

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Dissertação de Mestrado

**Ideias sobre música e seus sentidos na educação básica:** uma análise a partir da  
literatura sobre avaliação em música no Brasil

Fernanda Gomes de Amorim

Porto Alegre  
2021

Fernanda Gomes de Amorim

**Ideias sobre música e seus sentidos na educação básica:** uma análise a partir da literatura sobre avaliação em música no Brasil

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Música.

Área de concentração: Educação Musical.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>: Dra. Luciana Del-Ben

Porto Alegre  
2021

### CIP - Catalogação na Publicação

Amorim, Fernanda Gomes de  
Ideias sobre música e seus sentidos na educação  
básica: uma análise a partir da literatura sobre  
avaliação em música no Brasil / Fernanda Gomes de  
Amorim. -- 2021.  
130 f.  
Orientadora: Luciana Marta Del-Ben.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de  
Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Avaliação em música. 2. Ideias sobre música. 3.  
Sentidos da música na educação básica. I. Del-Ben,  
Luciana Marta, orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Luciana Del-Ben, pela orientação, confiança e apoio inestimáveis para a realização da pesquisa, pelos exemplos de profissionalismo e de vida ávida por conhecimento e por me proporcionar uma formação para além das aprendizagens.

Ao CNPq, pela concessão de bolsa de pesquisa que viabilizou a realização desta pesquisa.

Aos professores Drs. Marcus Pereira, Sérgio Figueiredo e Tamar Gaulke, por aceitarem compor a banca de avaliação deste trabalho e pelas significativas contribuições partilhadas.

À professora Tamar Gaulke e ao professor Agostinho Lima, pela confiança que me propulsionou e me permitiu almejar e perfazer esta etapa da minha formação.

Às/aos integrantes do Grupo de Pesquisa Música e Escola, pelo conhecimento, apreensões e alegrias partilhadas ao longo de todo o processo.

A Dani e Isac, pela amizade e companheirismo no decorrer do curso.

Às/aos docentes, técnicos administrativos e demais pessoas atuantes no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, por contribuírem para a minha formação.

À minha família, mãe, irmã e pai, pelo alicerce incondicional, pela confiança e por compreenderem os meus voos.

A Mayara e Patrick, pelas horas de estudo em sincronia e apoio ao meu trabalho; por serem presença em meio à quarentena, meu lar em Porto Alegre e *philia* (Φιλία) para a vida.

Aos amigos e amigas: Mayara (Pitchula), Bruninha, Rafa, Jason, Danillo, Weny, Milena, Barbara, Yanaêh, Mayara e Luan, Samuel, Nad e Mari W., pelas inúmeras conversas e por constituírem uma constelação que iluminou caminhos e que contribuiu de diferentes formas para a realização deste trabalho ao longo desses dois anos.

À Ju, Deah, Ingrid, Édila e Maiara, por estarem sempre presentes, e em especial à Mai, por disponibilizar o espaço onde pude realizar a defesa da dissertação.

## RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo geral investigar ideias sobre a natureza da música e sobre seus sentidos na educação básica que emergem da literatura sobre avaliação em música da área de educação musical no Brasil. Os objetivos específicos buscaram identificar ideias sobre a natureza da música; analisar parâmetros e/ou critérios e procedimentos empregados e propostos para a avaliação em música na educação básica; examinar sentidos atribuídos ao ensino de música na educação básica e identificar bases que sustentam a literatura sobre avaliação em música na educação básica no Brasil. Teoricamente, a dissertação se sustenta em ideias de Gert Biesta sobre a possibilidade de entendimento da educação como articulação entre propósitos de qualificação, socialização e subjetivação, que envolvem aprendizagem, desenvolvimento e formação, e nas ideias de Wayne Bowman, que concebe a música como fenômeno humano e distingue educação musical de treinamento e instrução musical. A estratégia de pesquisa empregada foi a análise textual, utilizada como estratégia metodológica autônoma. Foi analisado um corpo de quatorze textos: dez artigos publicados em periódicos da área de música no Brasil e quatro capítulos de livro. Da análise dos dados, emergiram diferentes entendimentos de música, atravessados pela ideia da subjetividade. A subjetividade cede espaço para a objetividade e a intersubjetividade na defesa, busca e definição de parâmetros e critérios de avaliação, que procuram preservar a integridade da experiência musical, embora priorizem a dimensão sonora da música. Por meio de uma diversidade de instrumentos, busca-se evitar arbitrariedades e respeitar individualidades, enfatizando mais os processos que os produtos da aprendizagem. Avalia-se tendo em vista a melhoria do ensino e da educação, mas tende-se a focar a qualificação de estudantes, mais especificamente, o desenvolvimento musical, sem explicitar vínculos desse desenvolvimento com sentidos e propósitos da educação básica. Esses resultados apontam para a necessidade de pensar a avaliação não apenas vinculada a um entendimento de ensino musical da música, mas na perspectiva de um ensino educativo da música.

**Palavras-chave:** avaliação em música; ideias sobre música; sentidos da música na educação básica.

## ABSTRACT

This MA dissertation aimed to investigate ideas about the nature of music and its meanings in basic education that emerge from the Brazilian literature on assessment in music. More specifically, it aimed to identify ideas about the nature of music; to analyze parameters and/or criteria and procedures used and proposed for assessing music in basic education; to examine meanings attributed to music teaching in basic education; and to identify the basis that support the literature analyzed. The theoretical framework was constituted by ideas of Gert Biesta who understands education as an articulation between purposes of qualification, socialization and subjectivity, which involve learning, development and formation; and ideas of Wayne Bowman, who conceives music as a human phenomenon and music education as being distinct of musical training and instruction. Adopting the textual analysis as an autonomous methodological strategy, fourteen texts were analyzed: ten papers published in Brazilian journals in the area of music in Brazil and four book chapters. From the data analysis, different understandings of music emerged, crossed by the idea of subjectivity. Subjectivity gives way to objectivity and intersubjectivity in the defense, search and definition of parameters and assessment criteria, which seek to preserve the integrity of the musical experience, although prioritizing the sound dimension of music. A variety of instruments is recommended in order to avoid arbitrariness and to respect individualities, emphasizing processes more than learning products. Assessment is a means to improve teaching and education, but it tends to focus on the qualification of students, more specifically, on their musical development, without explaining the links between musical development and the meanings and purposes of basic education. These results point to the need to conceive assessment not only linked to an understanding of teaching music musically, but in the perspective of teaching music educationally.

**Keywords:** assessment in music; ideas of music; meanings of music in basic education.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Textos selecionados para análise.....	40
<b>Quadro 2</b> – Roteiro para análise qualitativa dos dados. ....	43

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Campos disciplinares referenciados nos trabalhos.....	103
<b>Tabela 2</b> – Autores/as referenciados/as .....	104
<b>Tabela 3</b> – Obras referenciadas nos trabalhos. ....	106



## LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBL	Câmara Brasileira do Livro
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISAME	<i>International Symposium of Assessment in Music Education</i>
MEB	[Revista] Música na Educação Básica
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNAM	<i>Universidad Nacional Autónoma de México</i>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>13</b>
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>26</b>
<b>3.1 Sobre avaliação e educação</b> .....	<b>26</b>
<b>3.2 Sobre música e educação</b> .....	<b>32</b>
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	<b>38</b>
<b>4.1 Estratégia de pesquisa</b> .....	<b>38</b>
<b>4.2 Procedimentos de seleção dos textos</b> .....	<b>38</b>
<b>4.3 Procedimentos de análise dos dados</b> .....	<b>41</b>
<b>5 RESULTADOS</b> .....	<b>46</b>
<b>5.1 Sobre a literatura analisada</b> .....	<b>46</b>
5.1.1 Natureza e objetivos dos textos .....	46
5.1.2 Autores e instituições de vínculo .....	53
5.1.3 Sobre as escolas de educação básica retratadas nos textos .....	55
<b>5.2 Ideias sobre música</b> .....	<b>57</b>
<b>5.3 Parâmetros e critérios para avaliar em música na educação básica</b> .....	<b>63</b>
<b>5.4 Procedimentos para avaliar em música na educação básica</b> .....	<b>73</b>
<b>5.5 Sobre sentidos de avaliação e do ensino de música na educação básica</b> .	<b>95</b>
<b>5.6 Sobre bases que sustentam a literatura</b> .....	<b>101</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>113</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>128</b>
<b>Apêndice A. Organização dos trabalhos revisados</b> .....	<b>129</b>
<b>Apêndice B. Exemplo de agrupamento de asserções por similaridade temática</b> .....	<b>130</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A avaliação, em um sentido amplo e em maior ou menor grau de intencionalidade, é uma prática assídua em nossas vidas. Especialmente quando formalizada, como percebe Kleber (2003), suas implicações a relacionam diretamente a “[...] histórias de sucesso e fracasso de sujeitos” (p. 154). Mesmo sendo breves, essas afirmações podem oferecer pistas que ajudem a entender tanto o não ineditismo da avaliação como assunto em pauta quanto a pertinência de sua perenidade como tema discutido.

Indo ao encontro das experiências pessoais que deram origem às minhas primeiras intenções de realizar investigações em educação musical, retomei experiências vividas durante minha formação na graduação, entre elas, recordei conversas com colegas do curso de licenciatura em música e momentos em aulas de estágio supervisionado em que comentávamos sobre as dificuldades no planejamento das nossas ações avaliativas. Essas dificuldades, à época, alimentavam minhas angústias sobre as avaliações que desenvolvia como estagiária com alunos/as em uma escola municipal de Natal/RN. Como discente, por outro lado, notei que as minhas constantes buscas por uma excelência acadêmica inalcançável — um perfeccionismo pessoal que culminou, contraditoriamente, em insucessos no decorrer da minha formação acadêmica de nível superior — também contribuíram para direcionar o meu olhar a esse território pouco entendido por mim e que me trazia muitas inquietações.

Firmando, assim, a avaliação em música como um objeto central de interesse, especialmente a avaliação em música na educação básica, e percebendo, por meio da literatura da área de educação musical no Brasil, que as inquietações, em grande parte, não estavam a mim restritas, produzi uma monografia de conclusão de curso de graduação na qual busquei compreender as concepções e práticas avaliativas de três professores de música dos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas de Natal/RN. Entre os resultados desse estudo, destaco a influência de fatores socioculturais e da valorização ou desvalorização da música no âmbito escolar nas tomadas de decisão dos professores e na flexibilização das suas ações avaliativas. Aliados às discussões ocorridas após as apresentações de duas comunicações provenientes da respectiva

pesquisa (vf. AMORIM, 2018a; 2018b), esses resultados iluminaram novos questionamentos, tais como: que outras perspectivas podem contribuir para aprofundar os entendimentos sobre avaliação na educação básica no Brasil? Que aspectos sobre o tema ainda são pouco discutidos e carecem de atenção, de acordo com outros estudos da área da educação musical?

Partindo desses questionamentos iniciais, revisei a literatura da área de educação musical tendo em vista construir o problema de pesquisa deste estudo. A partir dessa revisão, que é apresentada no segundo capítulo – o seguinte – desta dissertação, pude constatar uma diversidade de modos de abordar e entender a avaliação em música. Constatei, entretanto, principalmente na literatura nacional, uma ênfase em questões procedimentais ou em aspectos práticos da avaliação em música, em detrimento de discussões mais conceituais e teorizações, especialmente sobre a natureza da música e seus sentidos na educação básica. Defini, então, como objetivo geral deste trabalho investigar ideias sobre a natureza da música e sobre seus sentidos na educação básica que emergem da literatura sobre avaliação em música da área de educação musical no Brasil.

Definido o objetivo geral, encontrei nas ideias de Gert Biesta sobre avaliação e educação e nas ideias de Wayne Bowman sobre música e educação as bases que constituíram o referencial teórico deste trabalho, que é apresentado no terceiro capítulo. No quarto capítulo, apresento o itinerário metodológico percorrido, desde a escolha da estratégia de pesquisa — a análise textual — e a definição do escopo de textos a serem analisados aos procedimentos de análise empregados. No quinto capítulo, apresento os resultados obtidos a partir das análises empreendidas sobre os textos, organizados nas seguintes categorias: sobre a literatura analisada, em que apresento a natureza e objetivos dos textos, os/as autores/as e suas instituições de vínculo e as escolas retratadas nos trabalhos; ideias sobre música; parâmetros e critérios para avaliar em música na educação básica; procedimentos para avaliar em música na educação básica; sobre os sentidos de avaliação e do ensino de música na educação e sobre bases que sustentam a literatura. No sexto capítulo, por fim, apresento as considerações finais deste estudo.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Ao dar início ao levantamento<sup>1</sup> de publicações da área de educação musical que abordam a avaliação, pude constatar que não são poucos os trabalhos que tratam sobre o tema e que há muitas maneiras pelas quais a avaliação foi tratada e entendida pelos autores.

A diversidade de perspectivas encontradas na literatura me levou a organizar esta revisão em quatro categorias, sendo elas: 1) sobre princípios das avaliações, 2) sobre a avaliação e a aprendizagem e/ou desenvolvimento musical, 3) sobre a avaliação do ensino de música e as políticas públicas educacionais e 4) discussões/teorizações sobre avaliação em música. Essas categorias se desmembram em subcategorias que poderão ser vistas no Apêndice A e no decorrer desta seção. Em razão dessa variedade de modos de abordar o tema da avaliação, adotarei o uso do termo avaliação no plural sempre que me referir às avaliações entrelaçando todas as categorias.

Apesar da minha proposta de organização, reconheço que há uma linha tênue na classificação dos trabalhos, principalmente entre as duas primeiras categorias. Alguns trabalhos dispostos por mim fora da primeira categoria, como a dissertação de Cacione (2004) e o artigo de Borne e Beltrán (2017)<sup>2</sup>, dedicaram consideráveis excertos para a discussão de princípios das avaliações. Os textos de Mendes et al. (2013) e França (2014), por exemplo, são permeados por ideias sobre a avaliação da aprendizagem ou do desenvolvimento musical, objeto central da segunda categoria. Em razão dessas sobreposições, o fator determinante para o posicionamento dos trabalhos foi a ênfase dada pelos/as autores/as nos objetivos de suas publicações.

---

<sup>1</sup> Através do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, procurei por artigos, dissertações e teses utilizando os descritores avaliação em música, avaliação e aprendizagem musical e avaliação e desenvolvimento musical. Para os artigos, utilizei busca avançada seguindo um protocolo em dois idiomas, inglês e português, sendo os exatos descritores com seus respectivos números de resultados: “Assessment OR evaluation [AND] (music learning) OR (music development)” (n=275), restringidos os resultados para trabalhos em periódicos revisados por pares; e “Avaliação [AND] (aprendizagem musical) OR (desenvolvimento musical)” (n=299). Para teses e dissertações (n=258), utilizei busca avançada pelo exato descritor “Música AND Avaliação”, filtrando os resultados por tipo (mestrado e doutorado), área de avaliação (artes; artes/música; educação) e nome do programa (música; artes; educação; educação escolar).

<sup>2</sup> Dispostos nas categorias 2 e 3, respectivamente.

Retomando a totalidade dos estudos que encontrei, dispus na primeira categoria os textos sobre princípios das avaliações. São exemplos desse grupo os trabalhos de Mendes et al. (2013) e França (2014), ambos sobre a avaliação no ensino de música para crianças.

Mendes et al. (2013) buscaram tecer comparações entre as formas de avaliação em música praticadas por professores no sistema de ensino regular e no sistema de ensino vocacional em Portugal. Para isso, os/as autores/as levaram em conta aspectos como as modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa), os momentos de realização das avaliações e os recursos materiais disponíveis para o ensino de música nos dois contextos. Após a análise dos resultados, os/as autores/as constataram, por exemplo, que “é no Ensino Regular que se realizam maior número de momentos de avaliação por período” (MENDES et al., 2013, p. 16).

França (2014), em seu artigo, relatou uma experiência com uma turma do terceiro ano do ensino fundamental. Seus resultados indicaram que, a partir da dinâmica de elaboração, aplicação e análise de avaliações diagnósticas, o processo educacional pode se tornar mais sensível à individualidade da criança.

Na segunda categoria, sobre a avaliação e a aprendizagem e/ou desenvolvimento musical, se concentrou o maior volume de estudos. Em suas subcategorias, pude identificar, em um primeiro momento, trabalhos voltados à investigação ampla da avaliação e da aprendizagem/desenvolvimento musical de estudantes (ABRAHAMS, 2019; ANDRADE et al., 2008; ARAÚJO, 2005; BRAGA, 2009; CACIONE, 2004; CARVALHO, 2003; CHEN et al., 2017; COGO-MOREIRA, 1993; DELBEN, 1997; DEMOREST; NICHOLS; GALLO, 2019; HWANG; CHEN; SUNG, 2018; PFORDRESHER, 2018; FRANÇA, 2004; HALLAM, 2019; HENTSCHKE, 1993; KAFOL; KORDES; BRUNAUER, 2015; KORDES; KAFOL; BRUNAUER, 2014; LAMONT, 2018; MENEZES, 2010; NIKNAFS, 2019; OARE, 2016; OCKELFORD, 2015; SANTOS, L. A. S.; JUNIOR; CACIONE, 2010; WONG, 2014; TOURINHO, 2001). Em outro subgrupo, situei trabalhos que discutiram sobre a avaliação de resultados (produtos) musicais (COSTA; BARBOSA, 2015; DESOUZA; MELO NETO; HEWITT, 2015; MENEZES, 2011; MORETTI et al., 2012; PAOLIELLO; OLIVEIRA; BEHLAU, 2013; SANTOS, C. G. A.; HENTSCHKE; FIALKOW, 2000). Em seguida, agrupei as publicações que trataram sobre

testes e exames de conhecimentos musicais em seleções e certificações (FRANÇA, 2000; PESSOTO et al., 2012; 2013). Por último, ainda na segunda categoria, agrupei publicações que discorreram sobre o desenvolvimento e/ou teste de instrumentos e recursos avaliativos, computacionais ou não (BURROWS; KUMAR, 2018; CHOI; DOWNIE, 2017; GIRALDO et al., 2019; HU; CANCINO-CHACÓN et al., 2018; MUSSELWHITE; WESOLOWSKI, 2018; NICHOLS, 2019; NICHOLS; WANG, 2016; PATI; GURURANI; REBOUÇAS, 2015; WESOLOWSKI, 2019; WU; LERCH, 2018).

De maneira geral, um dos primeiros pontos de destaque nos trabalhos da segunda categoria que foram publicados no Brasil é a recorrência das contribuições teóricas de Keith Swanwick. Suas ideias fundamentam trabalhos que, em grande parte, integram um expressivo volume de publicações que se propõem a relatar, refletir e/ou investigar ações avaliativas desenvolvidas por professores/as no ensino de música na educação básica. Alguns exemplos disso são: a dissertação de Del Ben (1997), que investigou a aplicação do Modelo Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick como critério para avaliar a apreciação musical de crianças e adolescentes brasileiros/as entre 6 e 14 anos, alunos/as do ensino fundamental; a tese de Tourinho (2001), que investigou as relações entre a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical e os critérios de avaliação usados por professores/as de violão no ensino superior; o artigo de França (2004), que investigou o desempenho e a avaliação de vestibulandos/as e graduandos/as do Bacharelado em Piano da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); e a tese de Menezes (2010), que procurou conhecer, analisar e interpretar as concepções de professores/as sobre a avaliação em música, assim como suas práticas, e que, a partir de suas considerações sobre os resultados, sugeriu que os princípios de educação musical de Swanwick podem constituir base frutífera para o aperfeiçoamento das práticas avaliativas dos/as professores/as de música em diferentes contextos, inclusive na educação básica.

Destarte, para além de trabalhos dessa natureza, ressalto que contribuições importantes sobre a avaliação em música na educação básica também emanaram de trabalhos que não necessariamente trataram a avaliação de maneira focalizada. Del Ben e Hentschke (2002) trouxeram considerações a respeito da avaliação, em artigo com discussão de dados de uma pesquisa de doutorado que teve, como objetivo geral,

investigar como as concepções e ações de educação musical de professores de música configuram a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental.

Na referida pesquisa, foram realizados três estudos de caso com professoras de escolas privadas em Porto Alegre/RS, sendo os dados analisados sob a perspectiva teórica da fenomenologia social de Alfred Schütz. As autoras sinalizaram algumas dificuldades enfrentadas pelas professoras ao definirem os saberes musicais a serem desenvolvidos pelos/as alunos/as através de suas práticas.

Del Ben e Hentschke (2002) também observaram aspectos sobre a finalidade da educação musical escolar na perspectiva dessas professoras, como mencionam ao apontarem que as justificativas apresentadas por elas pareceram “fundamentar-se na idéia de que a educação musical escolar deveria servir a algum fim que não ela própria” (p. 53). Essa possibilidade de interpretação foi complementada por outra observação que trouxe à tona a proximidade entre a natureza da música e a avaliação segundo o entendimento das professoras nos casos estudados. As autoras discorrem:

Uma segunda idéia que pode estar fundamentando as justificativas das professoras refere-se ao caráter “subjetivo” das vivências e aprendizagens musicais que ocorrem em sala de aula. Se elas não podem ser compartilhadas e, conseqüentemente, avaliadas, não parece ser possível justificar o ensino de música como uma forma de propiciar algo que não pode ser compartilhado nem avaliado. (DEL BEN; HENTSCHE, 2002, p. 54).

O entendimento da música como algo subjetivo, que, portanto, inviabiliza a definição de critérios específicos para avaliar o desenvolvimento musical dos/as alunos/as de maneira justa, já havia sido discutido na literatura internacional por autores como o próprio Swanwick (1988). No entanto, o estudo realizado com as professoras em escolas de Porto Alegre/RS ressaltou a subjetividade como um aspecto problemático igualmente presente no desenvolvimento da educação musical escolar no Brasil.

Aspecto comum a alguns dos trabalhos que já mencionei (DEL BEN, 1997; DEL BEN; HENTSCHE, 2002; FRANÇA, 2010; MENEZES, 2010; TOURINHO, 2001), o debate sobre os critérios avaliativos recebeu — e ainda recebe — tratamento frequente na literatura nacional sobre a avaliação. Esse debate também ocorre na literatura internacional, como na investigação das práticas de avaliação formativa em música em



uma escola da Eslovênia (KORDES; KAFOL; BRUNAUER, 2014), que abrangeu a análise de critérios.

No Brasil, Andrade et al. (2008) relatam que, a partir da leitura de vários autores “[...] foi possível reconhecer a necessidade e valor do processo avaliativo no ensino da música, como também a importância do estabelecimento de critérios apropriados” (p. 54). As autoras realizaram, então, um *survey* no qual investigaram as impressões de licenciandos/as sobre as possibilidades de a avaliação em música ser considerada no processo de ensino, almejando “discutir os critérios sobre processos avaliativos nas três possibilidades de envolvimento ativo (ou direto) com a música — a execução, apreciação e composição” (ANDRADE et al., 2008, p. 54).

Ainda que a pesquisa não tenha discorrido especificamente sobre a educação básica (ou elementar), como no estudo de Kordes, Kafol e Brunauer (2014), o trabalho de Andrade et al. (2008), assim como outros (ARAÚJO, 2005; CACIONE, 2004; FRANÇA, 2004; REBOUÇAS, 2015), considerou a importância de investigar a avaliação em música desde a formação inicial de professores/as para a atuação no respectivo contexto.

Acentua-se na literatura internacional dos últimos cinco anos o número de publicações sobre o desenvolvimento ou a utilização de softwares ou outros recursos digitais para automatizar as avaliações, a exemplo dos artigos de Burrows e Kumar (2018), Cancino-Chacón et al. (2018), Pati, Gururani e Lerch (2018), Wu e Lerch (2018) e Giraldo et al. (2019). A busca por escalas e ferramentas, que potencializem a precisão e atenuem a arbitrariedade das avaliações realizadas por professores de música, esteve presente como argumento de interseção entre essas publicações.

Em síntese parcial, os trabalhos que apresentei até aqui são predominantemente derivados de pesquisas empíricas, com abordagens centradas nas perspectivas de professores/as ou futuros/as professores/as de música, e objetivam o entendimento e/ou aperfeiçoamento das configurações de suas práticas ou instrumentos de avaliação. Ademais, esses trabalhos ressaltam a importância da definição de critérios para avaliar, argumentando em defesa da inserção e da permanência da música nos currículos escolares.

A partir deste ponto, migrarei a atenção para algumas publicações com vieses emergentes que se diferenciam dos anteriormente citados, e que, por consequência,

demandaram a definição das categorias de classificação 3 e 4. Como apresentadas no início desta seção, essas categorias tratam, respectivamente, sobre a avaliação do ensino de música e as políticas públicas educacionais e de discussões/reflexões prioritariamente teóricas sobre avaliações em música.

Os trabalhos sobre a avaliação do ensino de música e as políticas públicas educacionais trataram da legislação e das políticas normativas (FAULTLEY, 2019; KARLSEN; JOHANSEN, 2019; KERTZ-WELZEL, 2019; QUEIROZ, 2012; QUEIROZ; PENNA, 2012; SOBREIRA, 2013; TREACY et. al., 2019; VÄKEVÄ, 2019); da avaliação de professores/as e programas de ensino de música (ALMQVIST et al., 2017; BAUMGARTNER; COUNCILL, 2019; BAUTISTA; WONG; CABEDO-MAS, 2018; DERZE, 2006; GILBERT, 2016; HAUSEMAN, 2016; HENTSCHE; OLIVEIRA, 1999; LÓPEZ-ÍÑIGUEZ; POZO; DIOS, 2014; MALANDRINO; PIROZZI; ZACCAGNINO, 2019; MCQUARRIE; SHERWIN, 2013; MONTADON, 1992; ORZOLEK, 2018; RUSSEL, 2014; SALVADOR, 2019; SHAW, 2016; UTOMO; SAYUTI, 2017); e das avaliações em larga escala e *rankings* (FISHER, 2008; JUNTUNEN, 2015; MERWE, 2019; REID; BALLANTYNE, 2019; VAUGEOIS, 2019).

Dentre esses estudos, identifiquei enfoques diversos, como as relações entre as práticas avaliativas de professores/as de música dos Estados Unidos e os assuntos sobre avaliação publicados nos livros destinados a esses/as professores/as (MCQUARRIE; SHERWIN, 2013) ou as implicações da padronização dos critérios nas avaliações empregadas em escolas da Suécia e da Noruega (FERM ALMQVIST et al., 2017).

No Brasil, os artigos de Queiroz e Penna (2012) e Sobreira (2013) são exemplos de publicações destinadas a relatar e investigar relações entre as políticas públicas e as avaliações educacionais, enfatizando especialmente a música na educação básica no país.

Queiroz e Penna (2012) buscaram refletir acerca das inter-relações da educação musical com o cenário das políticas públicas educacionais vigentes para a educação básica no Brasil, sendo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) uma das políticas abordadas. Os autores concluíram que, apesar da existência de falhas e potenciais pontos em que podem ser melhoradas, as políticas discutidas são coerentes com os objetivos para os quais foram concebidas; sugerem, ainda, que a música deve

ter participação ativa nessas políticas, fortalecendo a inserção da área nos âmbitos de desenvolvimento e implementação das referidas políticas.

Em contrapartida, o trabalho de Sobreira (2013), que analisou a disciplinarização do ensino de música nas escolas de educação básica, apresenta um posicionamento cauteloso diante das ideias de inserção da área de educação musical em políticas de avaliações educacionais. Para Sobreira (2013),

[...] em vez de se associar aos pressupostos impostos pelo que é aceito como “importante” para a educação, os educadores musicais deveriam concentrar seus esforços em valorizar aspectos educativos que não sejam meramente cognitivos, mas afetivos e culturais. (p. 11).

A autora argumenta que a integração da área nas políticas educacionais que visam padronizações pode não ser benéfica para o ensino de música nas escolas brasileiras.

Já Fisher (2008), de forma incisiva, dedica-se a argumentar que “o lugar do ensino de música no currículo exige um aumento da supervisão através da avaliação padronizada dos estudantes nas aulas de educação musical” (p. 1, tradução minha). O autor é contundente ao declarar, a partir de suas interpretações, que, “para aumentar a prestação de contas, melhorar a influência política, proteger o tempo de instrução musical e aferir o progresso nacional dos estudantes de música, a avaliação nacional de música deve ser administrada” (FISHER, 2008, p. 9, tradução minha).

Percebo que coexistem, por trás dos divergentes posicionamentos, diferentes visões sobre as avaliações em música e sobre suas funções políticas. Essas diferenças parecem ter origem na complexidade das nossas próprias relações e experiências com música, dentro e fora das instituições de ensino. Como aponta Schmidt (2019),

certo, então, é o fato de que a política é importante e pode impactar poderosamente na vida social, cultural e pessoal dos indivíduos; [...] Também é certo que a avaliação tem e continua a desempenhar um papel significativo nesses processos. (p. 57, tradução minha)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> “Certain, then, is the fact that policy matters and can powerfully impact the social, cultural, and personal lives of individuals. [...] It is also certain that assessment has and continues to play a significant part in these processes”. (SCHMIDT, 2019, p. 57).

Assim, é possível que o papel das avaliações na reverberação das políticas em nossas vivências e relações individuais com música incida no nosso posicionamento diante de questões como as debatidas por Fisher (2008), Queiroz (2012) e Sobreira (2013).

Os trabalhos com discussões/teorizações sobre avaliações em música, que dispus na quarta categoria, estão, por sua vez, divididos em três subcategorias, a saber: avaliação em música e cognição musical (CAREGNATO, 2013; HOGAN; WINNER, 2019; SCHIAVIO, 2019; TUNCER-BOON, 2019), avaliação em música e sociologia (BORNE; RUEDA-BELTRÁN, 2017; FAUTLEY, 2016; KRATUS, 2019; SÖDERMAN, 2019; TALBOTT; WILLIAMS, 2019; VAUGEOIS, 2007) e avaliação em música e filosofia (ELLIOTT; SILVERMAN; MCPERSON, 2019b; FINNEY, 2019; FREITAS, 2018; JOURDAN; RICHERME, 2019; MANTIE, 2019; ORZOLEK, 2006).

Os conceitos da Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1988) foram abordados em um artigo de Caregnato (2013), que observou as relações existentes entre essa teoria e os conceitos relacionados ao desenvolvimento cognitivo da criança apresentados pela Epistemologia Genética de Jean Piaget, assinalada por Swanwick como norteadora para a Teoria Espiral. Segundo Caregnato (2013), todavia,

a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical parece ter sido formulada a partir de uma releitura da Epistemologia Genética, ou a partir de uma interpretação mais livre dos conceitos formulados por Piaget. Dessa forma, a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical dificilmente pode ser considerada como uma teoria baseada na Epistemologia Genética. Ela se constitui, antes, em um trabalho inspirado nos trabalhos de Piaget, mas também em vários pontos distanciado das concepções piagetianas sobre desenvolvimento. (p. 144).

Embora teça esses apontamentos, a autora não considera que as divergências entre as duas teorias excluam o mérito do modelo proposto por Swanwick e Tillman, pois, em sua visão, “as ideias defendidas por esses autores podem estimular a elaboração de currículos para o ensino de música e de formas de avaliação musical focadas na criança e no seu desenvolvimento” (CAREGNATO, 2013, p. 131); — o que, à propósito, foi desenvolvido no Brasil a partir de um estudo realizado em dois polos: Porto Alegre/RS (HENTSCHKE, 1996) e Salvador/BA (OLIVEIRA, 1996).

Inclusos nos estudos que discorreram sobre avaliação em música numa perspectiva sociológica, estão alguns trabalhos que relacionaram a avaliação em música

à justiça social. Borne e Beltrán (2017) traçaram, de forma breve, o respectivo paralelo em suas conclusões após revisar a literatura, e sugeriram que a avaliação na educação musical pode contribuir para a promoção da justiça social. Segundo Fautley (2016), que trata mais especificamente sobre a avaliação formativa em educação musical, “uma maneira pela qual os professores podem tentar dar os primeiros passos a esse respeito é considerando a questão sobre a quem é que qualquer avaliação se destina” (p. 522, tradução minha). O autor parte da concepção da avaliação formativa como possibilidade de resistência frente aos princípios hegemônicos e excludentes que reverberam na educação.

Vaugeois (2007), por sua vez, chama a atenção para as implicações do liberalismo na promoção da justiça social na esfera educacional. Segundo a autora,

o discurso liberal tende a mascarar relações baseadas em identidades de grupos enquanto afirma que essas relações não existem. Elementos do discurso liberal, usados de maneira acrítica e não-histórica, não nos fornecem ferramentas que possam nos ajudar a entender as causas da injustiça e a nossa participação nos sistemas que continuam a produzir injustiça. Encontrar-nos nesses sistemas é crucial para entender a diferença entre intervenções que reproduzem relações dominantes/subordinadas e intervenções que podem levar a mudanças positivas. (VAUGEOIS, 2007, p. 189, tradução minha)<sup>4</sup>.

Para além do discurso no sentido do argumento atrelado a vertentes políticas e econômicas, como no caso do discurso liberal frisado por Vaugeois (2007), as publicações sobre avaliações em música numa perspectiva filosófica ressaltaram que a própria linguagem empregada nas discussões sobre as avaliações educacionais também pode constituir um foco de instabilidade que merece atenção da área.

Um fator a ser considerado é a pluralidade de significados atribuídos ao próprio termo “avaliação” nas publicações. Orzolek (2006) comenta que o termo é paradoxal e tem diferentes sentidos para diferentes pessoas. Na mesma direção, Mantie (2019) alerta para a imprecisão do vocabulário e questiona: “o que, precisamente, nós autores

---

<sup>4</sup> “Liberal discourse tends to mask relations based on group identities while claiming that no such relations exist. Elements of liberal discourse, used uncritically and ahistorically, fail to provide us with tools that can help us understand causes of injustice and our implicatedness in systems that continue to produce injustice. Locating ourselves in these systems is crucial to understanding the difference between interventions that replicate dominant/subordinate relations and interventions that might lead to positive change”. (VAUGEOIS, 2007, p. 189).

queremos dizer quando invocamos a palavra avaliação? Refere-se mais à melhoria ou à prestação de contas?” (p. 36, tradução minha).

Mantie (2019), ao discorrer sobre a filosofia da avaliação em educação musical a partir de uma revisão da literatura, teceu considerações a respeito do panorama encontrado por ele nas publicações e estabeleceu relações com cenários da atualidade. O autor enfatizou que, em suas buscas, apesar de ter encontrado um considerável número de trabalhos que tratam sobre a avaliação em educação musical, a maior parte desses trabalhos esteve focada em questões procedimentais — corroborando, assim, a minha percepção de predominância do foco em aspectos práticos da avaliação em música nas publicações que revisei. Segundo Mantie (2019), “a literatura da avaliação em educação musical [...] é pesada em prescrições e certezas e leve em teorização e transitoriedade” (p. 33, tradução minha). O autor adverte ainda que,

[d]ado o intenso escrutínio direcionado à avaliação em qualquer projeto educacional, parece surpreendente que questões sobre a natureza da avaliação não garantam uma atenção filosófica melhor. (MANTIE, 2019, p. 33-34, tradução minha)<sup>5</sup>.

No cenário internacional, alguns passos têm sido dados para ampliar e aprofundar as possibilidades de se pensar sobre avaliação em música, como ocorreu na proposta para a oitava edição do *International Symposium of Assessment in Music Education* (ISAME), que será realizado em 2021 e cujos trabalhos se estabelecerão sobre três eixos: teorização, práticas e políticas, para entender as muitas maneiras pelas quais professores/as de música em diferentes contextos pensam e realizam avaliações (INTERNATIONAL SYMPOSIUM OF ASSESSMENT IN MUSIC EDUCATION, 2021).

A publicação do livro *The Oxford Handbook of philosophical and qualitative assessment in music education* (ELLIOTT; SILVERMAN; MCPHERSON, 2019a) também constitui uma das recentes respostas frente à constatação desse cenário, em nível internacional. A obra apresenta textos sobre considerações fundamentais, práticas metodológicas, criatividade e perspectivas internacionais centralizados no entendimento das abordagens qualitativa e filosófica da avaliação em educação musical, sendo

---

<sup>5</sup> “Given the intense scrutiny to which assessment is exposed throughout the educational enterprise, it seems surprising that questions about assessment’s nature do not warrant greater philosophical attention” (MANTIE, 2019, p. 33-34).

reunidos autores que têm dado maior ênfase ao teor qualitativo da música ao analisar princípios e práticas avaliativos em educação musical. Exemplos disso são os capítulos de Jourdan e Finey (2019), que abordaram a temática visando fundamentos éticos, e Richerme (2019), que tratou sobre avaliação à luz de quatro temas estudados pelo filósofo Gilles Deleuze.

Uma problemática pontuada no capítulo introdutório, escrito pelos organizadores da edição, é a atual tendência na busca por uma padronização do tratamento dado à música na educação em diversos países. No entendimento de Elliott, Silverman e McPherson (2019b, p. 9), o valor da música não é único, estático ou universal e sempre depende das concepções e usos feitos pelas pessoas com ela envolvidas. Os autores alertam que a padronização é prejudicial, portanto, pois leva à camuflagem de particularidades e complexidades da música.

O Brasil, outrossim, não está alheio a essa tendência que vem se alastrando nos sistemas educacionais. É possível perceber um movimento de adesão do país à lógica da padronização manifestado enfaticamente na configuração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017a). Na Base, foi fixado “o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017a, p. 7, grifo do autor). Para o ensino fundamental, se destaca a ruptura “[...] com o respeito à autonomia dos professores e à diversidade de práticas musicais consideradas como objeto de estudo, assumindo um caráter mais prescritivo ao definir conteúdos e metodologias” (DEL-BEN; PEREIRA, 2019, p. 205). Essa análise da Base pode ser estendida às demais etapas da educação básica, visto que o documento (BRASIL, 2017a) apresenta uma sistematização de conteúdos recorrentemente prescritiva em seu todo.

Relegar uma compreensão praxial — compreensão essa defendida por Elliott, Silverman e McPherson (2019b) —, que reconhece a música como “uma práxis social diversa” (p. 9) resultante do entrelaçar de muitas dimensões, contribui para o esvaziamento do sentido educacional no ensino de música.

Por isso, muitas vezes, a avaliação se concentra tão fortemente no conhecimento verbal sobre música e nas habilidades musicais técnicas, à custa do desenvolvimento do pleno florescimento humano dos alunos e de sua

personalidade holística. (ELLIOTT; SILVERMAN; MCPHERSON, 2019b, p. 9, tradução minha).<sup>6</sup>

Essa crítica revela, assim, a avaliação como uma prática sintomática dos modos pelos quais a música é compreendida no ensino, além de explicitar a avaliação e a música como terrenos permeáveis às intenções e aos sentidos educacionais dos mais diversos.

Dada a atualidade das publicações internacionais que problematizam os processos e entendimentos sobre as avaliações em música, fica sinalizada a necessidade de reflexões mais aprofundadas a esse respeito. Reconheço a relevância das pesquisas em educação musical que visaram investigar aspectos procedimentais das avaliações de professores de música em diversos espaços de atuação. Não obstante, concluindo esta revisão, considero como cruciais duas culminâncias oriundas das minhas reflexões sobre a literatura aqui apresentada.

A primeira culminância consiste na constatação da escassez de estudos que se aprofundem na discussão sobre os sentidos da música na educação básica para compreender as avaliações em música realizadas nos contextos escolares. A segunda, por sua vez, consiste na sinalização da carência de investigações que levem em conta a natureza da música para tratar sobre as avaliações dos/as estudantes.

O robusto volume de publicações sobre as avaliações em música não está esvaziado de entendimentos sobre a natureza da música e sobre os seus sentidos na educação, ainda que, em alguns casos, esses entendimentos não sejam discutidos de forma focalizada ou não estejam explicitados nos textos.

A partir dessas culminâncias e considerações sobre a literatura, defini como objetivo geral desta pesquisa investigar ideias sobre a natureza da música e sobre seus sentidos na educação básica que emergem da literatura sobre avaliação em música da área de educação musical no Brasil. Esse objetivo geral se desmembrou nos seguintes objetivos específicos: identificar ideias sobre a natureza da música; analisar parâmetros e/ou critérios e procedimentos empregados e propostos para a avaliação em música na educação básica; examinar sentidos atribuídos ao ensino de música na educação básica

---

<sup>6</sup> “This is often why assessment concentrates so heavily on verbal knowledge about music and on technical musical skills, at the expense of the development of students’ full human flourishing and their holistic personhood”. (ELLIOTT; SILVERMAN; MCPHERSON, 2019b, p. 9).



e identificar bases que sustentam a literatura sobre avaliação em música na educação básica.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 Sobre avaliação e educação

Avaliar é uma ação “intrínseca e indissociável a qualquer tipo de ação que vise provocar mudanças” (DARSIE, 1996, p. 47). No caso da educação, a avaliação torna-se, assim, “uma atividade constituinte da ação educativa, quer nos refiramos à avaliação do projeto educativo, avaliação do ensino ou à avaliação da aprendizagem” (DARSIE, 1996, p. 47). Historicamente imbuída de diversas funções e finalidades, para Hoffmann (2010), “a maior polêmica que se cria, hoje, em relação a uma perspectiva inovadora da avaliação, diz respeito à questão da melhoria da qualidade de ensino” (p. 13).

Em busca dessa qualidade, que nem sempre é definida, o cenário atual tem se caracterizado, segundo Biesta (2010, 2012), como “era da mensuração”: uma tendência de realização de avaliações em larga escala, cujos resultados produzem *rankings* em níveis nacional e internacional, com o objetivo de informar sobre o desempenho das unidades escolares e servir de evidência para a elaboração de novas políticas educacionais e/ou para o aprimoramento de políticas já existentes.

Biesta (2012) atenta para duas problemáticas em relação ao desenvolvimento de políticas educacionais que partem dos resultados dessas avaliações, que procuram se basear em evidências, como tem ocorrido em consequência da tendência das mensurações. A primeira problemática diz respeito à limitação das informações factuais, pois, de acordo com as colocações do autor, fundamentadas em um problema conhecido na literatura filosófica como “ser/deve ser”,

[...] quando estamos comprometidos com a tomada de decisão sobre os rumos da educação, estamos sempre e necessariamente envolvidos com julgamentos de valor — julgamentos acerca do que é educacionalmente desejável. Isso implica que, se desejarmos dizer algo sobre os rumos da educação, sempre precisaremos complementar as informações factuais com ideias sobre o que é desejável. (BIESTA, 2012, p. 812).

A segunda problemática exposta pelo autor refere-se à validade das mensurações. A esse respeito, Biesta (2012) põe em questão o que, de fato, tem sido mensurado. Esse questionamento vai além de saber se os sistemas de avaliação têm

medido o que pretendem mensurar — envolve perceber também se o que tem sido mensurado é o que é valorizado ou se as avaliações estão se limitando a medir o que é facilmente medível, impulsionando um ciclo no qual, por consequência, valorizamos o que conseguimos medir (BIESTA, 2012, p. 812). O problema aqui colocado estreita-se a “uma cultura na qual meios se tornam fins em si mesmos, de forma que metas e indicadores de qualidade se tornam aspectos equivocados para a própria qualidade” (BIESTA, 2012, p. 812).

Biesta (2013) exemplifica isso ao explicar sobre o impacto problemático que o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)<sup>7</sup>, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), teve em diversos países. Para o autor, o PISA e outros sistemas a ele similares são ilusórios, pois forjam um entendimento de que a pluralidade e as complexidades das práticas educacionais podem ser comparadas entre si e, devido a essa possibilidade, as comparações devem ser feitas. O autor ilustra:

[p]or medo de ficar para trás, por medo de terminar na parte inferior da tabela de classificação, podemos ver escolas e sistemas escolares se transformando na definição de educação que “conta” em sistemas como o PISA, o resultado disso é que mais e mais as escolas e sistemas escolares começam a se tornar iguais. (BIESTA, 2013, p. 123, tradução minha).<sup>8</sup>

Ao considerar o contexto atual, que enfatiza o uso de avaliações educacionais com propósitos de mensuração, Biesta (2010, 2012) defende uma reaproximação do pensamento educacional às questões sobre as finalidades da educação. Em sua ótica, um fenômeno por ele denominado “*learnification*” (a transformação do vocabulário educacional em linguagem da aprendizagem), que pode ser traduzido como aprenderismo (GUILHERME; FREITAS, 2017), tem dificultado a reflexão sobre questões relacionadas aos propósitos educacionais.

---

<sup>7</sup> Do inglês “*Programme for International Student Assessment*”.

<sup>8</sup> “Out of a fear of being left behind, out of a fear of ending up at the bottom end of the league table, we can see schools and school systems transforming themselves into the definition of education that ‘counts’ in systems like PISA, the result of it being that more and more schools and school systems begin to become the same” (BIESTA, 2013, p. 123).

O aprenderismo pode ser percebido em diferentes âmbitos, tanto em pesquisas quanto na política e nas práticas educacionais, sendo sinalizadores disso, por exemplo, o uso de termos e expressões como “aprendentes”, “facilitadores de aprendizagens” e “ambientes de aprendizagens” para se referir aos alunos, professores e escolas, respectivamente (BIESTA, 2018, p. 23). Esse fenômeno, que não consiste necessariamente em um problema na concepção da aprendizagem, é posto em xeque por propagar uma idealização das aprendizagens como único objetivo da educação; é à problematização da tendência do aprenderismo para o esvaziamento de conteúdos, propósitos e relações na educação que o autor se dirige.

Indo de encontro ao aprenderismo, o autor defende que, na educação, não basta que as crianças e jovens aprendam, “[...] mas sim que crianças e jovens aprendam *alguma coisa*, que aprendam isso *por um motivo* e que aprendam isso *de alguém*” (BIESTA, 2018, p. 23, grifos do autor). A difusão do vocabulário da aprendizagem pode estar relacionada, segundo Biesta (2018), à redução da participação dos educadores nas tomadas de decisão que envolvem a sistematização de elementos como conteúdo e propósitos do ensino.

Para enfrentar esse fenômeno, Biesta (2010, 2012) apresenta uma estrutura de domínios de propósitos<sup>9</sup> educacionais, aos quais o autor se refere como qualificação, socialização e subjetivação (BIESTA, 2010, p. 5), e discute sobre o que deve importar na educação: aprendizagem, desenvolvimento ou formação (BIESTA, 2018).

Quanto aos propósitos, a qualificação refere-se ao propósito de proporcionar às crianças, jovens e adultos “conhecimento, habilidades e entendimento”, bem como disposições que lhes permitam “fazer alguma coisa”, seja algo mais específico, como a capacitação profissional, ou mais geral, como a aquisição de habilidades para a vida (BIESTA, 2010, p. 19-20).

Alguns argumentariam que isso é tudo o que há sobre educação e que isso é tudo no que a educação deveria estar concentrada — que deveria se restringir ao “básico”, aos “fatos” e deixar questões difíceis que têm a ver com valores a

---

<sup>9</sup> As versões traduzidas dos artigos de Biesta (BIESTA, 2012; 2018) divergem quanto à terminologia utilizada, constando “função” (BIESTA, 2012) e “propósito” (BIESTA, 2018) da educação. Neste trabalho, optei pela adoção do vocabulário trazido em Biesta (2018), mantendo o entendimento de qualificação, socialização e subjetivação como três propósitos educacionais, constando “funções” apenas nas citações diretas do artigo de 2012.

cargo da família ou da comunidade. Mas, infelizmente essas coisas não são facilmente separáveis. (BIESTA, 2018, p. 23).

A socialização consiste no propósito que diz respeito às inúmeras formas pelas quais nos tornamos parte de ordens sociais, culturais e políticas específicas por meio da educação, como mediante a transmissão de tradições (BIESTA, 2010, p. 20). Na perspectiva do autor, os fatos, por si só, já comunicam “fortes mensagens sobre um desejável modo de vida e de viver juntos, mesmo que se acredite na possibilidade de se manter separados fatos e valores” (BIESTA, 2018, p. 24), por isso, a socialização irá operar na educação, ainda que esse propósito não apareça como um objetivo explícito dos programas e práticas educacionais (BIESTA, 2012, p. 818). Sua condição enfatiza ainda mais o seu papel na continuidade das tradições, mesmo dos seus aspectos indesejáveis (BIESTA, 2012, p. 818).

A subjetivação, por fim, consiste no propósito relacionado aos aspectos que permitem “[...] que os que estejam sendo ensinados se tornem mais autônomos e independentes em seus pensamentos e ações” (BIESTA, 2010, p. 21, tradução minha)<sup>10</sup>. Essa função ocorre em oposição ao propósito de socialização e condiz ao processo de “tornar-se sujeito”, às “formas de ser em que o indivíduo não é simplesmente um espécime de uma ordem mais abrangente” (BIESTA, 2012, p. 818-819). Desse modo,

Educação, em outras palavras, nunca é apenas para qualificar crianças e jovens e oferecer-lhes um lugar particular na sociedade. A capacidade de assumir uma perspectiva crítica para com tradições, práticas, modos de fazer e de ser existentes, também se dá após sua saída da escola. (BIESTA, 2018, p. 24).

Assim, a subjetivação envolve a possibilidade de que crianças e jovens possam existir “como (um) sujeito por direito próprio, capaz de suas próprias ações e disposto a assumir a responsabilidade pelas consequências dessas ações” (BIESTA, 2018, p. 24).

O autor indica que, para responder sobre o que constitui uma boa educação — ou uma educação de qualidade —, “precisamos reconhecer as diferentes funções da educação e os diferentes objetivos potenciais da educação”, ou seja, “sempre especificar

---

<sup>10</sup> “that allow those educated to become more autonomous and independent in their thinking and acting” (BIESTA, 2010, p. 21).

[...] ideias sobre qualificação, socialização e subjetivação — mesmo no caso improvável de quisermos argumentar que apenas uma delas importa” (BIESTA, 2012, p. 819).

Ressalto que, na perspectiva do autor (BIESTA, 2012; 2018), esses propósitos, ainda que diferentes, relacionam-se diretamente entre si e não se sugere que possam ocorrer e ser pensados como três dimensões independentes uma da outra. Biesta (2012, 2018) menciona que as relações entre essas dimensões podem ser mais bem representadas como um diagrama de *venn*, “isto é, como três áreas sobrepostas, e as questões mais interessantes e importantes são normalmente sobre as interseções das áreas em vez de ser das áreas individuais” (BIESTA, 2012, p. 819-820). Essas interseções ocorrem, pois, segundo o autor,

[q]uando nos envolvemos com a qualificação, sempre também exercemos impacto sobre a socialização e a subjetivação. De forma semelhante, quando nos envolvemos na socialização, sempre o fazemos em relação ao conteúdo particular — e, assim, nos ligamos a função de qualificação — e teremos um impacto sobre a subjetivação. E quando nos envolvemos com a educação que põe a subjetivação em primeiro lugar, normalmente ainda o fazemos em relação ao conteúdo curricular particular e isso também sempre tem um efeito socializante. (BIESTA, 2012, p. 819).

Biesta (2018, p. 24) diz que, considerando a sobreposição desses três domínios, esse “diagrama provê a descrição de uma concepção ampla do que é a educação — uma concepção que reconhece que a educação sempre precisa estar engajada com questões de conteúdo, tradição e liberdade do estudante como sujeito”. Um dos desafios, nesse caso, é sempre “pensar e agir de um modo que remete às três dimensões — não apenas na prática, mas também na política e na pesquisa educacional” (BIESTA, 2018, p. 24).

O aprenderismo, de acordo com Biesta (2018, p 22-27), também pode ser enfrentado ao se pensar sobre o que deve importar na educação. O autor discute três possibilidades: aprendizagem, desenvolvimento e formação.

A aprendizagem, como visto, tem sido a possibilidade proeminente no vocabulário educacional. Uma segunda possibilidade é que a educação seja sobre desenvolvimento. A ideia de desenvolvimento vai além do entendimento da educação como uma “máquina de aprendizagens” (BIESTA, 2018, p. 27) e se dirige à defesa da educação para uma vida significativa. Segundo Biesta (2018, p. 27), nessa perspectiva

eclodem argumentos em prol do desenvolvimento de talentos ou do “potencial completo” da criança:

se a ambição não é mais sobrevivência, mas vida significativa, pode-se afirmar que é preciso ter certeza de que todos os talentos disponíveis podem desabrochar e florescer para que as crianças possam realmente atingir seu completo potencial. Embora isso possa soar atraente, pensa-se que essa ideia da ambição da educação também não é livre de problemas. (BIESTA, 2018, p. 27).

O problema apontado pelo autor, nesse caso, consiste na omissão da coexistência de habilidades que operam de forma contrária, “que tanto a moralidade quanto a criminalidade são resultados de processos de desenvolvimento” (BIESTA, 2018, p. 27). Importa, então, “não simplesmente deixar florescerem mil flores, mas questionar a todos que estão chegando, de todos os talentos que mostram, se estes são desejáveis para suas vidas e para a vida que se procura viver com os outros em um planeta vulnerável” (BIESTA, 2018, p. 27). Como o desenvolvimento poderá ocorrer em qualquer direção, a educação, portanto, requer um comprometimento contínuo com as constantes mudanças, com os novos cenários e com os encontros com o outro, encontros esses que levam à interrupção nos “modos de como se é” (BIESTA, 2018, p. 28), a uma reconfiguração de si.

É a partir dessa lógica que Biesta (2018, p. 28) propõe a ideia de educação como formação. Nessa perspectiva, a ação educacional não se volta ao ser enquanto se é, mas ao que “ainda não há” (2018, p. 28), ao que pode ser iminente mesmo na ausência de evidências.

O que se encontra aqui, então, não é uma lógica da aprendizagem — de fato, está mais perto de ser uma lógica do ensino —, também não é uma lógica do desenvolvimento porque este é interrompido. Mas é um fundamento da formação, ou seja, de encontrar ou estabelecer uma forma de existência no mundo. No mundo, mas não no centro do mundo, de modo que reste espaço para os outros existirem também. (BIESTA, 2018, p. 28).

Cabe frisar que, para Biesta (2018), “esse encontro não pode ser entendido como a simples impressão da forma do mundo na criança. É um encontro no real sentido da palavra, em que algo acontece na criança e no mundo” (p. 23).

Se as práticas avaliativas, por sua vez, são inerentes ao ensino e se dedicam à busca por uma educação de qualidade, interessa considerar que,

quando fazemos julgamentos sobre o que é uma educação “boa”, “eficaz” ou “bem-sucedida”, estamos confiando em opiniões sobre para que serve a educação. Isso significa que não podemos fazer julgamentos sobre a qualidade da educação se não tivermos clareza sobre o que realmente esperamos dela. (BIESTA, 2010, p. 74, tradução minha)<sup>11</sup>.

A articulação entre os propósitos de qualificação, socialização e subjetivação, em conjunto com as possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e formação, configuram uma das possibilidades de se pensar sobre as intenções envolvidas nas práticas educativas — e, conseqüentemente, nas ideias e ações avaliativas.

### **3.2 Sobre música e educação**

A crítica à proposição de aprendizagens e desenvolvimentos desvinculados de intenções explicitadas, elaborada por Biesta (2010, 2012, 2018), se assemelha às observações tecidas nas publicações de Elliott, Silverman e McPherson (2019b) e Mantie (2019). A pertinência da reflexão da área de educação musical quanto aos sentidos da música na educação se fortalece, ademais, quando se entende que, como Bowman salienta, os significados e valores musicais são fundamentalmente intersubjetivos (BOWMAN, 2002, p. 59), diversos e múltiplos (BOWMAN, 2005, p. 127) e só podem ser categorizados como bons ou ruins, por exemplo, quando relacionados a fins humanos, tornando a questão sobre o valor uma questão sobre “como a música funciona no mundo humano” (BOWMAN, 2005, p. 127, tradução minha).

A própria natureza da música pode ser entendida de diferentes formas, quando compreendida sob distintas perspectivas que se difundiram ao longo da história humana (BOWMAN, 1998). Bowman, ao longo da elaboração da sua compreensão sobre o que seja a música, no itinerário de seus estudos e publicações, partiu do reconhecimento da experiência sonora como um dos fenômenos essenciais do que venha a ser música, pois,

---

<sup>11</sup> “when we make judgments about what “good” or “effective” or “successful” education is, we are relying upon views about what education is for. This means that we cannot make judgments about the quality of education if we are not clear about what we are actually expecting from it” (BIESTA, 2010, p. 74).



antes de tudo, “o que quer que seja, para qualquer que seja o uso, música é som” (BOWMAN, 1994, p. 54, tradução minha).

O som, por si só, contudo, ainda que constitua um modo único de interpretação e construção do mundo, não configura música. Para Bowman (1994, p. 53), a música não pode ser definida estritamente com base em características sonoras, físicas, mas, sim, com base na forma como nos relacionamos com os sons. Ao dar vulto às intenções humanas nas interações com o som, Bowman (1994) sustenta que

[a] música é o resultado da minha vontade de que assim seja, do meu consentimento de que seus sons se relacionem comigo pelo menos de uma dentre as várias maneiras possíveis que eu aceito como musicais. (p. 53, tradução minha).

A aceitação do som como algo musical, desejável, ou como ruído (aqui entendido como interferência sonora não consentida, o som não musical), requer a concordância com nossas intenções particulares e coletivas frente à experiência sonora. Assim, a música e o ruído não são fenômenos acústicos porque não são livres de cultura (BOWMAN, 1994, p. 54). Bowman (1994), então, ratifica que

[q]ualquer som pode reivindicar status musical, dadas as condições culturais, contextuais e intencionais adequadas; e, inversamente, qualquer som pode ser experimentado como ruído, incluindo as obras-primas do cânone da música de concerto. (p. 54, tradução minha).<sup>12</sup>

A música, entendida dessa forma, se caracteriza como um fenômeno essencialmente humano, provido de contexto, no qual a atribuição de sentidos aos sons perpassa as variáveis coletivas que delinham cada situação e cada cultura, podendo a música, por conseguinte, configurar “um potente organizador social e cultural e também uma poderosa força política” (BOWMAN, 1994, p. 55, tradução minha).

Como analisa Bowman (1998), o reconhecimento do potencial de organização social e de distinção de valores culturais permeia a construção do próprio pensamento filosófico, em especial — no que se tem registrado — desde as proposições basilares do

---

<sup>12</sup> “Any sound may claim musical status given the proper cultural, contextual, and intentional conditions; and conversely, any sound may be experienced as noise, including the masterpieces of the Western Art Music canon” (BOWMAN, 1994, p. 55).

pensamento ocidental sobre as organizações sociais e políticas elaboradas por Platão (BOWMAN, 1998, p. 20-22). Em vista disso, Bowman (2005) chama a atenção para a importância de sermos cuidadosos ao argumentar em defesa da música nos currículos escolares, pois, assim como as ideias de aprendizagem e desenvolvimento podem existir destituídas de propósitos educacionais claros,

[c]ada uma de nossas reivindicações ao valor educacional da música é contingente. A capacidade da música de alcançar fins educacionais, o próprio poder da música, de fato, sempre depende de (a) como, (b) por quem, (c) para quem e (d) sob quais circunstâncias nos envolvemos nos processos de (e) *musicking*<sup>13</sup> e de (f) ensino. (BOWMAN, 2005, p. 126, tradução minha)<sup>14</sup>.

O posicionamento de Bowman em seus trabalhos opõe-se, assim, à ideia de tratar o treinamento, a instrução ou o ensino como sinônimos de educação musical. Segundo o autor, “o *treinamento musical* prepara as pessoas para o *que é*: ele atende, desenvolve e refina os hábitos existentes” (BOWMAN, 2018, p. 169, grifos do autor, tradução minha)<sup>15</sup>. Por outro lado, a educação musical defendida pelo autor é entendida como ensino educativo da música, um ensino que “[...] desenvolve o hábito de mudar hábitos — e nutre a capacidade de reconhecer quando a mudança se torna uma necessidade” (BOWMAN, 2018, p. 169, tradução minha)<sup>16</sup>. Bowman (2002) discute que a ênfase no treinamento musical está ancorada em uma perspectiva que desconsidera a variabilidade de valores que podem ser atribuídos à música. A reprodução de modos de ensinar música prioritariamente técnicos e supostamente neutros em relação às intenções humanas ganha força, visto que,

---

<sup>13</sup> Elaborado por Christopher Small, *Musicking*, como conceito, consiste nos eventos de interação entre “sons, pessoas e o campo físico de ação musical” (ODENDAAL, 2014, p. 172, tradução minha), envolvendo relações sociais e identitárias de sujeitos.

<sup>14</sup> “Every single one of our claims to music’s educational value is contingent. Music’s capacity to achieve educational ends, indeed music’s power itself, always depends upon (a) how, (b) by whom, (c) for whom, and (d) under what circumstances we engage in the processes of (e) *musicking* and (f) teaching”. (BOWMAN, 2005, p. 126).

<sup>15</sup> “*Musical training* prepares people for *what is*: it caters to, develops, and refines existing habits” (BOWMAN, 2018, p. 169).

<sup>16</sup> “*Musical education* by contrast develops the habit of changing habits — and nurtures the capacity to recognize when change has become a necessity” (BOWMAN, 2018, p. 169).

afinal, é relativamente fácil demonstrar que os alunos de música estão desenvolvendo habilidades e entendimentos concretos e que, portanto, estamos "agregando valor" assim como as "outras" áreas disciplinares. No entanto, [...] isso falha em abordar a preocupação maior de que tipo de valor está sendo adicionado, ou se esse valor é educacionalmente positivo ou negativo. (2002, p. 65).<sup>17</sup>

Assim, modelos de instrução técnica, vistos como “fascínios contemporâneos”, “desvia[m] a atenção do poder da música para moldar hábitos, personalidade, caráter e, por sua vez, ordens sociais e culturais” (BOWMAN, 2012, p. 10, tradução minha)<sup>18</sup>. Como observa Mantie (2019), na educação musical, sob mecanismos dessa natureza, mesmo que os professores não estejam explicitamente desprovidos de autonomia, eles podem acabar corroborando discursos e práticas cujas intenções contrariam suas próprias concepções e convicções sobre o papel da educação musical nas escolas. Observando aspectos como esses, Bowman (2002) propõe que

a designação “educação musical” traz consigo compromissos, valores e obrigações que nem sempre estiveram na vanguarda de nossas consciências profissionais e por razões relacionadas ao papel subordinado que “educação” desempenhou para “música” na definição de nossa identidade profissional. (BOWMAN, 2002, p. 64).<sup>19</sup>

Para Bowman (2018), “tanto o treinamento quanto a educação envolvem instrução e são importantes. Mas eles servem a fins diferentes. O ato de ensinar, de dar instruções, em si, não garante um ou outro” (p. 172, tradução minha)<sup>20</sup>. O autor ressalta

---

<sup>17</sup> “it is relatively easy demonstrate, after all, that music students are developing concrete skills and understandings, and that we are therefore "adding value" just like the "other" disciplinary areas. However, [...], this fails to address the larger concern of what kind of value is being added, or whether that value is educationally positive or negative” (BOWMAN, 2002, p. 65).

<sup>18</sup> “However, contemporary fascination with technical instructional systems — with “methods” whose worth is gauged by cognitively circumscribed outcomes and by clearly delineated executive skills — diverts attention from music’s power to shape habits, personality, character, and in turn, social and cultural orders” (BOWMAN, 2012a, p. 10).

<sup>19</sup> “The position I advance here is that the designation “music education” brings with it commitments, values, and obligations that have not always been at the forefront of our professional consciences, and for reasons related to the subordinate role “education” has played to “music” in defining our professional identity” (BOWMAN, 2002, p. 64).

<sup>20</sup> “Both training and education involve instruction and are both important. But they serve different ends. The act of teaching, of delivering instruction in itself, does not guarantee one or the other” (BOWMAN, 2018, p. 172).

ser “inteiramente possível ensinar e fazer música bem, sem conseguir atingir seu potencial educativo” (BOWMAN, 2002, p. 64, tradução minha)<sup>21</sup>. O autor observa que “os educadores musicais gostam bastante de controle e previsibilidade, e o treinamento se tornou nosso modo instrucional padrão” (BOWMAN, 2018, p. 172, tradução minha)<sup>22</sup>. Bowman (2018) alerta, contudo, que, “ingenuamente, assumimos que os resultados educacionais seguirão automaticamente os treinamentos bem executados, quando, na verdade, raramente acontecem” (p. 172, tradução minha)<sup>23</sup>.

Ressaltando os processos educativos ao nos envolvermos em nossas experiências com música, Bowman (2012, p. 10) sinaliza que podemos substituir as constantes preocupações sobre a situação de precariedade de aspectos cognitivos da música pela “preocupação com o desenvolvimento de hábitos, disposições e capacidades para agir de maneira inteligente e responsável nas circunstâncias” (BOWMAN, 2012, p. 10, tradução minha)<sup>24</sup>, sejam essas circunstâncias previsíveis ou não. Nesse sentido, o foco incide sobre “o *tipo de pessoas em que*” nos tornamos ao participar de ações musicais e ensinar música educativamente consiste, por fim, em preparar sujeitos “para atuar com conforto, flexibilidade e imaginação em situações que são novas, imprevisíveis e instáveis — situações musicais para as quais os hábitos passados podem não ser bem adequados” (BOWMAN, 2018, p. 169, tradução minha)<sup>25</sup>.

Conforme Bowman (2005, p. 127), o ensino de música pode alcançar fins educacionais desejáveis sob certas circunstâncias. De igual modo, a música tem potencial para ser prejudicial ou não ser educativa para os estudantes, se utilizada a serviço de propósitos outros. Para que os significados e os valores da música sejam

---

<sup>21</sup> “It is entirely possible to teach and to make *well* while failing to achieve its educative potential” (BOWMAN, 2002, p. 64).

<sup>22</sup> “Music educators are quite fond of control and predictability, though, and training has become our default instructional mode” (BOWMAN, 2018, p. 172).

<sup>23</sup> “We naively assume that educational outcomes will follow automatically from training done well, when in fact they seldom do” (BOWMAN, 2018, p. 172).

<sup>24</sup> “[...] concern for the development of habits, dispositions, and capacities to act intelligently and responsibly in circumstances” (BOWMAN, 2012a, p. 10).

<sup>25</sup> “[...] to perform comfortably, flexibly, and imaginatively in situations that are novel, unpredictable, and unstable—musical situations to which past habits may not be well suited” (BOWMAN, 2018, p. 169).

considerados adequados aos fins educacionais, é preciso ter em mente que isso dependerá de como a pessoa que ensina compreende a educação e a música — e seus propósitos —, e que os significados e valores atribuídos pelos sujeitos, como já posto, emergem das experiências pessoais com música, que, por sua vez, sempre são construídas socialmente.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 Estratégia de pesquisa

Para a realização desta investigação, utilizei como estratégia de pesquisa a análise textual (CHARMAZ, 2009). Essa estratégia, também chamada análise de documentos (FLICK, 2009), compreende os textos como os dados empíricos da pesquisa e leva em conta que suas construções provêm dos contextos “sociais, econômicos, históricos, culturais e situacionais” daqueles que os elaboram (CHARMAZ, 2009, p. 58), além de serem realizadas pelas pessoas “para atender a objetivos específicos” (CHARMAZ, 2009, p. 58).

Nesta pesquisa, a análise textual foi entendida como um procedimento metodológico autônomo de análise de dados. Analisei dados textuais definidos por Charmaz (2009, p. 60-63) como textos existentes, que consistem em documentos que foram previamente publicados e elaborados sem a minha participação. Charmaz (2009) destaca que “[u]m dos principais meios de utilização dos textos é tratar os próprios textos como objetos de análise minuciosa e não com o objetivo de confirmar indícios” (p. 64). É preciso considerar, contudo, que textos são produtos, e que os “processos que os determinam podem ser ambíguos, invisíveis e, possivelmente, irreconhecíveis” (CHARMAZ, 2009, p. 64), o que demanda rigor ao serem abordados.

### 4.2 Procedimentos de seleção dos textos

Os trabalhos que escolhi para analisar nesta pesquisa foram artigos provenientes de periódicos da área de música publicados no Brasil e o livro *Avaliação em Música: reflexões e práticas* (HENTSCHKE; SOUZA, 2003).

Para levantar os artigos, perscrutei as seguintes fontes<sup>26</sup>: Revista A tempo – Revista de Pesquisa em Música, Claves, Debates – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música, Ictus *Music Journal*, Música em Contexto, Música em

---

<sup>26</sup> A seleção das fontes considerou os periódicos ativos da área de música que constam no evento de classificação do Qualis Periódicos referente ao quadriênio 2013-2016, cujos dados estão disponíveis para consulta (BRASIL, 2017b).

Perspectiva, Música HODIE, Música na Educação Básica, OPUS, Per Musi, Orfeu, OuvirOUver, Percepta – Revista de Cognição Musical, Pesquisa e Música, Revista Brasileira de Música, Revista da ABEM, Revista Música e Revista Vórtex.

Para a seleção dos artigos, defini os seguintes critérios: a) conter o termo “avaliação” no título, nas palavras-chave, no resumo e/ou em título de seção/subseção no corpo do texto; b) se referir à avaliação de alunos ou políticas de avaliação relacionadas às aprendizagens; c) tratar da educação básica; e d) tratar sobre os contextos educacionais brasileiros, de forma exclusiva ou não. Com a escolha desses critérios, ficou aberta a possibilidade de seleção de textos que não discutissem exclusivamente ou prioritariamente sobre avaliação, mas que tivessem atribuído algum destaque a esse aspecto nos elementos pré-textuais ou em seções específicas no corpo do texto. Não se mostrou necessária a delimitação de intervalo de anos de publicação para o escopo dos textos, pois, ao final do levantamento, apenas a Revista da ABEM (com seis artigos selecionados), a Revista Música na Educação Básica – MEB (com três artigos selecionados) e as revistas Vórtex e Ictus (com um artigo selecionado em cada) retornaram resultados que se enquadraram nos critérios desta pesquisa.

Realizei a busca pelos trabalhos nos *sites* específicos de cada periódico. Acessei exclusivamente as edições disponíveis virtualmente. No caso dos *sites* de periódicos com opção de pesquisa avançada por termo, busquei por “avaliação”<sup>27</sup> na consulta em todos os campos. Para os periódicos sem essa opção, realizei a sondagem com o auxílio da ferramenta de pesquisa do navegador *web* buscando por “avaliação” no conteúdo integral dos textos e verificando a adequação de cada trabalho aos critérios definidos. O período de levantamento desses trabalhos foi iniciado em 16 de março e finalizado em 4 de abril de 2020.

Além dos artigos, também incluí quatro capítulos do livro *Avaliação em Música: reflexões e práticas* (HENTSCHKE; SOUZA, 2003) que se enquadraram nos critérios estabelecidos. Publicada no Brasil, essa obra foi referenciada — tanto integralmente quanto por seus capítulos — nos artigos selecionados. O livro de Hentschke e Souza (2003), ademais, foi finalista do prêmio Jabuti em 2004, na categoria Educação,

---

<sup>27</sup> Usei os equivalentes “*evaluación*”, para artigos em espanhol, e “*assessment*” e “*evaluation*”, para artigos em inglês.

Psicologia e Psicanálise (CBL..., 2004). Entendi que expandir a análise a esse livro poderia contribuir para o alcance dos objetivos desta pesquisa, visto que seus textos constituem tanto dados a serem analisados de igual modo em relação aos artigos quanto materiais aos quais autores desses artigos recorreram para pensar as avaliações nos artigos publicados. Livros didáticos também poderiam atender aos critérios de seleção que estabeleci; no entanto, não houve obra dessa natureza que tenha sido mencionada com recorrência pelos artigos e o grande volume de livros didáticos poderia inviabilizar a realização deste estudo dentro de seu prazo de conclusão estabelecido. Não localizei outros livros que atendessem a todos os critérios de seleção estabelecidos.

Os trabalhos escolhidos para análise são apresentados no Quadro 1.

**Quadro 1** – Textos selecionados para análise.

(Continua)

Nº.	ANO	TÍTULO	AUTORIA	FONTE	PALAVRAS-CHAVE
1	2018	<b>Avaliar é desvendar metáforas:</b> reflexões sobre avaliação em Educação Musical	FREITAS, Alexandre.	Revista Vórtex, v. 6, n. 3.	<b>Avaliação;</b> forma simbólica; educação musical; teoria espiral.
2	2017	<b>Evaluación en educación musical.</b> Tensiones antiguas, discusiones contemporáneas	BORNE, Leonardo; BELTRÁN. Mário Rueda.	Revista da Abem, v. 25, n. 38.	<b>Evaluación,</b> educación musical, enseñanza y aprendizaje.
3	2014	<b>Sentidos da avaliação diagnóstica</b>	FRANÇA, Cecília.	Revista MEB, v. 6, n. 6.	<b>Avaliação</b> diagnóstica; currículo de música; música na educação básica.
4	2012	<b>A educação musical no Brasil do século XXI:</b> articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional	QUEIROZ, Luís Ricardo.	Revista da Abem, v. 20, n. 28.	Políticas públicas educacionais, <b>avaliação</b> da educação, ensino de Música.
5	2012	<b>Trilha de sons, construindo a escrita musical</b>	SILVA, Alessandra.	Revista MEB, v. 4, n. 4.	Paisagem sonora, escuta ativa, partitura icônica. (1)
6	2010	<b>Dizer o “dizível”:</b> avaliação sistêmica em música na escola regular	França, Cecília.	Revista da Abem, v. 18, n.24.	<b>Avaliação</b> em música, avaliação sistêmica, currículo de música.



Quadro 1 – Textos seleccionados para análise.

(conclusão)

Nº.	ANO	TÍTULO	AUTORIA	FONTE	PALAVRAS-CHAVE
7	2010	<b>Cadernos de música:</b> um registro e muitas Avaliações	SANTOS, Lúcia; JUNIOR, Miguel; CACIONE, Cleusa.	Revista MEB, v. 2, n. 2.	Cadernos de música; <b>avaliação</b> ; educação musical.
8	2008	<b>A composição no ensino de música:</b> perspectivas de pesquisa e tendências atuais	BEINEKE, Viviane	Revista da Abem, v. 16, n. 20.	Composição musical de crianças, criatividade musical, educação musical na escola. (2)
9	2007	<b>Por dentro da matriz</b>	FRANÇA, Cecília.	Revista da Abem, v. 15, n. 16.	Currículo de música, música na escola, <b>avaliação</b> em música
10	2003	<b>Avaliação da aprendizagem musical dos alunos:</b> reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental	DEL BEN, Luciana.	Livro	Não se aplica.
11	2003	<b>A avaliação da apreciação musical</b>	CUNHA, Elisa.	Livro	Não se aplica.
12	2003	<b>Avaliação do canto coral:</b> critérios e funções	ANDRADE, Margaret.	Livro	Não se aplica.
13	2003	<b>A composição em sala de aula:</b> como ouvir as músicas que as crianças fazem?	BEINEKE, Viviane.	Livro	Não se aplica.
14	2000	<b>Measurement and evaluation in music Education:</b> a position paper	FONSECA, Diana.	ICTUS, v. 2.	Educação musical, música.

(1) "Avaliação" em título de subseção.

(2) "Avaliação" no resumo e em título de subseção.

### 4.3 Procedimentos de análise dos dados

Para operacionalizar a análise dos textos, adotei um protocolo de leitura dos elementos pré-textuais e construí um roteiro de análise qualitativa dos dados. O protocolo

de leitura de elementos pré-textuais, na sequência, foi baseado no protocolo com mesma função utilizado na pesquisa de Del-Ben (2013), abrangendo a descrição dos itens: ano de publicação, autor, instituição de vínculo, campo temático, tema principal, nível de ensino, metodologia (abordagem, estratégia principal, técnica de coleta de dados, fonte de dados) e referencial teórico (DEL-BEN, 2013, p. 129). Os dados coletados foram distribuídos em dois arquivos do tipo Microsoft Excel Worksheet, um para artigos e outro para capítulos do livro, com vistas a facilitar o tratamento dos dados.

Organizei os dados obtidos para construir um panorama geral das publicações estudadas, considerando a distribuição da produção analisada com base nos elementos predefinidos no protocolo de leitura dos dados pré-textuais dos artigos. Como alerta Charmaz (2009, p. 63), precisamos demandar esforços para manter os textos situados — ao máximo possível — dentro de seus contextos. É requerida rigorosa cautela, portanto, para proceder com o tratamento dado aos textos, em especial, em pesquisas como a que aqui se apresenta, que lidam com dados que emanam de sujeitos, contextos e intenções múltiplas.

A codificação proposta como procedimento neste trabalho tomou como base as questões do roteiro para a análise qualitativa dos dados. A elaboração do roteiro foi fundamentada nos objetivos estabelecidos para esta pesquisa, bem como nos pressupostos metodológicos e teóricos que orientam este trabalho. A codificação realizada, nesse molde, se aproxima aos sistemas de codificação pré-estabelecidas, na qual, segundo Bogdan e Biklen (1994), “as categorias de codificação podem ser mais ou menos determinadas” previamente (p. 228-229). Para operacionalizar a construção dos dados junto aos trabalhos, alterei o ordenamento dos objetivos de pesquisa no roteiro, para distribuir as questões considerando ordens prováveis de distribuição das informações nos textos. Ressalto que o roteiro elaborado inicialmente não foi proposto como definitivo, ficando em aberto a possibilidade de realização de alterações em sua forma e conteúdo, caso fossem consideradas pertinentes para uma construção mais rica dos dados no decorrer do processo de leitura dos textos.

Realizei testes junto ao roteiro com cinco artigos. Para escolher os trabalhos com os quais procederia com os testes, levei em conta suas estruturas textuais (artigo, artigo de caráter ensaístico e artigo didático), de modo que suas diferentes características

pudessem servir para indicar aperfeiçoamentos necessários às questões do roteiro e em minhas estratégias de operacionalização de seu uso. Testei o roteiro, por fim, com os trabalhos de França (2007, 2010, 2014), Freitas (2018) e Santos, Júnior e Cacione (2010). A partir dos testes, uma questão foi acrescentada ao roteiro (3. Qual o objetivo do texto?), outra questão foi movida da posição 24 para a posição 12 (como a música é apresentada? Ela é definida ou conceituada?), duas questões tiveram a escrita do enunciado modificada para melhor compreensão do que estava sendo questionado e uma questão foi excluída por redundância. Não houve necessidade de maiores modificações no roteiro pré-estabelecido, o que pode ser justificado pelo fato de a elaboração do roteiro ter sido fundamentada nos objetivos de pesquisa, que, por sua vez, se sustentaram em resultados da revisão de literatura. As questões fixadas previamente, indiretamente atravessadas por aspectos que emanaram da própria produção da área, já ofereciam, assim, direcionamento suficientemente abrangente e preciso para a interpretação de dados do grupo de textos analisado. O roteiro resultante é apresentado no Quadro 2.

**Quadro 2** – Roteiro para análise qualitativa dos dados.

(Continua)

Objetivos	Questões
Contextualizar as ideias do texto (1).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quem escreve o texto?</li> <li>2. Como esse sujeito se apresenta? (Como se autodenomina?)</li> <li>3. Qual o objetivo do texto?</li> <li>4. Há referência a uma etapa da educação básica específica? Qual/quais?</li> <li>5. Há referência a uma modalidade de ensino específica? Qual/quais?</li> <li>6. Descreve ou refere-se a um lugar e um tempo específicos? Quais?</li> <li>7. Descreve ou refere-se a uma instituição específica? Pública ou privada?</li> <li>8. Descreve ou refere-se a um contexto socioeconômico específico? Qual/quais?</li> <li>9. Há falas de professores/as citadas?</li> <li>10. Há falas de alunos/as citadas?</li> <li>11. Há falas de outros sujeitos envolvidos nos espaços escolares (membros de equipe diretiva, pais/responsáveis por alunos/as) citadas?</li> </ol>

**Quadro 2 – Roteiro para análise qualitativa dos dados**

(Conclusão)

<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>
Identificar bases que sustentam a literatura sobre avaliação em música na educação básica.	<p>12. Como a avaliação é apresentada?            13. Como a avaliação em música é apresentada?            14. Como a música é apresentada? Ela é definida ou conceituada?            15. Quais bases são utilizadas para fundamentar as ideias? (Referências, crenças...)            16. As perspectivas dos/as professores/as são consideradas?            17. As perspectivas dos/as estudantes são consideradas?            As perspectivas de outros sujeitos escolares são consideradas?</p>
Analisar parâmetros e/ou critérios e procedimentos empregados e propostos para a avaliação em música na educação básica.	<p>18. Quais os parâmetros ou critérios avaliativos expostos?            19. O que é tomado como base para definir esses parâmetros ou critérios?            20. Quais procedimentos avaliativos são empregados? Há alguma recomendação a esse respeito?            21. Há dificuldades/desafios identificados? Quais são elas?            22. Como o processo avaliativo e seus resultados são registrados? Há alguma recomendação a esse respeito?</p>
Identificar ideias sobre a natureza da música	<p>23. Como os resultados das avaliações são interpretados? Há alguma recomendação a esse respeito?            24. A música é definida ou conceituada? De que forma?            25. Como os sons são tratados nos processos avaliativos?            26. Como as relações entre cada sujeito com a música são compreendidas nas avaliações?            27. Como as relações entre os sujeitos escolares são compreendidas nas avaliações em música?</p>
Examinar sentidos atribuídos ao ensino de música na educação básica	<p>28. Há propósitos educacionais explicitamente atribuídos às avaliações em música na escola? Quais?            29. Como a escola é entendida?            30. A avaliação é relacionada à valorização/desvalorização da música na escola? Como essa relação é tratada?            31. Há sujeitos responsabilizados pelos resultados? Quais e de que forma?</p>

FONTE: elaborado pela autora.

(1) Objetivo de cunho metodológico, que visa situar as ideias do texto.

Realizei a identificação das asserções dos textos nos respectivos arquivos em formato *pdf*, destacando as asserções com o uso de ferramenta do programa Adobe Acrobat Reader. Posteriormente, as agrupei em arquivo de texto, em formato *doc.*, identificando-as com códigos referentes aos textos de origem e classificando-as por similaridade temática, com o apoio das questões do roteiro, como exemplificado no Apêndice B. Para utilizar a mesma estratégia com todos os textos, digitalizei os quatro

capítulos do livro impresso, transformando-os em arquivos *pdf*. Após a classificação por similaridade temática, realizei uma macro organização que se apresenta nos subtítulos 5.2 a 5.6 das análises.

Cabe ressaltar que, assim como os textos analisados provêm de seus próprios contextos específicos, as leituras feitas sobre eles serão sempre igualmente situadas.

[O]s dados nunca são totalmente puros. O registro de dados isolados permite interpretações destes, pois os situamos dentro de uma estrutura conceitual por meio da nossa utilização da linguagem e de nossa interpretação do mundo. (CHARMAZ, 2009, p. 65)

Desse modo, ainda que a minha aproximação aos trabalhos seja feita de forma não só sistemática, mas também cuidadosa, buscando respeitar os sujeitos que os construíram, suas ideias, significados e objetivos de produção, os resultados que apresento a seguir decorrem de interpretações por mim conduzidas, oferecendo, portanto, uma interpretação dentre as inúmeras possíveis.

## 5 RESULTADOS

### 5.1 Sobre a literatura analisada

#### 5.1.1 Natureza e objetivos dos textos

Dois dos primeiros aspectos a considerar acerca da literatura analisada dizem respeito às diferentes naturezas e objetivos dos textos. Essas diferenças podem ser entendidas quando levadas em conta as características próprias dos meios em que os trabalhos foram publicados. Ainda que essa literatura possa ser compreendida a partir de duas categorias definidas — artigos em periódicos e capítulos de livro —, cada periódico tem uma linha editorial específica, o que particulariza a natureza dos artigos neles publicados.

Os periódicos nos quais localizei os artigos investigados, como apresentei no capítulo anterior, foram a Revista da ABEM, a Revista Música na Educação Básica (MEB), a Revista *Vórtex* e o *ICTUS Music Journal*. Destes, a Revista MEB dispõe, em seu foco e escopo, bem como em suas normas de submissão, informações que justificam a estrutura e o caráter diferenciados dos três artigos dela provenientes (FRANÇA, 2014; SANTOS; JÚNIOR; CACIONE, 2010; SILVA, 2012).

Consta em documento de orientação para colaboradores da referida revista, que

Música na Educação Básica é uma publicação voltada a professores que atuam na educação básica, estudantes, pesquisadores e profissionais interessados em propostas práticas para o trabalho com educação musical em sala de aula. A revista recebe textos inéditos, em português, e publica também trabalhos encomendados que possam contribuir com a área. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, [s.d.]a, não paginado).

A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), responsável pela publicação da revista, enumera características às quais os artigos devem se adequar para que sejam publicados em seus volumes. Dentre essas características, consta, no mesmo documento acima citado, que os artigos devem ter “linguagem acessível” e ser dirigidos “a um público não necessariamente habituado à leitura de textos acadêmicos”. Devem conter, “obrigatoriamente, uma proposta de prática musical voltada à sala de aula (atividades, exercícios) e reflexão teórica, incluindo discussão de implicações desse tipo

de trabalho para a educação musical escolar”, não sendo confundidos com relatos de experiência. Orienta-se que seja considerado “o contexto da escola pública, muitas vezes carente de instrumentos musicais e recursos didáticos” e que os artigos sejam “elaborados de forma visualmente atraente, com o uso de figuras, tabelas, gráficos, diagramas, fotos e caixas de texto para ilustrar o conteúdo. Cada artigo deverá vir acompanhado de uma imagem para compor a primeira página do texto” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, [s.d.]a, não paginado).

Os artigos de França (2014), Santos, Júnior e Cacione (2010) e Silva (2012) seguem as normas acima descritas. Eles apresentam linguagem acessível, desenhos que ornamentam a aparência dos textos, ilustrações que exemplificam recursos e procedimentos sugeridos, bem como quadros com indicações de leituras e de materiais audiovisuais que possam ser acessados por quem os lê, a fim de complementar as informações e conhecimentos acerca da temática tratada. Esses artigos, em virtude de seu caráter, também utilizam um vocabulário prescritivo, com verbos no imperativo que indicam caminhos a serem adotados por quem desejar desenvolver o que propõem.

O artigo de Silva (2012), *Trilha de sons, construindo a escrita musical*, “propõe atividades que, tendo como ponto de partida o conceito de paisagem sonora, envolvem apreciação, percepção, escuta crítico-reflexiva, criação e registro gráfico” (p. 49). “Propor” é, portanto, o verbo que orienta o objetivo declarado pela autora.

França (2014) não explicita o objetivo de seu artigo intitulado *Sentidos da avaliação diagnóstica*, mas é possível inferir que o texto tem como foco propor atividades que possam contribuir para o enfrentamento de desafios que cercam o ensino de música na educação básica. Logo no resumo do artigo supracitado, a autora menciona que

[a] heterogeneidade encontrada nas turmas de um mesmo ano escolar impõe desafios diários a professores e crianças. Antes de iniciar cada etapa do trabalho **é necessário levantar o conhecimento prévio dos estudantes**. Avaliações diagnósticas, elaboradas de maneira criteriosa, permitem situar as crianças no processo contínuo do aprendizado e descobrir suas necessidades para que possam construir novos patamares de conhecimento. (FRANÇA, 2014, p. 99, grifo meu).

O texto de Santos, Júnior e Cacione (2010), *Cadernos de música: um registro e muitas avaliações*, “apresenta uma prática de registro e avaliação em turmas de 1º ano até 8ª série [sic], por meio de cadernos, com o registro escrito e DVD, com o registro

sonoro” (SANTOS; JÚNIOR; CACIONE, 2010, p. 105). “Apresentar” é, portanto, o verbo que orienta o objetivo declarado pelas autoras e pelo autor. Percebo na escolha dos verbos um dos sinais que pode justificar o fato de que esse trabalho seja o que efetua prescrições procedimentais com menor frequência e o que aparenta estar mais centrado na comunicação de uma experiência considerada bem-sucedida, dentre os três artigos da MEB analisados.

Da Revista da ABEM vêm cinco dos dez artigos selecionados para análise. A Revista tem como objetivo

divulgar a pluralidade do conhecimento em educação musical, seja este de cunho científico, através de relatos de pesquisa, de cunho teórico, através de reflexões acerca dos novos paradigmas educacionais, políticos e culturais, ou de cunho histórico, contextualizando as práticas atuais sob uma perspectiva histórica. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, [s.d.]b, não paginado).

O público-alvo da Revista é composto por estudantes, professores e pesquisadores da educação musical, além do público interessado na área em geral.

O artigo de Borne e Beltrán (2017), *Evaluación en educación musical. Tensiones antiguas, discusiones contemporâneas*, publicado no referido periódico, “tem como objetivo abordar e discutir alguns conceitos e pensamentos sobre avaliação, transitando entre tensões clássicas e algumas tendências contemporâneas, como a justiça social”<sup>28</sup> (p. 123). Por seu objetivo, esse trabalho dedica-se à discussão sobre avaliação em diferentes contextos de ensino, neles incluída a educação básica. O artigo apresenta

uma reflexão teórica baseada em referências tanto da área da avaliação educacional geral como da educação musical. Alguns temas-chave foram selecionados para alimentar a discussão, para citar alguns: os momentos em que as práticas de avaliação são realizadas, a direção da avaliação, os instrumentos de medição e o uso dos resultados. Esses tópicos são tecidos transversalmente

---

<sup>28</sup> “Tiene como meta abordar y discutir algunos conceptos y pensamientos sobre la evaluación, transitando entre tensiones clásicas y algunas tendencias contemporâneas, como la justicia social” (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 123).



a outros tópicos, como currículo e processos de ensino-aprendizagem. (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 123).<sup>29</sup>

Queiroz (2012), por sua vez, no trabalho *A educação musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional*,

discute e analisa diretrizes estabelecidas para a avaliação da educação nacional a partir das políticas públicas vigentes no país atualmente. De forma mais específica, apresenta reflexões sobre os impactos da avaliação educacional no sistema de ensino brasileiro e a importância de uma inserção mais efetiva da área de educação musical nesse contexto. (QUEIROZ, 2012, p. 35).

Esse artigo é baseado em pesquisa bibliográfica e pesquisa documental e em experiências do autor como membro de comissões assessoras do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a partir do ano de 2009 (QUEIROZ, 2012, p. 35). O trabalho volta-se a discussões abrangentes, que incluem a educação básica, mas que não se restringem a esse contexto, sendo sua maior parte focalizada em avaliações ligadas ao ensino superior.

Cecília Cavalieri França, além do trabalho publicado em 2014 na MEB, é autora de mais dois artigos selecionados para compor o corpo de textos analisados nesta pesquisa, ambos publicados na Revista da ABEM. No primeiro, *Por dentro da matriz* (FRANÇA, 2007), a autora teve como objetivo “revisitar os níveis prescritivo e descritivo do discurso educacional propostos por Walsh (1993)” e expandir a discussão iniciada em um artigo anterior (FRANÇA, 2006) sobre a necessidade de se estabelecer fundamentos para o ensino básico de música. Nesse trabalho (FRANÇA, 2007), a autora também explicita “o processo de formatação de uma matriz curricular experimental para a escola regular” (p. 83).

A mesma autora, em *Dizer o “dizível”: avaliação sistêmica em música na escola regular* (FRANÇA, 2010), apresenta “uma parcela dos resultados” de um projeto por ela

---

<sup>29</sup> “Se trata de una reflexión teórica realizada con base en referencias tanto del campo de la evaluación educacional general como de la educación musical. Se han seleccionado algunos temas clave con el afán de alimentar la discusión, para nombrar algunos: los momentos en los cuales las prácticas evaluativas son llevadas a cabo, la dirección de la evaluación, los instrumentos de medición, y el uso de los resultados. Estos tópicos son tejidos transversalmente con otros temas como el currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje” (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 123).

desenvolvido, “com o intuito de difundir o processo de avaliação sistêmica em música na escola regular” (p. 94). No texto, a autora aborda alguns aspectos da avaliação sistêmica realizada, relativos à verificação de aprendizagens sobre ritmo (duração). Seu objetivo é

responder às seguintes questões: que competências e habilidades musicais são esperadas dos alunos? Em que medida as expectativas estão sendo atingidas? Em quais aspectos do currículo as intervenções se fazem necessárias? (FRANÇA, 2010, p. 94).

Os artigos de França (2007, 2010) são produções interconectadas, com a segunda (FRANÇA, 2010) apresentando desdobramentos do projeto apresentado na primeira (FRANÇA, 2007).

No artigo *A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais*, Beineke (2008) “apresenta uma revisão bibliográfica de pesquisas sobre o assunto, com ênfase em composições de crianças no contexto escolar” (p. 19). A avaliação das composições compreende uma das seções de análise desse artigo.

Seguindo para os dois últimos artigos analisados nesta pesquisa, o primeiro é proveniente da Revista *Vórtex* e o segundo do *ICTUS Music Journal*. A Revista *Vórtex* é um periódico online de música da Universidade Estadual do Paraná, vinculado à Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Unespar/Embap – Brasil). O corpo editorial desse periódico “estimula submissões de pesquisas que apresentem contribuições relevantes para a comunidade” e os trabalhos podem ser submetidos “nos formatos de artigo, resenha, tradução, entrevista, partitura, patches, áudio e vídeo” (VÓRTEX, [s.d], não paginado), sendo aceita, desse modo, uma ampla gama de gêneros textuais.

O artigo de Freitas (2018), *Avaliar é desvendar metáforas*, publicado na Revista *Vórtex*, apresenta caráter ensaístico. O objetivo do artigo é o de “expor e problematizar alguns aspectos da avaliação em artes especificamente na educação musical” (FREITAS, 2018, p. 1). Para isso, o autor desenvolve suas reflexões referindo-se a espaços institucionalizados.

O artigo de Santiago (2000) foi publicado no *ICTUS Music Journal*, periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia (PPGMUS-UFBA), que “objetiva a publicação de diversos tipos de textos em todas as áreas da pesquisa em Música [...] no intuito de contribuir para a difusão e reflexão críticas sobre o

objeto dos trabalhos: a música” (ICTUS, [s.d.], não paginado). O *ICTUS Music Journal* está ativo desde o ano de 1999 e publica artigos científicos, resenhas, entrevistas e debates, efemérides e documentação (documentos musicais e/ou sonoros). Assim como a Revista *Vórtex*, o periódico ICTUS é voltado a publicações de interesse para a área de música como um todo.

O artigo de Santiago (2000), *Measurement and evaluation in music education: a position paper*, em seu resumo, indica que,

embora não pretenda ser abrangente, o [...] artigo procura delinear os principais pontos do tema, evidenciando as divergências de opiniões entre os especialistas e concluindo com algumas sugestões. Essas sugestões serão direcionadas ao Estado da Bahia, Brasil, e à comunidade internacional de educação musical. (SANTIAGO, 2000, p. 105).<sup>30</sup>

A autora parte de uma revisão bibliográfica para construir seu trabalho, que, assim como o artigo de Freitas (2018), discute avaliação em educação musical de maneira abrangente, sem focalizar instituições ou espaços específicos.

Os artigos de Borne e Beltrán (2017) e Santiago (2000) são os únicos trabalhos publicados em língua estrangeira: espanhol e inglês, respectivamente. Todas as traduções de citações deles provenientes são de minha autoria, com os excertos originais apresentados nos rodapés.

Os demais textos selecionados para análise nesta pesquisa são os capítulos 2, 5, 6 e 7 do livro *Avaliação em música: reflexões e práticas* (HENTSCHKE; SOUZA, 2003). Todos esses capítulos desenvolvem suas discussões com base em resultados de pesquisas.

O capítulo 2, *Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental* (DEL BEN, 2003), tem como objetivo “apresentar e discutir concepções referentes à avaliação da aprendizagem musical de alunos do ensino fundamental” (p. 29). As concepções apresentadas e discutidas tomaram como base dados provenientes da pesquisa de

---

<sup>30</sup> “Although not claiming to be all-embracing, this paper attempts to outline the major points of the issue, showing the divergent opinions among specialists and concluding with some suggestions. These suggestions will be directed to Bahia State, Brazil, and to the international music education community” (SANTIAGO, 2000, p. 105).

doutorado da autora, que consistiu na realização de três estudos de caso com três professoras da educação básica na cidade de Porto Alegre (DEL BEN, 2001).

O capítulo 5, *A avaliação da apreciação musical* (CUNHA, 2003), apresenta e discute dados provenientes da pesquisa de mestrado desenvolvida pela autora e que tratou sobre metodologias utilizadas para avaliar a apreciação musical em contexto escolar, especificamente em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas privadas de Porto Alegre/RS.

O capítulo 6, *Avaliação do canto coral: critérios e funções* (ANDRADE, 2003), também toma como base dados da pesquisa de mestrado da autora (ANDRADE, 2001), que teve como objetivo “investigar quais os critérios adotados por regentes para avaliar a execução musical de coros escolares” (ANDRADE, 2003, p. 77). Para isso, foi realizado um *survey*, por meio do qual a autora aplicou questionários estruturados de caráter aberto e realizou entrevistas semiestruturadas com uma amostra de quinze regentes que atuavam em escolas de educação básica em Curitiba e região metropolitana (ANDRADE, 2003, p. 78).

O capítulo 7, *A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem?* (BEINEKE, 2003), tem como objetivo “discutir as funções, os objetivos e os critérios para a avaliação de composições infantis nos processos de ensino e aprendizagem musical no contexto escolar” (p. 92). Nesse estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e questionários com professores e estudantes do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (BEINEKE, 2003, p. 96). As entrevistas foram realizadas com sete participantes e o questionário foi aplicado para 23 participantes, sendo o questionário o instrumento utilizado para que esses sujeitos avaliassem gravações de composições de crianças de 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino fundamental. As aulas das quais provieram os registros das composições foram ministradas pela autora em uma escola de Porto Alegre.

Os trabalhos analisados, portanto, apresentam configurações que os diferenciam entre si, englobando uma variedade de objetivos e temáticas, constando propostas didáticas para a educação básica (FRANÇA, 2014; SANTOS; JÚNIOR; CACIONE, 2010; SILVA, 2012), estudos realizados na/sobre a educação básica, com profissionais que nela atuam ou professores de música em formação (ANDRADE, 2003; BEINEKE, 2003;

CUNHA, 2003; DEL BEN, 2003; FRANÇA, 2007; 2010), revisões bibliográficas (BEINEKE, 2008; SANTIAGO, 2000), estudo com base em pesquisa bibliográfica e pesquisa documental (QUEIROZ, 2012) e trabalhos de caráter ensaístico (BORNE; BELTRÁN, 2017; FREITAS, 2018).

### 5.1.2 Autores e instituições de vínculo

Como destaca Charmaz (2009), “[g]rande parte da análise textual se dá sem contexto, ou pior, fora de contexto” (p. 63). Um dos caminhos para situar os contextos de origem das publicações foi, neste trabalho, “obter a descrição dos períodos, dos atores e dos temas” (CHARMAZ, 2009, p. 63). Nesta subseção, focalizo os atores responsáveis pelas produções, em especial, dos seus lugares — institucionais e geográficos, de forma a identificar de onde partem suas perspectivas.

Para identificar quem são os autores e autoras dos trabalhos analisados e a quais instituições estavam vinculados, considerei as informações apresentadas nos próprios trabalhos, complementando, quando necessário, com dados fornecidos pelos autores e autoras em seus currículos na Plataforma Lattes. Realizei a consulta aos currículos para identificar os vínculos dos/as autores/as, em especial, nos casos em que essas informações não estavam especificadas nos textos ou em casos em que autoras apresentaram dados provenientes de estudos concluídos anos antes do trabalho analisado ter sido publicado (ANDRADE, 2003; CUNHA, 2003; DEL BEN, 2003).

Considerando os vínculos institucionais dos/as autores/as na ocasião da publicação dos quatorze trabalhos, o primeiro dado que se destaca é a autoria ou coautoria de professores/as universitários em doze deles (ANDRADE, 2003; BEINEKE, 2003; 2008; BORNE; BELTRÁN, 2017; CUNHA, 2003; DEL BEN, 2003; FRANÇA, 2007; 2010; FREITAS, 2018; QUEIROZ, 2012; SANTIAGO, 2000; SANTOS; JÚNIOR; CACIONE, 2010).

Alessandra Silva, autora do artigo *Trilha de sons, construindo a escrita musical* (SILVA, 2012), publicado na MEB, era professora da educação básica vinculada à Secretaria de Educação do Estado de Goiás à época da publicação. Seu artigo é a única

produção escrita exclusivamente por uma professora da educação básica e da rede pública de ensino.

Cecília Cavaliere França, que nos períodos de publicação de seus artigos de 2007 e 2010 era docente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), passou a estar vinculada à empresa MUS Produção e Consultoria em Educação Musical quando publicou seu artigo *Sentidos da avaliação diagnóstica* (FRANÇA, 2014). A partir das informações fornecidas em seu currículo na Plataforma Lattes, lê-se que a autora era a então diretora da empresa e que atuava como “palestrante, consultora, professora, editora e produtora de eventos artísticos e educacionais” em 2014 (LATTES, 2021).

Como autoras e autor do artigo *Cadernos de música: um registro e muitas avaliações* (SANTOS; JÚNIOR; CACIONE, 2010) estão Luciana Santos, professora de música do Colégio Mãe de Deus e da escola *Smile*, em Londrina; Miguel Júnior, professor de música do Colégio Mãe de Deus; e Cleusa Cacione, docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Segundo informações presentes no artigo, o professor Miguel Júnior era, à época, músico autodidata e multi-instrumentista, professor de música da educação básica, graduado em matemática, com especialização em estatística e em didática e metodologia do ensino superior, sendo o único dentre os autores e autoras dos trabalhos analisados que não tinha formação acadêmica em música.

Mário Rueda-Beltrán, um dos autores do artigo *Evaluación em educación musical. Tensiones antiguas, discusiones contemporáneas* (BORNE; BELTRÁN, 2017), é docente da *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM) e único autor sem vínculo institucional no Brasil.

Do conjunto de quatorze autores/as e coautores/as, sete estavam vinculadas a instituições na região sul (quatro no Paraná, duas no Rio Grande do Sul e uma em Santa Catarina), três na região nordeste (um no Ceará, um na Paraíba e uma na Bahia), dois na região sudeste (uma em Minas Gerais e um no Espírito Santo), uma na região centro-oeste (Goiás) e um no México.

Desses dados, se destaca a pequena representação de professores/as da educação básica que tratam sobre avaliação em música. Esse resultado se assemelha aos resultados encontrados nos estudos de Werle e Bellochio (2009) e Del-Ben (2013), que envolveram a análise de produções sobre educação musical escolar encontradas em

produções científicas da ABEM. Nos trabalhos por mim analisados, a avaliação em música na educação básica é “pensada principalmente por aqueles que estão fora das escolas” (DEL-BEN, 2013, p. 131).

### 5.1.3 Sobre as escolas de educação básica retratadas nos textos

Como apresentei inicialmente, alguns dos trabalhos analisados não direcionam suas análises, reflexões e sugestões especificamente à educação básica (BEINEKE, 2008; BORNE; BELTRÁN, 2017; FREITAS, 2018; QUEIROZ, 2012; SANTIAGO, 2000). Outros, entretanto, fazem referência a períodos, instituições e etapas da educação básica específicos.

Os trabalhos aqui analisados foram publicados entre os anos de 2000 e 2018, mas quatro trabalhos se constroem a partir de dados empíricos obtidos em anos anteriores: os dados de Beineke (2003) referem-se aos anos de 1995 a 2001; os de Del Ben (2003), ao período de 1997 a 2001, e os de França (2007), aos anos de 2005 a 2007. Em seu trabalho posterior, França (2010) menciona que o projeto e a avaliação apresentados estavam inseridos em um programa iniciado em 2004, também continuado após a publicação do artigo. Já as experiências que sustentam a proposta de Santos, Júnior e Cacione (2010) ocorreram no mesmo ano de publicação do trabalho – 2010. França (2014) e Silva (2012), ainda que apresentem ilustrações e descrições de situações de aula em suas propostas didáticas, não mencionam em que períodos os registros foram feitos.

Embora todos os trabalhos envolvam a educação básica ou a ela se refiram, nem todos se referem a ou se constroem a partir de contextos específicos, sendo predominante um tratamento mais genérico da escola de educação básica ou a sua abordagem concomitante ou conjuntamente a outros contextos de ensino e aprendizagem de música, de modo semelhante ao que foi destacado por Del-Ben (2013). Ao analisar parte da produção acadêmica da área sobre educação musical escolar, a autora observou que “[o]s sujeitos escolares parecem pensar e agir num espaço abstrato” (p. 139) e que “[a] educação musical escolar é pensada sem considerar as particularidades do lugar em que acontece ou em que se espera que aconteça” (p. 142).

Os oito trabalhos que descrevem ou se dirigem a um contexto específico referem-se a escolas privadas de educação básica. Cunha (2003) realizou seu estudo “com uma turma de 4ª e outra de 8ª séries do ensino fundamental de uma escola da rede particular de Porto Alegre” (p. 70). O capítulo de Cunha (2003), assim, une-se aos capítulos de Beineke (2003) e de Del Ben (2003), constituindo trabalhos desenvolvidos em escolas privadas de ensino de Porto Alegre/RS ou que fizeram uso de registros que partiram desse contexto (BEINEKE, 2003).

França (2007, 2010) também traz dados provenientes de estudos realizados em escolas privadas, em ambos os casos, de Belo Horizonte/MG. Em seu artigo de 2010, a autora descreve, ainda, que o lugar onde a pesquisa foi desenvolvida foi um colégio particular de grande porte, de classe média/alta, no qual a música já se configurava como disciplina curricular há trinta anos (FRANÇA, 2010, p. 95).

Santos, Júnior e Cacione (2010) não explicitam no corpo do texto em qual ou quais escolas as experiências relatadas ocorreram. Mas é possível que também se trate de escolas privadas, situadas na cidade de Londrina/PR, considerando o vínculo institucional declarado no artigo pelos dois professores da educação básica que o escrevem.

Andrade (2003) não detalha as características das escolas de educação básica onde os regentes que participaram de sua pesquisa atuam em Curitiba/PR e região metropolitana. Também não são descritas características dos corais escolares regidos por esses regentes nem mencionadas etapas da educação básica, anos escolares ou contextos socioeconômicos dos quais os/as alunos/as provém.

Apesar desses autores apresentarem vínculos com quatro das cinco regiões brasileiras, seus estudos se realizaram, na grande maioria, em escolas localizadas nas capitais, o que revela uma perspectiva geograficamente concentrada nos grandes centros. Não houve pesquisas ou discussões realizadas sobre escolas públicas.

Todos esses trabalhos se referem à etapa do ensino fundamental. Metade desses trabalhos aborda a fase dos anos iniciais do ensino fundamental (BEINEKE, 2003; FRANÇA, 2007; 2010; 2014), enquanto os demais abrangem as duas fases da respectiva etapa (CUNHA, 2003; DEL BEN, 2003; SANTOS; JÚNIOR; CACIONE, 2010; SILVA,



2012). Não são mencionadas nos textos quaisquer das modalidades de ensino da educação básica.

Por fim, ressalto que, atendendo a objetivos e interesses distintos, trazendo dados empíricos ou não, o conteúdo de cada texto nem sempre oferece dados capazes de responder a todos os questionamentos do roteiro por mim pré-estabelecido para analisar o conjunto dos trabalhos. Em razão disso, a frequência com que cada publicação é citada nas seções que seguem desta análise varia conforme o aspecto em questão.

## 5.2 Ideias sobre música

Parte da literatura analisada destaca que ideias sobre música constituem base para as compreensões e ações de avaliação em música (BEINEKE, 2003; DEL BEN, 2003; FREITAS, 2018) e indica a necessidade de “explicitar e questionar o que entendemos como sendo música e conhecimento musical” (DEL BEN, 2003, p. 39). Os trabalhos de Andrade (2003), Beineke (2003), Cunha (2003), Del Ben (2003), Freitas (2018) e França (2007, 2010, 2014) sinalizam algumas considerações a esse respeito, ainda que, em sua maioria, brevemente.

O artigo de Freitas (2018) é o que mais se dedica a apresentar seus entendimentos sobre música, o que parece estar atrelado ao objetivo e ao caráter ensaístico de seu trabalho. O autor posiciona que, em seu texto, “entende-se todo tipo de arte como criação de formas, modo de conhecer e se estabelecer no mundo” (FREITAS, 2018, p. 5). Música é um dos tipos de arte e arte é, por fim, “forma simbólica, de conhecimento e de discurso” (FREITAS, 2018, p. 15).

Freitas (2018) sustenta seu entendimento de arte como forma simbólica e de discurso nas ideias de Swanwick (2003):

Para Swanwick, música é “forma simbólica” que comporta um discurso modificado permanentemente. A palavra “discurso”, neste caso, é entendida como uma troca significativa que engloba vários graus de comunicação, dos mais simples aos mais complexos. (FREITAS, 2018, p. 4-5).

A Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick é posicionada como um alicerce de suas ideias. Freitas (2018) elucida que,

[d]e maneira muito resumida, podemos apresentar a Teoria Espiral como uma sistematização do desenvolvimento da compreensão musical por meio do domínio dos elementos do discurso musical em etapas cumulativas, não estanques, em um *continuum* de produção metafórica, que implica em transformações dos sons em formas simbólicas significativas. (FREITAS, 2018, p. 11, grifo do autor).

Ao estabelecer as ideias de Swanwick (2003) sobre música como bases para avaliar, Freitas (2018) alega, ademais, que “é fundamental entender a música como forma simbólica provinda de um processo metafórico. Ou seja, a metáfora é o cerne central tanto da construção musical quanto de sua avaliação” (FREITAS, 2018, p. 12). O autor traz “o entendimento de metáfora como produto e processo que constroem práticas musicais e artísticas em geral” (FREITAS, 2018, p. 16). A metáfora é focalizada, assim, como característica que expande as possibilidades interpretativas do discurso artístico/musical. Além disso, segundo o autor, “[p]articularmente, o discurso musical suportaria uma complexa rede de relações metafóricas, frequentemente mais ambígua que os discursos comunicativos em geral” (FREITAS, 2018, p. 13).

Freitas (2018) sugere que práticas e obras artísticas podem ser mais difíceis de ser avaliadas por estas se “abrirem voluntariamente à ambiguidade” (FREITAS, 2018, p. 2). As relações metafóricas envolvidas nas transformações dos sons em formas simbólicas são colocadas por Freitas (2018) ao lado de uma compreensão estética das obras artísticas, que seriam formas autônomas, organismos independentes<sup>31</sup> (FREITAS, 2018, p. 4). Para o autor, “mesmo em uma pintura ou escultura, tomadas tradicionalmente como artes do espaço, em tese, estáticas, o movimento do gesto criador e da construção contínua de significados estarão fortemente presentes” (FREITAS, 2018, p. 5). A avaliação, nesse caso, refere-se a práticas e obras artísticas, e estas constituem um eixo central das ideias do autor.

Segundo Bowman (1998), “as considerações simbólicas geralmente envolvem a convicção de que o significado da música é uma função de sua capacidade de significar, apontar ou representar algo diferente de si mesma” (BOWMAN, 1998, p. 199, tradução

---

<sup>31</sup> Fundamentado nas ideias da “teoria da formatividade” do esteta italiano Luigi Pareyson (2001 apud FREITAS, 2018).

minha).<sup>32</sup> Esse entendimento, assim, reconhece a ambiguidade como inerente à arte e, nesse caso, também à música, constituindo um aspecto que complexifica sua avaliação.

Para Freitas (2018),

[a] singularidade dos gestos que se almejam artísticos exclui metodologias generalizantes, mesmo que não exclua regras. Todo produto artístico é regido por regras, mas regras singulares, que, em geral, dialogam com certas generalidades poéticas. As regras singulares, no caso de uma performance musical, por exemplo, comportariam as escolhas estéticas do sujeito que executa ou cria. Nesse caso, o que chamamos de generalidades poéticas seriam as características da estética na qual a peça se inscreve. (FREITAS, 2018, p. 8).

As “generalidades poéticas”, ou “características da estética”, parecem remeter a características intersubjetivas do discurso musical e ser pensadas a partir das obras. O autor, entretanto, parece atribuir certa hierarquia, em prol das singularidades e ambiguidades dos processos metafóricos.

França (2010) vai ao encontro das ideias de Freitas (2018) ao defender que “existem aspectos da música bem como da experiência musical que escapam à descrição objetiva: o *indizível*, dizia Langer (1942)” (p. 94, grifo da autora). Em outro trabalho, França (2014) corrobora o entendimento de música como arte, qualificando-a como subjetiva. Segundo a autora, a música “acolhe possibilidades incontáveis e subjetivas de apreensão e expressão” (p. 101). Mas pondera, por outro lado, que a música configura “uma arte poética e subjetiva, passível, contudo, de mensuração de aspectos, habilidades e conhecimentos que nela operam” (FRANÇA, 2014, p. 107).

Apesar das semelhanças entre os dois autores na defesa de uma dimensão subjetiva e da compreensão de música como arte, seus posicionamentos parecem contrastar no que condiz a características avaliáveis. Freitas (2018) menciona o domínio de elementos musicais, mas não desenvolve de que forma as avaliações podem operar em relação a esse domínio.

Ideias da música como uma arte que constitui um discurso não verbal são sinalizadas no interior de alguns textos (CUNHA, 2003; FRANÇA, 2014; FREITAS, 2018;

---

<sup>32</sup> “symbolic accounts generally entail the conviction that music’s significance is a function of its capacity to signify, point to, or represent something other than itself, familiar tensions between expression and autonomy (between referential capacity and presentational immediacy) often lie very near the surface” (BOWMAN, 1998, p. 199).

SILVA, 2012). Silva (2012, p. 53), com base em Martinez (2003 apud SILVA, 2012), declara que a música não está restrita ao nível verbal de comunicação e que “pode ser representada por meio de imagens e símbolos” que se assemelhem à experiência sensorial sonora vislumbrada. Experiências de apreciação musical, por sua vez, também podem ocasionar “reações corporais expressivas à música”, que, para França (2014, p. 100), “constituem forma primordial de percepção” desse discurso, estabelecendo também o reconhecimento da possibilidade comunicativa não verbal.

Ao tratar sobre a avaliação da apreciação musical, Cunha (2003) menciona, contudo, que

[p]or ser uma arte não-verbal, autores como Loane (1984) acreditam que a música não pode ser traduzida em palavras, e que esse modo de expressão depende de outras habilidades que vão além da experiência musical, como a habilidade de escrever. Entretanto, os resultados de várias pesquisas em avaliação da apreciação musical, como as de Bradbury (1997), Hentschke (1993) e Del Ben (1997), comprovam que é possível avaliar essa atividade valendo-se da expressão verbal dos alunos. (CUNHA, 2003, p. 65-66).

Cunha (2003) ancora-se, dessa forma, em resultados de estudos que expõem possibilidades de que a experiência não verbal possa ser verbalizada.

Andrade (2003) menciona que

É preciso que seja reconhecida a complexidade da experiência musical para não reduzir uma atividade tão rica a uma simples dimensão, como, por exemplo, a da “técnica” ou somente os elementos materiais do discurso sonoro (como altura, timbre, intensidade, duração). Precisa contemplar também a estrutura musical e o caráter expressivo decorrente, ou seja, o discurso musical como um todo (HENTSCHKE, 1994, p 51). (ANDRADE, 2003, p. 77).

Expressão e percepção, nesses trabalhos, parecem conceitos que reverberam resultados de esforços teóricos de Susane Langer (1942) em direção ao entendimento de arte e música. Bowman (1998) expõe que, na ótica de Langer,

a percepção humana é uma conquista racional, uma transformação de dados sensoriais fugazes em situações e imagens significativas. Sendo esse o caso, a música garante o reconhecimento como um símbolo, e sua experiência garante

o reconhecimento como uma realização racional e cognitiva. (BOWMAN, 1998, p. 204, tradução minha).<sup>33</sup>

Ideias sobre a natureza não verbal da música parecem ser a base para o entendimento da música como prática, embora não tenha sido encontrado nos textos analisados uma definição de prática. França (2014) destaca “a natureza essencialmente prática da música” e que, devido a ela, “o domínio funcional de conteúdos e habilidades é avaliado por meio da observação do movimento, da criação e da performance vocal e instrumental, bem como da apreciação musical com resposta corporal, oral e escrita”. De modo semelhante, Borne e Beltrán (2017) afirmam que,

Se pensarmos na música e no *fazer musical* como *uma prática* abstrata e etérea — no sentido de que o som não tem *corpo concreto* — percebemos que avaliar a aprendizagem em música é uma tarefa que exige muito de quem avalia, já que nem todas as habilidades artísticas ou musicais podem ser vistas quando transcritas em uma folha, em um slide, em um esboço; grande parte da música é avaliada enquanto há um fenômeno sonoro, ou seja, durante a duração do *som*. (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 134, grifos dos autores).<sup>34</sup>

Andrade (2003), Cunha (2003), França (2010, 2014) e Freitas (2018) parecem centralizar seus entendimentos sobre música em experiências individuais dos sujeitos, no interior da esfera cognitiva e situado em processos em que “constelações de conotações” oferecidas por processos e produtos musicais se convergem em conceitos e possibilitam a construção de uma comunicação (BOWMAN, 1998, p. 205). Esses trabalhos valorizam um domínio subjetivo do discurso musical, enquanto Andrade (2003), Cunha (2003) e França (2010, 2014) apontam que esse discurso é passível de avaliação, importando considerar a complexidade das inter-relações entre os vários elementos sonoros do discurso musical. Em todos esses trabalhos, a dimensão sonora da música parece prevalecer como de maior importância.

---

<sup>33</sup> “Human perception is a rational achievement, a transformation of fleeting sense data into meaningful images and situations. This being the case, music warrants recognition as a symbol, and its experience warrants recognition as a rational, cognitive achievement” (BOWMAN, 1998, p. 204).

<sup>34</sup> “si pensamos la música y el *quehacer musical* como una práctica abstracta y etérea — en el sentido de que el sonido no tiene *cuerpo concreto* — percibimos que evaluar el aprendizaje en música es una tarea que exige mucho de los que evalúan, pues no todas las habilidades artísticas o musicales se logran ver al transcribirse en una hoja, en una diapositiva, en un esquema; gran parte de la música se evalúa mientras hay un fenómeno sonoro, esto es, durante la duración del *sonido*” (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 134).

Uma contraposição a essa perspectiva pode ser vista no trabalho de Del Ben (2003). A autora defende que “[o] som é condição mínima, embora não suficiente, para que algo seja considerado como sendo música” (DEL BEN, 2003, p.30), pois “aquilo que reconheço como sendo música não é definido somente a partir de minhas crenças e experiências pessoais” (DEL BEN, 2003, p. 34). A autora sustenta que,

se continuarmos a conceber a música e as vivências e aprendizagens musicais como algo subjetivo e inexplicável e, portanto, diferente das demais disciplinas curriculares, estaremos dificultando e até mesmo inviabilizando sua participação efetiva nos projetos educativos das escolas. (DEL BEN, 2003, p. 39).

A esfera social da música é destacada ou sinalizada em alguns trabalhos (BEINEKE, 2003; DEL BEN, 2003; SANTOS; JÚNIOR; CACIONE, 2010). Beineke (2003) aborda a cultura como componente intrínseco à composição musical, reforçando que,

Além de ser impossível não utilizar referências culturais na elaboração de uma composição, que podem ser mais ou menos explícitas, devemos considerar que a imitação é um componente essencial do processo de aprendizagem em qualquer área. (BEINEKE, 2003, p. 98).

Em Santos, Júnior e Cacione (2010), identifiquei uma preocupação central com o objetivo de que cada sujeito a quem ensinam música possa “ser considerado, na sociedade, como uma pessoa que também tem um ‘talento’ musical dentro de si” (p. 108), pois, segundo os autores, “entre os próprios alunos acontece muito esse comportamento: ‘apenas se eu toco ou canto bem, eu posso ser aceito pela minha comunidade’” (SANTOS; JÚNIOR; CACIONE, 2010, p. 108). Nesse trabalho, os autores não apresentam ou definem o que entendem por música, mas é sinalizada uma compreensão desta como uma prática coletiva, cujos significados e valores estariam situados em suas vivências no âmbito social.

Percebo que a dimensão sonora é reconhecida como uma condição diferencial da música tanto para os trabalhos que enfatizam a subjetividade dos processos e produtos musicais — que irão focalizar sua expressividade — quanto para os que acentuam a dimensão social e intersubjetiva da música. “Música é som”, afinal (BOWMAN, 1994, p. 54). Em alguns casos, a indicação do que pode estar além da dimensão sonora aparece sem sobressair as relações humanas com essa dimensão, como ao ser reconhecido o contexto em que essas sonoridades são situadas: “tudo o que

é música é, ao mesmo tempo, altura, duração, timbre, intensidade, textura, densidade, caráter, forma e estilo, **é situado em um dado tempo e lugar** e passível de ser grafado de alguma maneira” (FRANÇA, 2010, p. 86, grifo meu).

Ressalto que a apresentação e/ou problematização do que se entende por música é escassa no corpo de textos analisado. Esse dado pode indicar que parte das dificuldades associadas à avaliação em música esteja diretamente relacionada às dificuldades de se definir o que se entende por música.

Embora discussões sobre a natureza da música estejam ausentes da maioria dos textos analisados, a definição de parâmetros e critérios de avaliação, que é mais recorrente, acaba por sinalizar o que se entende por música ou o que se nela valoriza.

### 5.3 Parâmetros e critérios para avaliar em música na educação básica

Nesta pesquisa, parâmetro é entendido como o “elemento variável que participa da elaboração de um conjunto e que também constitui um todo” (MICHAELIS, 2015, não paginado). Os parâmetros avaliativos são, portanto, as variáveis ou os aspectos constituintes dos processos e produtos que são considerados nas avaliações.

Critério, por sua vez, envolve o estabelecimento de um desempenho esperado e considerado aceitável, são as expectativas de desempenho relacionados aos parâmetros fixados. Esse sentido pode ser visto no exemplo a seguir, apresentado por Swanwick (2014):

Para dar um exemplo musical razoavelmente delimitado: um professor pode ter decidido que, entre os sinais exigidos para certa competência no desenvolvimento auditivo, os alunos deverão reconhecer e nomear seis instrumentos musicais tocados num gravador (o comportamento). Eles devem ser capazes de fazer isso quando pelo menos três instrumentos são ouvidos em combinação (as condições). **Um nível aceitável de realização (o critério) seria que pelo menos cinco dos instrumentos deveriam ser nomeados corretamente.** (SWANWICK, 2014, 251.7/330, grifo meu).

Segundo Andrade (2003), “[a] avaliação na área da educação musical é bastante intrincada” (p. 76). Freitas (2018) considera, no entanto, que

[m]uitos dos problemas encontrados nas avaliações das artes — como a questão da subjetividade ou do ajustamento dos métodos para verificar a apreensão de conteúdos e sua aplicabilidade — não é [sic] exclusividade do campo das artes e

estão presentes, explicitamente ou não, em outras disciplinas. (FREITAS, 2018, p. 8).

Parece ser em função dessa subjetividade e das dificuldades de avaliar em música que parte dos trabalhos se empenha em definir quais aspectos das relações com música merecem prioridade e quais as particularidades da música precisam estar incluídas nos procedimentos e produtos avaliativos, ou seja, quais são as variáveis que irão contar (ANDRADE, 2003; BEINEKE, 2003; BORNE-BELTRÁN, 2017; FRANÇA, 2007; 2010; 2014; FREITAS, 2018).

Freitas (2018), por seus entendimentos sobre música já apresentados na seção anterior, alega que é justamente a metáfora “o cerne central tanto da construção musical quanto de sua avaliação” (p. 12). De acordo com o autor,

No caso de o professor ancorar-se somente na qualidade de reprodução técnica dos estudantes, o ensino-aprendizagem corre o risco de reduzir seu escopo e sua força, pois minimiza-se as possibilidades de exploração metafórica. O conteúdo e o fim estéticos, que distinguem as atividades artísticas de atividades de outra natureza, ficam reduzidos a critérios de reprodutibilidade para poderem “adequar-se” mais convenientemente aos contextos formais. (FREITAS, 2018, p. 14).

Para Freitas (2018), “avaliar seria, então, a difícil, mas imperativa, tarefa de entender, construir (reconstruir) e julgar metáforas” (FREITAS, 2018, p. 13). Em Swanwick (2003), uma das bases que sustentam o pensamento de Freitas (2018), é possível ver que,

[o]s processos psicológicos que constituem as transformações metafóricas estão fora do alcance da visão. Mas temos evidências de sua existência em atividades musicais e no que as pessoas falam sobre música. Oriundos dos processos invisíveis da metáfora, apresentam-se quatro camadas observáveis. A essas chamei de *materiais*, *expressão*, *forma* e *valor*. (SWANWICK, 2003, p. 34, grifos do autor).

Essas camadas — que configuram as quatro dimensões de crítica musical da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical (SWANWICK, 1988; 1994) — constituem, assim, parâmetros observáveis para avaliar o desenvolvimento musical respeitando a compreensão de avaliação “como uma busca, infinda, por metáforas vivas capazes de transformar experiências ordinárias em experiências artísticas e significativas” (FREITAS, 2018, p. 16).



Sem fazer referências a Keith Swanwick, Borne e Beltrán (2017) se aproximam de suas ideias ao mencionar que

é necessário, portanto, buscar uma regulação holística do musical, para não se contentar com o que Braga e Tourinho (2013, p. 140) mencionam sobre a correção de “notas e ritmos, dinâmicas e timbres [...] na leitura, na decifração dos códigos”, sem se preocupar com o caráter expressivo e humano da música. (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 127).<sup>35</sup>

Para França (2007), materiais, caráter expressivo e forma “representam os pilares de uma abordagem de ensino musicalmente consistente” (p. 86) e também constituem parâmetros centrais ao se avaliar o desenvolvimento musical de sujeitos. Segundo a autora,

A música possui conteúdos, procedimentos, técnicas e produtos específicos como qualquer outra disciplina já consolidada, e a explicitação destes pode contribuir para a construção da sua identidade epistemológica. Do contrário, continuaremos a implorar pelo justo espaço da música no currículo alegando que ela desenvolve habilidades matemáticas e outras não musicais. (FRANÇA, 2007, p. 85).

França (2007, 2010, 2014) parece se voltar a aspectos estruturadores da área de música que possam ser sistematizados por meio de lógicas similares àquelas empregadas na construção de currículos de outras áreas de conhecimento (ZABALA, 1998). Além disso, a autora menciona habilidades não musicais, sem especificar — para além das habilidades matemáticas — outros exemplos de quais seriam essas habilidades.

Em resultados dos estudos feitos por Andrade (2003) e por Beineke (2003), por outro lado, pude encontrar a explicitação de parâmetros considerados pelas autoras como “não específicos da educação musical” ou “extramusicais”. Ressalto que, nesses trabalhos, “critério” é uma terminologia que engloba tanto o que aqui está sendo denominado parâmetro quanto o que está aqui entendido como critério.

Ao falar sobre critérios avaliativos utilizados por regentes para avaliar a execução musical de coros escolares, Andrade (2003, p. 80) categorizou esses critérios tomando

---

<sup>35</sup> “Es necesario, por lo tanto, buscar una regulación holística de lo musical, para no conformarnos en lo que Braga y Tourinho (2013, p. 140) mencionan sobre la corrección de “notas y ritmos, dinámicas y timbres [...] en la lectura, en el descifrar los códigos”, sin preocuparse del carácter expresivo y humano de la música” (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 127).

como base as quatro dimensões de crítica musical da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical (SWANWICK, 1988). A autora supracitada, contudo, acrescenta que,

[a]inda que possam ser caracterizados como não específicos da educação musical, a forte presença nos registros feitos pelos regentes ao avaliar as execuções apresentadas e seus comentários na entrevista justifica que tanto as Atitudes quanto a Estética Visual sejam entendidas como critérios que compõem o quadro referencial usado para avaliação, no caso em estudo. (ANDRADE, 2003, p. 82).

No trabalho de Andrade (2003), “atitudes” foi a denominação atribuída ao parâmetro que diz respeito “à disciplina e concentração” (p. 80), enquanto “Estética Visual” foi a denominação dada ao parâmetro que envolve a “impressão visual obtida pela disposição do coro no palco” (p. 81). Embora Estética Visual pareça ser um parâmetro mais voltado à necessidade de atender demandas diretamente requeridas a performances ou produtos musicais, Andrade (2003), apoiada em Del Ben (2001), defende que,

além das habilidades musicais, na escola é importante que o desenvolvimento do aluno se dê integralmente, preparando-o para que seja capaz “de atuar no mundo paralelo e posterior à escola” (DEL BEN, 2001, p. 279). (ANDRADE, 2003, p. 80).

Desse modo, a inclusão de parâmetros não restritos às quatro dimensões de crítica musical (SWANWICK, 1988) é apontada por Andrade (2003) como algo positivo, que aproxima as práticas musicais e seus ensinamentos nas escolas de um desenvolvimento integral de sujeitos.

Beineke (2003), tratando especificamente sobre avaliação de composições de crianças na educação básica, menciona que, a partir das entrevistas realizadas com professores de música, pôde identificar uma categoria “que se refere a utilização de critérios extramusical, tais como o interesse, a participação, a dedicação e o entusiasmo dos alunos na realização da atividade” (BEINEKE, 2003, p. 79).

No caso de Santos, Júnior e Cacione (2010), que tomaram como base as ideias de Swanwick (2003) para elaborar os cadernos de música, percebo que esse referencial não impediu que os autores esboçassem parâmetros avaliativos que compreendem o ensino de música para além das relações entre sujeitos e dimensões sonoras. Ao falarem

sobre os resultados obtidos a partir da aplicação dos cadernos, os autores descrevem que

o trabalho vem acontecendo e apresentando várias conquistas, pois estamos percebendo um aprendizado rico e crítico por parte dos alunos: alunos que já possuíam um perfil participativo e interessado têm realizado belas atividades de apreciação, execução e composição; alunos que possuíam um perfil apático têm se esforçado para realizar as atividades, principalmente aquelas que não os expõem tanto; alunos que prejudicavam não ter “talento” musical estão descobrindo outras formas de expor suas compreensões e suas dúvidas; alunos que sentiam medo de se expor e compartilhar suas frustrações estão dividindo mais seus sentimentos; alunos que não gostavam (talvez ainda não gostem) da área ou de realizar as atividades estão se esforçando mais; e alunos que apresentavam comportamentos não desejáveis dentro de sala de aula estão sendo mais cobrados por parte dos pais e coordenação. [...]. E, por fim, mas não o menos importante, por parte de nós educadores e pesquisadores musicais: nossa prática vem sendo muito mais reflexiva e a avaliação passou a ser uma orientadora de nossos caminhos pela educação musical: uma “guia de todas as nossas ações” (Swanwick, 2003, p. 81). (SANTOS; JÚNIOR; CACIONE, 2010, p. 114).

Além de esboçarem uma compreensão mais abrangente do que seja um “aprendizado rico e crítico por parte dos alunos” na educação musical escolar, chamo a atenção para a importância que os autores atribuem às transformações ocorridas em si mesmos a partir de suas práticas. Os professores, me parece, se colocam como sujeitos que também são tocados pelas relações partilhadas com os alunos e com a música nos processos de ensino e avaliação musical. Esse é um dado interessante, visto que,

O equilíbrio entre a ênfase na música e na educação é delicado, até precário. O que isso sugere sobre a pessoa encarregada de alcançar e manter esse equilíbrio: a própria educadora musical? Curiosamente, as preocupações musicais e educacionais tendem a desviar a atenção do professor — o agente ético, podemos chamá-la (dada a natureza obviamente ética do problema de equilíbrio que descrevi aqui) — concentrando a atenção em outras coisas que não suas ações, escolhas, motivações e caráter. Essas são omissões infelizes, dado seu papel crucial no processo. (BOWMAN, 2012b, p. 2, tradução minha).<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> “The balance between emphasis upon music and upon education is a delicate, even a precarious one. What does this suggest about the person charged with achieving and maintaining this balance: the music educator herself? Interestingly, both musical and educational concerns tend to divert attention from the teacher—the ethical agent, we might call her (given the obviously ethical nature of the balance problem I have been describing here)—focusing attention on things other than her actions, choices, motivations, and character. These are unfortunate omissions given her crucial role in the process” (BOWMAN, 2012, p. 2).

O relato de Santos, Júnior e Cacione (2010), dessa forma, caminha em sentido oposto ao iluminar efeitos do processo educacional — e avaliativo — que ocorrem em quem ensina. Isso pode estar relacionado com o fato de dois dos três autores serem professores de música que atuam na própria escola. Não há informações suficientes, no entanto, para assegurar que os aspectos observados como resultados da utilização dos cadernos de música configuram, efetivamente, parâmetros avaliativos para Santos, Júnior e Cacione (2010).

Além da busca pela identificação de parâmetros para avaliar em música, percebo que também é amplamente defendido que sejam definidos critérios para orientar essas avaliações (ANDRADE, 2003; BEINEKE, 2003; 2008; BORNE; BELTRÁN, 2017; CUNHA, 2003; DEL BEN, 2003; FRANÇA, 2007; FREITAS, 2018). Segundo Cunha (2003), com base nas ideias de Swanwick (1988),

considera-se a necessidade de realizar a avaliação por critérios, pois esta proporciona a análise qualitativa do desempenho dos alunos em termos de desenvolvimento musical. Além disso, por meio da utilização de critérios, a avaliação torna-se mais crítica e a comunicação entre alunos e professores, mais profunda. (CUNHA, 2003, p. 68).

Além do trabalho de Cunha (2003), um aspecto presente em mais oito trabalhos analisados — e que reflete uma característica que identifiquei na revisão de literatura desta pesquisa — é a alta frequência com a qual essas publicações recorrem ao modelo ou Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick (1988, 1994, 2003) para pensar parâmetros e critérios avaliativos em música. Essas bases funcionam tanto para sugerir ou prescrever dimensões que os autores e autoras acreditam que devem constituir critérios avaliativos em música (CUNHA, 2003; FRANÇA, 2007; 2010; 2014; FREITAS, 2018; SANTOS; JÚNIOR; CACIONE, 2010) quanto para discutir e analisar critérios empregados por professores de música que participaram de pesquisas sobre avaliação (ANDRADE, 2003; DEL BEN, 2003).

Entende-se em parte desses trabalhos (ANDRADE, 2003; CUNHA, 2003; FRANÇA, 2007; 2010; 2014; FREITAS, 2018; SANTOS; JÚNIOR; CACIONE, 2010) que, a partir da Teoria Espiral,

[o] avaliador situa seu julgamento em um modelo que procura abarcar os estágios de desenvolvimento musical e, dessa forma, estabelecer critérios consistentes

que, com clareza, reduzam o peso da subjetividade, do ponto de vista das formalidades avaliativas. (FREITAS, 2018, p. 11).

Freitas (2018) considera ser possível encontrar “no interior da Teoria Espiral um grande número de nuances conceituais e aberturas que nos possibilita apurar nossa proposta avaliativa de acordo com o lugar onde ela se inscreverá” (p. 11-12). O autor alerta que, embora julgue

a Teoria Espiral como portadora de respostas satisfatórias para problemas relativos à avaliação musical, será preciso, por parte do professor, um considerável esforço de apropriação de tal teoria e método. Só assim, ele será capaz de infundir um necessário rigor na sua execução, mas também estará apto a ajustá-la segundo as circunstâncias, que serão sempre múltiplas e variadas. (FREITAS, 2018, p. 12).

Pensando a avaliação da apreciação musical, Cunha (2003) sustenta que a metodologia empregada por Del Ben (1997) em sua pesquisa de mestrado — fundamentada nas ideias de Keith Swanwick — “possibilita a prática da avaliação por critérios que sejam estabelecidos a partir da natureza da experiência musical — prática considerada fundamental no processo de avaliação em música” (CUNHA, 2003, p. 73). Nesse caso, a natureza da experiência musical equivale àquela definida por Swanwick (1988).

Beineke (2003), ao tratar sobre avaliação de composições elaboradas por crianças em salas de aula na educação básica, recomenda ser

[...] necessário que os professores disponham de critérios que lhes permitam compreender o que a criança já sabe, como está se desenvolvendo musicalmente e como poderá ser dada seqüência ao seu desenvolvimento. (BEINEKE, 2003, p. 102).

Segundo Beineke (2003), “conhecendo o desenvolvimento musical dos seus alunos, o professor pode localizar os seus processos de aprendizagem e encaminhar os trabalhos em direção a níveis mais elaborados de construção musical” (p. 102). A autora, no entanto, defende que,

Além da necessidade de conhecer o processo de desenvolvimento musical, sempre devemos considerar tanto o que os alunos estão produzindo como o que eles estão aprendendo, isto é, os objetivos da proposta educativa e as atividades do currículo (Swanwick, 2003). Nesse sentido, o desenvolvimento musical dos alunos é um ponto de referência importante para a prática docente, mas não se

pode ficar restrito apenas a ele, pois isso limitaria a forma como o professor ouve a música das crianças. Ele também precisa investigar como a criança pensa, quais as hipóteses que ela elabora quando está compondo, como ela testa e reelabora essas hipóteses, construindo seus conhecimentos na interação com a música. (BEINEKE, 2003, p. 102).

Friso que, nesse trabalho, ainda que faça referência a Swanwick (2003) e a outros autores que trataram sobre desenvolvimento musical (GLOVER, 1990; KRATUS, 1994 apud BEINEKE, 2003), Beineke (2003) parece considerar o desenvolvimento musical a partir de produtos musicais, sendo o pensamento e a elaboração de hipóteses, envolvidos na construção de conhecimentos musicais das crianças, uma outra forma de entender a aprendizagem musical. Esse entendimento difere dos princípios que fundamentam a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick (1988, 1994), visto que, para o autor,

música e aprendizagem musical envolvem a construção de planos, imagens, esquemas, por meio de formas de pensar, praticar, tocar e responder; aprendendo por imitação e comparação com outras pessoas. (SWANWICK, 1994, p. 150, tradução minha).<sup>37</sup>

O desenvolvimento musical parece ser desassociado dos objetivos da proposta educativa ao mesmo tempo que não ficam claras as bases que sustentam a compreensão de Beineke (2003) sobre desenvolvimento musical.

Outros trabalhos parecem perceber a arbitrariedade de critérios como um problema a ser superado. (ANDRADE, 2003; DEL BEN, 2003). Para Andrade (2003), “[c]ritérios desiguais podem levar professores diversos a avaliar diferentemente a mesma execução. Até o mesmo professor, quando não possui um referencial bem definido, pode avaliar diferentemente de um dia para o outro” (ANDRADE, 2003, p. 77). Del Ben (2003), por sua vez, sustenta que

[o] ensino é concebido e concretizado a partir de bases coletivas e intersubjetivas, a partir daquilo que pode ser compartilhado, e não só a partir de uma dimensão pessoal; a aprendizagem, entretanto, é concebida somente como algo individual e subjetivo. Quando, como professores, estabelecemos metas, objetivos e conteúdos de ensino, sinalizamos aquilo que consideramos relevante que os alunos desenvolvam no âmbito da disciplina de música. Sugerimos o que pode

---

<sup>37</sup> “Music and music learning involves building up plans, images, schemata, through ways of thinking, practising, playing and responding; learning by imitation of and comparison with other people” (SWANWICK, 1994, p. 150).

ser compartilhado em termos musicais, pois as metas, objetivos e conteúdos são elaborados tendo em mente um grupo de alunos, como, por exemplo, uma determinada série escolar. Isso não significa, contudo, que não estaremos atentos às trajetórias individuais, à trajetória de cada aluno. (DEL BEN, 2003, p. 35).

Segundo a autora, “[a] ênfase na individualização dos processos de avaliação pode estar presente até mesmo naquelas situações em que os professores estabelecem critérios de avaliação da aprendizagem musical dos alunos” (DEL BEN, 2003, p. 32). Diante de resultados de sua pesquisa, Del Ben (2003) destaca, assim, que,

[a]o estabelecer objetivos e critérios de avaliação, o professor sugere um conjunto de saberes considerados necessário para que os alunos se desenvolvam no âmbito daquela disciplina. Mas esse conjunto perde seu caráter necessário ou sua relevância para o desenvolvimento dos alunos quando é desconsiderado durante a avaliação, a qual se torna algo muito pessoal. (DEL BEN, 2003, p. 32).

Beineke (2003) sinalizara que a objetividade de critérios, como a compreensão de conceitos estipulados, pode parecer um fator facilitador, pois,

[q]uando o foco da avaliação de composições musicais infantis são os conceitos que estão ou não presentes na peça, as dificuldades parecem ser menores, visto que os critérios são, pelo menos aparentemente, mais objetivos. (BEINEKE, 2003, p. 99).

A autora adverte, no entanto, que “uma análise, por mais objetiva que seja, sempre inclui uma interpretação por parte do ouvinte, que precisa atribuir significado à composição, podendo também indicar posicionamentos de valor” (BEINEKE, 2003, p. 100).

Beineke (2003) e Borne e Beltrán (2017) sugerem que o próprio repertório trabalhado nas aulas de música pode constituir uma referência possível para definir critérios das avaliações realizadas pelo professor. Borne e Beltrán (2017, p. 135) indicam que adotar o repertório como referência é uma forma de manter os critérios avaliativos coerentes com o que é ensinado em sala de aula.

Se um professor escolhe um repertório com certas características musicais, existem inúmeras decisões objetivas e subjetivas sobre o que é considerado mais importante no ensino. Esse repertório pode ser escolhido junto com os alunos — embora essa opção não seja tão frequente, principalmente nas aulas em grupo

— o que, de certa forma, aviva essa subjetividade. (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 135).<sup>38</sup>

Quando o repertório em questão é de composições de alunos/as, Beineke (2003) aponta que essa referência (o repertório produzido) pode vir a ser dialogada entre os sujeitos envolvidos, pois, segundo a autora, “as composições dos estudantes poderiam ser avaliadas segundo outras perspectivas, incluindo o contexto de produção, a auto-avaliação e avaliações colaborativas entre professor e alunos” (BEINEKE, 2003, p. 23). A autora ressalta que “[p]odem surgir problemas na avaliação do valor dos estilos musicais quando uma música é analisada a partir de critérios que não pertencem àquele tipo de música” (BEINEKE, 2003, p. 99). A autora traz um exemplo de suas análises:

Uma das músicas selecionadas para o questionário consistia em um rap e os recursos utilizados, inerentes e característicos a esse estilo musical, como o uso de acompanhamento percussivo para voz entonada ritmicamente, foram considerados insuficientes ou “pobres” por alguns ouvintes. (BEINEKE, 2003, p. 99).

Em ambos os casos, o valor em questão parece referir-se às relações dos professores em relação às características estilísticas intersubjetivas concernentes aos gêneros musicais do repertório.

Percebo nos trabalhos analisados uma ausência de explicitação de critérios claros, o que parece corroborar as palavras de Beineke (2003), que percebe a temática da avaliação em música como “mais controversa, muitas vezes recaindo-se em critérios vagos ou subjetivos” (BEINEKE, 2003, p. 91).

Desperta a atenção que parte dos trabalhos considere que dimensões não sonoras estejam fora do que é específico da educação musical ou que sejam “extramusicais”, mesmo quando defendidas (ANDRADE, 2003; BEINEKE, 2003; FRANÇA, 2007). Uma ideia de que a música consolide “[...] na educação, um importante papel com relação à criação e à manutenção de identidades individuais e coletivas” (BOWMAN, 2002, p. 59) parece esvaziada.

---

<sup>38</sup> “Si un maestro elige un repertorio con determinadas características musicales, hay en ello un sinfín de decisiones objetivas y subjetivas sobre qué se considera más importante en la enseñanza. Este repertorio puede ser elegido junto con los estudiantes – aunque no sea tan frecuente esta opción, especialmente en clases grupales<sup>6</sup> – lo que, de cierta manera, ameniza tal subjetividad” (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 135).



A subjetividade da música, por sua vez, começa a dar lugar à objetividade quando os autores se dedicam a discutir ou apresentar procedimentos de avaliação.

#### **5.4 Procedimentos para avaliar em música na educação básica**

Cunha (2003), ancorada em Turra et al. (1975), diz que

[o] processo avaliativo envolve, além de critérios, a elaboração de métodos, técnicas e instrumentos de avaliação que se constituem nos meios pelos quais se verificará o desenvolvimento do aluno. (CUNHA, 2003, p. 66)

A mesma autora recorre a Haydt (1988 apud CUNHA, 2003) para definir métodos e técnicas como os “meios de se obter informações”, que seriam, “por exemplo, a aplicação de provas e a observação”; e instrumentos avaliativos, como os recursos empregados para avaliar, “como provas, questionários e entrevistas” (CUNHA, 2003, p. 66).

Sobre a escolha de instrumentos avaliativos, Santiago (2000) comenta que

deve-se ter em mente que, ao assumir que a avaliação é importante e necessária, nosso próximo passo é nos posicionarmos sobre o tipo de instrumentos que devemos utilizar no processo. Os educadores musicais, individualmente e como grupo profissional, devem assumir uma posição. (SANTIAGO, 2000, p. 112).<sup>39</sup>

A autora aponta, diante dos resultados da revisão de literatura por ela empreendida, que “a avaliação dos alunos pode ser feita individualmente ou em grupos” (p. 112) e que

a medição nesta área inclui as seguintes categorias: testes de aptidão; testes de realização; e testes de atitudes, que podem ser divididos em testes de interesse e testes de preferência. O educador musical — individualmente e como profissão — deve decidir: se os testes de aptidão são válidos; se testes padronizados

---

<sup>39</sup> “One should keep in mind that by assuming evaluation to be important and necessary, our next step is to take a position on the kind of instruments that should be used in the process. Music educators, individually and as a professional group, must take a position” (SANTIAGO, 2000, p. 112).

devem ser usados; se é possível medir atitudes. As decisões tomadas exercerão forte influência no currículo. (SANTIAGO, 2000, p. 112).<sup>40</sup>

Ainda segundo Santiago (2000),

diferentes medidas serão utilizadas, provavelmente devido a uma abordagem curricular diferente. A avaliação será realizada, no entanto, e esse é o fator chave. Tomar uma posição e saber por quê é o que faz a diferença. (SANTIAGO, 2000, p. 113)<sup>41</sup>.

A autora (SANTIAGO, 2000), desse modo, ressalta o papel central dos professores tanto a partir de suas decisões individuais quanto coletivas, como parte de uma classe profissional que tem condições de sistematizar e justificar os meios pelos quais avaliarão seus/suas alunos/as. Nessa mesma direção, Freitas (2018) defende que “[n]ão existem, necessariamente, soluções com validade generalizada” (p. 8), pois, para ele, as decisões devem ser contextualizadas.

Avaliações são reconhecidas como fornecedoras de informações imprescindíveis tanto para a articulação das escolas quanto dos sistemas educacionais como um todo, como aponta Queiroz (2012) ao defender que “[a] avaliação educacional é um dos pilares da educação nacional, sendo de fundamental valor para os rumos dos sistemas de ensino no país” (p. 45). Nesse sentido, são discutidas avaliações educacionais em larga escala que lançam mão de testes escritos padronizados para avaliar a qualidade do ensino.

Testes escritos são instrumentos de avaliação frequentemente abordados nos textos (BORNE; BELTRÁN, 2017; CUNHA, 2003; FRANÇA, 2007; 2010; 2014; QUEIROZ, 2012; SANTIAGO, 2000; SANTOS; JÚNIOR; CACIONE, 2010). Nos trabalhos de França (2007, 2010), Queiroz (2012) e Santiago (2000) os testes escritos são relacionados a avaliações em larga escala e a objetividade é — ou sugere-se que seja

---

<sup>40</sup> “Student evaluation can be done individually or in groups. The measurement in this area includes the following categories: aptitude tests; achievement tests; and attitudes tests, which can be divided into interest tests and preference tests. The music educator — individually and as a profession — must decide: if aptitude tests are valid; if standardized tests are to be used; if it is possible to measure attitudes. The decisions made will exert strong influences on the curriculum” (SANTIAGO, 2000, p. 112).

<sup>41</sup> “Different measures will be used, probably because of a different curricular approach. Evaluation will be accomplished, nevertheless, and that is the key factor. Taking a position, and knowing why, is what makes the difference” (SANTIAGO, 2000, p. 113).

— aceita em virtude da adesão a instrumentos avaliativos padronizados e com reputação consolidada.

Santiago (2000) expressa a defesa de que “uma avaliação internacional do desempenho musical em diferentes países deve ser realizada. Além do potencial deste projeto para estimular o desenvolvimento curricular, aumentaria o número de estudos transculturais em educação musical”<sup>42</sup> (SANTIAGO, 2000, p. 114).

Queiroz (2012), pensando a inclusão da música em programas de avaliação educacional realizados no Brasil, afirma que

Ainda há uma idéia dominante de que, dada a subjetividade da música, não é possível realizar avaliações significativas de aspectos da estrutura e do ensino musical, o que compromete a credibilidade e a inserção da área em instrumentos objetivos de avaliação. (QUEIROZ, 2012, p. 45).

Para o autor,

Os limites dos instrumentos utilizados, que não permitem a utilização de materiais sonoros, têm sido um grande obstáculo para as avaliações da música nesses programas, mas cabe aos seus profissionais encontrar as alternativas necessárias para que, mesmo com os limites de infra-estrutura do INEP, a avaliação da área seja representativa. (QUEIROZ, 2012, p. 44-45).

Queiroz (2012) diz ser “fundamental que todas as áreas discutam o papel e a inserção que têm, e que almejam ter, no contexto educacional, considerando que tais aspectos estão diretamente vinculados às diretrizes políticas estabelecidas” (p. 38). Para o autor, “assim, é fundamental que as áreas de conhecimento reflitam sobre o perfil e a responsabilidade que têm nesse contexto, visando exercer, de fato, um papel significativo nos rumos da educação no país” (QUEIROZ, 2012, p. 36). O autor destaca ainda que as políticas educacionais

representam as bases do que se almeja e se estabelece para os sistemas de ensino e devem ser traçadas com a finalidade de possibilitar o crescimento quantitativo e qualitativo da educação, possibilitando o acesso, mas, mais que isso, a formação plena dos indivíduos. (QUEIROZ, 2012, p. 37).

---

<sup>42</sup> “An international assessment of music achievement in different countries should be carried out. Besides the potential of this project for stimulating curricular developments, it would increase the number of cross-cultural studies in music education, which is insignificant” (SANTIAGO, 2000, p. 114).

Queiroz (2012) analisa, contudo, que

a falta de formação e/ou experiência dos profissionais para lidar com avaliações em larga escala dificulta a materialização de conteúdos fundamentais para a música em itens para compor um instrumento técnico de avaliação, aspecto que, por vezes, enfraquece os processos avaliativos que contemplam a área. (QUEIROZ, 2012, p. 45).

Isso implicaria na constatação do autor de que, no âmbito das avaliações educacionais, “a área de música tem uma inserção demasiadamente baixa, mesmo estando contemplada como conteúdo e/ou como área de conhecimento em diversos exames” (QUEIROZ, 2012, p. 45).

Assim como os exames — aplicações de testes em larga escala — são apontados por Queiroz (2012) como avaliações importantes para o aprimoramento das políticas educacionais e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação, França (2007) defende que, com estrutura e rigor semelhantes, “testes diagnósticos contribuem para avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem (e não apenas os alunos!)” (p. 92), pois, segundo a autora, quando aplicados sistematicamente, esses testes “informam sobre a curva de aproveitamento dos alunos” (FRANÇA, 2007, p. 92).

Considerando a inserção da música nos currículos escolares, França (2007, 2010) entende que “impõe-se a necessidade da construção e constante revisão de uma matriz curricular, cuja principal função é declarar que competências se esperam dos alunos ao final de um determinado segmento educacional” (FRANÇA, 2010, p. 85). Para a autora, as competências devem ser sistematizadas na matriz em forma de descritores que disponham, em cada um deles, a ligação entre uma habilidade cognitiva e um conceito concernente à área.

Ela [a matriz curricular] representa um exercício necessário no processo de consolidação da música na escola, pois, através dela, dá-se a explicitação do corpus de conteúdos a ser trabalhado e das habilidades cognitivas a serem desenvolvidas — expressas através de verbos como “identificar”, “relacionar”, “analisar”, “criar” e outros. (FRANÇA, 2010, p. 85).

A autora apresenta testes escritos de diagnóstico da qualidade do ensino como “instrumentos valiosos para o desenvolvimento curricular, especialmente se associados à avaliação formativa” (FRANÇA, 2007, p. 92). França (2007, 2010) descreve em seus

trabalhos o desenvolvimento e aplicação de testes escritos com itens fechados de múltipla escolha, aplicados em larga escala aos/às estudantes em escolas específicas, para avaliar a qualidade do ensino de música de cada instituição. A elaboração dos testes parte da matriz curricular de música de referência para avaliação. França (2010) adverte que

[o] sistema de avaliação por meio de questões fechadas nos oferece uma visão parcial do conhecimento e compreensão musical do aluno, uma vez que contempla tão somente a modalidade de apreciação e conteúdos de cunho teórico e conceitual (FRANÇA, 2010, p. 96).

Por outro lado, a autora indica que

muitos descritores permitem a avaliação diagnóstica em forma de testes fechados, que possibilitam detectar eventuais problemas de aprendizado de conteúdos específicos. Tais descritores compõem a matriz de referência para avaliação. Esta tem nos possibilitado realizar avaliações diagnósticas bastante eficazes em escolas regulares.

França (2010) menciona a dificuldade de realizar avaliações mais objetivas em música, pois, segundo ela, “[m]aterializar certos aspectos da música em testes objetivos não é uma tarefa simples” (p. 105). No entanto, a autora apoia que avaliações mais objetivas sejam realizadas em música, pois,

nós temos conteúdos, habilidades e competências, assim como as demais áreas do conhecimento, que podem ser avaliados objetivamente sem que a integridade da experiência musical — que nos move, comove e arrepiam — seja comprometida. (FRANÇA, 2010, p. 95).

A elaboração dos itens, as questões fechadas dispostas nos testes, por sua vez,

deve ser rigorosa em cada um de seus componentes: enunciado, comando, alternativa correta e distratores. A cada item deve corresponder um único descritor da matriz curricular para possibilitar o mapeamento do desempenho dos alunos. Todos os itens são pré-testados com uma amostragem dos alunos e os que não atingem um índice satisfatório são descartados do teste definitivo que é aplicado à totalidade da população. Os resultados são submetidos a estudos estatísticos que revelam o poder de discriminação de cada item e a curva de aproveitamento dos alunos. (FRANÇA, 2007, p. 91-/92).

Na aplicação do instrumento, a autora inclui itens que envolvem a audição de trechos musicais, o que considera

confortador, já que pelo menos parte do conteúdo testado terá vínculo com a experiência musical ativa. Além desses itens com estímulo musical, procurei elaborar outros, baseados na memória ou na experiência musical prévia, portanto numa escuta internalizada. (FRANÇA, 2007, p. 96).

Essas discussões parecem corroborar um dos modelos que Barretto (2001) observara emergir a partir de suas análises da literatura acadêmica da área de educação sobre avaliação na educação básica. Esse modelo foi chamado por Barretto (2001) de “núcleo duro da avaliação da aprendizagem” e foi por mim percebido, na presente pesquisa, nos trabalhos de França (2007; 2010), Queiroz (2012) e Santiago (2000). Esse modelo, segundo Barretto (2001),

refere-se a uma tradição recente, mas em franca expansão no país. Ele é objeto de artigos que se reportam, dentro do paradigma positivista, a novas formas de abordagem da avaliação educacional, sempre em larga escala e, no mais das vezes, animadas por uma particular lógica de implementação das políticas públicas na área. (BARRETTO, 2001, p. 55-56).

As análises de Barretto (2001) da literatura da área de educação, possivelmente, já sinalizavam uma tendência em crescimento que viria a se estabelecer e ser mais tarde nomeada por Biesta como “era da mensuração” (BIESTA, 2010), tendência essa que parece reverberar em trabalhos sobre avaliação em música publicados no Brasil.

Quanto à aplicação de testes em larga escala, Borne e Beltrán (2017) destacaram problemas que podem ser ocasionados quando avaliações padronizadas e externas às escolas constituem seus julgamentos distanciados dos processos de ensino. Esse tipo de medida, na perspectiva dos autores, leva a um adestramento e treinamento de estudantes, o que, para eles, não parece ser uma atitude positiva (p. 126). Além disso, os autores consideram que avaliações em larga escala são abusivas por resultarem em uma cultura escolar baseada nessas avaliações, em um treinamento de estudantes para que respondam corretamente nos testes, perdendo de vista o propósito da educação (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 129).

Santiago (2000, p. 113), por sua vez, acredita que testes padronizados são “instrumentos confiáveis para coletar dados, mas não são os únicos”<sup>43</sup>, e são por ela

---

<sup>43</sup> “Standardized tests are reliable instruments for collecting data, but not the only ones”. (SANTIAGO, 2000, p. 113).

considerados “[...] boas ferramentas devido à sua objetividade”<sup>44</sup>. A mesma autora, no entanto, alega concordar com especialistas que “ênfatizam a necessidade de instrumentos alternativos de mensuração”<sup>45</sup>, por não considerar que testes padronizados sejam instrumentos de avaliação infalíveis (SANTIAGO, 2000, p. 113). A autora, por fim, apoia a ideia de que, “quanto mais medidas utilizarmos, resultados mais confiáveis obteremos”<sup>46</sup> (SANTIAGO, 2000, p. 113).

Ocorre uma contraposição na literatura, desse modo, visto que testes escritos aplicados em larga escala são instrumentos avaliativos que sofrem críticas relacionadas às suas limitações diante das particularidades de cada contexto escolar e das subjetividades dos sujeitos (BORNE; BELTRÁN, 2017), mas que também são apoiados quando aplicados em determinadas condições (FRANÇA, 2007; 2010; QUEIROZ, 2012; SANTIAGO, 2000).

Instrumentos de avaliação escrita em música não aparecem tratados pela literatura somente sob os moldes das testagens em larga escala. França (2014) defende o uso de instrumentos de avaliação escrita nos diagnósticos de desenvolvimento musical de crianças em sala de aula, pois, segundo ela, essas atividades “permitem identificar com maior precisão quais habilidades cognitivas e conceitos estão sendo mobilizados pelas crianças e em que nível” (FRANÇA, 2014, p. 103). Para que essa identificação ocorra, “as atividades diagnósticas devem explorar habilidades cognitivas de diferentes níveis de complexidade, como identificar, discriminar, comparar, analisar, sintetizar” (FRANÇA, 2014, p. 103).

Nesse caso, a autora indica que

[o] diagnóstico escrito deve ser curto e simples para não se tornar uma atividade pesada para as crianças. Nossa prática tem mostrado que um conjunto de seis questões fechadas e uma questão aberta abrangente é satisfatório. As atividades são individuais e, geralmente, aplicadas no início de um ano ou etapa letiva. Os

---

<sup>44</sup> “Standardized tests are good tools because of their objectivity” (SANTIAGO, 2000, p. 113).

<sup>45</sup> “I agree with the specialists that stress the need for alternative instruments of measurements because I do not consider standardized tests to be infallible” (SANTIAGO, 2000, p. 113).

<sup>46</sup> “I assume a position which is coherent with the assertion that the more measures we employ, the more reliable results we will obtain” (SANTIAGO, 2000, p. 113).

resultados mostram o que foi realmente construído pela criança, suas dificuldades e facilidades específicas. (FRANÇA, 2014, p. 104).

Cunha (2003), em seu estudo, também utilizou instrumentos escritos para avaliar a apreciação musical de seus/as alunos/as. A autora concluiu que é possível usar em sala de aula “uma adaptação do método de Del Ben (1997) [...] como alternativa para a avaliação da apreciação musical dos alunos” (CUNHA, 2003, p. 73). Essa adaptação consistiu na substituição da realização de entrevistas com os/as alunos/as por questionários escritos, possibilitando a avaliação da apreciação musical de vários/as alunos/as simultaneamente, sem que as respostas dadas por um aluno interferissem nas respostas de outros. Com base em Sloboda (1985), a autora menciona que a avaliação da apreciação musical,

possui questões específicas, relacionadas à sua natureza, que tornam difícil o processo avaliativo. O primeiro aspecto refere-se ao fato de que, ao ouvir música, o aluno só pode expressar suas impressões por meio de reações motoras (movimentos) ou verbais (escrita e fala). (CUNHA, 2003, p. 65).

Diferentemente da estruturação do instrumento indicado em França (2014) para avaliações diagnósticas, Cunha (2003) relatou considerar que, na avaliação da apreciação musical de alunos/as,

A utilização de instrumentos não-verbais possibilita maior aprofundamento [...], tendo em vista que a avaliação dessa atividade apresenta certa complexidade, pois, de acordo com autores como Sloboda (1985) e Hargreaves (1986), o produto obtido nessa atividade é um produto indireto. (CUNHA, 2003, p. 73).

Cunha (2003) comentou, contudo, que os resultados de desempenho dos/as alunos/as de 8ª série foram mais altos em termos de desenvolvimento musical quando estes responderam oralmente, em relação ao desempenho alcançado por eles com respostas escritas. Esse dado foi interpretado pela autora como reflexos de problemas no “desenvolvimento da produção textual dos alunos e [na] utilização da linguagem escrita como forma de comunicação” (p. 72). No caso da avaliação das turmas de 4ª série, não houve divergências significativas entre o desenvolvimento musical indicado nas respostas orais e escritas das crianças.

O estudo de Cunha (2003), dessa forma, sinaliza que os resultados avaliativos obtidos por meio de um mesmo instrumento podem variar a depender das circunstâncias



nas quais são empregados e que, no caso dos instrumentos de avaliação escrita, o desenvolvimento linguístico dos/as alunos/as pode configurar um fator a ser investigado em cada caso, para que os resultados obtidos não se tornem distanciados do desenvolvimento musical dos/as estudantes, do que se pretende avaliar.

Os textos parecem concordar com a ideia de que

os instrumentos não são avaliações em si, mas elementos que servem para medir um determinado momento, uma fotografia da aprendizagem que reflete todo o processo de ensino. Os resultados que os instrumentos fornecem não são um processo completo, mas sim as evidências necessárias para a realização de um julgamento. (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 134).<sup>47</sup>

O debate sobre o uso de instrumentos avaliativos vem acompanhado de uma constante apresentação e discussão sobre funções das avaliações e momentos em que devem ser empregadas, e essa é uma tendência que emerge da literatura que analisei neste estudo (ANDRADE, 2003; BORNE; BELTRÁN, 2017; CUNHA, 2003; FRANÇA, 2007; 2010; 2014; QUEIROZ, 2012; SANTIAGO, 2000; SANTOS; JÚNIOR; CACIONE, 2010).

Borne e Beltrán (2017, p. 129) mencionam que, com a finalidade de orientar o processo educativo, muitas funções são atribuídas aos instrumentos de aferição e, conseqüentemente, às avaliações. Andrade (2003), por sua vez, sustenta que “[...] é importante também considerar as funções da avaliação, uma vez que ela está estritamente ligada ao ensino” (p. 82).

As funções da avaliação ligam-se diretamente aos momentos nos quais os instrumentos avaliativos são empregados e por meio de quais recursos serão empreendidos. As funções são tradicionalmente difundidas na literatura do campo da educação, chamadas diagnóstica, formativa e somativa, e foram trazidas amiúde nos trabalhos analisados.

A primeira [diagnóstica] é realizada para se identificar o nível do conhecimento inicial dos alunos e possibilitar o planejamento de estratégias de ensino. A segunda [formativa] é “aplicada no decorrer do processo de ensino-aprendizagem” e “visa basicamente informar sobre o rendimento do aluno” e

---

<sup>47</sup> “los instrumentos no son la evaluación per se, sino elementos que sirven para medir un momento en específico, una fotografía del aprendizaje que refleja todo el proceso de enseñanza. Los resultados que dan los instrumentos no son un proceso completo, sino las evidencias necesarias para la realización de un juicio” (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 134).

“alinhamentos necessários [...] para se atingir os objetivos” (Santos, J., [s.d.], p. 2). A última [somativa] é utilizada para classificar alunos segundo seu nível de aproveitamento e geralmente realizada ao final de um curso ou etapa. (FRANÇA, 2007, p. 91).

A função diagnóstica da avaliação é enfatizada em alguns trabalhos como uma das funções fundamentais que permitem que o alcance dos objetivos educacionais se cumpra (CUNHA, 2003; FRANÇA, 2007; 2010; QUEIROZ, 2012; SANTIAGO, 2000). Cunha (2003), fundamentada em Luckesi (1997), comenta que a avaliação possibilita “um diagnóstico sobre o processo educativo”, constituindo, assim, “uma ferramenta básica no aprimoramento do planejamento e ação pedagógicos” (CUNHA, 2003, p. 65). Santiago (2000) menciona que a avaliação, “como ferramenta de diagnóstico, pode revelar muito do que está acontecendo nas salas de aula, na escola e na comunidade como um todo”<sup>48</sup> (p. 111).

O potencial de oferecer um diagnóstico também é trazido por Queiroz (2012) como um fator de grande relevância ao se tratar sobre as políticas educacionais. Segundo o autor,

são notórios o peso e a ênfase que a avaliação educacional tem ganhado. Essa perspectiva parte da constatação que um sistema educacional só pode ser devidamente desenvolvido se tiver um diagnóstico claro da sua realidade, dos seus avanços e dos seus limites, aspectos que só podem ser estabelecidos a partir de um projeto consistente e coerente de avaliação. (QUEIROZ, 2012, p. 39).

França (2007) comenta que, “ao contrário da avaliação somativa, o sentido da avaliação diagnóstica é medir o desempenho do aluno para redirecionar o ensino visando otimizá-lo” (FRANÇA, 2007, p. 91). Em sua pesquisa (FRANÇA, 2010), a autora comenta que buscava-se responder — por meio da realização de avaliações diagnósticas — a duas das três questões que orientam o projeto de ensino: “b) Em que medida os alunos estão atingindo as expectativas? c) Em que aspectos do programa as intervenções se fazem necessárias?” (FRANÇA, 2010, p. 95). Para responder a essas perguntas, França (2010) descreve que avaliações diagnósticas eram

---

<sup>48</sup> “As a diagnostic tool, it can reveal very much of what is happening in the classrooms, in the school and in the community as a whole” (SANTIAGO, 2000, p. 111).

realizadas em todas as séries no início de cada ano letivo objetivando-se levantar o conhecimento prévio dos alunos. Uma vez detectados os problemas, são traçadas estratégias e intervenções pedagógicas diversificadas para grupos de alunos com dificuldades específicas. (FRANÇA, 2010, p. 95-96)

Apesar de associar as avaliações diagnósticas, em um primeiro momento, ao aperfeiçoamento do programa de ensino como um todo, França (2014), posteriormente, aborda a avaliação diagnóstica como uma ação pedagógica que “propicia a inclusão daquelas [crianças] que geralmente ficam à margem do processo de ensino, sejam deslocadas para trás ou descoladas um passo adiante” (p. 99). De acordo com França (2014),

Não importa se o ano escolar em questão é o 1º, 3º ou 5º. É necessário partir do que é familiar à criança para integrar gradualmente novos conhecimentos. Se ela não relaciona a duração percebida do som à notação analógica, como avançar ensinando semínimas e colcheias? Por outro lado, se é capaz de apontar variações melódicas entre frases, por que detê-la em identificação de “grave x agudo”? Não podemos trabalhar com a noção de “média”, que tende a considerar diferentes como iguais. (FRANÇA, 2014, p. 101).

A autora menciona que “a especificação dos conteúdos pertinentes a cada ano escolar pressupõe que as crianças se desenvolvam de maneira uniforme e sequenciada” (FRANÇA, 2014, p. 101), mas adverte que, apesar dos currículos serem “desenhados à distância e unilateralmente,

a educação se faz na proximidade e pela interação. Na exclusividade dos contextos, lida-se com a unicidade do ser. Embora haja padrões cognitivos esperados para cada faixa etária, o desenvolvimento de cada criança é um processo particular e extraordinário. Nele operam diversas variáveis físicas, emocionais e intelectuais, tonalizadas por um misto de vivências, memórias e oportunidades. (FRANÇA, 2014, p. 101).

É a partir da ideia de respeito ao desenvolvimento individual de cada sujeito que a autora atribui sentido ao diagnóstico, que seria

reconhecer a individualidade da criança, respeitar seu tempo de amadurecimento e fazer valer o direito de todos ao desenvolvimento pleno — medida que também não é genérica, mas individual. (FRANÇA, 2014, p. 102).

O diagnóstico realizado em sala de aula é, portanto, tido como necessário para conhecer o lugar do qual cada aluno e aluna parte e como os seus níveis de conhecimento configuram cada turma, pois, segundo a autora, “[o] aprendizado é um

processo contínuo e não uma mágica que ocorre em períodos de tempo que se encaixam em semestres ou anos escolares” (FRANÇA, 2014, p. 102). Não fica claro, contudo, de que modo a individualidade é contemplada nas avaliações, visto que, ao propor o diagnóstico escrito, França (2014) descreve que,

como em toda forma de avaliação, fatores externos à disciplina podem acarretar erro, sejam eles circunstâncias psicológicas, físicas, falta de compreensão do que é solicitado e outros. Como esses fatores extrapolam o escopo deste texto, vamos considerar um cenário dentro do qual a criança assinale a alternativa que realmente acredita ser a correta. (FRANÇA, 2014, p. 106).

Circunstâncias físicas, psicológicas e eventos ocasionais são considerados, assim, fatores externos à disciplina, e a individualidade parece consistir, por fim, nos níveis de desenvolvimento musical individuais que podem ser compreendidos a partir de expectativas que se sustentam em uma ideia de “aprendizagem contínua” sob padrões partilhados (FRANÇA, 2014, p. 106).

Em contrapartida, França (2007, 2010, 2014) é uma das autoras que declaram uma maior preocupação com processos do que com produtos das avaliações, como ocorre em outros trabalhos (BEINEKE, 2003; 2008; BORNE; BELTRÁN, 2017; CUNHA, 2003; SANTOS; JÚNIOR; CACIONE, 2010). A ênfase nos processos, por vezes, aparece associada à valorização de avaliações formativas e à possibilidade de a avaliação se manter próxima aos processos de ensino e de aprendizagem musical (BEINEKE, 2003; BORNE; BELTRÁN, 2017; FRANÇA, 2014; FREITAS, 2018; SANTOS; JÚNIOR; CACIONE, 2010).

França (2014) destaca “a natureza essencialmente prática da música” e que, devido a ela, “o domínio funcional de conteúdos e habilidades é avaliado por meio da observação do movimento, da criação e da performance vocal e instrumental, bem como da apreciação musical com resposta corporal, oral e escrita” (FRANÇA, 2014, p. 103). A autora menciona a observação como um dos meios pelos quais avaliações em música podem ser realizadas. Em outro momento (FRANÇA, 2007) menciona que,

[n]aturalmente, uma parcela importante do fazer musical só será avaliada através do próprio fazer musical e preferencialmente no processo de avaliação formativa, como é o caso dos descritores da matriz curricular que envolvem competências e habilidades como “criar”, “realizar” ou “sonorizar”. (FRANÇA, 2007, p. 91).

Ao discorrer sobre a avaliação de composições de crianças em escolas, Beineke (2003) diz que, “[n]o processo educativo, diferentemente de um concurso de composição, por exemplo, uma das funções centrais da avaliação é compreender os processos de ensino e aprendizagem que estão ocorrendo em sala de aula” (p. 101-102). Ainda segundo a autora,

À medida que o professor avalia regularmente o que os alunos estão construindo em sala de aula, poderá atuar como um crítico sensível e articulado às relações que vão se estabelecendo com a música em sala de aula, auxiliando os estudantes a também refletir sobre suas práticas musicais. (BEINEKE, 2003, p. 104).

Santos, Júnior e Cacione (2010) também dão ênfase às avaliações realizadas no cotidiano das aulas. De acordo com os autores,

A avaliação acontece de forma que possamos “construir uma escola onde se valorizem as diferenças e a aprendizagem pelo convívio, pela troca de idéias, pela interação social” (Hoffmann, 2001, p. 117). Portanto, assim como a aplicação dos conteúdos é bastante variada, a avaliação também ocorre de diferentes maneiras e em diferentes momentos. (SANTOS; JÚNIOR; CACIONE, 2010).

A materialização de um sistema de registro individual de atividades realizadas pelos/as estudantes — os cadernos de música — é proposta por Santos, Júnior e Cacione (2010) como uma ferramenta que vem contribuir para avaliar os processos de desenvolvimento dos/as alunos/as. Sobre as ações avaliativas que desenvolvem, os autores descrevem que,

durante cada bimestre, o educador musical verifica o desenvolvimento dos alunos e acompanha as atividades programadas, ou seja, o educador musical está, constantemente, refletindo se as atividades estão alcançando os objetivos e adaptando ou trocando as atividades que possuem flexibilidade para escolha (ocorre uma avaliação constante dos cadernos). (SANTOS; JÚNIOR; CACIONE, 109).

Como já destacado, Borne e Beltrán (2017) apontam para a ideia de que,

Se pensarmos na música e no *fazer musical* como *uma prática* abstrata e etérea — no sentido de que o som não tem *corpo concreto* — percebemos que avaliar a aprendizagem em música é uma tarefa que exige muito de quem avalia, já que nem todas as habilidades artísticas ou musicais podem ser vistas quando transcritas em uma folha, em um slide, em um esboço; grande parte da música é

avaliada enquanto há um fenômeno sonoro, ou seja, durante a duração do *som*. (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 134, grifos dos autores).<sup>49</sup>

Diante dessas implicações, os autores acrescentam:

o professor também não pode esquecer que, além de responder à música com música, notações gráficas ou interações verbais, o corpo também é um excelente instrumento de medição e avaliação musical. (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 134).<sup>50</sup>

Borne e Beltrán (2017), que consideram a música um fenômeno sonoro, abstrato e momentâneo, observam ainda que,

recentemente, foi possível popularizar e democratizar (no sentido econômico e tecnológico) a gravação de sons para (re)escuta, o que gera novos mecanismos de gravação para o processo de avaliação. O problema é que os professores são solicitados a fornecer uma evidência ou registro, sendo considerada pouco formal a observação (ou melhor, a escuta) como ferramenta válida. (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 127).<sup>51</sup>

Borne e Beltrán (2017) posicionam-se contrariamente ao foco em produtos avaliativos, pois, para eles, “o foco da avaliação não deve ser apenas um produto, pois isso é uma consequência”<sup>52</sup> (p. 128).

Nem sempre associado ao ganho de credibilidade, o uso de gravações também é apoiado por Beineke (2003, 2008), Cunha (2003), Santiago (2000), Santos, Júnior e Cacione (2010) e Silva (2012), sempre ressaltando a possibilidade de se obter um registro

---

<sup>49</sup> “si pensamos la música y el *quehacer musical* como una práctica abstracta y etérea — en el sentido de que el sonido no tiene *cuerpo concreto* — percibimos que evaluar el aprendizaje en música es una tarea que exige mucho de los que evalúan, pues no todas las habilidades artísticas o musicales se logran ver al transcribirse en una hoja, en una diapositiva, en un esquema; gran parte de la música se evalúa mientras hay un fenómeno sonoro, esto es, durante la duración del *sonido*” (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 134).

<sup>50</sup> “Pero tampoco el maestro puede olvidar que, más allá de responder a la música con música, notaciones gráficas o interacciones verbales, el cuerpo también es un excelente instrumento para medición y evaluación musical” (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 134).

<sup>51</sup> “puesto que la música es un fenómeno sonoro, abstracto y momentáneo; recientemente se logró popularizar y democratizar (en el sentido económico y tecnológico) la grabación de lo sonoro para (re)escucha, lo que genera nuevos mecanismos de registro para el proceso de evaluación. El problema reside en que se solicita a los maestros una evidencia o registro, considerado poco formal la observación (más bien, la escucha) como herramienta válida” (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 127).

<sup>52</sup> “el enfoque de la evaluación no debe ser únicamente un producto, ya que este es una consecuencia” (p. 128).

mais fiel às práticas musicais — que contenha materialidade sonora e gestos, por exemplo — e que possa servir à própria autoavaliação dos/as estudantes, permitindo aos/às alunos/as revisitar seus produtos musicais em ocasião posterior.

Percebo que ideias sobre os registros dos processos e produtos avaliativos parecem convergir em direção à possibilidade de participação dos/as alunos/as nos processos avaliativos. Beineke (2003) menciona que uma prática “que precisa ser constante nas aulas de música é a da avaliação como um retorno construtivo aos estudantes sobre o que eles estão compondo” (BEINEKE, 2003, p. 103) e, por isso, “é importante para a continuidade do trabalho que todas as composições produzidas em aula sejam apresentadas e analisadas, momento este que é tão necessário quanto o da própria composição” (BEINEKE, 2003, p. 103).

Para Silva (2012),

[q]uando os alunos registram, posicionam-se melhor em relação aos conteúdos desenvolvidos, estabelecendo relações entre o que já sabem, o novo e outras áreas do conhecimento. Assim, dão sentido ao que aprenderam, tornando-se mais críticos e exigentes em relação a si mesmos e ao ensinar/aprender. Percebem seu percurso e têm bases mais sólidas para proceder a uma autoavaliação. (SILVA, 2012, p. 55)

Andrade (2003), ao apoiar o uso de gravações de apresentações de alunos/as para possibilitar que se autoavaliem, alega que uma “vantagem da auto-avaliação está em que a sua prática poderá ajudar os alunos a desenvolver uma escuta crítica, o que permitirá a aquisição de habilidade para julgarem os seus próprios trabalhos” (ANDRADE, 2003, p. 86).

Essa posição, que focaliza a compreensão dos processos de ensino, parece se aproximar de outro modelo que Barretto (2001) identificou na literatura acadêmica sobre avaliação na educação básica referente à área de educação. De acordo com Barreto (2001), esse modelo refere-se a publicações que

[...] passam pela defesa de uma abordagem historicamente situada, que, em relação ao aluno, leve em conta não apenas a dimensão cognitiva, mas a social, a afetiva, seus valores, motivações e até mesmo a sua própria história de vida. A busca da possibilidade de avaliar a qualidade do ensino faz recair a ênfase nas variáveis do processo, muito mais do que no produto da educação, sendo que a sua natureza deve ser eminentemente dialógica e dialética, voltada para a transformação, tanto no plano pessoal como no social. A avaliação deve ter um caráter contínuo, que supõe trocas constantes entre avaliador e avaliado, o que

pode implicar, dependendo do nível de ensino, maior interação com as próprias famílias dos educandos, especialmente no caso das crianças menores. As mudanças em relação ao indivíduo apontam na direção da autonomia e, em relação ao social, na direção de uma ordenação democrática e, portanto, mais justa da sociedade. (BARRETTO, 2001, p. 49).

É possível ler nas ideias de Borne e Beltrán (2017), a título de exemplo, que “é imprescindível fazer da avaliação um ato dinâmico, democrático e tranquilo, no sentido de que o aluno possa passar pelo processo de ser avaliado encarando-o com naturalidade, que não se dê o direito de ignorar ou menosprezar esse processo”<sup>53</sup> (p. 129) e que avaliar torna-se uma ação abusiva quando os resultados avaliativos passam a “definir quais serão os conteúdos que devem ser priorizados (e, porque não dizer, exclusivos) do currículo, e não o contrário”<sup>54</sup> (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 126).

A melhoria na interação com as famílias dos educandos também aparece no trabalho de Santos, Júnior e Cacione (2010) como indicativo do modelo mencionado por Barretto (2001), ao ser relatado, como resultado das mudanças nas práticas de ensino e avaliação em música, que

o educador musical passou a ter mais contato e até mesmo conhecer a maioria dos pais, visto que a música ocupava mais o quadro de apresentações musicais do que parte do cotidiano de ensino aprendido dentro da escola. (SANTOS, JÚNIOR; CACIONE, 2010, p. 114).

Devido às aproximações possíveis entre as análises da literatura que concerne a este trabalho e os resultados anteriormente obtidos por Barreto (2001), interpreto que os textos por mim analisados apresentam ao menos duas características argumentativas sobre avaliação que não são exclusivas a publicações da área de educação musical, especificamente, o argumento que defende a busca por procedimentos que gerem resultados confiáveis capazes de subsidiar a melhoria do ensino e da aprendizagem — busca essa operacionalizada por meio do desenvolvimento e testagem de instrumentos

---

<sup>53</sup> “es esencial hacer de la evaluación un acto dinámico, democrático y tranquilo, en el sentido de que el estudiante pueda pasar por el proceso de ser evaluado encarándolo naturalmente, que no dé el derecho de ignorar o menospreciar ese proceso” (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 129).

<sup>54</sup> “el abuso de la evaluación está al definir cuáles serán los contenidos que deberán ser priorizados (y por qué no decir exclusivos) del currículo, y no al revés” (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 126).



avaliativos e da realização de avaliações padronizadas em larga escala (CUNHA, 2003; FRANÇA, 2007; 2010; 2014; QUEIROZ, 2012; SANTIAGO, 2000) — e a declaração da priorização dos processos em detrimento dos produtos das práticas na educação musical escolar (BEINEKE, 2003; 2008; BORNE; BELTRÁN, 2017; CUNHA, 2003; FRANÇA, 2007; 2010; 2014; SANTOS; JÚNIOR; CACIONE, 2010).

Freitas (2018), ao tratar sobre produtos das avaliações, chama a atenção para o que considera ser um procedimento muitas vezes imposto aos/às professores/as: a quantificação de resultados avaliativos. Para o autor, essa quantificação de resultados é vista como limitadora dos processos avaliativos por ser a “nota” um número que configura uma “metáfora empobrecida” para representar processos e feitos musicais de sujeitos. Para o autor,

É preciso pois transformar, tanto para o educador quanto para o educando, esse número (nota), quase sempre inevitável, em metáfora, forma simbólica em cujo núcleo habitam escolhas, críticas, reconfigurações, ambiguidades, incertezas e tudo o que possa vir de processos e objetos artísticos. Professores e estudantes lançam-se juntos na instigante tarefa de buscar e produzir transformações simbólicas. Como consequência inevitável, avaliar torna-se a incessante exploração de um universo metafórico. (FREITAS, 2018, p. 15).

Freitas (2018) defende que “deve-se buscar instrumentalizar metodologias avaliativas na educação em arte” (FREITAS, 2018, p. 9). Mas o autor, também visando que as avaliações possam contemplar as experiências musicais de maneira mais abrangente, pondera que “[o] enfoque no código e na técnica, em detrimento do gesto criativo, tende a reduzir significativamente o elemento *ex-stase* da experiência artística” (FREITAS, 2018, p. 6). Com base em Coelho (2001 apud FREITAS, 2018, p. 5), Freitas (2018) explica o “*ex-stase*” como “o estar fora” (p. 5), uma transcendência viabilizada pela arte e que permite “sair do contexto em que se está para ver outra coisa, para ver melhor, para ver além, para enxergar sobre, acima, por cima, para ver por dentro” (COELHO, 2001, p. 29 apud FREITAS, 2018, p. 5). Assim, Freitas (2018) defende que os procedimentos avaliativos não podem desconsiderar níveis de abstração envolvidos nas experiências com música.

Para Freitas (2018), “[s]oluções definitivas que priorizem os aspectos práticos e funcionais dos métodos avaliativos elevam ainda mais o grau de arbitrariedade inevitável de toda avaliação formal” (p. 14). Para o autor,

O posicionamento do professor em relação aos processos avaliativos que irá adotar depende, certamente, da consciência de seu lugar institucional e de sua função. Evitar a reflexão sobre essas questões de fundo provavelmente enfraquecerá sua proposta e sua afirmação institucional. (FREITAS, 2018, p. 7).

Percebo que, assim como ocorre no trabalho de Santiago (2000) e de Freitas (2018), todos os trabalhos analisados sinalizam, em alguma medida, a importância do papel dos/as professores/as de música nos processos de definição de procedimentos avaliativos em música. No caso dos trabalhos de Andrade (2003) e Queiroz (2012), esse reconhecimento vem acompanhado de cobranças quanto à formação dos professores de música.

Como resultados de sua pesquisa, Andrade (2003) identificou que “os regentes reconhecem a necessidade e importância da avaliação, porém, manifestam dificuldade em realizá-la, alguns associando a palavra, ainda, essencialmente a provas e notas” (p. 87). Para Andrade (2003), “é imprescindível que seja dado aos professores de música, um conjunto de conhecimentos da área que se constituam em referencial para suas atividades didáticas, incluída a avaliação” (ANDRADE, 2003, p. 88), pois a formação dos regentes “não cria as condições iniciais necessárias para que, como é próprio da tarefa docente, ensine e avalie de forma mais satisfatória” (ANDRADE, 2003, p. 87).

Os trabalhos defendem que as avaliações não devem ocorrer baseadas em informações fornecidas pelo emprego de uma única técnica ou instrumento avaliativo e que “os educadores se beneficiarão mais analisando os aspectos positivos e negativos das ferramentas com as quais têm de trabalhar, do que as condenando a priori”<sup>55</sup> (SANTIAGO, 2000, p. 114).

A partir das análises percebo que, ainda que essas publicações argumentem que a avaliação é uma ação intimamente relacionada ao ensino, em alguns trabalhos, avaliar é uma ação frequentemente apresentada ao lado de menções a elementos avaliativos pertencentes ao nível tecnológico (métodos, técnicas e instrumentos avaliativos), o que pode indicar o interesse de que a avaliação possibilite que o ensino seja informado por

---

<sup>55</sup> “Educators will benefit more from analyzing the positive and negative aspects of the tools they have to work with, than by condemning them a priori” (SANTIAGO, 2000, p. 114).

evidências (CUNHA, 2003), sendo dada ênfase à função diagnóstica da avaliação em alguns desses casos (FRANÇA, 2007; 2010; 2014; QUEIROZ, 2012; SANTIAGO, 2000).

França (2007, 2010), como apresentei, visa definir previamente quais competências serão aferidas e os trabalhos da autora dedicam-se, majoritariamente, à discussão sobre instrumentos de avaliação escrita. Nesse sentido, a matriz curricular de referência, baseada em competências (PERRENOUD, 1993; 1999 apud FRANÇA, 2007) e estruturada pela autora, orienta a elaboração de itens (questões) que compõem testes cujos resultados informam reorientações do ensino e do currículo vigentes. Para França (2007),

Uma competência envolve um conjunto de esquemas de percepção, reflexão, avaliação e ação com os quais o indivíduo age sobre um dado estímulo, conceito, problema ou fenômeno. São diferentes modalidades cognitivas que envolvem tipos distintos de operações da inteligência. (FRANÇA, 2007, p. 86).

Mesmo que mencione avaliação formativa, não é esclarecido nos textos (FRANÇA, 2007, 2010) em que medida as avaliações que ocorrem fora dos instrumentos de testagem contribuem para situar, reavaliar e reajustar critérios e procedimentos avaliativos nas diferentes turmas e níveis de escolaridade. Ao dirigir as avaliações unicamente em direção ao desenvolvimento de competências e habilidades previamente fixadas em uma matriz curricular, o ensino de música acaba por aproximar seus direcionamentos de um modelo de treinamento. De acordo com Bowman (2018),

quando nos comprometemos a treinar, estipulamos objetivos concretos e observáveis, desenvolvemos sequências explícitas para alcançá-los, padronizamos procedimentos e avaliamos nosso sucesso. Reduzir ou eliminar a ambiguidade é crucial para o processo. No treinamento, problemas e perguntas não respondidas são obstáculos, distrações, impedimentos. O sucesso do treinamento, em contraste com a educação, é medido pela eficiência e consistência com que os objetivos são alcançados. Consequentemente, previsibilidade e controle são preocupações fundamentais. (BOWMAN, 2018, p. 170, tradução minha).<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> “When we undertake to *train*, we stipulate concrete, observable goals, develop explicit sequences for attaining them, and standardized procedures and assessing our success. Reducing or eliminating ambiguity is crucial to the process. In training, problems and unanswered questions are obstacles, distractions, impediments. The success of training, in contrast to educating, is measured by the efficiency and consistency with which ends are reached. Accordingly, predictability and control are fundamental concerns” (BOWMAN, 2018, p. 170).

Essa preocupação pode ser percebida na afirmação de que “doses importantes do conhecimento musical deverão ser avaliadas mediante a cuidadosa observação da prática, preferencialmente de forma individual ou em pequenos grupos” (FRANÇA, 2010, p. 94-95).

Para Freitas (2018), em face das demandas dos sistemas institucionalizados de ensino,

é importante, então, atentar-se às propostas avaliativas em música que ultrapassem tanto a aceitação passiva da subjetividade inerente ao gesto artístico, quanto à tendência de tornar objetivo algo essencialmente ambíguo, como é a significação dos fatos artísticos. (FREITAS, 2018, p. 10).

Os debates empreendidos em parte desses trabalhos (CUNHA, 2003; FRANÇA, 2007; 2010; 2014; SANTIAGO, 2000; SANTOS; JÚNIOR; CACIONE, 2010) se concentram, principalmente, na identificação e aperfeiçoamento de meios pelos quais possa ser aferido o desenvolvimento do domínio de certas habilidades e conceitos musicais. Assim, os meios parecem configurar fins em si mesmos e rumar em direção à validade técnica das avaliações.

O surgimento de uma cultura de performatividade na educação — uma cultura em que os meios se tornam fins em si mesmos, de modo que metas e indicadores de qualidade sejam confundidos com a própria qualidade — tem sido um dos principais motores de uma abordagem de medição em que a validade normativa está sendo substituído por validade técnica. (BIESTA, 2010, p. 16, tradução minha)<sup>57</sup>.

Validade normativa, segundo Biesta (2010, p. 16), refere-se à capacidade de uma estratégia avaliar aquilo que consideramos importante, enquanto a validade técnica refere-se à capacidade de uma estratégia ou instrumento avaliativo medir o que se pretende medir.

Nos trabalhos analisados, a busca por objetividade parece ocorrer tanto em circunstâncias que envolvem medições declaradas, como em avaliações padronizadas para diagnóstico da qualidade do ensino (FRANÇA, 2007, 2010; QUEIROZ, 2012),

---

<sup>57</sup> “The rise of a culture of performativity in education—a culture in which means become ends in themselves so that targets and indicators of quality become mistaken for quality itself—has been one of the main drivers of an approach to measurement in which normative validity is being replaced by technical validity” (BIESTA, 2010, p. 16).

quanto em situações cotidianas em sala de aula, em avaliações formativas. Dimensões da música que antes eram declaradas como diferenciais tornam-se “indizíveis” (FRANÇA, 2010) e são colocadas em suspensão para que avaliações possam ser formalizadas. Por esse ângulo, embora os instrumentos avaliativos sejam aperfeiçoados para que seus resultados ofereçam indicadores de desenvolvimento musical mais precisos, aspectos considerados importantes acabam fragmentados ou não estão contidos nos produtos resultantes dessas avaliações.

Percebo expressar-se nesses trabalhos, desse modo, a ideia de que “na música temos que a subjetividade desempenha um papel importante para o desenvolvimento da aprendizagem e do ensino e, conseqüentemente, da avaliação”<sup>58</sup> (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 134). Mas que, no entanto, “[n]o ensino de música, as avaliações, para fins práticos e para uma adequação a uma suposta objetividade necessária, são muitas vezes reduzidas aos aspectos normativos da poética” (FREITAS, 2018, p. 8-9).

Apega-se com afincos à generalidade das regras da arte em detrimento de suas singularidades, e verifica-se sobretudo a compreensão dos aspectos formais e técnicos concernentes à linguagem musical ocidental, como reconhecimento/leitura das notas e suas durações e sua correta execução. (FREITAS, 2018, p. 9)

O uso de uma linguagem pautada em termos como aprendizagem e desenvolvimento é constantemente presente e, eventualmente, culmina em enumerações de parâmetros musicais cujo desenvolvimento seja observável, em especial, sustentados pelo conjunto das quatro dimensões de crítica musical propostas por Swanwick (2003). Em contrapartida, a maior parte dos textos analisados não põe sob questionamento as bases escolhidas ou sugeridas para definir conteúdos, conceitos, habilidades ou mesmo o currículo que serão ensejados nos contextos em que essas avaliações se realizarão (ANDRADE, 2003; CUNHA, 2003; FRANÇA, 2007, 2010, 2014; SANTOS; JÚNIOR; CACIONE, 2010; SILVA, 2012).

Junto à escassez da explicitação e do questionamento do que se entende por música, a maior parcela dos autores e autoras desses trabalhos, assim, parece focalizar

---

<sup>58</sup> “en música tenemos que la subjetividad desempeña un papel importante para el desarrollo tanto del aprendizaje como de la enseñanza y, consecuentemente, de la evaluación” (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 134).

suas preocupações em procedimentos, mais que no questionamento sobre a que entendimento de música as ações avaliativas estão sendo configuradas e por quê. O corpo de textos analisado configura-se, assim, mais procedimental que dedicado à teorização, não sendo diferente da literatura revisada no segundo capítulo deste trabalho, e corroborando os achados de Mantie (2019).

Essas considerações trazem questionamentos sobre quais finalidades esses autores e autoras atribuem às avaliações e ao ensino de música na educação básica. Para dar prosseguimento às interpretações sobre esse aspecto, analiso, a seguir, as finalidades que emanam da respectiva literatura.

## 5.5 Sobre sentidos de avaliação e do ensino de música na educação básica

Nesta seção, destaco asserções identificadas nos textos que, a partir dos modos como relacionam avaliação, música e educação, contribuem para caracterizar sentidos atribuídos ao ensino de música na educação básica.

Partindo do que se entende por avaliação, na literatura analisada, a avaliação é constantemente apresentada e definida como ação fundamental para o ensino, como “uma parte essencial do processo educacional”<sup>59</sup> (SANTIAGO, 2000, p. 113), que não configura “um momento isolado da prática educacional ou do trabalho docente”<sup>60</sup> (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 133).

Santiago (2000) afirma que a avaliação “abrange todos os aspectos do processo educacional”<sup>61</sup> (p. 105), enquanto Cunha (2003) descreve a avaliação como um dos aspectos incluídos no processo educativo, sendo responsável por proporcionar ao professor “um conhecimento específico sobre a aprendizagem dos alunos” (p. 65).

O sentido de avaliação como ação que permite orientar o processo educacional também é declarado de forma recorrente no conjunto de textos. Santos, Júnior e Cacione (2010, p. 106), por exemplo, sustentam-se em Swanwick (2003) para definir avaliação como “guia”; Para Borne e Beltrán (2017), “a avaliação é — ou deveria ser — a engrenagem geradora de toda prática educativa, a partir da qual se fundamenta e se materializa todo planejamento e toda ação pedagógica”<sup>62</sup> (p. 124).

Sob esses entendimentos, processos avaliativos partilham as mesmas intenções e objetivos atribuídos ao ensino e estão, portanto, diretamente relacionados aos caminhos escolhidos para que o ensino alcance os rumos almejados.

Beineke (2003, p. 91) comenta que “[o] tema avaliação é, por si só, complexo, gerando diferentes expectativas, frutos de concepções sobre educação e sobre música”.

---

<sup>59</sup> “I view evaluation as an essential part of the educational process”. (SANTIAGO, 2000, p. 113).

<sup>60</sup> “la evaluación no es un momento aislado de la práctica educativa o del quehacer docente”. (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 133).

<sup>61</sup> “Evaluation encompasses all aspects of the educational process”. (SANTIAGO, 2000, p. 105).

<sup>62</sup> “La evaluación es – o debería ser – el engranaje generador de toda la práctica educativa, desde donde toda planeación y toda acción pedagógica se basa y se concretiza” (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 124).

Freitas (2018) parece corroborar essa visão ao apontar que “[a] escolha de métodos de avaliação em artes/música inscreve-se, evidentemente, em um pano de fundo conceitual que comporta o que se entende por ‘educação’ e ‘arte’” (p. 5).

França (2007) apoia-se na literatura da área da educação e menciona que “[a]utores como Haydt (2002), Libâneo (1991) e Piletti (1987) concordam que a avaliação seja ‘uma ação pedagógica necessária para a qualidade do processo ensino-aprendizagem’” (FRANÇA, 2007, p. 91). Para França (2007), isso ocorre em função da ação de avaliar permitir “medir o desempenho do aluno para redirecionar o ensino visando otimizá-lo” (FRANÇA, 2007, p. 91).

Se a importância da avaliação se dá, desse modo, em função das suas inter-relações com ensino e educação, a qualidade desses últimos se expressa como as finalidades de se avaliar. O propósito do ensino, por sua vez, aparece em parte da literatura pensado como desenvolvimento.

Cunha (2003), a partir de suas bases, traz a ideia de que a avaliação consiste nos “meios pelos quais se verificará o desenvolvimento do aluno” (TURRA et al., 1995 apud CUNHA, 2003, p. 66)”, enquanto Silva (2012) afirma: “[a] finalidade das aulas de música é promover o desenvolvimento de ‘habilidades como apreciação/percepção crítica reflexiva de elementos musicais, exploração de objetos – [...]’”. (SILVA, 2012, p. 56).

Trabalhos que compreendem a educação musical como desenvolvimento preocupam-se em proporcionar aos alunos a maior gama possível de experiências com música, o que poderá ocorrer por meio de “modalidades de apreciação, performance e composição [que] devem ser protagonistas nesse script” (FRANÇA, 2007, p. 87). Essa perspectiva se equipara às formas predominantes que sugerem como procedimentos e se mostra diretamente atrelada à difusão das ideias de Keith Swanwick ao longo da literatura. As interpretações feitas sobre as ideias do autor, no entanto, não são homogêneas entre os trabalhos.

Uma das possibilidades de leitura de suas propostas aproxima-se da ideia do ensino de música com “foco para o desenvolvimento de competências”, como uma estratégia para “diminuir o peso sobre o conteúdo (no nosso caso, parâmetros musicais, notação, idiomas etc.) e aumentar o peso da capacidade de fazer e compreender música”



(FRANÇA, 2007, p. 87). Ao orientar a avaliação nessa direção, expectativas de desenvolvimento de habilidades musicais e cognitivas figuram em três trabalhos (FRANÇA, 2007; 2010; 2014), sendo defendido que “as atividades diagnósticas devem explorar habilidades cognitivas de diferentes níveis de complexidade [...]” (FRANÇA, 2014, p. 103), e pontuando que existem “padrões cognitivos esperados para cada faixa etária”, mesmo que os/as alunos/as amadureçam em seus ritmos particulares (FRANÇA, 2014, p. 101).

Desde a definição de critérios à operacionalização das avaliações em música, a ideia de ensino com o propósito de desenvolvimento musical se instala em uma parcela da literatura. Os/as autores/as parecem recorrer às proposições da Teoria Espiral, de modo que possam situar suas avaliações “em um modelo que procura abarcar os estágios de desenvolvimento musical e, dessa forma, estabelecer critérios consistentes que, com clareza, reduzam o peso da subjetividade, do ponto de vista das formalidades avaliativas” (FREITAS, 2018, p. 11).

A formalização da avaliação em música nas escolas, desse modo, parece demandar uma padronização do tratamento dado à música, o que invisibiliza a pluralidade de valores da música, que “sempre depende das concepções e usos feitos pelas pessoas com ela envolvidas” (ELLIOTT; SILVERMAN; MCPHERSON, 2019b, p. 9) e esvazia o sentido educacional de seu ensino (ELLIOTT; SILVERMAN; MCPHERSON, 2019b)

A partir da ideia de ensino de música como desenvolvimento musical, a qualidade do ensino parece ser relacionada com a possibilidade de serem mobilizadas habilidades intersubjetivas e observáveis nas experiências dos/as alunos/as com música. Nesse caso, a previsibilidade do desenvolvimento torna-se aliada ao ensino, permitindo que se possa assegurar que aqueles sujeitos estão qualificados para ouvir, executar e construir suas músicas. Trata-se, assim, “de dar-lhes acesso ao conhecimento, habilidades e caráter que lhes permitam fazer alguma coisa” (BIESTA, 2018, p. 23) e de desviar o foco da possibilidade de que esses sujeitos possam fazer usos de suas habilidades sem a capacidade e disposição de “assumir a responsabilidade pelas consequências dessas ações” (BIESTA, 2018, p. 24).

Assim, ainda que os/as alunos/as estejam aptos a cumprir com essas ações ao final do processo e que a avaliação possa identificar se o ensino atingiu níveis de treinamento (BOWMAN, 2018) satisfatórios, visto que “é relativamente fácil demonstrar que os alunos de música estão desenvolvendo habilidades e entendimentos concretos e que, portanto, estamos ‘agregando valor’ assim como as ‘outras’ áreas disciplinares”<sup>63</sup> (BOWMA, 2002, p. 65), os resultados do ensino ou da avaliação não serão garantia — ou evidência — de que outros resultados educacionais desejados foram alcançados (BOWMAN, 2018, p. 172).

Para França (2014), a avaliação contribui para o ensino à medida que permite respeitar o tempo de amadurecimento e “fazer valer o direito de todos ao desenvolvimento pleno” (FRANÇA, 2014, p. 102). Nesse caso, o que se almeja com o ensino passa a ser a possibilidade de um desenvolvimento inevitável, que envolve tanto potencialidades de desenvolvimento desejáveis inerentes aos sujeitos quanto o poder inquestionável da música para proporcioná-lo. Fica em aberto, contudo, a interpretação sobre o que significa desenvolver-se plenamente, remetendo o ensino a um modo de treinamento, se considerado que “o treinamento começa com fins inquestionáveis ou absolutos e dedica toda a sua atenção ao aprimoramento dos meios pelos quais alcançá-los”<sup>64</sup> (BOWMAN, 2018, p. 170, tradução minha).

Dessa forma, camufla-se a ideia de que o desenvolvimento poderá ocorrer em qualquer direção (BIESTA, 2018) e que a educação, em razão disso, “requer um comprometimento contínuo com as constantes mudanças, com os novos cenários e com os encontros com o outro” (BIESTA, 2018, p. 28).

Freitas (2018), por sua vez, afirma considerar a quantificação de resultados avaliativos “ineficiente para qualificar as atividades envolvidas nos processos e produtos do desenvolvimento educativo-musical” (FREITAS, 2018, p. 15). Para ele, “o território artístico tem fins prioritariamente estéticos e [...] a simples decodificação de uma

---

<sup>63</sup> “it is relatively easy demonstrate, after all, that music students are developing concrete skills and understandings, and that we are therefore “adding value” just like the “other” disciplinary areas” (BOWMAN, 2002, p. 65).

<sup>64</sup> “training starts with ends that are unquestioned or absolute and devotes its full attention to refining the means by which to achieve them” (BOWMAN, 2018, p. 170).

linguagem não garante, por si só, aprendizagem de fato significativa” (FREITAS, 2018, p. 9). Ao atribuir à música um *status* de arte inquestionável e com fins prioritariamente estéticos, os sentidos do ensino parecem se direcionar a dimensões da experiência com música que são partilháveis.

Bowman (2006) chama a atenção para os problemas de se conceber a educação musical como educação estética, pois, segundo o autor,

A educação musical concebida como educação estética necessariamente negligencia, e até mesmo exclui, as dimensões críticas da produção musical como um modo de ação ou práxis humana. O foco da educação musical esteticamente concebida são as peças, e não os eventos; entidades em vez de ações; propriedades em vez de usos; ouvir em vez de fazer. (BOWMAN, 2006, p. 9-10).<sup>65</sup>

Nesse caso, questões sobre como, por quem, para quem e sob quais circunstâncias nos relacionamos com a música não contribuem para orientar os processos educacionais (BOWMAN, 2005, p. 126).

Outra perspectiva de educação que emerge da literatura remete ao ensino pensado em uma esfera social, que considera que “o fazer e a aprendizagem musical assim como o ensino de música não podem ser reduzidos às experiências e interpretações do sujeito individual” (DEL BEN, 2003, p. 35), pois, “aquilo que pensamos e fazemos em termos de educação musical também deriva da experiência e interpretação de outras pessoas, daquilo que vem sendo construído e nos é transmitido acerca do ensino e da aprendizagem de música” (DEL BEN, 2003, p. 34).

Nessa perspectiva, é defendido que a avaliação não ocorra por meio de “julgamentos distanciados dos processos de ensino”, que tende a fazer com que se perca de vista o propósito da educação (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 129). As relações entre sujeitos são postas em evidência, empregando-as de “forma que possamos ‘construir uma escola onde se valorizem as diferenças e a aprendizagem pelo convívio, pela troca de idéias, pela interação social’” (HOFFMANN, 2001, p. 117 apud SANTOS; JÚNIOR;

---

<sup>65</sup> “Music education conceived as aesthetic education necessarily neglects, and even excludes, critical dimensions of musicmaking as a mode of human action or praxis. The focus of aesthetically conceived music education is pieces rather than events; entities rather than actions; properties rather than uses; listening rather than making” (BOWMAN, 2006, p. 9).

CACIONE, 2010). Nessa perspectiva, a dimensão sonora da música deixa de ser o centro dos processos de ensino e avaliação, dando lugar às interações e intenções individuais e coletivas com o som (BOWMAN, 1994) e ressaltando a possibilidade de entendimento da música como um fenômeno essencialmente humano (BOWMAN, 1994, p. 95).

Borne e Beltrán (2017) reconhecem a possibilidade de uso da música como uma “força política” (BOWMAN, 1994, p. 95) e sugerem que a avaliação em educação musical é um meio pelo qual a justiça social pode ser promovida (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 124). Segundo os autores (BORNE; BELTRÁN, 2017),

Para pensar sobre justiça social na avaliação da educação musical, os padrões fixos e mundiais não podem ser determinados como estruturas imutáveis para a aprendizagem musical. O educador deve pensar em parâmetros que apoiem o professor em suas aulas e no sistema educacional, desenhando seus próprios processos com ferramentas adequadas. Tudo isso com base nas diferentes realidades da educação musical que podemos encontrar nas salas de aula. Só assim poderemos obter uma forma de conceber a avaliação que promova uma sociedade mais justa e com menos desigualdades sociais, educacionais e musicais<sup>66</sup>. (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 136).

Apesar de indicar um sentido para o ensino de música que considera as relações dos sujeitos em realidades que variam contextualmente, ocorre o encadeamento de uma série de conceitos cujos significados nem sempre são problematizados. Bowman (2007) analisa que,

[e]m suma, autores bem-intencionados tendem, às vezes, a escrever como se fosse perfeitamente claro o que significa justiça social e como se alcançar práticas socialmente justas na educação musical fosse simplesmente uma questão de fazer pequenos ajustes técnicos no método e conteúdo instrucional. Não é. (BOWMAN, 2007, p. 2, tradução minha)<sup>67</sup>.

---

<sup>66</sup> “con el fin de pensar la justicia social en la evaluación en educación musical, no se pueden determinar estándares fijos y mundiales como marcos inmutables para el aprendizaje musical. Los educadores debemos pensar en parámetros que apoyen al maestro en sus clases y al sistema educacional, diseñando sus propios procesos con herramientas adecuadas. Todo esto con base en las diferentes realidades de la educación musical que podemos hallar en los salones de clase. Solamente así podemos obtener una manera de concebir la evaluación que promueva una sociedad más justa y con menos desigualdades sociales, educacionales y musicales” (BORNE; BELTRÁN, 2017, p. 136).

<sup>67</sup> “In short, well-intending authors tend, at times, to write as if it were perfectly clear what social justice means and as if achieving socially just practices in music education were simply a matter of making minor technical adjustments to instructional method and content. It is not” (BOWMAN, 2007, p. 2).

Se a avaliação é, por um lado, uma ação diretamente relacionada à melhoria da qualidade educacional; se, como posto na própria literatura analisada,

as concepções de avaliação [...] estão ligadas, de uma forma ou de outra, a concepções sobre como aprendemos música, aos objetivos dos processos de ensino e aprendizagem musical nas escolas, a idéias acerca da natureza da música e do conhecimento musical, entre outros. (DEL BEN, 2003, p. 30),

por outro lado, assim como ocorrem poucas discussões a respeito da natureza da música, há poucos apontamentos na literatura analisada sobre o que se considera educacionalmente desejável para o ensino de música nas escolas, para além do desenvolvimento musical, desenvolvimento este nem sempre definido ou entendido, em parte dos trabalhos, a partir da trajetória definida por Keith Swanwick em seus estudos (1988, 1994).

## **5.6 Sobre bases que sustentam a literatura**

Nesta seção, analiso as bases que dão sustentação aos trabalhos. Essas bases são aqui entendidas como as obras com as quais os autores e autoras dos trabalhos analisados dialogam, considerando seus autores e campos disciplinares.

Optei por realizar o levantamento de todas as referências citadas pelos autores e autoras nos quatorze textos. Como resultado, localizei um total de 388 referências, contadas as repetições. No caso do artigo de Beineke (2008), por ser uma revisão bibliográfica que não abrange somente o tema da avaliação, foram desconsideradas 96 referências que se encontram fora da seção sobre avaliação. No artigo de Silva (2012), no qual a avaliação também é tratada em uma seção específica, as referências apresentadas em todo o trabalho estão diretamente relacionadas com as práticas de ensino de música propostas; por isso, todas as obras referenciadas no artigo de Silva (2012) foram consideradas. O número total de referências que integraram esta análise, por fim, foi 292, contadas as repetições.

Nos textos que analisei, 219 autores e autoras foram referenciados e o total de ocorrências foi de 345, contadas as repetições. Nesse número estão incluídas também as coautorias, o que justifica a divergência de números em relação ao total de referências.

São entendidos como autores/as tanto o grupo de pesquisadores/as, professores/as, estudantes e outros sujeitos que produziram as obras citadas, quanto instituições e órgãos responsáveis pela publicação de leis e documentos oficiais referenciados.

Após o levantamento das autorias, busquei seus campos disciplinares de referência. Identifiquei esses campos consultando currículos dos/as autores/as na Plataforma Lattes, em *sites* das instituições a que estão/estavam vinculados e, em alguns casos, em seus *sites* profissionais. Retomo, neste trabalho, procedimentos empregados em trabalhos anteriores da área de educação musical que também realizaram análises sobre a literatura da área (DEL-BEN, 2013; DEL-BEN et al., 2016; DEL-BEN; SOUZA, 2007; MACEDO, 2015; OLIVEIRA et. al., 2012).

Para definir os campos disciplinares, tomei como referência o artigo de Kraemer (2000). Importa ressaltar que há autores/as que não se identificam com um único campo disciplinar, o que pode ser justificado pelo fato dos próprios campos disciplinares terem fronteiras flexíveis, podendo “sobreporem-se umas às outras” (KRAEMER, 2000, p. 61). Identifiquei que alguns autores e autoras transitam através dessas fronteiras ao longo de suas trajetórias e, por vezes, posicionam-se em intersecções interdisciplinares. Nesses casos, as suas obras referenciadas constituíram o ponto de partida para a definição do campo disciplinar, pois, mesmo com a flexibilidade das fronteiras existentes, “cada área tem um núcleo imperativo, a partir do qual o respectivo objeto é iluminado” (KRAEMER, 2000, p. 61).

As áreas de psicologia da música, sociologia da música, filosofia da música, práticas interpretativas/performance e musicologia foram agrupadas no campo disciplinar música, por entendê-las como partes que constituem a chamada musicologia (KRAEMER, 2000, p. 58) e por terem retornado um número pouco expressivo de ocorrências. Esse resultado se aproxima dos encontrados por Del-Ben e Souza (2007). Esse dado pode ter relação com a escassez de discussões sobre a natureza da música nos trabalhos analisados nesta pesquisa. O detalhamento do número de ocorrência dos campos disciplinares é apresentado na tabela 1.

**Tabela 1** – Campos disciplinares referenciados nos trabalhos

Campo disciplinar	Frequência	Percentual
Educação musical	160	54,79%
Educação	68	23,29%
Órgãos oficiais	18	6,16%
Música	18	6,16%
Linguística	6	2,05%
Arte	5	1,71%
Filosofia da arte	2	0,68%
Arte educação	2	0,68%
Ciência cognitiva	1	0,34%
Ciências da saúde	1	0,34%
Estatística	1	0,34%
Fenomenologia	1	0,34%
Filosofia	1	0,34%
História e filosofia da ciência	1	0,34%
Língua francesa	1	0,34%
Política cultural	1	0,34%
Psicologia	1	0,34%
Semiótica	1	0,34%
Sociologia	1	0,34%
Indeterminado	1	0,34%
Não identificado	1	0,34%
<b>Total</b>	<b>292</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: elaborada pela autora.

As ocorrências dos campos disciplinares ilustram a variedade de campos com os quais os trabalhos analisados se entrelaçam, em especial, os das ciências humanas. Destaco, entretanto, a predominância de trabalhos no campo da educação musical, sendo expressivas as contribuições da área para pensar as avaliações em música na educação básica. Esse dado se assemelha aos resultados obtidos por Del-Ben e Souza (2007), Del-Ben (2013), Oliveira et al. (2012) e Macedo (2015) e sinaliza a “existência de um corpo de conhecimento construído pela própria área” (MACEDO, 2015, p. 138), ao qual os/as autores/as recorrem para articular seus trabalhos sobre avaliação em música. Friso, ainda, a expressiva presença de autores/as do campo da educação. Esses/as autores/as estão distribuídos ao longo de todos os trabalhos analisados nesta pesquisa e são referidos, em especial: para defender a importância da realização de avaliações

para a qualidade do ensino; para definir ou conceituar tipos de instrumentos, técnicas e funções avaliativas; e para fundamentar ou contribuir para a elaboração de dispositivos de referência para a avaliação (matriz curricular). Uma interseção entre a área da educação musical com a área da educação é evidenciada no corpo de trabalhos analisados, como já sugeria Kraemer (2000) ao tratar sobre a flexibilidade das fronteiras disciplinares.

Órgãos responsáveis pela publicação de documentos oficiais foram citados em seis trabalhos e também se sobressaíram numericamente, como no trabalho de Oliveira et. al. (2012), o que demonstra a vinculação de parte dos trabalhos analisados com os documentos oficiais. Todas as quatro ocorrências do *Department of Education and Science* — referentes a publicações do currículo nacional do Reino Unido — provêm de um mesmo trabalho (CUNHA, 2003). A lista de autorias resultante (tabela 2) apresenta nominalmente os autores e autoras que somaram três ou mais ocorrências.

**Tabela 2** – Autores/as referenciados/as

(continua)			
<b>Autoria</b>	<b>Campo disciplinar</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
SWANWICK, K.	Educação musical	26	7,54
FRANÇA, C. C.	Educação musical	22	6,38
HENTSCHKE, Liane	Educação musical	12	3,48
INEP	Órgãos oficiais	7	2,03
PERRENOUD, Philippe	Educação	6	1,74
GREEN, Lucy	Educação musical	5	1,45
BRASIL	Órgãos oficiais	5	1,45
DEL BEN, Luciana	Educação musical	4	1,16
SANTOS, Cynthia G. A.	Educação musical	4	1,16
SOUZA, Jusamara	Educação musical	4	1,16
TOURINHO, C.	Educação musical	4	1,16
Department Of Education And Science	Órgãos oficiais	4	1,16
LUCKESI, Cipriano	Educação	3	0,87
GARDNER, H	Educação	3	0,87
BEINEKE, V.	Educação musical	3	0,87
BORNE, L.	Educação musical	3	0,87
ELLIOTT, David J	Educação musical	3	0,87
RADOCY, Rudolf	Educação musical	3	0,87
HARGREAVES, D. J.	Música	3	0,87



**Tabela 2 – Autores/as referenciados/as**

<b>Autoria</b>	<b>Campo disciplinar</b>	<b>Frequência</b>	(conclusão)
			<b>Percentual</b>
21 autores/as		2	12,1
179 autores/as		1	51,8
Total		345	100

FONTE: elaborada pela autora.

Nesses resultados, também predominam autores/as da área de educação musical, sendo expressivas as suas contribuições para pensar as avaliações em música na educação básica. Dentre as autorias de maior ocorrência, Keith Swanwick é citado em dez dos quatorze trabalhos; as exceções são os artigos de Borne e Beltrán (2017), Queiroz (2012), Santiago (2000) e Silva (2012). Cecília Cavalieri França é citada em sete trabalhos e Liane Hentschke, em nove.

Um dado a ser considerado é a ocorrência de autocitações. Nos trabalhos de França (2007, 2010, 2014), por exemplo, a autora refere-se com frequência a trabalhos anteriores de sua autoria. Essa característica revela uma continuidade na produção acadêmica que se relaciona com o tema da avaliação. A autocitação, por sua vez, pode justificar o fato da autora contabilizar quase o dobro do número de ocorrências da autora Liane Hentschke, mesmo sendo citada em um número menor de trabalhos. Fato semelhante ocorre ao se analisar as ocorrências do autor Leonardo Borne (três), todas localizadas em seu próprio artigo (BORNE; BELTRÁN, 2017) e Luciana Del-Ben (quatro), que é citada em quatro trabalhos, sendo uma autocitação.

Apesar das autorias predominantes, 51,8% das ocorrências foram de autores citados uma única vez e outros 12,1% são de ocorrências de autores/as citados apenas duas vezes. Esse resultado revela grande dispersão da produção que consta como referência desses trabalhos, como também foi observado nos estudos de Del-Ben (2013), Del-Ben e Souza (2007) e Oliveira et al. (2012). Isso também pode ser um indicativo de que a produção da área de educação musical reconhecida como referência para se pensar a avaliação em música na educação básica no Brasil está centralizada em poucos/as autores/as.

As obras citadas, apresentadas na tabela 3 revelam, mais uma vez, uma concentração em torno de obras do campo da educação musical ao se tratar sobre avaliação em música na educação básica. Para fins de contagem, obras citadas tanto em idioma original quanto em versões traduzidas para o português ou outro idioma foram agrupadas e contabilizadas como uma mesma obra.

**Tabela 3** – Obras referenciadas nos trabalhos

(continua)				
<b>Autoria</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Freq.</b>	<b>Campo disciplinar</b>
Swanwick, K.	Music, Mind and Education. / Música, pensamiento y educación /	1988/ 1991	7	Ed. Mus.
Swanwick, K.	Ensinando música musicalmente / Teaching music musically	2003	5	Ed. Mus.
Swanwick, K.	Musical Knowledge: intuition, analysis and music education	1994	5	Ed. Mus.
França, C. C.	Dizer o indizível? – considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música	2004	4	Ed. Mus.
Hentschke, L.	Avaliação do conhecimento musical dos alunos. Opção ou necessidade?	1994	4	Ed. Mus.
Elliott, D. J	Music matters: a new philosophy of music education	1995	3	Ed. Mus.
Green, Lucy	Music as a media art: evaluation and assessment in the contemporary classroom	2000	3	Ed. Mus.
Hentschke, L. Souza, J.	Avaliação em música: reflexões e práticas	2003	3	Ed. Mus.
Luckesi, C.	Avaliação da aprendizagem escolar	2005/ 2009	3	Educação
Perrenoud, P.	Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas	1999	3	Educação
Swanwick, K.	A basis for music education	1979	3	Ed. Mus.
Andrade, M. A.	Avaliação do canto coral: critérios e funções	2003	2	Ed. Mus.
Boyle, D.; Radocy, R.	Measurement and evaluation of musical experiences	1987	2	Música

**Tabela 3 – Obras referenciadas nos trabalhos**

(conclusão)				
<b>Autoria</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Freq.</b>	<b>Campo disciplinar</b>
Brasil	Parâmetros Curriculares Nacionais (1a a 4a séries): arte. Brasília, 1997.	1997	2	Legislação e documentos oficiais
Brasil	Parâmetros Curriculares Nacionais (5a a 8a séries): arte. Brasília, 1998.	1998	2	Legislação e documentos oficiais
Brito, M. T. A.	Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança	2003	2	Ed. Mus.
Davies, C.	Listen to my song: a study of songs invented by children aged 5 to 7 years	1992	2	Ed. Mus.
Del Ben, L.	Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso	2001	2	Ed. Mus.
França, C. C.	Apreciação musical como indicador da compreensão musical no vestibular da UFMG	2005	2	Ed. Mus.
França, C. C.	Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular	2006	2	Ed. Mus.
França, C. C.	Para fazer música	2008/ 2010	2	Ed. Mus.
Haydt, R. C.	Avaliação do processo ensino-aprendizagem	2002	2	Educação
Hentschke, L.	Musical development: testing a model in the audience-listening setting	1993	2	Ed. Mus.
Perrenoud, P.	Práticas pedagógicas, profissão docente e formação	1993	2	Educação
Swanwick, K. França, C. C.	Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding	1999	2	Ed. Mus.
Swanwick, K. Tillman, J.	The sequence of music development: a study of children's composition	1986	2	Ed. Mus.
Tourinho, C. Oliveira, A.	Avaliação da performance musical	2003	2	Ed. Mus.
217 Outras			1	

Fonte: elaborada pela autora.

O período de publicação do total das 244 obras se estende de 1922 a 2017. Dentre as 27 obras com duas ou mais ocorrências, esse período vai de 1979 a 2010. Cabe ressaltar, ainda, que o livro de Cipriano Luckesi, *Avaliação da aprendizagem escolar*, que trata especificamente sobre avaliação e parte de um autor consolidado na área da educação, teve sua primeira edição publicada em 1995, ainda que as edições citadas nos trabalhos sejam de 2005 e 2009. As 27 obras com duas ou mais ocorrências somam 75 ocorrências ao todo; dessas, 43 são ocorrências de treze obras publicadas sob autoria ou coautoria de Keith Swanwick, Cecília Cavalieri França e Liane Hentschke, sendo que as duas autoras desenvolveram suas teses de doutorado sob a orientação de Swanwick. Importa destacar que, dentre as obras com duas ou mais ocorrências, além do livro *Avaliação em Música: reflexões e práticas* (HENTSCHKE; SOUZA, 2003) (três ocorrências), dois de seus capítulos somam duas ocorrências cada: *Avaliação da performance musical* (TOURINHO; OLIVEIRA, 2003) e *Avaliação do canto coral: critérios e funções* (ANDRADE, 2003).

Em suma, os trabalhos analisados nesta pesquisa se nutrem de diálogos com diferentes autores e de interlocuções com diferentes campos do conhecimento. É possível identificar, entretanto, o predomínio de bases derivadas do campo da educação musical, o que sinaliza a existência de uma produção da área, que tem sido buscada para gerar e/ou sustentar novas produções sobre o tema da avaliação. Além da educação musical, é expressiva a presença de referências vindas do campo da educação, especialmente autores e obras de referência para a teoria e a prática da avaliação. Chama a atenção a presença pouco expressiva de referências oriundas do campo da música, o que, como já observado, parece justificar a presença pouco expressiva de discussões acerca da natureza da música nos trabalhos analisados.

Apesar da diversidade de campos, autores e obras, é possível identificar a forte influência de um autor em específico — Keith Swanwick e sua Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical —, seja por meio de suas próprias obras, seja por meio de trabalhos nelas fundamentados, que oferece não apenas um modelo de avaliação, mas um modelo de avaliação vinculado a um modelo de crítica musical (as dimensões do conhecimento musical) e a um modelo de desenvolvimento musical.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tive como objetivo geral investigar ideias sobre a natureza da música e sobre seus sentidos na educação básica que emergem da literatura sobre avaliação em música da área de educação musical no Brasil. Esse objetivo geral se desmembrou nos seguintes objetivos específicos: identificar ideias sobre a natureza da música; analisar parâmetros e/ou critérios e procedimentos empregados e propostos para a avaliação em música na educação básica; examinar sentidos atribuídos ao ensino de música na educação básica e identificar bases que sustentam a literatura sobre avaliação em música na educação básica.

A análise textual constituiu a estratégia de pesquisa empregada, compreendida neste trabalho como uma estratégia metodológica autônoma dirigida à análise de textos existentes, ou seja, que não contaram com minha participação para sua elaboração. Quatorze textos foram analisados, dos quais dez são artigos publicados em periódicos da área de música no Brasil e quatro são capítulos do livro *Avaliação em Música: reflexões e práticas* (HENTSCHKE; SOUZA, 2003).

O corpo de trabalhos analisado não é homogêneo, em especial quanto aos objetivos e temáticas que atendem. Constam propostas didáticas para a educação básica, revisões bibliográficas, estudo com base em pesquisa bibliográfica e pesquisa documental e trabalhos de caráter ensaístico. Os vínculos institucionais dos/as autores/as na ocasião da publicação dos quatorze trabalhos indicam a autoria ou coautoria de professores/as universitários em doze deles, sendo pequena a representação de professores/as da educação básica que tratam sobre avaliação. Todos os trabalhos envolvem a educação básica; no entanto, em parte dos trabalhos é predominante um tratamento genérico da escola de educação básica ou o seu tratamento em conjunto com outros contextos de ensino e aprendizagem de música. Oito trabalhos descrevem ou se dirigem a um contexto específico; desses, todos tratam de escolas privadas de educação básica, a maioria localizadas em capitais, e focalizam a etapa do ensino fundamental. Não há pesquisas ou discussões sobre escolas públicas.

Avaliar em música demanda, segundo alguns autores (BEINEKE, 2003; DEL BEN, 2003; FREITAS, 2018), pensar sobre música e educação. No entanto, são poucas

as discussões sobre o que se entende por música. Os entendimentos explicitados a definem como forma simbólica, discurso não verbal e prática. A ideia da subjetividade atravessa diversos textos, subjetividade que dificulta a avaliação, mas não a impossibilita ou impede.

A subjetividade, sem ser descartada, cede espaço para a objetividade e a intersubjetividade na defesa, busca e definição de parâmetros e critérios de avaliação. Evidencia-se, nesse processo, o que pode ser compartilhado na experiência musical, e também no ensino e na aprendizagem de música. É clara a preocupação em preservar a integridade de tal experiência, mas essa integridade tende a ficar restrita à dimensão sonora da música: a “tempo, altura, duração, timbre, intensidade, textura, densidade, caráter, forma e estilo, [...] situado em um dado tempo e lugar e passível de ser grafado de alguma maneira” (FRANÇA, 2010, p. 86), à “estrutura musical e o caráter expressivo decorrente” (HENTSCHKE, 1994, p. 51 apud ANDRADE, 2003, p. 77), aos materiais, expressão e forma, dimensões do conhecimento e da experiência musicais propostas por Swanwick (1979, 1988, 2003). Aspectos, elementos, dimensões ou relações para além disso raramente são consideradas nas avaliações ou são consideradas “extramusicais” ou “não musicais”. Os que pensam a avaliação em situações “reais” de ensino parecem ter uma visão mais ampla do que importa na avaliação (SANTOS; JÚNIOR; CACIONE, 2010).

Instrumentos sugeridos, elaborados e testados para avaliar essas dimensões são diversos — testes escritos, instrumentos não verbais, o corpo, as gravações — e defende-se tal diversidade na tentativa de garantir uma avaliação musical da música, em consonância com a ideia de ensinar música musicalmente (SWANWICK, 2003). Entretanto, testes escritos, padronizados ou não, parecem, segundo alguns autores, comprometer a integridade da experiência musical que se pretende preservar. Em alguns casos, avalia-se o que é possível avaliar, nem sempre o que seria desejável avaliar. De qualquer forma, busca-se evitar arbitrariedades e, ao mesmo tempo, respeitar individualidades, fazendo diagnósticos e acompanhando o processo de aprendizagem e desenvolvimento musical de alunos e alunas.

O sentido de avaliar é guiar o processo de ensino ou o processo educacional como um todo e buscar a melhoria da educação. Mas a avaliação tende a focar o

desenvolvimento musical, parecendo visar a qualificação ao proporcionar “conhecimento, habilidades e entendimento” e disposições que permitam a alunos e alunas “fazer alguma coisa” (BIESTA, 2010, p. 19-20) — nesse caso, fazer música. O sentido de avaliar em música parece ser possibilitar que se faça música ou se “faça música bem”, (BOWMAN, 2002, p. 64), sem que se discuta ou se reflita sobre os sentidos desse fazer na educação e, mais especificamente, na escola de educação básica, que tende a ser tratada de modo genérico, quando não é invisibilizada em suas particularidades.

Essas tendências reverberam proposições da literatura com a qual a maioria dos trabalhos dialoga; uma literatura que, para superar a alegada subjetividade da música, evitar arbitrariedades e evidenciar que a música pode ser avaliada, e não só ensinada e aprendida, não só defende a necessidade da avaliação, como propõe formas de conduzi-la, apresentando orientações, definindo dimensões (parâmetros e critérios) e sugerindo procedimentos. Essas orientações, dimensões e procedimentos derivam de ou se vinculam a um entendimento de música que prioriza relações sonoras, relações internas às obras, ao repertório, em detrimento dos sentidos e usos atribuídos à música pelos alunos e alunas que com ela se relacionam e para além do domínio de um “fazer alguma coisa”, para além de propiciar um tipo de desenvolvimento musical.

Priorizar a qualificação é uma escolha, já que, educação musical, assim como educação, não é algo que se faça sem propósitos (BIESTA, 2010; 2012; 2018), embora nem sempre eles sejam explicitados. Essa escolha, entretanto, parece reduzir o potencial educativo da música na educação básica ou tomar esse potencial como decorrência natural do desenvolvimento musical — ou de um tipo de desenvolvimento musical —, como se “fazer música bem” garantisse a educação ou a formação dos alunos e alunas.

Os trabalhos tomados como dados empíricos desta dissertação são apenas uma amostra — não necessariamente representativa — da produção da área de educação musical sobre avaliação no Brasil. Os resultados de sua análise não podem ser generalizados, mesmo porque essa análise é apenas uma das leituras possíveis dessa literatura. Esses resultados, entretanto, sinalizam a necessidade de ampliar discussões e construir novas teorizações para que, sem desconsiderar a relevância de se pensar a avaliação vinculada a um entendimento de ensino musical da música (SWANWICK, 2003), também seja possível pensá-la e operacionalizá-la — por meio de parâmetros,

critérios e procedimentos — na perspectiva de um ensino educativo da música (BOWMAN, 2002).

Para futuros estudos da área no Brasil, além da construção de novas teorizações e da possibilidade de descentralização de um modelo único de referência para avaliar em música, os resultados desta pesquisa oferecem indícios que sugerem a importância do desenvolvimento de novas pesquisas sobre avaliação em música que tratem a escola de educação básica como um espaço com propósitos, dinâmicas e demandas específicas.

A escola pode ser mais presente quando o trabalho envolve as perspectivas de professores/as da educação básica — sejam sujeitos de estudo, sejam autores/as. Considerando os sujeitos escolares, acrescento que análises de perspectivas dos/as estudantes, também escassas nos textos, talvez possam gerar novos modos de compreender a avaliação em música na educação básica.

Por fim, os resultados sugerem a necessidade de pesquisas que contemplem particularidades das diferentes etapas da educação básica. Com as escolas tratadas de modo genérico, o ensino fundamental aparece vagamente caracterizado, mesmo sendo abordado de forma unânime pelos textos analisados que se dirigem a uma etapa específica da educação básica. A ausência do ensino médio é uma lacuna sobressalente na literatura investigada, e a menor atenção dada por pesquisadores/as da área a essa etapa já foi apontada anteriormente (DEL-BEN; SOUZA, 2009, p. 8). Trabalhos sobre avaliação em música que considerem esses aspectos poderão oferecer à área entendimentos contextualizados sobre a interlocução entre práticas de ensino de música nas escolas e políticas educacionais e de avaliação vigentes, considerando que dispositivos como a BNCC e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) se vinculam e sistematizam-se diretamente relacionados a etapas específicas da educação básica.



## REFERÊNCIAS

- ABRAHAMS, F. A Case for Integrative Assessment from a Freirian Perspective. *In*: ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M.; MCPERSON, G. E. (Ed.) **The oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education**. New York: Oxford University Press, 2019, p. 257-274.
- AMORIM, F. G. A avaliação da aprendizagem musical: considerações sobre a teoria e a prática na atuação de três professores dos anos finais do ensino fundamental. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 28., 2018a, Manaus. **Anais [...]**. Manaus: UFAM, 2018a. Disponível em: <<https://anppom.com.br/congressos/index.php/28anppom/manaus2018/paper/view/5395>>. Acesso em: 17 abr. 2019.
- AMORIM, F. G. Avaliação em Música: a presença da avaliação da aprendizagem e do ensino de música nas publicações da ABEM e ANPPOM entre 2013 e 2017. *In*: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2018b, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UCSAL; UFBA, 2018b. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/nd2018/regnd/paper/view/File/3021/1583>>. Acesso em: 17 abr. 2019.
- ANDRADE, M. Avaliação do canto coral: critérios e funções. *In*: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (org.). **Avaliação em música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003. P. 76-87.
- ANDRADE, M. et al. Critérios de avaliação em música: um estudo com licenciandos. **Revista Científica / FAP**, Curitiba, v. 3, p. 53-67, jan./dez. 2008.
- ARAÚJO, R. C. Um estudo com alunos de licenciatura sobre critérios para a avaliação em música. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, Ano 5, n. 10, jan./jun. 2005.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Foco e escopo**. [s.d]b. Disponível em: <[Políticas Editoriais \(abemeducacaomusical.com.br\)](http://abemeducacaomusical.com.br/politicas-editoriais)>. Acesso em: 27 jan. 2021.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Orientações aos colaboradores**. [s.d]a. Disponível em: <[Normas submissao Revista MEB.pdf \(abemeducacaomusical.com.br\)](http://abemeducacaomusical.com.br/normas-submissao-revista-meb.pdf)>. Acesso em: 27 jan. 2021.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Proposta para a Base Nacional Comum Curricular**. 01 mar. 2016. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.com.br/docs/Proposicoes\\_da\\_ABEM\\_para\\_a\\_BNC\\_C.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/docs/Proposicoes_da_ABEM_para_a_BNC_C.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- BARRETTO, E. S. S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, p. 48-66, ago. 2001.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUMGARTNER, C. M.; COUNCILL, K. H. Music student teacher's perceptions of their seminar experience. **Journal of Music Teacher Education**, v. 29, n. 1, p. 11-25. 2019.

BAUTISTA, A.; WONG, J.; CABEDO-MAS, A. Music Teachers' Perspectives on Live and Video-Mediated Peer Observation as Forms of Professional Development. **Journal of Music Teacher Education**, v. 28, n. 3, p. 28-42. 2018.

BEINEKE, V. A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem? In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (org.). **Avaliação em música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 91-104.

BEINEKE, V. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 20, 19-32, set. 2008.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. Tradução Teresa Dias Carneiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n.147, p. 808-825, set./dez. 2012.

BIESTA, G. **Good Education in an Age of Measurement: ethics, politics, democracy**. New York: Routledge, 2010.

BIESTA, G. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan.-abr. 2018.

BIESTA, G. **The beautiful risk of education**. New York: Routledge, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora Ltda., 1994.

BORNE, L.; BELTRÁN, M. R. Evaluación em educación musical: tensiones antiguas, discusiones contemporáneas. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 25, n. 38, p. 123-138, jan./jun. 2017.

BOWMAN, W. Educating musically. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol (orgs.). **The new handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference**. New York: Oxford University Press, 2002. p. 63-84.

BOWMAN, W. Educating musically. **The new handbook of research on music teaching and learning**, p. 63-84, 2002.

BOWMAN, W. Musical experience as aesthetic: What cost the label? **Contemporary Aesthetics**, v. 4, n. 1, p. 17, 2006.

BOWMAN, W. Music's Place in Education. In: McPherson, G. E.; Welch, G. F. (Ed.). **The Oxford Handbook of Music Education**, v. 1, 2012a.

BOWMAN, W. *Philosophical Perspectives on Music*. New York: Oxford University Press, 1998.

BOWMAN, W. Practices, virtue ethics, and music education. **Action, Criticism, and Theory for Music Education**, v. 11, n. 2, p. 1-19. 2012b. Disponível em: <[http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman11\\_2.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman11_2.pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BOWMAN, W. Sound, sociality, and music: Part one. *The Quarterly*, v. 5, n. 3, 1994, p. 50-59.

BOWMAN, W. To what question(s) is music education advocacy the answer? *International Journal of Music Education*, v. 23, n. 2, p. 125-129, 2005.

BOWMAN, W. Why do humans value music? *Philosophy of Music Education Review*, p. 55-63, 2002.

BOWMAN, W.. The social and ethical significance of music and music education. **Revista da ABEM**, v. 26, n. 40, p. 167-175, jan./jun. 2018.

BRAGA, S. M. “**Um por todos ou todos por um**”? processos avaliativos no canto-coral em escola profissionalizante de música. 2009. Dissertação (mestrado em Música) — Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

BRAGA, S.; TOURINHO, C. **Um por todos ou todos por um**: Processos avaliativos em música. Feira de Santana: UEFS Editora, 2013.

BRANCO, E. P. et al. Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, maio/ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017a. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. Qualificação de Periódicos. **Plataforma Sucupira**. MEC/CAPEL, 2017b. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BROPHY, T. S. (Ed.). **The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education**. v. 1, New York: Oxford University Press, 2019a.

BROPHY, T. S. (Ed.). **The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education**. v. 2, New York: Oxford University Press, 2019b.

BURROWS, J.; KUMAR, V. The Objective Ear: assessing the progress of a music task. **Smart Learning Environments**, v.5, n. 13. 2018. <https://doi.org/10.1186/s40561-018-0062-1>.

CACIONE, C. E. S. **Avaliação da aprendizagem: desvelando concepções de licenciandos do curso de música**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

CANCINO-CHACÓN C. E. et al. Computational models of expressive music performance: a comprehensive and critical review. **Frontiers In Digital Humanities**, v. 5, n. 25, out. 2018.

CAREGNATO, C. Relações entre a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical e a Epistemologia Genética. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 5, n. 1, p. 128-146, jan./jul. 2013.

CARVALHO, I. A. **Saberes docentes dos instrumentistas professores: diálogo entre ensinar e avaliar um curso de instrumento musical**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Centro de Ciências Humanas, São Carlos, 2003.

CBL divulga lista de finalistas do prêmio jabuti 2004. **Folha de São Paulo**, Folha online, 26 maio 2004. Folha Ilustrada. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u425507.shtml>>. Acesso em: 6 abr. 2020.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHEN F. et al. Criteria-referenced formative assessment in the arts. **Educational Assessment**, v. 29, p. 297-314. 2017.

COGO-MOREIRA, H.; LAMONT, A. Multidimensional measurement of exposure to music in childhood: beyond the musician/non-musician dichotomy. **Psychology of Music**, v. 46, n. 4, p. 459-472. 2018.

COSTA, M. C.; BARBOSA, J. F. Avaliação da performance instrumental pelos professores de trompete: questões e desafios. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 31, p.134-148. 2015.

CUNHA, E. S. Avaliação da apreciação musical. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (org.). **Avaliação em música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 64-66.

DARSIE, M. M. P. Avaliação e aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 47-59, nov. 1996.

DAVIS, C. L. F. et al. Anos finais do ensino fundamental: aproximando-se da configuração atual. Florianópolis, 2013. Disponível em:

<[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.35.56.fd59cb7bd5476a752ed3207621847219.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.35.56.fd59cb7bd5476a752ed3207621847219.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2017.

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

DEL BEN, L. M. **A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto da educacional brasileiro**. 1997. Dissertação (Mestrado em Música) — Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

DEL BEN, L.; HENTSCHKE, L. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, 49-57, set. 2002.

DEL-BEN, L. et al. Sobre a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concurso público para professores. **Opus**, v. 22, n. 2, p. 543-567, dez. 2016.

DEL-BEN, L. Modos de pensar a educação musical escolar: uma análise de artigos da Revista da ABEM. **Intermeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 19, n. 37, p. 125-148, jan./jun. 2013.

DEL-BEN, L.; PEREIRA, M. V. M. Música e educação básica: sentidos em disputa. In: SILVA, F. C.; XAVIER FILHA, C. (Org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2019, v. 1, p. 189-209.

DEL-BEN, L.; SOUZA, J. Pesquisa em educação musical e suas interações com a sociedade: um balanço da produção da ABEM. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., 2007, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPPOM, 2007. p. 1-13.

DEMAREST, S.; NICHOLS, B.; PFORDRESHER, P. Q. The effect of focused instruction on young children's singing accuracy. **Psychology of Music**, v. 46, n. 4, p. 488-499. 2018.

DERZE, F. J. **A música no programa de avaliação seriada da universidade de Brasília**. 2006. Dissertação (Mestrado em Música) — Programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Música, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2006.

DESOUZA, D. A.; MELO NETO, O. C.; MENEZES, R. C. R. De quem é essa música? Influência social nas atitudes perante avaliações artísticas. **Temas em Psicologia**, v. 19, n. 2, p. 427-441. 2011.

DUARTE JÚNIOR. João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M.; MCPHERSON, G. E. Philosophical and Qualitative Perspectives on Assessment in Music Education: introduction, aims, and overview. *In*: ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M.; MCPHERSON, G. E. (Ed.) **The oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education**. New York: Oxford University Press, 2019b, p. 3-26.

ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M.; MCPHERSON, G. E. (Ed.) **The oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education**. New York: Oxford University Press, 2019a.

FAULTLEY, M. The Assessment of Classroom Music in the Lower Secondary School: The English Experience. *In*: ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M.; MCPHERSON, G. E. (Ed.) **The oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education**. New York: Oxford University Press, 2019, p. 395-409.

FAUTLEY, M. Music education assessment and social justice: resisting hegemony through formative assessment. *In*: BENEDICT, Cathy. et al. (ed.). **The Oxford Handbook of social justice in music education**. New York: Oxford University, 2016. p. 513-524.

FERM ALMQVIST, C. et al. Assessment as learning in music education: The risk of “criteria compliance” replacing “learning” in the Scandinavian countries. **Research Studies in Music Education**, v. 39, p. 3-18, 2017.

FISHER, R. Debating assessment in music education. **Research & Issues in Music Education**, v. 6, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://ir.stthomas.edu/rime/vol6/iss1/4>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Sandra Netz. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FRANÇA, C. C. Currículo do sistema currículo Lattes. [Brasília], 28 set. 2019. Disponível em: <Currículo do Sistema de Currículos Lattes (Maria Cecília Cavalieri França) (cnpq.br)>. Acesso em: 24 jan. 2021.

FRANÇA, C. C. Dizer o “dizível”: avaliação sistêmica em música na escola regular. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 94-106, set. 2010.

FRANÇA, C. C. Dizer o indizível?: considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 10, p. 31-48, 2004.

FRANÇA, C. C. Sentidos da avaliação diagnóstica. **Música na Educação Básica**, Londrina, v. 6, n. 6, 2014.

FREITAS, A. S. Avaliar é desvendar metáforas: reflexões sobre avaliação em Educação Musical. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 6, n. 3, p. 1-17, 2018.

GALLO, D. J. Formative assessment practices and children's singing accuracy: A mixed methods inquiry. **International Journal of Music Education**, v. 37, n. 4, p. 593–607. 2019.

GILBERT, A. D. The Framework for 21st Century Learning: a first-rate foundation for music education assessment and teacher evaluation. **Arts Education Policy Review**, v. 117, n. 1, p. 13-18. 2016.

GIRALDO, S. et al. Automatic assessment of tone quality in violin music performance. **Frontiers in Psychology**, v. 10, mar. 2019.

GUILHERME, A.; FREITAS, A. L. S. Paulo freire e Gert Biesta: um diálogo fecundo sobre a educação para além da facilitação da aprendizagem. **Revista Inter Ação**, v. 42, n. 1, p. 69-86, 2017.

HALLAM, S. The Influence of Assessment on Learning and Teaching: using assessment to enhance learning. *In*: ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M.; MCPERSON, G. E. (Ed.) **The oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education**. New York: Oxford University Press, 2019, p. 167-185.

HAUSEMAN, D. C. Youth-led community arts hubs: Self-determined learning in an out-of-school time (OST) program. **Cogent Education**, v. 3. 2016.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

HENTSCHKE, L. **Musical development**: testing a model in the audience-listening setting. 1993. Tese (Ph.D. em Educação Musical). Institute of Education University of London, 1993.

HENTSCHKE, L. Um Estudo Longitudinal Aplicando a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick com Crianças Brasileiras da Faixa Etária de 6 a 10 anos de idade: Pólo Porto Alegre. *In*: HENTSCHKE, L. (Org.). **Música: pesquisa e conhecimento**, Série Estudos. Porto Alegre: Curso de Pós-graduação em Música da UFRGS, 1996, v. 2, p. 9-34.

HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (org.). **Avaliação em música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003.

HEWITT, M. P. Self-efficacy, self-evaluation, and music performance of secondary-level band students. **Journal of Research in Music Education**, v. 63, n. 3, p. 298-313. 2015.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da escola à universidade**. 30ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HOGAN, J; WINNER, E. Habits of Mind as a Framework for Assessment in Music Education. *In*: ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M.; MCPERSON, G. E. (Ed.) **The oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education**. New York: Oxford University Press, 2019, p. 203-224.

HU, X.; CHOI, K.; DOWNIE, S. A framework for evaluating multimodal music mood classification. **Journal of the Association for Information Science and Technology**, v. 68, n. 2, p. 273-285. 2017.

HWANG, G.-H.; CHEN, B.; SUNG, C.-W. Impacts of flipped classrooms with peer assessment on students' effectiveness of playing musical instruments — taking amateur erhu learners as an example. **Interactive Learning Environments**, v. 27, n. 8, 1047-1061. 2018.

ICTUS Music Journal. **Foco e escopo**. Disponível em: <[Políticas Editoriais \(ufba.br\)](http://Políticas Editoriais (ufba.br))>. Acesso em: 13 jan. 2021.

INTERNATIONAL SYMPOSIUM OF ASSESSMENT IN MUSIC EDUCATION. **Assessment in Music Education: Theory, Practice, and Policy**, The Eighth International Symposium of Assessment in Music Education. 2021. Disponível em: <[Assessment in Music Education: Theory, Practice, and Policy - Welcome \(ufl.edu\)](http://Assessment in Music Education: Theory, Practice, and Policy - Welcome (ufl.edu))>. Acesso em: 27 fev. 2021.

JOURDAN, K; FINNEY, J. An Ethical Consideration of Assessment in Music Education through the Lens of Levinas. *In*: ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M.; MCPERSON, G. E. (Ed.) **The oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education**. New York: Oxford University Press, 2019, p. 51-64.

JUNTUNEN, M. National assessment meets teacher autonomy: national Assessment of learning outcomes in music in Finnish basic education. **Music Education Research**, London: Routledge, ago. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2015.1077799>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

KAFOL, B.; KORDES, U.; BRUNAUER, A. H. Assessment for learning in music education in the Slovenian context: from punishment or reward to support. **Music Education Research**, London: Routledge. 2015.

KARLSEN, S; JOHANSEN, G. Assessment and the Dilemmas of a Multi-Ideological Curriculum: the case of Norway. *In*: ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M.; MCPERSON, G. E. (Ed.) **The oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education**. New York: Oxford University Press, 2019, p. 447-463.

KERTZ-WELZEL, A. International Perspectives on Assessment in Music Education. *In*: ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M.; MCPERSON, G. E. (Ed.) **The oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education**. New York: Oxford University Press, 2019, p. 513-527.

KLEBER, M. O. Avaliação em cursos universitários de música: um estudo de caso. *In*: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (org.). **Avaliação em música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 140-158.



KORDES, U.; KAFOL, B. S.; BRUNAUER, A. H. A model of formative assessment in music education. **Athens Journal of Education**, v. 1, n. 4, p. 295-308, nov. 2014.

KRAEMER, R-D. Dimensões e funções do processo pedagógico-musical. Trad. de Jusamara Souza. **Em Pauta**, v.11, n. 16/17, p. 48-73, 2000.

KRATUS, J. The McDonald's Metaphor: the case against assessing standards-based learning outcomes in music education. *In*: ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M.; MCPERSON, G. E. (Ed.) **The oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education**. New York: Oxford University Press, 2019, p. 187-201.

LANGER, S. **Philosophy in a new key**: a study in the symbolism of reason, rite, and art. London: Harvard University Press, 1942.

LOANE, Brian. On 'listening' in music education. **British Journal of Music Education**. Cambridge, v. 1, n. 1, 1984. pp. 27-36.

LÓPEZ-ÍÑIGUEZ, G.; POZO, J. I.; DIOS, M. J. The older, the wiser: profiles of string instrument teachers with different experience according to their conceptions of teaching, learning, and evaluation. **Psychology of Music**, v. 42, n. 2, p. 157-176. 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MACEDO, V. L. F. **Imagens da docência de música na educação básica**: uma análise de textos da Revista da ABEM (1992-2013). 2015. Tese (Doutorado em Música) — Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. 180f.

MALANDRINO, D.; PIROZZI, D.; ZACCAGNINO, R. Learning the harmonic analysis: is visualization an effective approach? **Multimedia Tools and Applications**, jun. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s11042-019-07879-5>>. Acesso em: 5 jul. 2019.

MANTIE, R. The philosophy of assessment in music education. *In*: BROPHY, T. S. (Ed.). *In*: BROPHY, T. S. (Ed.). **The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education**. v. 1, New York: Oxford University Press, 2019, p. 33-56.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINEZ, José Luiz. Ciência, significação e metalinguagem: Le Sacre du printemps. **Opus**, Campinas, v.9, p.87-102, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus/opus9/opus9-7.pdf>>. Acesso em 18 jul. 2012.

MCQUARRIE, S. H.; SHERWIN, R. G. Assessment in Music Education: Relationships between Classroom Practice and Professional Publication Topics. **Research & Issues in Music Education**: v. 11, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://ir.stthomas.edu/rime/vol11/iss1/6>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

MENDES et al. Avaliação em música no ensino regular e no ensino vocacional. *In*: LEONILDO, L. et al. (orgs.). **European Review of Artistic Studies**: anuario 2013. ERAS Edições, 2017.

MENEZES, M. P. **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. 2010. 283p. Tese (Doutorado em Educação Musical) — Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

MERWE, J. Creating Caring Micro-Assessment Cultures in South Africa. *In*: ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M.; MCPERSON, G. E. (Ed.) **The oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education**. New York: Oxford University Press, 2019, p. 431-446.

MONTADON, M. **Aula de piano e ensino de música**: análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Golçalves. 1992. Dissertação (Mestrado em Música) — Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

MORETTI F. et al. Influência da queixa e do estilo de canto na desvantagem vocal de cantores. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 24, n. 3, p. 296-300. 2012.

MUSSELWHITE, D. J.; WESOLOWSKI, B. C. Evaluating the psychometric qualities of a rating scale to assess pre-service teachers' lesson plan development in the context of a secondary-level music performance classroom. **Journal of Research in Music Education**, v. 66, n. 3, p. 338-358. 2018.

NICHOLS, B. E. Research-to-Resource: Designing Singing Assessments for Classroom Use. **Update**, v. 38, n. 1, p. 5-8. 2019.

NICHOLS, B. E.; WANG, S. The effect of repeated attempts and test-retest reliability in children's singing accuracy. **Musicae Scientiae**, v. 20, n. 4, p. 551-562. 2016.

NIKNAFS, N. Nonregulated Assessment in Music Education: an urban Iranian outlook. *In*: ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M.; MCPERSON, G. E. (Ed.) **The oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education**. New York: Oxford University Press, 2019, p. 495-511.

OARE, S. Aural image in practice: a multicase analysis of instrumental practice in middle school learners. **Update**, v. 34, n. 2, p. 37-44. 2016.

OCKELFORD, A. The Sounds of Intent project: modeling musical development in children with learning difficulties. **Tizard Learning Disability Review**, v. 20, n. 4, p. 179-194. 2015.

ODENDAAL, A. et al. What's with the K? Exploring the implications of Christopher Small's 'musicking' for general music education. **Music Education Research**, v. 16, n. 2, p. 162-175. 2014.

OLIVEIRA, A. Um Estudo Longitudinal Aplicando a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick com Crianças Brasileiras da Faixa Etária de 6 a 10 anos de idade: Pólo Salvador. In: HENTSCHKE, L. (Org.). **Música: pesquisa e conhecimento**, Série Estudos. Porto Alegre: Curso de Pós-graduação em Música da UFRGS, 1996, v. 2, p. 35-67.

OLIVEIRA, M. A. W. et al. Sobre a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concursos públicos para professores. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais...** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 2264-2277. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM\\_2013\\_p.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf)>. Acesso em: 22 fev. 2021.

ORZOLEK, D. C. Research-to-Resource: self-assessment and reflection and music educators. **Update**, v. 36, n. 3, p. 47-50. 2018.

ORZOLEK, D. C. The Paradox of Assessment: Assessment as Paradox. **Research & Issues in Music Education**, v. 4, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://ir.stthomas.edu/rime/vol4/iss1/2>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

PAOLIELLO, K.; OLIVEIRA, G.; BEHLAU, M. Desvantagem vocal no canto mapeado por diferentes protocolos de autoavaliação. **CoDAS**, v. 25, n. 5, p. 463-468. 2013

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. 3.ed. Tradução de: Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PATI, K. A.; GURURANI, S.; LERCH, A. Assessment of student music performances using deep neural networks. **Applied Sciences**, v. 8, 507. 2018.

PESSOTO, F. et al. Relações entre raciocínio auditivo musical e inteligência. **Revista Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 175-187, set./dez. 2013.

PESSOTO, F. et al. Teste de Raciocínio Auditivo Musical (RAu): estudo inicial por meio da Teoria de Resposta ao Item. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 17, n. 3, p. 485-495, set./dez. 2012.

PIRES, N.; DALBEN, Â. Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da Abem (1992-2011). **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 30, p. 103-118. jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/85/70>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

QUEIROZ, L. R. S. A educação musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 35-46. 2012.

QUEIROZ, L. R. S.; PENNA, M. Políticas públicas para a educação básica e suas implicações para o ensino de música. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 91-106, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/3662/2713>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

REBOUÇAS, F. M. **Modelos de avaliação da performance no violão em um curso de licenciatura em música a distância**. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) — Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

REID, A; BALLANTYNE, J. Building a Culture of Ethical, Comparable, Authentic Assessment: music education in queensland. *In*: ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M.; MCPERSON, G. E. (Ed.) **The oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education**. New York: Oxford University Press, 2019, p. 465-482.

RIBEIRO, J. L. D.; NEWMANN, C. R. Estudos qualitativos com o apoio de Grupos Focados. *In*: SEMANA DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO SUL-AMERICANA, 6., 2006, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: SEPROSUL, 2006. s/p.

RICHERME, L. K. Could There Be Deleuzian Assessment in Music Education? *In*: ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M.; MCPERSON, G. E. (Ed.) **The oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education**. New York: Oxford University Press, 2019, p. 123-136.

RUSSELL, J. A. Assessment in Instrumental Music. **Oxford Handbooks Online**. Oxford University Press, 2014.

SALVADOR, K. Assessment and individualized instruction in elementary general music: a case study. **Research Studies in Music Education**, v. 41, n. 1, p. 18-42. 2019.

SANTIAGO, D. Measurement and evaluation in music education: a position paper. **ICTUS Music Journal**, Salvador, v. 2, p. 105-115. 2000.

SANTOS, C. G. A.; HENTSCHE, L.; FIALKOW, N. Avaliação da execução musical: relações entre as concepções e práticas adotadas por professores de piano. **Revista da Abem**, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, n. 5, p. 21-30. 2000.

SANTOS, L. A. S.; JUNIOR, M. P. S.; CACIONE, C. E. S. Cadernos de música: um registro e muitas avaliações. **Música na Educação Básica**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 104-115, set. 2010.

SANTOS, R. M. S. A produção de conhecimento em Educação Musical no Brasil: balanço e perspectivas. **Opus**, [s. l.], v. 9, n. p. 49-72, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/87/70>>. Acesso em: 29 mar. 2020.

SCHIAVIO, A. The Primacy of Experience: phenomenology, embodiment, and assessments in music education. *In*: ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M.; MCPERSON, G. E. (Ed.) **The oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education**. New York: Oxford University Press, 2019, p. 65-81.

SCHMIDT, P. Educational policy and assessment in music. *In*: BROPHY, T. S. (Ed.) **The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education**. v. 1, New York: Oxford University Press, 2019, p. 57-87.

SHAW, R. D. Music teacher stress in the era of accountability. **Arts Education Policy Review**, v. 117, n. 2, p. 104-116. 2016.

SILVA, A. N. C. Trilha de sons, construindo a escrita musical. **Música na Educação Básica**. Londrina, v.4, n.4, novembro de 2012.

SOBREIRA, S. Abram alas que a música quer passar... Nos exames: a avaliação como recurso para a aceitação do ensino de música nas escolas. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 26., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt24\\_trabalhos\\_pdfs/gt24\\_2611\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt24_trabalhos_pdfs/gt24_2611_texto.pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2019.

SÖDERMAN, J. Music as *Bildning*: the impracticability of assessment within the Scandinavian educational tradition. *In*: ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M.; MCPERSON, G. E. (Ed.) **The oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education**. New York: Oxford University Press, 2019, p. 483-494.

STRAUSS, A. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. Tradução Luciane de Oliveira da Rocha. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SWANWICK, K. **A basis for music education**. London: Nfer-Nelson, 1979.

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

SWANWICK, K. **Music, mind, and education**. London: Routledge, 1988.

SWANWICK, K. **Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education**. London: Routledge, 1994.

TALBOTT, B. C; WILLIAMS, H. M. A. Critically Assessing Forms of Resistance in Music Education. *In*: ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M.; MCPERSON, G. E. (Ed.) **The oxford**

**handbook of philosophical and qualitative assessment in music education.** New York: Oxford University Press, 2019, p. 83-100.

TOURINHO, C. **Relações entre os critérios de avaliação do professor de violão e uma teoria do desenvolvimento musical.** 2001. Tese (Doutorado em Música) — Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda. Avaliação da performance musical. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). **Avaliação em música: reflexões e práticas.** São Paulo: Moderna, 2003. p. 13-28.

TREACY, D. S.; TIMONEN, V.; KALLIO, A. A.; SHAH, I. B. Imagining Ends-Not-Yet-in-View: The ethics of assessment as valuation in Nepali music education. In: ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M.; MCPERSON, G. E. (Ed.) **The oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education.** New York: Oxford University Press, 2019, p. 411-429.

TUNCER-BOON, E. Culturally Responsive Assessment in Music Education. In: BROPHY, T. S. (Ed.). **The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education.** v. 2, New York: Oxford University Press, 2019b, p. 737-753.

TURRA, C. M. G. et. al. **Planejamento de ensino e avaliação.** 5.ed. Porto Alegre: Meridional EMMA, 1975.

UTOMO, U.; SAYUTI, S. A. Developing an instrument model to assess teachers' creativity in designing and teaching music subject. **Harmonia: Journal of Arts Research and Education**, v. 17, n. 1, p. 13-22. 2017. Disponível em: <<http://journal.unnes.ac.id/nju/index.php/harmonia>>. Acesso em: 2 jul. 2019.

VÄKEVÄ, L. Evaluation for Equality: applying a classical pragmatist perspective in qualitative assessment in finnish general music education. In: ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M.; MCPERSON, G. E. (Ed.) **The oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education.** New York: Oxford University Press, 2019, p. 101-121.

VAUGEOIS, L. C. Institutional Music Education and Ranking as a Form of Subjectification: the merits of resistance and resilience. In: ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M.; MCPERSON, G. E. (Ed.) **The oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education.** New York: Oxford University Press, 2019, p. 101-121.

VAUGEOIS, L. C. Social justice and music education: claiming the space of music education as a site of postcolonial contestation. **Action, Criticism, and Theory for Music Education**, 6/4, p. 163-200. 2007. Disponível em: <[http://act.maydaygroup.org/articles/Vaugeois6\\_4.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Vaugeois6_4.pdf)>. Acesso em: 27 maio 2019.

VÓRTEX. Sobre. Disponível em: <Revista Vortex (unespar.edu.br)>\_Acesso em: 05 fev. 2021.

WERLE, K.; BELLOCHIO, C. R. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, p. 29-39, set. 2009.

WESOLOWSKI, B. C. Predicting Operational Rater-Type Classifications Using Rasch Measurement Theory and Random Forests: A Music Performance Assessment Perspective. **Journal of Educational Measurement Fall**, v. 56, n. 3, p. 610-625. 2019.

WONG, M. W. Y. Assessment for learning, a decade on: self-reported assessment practices of secondary school music teachers in Hong Kong. *International Journal of Music Education*, v. 32, n. 1, p. 70-83. 2014.

WU, C.; LERCH, A. Assessment of percussive music performances with feature learning. **International Journal of Semantic Computing**, v. 12, n. 3, p. 315-333. 2018.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **APÊNDICES**



## Apêndice A. Organização dos trabalhos revisados

**[Tags]** de categorização:

**[1] Sobre princípios das avaliações**

**[2] Sobre a avaliação e a aprendizagem e/ou desenvolvimento musical:**

- [2.1] Avaliação e aprendizagem/desenvolvimento musical
- [2.2] Avaliação de resultados (produtos) musicais
- [2.3] Testes e exames de conhecimentos musicais em seleções
- [2.4] Desenvolvimento e/ou testagem de instrumentos, recursos e tecnologias








**[3] Sobre a avaliação do ensino de música e as políticas públicas educacionais:**

- [3.1] Legislação e documentos normativos
- [3.2] Avaliação de professores e programas de ensino de música
- [3.3] Avaliações em larga escala e *rankings*

**[4] Discussões/teorizações sobre avaliação em música:**

- [4.1] Avaliação em música e cognição
- [4.2] Avaliação em música e sociologia
- [4.3] Avaliação em música e filosofia

## Apêndice B. Exemplo de agrupamento de asserções por similaridade temática

<p><b>Características, elementos que a constituem e seus valores</b></p>	
<p>Evaluation encompasses all aspects of the educational process. (p. 105). <b>A.11.ictus-00</b></p>	<p> <b>Fernanda Gomes</b> Elementos que constituem o processo avaliativo: - Todos os aspectos do processo educacional</p>
<p>O processo avaliativo envolve, além de critérios, a elaboração de métodos, técnicas e instrumentos de avaliação que se constituem nos meios pelos quais se verificará o desenvolvimento do aluno (TURRA et al., 1995). (p. 66). <b>L.C5</b></p>	<p> <b>Fernanda Gomes</b> Elementos que constituem o processo avaliativo: - Critérios; elaboração de métodos, técnicas e instrumentos</p>
<p>Los instrumentos no son la evaluación per se, sino elementos que sirven para medir un momento en específico, una fotografía del aprendizaje que refleja todo el proceso de enseñanza. Los resultados que dan los instrumentos no son un proceso completo, sino las evidencias necesarias para la realización de un juicio. (p. 134). <b>A2.abem-17</b></p>	<p> <b>Fernanda Gomes</b> Instrumentos: - Elementos do processo avaliativo, oferecem evidências</p>
<p>Standardized tests are reliable instruments for collecting data, but not the only ones. (p. 113). <b>A.11.ictus-00</b></p>	<p> <b>Fernanda Gomes</b> Instrumentos: - Testes padronizados e coleta de dados confiáveis</p>
<p>Standardized tests are good tools because of their objectivity (p. 113). <b>A.11.ictus-00</b></p>	<p> <b>Fernanda Gomes</b> Instrumentos: - Testes padronizados e objetividade</p>
<p>Com base em Vianna (2003), entendo que a avaliação localizada no âmbito de uma escola permite controlar variáveis socioeconômicas, diferentemente dos testes nacionais. (p. 95, nota de rodapé). <b>A7.abem-10</b></p>	<p> <b>Fernanda Gomes</b> Instrumentos: - Testes padronizados e objetividade</p>
<p><b>Funções e finalidades</b></p>	
<p>la evaluación educativa efectivamente posee diversas funciones. (p. 129). <b>A2.abem-17</b></p>	<p> <b>Fernanda Gomes</b> Avaliação educativa: - Possui múltiplas funções.</p>
<p>Possibilitando um diagnóstico sobre o processo educativo, a avaliação é uma ferramenta básica no aprimoramento do planejamento e ação pedagógicas (LUCKESI, 1997). (p. 65). <b>L.C5</b></p>	<p> <b>Fernanda Gomes</b> Avaliação: - Aprimorar o planejamento e ação pedagógicas</p>
<p>o processo educativo inclui, entre outros aspectos, a avaliação, proporcionando ao professor um conhecimento específico sobre a aprendizagem dos alunos. (p. 65). <b>L.C5</b></p>	<p> <b>Fernanda Gomes</b> Avaliação: - conhecer a aprendizagem dos alunos</p>
<p>No processo educativo, diferentemente de um concurso de composição, por exemplo, uma das funções centrais da avaliação é compreender os processos de ensino e aprendizagem que estão ocorrendo em sala de aula. (p. 101-102). <b>L.C7</b></p>	<p> <b>Fernanda Gomes</b> Avaliação: - "compreender os processos de ensino e aprendizagem que estão ocorrendo em sala de aula"</p>
<p>O aprendizado é um processo contínuo e não uma mágica que ocorre em períodos de tempo que se encaixam em semestres ou anos escolares. O sentido do diagnóstico é reconhecer a individualidade da criança, respeitar seu tempo de amadurecimento e fazer valer o direito de todos ao desenvolvimento pleno — medida que também não é genérica, mas individual. (p. 102). <b>A4.meb-14</b></p>	<p> <b>Fernanda Gomes</b> Avaliação diagnóstica: - Possibilitar o "desenvolvimento pleno" de sujeitos; reconhecer e respeitar a individualidade da criança [ou sujeito].</p>
<p>Esses testes [diagnósticos escritos] são instrumentos valiosos para o desenvolvimento curricular.</p>	<p> <b>Fernanda Gomes</b> Avaliação diagnóstica: - Testes escritos – desenvolver o currículo, associado</p>