação.

Eu, _____, RG.nº _____
responsável pelo menor, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as
minhas dúvidas referentes a este estudo com a pesquisadora Solange Costa de Freitas,
concordo voluntariamente que o (a) meu (minha) filho (a) _____
_____ participe do mesmo.

Maringá, 17 de setembro de 2009.

Assinatura do responsável

Eu, Solange Costa de Freitas, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo
ao aluno.

ANEXO 6.**Carta de cessão de direitos da entrevista.**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
Centro de Letras e Artes- CLA
Programa de Pós Graduação em Música - PPGM
Mestrado MINTER/UEM-UEL
Área de Concentração: Música e Educação
Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Música
Orientador: Prof. Dr. José Nunes Fernandes
Mestranda: Solange Costa de Freitas

Eu, _____, carteira de Identidade número _____, declaro, para os devidos fins, que consenti participar de seção de entrevista, gravada em áudio, no dia ___/___/2009, as _____ horas, para pesquisa de mestrado desenvolvida por Solange Costa de Freitas, carteira de identidade número _____.

Declaro estar ciente de que os procedimentos de coleta de dados obtidos estarão protegidos por sigilo e minha identidade permanecerá no anonimato, bem como cedo os direitos de minha entrevista gravada, devidamente revisada por mim após a transcrição, podendo a mesma ser utilizada integralmente ou em partes, sem restrição de prazo, desde a presente data para fins de publicação acadêmico-científica.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o presente documento.

Maringá, ____ de _____ de 2009.

Assinatura