AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: reflexões e procedimentos a partir da literatura

Comunicação

GTE 11: Ensino de música nas escolas de educação básica

Erinaldo Suzart Ferreira
Secretaria Municipal de Educação de Conceição do Jacuípe-BA / Prof-Artes (UFBA)
erinaldo_suzart@yahoo.com

Eudes Oliveira Cunha
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IF Baiano / Prof-Artes (UFBA)
eudes.cunha@ifbaiano.edu.br

Resumo: Este artigo apresenta uma análise das práticas avaliativas no ensino de música na educação básica, articulando a teoria geral da avaliação com as especificidades do campo musical. A partir de pressupostos teóricos sobre a avaliação como atividade sistemática (Guba; Lincoln, 2011; Tenório, 2010) e da avaliação formativa (Villas Boas, 2019), o estudo examina como autores/as da educação musical (Swanwick, 2003; Del Ben, 2003; Beineke, 2003) operacionalizam a avaliação em contextos escolares. A análise revela que a avaliação em música frequentemente ancora-se em dimensões anteriores do processo avaliativo, não incluindo plenamente os aspectos político e social que caracterizam a avaliação formativa contemporânea. Argumenta-se que a subjetividade inerente à música não impede a construção de critérios objetivos para fins pedagógicos, desde que se reconheçam os elementos perceptíveis da experiência musical. Conclui-se que a avaliação formativa em música deve ser essencialmente participativa, envolvendo professores/as e estudantes na construção e negociação de critérios avaliativos, com vistas à melhoria contínua das aprendizagens.

Palavras-chave: Ensino de Música na Educação Básica; Avaliação formativa; Educação Musical.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é uma dimensão constitutiva do trabalho pedagógico, atravessando todas as áreas do conhecimento no contexto escolar. Contudo, quando transposta para o campo da Arte, especificamente para o ensino de Música, essa prática depara-se com desafios singulares. Historicamente, a Educação Musical tem lidado com a tensão entre a natureza subjetiva, expressiva e criativa da experiência sonora e a necessidade institucional de estabelecer critérios objetivos que permitam diagnosticar, acompanhar e

promover o desenvolvimento das aprendizagens. É nesse espaço de intersecção entre a teoria geral da avaliação e as especificidades do fazer musical que este estudo se insere.

O presente artigo, que integra os resultados de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal da Bahia (UFBA), tem como objetivo principal apresentar reflexões e procedimentos sobre as práticas avaliativas no ensino de Música na Educação Básica. Partindo de uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo, busca-se compreender como a avaliação pode transitar de um modelo tradicionalmente focado na mensuração para uma concepção formativa, participativa e emancipatória, capaz de atender às demandas contemporâneas da escola pública.

Para tanto, o texto estrutura-se em duas dimensões fundamentais. Na primeira, realiza-se uma incursão teórica sobre a transformação conceitual da avaliação como atividade sistemática. Apoiamo-nos nas contribuições de Guba e Lincoln (2011), que descrevem as gerações da avaliação, e no modelo proposto por Tenório (2010), que articula o processo avaliativo em dimensões (técnica, política e social). Esse referencial macro é então tensionado com a concepção de avaliação formativa defendida por Villas Boas (2019), que a compreende como um processo contínuo de acompanhamento e intervenção pedagógica voltado para o desenvolvimento das aprendizagens pelos/as estudantes.

Na segunda dimensão, voltamos o olhar especificamente para a Educação Musical. Dialogando com autores/as seminais da área, como Swanwick (2003), Hentschke e Souza (2003), Del Ben (2003) e Beineke (2003), analisamos como as práticas avaliativas têm sido pensadas e operacionalizadas no ensino de música. A partir dessa literatura, problematizamos a ideia de que a subjetividade inerente à música seria um impeditivo para a avaliação formal. Argumentamos, ao contrário, que é possível e necessário estabelecer critérios ancorados nos elementos perceptíveis e estruturantes do som (altura, intensidade, duração e timbre), garantindo assim a intencionalidade pedagógica sem engessar a criatividade dos/as estudantes.

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Avaliação é um tema que atravessa diversas áreas do conhecimento. Dada essa transversalidade, cada campo do saber tende a moldar as práticas avaliativas de acordo com

suas especificidades. No ensino de Música não é diferente. Há, na experiência musical, peculiaridades que só são encontradas nessa vivência. Portanto, avaliar, no Ensino de Música, requer práticas avaliativas condizentes com a atividade musical.

Nesse estudo, concebemos a concepção da avaliação como formativa, abordada na perspectiva de Villas Boas (2019). Entretanto, importa destacar a metamorfose conceitual da avaliação, pensando-a como atividade sistemática, de acordo com Guba e Lincoln (2011), Tenório (2010).

Guba e Lincoln (2011) ressaltam que a avaliação vem se transformando desde quando começou a ser pensada como atividade sistemática. Para isso, eles apresentam características que a marcaram em períodos históricos, os quais eles chamam de “gerações da avaliação”. Os referidos autores nos dizem que a “Primeira geração” é denominada de mensuração.

Visto que a primeira geração da avaliação é caracterizada pela mensuração, a segunda geração se caracteriza pela “descrição de padrões de pontos fortes e fracos com respeito a determinados objetivos estabelecidos” (Guba; Lincoln, 2011, p. 35). Por conta disso, os autores nomeiam essa geração da avaliação de “descrição”, mas ressaltam que também poderia ser chamada de “geração de objetivos”.

Já a terceira geração da avaliação era ancorada no julgamento e ocorreu já em meados do século XX. Além dos elementos adicionados em cada uma das gerações anteriores, esta é caracterizada pela adição do juízo de valor. Guba e Lincoln (2011) ainda destacam que as três primeiras gerações da avaliação apresentaram problemas, embora cada geração tenha demonstrado um avanço com as melhorias realizadas em suas respectivas épocas. Diante disso, os autores propõem uma abordagem alternativa, chamando-a de “avaliação construtivista responsiva ou respondente”, mas salientam que podem ter outros nomes, como, por exemplo, “avaliação interpretativa ou hermenêutica”. A essa nova proposta, inaugura-se a “quarta geração da avaliação” intitulada como negociação.

Tenório (2010), propõe a articulação das gerações de avaliação a partir de cinco “dimensões”. Isso porque, para esse autor, a terminologia “dimensão” da avaliação é melhor aplicada em invés de “geração” como propõem Guba e Lincoln (2011). O autor justifica a escolha terminológica, por entender o conceito de avaliação como uma construção social e

histórica que gradativamente vai se transformando. Portanto, cada dimensão está interligada uma com a outra.

Para inauguração da nova dimensão da avaliação, Tenório (2010) propõe a inclusão do elemento "compromisso". O autor alega a importância desse novo elemento, por entender que os responsáveis e interessados na avaliação devem participar da melhoria do processo com envolvimento e comprometimento.

Tenório (2010) contribui, ainda, sistematizando o desenvolvimento da avaliação ao longo das transformações desenvolvidas, discriminando-o em três aspectos que correspondem a três momentos. Esses, por sua vez, englobam as cinco dimensões da avaliação: 1º aspecto: o técnico, corresponde ao primeiro momento: o diagnóstico. Inclui as dimensões mensurar e descrição dos objetivos; 2º aspecto: o político, corresponde ao segundo momento: a tomada de decisão. Inclui o julgamento e a negociação; e o 3º aspecto: o social, corresponde ao terceiro momento: a melhoria do processo. Inclui a dimensão do compromisso, conforme pode ser visualizado na Figura 1.

Figura 1- Base conceitual da avaliação proposta por Tenório.



Fonte: Adaptação de Tenório (2010, p. 21).

Villas Boas (2019) desenvolve conceituações acerca do processo avaliativo que acontece em sala de aula que dialoga com a perspectiva de Tenório (2010), a qual ela chama de avaliação formativa:

> Desenvolvida sob a ***responsabilidade do professor*** da turma ou do componente curricular, essa função avaliativa é um ***processo*** que ***acompanha a conquista das aprendizagens*** pelos estudantes, promove as intervenções assim que surgem as necessidades e tem todos os ***acontecimentos e resultados [parciais] registrados*** (Villas Boas, 2019, p. 15, grifo nosso).

A partir das colocações de Villas Boas (2019), observamos a demarcação teórica proposta por Tenório (2010) sobre os aspectos técnico, político e social. Enquanto aspecto técnico, está a própria função do/a professor/a, que deve conduzir os processos avaliativos; sem perder a dimensão do aspecto político, que remete à intencionalidade de fazer com que o/a estudante realmente aprenda; no que diz respeito ao aspecto social, o/a professor/a faz intervenções, ou seja, toma decisões pedagógicas que ampliam a possibilidade para que todos/as aprendam.

Transpondo essa compreensão da avaliação como atividade sistemática presente em diversas áreas do conhecimento, a qual se molda às necessidades do contexto em que é utilizada — em nosso caso, moldada como avaliação formativa para a sala de aula no ensino de Música na Educação Básica —, passamos a analisar o que diz a literatura sobre a avaliação nesse segmento educacional.

A transposição da avaliação formativa, ancorada nos aspectos técnico, político e social (Tenório, 2010; Villas Boas, 2019), para o campo da Arte impõe desafios singulares. Na Educação Musical, o processo de ensino e aprendizagem lida constantemente com a expressão sensível e a subjetividade. Assim, o diagnóstico e a tomada de decisão pedagógica exigem do professor a construção de critérios que respeitem a natureza criativa da música, sem abrir mão da intencionalidade educativa inerente ao contexto escolar.

AVALIAÇÃO NO ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Keith Swanwick (2003), pensador influente no campo da Educação Musical, situa a avaliação como prática humana cotidiana, operando tanto em contextos informais quanto formais. Na perspectiva do autor, a avaliação formal na Música repousa em critérios gerais que permitem identificar o grau de aprendizado dos/as estudantes. Contudo, quando cotejamos essa abordagem sugerida por Tenório (2010) sobre as dimensões da avaliação, observamos que Swanwick (2003) ancora-se predominantemente na segunda dimensão - a descrição de padrões e objetivos pré-estabelecidos - não avançando para os aspectos político

(tomada de decisão) e social (compromisso e melhoria do processo) que caracterizam a avaliação formativa contemporânea.

Essa limitação conceitual não invalida a contribuição de Swanwick, mas sinaliza uma lacuna importante: a ausência de mecanismos que garantam a participação ativa dos/as estudantes na construção e negociação dos critérios avaliativos, bem como a falta de ênfase nas intervenções pedagógicas que decorrem do diagnóstico. É precisamente nesse espaço de tensão entre uma avaliação descritiva e uma avaliação formativa participativa que se situam as reflexões de Del Ben (2003) e Beineke (2003), autoras que, ao investigarem as práticas avaliativas em salas de aula de música, revelam tanto avanços quanto persistências de concepções anteriores de avaliação.

O livro "Avaliação em Música: reflexões e práticas" (Hentschke; Souza, 2003) representa um marco na área ao reunir estudos sobre práticas avaliativas em diferentes contextos. Destacam-se os capítulos de Del Ben (2003), que problematiza a avaliação frente à subjetividade inerente à música, e de Beineke (2003), que reflete sobre critérios para avaliar composições musicais. Reconhecendo que a subjetividade é constitutiva da experiência musical, mas que esta também comporta elementos perceptíveis, a avaliação formativa em Música deve orientar-se por dois princípios: (1) a intencionalidade de promover aprendizagens e (2) a compreensão de que, além da dimensão subjetiva, existem elementos musicais passíveis de análise e mediação pedagógica pelos/as professores/as.

Como já tratamos, o conceito e/ou a concepção contemporânea de avaliação nos direciona a um caminho de parceria na construção e/ou no desenvolvimento do processo formativo/avaliativo. Compreendemos que uma concepção de avaliação no ensino de Música deve ser essencialmente participativa, contemplando todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo.

Pensando dessa forma, compreende-se que a música só pode ser uma atividade coletiva se a coletividade for composta por elementos musicais que são comuns ao conhecimento de todos, para que assim todos possam vivenciar tal experiência conjuntamente. Logo, por mais que a experiência/vivência musical contenha elementos subjetivos, há outros elementos ‘perceptíveis’ que fazem com que ela seja compreendida, apre[e]ndida pelo outro.

Portanto, acreditamos que os caminhos para a construção e/ou desenvolvimento das aprendizagens propostas para o ensino de Música, nas diferentes modalidades da Educação

Básica, perpassa pela compreensão de como a matéria prima da Música - o som - pode ser "manuseado" para se transformar em música.

Tomemos como exemplo a seguinte frase: "Hoje eu acordei com saudade de você." Transformar essa frase em música requer que se utilizem parâmetros ou características do som para fazer com que ela soe musicalmente. Isso vai variar bastante de pessoa para pessoa e até mesmo com a própria pessoa, podendo realizar diferentes formas de como soar, diferentes delineamentos melódicos, métricos, relacionados à intensidade, às tonalidades, além dos mais diversos timbres e tessituras possíveis.

Carlos Imperial, o compositor da canção "A praça", decidiu expressar musicalmente a referida frase do seguinte modo:

Figura 2 - Trecho da canção A Praça, composição de Carlos Imperial.



F**onte:** elaboração do autor

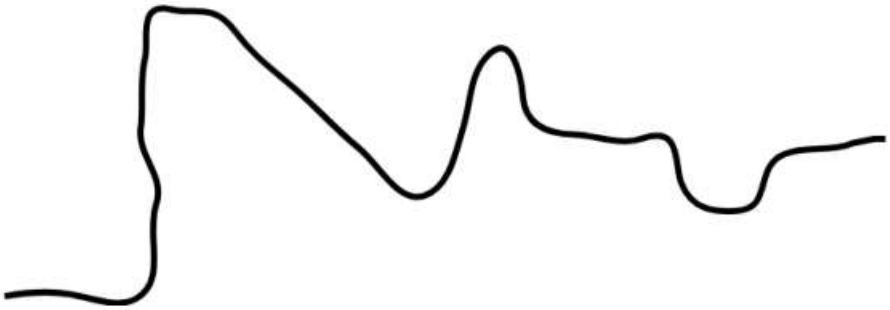
Embora a motivação compositiva seja permeada por elementos subjetivos intrínsecos às vivências do autor, o foco da avaliação formativa recai sobre os processos de apropriação e ressignificação da linguagem musical. Portanto, para fins de ensino e aprendizagem (Esteban, 2003), torna-se central investigar as formas de compreender e mediar o processo de transformação do som em música.

Os desdobramentos que nos levaram à notação musical mais tradicionalmente conhecida, são consequências da compreensão dos parâmetros do som: altura, intensidade, duração e timbre. Desse modo, por mais que uma expressão musical seja carregada de elementos subjetivos, há uma intencionalidade de movimentos sonoros para cima e para baixo, mais forte ou mais fraco, mais longo ou mais curto e que ainda podem ser expressos através de fontes sonoras diversas. Sendo assim, há elementos 'perceptíveis' à audição, os quais podem ser compreendidos, (re)produzidos e ressignificados.

Para efeito da compreensão dos movimentos sonoros, utilizando-se do parâmetro do som altura, um/a professor/a de Música poderia trabalhar em sua aula essa percepção

auditiva, solicitando aos/as alunos/as: representem, através de traços, o caminho que o som percorre para formar a melodia que soa, conforme descrita na Figura 2. Uma possibilidade de resposta poderia ser conforme ilustra a Figura 3:

Figura 3 - Caminho percorrido pelo som na canção “A praça”.



Fonte: elaboração do autor

Levando em consideração o desenho melódico que as notas musicais percorrem na Figura 2, essa é uma notação musical alternativa possível e atende ao que foi solicitado, desde que seja convencionado que o movimento sonoro ascendente seja representado por uma linha que desenha de baixo para cima, o descendente de cima para baixo e na horizontal quando o som não apresentar movimentações em sua altura. Desse modo, serão demonstrados elementos perceptíveis da compreensão musical.

Nesse contexto, a avaliação formativa pode se valer de estratégias de registro não convencionais para diagnosticar a percepção auditiva dos/as estudantes. Ao solicitar a representação gráfica do desenho melódico de uma canção, o/a professor/a estabelece um critério observável (a compreensão do parâmetro altura) para uma experiência subjetiva (a escuta musical). A Figura 3 ilustra essa possibilidade de materialização do percurso sonoro, servindo como instrumento de diagnóstico e mediação pedagógica.

Tomemos ainda esse exemplo, só que dessa vez diante do que propõe a BNCC no objeto de conhecimento “elementos da linguagem”, em que se espera a seguinte habilidade:

> (EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais (Brasil, 2018, p. 209).

Obviamente que estamos diante de um objetivo extenso, fazendo-se necessário um recorte. Suponhamos que o/a professor/a tenha solicitado aos/as alunos/as que fizessem um desenho melódico do trecho da referida canção e obteve como uma das respostas o traçado exemplificado na Figura 3. O/a professor/a deve se fazer o seguinte questionamento: O/a aluno/a deu pistas de que o elemento constitutivo da música "altura" foi entendido ou *ainda* não?

Baseado em Tenório (2010), esse questionamento remete ao diagnóstico da avaliação, o qual requer um/a profissional próprio da área do conhecimento, em nosso caso, o/a professor/a de Música. Mas o diagnóstico não deve servir como modo de seletividade entre quem sabe e quem não sabe. Ao diagnosticar, percebemos pistas sobre o que já se sabe e o que ainda é preciso aprender.

A partir do diagnóstico obtido, algo precisará ser feito. Esse "algo" representa o aspecto político da avaliação no ensino de Música. Nessa fase, será dito se o/a professor/a vai avançar para uma dimensão mais aprofundada da avaliação, em vista do que diz Tenório (2010) ao referir-se à melhoria do processo, atrelada à concepção de avaliação formativa enunciada por Villas Boas (2019) ou se simplesmente vai frear o processo por aí.

Ademais, Del Ben (2003) traz uma concepção de avaliação que remete à primeira geração, na qual o avaliador tinha a função técnica de mensurar através de exames, o que, segundo Guba e Lincoln (2011), demarca esta geração.

Del Ben (2003) diz que

> [...] ***os[as] professores[as] de música,*** muitas vezes, ***não se sentem no direito de avaliar a vivência ou a prática musical de seus[as] alunos[as]***, pois acreditam que essa prática estará sempre vinculada a aspectos subjetivos dos[as] alunos[as], que nem sempre poderão ser compartilhados, e, menos ainda, avaliados ou julgados (ibid., p. 31, grifo nosso).

Nos grifos destacados onde é dito que "os/as professores de música [...], não se sentem no direito de avaliar…", a autora sugere uma concepção de avaliação centrada na pessoa do/a professor/a. A despeito disso, como já discutido, os avanços conceituais da avaliação descrevem a importância da negociação e do compromisso com o processo formativo/avaliativo.

Quando insinua que a “vivência ou a prática musical” dos/as alunos/as deve ser avaliada, Del Ben (2003) sugere que a avaliação seja uma prática que acontece em momento pontual, desconsiderando, de certo modo, o processo e as aprendizagens que se deram para que tal vivência musical viesse a acontecer. Ratificamos que é por meio da avaliação que as ações em direção às aprendizagens são realizadas.

No que concerne “A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem?”, o que mais nos chamou a atenção foi a utilização dos critérios para avaliar as composições das crianças sugeridos por Beineke (2003): 1) Avaliação das habilidades implicadas na execução da composição; 2) a análise, segundo graus de criatividade relacionados ao estilo musical; 3) enfoque nos conceitos e contextos de produção musical; e 4) avaliação de características do pensamento e do desenvolvimento musical das crianças. A autora acrescenta que havia critérios extramusicais, “tais como o interesse, a participação, a dedicação e o entusiasmo dos alunos na realização da atividade” (ibid., p. 97), porém não foram focalizados em seu trabalho.

Baseado na concepção de avaliação formativa, vejamos as aproximações e/ou os distanciamentos das contribuições do escrito de Beineke (2003) estão relacionados a critérios para avaliação no ensino de Música. Destacamos as palavras supramencionadas nos critérios 1, 2 e 4, as quais utilizaremos como referência para nossa discussão.

Em relação ao primeiro critério, a autora relata a existência de “uma dificuldade na avaliação de composições musicais quando esta se refere a produtos de crianças menores” (ibid., p. 97), pois a avaliação, em seu entender, tem como foco a “coordenação motora, precisão rítmica ou técnica instrumental” (ibid.).

Os termos destacados sinalizam uma inconsistência na finalidade da avaliação, até mesmo na compreensão do que a autora se propôs a fazer. Se o que estava em questão era a “avaliação das composições”, de que forma a avaliação teria como foco a coordenação motora, precisão rítmica ou técnica instrumental?

Além do mais, parece que a utilização do termo “habilidade”, para atendimento de um critério avaliativo, leva-nos a entender que essa suposta “habilidade” não seja algo trabalhado em sala de aula, de forma que possa ser construída ou desenvolvida. Em relação

ao texto, esse termo soa ainda mais dissonante, tendo em vista que o objetivo era a composição musical.

Referente ao segundo critério, “a análise, segundo graus de criatividade relacionados ao estilo musical”, destacamos o termo criatividade. Como definir “graus de criatividade”? Obviamente que reconhecemos a presença da criatividade na Arte, consequentemente na Música, mas será que é possível estabelecer níveis de criatividade que sejam comuns a todos/as?

No tocante ao terceiro critério, “enfoque nos conceitos e contextos de produção musical”, a autora destaca que “as dificuldades [foram] menores, visto que os critérios são, pelo menos aparentemente, mais objetivos” (Beineke, 2003, p. 99). Por outro lado, a autora salienta que tal objetividade, discriminada como variedade no uso do ritmo, duração e tempo, altura, melodia, harmonia etc., tende a fragmentar as composições das crianças, “não nos dando uma ideia da composição musical como um todo” (ibid.).

Em outra perspectiva, compreendemos que dar enfoques diferentes para analisar se determinado critério foi alcançado ou ainda não, não se trata de fragmentação. A nosso ver, isso auxilia no desenvolvimento como um todo, desde que haja ações coordenadas, negociadas, conhecidas por ambas as partes (professor/a e aluno/a), com a finalidade de reforçar aqueles pontos que mais necessitam de atenção em relação a outros que estejam mais desenvolvidos.

No que se refere ao quarto critério abordado por Beineke (2003), “avaliação de características do pensamento e do desenvolvimento musical das crianças”, a autora concebe a avaliação como meio para que o/a professor/a compreenda “a música que as crianças fazem e como elas pensam” (ibid., p. 103), para que ações sejam desenvolvidas para o desenvolvimento musical delas.

Em certo ponto, essa compreensão se aproxima da avaliação formativa. Fazemos um contraponto à ideia de que a avaliação seja “de características e do desenvolvimento musical”, e sim para o desenvolvimento: “o para denota a intenção da avaliação de gerar ações que produzam aprendizagens, em lugar de apenas constatar aquelas que ocorreram” (Villas Boas, 2019, p. 114).

Acrescentamos a isso que os “critérios extramusicais” (interesse, participação, dedicação e entusiasmo) que Beineke (2003) deixou de considerar para efeitos da avaliação, estariam diretamente relacionados com a quinta dimensão da avaliação (o compromisso), o que seria um avanço necessário para realização da avaliação formativa.

Em outro momento histórico, Menezes (2010) fez um levantamento das teses e das dissertações sobre avaliação no ensino de Música, constatando sete pesquisas: Del Ben (1997); Cunha (1998); Andrade (2001); Tourinho (2001); Dickman (2003); Cacione (2004); e Braga (2009). Essas pesquisas demonstraram, basicamente, preocupação em como elaborar critérios para avaliar em Música, e não estão diretamente associadas à avaliação em Música na Educação Básica. A autora ainda fez a seguinte observação sobre os estudos em avaliação em Música: “[...] ainda há poucas dissertações e teses sobre avaliação em música, mas esse número vem crescendo exponencialmente nos últimos anos'' (Menezes, 2010, p. 24).

Embora a autora tenha notado um crescimento exponencial, uma pesquisa realizada por Ferreira (2020) revelou que tal crescimento não se deu da forma esperada. Em um levantamento sobre avaliação em Música na Educação Básica nos dois maiores veículos publicadores de pesquisa científica no país na área de Educação Musical, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) entre os anos de 2010 e 2019 ele constatou os seguintes dados:

> As buscas foram feitas em 45 revistas (21 da ABEM e 24 Opus); 15 anais de congressos nacionais (5 da ABEM e 10 da ANPPOM); e 21 anais de Encontros Regionais da ABEM (5 da Região Nordeste, 4 da Região Norte, 4 da Região Centro-Oeste, 5 da Região Sul e 3 da Região Sudeste). No total, foram contabilizados 2758 (dois mil, setecentos e cinquenta e oito) escritos destas publicações periódicas. Desse montante, apenas cinco (5) escritos se referiam à avaliação em Música na Educação Básica (Ferreira, 2020, p. 16).

Os escritos encontrados foram analisados para que fossem compreendidas as concepções de avaliação que eles traziam. Nas palavras do autor, As práticas avaliativas analisadas na perspectiva da avaliação formativa, considerando seus três momentos – diagnóstico, tomada de decisão e melhoria do processo – e os aspectos e as dimensões do processo avaliativo historicamente construídos, posicionam essas práticas muito mais próximas da concepção do exame. (ibid., p. 24).

Nesse cenário, parece-nos que, até então, a metamorfose conceitual da avaliação ainda está em sua fase embrionária no ensino de Música na Educação Básica, já que a referida "concepção do exame" encontra-se centrada na primeira geração da avaliação, demarcada caracteristicamente pela mensuração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação formativa no ensino de Música na Educação Básica pode ser pensada a partir de conceitos da teoria geral da avaliação com as especificidades da atividade musical. Isso significa reconhecer simultaneamente a subjetividade como dimensão constitutiva da experiência sonora e a possibilidade de se trabalhar com elementos perceptíveis (altura, intensidade, duração, timbre) que permitem a construção de critérios avaliativos com intencionalidade pedagógica.

Para operacionalizar essa prática avaliativa formativa, é fundamental que os/as professores/as de Música se apropriem dos conceitos teóricos da avaliação como atividade sistemática, traduzindo-os em procedimentos concretos contextualizados para a sala de aula. A avaliação deve estar a serviço do processo musicopedagógico (Cunha, 2020), acompanhando e potencializando as vivências musicais dos/as estudantes como estratégia de inclusão e ampliação das aprendizagens.

As vivências e experiências musicais dos/as estudantes na escola, quando acompanhadas por uma concepção de avaliação formativa participativa, tornam-se carregadas de significados conceituais, subjetivos, emocionais e sociais. Isso requer que professores/as e estudantes sejam co-participantes ativos na construção e negociação contínua dos critérios avaliativos, compreendendo-se mutuamente como sujeitos/as responsáveis pela melhoria do processo formativo/avaliativo.

Concluímos que a avaliação formativa em Música é um ato político e social que reafirma a função transformadora da escola pública: incluir todos/as, respeitar suas singularidades e investir nas múltiplas formas de aprender e expressar-se musicalmente. Nesse horizonte, a avaliação deixa de ser instrumento de classificação e passa a ser instrumento de transformação das práticas pedagógicas e das vivências musicais.

Referências

BEINEKE, Viviane. A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem? In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (org.). **Avaliação em Música**: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003. p. 91-105.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CUNHA, Obadias de Oliveira. **Caminhos da Avaliação no PROLICENMUS:** da fonte de inspiração à oferta de um modelo. Orientadora: Helena de Souza Nunes. 2020. 268 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

DEL BEN, Luciana. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de Música do Ensino Fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (org.). **Avaliação em Música**: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003. p. 29-40.

ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. p.13-37

FERREIRA, Erinaldo Suzart. **Práticas avaliativas no ensino de Música na educação básica**: o que as os escritos publicados nos anais e revistas da abem e anppom revelam?. 27f. Trabalho de Conclusão de Curso - Artigo (Especialização). Universidade Federal da Bahia. Escola de Belas Artes, Salvador, 2020.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Avaliação de quarta geração**. Trad. Beth Honorato. Campinas: UNICAMP, 2011.

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (org.). **Avaliação em Música**: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003.

MENEZES, Mara Pinheiro. **Avaliação em Música**: um estudo sobre o relato das práticas avaliativas de uma amostra de professores de música em quatro contextos de ensino em Salvador - Bahia. 283f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Escola de Música, Salvador, 2010.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Trad.: Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TENÓRIO, Robinson. Avaliação como pesquisa, gestão e ação social. In: TENÓRIO, Robinson; MACHADO, Cristiane Brito; LOPES, Uaçaí de Magalhães (org.). **Indicadores da Educação Básica**: avaliação para uma gestão sustentável. Salvador: Edufba, 2010. Cap. 1. p. 15-35.

VILLAS BOAS, Benigna. Esmiuçando a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, Benigna (org.). **Conversas sobre avaliação**. Campinas: Papirus, 2019. p. 13-22.