



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

ABINAÉSIA MARIA DE SOUZA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONSERVATÓRIO PERNAMBUCANO  
DE MÚSICA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Recife  
2024

ABINAÉSIA MARIA DE SOUZA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONSERVATÓRIO PERNAMBUCANO  
DE MÚSICA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre(a) em Música. Área de concentração: Música e Sociedade.

Orientadora: Cristiane Maria Galdino de Almeida

Recife  
2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Souza, Abinaesia Maria de.

Avaliação da aprendizagem no Conservatório Pernambucano de Música no contexto do Ensino Remoto Emergencial / Abinaesia Maria de Souza. - Recife, 2024.

139f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Música, 2024.

Orientação: Cristiane Maria Galdino de Almeida.

Inclui referências e apêndices.

1. Avaliação em música; 2. Ensino remoto emergencial; 3. Ensino conservatorial; 4. Teoria musical. I. Almeida, Cristiane Maria Galdino de. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

ABINAÉSIA MARIA DE SOUZA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONSERVATÓRIO PERNAMBUCANO  
DE MÚSICA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Música. Área de concentração: Música e Sociedade

Aprovado em: 25/10/2024

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristiane Maria Galdino de Almeida (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

---

Prof. Dr. Leonardo da Silveira Borne (Examinador Interno)  
Universidade Federal do Mato Grosso - UFMG

---

Prof. Dr. Matheus Henrique da Fonsêca Barros (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valdiene Carneiro Pereira (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Dedico este trabalho à memória de minha avó, Maria Rita, que se foi enquanto eu estava na metade do curso, sendo a maior saudade que meu coração poderia sentir até hoje. Se ela estivesse aqui, iria querer saber se “nesse mestrado tem formatura”, e se tivesse, ela estaria presente, celebrando comigo, como sempre fez nas outras!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus, o Escritor da minha história, Coluna que sustenta minha existência e Guia de cada passo, a cada degrau que subo na minha formação acadêmica, ministerial e pessoal, sendo minha companhia mais fiel e que nunca dorme, nas minhas madrugadas de leitura e escrita.

Aos meus pais, que, apesar de todas as dificuldades, sempre foram incentivadores da educação dos filhos, e do meu sonho de estudar e viver da música, e que crendo com mais força ainda do que eu, no Deus que tudo provê para mim, me sustentaram nas suas orações durante a minha vida toda.

Aos meus irmãos, Aninha e Júnior, meus maiores defensores, amigos e responsáveis pelas minhas melhores risadas na vida, com quem sempre posso contar em tudo aquilo que possibilite as minhas realizações.

À minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup> Cristiane Almeida, que com competência, conhecimento e tranquilidade (sempre!), me guiou nesta etapa da minha vida acadêmica, a despeito de todos os meus atrasos e percalços, e dos momentos em que minha escrita revelava ainda imaturidade na construção do conhecimento. Agradeço de coração pela disponibilidade e pela maneira tão humana de ensinar.

Aos professores, Dr<sup>a</sup> Valdiene Carneiro Pereira, Dr. Matheus Henrique da Fonseca Barros e Dr. Leonardo Borne da Silveira, pela participação na banca e pelas generosas contribuições, tanto no colóquio quanto na qualificação, que foram de grande relevância para a finalização deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPE, pelas suas contribuições durante o curso, pelas experiências proporcionadas e conhecimentos transmitidos, que impulsionaram também a minha admiração pelas suas vivências acadêmicas.

Aos meus colegas da turma de 2021.2 do PPG Música, grupo em que poucos se conhecem pessoalmente, mas que é um exemplo de incentivo mútuo e alegria pelas conquistas uns dos outros. Mesmo limitada pelos encontros *on-line*, nossa convivência foi muito especial!

Aos meus colegas professores dos Cursos Técnico e Preparatório do Conservatório Pernambucano de Música, que participaram da pesquisa, com prontidão e boa vontade, e em quem vejo um interesse genuíno pela educação musical e desenvolvimento dos seus alunos.

Agradeço, em especial à minha amiga Hadassa Rossiter, que além do incentivo nas minhas empreitadas, me ajudou na construção do pré-projeto, e no Conservatório, como minha supervisora direta, me encaminhando durante os acertos verbais com a instituição, para a realização da pesquisa no campo. Obrigada, tamo junto, companheira!

Ao Conservatório Pernambucano de Música, instituição que nos últimos dez anos foi a espinha dorsal da minha vida profissional, e é formadora de músicos excelentes no Estado, de onde vejo estudantes ingressando no ensino superior e vida profissional com excelência musical, confirmando a escola como um verdadeiro celeiro de talentos, possibilitado pelo trabalho de cada funcionário.

Aos meus amigos, que sempre compreenderam minha ausência, ou “presença rápida” nos eventos, encontros e reuniões, diante de todas as ocupações que sempre tive, e mais esta que arranjei! Graças a Deus, sei que vocês estarão e vão me permitir estar presente, sempre que eu puder!

Aos meus alunos das diversas turmas, em diversas instituições por onde passei e ainda trabalho, e às dezenas de cantores de todos os coros dos quais já fui e ainda sou regente. Há anos vocês me dão motivos de alegria diária, pela convivência, por poder perceber seu desenvolvimento, e especialmente por serem as pessoas com quem mais aprendo na minha profissão no dia a dia.

Finalmente, agradeço a todos que sempre torceram, incentivaram, me deram uma palavra de ânimo em alguns momentos difíceis, com orações, com compreensão, com ajuda direta ou indireta. Que Deus abençoe a todos.

E a Ele, toda a glória!

## RESUMO

Este trabalho procura compreender as experiências dos professores de teoria do Conservatório Pernambucano de Música nos seus processos de avaliação da aprendizagem, dentro do contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Neste cenário, considerando que a escola se estrutura no modelo de ensino denominado conservatorial, convém investigar como aconteceu a adaptação para realização do Ensino Remoto Emergencial na instituição, e suas implicações nas diversas disciplinas teóricas, em todo o processo de ensino e aprendizagem, em que a avaliação está presente desde o planejamento. Assim, estabeleci a seguinte questão de pesquisa: como foi realizado o processo avaliativo da aprendizagem dos alunos nas disciplinas teóricas dos cursos regulares do CPM no período em que a escola trabalhou com o ERE? A investigação das experiências dos professores e do seu olhar para a recepção e aprendizado do estudante diante do contexto diferente do modelo tradicional de ensino especializado de música, alinha-se à definição do objetivo geral, que é compreender o processo de avaliação da aprendizagem em música de disciplinas teóricas do Conservatório Pernambucano de Música, durante o período do ensino remoto emergencial. Como objetivos específicos: 1) analisar princípios e concepções da avaliação da aprendizagem no campo da Educação e da Educação Musical, aplicando-os à avaliação da aprendizagem em música no contexto do ERE; 2) conhecer os caminhos trilhados pelo Conservatório Pernambucano de Música, para a implementação do ERE; 3) analisar as práticas avaliativas dos professores no contexto do ERE; 4) identificar as percepções dos professores sobre o desenvolvimento do ERE na instituição e as práticas avaliativas aplicadas neste período. Buscando as respostas para estas questões, um estudo de casos múltiplos foi desenvolvido com sete docentes do Conservatório, que atuaram em disciplinas teóricas nos cursos preparatório e técnico no período. Na fundamentação teórica, considerei Libâneo (1990), Santiago (1996), Zabala (1998), Cortesão (2002), Luckesi (2011) dentre outros, como subsidiadores do trabalho. A pesquisa, de abordagem qualitativa, tem como instrumentos de coleta o questionário, a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental. Nos resultados, os professores apresentaram a realização de atividades sistemáticas de avaliação no período, seguindo um planejamento e possibilidades dentro de um contexto novo e relação tempo/espaço diferentes do presencial, revelando a necessidade de reflexão e

acompanhamento posterior à aplicação dos instrumentos avaliativos, já que, mesmo após os resultados nas avaliações dos alunos, persistiu a dificuldade dos professores em definir o alcance e/ou afirmar a fixação dos conteúdos por parte destes discentes. Os dados obtidos também possibilitaram uma visão da estrutura educacional da instituição, dos hábitos dos professores antes do isolamento social e durante ele, além de informações sobre sua formação antes e para o Ensino Remoto, e todas as etapas do processo de ensino/aprendizagem neste contexto, do qual a avaliação não é um fim, mas nasce junto a todas as partes desse processo no seu planejamento, seja presencial, seja *online*.

**Palavras-chave:** Avaliação em música; Ensino remoto emergencial; Ensino conservatorial; Teoria musical.

## ABSTRACT

This study seeks to understand the experiences of theory teachers at the Pernambuco Conservatory of Music in their learning assessment processes within the context of Emergency Remote Education (ERE). In this scenario, considering that the school is structured in the so-called conservatory teaching model, it is important to investigate how the adaptation to carry out Emergency Remote Education took place at the institution, and its implications for the various theoretical disciplines, throughout the teaching and learning process, in which assessment is present from the planning stage. Thus, I established the following research question: how was the assessment process of student learning carried out in the theoretical disciplines of the CPM regular courses during the period in which the school worked with ERE? The investigation of the teachers' experiences and their perspective on student reception and learning in the face of the different context of the traditional model of specialized music teaching is in line with the definition of the general objective, which is to understand the process of assessing learning in music of theoretical disciplines at the Pernambuco Conservatory of Music during the period of emergency remote education. The specific objectives were: 1) to analyze principles and concepts of learning assessment in the field of Education and Music Education, applying them to the assessment of learning in music in the context of ERE; 2) to understand the paths taken by the Pernambuco Conservatory of Music to implement ERE; 3) to analyze the assessment practices of teachers in the context of ERE; 4) to identify teachers' perceptions about the development of ERE in the institution and the assessment practices applied during this period. Seeking answers to these questions, a multiple case study was developed with seven teachers from the Conservatory, who taught theoretical subjects in the preparatory and technical courses during the period. In the theoretical basis, I considered Libâneo (1990), Santiago (1996), Zabala (1998), Cortesão (2002), Luckesi (2011) among others, as subsidizers of the work. The research, with a qualitative approach, has as collection instruments the questionnaire, the semi-structured interview and the documentary research. The results showed that teachers carried out systematic assessment activities during the period, following a plan and possibilities within a new context and time/space relationship different from the face-to-face one, revealing the need for reflection and follow-up after the application of assessment instruments, since, even after the results in the students'

assessments, teachers still had difficulty defining the scope and/or confirming the students' retention of the content. The data obtained also provided an insight into the educational structure of the institution, the habits of teachers before and during social isolation, in addition to information about their training before and for Remote Teaching, and all stages of the teaching/learning process in this context, of which assessment is not an end, but arises together with all parts of this process in its planning, whether in-person or online.

**Keywords:** Assessment in music; Emergency remote teaching; Conservatory teaching; Music theory.

## RESUMEN

Este trabajo procura comprender las experiencias de dos profesores de teoría del Conservatório Pernambucano de Música en sus procesos de evaluación de aprendizaje, dentro del contexto del Ensino Remoto Emergencial (ERE). Neste cenário, considerando que a escola se estrutura no modelo de ensino denominado conservatorial, convém investigar como aconteceu a adaptação para realização do Ensino Remoto Emergencial na instituição, e suas implicações nas diversas disciplinas teóricas, en todo o proceso de ensino e aprendizagem, em que a avaliação está presente desde o planejamento. Assim, establecimos la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se realizó el proceso de evaluación de los aprendices de los estudiantes en las disciplinas teóricas de los cursos regulares de CPM en el período en que la escuela trabajó con el ERE? A investigação das experiências dos Professores e do seu olhar para a recepção e aprendizado do estudante diante do contexto diferente do modelo tradicional de ensino especializado de música, alinha-se à definição do objetivo general, que é compreender o processo de avaliação da aprendizagem em música de disciplinas teóricas do Conservatório Pernambucano de Música, durante o período do ensino remoto emergencial. Como objetivos específicos: 1) analizar principios y conceptos de evaluación de aprendizagem no campo da Educação e da Educação Musical, aplicando-os à avaliação da aprendizagem em música no contexto do ERE; 2) conhecer os caminhos trilhados pelo Conservatório Pernambucano de Música, para la implementación del ERE; 3) analizar como práticas avaliativas dos profesores no contexto do ERE; 4) identificar las percepciones de los profesores sobre el desarrollo del ERE en la institución y las prácticas evaluativas aplicadas en este período. Buscando respuestas para estas preguntas, un estudio de casos múltiples foi desenvolvido com siete docentes del Conservatorio, que atuaram em disciplinas teóricas en cursos preparatorios y técnicos sin período. Na fundamentação teórica, consideri Libâneo (1990), Santiago (1996), Zabala (1998), Cortesão (2002), Luckesi (2011) entre otros, como subsidiadores do trabalho. Una pesquisa, de abordagem cualitativa, tem como instrumentos de coleta o cuestionario, una entrevista semiestructurada y una pesquisa documental. Nos resultados, los profesores presentan la realización de actividades sistemáticas de evaluación en ningún período, siguiendo un plano y posibilidades dentro de un

contexto novo y relación tempo/espacio diferentes presencial, revelando la necesidad de reflexión y acompañamiento posterior a la aplicación de dos instrumentos evaluados, já que, mesmo após os resultados nas avaliações dos Alunos, persistiu a dificuldade dos profesores em definir o alcance e/ou afirmar a fixação dos conteúdos por parte destes discentes. Los datos obtidos también possibilitaram una visión de la estructura educativa de la institución, dos hábitos de los profesores antes del aislamiento social y durante ele, además de informaciones sobre su formación antes y para el Ensino Remoto, y todas las etapas del proceso de aprendizaje/aprendizaje en este contexto, do qual a avaliação não é um fim, mas nasce junto a todas as partes desse processo no seu planejamento, seja presencial, seja online.

**Palabras clave:** Evaluación musical; Enseñanza remota de emergencia; Educación en conservatorio; Teoría musical.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Ensino Conservatorial – Publicações	24
Quadro 2 –	Ensino não presencial de música – Publicações	28
Quadro 3 –	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no ensino de música – Publicações	34
Quadro 4 –	Formação Continuada/ em Exercício - Publicações	37
Quadro 5 –	Avaliação em Música – Publicações	41
Quadro 6 –	Disciplinas comuns nos cursos Preparatório e Técnico	75
Quadro 7 –	Panorama de disciplinas	77
Quadro 8 –	Questionário - ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: 13 - Quais os ambientes acessados para a realização desse treinamento (livros, instituição, sites, plataformas digitais, outros meios de comunicação)?	93
Quadro 9 –	Questionário - ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: 19 – Que tecnologias você costumava utilizar na sala de aula, antes do Ensino Remoto (dispositivos diversos, internet, tv, projetor, aparelho de som, rádio etc, ou nenhuma)?	94
Quadro 10 –	Questionário – AVALIAÇÃO: 26 – Que instrumentos (de avaliação) utiliza?	99
Quadro 11 –	Questionário – AVALIAÇÃO: 24 – Que tipo faz parte da sua rotina em sala de aula?	101
Quadro 12 -	Observação das avaliações	107

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ERE	Ensino Remoto Emergencial
EaD	Educação a distância
CPM	Conservatório Pernambucano de Música
ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
AVAs	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
NEMUSI	Núcleo de Educação Musical Inclusiva
APM	Apoio Pedagógico Musical

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>ENSINO CONSERVATORIAL, ENSINO NÃO PRESENCIAL DE MÚSICA E AVALIAÇÃO EM MÚSICA – DIÁLOGO E DESDOBRAMENTOS A PARTIR DAS PESQUISAS RELACIONADAS</b>	<b>21</b>
2.1	ENSINO CONSERVATORIAL	23
2.2	ENSINO NÃO PRESENCIAL DE MÚSICA	27
<b>2.2.1</b>	<b>Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no ensino de música</b>	<b>34</b>
<b>2.2.2</b>	<b>Formação e atuação docente</b>	<b>36</b>
2.3	AVALIAÇÃO EM MÚSICA	40
2.4	AVALIAÇÃO NO ENSINO <i>ON-LINE</i>	47
<b>3</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>51</b>
3.1	ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	51
3.2	AVALIAÇÃO - CONCEPÇÕES E GERAÇÕES	58
<b>3.2.1</b>	<b>Avaliação da aprendizagem – uma concepção construtiva</b>	<b>61</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Avaliação – quanto à sua função</b>	<b>65</b>
3.2.2.1	Avaliação diagnóstica	67
3.2.2.2	Avaliação formativa	67
3.2.2.3	Avaliação somativa	69
3.3	AVALIAÇÃO EM MÚSICA	70
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>74</b>
4.1	CAMPO DE PESQUISA – CONSERVATÓRIO PERNAMBUCANO DE MÚSICA	74
4.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA	76
4.3	NATUREZA DA PESQUISA – QUALITATIVA	78
4.4	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	79
4.5	INSTRUMENTOS DE COLETA	82
<b>4.5.1</b>	<b>Entrevista semiestruturada</b>	<b>82</b>
<b>4.5.2</b>	<b>Observação</b>	<b>85</b>
<b>4.5.3</b>	<b>Questionário</b>	<b>87</b>
<b>4.5.4</b>	<b>Pesquisa documental</b>	<b>89</b>
<b>5</b>	<b>VOZES E EXPERIÊNCIAS DOCENTES - RESULTADOS</b>	<b>92</b>

5.1	ATIVIDADE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	92
5.2	AVALIAÇÃO: CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS (PRESENCIAL)	97
5.2.1	<b>Avaliação no ensino remoto emergencial</b>	<b>103</b>
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>110</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>116</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – MODELO</b>	<b>131</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO</b>	<b>135</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A medidas de isolamento recomendadas pela Organização Mundial da Saúde para prevenção da COVID-19, tornaram necessária, a partir de março de 2020, a suspensão das atividades presenciais acadêmicas das instituições de ensino de todo o país. Assim, uma nova rotina de ensino se impôs, com novas preocupações, dentre elas: quais seriam os meios e ferramentas utilizados, como ocorreria a formação em exercício e inserção de tecnologia estranhos ao dia-a-dia de grande parte de professores e alunos, e as possíveis dificuldades de acesso à internet e equipamentos necessários às aulas remotas e *online* por parte destes dois grupos. Os planejamentos precisariam ser repensados de acordo com as necessidades de cada disciplina e as possibilidades nesta nova etapa.

Nas instituições de ensino musical especializado, tradicionalmente, as aulas de instrumento são realizadas de forma individual e presencial, professor e aluno face a face, em um mesmo espaço. As aulas de teoria, geralmente em turmas, num mesmo espaço também. No período de distanciamento a que foram submetidos, e pelas circunstâncias decorrentes dele, não seria possível aos professores darem esta atenção presencial e, assim como as instituições de educação básica, aquelas dedicadas ao ensino técnico e superior em música, também migraram para o Ensino Remoto Emergencial (ERE). O Conservatório Pernambucano de Música (CPM), uma das mais antigas instituições de ensino especializado em música no Recife, forjada no modelo de ensino tradicional e conhecido como conservatorial, também precisou se adaptar ao ERE, sofrendo as mudanças necessárias no modelo que, segundo Vieira (2004), consiste no ensino tradicional de música, que dentre outras coisas, se caracteriza por incorporar

a hegemonia da cultura musical erudita europeia, enfatiza a *performance*, mantendo uma separação entre teoria e prática. Tendo como berço o Conservatório Superior de Paris, desde o final do século XVIII, este modelo segue, ainda que sob críticas e questionamentos de vários autores, sendo o formato no qual se fundamenta grande parte dos currículos de escolas especializadas de música – não apenas conservatórios (Vieira, 2004, p. 143).

Nos programas dos cursos regulares do CPM, tanto nas aulas individuais de instrumentos quanto nas aulas de teoria, percepção, solfejo, práticas de conjunto e canto coral (todas estas em grupo), são exemplos do que demandou adaptações por parte da escola. Alguns professores sentiram dificuldade, ou até se negaram a incorporar as suas práticas à nova realidade de ensino. Não apenas pelo hábito de ensinar no formato tradicional, mas também pela dificuldade em utilizar os recursos eletrônicos necessários para o novo formato, por problemas com conexão e pelas desvantagens sentidas em relação à qualidade sonora produzida nas aulas práticas, e até mesmo na ministração de aulas teóricas. Também é possível que existam os que se negaram a fazê-lo, caracterizando o que Gohn (2007) denomina de tecnofobia. O termo caracteriza o sentimento de aversão e desconforto frente às novas tecnologias, e a visão que muitos indivíduos têm em relação ao progresso tecnológico, buscando, inclusive, embasamento teórico para o que consideram nocivo na utilização de tais recursos na educação e na música. Barros (2020) cita o aspecto geracional e o período formativo dos professores como outros desafios para este momento.

Sendo integrante desse grupo de professores da instituição, fui diretamente afetada por estas mudanças, em meio às dúvidas e insegurança sobre um novo modo de ensinar, precisando aprender a utilizar ferramentas, plataformas, materiais e trabalhar em tempo/espço diferentes do contexto presencial. Antes mesmo da plataforma ser definida pelo CPM, fiz cursos e leituras sobre a utilização do Google Classroom. Posteriormente, atendendo ao pedido da supervisão, fiz apresentações *online*, no início do semestre, para os professores da escola sobre sua utilização. Durante os primeiros meses, naturalmente, me envolvi ajudando outros professores com dificuldades na operação, ou que tinham dúvidas, e fui ajudada por outros, da mesma forma. As formas de transmissão e postagem de materiais foram, aos poucos, sendo desenvolvidas e compartilhadas entre nós professores. Porém, para mim, especialmente, a avaliação da aprendizagem neste contexto continuou levantando questionamentos e dúvida: como elas seriam realizadas, em que períodos, quais critérios e instrumentos de avaliação conduziriam, e se os resultados seriam satisfatórios e iriam ser condizentes com o que foi planejado, ainda que naquela realidade.

Como atividade que não está isolada do processo de ensino e aprendizagem, seja presencial, remota, híbrida etc, a avaliação é um tema fundamental nas discussões das mais diversas áreas de conhecimento, incluindo, obviamente, a

educação musical. No entanto, o “como” e “o que” avaliar são grandes preocupações dos educadores, e talvez como consequência desta complexidade, as publicações sobre critérios para a avaliação da aprendizagem em música ainda têm algumas lacunas, tanto nas disciplinas práticas quanto nas teóricas. Podemos ver no levantamento feito por Amorim (2018) a necessidade de mais obras que abordem especificamente a avaliação em educação musical, de forma mais abrangente, mesmo no formato presencial. A discussão de “como fazer” música e “através de que” parece avançar diante das demandas, mas a discussão sobre como realizar a avaliação da aprendizagem não acompanha essa produção.

Quando se trata de avaliação não presencial, ou mais especificamente no Ensino Remoto (ER), há uma lacuna ainda maior. Por meio da revisão de literatura, foi possível encontrar, datados até 2020, artigos sobre temas aproximados, mas pouca coisa relacionada estritamente à avaliação para o ensino não presencial ou ensino remoto de música. A maioria dos registros em trabalhos apresentados na Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), por exemplo, estão relacionados à utilização das tecnologias (aplicativos, *softwares* etc.) no ensino de música a distância, e em grande parte, são relatos de experiência. No mesmo levantamento de Amorim (2018), quanto às publicações da ABEM e Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), cuja temática é avaliação em música, entre os anos de 2013 e 2017, dentre as 15 encontradas, apenas 2 tratam da avaliação em música em contexto de Educação a Distância (EaD).

No Ensino Remoto Emergencial (ERE), a característica principal está no uso de atividades de ensino totalmente remotas e/ou híbridas, mas que seriam realizadas com mesmo conteúdo e métodos presencialmente ou em outras situações, por tempo indeterminado (Barros, 2020). Tem como diferencial a situação de emergência pela qual é imposto, retornando ao modelo presencial no momento que esta crise emergencial diminuir ou findar-se, conforme Hodges, Moore, Lockee e Torry (2020), não sendo necessariamente em um ambiente *online*. Rádio, televisão, envio de materiais para as residências dos estudantes são exemplos de algumas formas de acesso utilizadas no ERE, no período de isolamento por diversas instituições.

Este levantamento inicial sugere, então, a necessidade de mais pesquisas acerca do tema avaliação em música num contexto não presencial, e que até aquele período, foram poucos os elementos na literatura para expandir esta discussão. Quanto ao ERE, os estudos acerca dele surgiram do momento de sua necessidade –

a situação de emergência da pandemia de Covid-19, a partir de 2020. Assim, levando em consideração que, nesse período, o CPM se propôs a dar continuidade na promoção de sua missão, em que consta a execução de atividades de ensino musical – das quais a avaliação faz parte – justifica-se analisar, compreender e documentar as experiências práticas avaliativas de professores de teoria dos cursos técnico e preparatório que se adaptaram ao ERE no CPM.

Desta forma, fixei a seguinte questão de pesquisa: como foi realizado o processo avaliativo da aprendizagem dos alunos nas disciplinas teóricas dos cursos regulares do CPM no período em que a escola trabalhou com o ERE? Para responder à questão, estabeleci como objetivo geral “compreender o processo de avaliação da aprendizagem em música de disciplinas teóricas do Conservatório Pernambucano de Música, durante o período do ensino remoto emergencial”. Os objetivos específicos foram:

- 1) analisar princípios e concepções da avaliação da aprendizagem no campo da Educação e da Educação Musical, aplicando-os à avaliação da aprendizagem em música no contexto do ERE;
- 2) conhecer os caminhos trilhados pelo Conservatório Pernambucano de Música, para o desenvolvimento do ERE;
- 3) analisar as práticas avaliativas dos professores no contexto do ERE;
- 4) identificar as percepções dos professores sobre o desenvolvimento do ERE na instituição e as práticas avaliativas aplicadas neste período.

Nessa perspectiva, desenvolvi um estudo de múltiplos casos, com sete docentes do CPM, que atuaram em disciplinas teóricas obrigatórias dos cursos preparatório e nível técnico no período de ERE. Os instrumentos de coleta de dados foram a entrevista semiestruturada, o questionário (este como um instrumento secundário, auxiliar), a pesquisa documental e observação. A pesquisa procurou entender a experiência e conclusões dos colegas da instituição, que passaram pelo mesmo processo, contribuindo, assim, para o aprimoramento do ensino de música no contexto das escolas técnicas especializadas, bem como o avanço do conhecimento científico neste campo.

## **2 ENSINO CONSERVATORIAL, ENSINO NÃO PRESENCIAL DE MÚSICA E AVALIAÇÃO EM MÚSICA: DIÁLOGO E DESDOBRAMENTOS A PARTIR DAS PESQUISAS RELACIONADAS**

A revisão de literatura, ainda que realizada inicialmente de forma extensiva, e sem o aprofundamento necessário no decorrer da pesquisa, deve ter como fim “iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos dados” (Alves, 1992, p. 54). O levantamento e revisão do conhecimento produzido sobre determinado tema é um dos primeiros passos no processo de análise qualitativa dos estudos já produzidos sobre determinado tema (Romanowski; Ens, 2006, p. 43). A leitura e posterior análise desse material, ajudará o pesquisador a

(...) definir melhor seu objeto de estudo e a selecionar teorias, procedimentos e instrumentos ou, ao contrário, a evitá-los, quando estes tenham se mostrado pouco eficientes na busca do conhecimento pretendido. Além disso, a familiarização com a literatura já produzida evita o dissabor de descobrir mais tarde (às vezes, tarde demais) que a roda já tinha sido inventada (Alves, 1992, p. 54).

Nesse sentido, esta seção tem como objetivo apresentar as pesquisas em torno de avaliação da aprendizagem em educação musical num recorte temporal de 2010 a 2023, e identificar onde os caminhos percorridos relacionam-se com o contexto do ERE, relativamente recente. Os trabalhos analisados e selecionados mostrarão o que há de relevante para integrar o relatório do estudo, buscando focalização no encaminhamento da questão de pesquisa. Como sugere Penna (2020), a revisão bibliográfica é direcionada pela questão de pesquisa, que deve ser formulada com clareza, antes da revisão ser iniciada. Estas informações contidas na questão de pesquisa, no entanto, não impedem novas orientações ao longo do processo, e caso necessário,

(...) a própria revisão bibliográfica ajuda a ajustar seu problema, a discuti-lo mais profundamente, a definir seus objetivos e a pensar possibilidades para o encaminhamento da pesquisa, contribuindo para a elaboração de todos os demais elementos do projeto (Penna, 2020, p. 74).

Nesta busca inicial da literatura, estabeleci os descritores que se relacionam não somente com a educação musical e a avaliação da aprendizagem no ERE, mas também se relacionam com o modelo de ensino tradicional, denominado conservatorial, praticado no CPM, levando em conta os possíveis encaminhamentos estratégicos e o modo como uma instituição sob esse molde se comporta diante da transposição para o ERE. Assim, ao articular os elementos da pesquisa, a partir dos trabalhos encontrados acerca do ensino conservatorial e suas influências, surgiram questões a serem observadas e discutidas, e que influenciam também nas práticas avaliativas: o perfil, formação e preparo dos professores para a educação musical *online*, e o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), indicando assim, a necessidade de aprofundamento a respeito da formação continuada (ou formação em exercício) dos professores neste contexto.

Quanto à transposição e adaptação destes currículos à nova realidade de ensino/aprendizagem, busquei trabalhos a respeito das modalidades de ensino não presencial, com foco em práticas pedagógico musicais: educação musical a distância, educação musical *online*, ensino remoto de música. Por fim, como um último critério, busquei a avaliação em música nos modelos escolares citados, tanto no ensino presencial quanto no contexto não presencial, onde recorri aos termos: avaliação em música, avaliação *online* em música, avaliação em música no ensino remoto emergencial, formando a última etapa da revisão.

Assim, os descritores da revisão formaram três eixos principais: Ensino conservatorial, Ensino não presencial de música e Avaliação em música, com seus respectivos desdobramentos, que serão apresentados no decorrer do texto. No processo de busca e análise do material, me baseei nos procedimentos de Romanowski (2002, p. 15), que constituíram parte de sua pesquisa do tipo estado da arte. Ressalte-se que fiz adaptações para o contexto deste trabalho, seguindo as etapas:

- Estabelecimento de critérios/descriptores para direcionaaas buscas e a seleção do material dentre artigos, teses e dissertações: Ensino conservatorial, Ensino não presencial de música e Avaliação em música;
- Levantamento de comunicações e artigos publicados em anais de eventos científicos nacionais e internacionais, e artigos publicados nas revistas científicas de programas de pós-graduação em música e associações

nacionais de música, no período 2010/2024;

- Levantamento de teses e dissertações no Brasil, no período 2010/2024, defendidas nos programas de pós-graduação em música, e a localização e coleta deste material de pesquisa selecionado junto às bibliotecas das instituições de ensino superior;
- Leitura dos resumos das teses e dissertações e elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, as conclusões, e a relação entre o pesquisador e o objeto;
- Organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
- Análise dos dados e elaboração das conclusões.

Os principais locais de busca foram o banco de teses e dissertações e portal de periódicos da CAPES e Google Acadêmico, numa busca mais abrangente, e nos anais dos congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), onde analisei comunicações publicadas, além de artigos publicados em suas respectivas revistas - Revista da Abem e Revista Opus, da ANPOMM. Alguns textos de comunicações encontrados e publicados em revistas e eventos científicos, consistiam em recortes de trabalhos que foram publicados posteriormente, então, nestes casos, optei por resumir objetivos apresentados nos escritos relacionados entre si. Assim, para cada descritor, apresentei os quadros com as publicações e artigos em eventos e revistas, e em seguida, dissertações e teses referentes aos temas, organizados em ordem cronológica.

## 2.1 ENSINO CONSERVATORIAL

As instituições de ensino especializado em música, em grande parte, adotam o modelo conservatorial, seguindo-o desde a criação do primeiro conservatório no Brasil. Como instituição, este tipo de estabelecimento recebeu o *status* de responsável pelo ensino de uma cultura musical dominante, objetivando a conservação e perpetuação de determinado tipo de música, e isto incentivou outras instituições a adotarem o modelo, não sendo privilégio de instituições denominadas conservatórios,

conforme Penna (2020).

O CPM figura como um sólido exemplo desta escola moldada pelo ensino conservatorial, o qual também rege os currículos da maioria dos cursos de licenciatura em música. Os estudantes formados pelo Conservatório, ou que lá fizeram algum curso regular, e seguiram caminho nos cursos de música na universidade, podem perceber as similaridades nos modelos de ambas as instituições, naturalmente absorvendo-o, o que de alguma forma vai refletir na sua formação como professores. Assim, no quadro 1 são apresentadas publicações, teses e dissertações com a temática do ensino conservatorial, que dão início à revisão bibliográfica:

Quadro 1 - Ensino Conservatorial – Publicações

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Categoria/ Modalidade</b>	<b>Local de Publicação</b>	<b>Ano</b>
PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros	Habitus Conservatorial: do conceito a uma agenda de pesquisa	Comunicação	ABEM, Anais	2013
PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros	Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo	Artigo	Revista da ABEM	2014
SANTIAGO, Renan; IVENICK, Ana	Música e diversidade cultural: divergências entre ensino conservatorial e a teoria do multiculturalismo na formação do professor	Artigo	REP's – Revista Eventos Pedagógicos (Revista da Graduação do Curso de Pedagogia UNEMAT – Campus Universitário de Sinop	2016
HORN, Suelena de Araujo Borges	O ensino de percepção musical como prática: uma análise a partir de conceitos de Pierre Bourdier	Artigo	Revista Vórtex, Curitiba	2017
RIBEIRO, Robson	Percurso formativo e habitus conservatorial: reflexões a partir da experiência de um professor de música do ensino médio integrado	Comunicação	SIMPOM, anais	2018
PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros	Ensino superior em Música, colonialidade e currículos	Artigo	Revista Brasileira de Educação, Universidade de Juiz de Fora	2020
PENNA, Maura; SOBREIRA, Sílvia	A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial	Ensaio	Revista Opus	2020
CARVALHO,	Crítica às perspectivas	Artigo	Per Musi	2021

Maurício Braz de; PAZ, Ana Luísa Fernandes	conservatoriais: interfaces entre a educação musical em Portugal e no Brasil		(Portugal)	
RIBEIRO, Robson	A “música em si”: um estudo de caso sobre a estruturação do currículo de música do ensino médio integrado a partir do <i>habitus</i> conservatorial	Comunicação	ABEM, anais	2021
PEREIRA <i>et al.</i>	Habitus conservatorial: apropriações do conceito nos anais do Congresso Nacional da ABEM (2012 – 2020)	Comunicação	ABEM, anais	2021
PEREIRA <i>et al.</i>	Apropriações do conceito de <i>habitus</i> conservatorial na literatura em educação musical: uma análise nos anais da ANPPOM	Comunicação	ANPPOM, anais	2021
PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros	Ensino superior e as licenciaturas em música (pós diretrizes curriculares nacionais em 2004): um retrato do <i>habitus</i> conservatorial nos documentos curriculares	Tese de doutorado	Repositório UFMS	2012
SILVA, Rafael Rodrigues da	Ensino de música em conservatórios de Bagé - Rio Grande do Sul (1904 - 1927): uma sociologia dos processos músico-pedagógicos na Primeira República	Tese de doutorado	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFRGS	2019

Fonte: A Autora (2023)

Dentre os trabalhos encontrados, destaco os de Pereira (2012), inicialmente com sua tese de doutoramento, cujo objetivo é o mapeamento e análise da presença dessa característica na construção de currículos das Licenciaturas em Música de quatro instituições brasileiras. Estas se mostram como exemplos de um *modus operandi* iniciado pela criação dos primeiros conservatórios, que por sua vez se espelharam no modelo do Conservatório de Paris, e detém uma posição de responsável na formulação de propostas curriculares, além de servirem como incentivo a outras instituições ao adotarem um mesmo modelo (incluindo as formas de transmissão de conhecimento, por vezes inadequadas à realidade), refletindo o denominado *habitus* conservatorial, característico das formações de seus professores. Esta noção de *habitus* conservatorial é apresentada pelo autor em 2013, no Congresso da ANPPOM, ancorada na sociologia de Pierre Bourdieu acerca do

conceito de *habitus*, apresentando ao final do texto, novas possibilidades de pesquisa, como a comparação da presença destas disposições entre novos alunos e veteranos dos cursos de licenciatura em música, também é apresentada em artigo da revista da ABEM de 2014. A reflexão sobre os currículos de cursos superiores de música brasileiros continua em artigo de 2020, com questionamento sobre a necessidade de diálogos com propostas não coloniais, de forma que não apague ou silencie o conservatório ou música erudita, mas que haja abertura do espaço para outras práticas sonoras. Por fim, em publicações nos congressos da ABEM e ANPPOM em 2021, faz um levantamento e análise dos textos que abordam este termo, *habitus* conservatorial nas pesquisas em educação musical, contextos empíricos e a compreensão do conceito, mostrando como resultado, a permanência da compreensão de um modelo conservatorial estático e reproduzido, mas não como típica-ideal.

Tomando como base os Estudos Culturais e Teoria do Multiculturalismo, Santiago e Ivenicki (2016) indicam a importância de inserir o pensamento multicultural na formação de professores de música, que em quantidade significativa, saem de universidades cujos cursos de licenciatura se baseiam no modelo conservatorial, visando o favorecimento e compreensão da diversidade que a realidade da sala de aula impõe, como uma mudança do caráter tradicionalista.

Ainda sob perspectiva de conceitos de Bourdieu, Horn (2017) analisa a produção acadêmica brasileira entre 1993 e 2015, neste caso, sobre o ensino de percepção musical como prática influenciada por estes valores, os conflitos na literatura e a tendente oposição entre o tradicional e a renovação de práticas pedagógicas. Estas características figuram nas reflexões de Ribeiro (2018), que procura compreender as práticas pedagógicas de três professores de ensino médio, destacando um dentre eles, cujo percurso formativo revelou uma diversidade de influências. A pesquisa originou texto de 2019 que associa o conceito de *habitus*, de Bourdieu, como referencial teórico dos docentes, no qual se estruturam suas práticas.

Na contrapartida dos trabalhos que mostram as similaridades do ensino conservatorial nas instituições de ensino de música, a dissertação de Silva (2019) busca compreender os processos locais que contribuíram para construção do modelo institucional do Conservatório em Bagé-RS, que tomou caminhos diferentes dos conservatórios europeus tomados como referência na época.

Posteriormente, em ensaio teórico e bibliográfico, Penna e Sobreira (2020)

retomam esta discussão apresentando características principais e críticas direcionadas ao modelo, que persiste, apesar de apresentar modificações, influenciando curricular e pedagogicamente os cursos de graduação no Brasil. A compreensão e crítica às práticas conservatoriais aparecem nas conclusões do trabalho de Carvalho e Paz (2021), onde procuram compreender as perspectivas pedagógicas discutidas pela Revista da ABEM e a Revista Portuguesa de Educação Musical, mapeando as formas pelas quais os conhecimentos musicais vêm sendo concebidos nos currículos dos dois países. Verifiquei, então, que na maioria dos trabalhos dentro da temática, são apresentadas sugestões e a necessidade de uma maior discussão entre as múltiplas especialidades de ensino de música, para que ocorram mudanças necessárias.

## 2.2 ENSINO NÃO PRESENCIAL DE MÚSICA

A partir do início da pandemia de Covid-19, uma nova realidade se estabeleceu para a educação, e as pesquisas sobre ferramentas de ensino de música a distância avançaram consideravelmente. Em uma busca rápida *online*, é notável a quantidade de artigos que, fazendo uso de diferentes metodologias, trazem informações e propostas de projetos de pesquisa relacionados ao ensino de música a distância, a partir de 2020. O texto de Barros (2020) apresenta um panorama sobre as várias medidas tomadas em relação ao ensino remoto emergencial - desde as realizadas por iniciativa das autoridades sanitárias, até as necessárias para as especificidades do professor de música - elencando exemplos citados por vários autores, inclusive sobre suporte oferecido em redes colaborativas para e pelos professores. Nestas, além de se abordarem tais assuntos, são compartilhadas experiências e práticas pedagógicas relacionadas, impulsionados pela cultura participativa digital. O termo é conceituado no texto de Jenkins *et al.* (2006), como o engajamento da sociedade contemporânea na produção e disseminação de informações, distanciando-a da situação de receptora passiva, onde os indivíduos tomam o papel de produtores e consumidores alternadamente, tendo a *internet* como um de seus principais veículos.

Embora haja uma falta de uniformidade nas nomenclaturas e diferenciação correta entre Educação a distância, ensino híbrido e ensino remoto emergencial, nos documentos emitidos pelas instâncias reguladoras de ensino no Brasil, “é preciso ressaltar que as pesquisas na área de educação e tecnologias estabelecem

diferenciações quanto ao formato adotado e estratégia” (Barros, 2020, p. 294). Apesar da emergente necessidade do aprendizado e utilização de técnicas necessárias à realização do ERE por parte dos professores, há pesquisas anteriores a este período que abordam a atuação docente na área de ensino não presencial de música. Nesta seção, listei não apenas publicações sobre o ERE, que está no foco deste trabalho, mas publicações que fazem referência às habilidades necessárias para o seu funcionamento, ferramentas e uso das TDIC’s, que podem ser comuns a outras formas de ensino não presencial. Assim, percebemos uma divisão bem clara entre trabalhos anteriores à pandemia, que tratavam mais da EaD em música, visto que ainda não existia o contexto e necessidade do ERE. A partir de 2020, as pesquisas passaram a estabelecer melhor essa distinção e falar sobre o ERE especificamente- o que permitiu a busca mais criteriosa para este trabalho, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Ensino não presencial de música – Publicações

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Categoria/ Modalidade</b>	<b>Local de Publicação</b>	<b>Ano</b>
OLIVEIRA, Patrícia L. L. Mertzig Gonçalves de; SILVA, Tais Luciana Souza da; FARIA, Luciana Carolina Fernandes de	Educação musical a distância: um olhar na proposta curricular oferecida pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	Artigo	Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente	2014
CORREIA, André Garcia; MILL, Daniel	Licenciatura em educação musical a distância na Universidade Federal de São Carlos: uma análise do perfil do docente virtual	Artigo	ESUD 2014 – XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – Florianópolis	2014
AMATO, Daniel Chris; SANTOS, Jane Borges de Oliveira	O ensino de práticas vocais nas Licenciaturas em música na modalidade Ensino a Distância (EaD)	Pôster	ABEM (Anais)	2015
OLIVEIRA, Patrícia L. L. Mertzig Gonçalves de; SILVA, Tais Luciana Souza da; FARIA, Luciana Carolina Fernandes de	Educação musical a distância: desafios e alternativas propostas por duas universidades federais brasileiras	Artigo	Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente	2015
CORREIA, André Garcia; MILL, Daniel	Análise da percepção do docente virtual no ensino de música pela	Artigo	Acta Scientiarum Education,	2016

	educação a distância		Maringá	
CERNEV, Francine Kemmer	O uso de blogs para Aprendizagem Musical no Ensino Superior: uma proposta de ensino híbrido com alunos da pedagogia	Comunicação	ABEM (Anais)	2017
BELTRAME, Juciane Araldi	Educação musical online e semipresencial: possibilidades metodológicas na extensão universitária	Artigo	ABEM (Anais)	2017
JARDIM, Vanessa de Souza; MARINS, Paulo Roberto Affonso	Interações musicais via webconferência no curso de Licenciatura em Música a Distância da UnB: um olhar para o planejamento docente	Artigo	ABEM (Anais)	2017
SILVA, Thiago Alex Nascimento; CAMPOS, Pamella Castro Rodrigues	O Ensino de Música Online: o uso da videoaula como ferramenta na educação Musical	Comunicação	ABEM (Anais)	2019
MARTINS, Leonardo Gomes; MARTINS, Paulo Roberto Affonso	Perfil discente de um curso de licenciatura em Música a distância: um estudo com os alunos do Claretiano	Comunicação	ABEM, (Anais)	2019
BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca	Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino remoto emergencial de música	Artigo	Ouvirouver, Uberlândia	2020
OGIBOWSKI, Brunno Rossetti; MATEIRO, Teresa	Ensino remoto de música durante 2020: docência e letramento digital de dois professores	Artigo	DAPesquisa, Florianópolis	2021
GALIZIA, Fernando Stanzione	Educação Online durante a pandemia: superando o paradigma tradicional no Ensino Superior de Música	Comunicação	ABEM (Anais)	2021
SILVA, Alba Valéria Vieira da Silva; PEREIRA, Enderson Flavio Barbosa	Os efeitos do ensino remoto na graduação em música em tempos de pandemia na Universidade Federal de Campina Grande - PB	Artigo	VII Conedu – Congresso Nacional de Educação	2021
ARAÚJO, Laura Almeida; SANTOS, João Victor Miranda Leão; VIANA JÚNIOR, Gerardo Silveira	Videoaula como Recurso Pedagógico na Educação Musical: um relato da produção de vídeo de solfejo	Comunicação	ABEM (Anais)	2021
BOMFIM,	A aula de música online	Artigo	Revista Tulha,	2021

Cássia Carrascoza; Sulpício, Eliana C. M. G.; Corvisier, Fátima; Berg, Sílvia	no ensino superior: considerações emergenciais sobre pedagogia e motivação em tempos de pandemia		Ribeirão Preto	
SANTOS <i>et al.</i>	Perspectivas do ensino de música na educação a distância	Artigo	Revista Gestão e Conhecimento	2022
BEZERRA, Igor de Tarso Maracajá	Musicalizando digitalmente: uma alternativa pedagógica em tempos de pandemia	Artigo	Revista da ABEM	2022
BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca; Beltrame, Juciane Araldi	Educação musical, tecnologias e pandemia: o que aprendemos e para onde vamos?	Artigo	Revista da ABEM	2022
GABORIM - MOREIRA, Ana Lúcia; Lima, Alex Barbosa	Educação musical em ensaios on-line: desafios e experiências de "Coros Virtuais" em tempos de pandemia	Artigo	Revista da ABEM	2022
ANDRADE, Klesia Garcia	Problema, criatividade e ensino remoto emergencial: reflexões sobre a prática docente no ensino superior	Artigo	Revista da ABEM	2022
LEME, Lucas Tavares; Reis, Leandro Augusto	Ensino Remoto Emergencial de música no contexto da pandemia de Covid-19: significações de professores	Artigo	Conjecturas,	2022
GALIZIA, Fernando Stanzione	Ensino híbrido de Música na universidade: inovação ou mais do mesmo?	Comunicação	ABEM (Anais)	2023
SOL SOL, Mattews Asaph Domingues; Garcia, Marcos da Rosa	Educação musical e cultura digital no Brasil: um breve panorama sobre o tema	Comunicação	ABEM (Anais)	2023
LOPES, Ibrantina Guedes de Carvalho; Lira, Melina Cordeiro Gama	Aurorinha Virtual: desafios e resultados do ensino remoto emergencial no projeto interdisciplinar	Comunicação	ABEM (Anais)	2023
BORNE, Leonardo da Silveira	Trabalho docente na educação musical a distância: educação superior brasileira	Dissertação	Respositório UFRGS	2011
CORREIA, André Garcia;	Base de conhecimento docente em educação a distância: um estudo sobre educação musical	Dissertação	Repositório UFSCAR	2013
BEZERRA, Igor de Tarso Maracajá	Musicalizando digitalmente: uma alternativa pedagógica em	Dissertação	Repositório UFPB	2021

	tempos de pandemia			
--	--------------------	--	--	--

Fonte: A autora (2023)

Em dois artigos de Oliveira, Silva e Faria, são analisadas propostas curriculares: o primeiro, de 2014, aborda rapidamente a contextualização da EaD no Brasil e seus objetivos, e analisa esta modalidade de educação musical oferecida pela UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos. O posterior, de 2015, analisa desafios enfrentados nessa modalidade e alternativas propostas por duas universidades federais Brasileiras para enfrentar estes desafios, e identificam as previsões feitas pelas universidades, em relação às dificuldades com o ensino a distância, sendo novamente a UFSCAR um dos campos, e a UFRGS o segundo campo. A falta de familiaridade dos alunos com as TIC utilizadas, o comprometimento do processo de aprendizagem e dificuldade do aprendizado de instrumento musical são focos para as alternativas apresentadas pelas universidades para amenizar esta situação. Ainda sobre ações desenvolvidas para implementação de ensino não presencial, Beltrame (2017) apresenta características operacionais de um projeto de extensão de educação musical online na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), utilizando a Aprendizagem Baseada em Problemas como proposta metodológica para o projeto.

Entre as pesquisas relacionadas, encontramos as dissertações de Born (2011), que trata do ensino a distância, com o objetivo de compreender as práticas docentes desenvolvidas por professores universitários em disciplinas de música na modalidade, e a dissertação de Corrêa (2013) que trata do conhecimento docente em educação musical a distância e adaptações para o ensino virtual de conteúdos práticos de música. Este tema relacionado ao perfil docente para esta modalidade aparece em outros trabalhos publicados, em co-autoria (Corrêa; Mil, 2014; Corrêa; Mill, 2016), além de Martins e Martins (2019), que neste caso traça o perfil discente de um curso de licenciatura em música a distância do Claretiano.

Outros trabalhos pré-distanciamento social trazem o que os autores chamam de ferramentas e novas formas de interagir e mediar conhecimento na educação musical online: blogs, videoaulas e webconferências, nos trabalhos de Cernev (2017), Jardim e Marins (2017) e Silva e Campos (2019), respectivamente. Já no período de distanciamento, ações pedagógico-musicais em ambientes digitais e relatos de experiência utilização de ferramentas são temas dos textos de Araújo *et al.* (2021) e

Bezerra (2022; 2023), onde este apresenta resultados sobre as principais dimensões educacionais e tecnológicas de uma ação pedagógico-musical desenvolvida com crianças do 1º ano do ensino fundamental durante a pandemia, cujas aulas ocorreram de forma remota.

A partir de 2020, as pesquisas sobre ensino de música a distância se desenvolvem de forma mais engajada, buscando compreender as dimensões, contribuições e limitações das ações pedagógico-musicais realizadas em ambiente virtual. O ensino remoto emergencial foi uma das possibilidades de ensino e aprendizado mais utilizadas pelos professores de diversas áreas. Este formato conta com atividades síncronas e assíncronas, sem contato presencial aluno/professor. Amparando a conceituação do modelo adotado pelo CPM, o ERE, o texto de Barros (2020) traz informações sobre as consequências das medidas sanitárias sobre o campo da educação e práticas dos docentes de música, juntamente com o conceito de ensino remoto emergencial. O texto apresenta, ainda, os desdobramentos desta prática docente, como redes colaborativas resultantes, observação das realidades dos educadores musicais quanto aos conhecimentos neste tipo de atuação, até os fatores socioeconômicos implícitos ao desenvolvimento desta atividade. Compreender estes impactos é o objetivo do trabalho de Ogibowski e Mateiro (2020), onde a experiência dos professores durante o ERE é narrada, revelando os desafios vivenciados neste primeiro ano de isolamento, assim como o trabalho de Silva e Pereira (2020) que visa analisar de que forma o ensino remoto é vivenciado na prática pelos alunos e professores da graduação em música na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – PB.

Entre as publicações encontradas nos anais de congressos em 2021, auge da pandemia, encontramos cinco textos que trazem termos mais abrangentes e contextualizados vinculados ao ensino de música: educação *online*, ensino remoto emergencial, ensino híbrido, dispositivos, ferramentas digitais, videoaula, produção coletiva. Pela necessidade que se apresenta, os caminhos metodológicos se mantêm sendo traçados, estudados e fundamentados, para fazer relação entre música, tecnologia e educação e criar perspectivas, mantendo-se em crescimento nos anos de 2022 e 2023. Assim, podemos perceber maior incidência de relatos de experiências do período, além de perspectivas para a docência em música diante do novo contexto. O texto de Galizia (2021) relata uma experiência em uma disciplina de um curso de licenciatura, ofertada de forma remota durante a pandemia de Covid-19. A experiência

busca fugir do modelo do ER, caracterizado “pela simples transposição da agenda do presencial para a internet, principalmente por meio de atividades síncronas” (Galizia, 2021). Essa vivência na prática de alunos pela aprendizagem remota no curso de graduação é analisada no trabalho de Silva e Pereira (2021), estando dentro, também, do número de pesquisas sobre o assunto a partir do isolamento ocasionado pela pandemia. Lopes e Lira (2022) relatam a experiência vivenciada numa escola especializada em música, contando de que forma os desafios de continuidade das aulas foram enfrentados e experiências de enfrentamento dos docentes e discentes neste intento. Quanto à prática docente, suas estratégias de adequação pedagógica no uso das tecnologias e desafios de criatividade, encontramos no texto de Andrade (2022) reflexões sobre seus caminhos percorridos na busca por contextualização, criatividade e significado para as aulas.

Ainda trazendo conceituação e discussão sobre alguns termos que se tornaram protagonistas durante a pandemia, Barros e Beltrame (2022) demonstram conclusões sobre o ERE como modalidade educacional particular o ensino híbrido como possibilidade pedagógica integrante de diferentes práticas musicais, além de reforçar a necessidade de mudanças no processo de formação inicial de professores de música, para que possam atender necessidades apresentadas. A conceituação do termo ERE também está presente no texto de Leme e Reis (2022), juntamente com a apresentação de uma experiência empírica em andamento, objetivando a ampliação de possibilidades para os processos de ensino e aprendizagem de música em diferentes contextos, além das excepcionalidades.

As práticas de conjunto, presentes nos cursos regulares das instituições de ensino musical, inclusive no CPM, também foram afetadas durante a pandemia, pois as plataformas digitais utilizadas não foram concebidas para o trabalho semelhante no ensino presencial (Barros, 2020). Contudo, já em 2017, Amato apresenta trabalho cujo objeto de estudo é a apresentação dos pilares de uma ferramenta digital para o ensino de práticas vocais, com foco no trabalho com canto coral das licenciaturas em música da modalidade EaD no Brasil. O canto coral, que foi uma das práticas de conjunto que continuaram a acontecer durante a pandemia, inclusive no CPM, em cujas redes sociais podemos encontrar vídeos documentando várias destas produções. Assim, o trabalho de Gaborim-Moreira e Lima (2022) analisa as estratégias de ensino musical a distância adotadas pelos regentes, além de observar nos eventos *online* as realizações, discussões e trocas de experiências voltadas a

esta atividade. A pesquisa qualitativa traz também reflexões e proposições para a atuação futura dos regentes, utilizando estes novos meios.

A maioria dos trabalhos apresentados estão relacionados à utilização das tecnologias (aplicativos, *softwares* etc.) no ensino de música a distância, sendo em grande parte, relatos de experiência, relacionados ao ensino de instrumentos, ou para atender à escola básica. A partir do levantamento da bibliografia, percebi a escassez quando se trata de avaliação em música em contextos não presenciais, ou ERE mais especificamente, nas escolas especializadas, tornando relevante a minha pesquisa sobre o assunto.

### 2.2.1 Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no ensino de música

Evidenciado pela pandemia de Covid-19, o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) aparecem nas pesquisas como componentes que se tornaram fundamentais nos cursos de educação a distância em qualquer nível, inclusive no contexto da educação musical (ver Quadro 3).

Quadro 3 - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no ensino de música – Publicações

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Categoria/ Modalidade</b>	<b>Local de Publicação</b>	<b>Ano</b>
DUARTE, Alex; MARINS, Paulo Roberto Affonso	Um estudo sobre utilização de aplicativos para tablets e smartphones no ensino da música	Artigo	ABEM (Anais)	2015
COTA, Denis Martino	O uso das tecnologias instrumentais na educação musical: revisão Bibliográfica	Comunicação	ABEM (Anais)	2015
MATOS, Ronaldo Aparecido de	Possibilidades de ensino remoto de música na educação básica pautadas no material Música Br	Artigo	Revista Música na Educação Básica	2020
CARVALHO, Tereza Cristina Dourado Carrah Vieira; DAVID, Priscila Barros	Melôkids: um recurso digital para a educação musical desenvolvido no ensino remoto	Artigo	Research, Society and Development	2021
COLABARDINI, Júlio César de Melo	Ensinar e aprender música na cultura digital: crenças e concepções de estudantes de um curso de licenciatura em	Artigo	Revista da ABEM	2020

	música			
WESTERMAN, Bruno	Música, seu ensino e suas coisas: caminhos teórico-metodológicos para estudos sobre música, tecnologia e educação	Artigo	Revista da ABEM	2022
MARINS, Paulo Roberto Addonso	Licenciatura em música a distância: o uso das TDIC como objeto	Artigo	Revista da ABEM	2022
MARTINS, Leonardo Gomes	A teoria da distância transacional e o uso das TDICS em um curso de licenciatura em música a distância: o caso da disciplina cultura digital e tecnologias para a educação musical	Dissertação	Repositório UNB	2021
COLABARDINI, Júlio César de Melo	Educação musical na cultura digital: ensino e aprendizagem e utilização de tecnologias no contexto universitário.	Tese	Repositório Universidade Estadual de Campinas	2021

Fonte: A autora (2023)

As investigação sobre as possibilidades de utilização de aplicativos para tablets e smartphones no ensino de música, além da compreensão de como estas ferramentas podem ser utilizadas, formam o objetivo da pesquisa de Duarte e Marins (2015), que concluem que estes aparelhos podem ser usados como ferramentas importantes para a educação musical, mas que não podem ser utilizados isoladamente, nem substituir aulas regulares de música. Em texto do mesmo ano, Cota apresenta revisão bibliográfica parcial a respeito do uso destas tecnologias, delimitando-se a publicações de periódicos e anais de congressos entre os anos de 2006 e 2014. A pesquisa de Martins (2021) busca estudar o uso das TDICs numa disciplina de um curso de licenciatura em música a distância, tendo como objetivos específicos conhecer e analisar quais TDICs são utilizadas na disciplina em questão, e como são abordadas pelos docentes. Em sua tese sobre formação docente *online*, abordando as TDICs, Colabardini (2021) visa identificar, analisar e compreender como se dá a utilização de recursos digitais no curso de Licenciatura em Música da Unicamp, bem como a formação dos discentes para e pelas tecnologias, suas visões sobre possibilidades do ensino de música e as alternativas tecnológicas e aprendizagem *online*.

Ainda sobre processos de criação no ensino remoto, Carvalho e David (2021) apresentam o processo de criação, metodologia e avaliação de um recurso digital para educação musical nos anos iniciais do Ensino Fundamental, denominado Melôkids.

Como objetivos específicos, o estudo apresenta as estratégias tomadas sobre tipo e público-alvo, detalhes sobre o processo de criação do produto e avaliações de professores, especialistas e usuários finais, para a identificação dos problemas do produto. Um outro material adaptado para o ensino de música no formato virtual, tendo como base teórica o Música Br., que originalmente foi pensado para o formato presencial, aparece no trabalho de Matos (2020). Este tem como objetivo oferecer subsídios aos professores de música, para que exerçam suas atividades em formato virtual. O trabalho de Westerman (2022) busca compreender as tecnologias digitais na educação musical como fenômeno e sua complexidade dentro desta realidade de educação. Com o advento da pandemia e uso das TDICs nos processos de ensino de música, Marins (2022) reforça a relevância do conhecimento sobre a literatura aborda a respeito nos cursos de licenciatura em música a distância, visto que estes cursos têm como objetivo a formação de professores.

### **2.2.2 Formação e atuação docente**

Diante das necessidades de remodelação, adaptações tecnológicas e às próprias necessidades geracionais de acesso ao ensino, que são indiscutíveis, é importante averiguar quais as possibilidades de formação são ofertadas a e/ou são buscadas por estes docentes para este contexto. Esta não é, entretanto, uma questão particular do período de ERE durante a pandemia, visto que há pesquisas relacionadas datadas de anos anteriores, porém, a maioria relacionada à EaD em música, já consolidada e ofertada há alguns anos no país, como a tese de Krüger (2010). A pesquisa consistiu na análise da percepção de docentes que ministraram cursos de formação continuada em educação musical, apoiados pela EaD, quanto à gestão de processos pedagógicos e organizacionais. A pesquisa se justificou na própria necessidade de expansão dos estudos sobre os cursos na modalidade de EaD em educação musical à época. Os demais textos foram selecionados de forma que direcionem melhor o estudo nesta seção, a respeito da formação continuada ou formação em exercício de música, se relacionam especificamente ao seu ensino não presencial, conforme Quadro 4.

Quadro 4 - Formação Continuada/ em Exercício - Publicações

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Categoria/ Modalidade</b>	<b>Local de Publicação</b>	<b>Ano</b>
RIBEIRO, Carlos Antonio Santos; RIBEIRO, Giann Mendes	Educação musical e tecnologias educacionais: as vozes de três professores nas escolas da educação básica do município de Mossoró/RN	Artigo	ABEM	2015
ROSAS, Fátima Weber; BEHAR, Patricia Alejandra	Competências para o contexto tecnológico-musical educacional: um foco na formação de professores	Artigo	Revista Curriculum, Programa de Pós-graduação Educação; PUC-SP	2015
CORREIA, André Garcia; MILL, Daniel	Docência virtual em Educação Musical: um estudo sobre adequações pedagógicas para o ensino de música a distância	Artigo	Revista Perspectiva, UFSC	2016
DA FONSECA BARROS, Matheus Henrique.; GALDINO DE ALMEIDA, Cristiane Maria	Saberes Docentes relacionados às Tecnologias na formação de professores de Música	Artigo	OuvirOUver	2019
JARDIM, Vanessa de Souza; MARINS, Paulo Roberto Affonso; REZENDE, Murilo	O perfil do discente de música na EaD: um olhar para a especialização em nível de Pós-graduação Lato Sensu da UnB	Artigo	ABEM (Anais)	2019
CUERVO, Luciane da Costa; WELCH. Graham Freferick; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; REATEGUI, Eliseo	Cultura digital e docência: possibilidades para a educação musical	Artigo	Acta Scientiarum Education, Maringá	2019
MARQUES, Gutemberg de Lima; SANTOS, Carla Pereira dos	<i>WhatsApp</i> e o ensino remoto emergencial de música: relatos e reflexões sobre uma prática de estágio supervisionado na Educação Básica	Comunicação	ABEM (Anais)	2021
MARQUES, Gutemberg de Lima; BELTRAME, Juciane Araldi	Ensino remoto no ensino superior de música: um relato sobre a prática de estágio docência	Comunicação	ABEM (Anais)	2021
TEIXEIRA, <i>et al.</i>	Produção textual coletiva na formação de	Comunicação	ABEM (Anais)	2021

	professores/as de música em tempos de pandemia: reflexões a partir de uma experiência discente na Licenciatura em Música da UFRN			
CONCEIÇÃO, Helenise da Cruz; SOUZA, Emília Silva de; BRAGA, Simone Marques; VASCONCELOS, Mônica Cajazeira Santana	Grupos de pesquisa e ferramentas digitais: caminhos possíveis para a formação de professores de música	Comunicação	ABEM (Anais)	2021
GONÇALVES, Mariana Valentim; MADALAZZO, Vivian Dell'Agnolo	O estágio em Música no ensino híbrido: vivências e reflexões	Comunicação	ABEM (Anais)	2021
BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca	Saberes docentes e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no curso de licenciatura em música da UFPE	Dissertação	Repositório UFPE	2016
KRÜGER, Susana Ester	A percepção de docentes sobre a formação continuada em educação musical, apoiada pela Educação a Distância, em um contexto orquestral	Tese	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC_SP	2010

Fonte: A autora (2024)

O trabalho de Ribeiro e Ribeiro (2015) investiga a utilização de tecnologias educacionais no componente curricular Arte/Música nas escolas de educação básica no município de Mossoró. A pesquisa mostra que mesmo com a limitação dos professores com a utilização de internet para fins educativo-musicais, 43,9% dos 107 professores revelaram terem recebido alguma formação inicial na graduação ou continuada para trabalhar com esses equipamentos nas aulas. Ainda de forma investigativa sobre o uso de tecnologia, o artigo de Rosas e Behar (2015) trata do desenvolvimento destas competências para o contexto tecnológico-musical educacional a partir do uso de tecnologias digitais por professores, tutores e estudantes de licenciatura, na educação presencial e EaD, com mapeamento de elementos que formam estas competências ao final do estudo: conhecimentos,

habilidades e atitudes para a atuação eficaz. Em trabalho semelhante, o texto de Corrêa e Mill (2016), conclui que, comparada ao ensino tradicional de música, a docência virtual demonstrou limitações técnicas e tecnológicas, apresentando necessidades de adequação pedagógica.

Estes e outros artigos encontrados, datados até 2019, tratavam especialmente sobre formação de professores na EaD - o seu perfil enquanto alunos e estagiários nesta modalidade, sua percepção sobre os cursos, fundamentos, possibilidades, interações e adequações pedagógicas. É o caso do trabalho de Mazera e Mateiro (2019), que busca conhecer o processo de formação, e de que forma um grupo de estagiários de uma graduação em música no Rio Grande do Sul tem utilizado as tecnologias móveis na sala de música durante a disciplina de Estágio Curricular. Os resultados correlacionam esta inserção de tecnologia na educação musical com as vivências, influências e interesses deles. Nos anais do Congresso da ABEM em 2019, há três textos relacionados, mas em nenhum destes trabalhos encontrei indicações de como os professores são capacitados para ministrarem aulas não presenciais, no ERE ou EaD.

Ainda em 2019, Cuervo, Welch, Maffioletti e Reategui pesquisam os efeitos da Cultura Digital que permeiam as práticas pedagógicas do planejamento e pesquisa de materiais à implementação de recursos de aprendizagem e autoaprendizagem musicais. A pesquisa ainda apresenta as dificuldades da docência em Educação Musical diante da disparidade entre as habilidades dos estudantes com o que envolve cultura digital e as limitações da infraestrutura, conectividade e formação continuada de professores. As modalidades de ensino *online* exigem algumas aptidões específicas, “como por exemplo, autonomia, tempo, organização e conhecimento tecnológico” (Jardim; Marins; Rezende, 2019, p. 1), e para os autores, que analisam o perfil discente de um curso de especialização em música na Educação a Distância, é necessário mapear as características e discuti-las com foco na formação acadêmica destes profissionais. O texto de da Fonseca Barros e Galdino de Almeida (2019) apresenta os resultados de pesquisa de mestrado (2016) cujo objetivo foi compreender como os saberes relacionados às TDIC's são construídos pelos professores da licenciatura em música na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e os dados analisados indicam a construção destes saberes por professores Imigrantes Digitais e sua relação com as demandas e formação dos discentes, constituído por Nativos Digitais.

Esta atividade de grupos de pesquisa voltadas para a formação inicial e continuada dos professores ganhou uma maior projeção durante o período de isolamento social, sendo reforçada pelo uso de ferramentas digitais, segundo o artigo de Conceição *et al.* (2021). O desenvolvimento de atividades de ensino e conhecimentos gerados pela comunidade relatada no artigo, configura uma via de mão dupla de produção e compartilhamento de propostas pedagógicas e interesses, que se tornou comum entre os docentes durante o período. Em 2021, a Formação inicial e continuada de docentes de música foi tema de um dos grupos de trabalho do XXV Congresso Nacional da ABEM. Dentre os oito textos produzidos relacionados ao uso de ferramentas digitais, o estágio docente, especificamente, predominou em quatro trabalhos, a saber: Madalozzo, Marques e Santos, Gonçalves e Madalozzo e Marques e Beltrame – este último relatando especificamente uma experiência prática docente no Estágio docente de um curso de mestrado em música. As práticas pedagógicas desenvolvidas foram inseridas de ferramentas digitais e tecnológicas, com vistas à aplicação docente no cenário do ER.

Outros textos trazem experiências e reflexões gerais sobre uso de ferramentas, vídeo aulas e grupos de trabalho e produção coletiva, como o trabalho colaborativo produzido por Teixeira *et al.* (2021), para uma disciplina de Metodologia do Ensino da Música na UFRN, durante o primeiro semestre de letivo de 2021. O trabalho relata as experiências e estratégias de produção de atividades para a disciplina, e conclui, discorrendo sobre as necessidades de conhecimentos sobre a tecnologia atual. Estes conhecimentos sobre tecnologia e as relações estabelecidas entre os estudantes e as TDIC, dentro e fora da universidade, bem como o seu impacto na sua formação.

### 2.3 AVALIAÇÃO EM MÚSICA

A avaliação educacional sempre foi tema de discussão neste processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, cabe trazer a avaliação em música à reflexão, como prática que, na maioria das situações, está diretamente ligada à progressão dos estudantes e ao planejamento e desenvolvimento dos currículos nas instituições (ver Quadro 5). O tema é abordado por França (2010) em pesquisa cujo objetivo visa responder às perguntas: que competências e habilidades são esperadas dos alunos? Em que medida as expectativas estão sendo atingidas? Em quais aspectos do currículo as intervenções se fazem necessárias? Taggart (2018)

apresenta possibilidades de utilizar a avaliação de forma significativa no ensino musical elementar, além de discutir o papel da avaliação, o que deve ser avaliado, e sugestões para criação de ferramentas e processos que forneçam informações sobre o aprendizado dos alunos.

Quadro 5 - Avaliação em Música – Publicações

Autor	Título	Categoria/ Modalidade	Local de Publicação	Ano
FRANÇA, Cecília Cavalieri	Dizer o “dizível”: avaliação sistêmica em música na escola regular	Artigo	Revista da ABEM	2010
ALBEROLA, Rafael Prieto	La evaluación de las actividades musicales.artigo	Artigo	Contextos Educativos. Revista de Educación (Espanha)	2013
CHACÓN SOLÍS, L. A.	¿Qué significa "evaluar" en música?	Artigo	Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical – RECIEM (Espanha)	2013
CATRIB, Sarah Fontenelle	Perspectivas e concepções de professores sobre a prática de avaliação da aprendizagem musical em escolas regulares de Fortaleza	Artigo	ABEM (Anais)	2018
BORNE, Leonardo; RUEDA BELTRÁN, Mario.	Evaluación en educación musical. Tensiones antiguas, discusiones contemporáneas	Artigo	Revista da ABEM	2018
AMORIM, Fernanda Gomes de	A avaliação da aprendizagem musical: considerações sobre a teoria e a prática na atuação de três professores dos anos finais do ensino Fundamental	Comunicação	ANPPOM (Anais)	2018
SILVA, Kadja Marluan da	Avaliação em música: reflexões a partir das concepções de dois(uas) educadores(as) musicais	Comunicação	ABEM (Anais)	2021
AMORIM, Fernanda Gomes de	Sobre parâmetros e critérios para avaliar em música na educação básica: uma análise a partir da literatura sobre avaliação em música no Brasil	Comunicação	ABEM (Anais)	2021

AMORIM, Fernanda Gomes de	Sobre avaliação em música na educação básica: uma análise das bases que sustentam a literatura publicada no Brasil	Comunicação	ANPPOM (Anais)	2023
NASCIMENTO, Kadja Marluan da Silva	O Planejamento didático: ferramenta de gestão para a avaliação da aprendizagem.	Comunicação	ABEM (Anais)	2023
PINTO, Camile Tatiane de Oliveira; ARAÚJO Rosane Cardoso de	A avaliação e a matriz curricular na Licenciatura em Música	Comunicação	ABEM (Anais)	2023
MENEZES, Mara Pinheiro	Avaliação em Música: um estudo sobre o relato das práticas avaliativas de uma amostra de professores de música em quatro contextos de ensino em Salvador – Bahia	Tese (Doutorado em Música)	Repositório UFBA	2010
NASCIMENTO, Kadja Marluan da Silva	Avaliação em música na Educação Básica: um estudo com professores de música de escolas da Região Metropolitana de Natal/RN	Dissertação (Mestrado em Música)	Repositório UFRN	2023

Fonte: A autora (2024)

Assim, como para qualquer outra atividade, é necessário que se estabeleçam critérios de avaliação em música, e que haja conhecimento da natureza daquilo que vai ser avaliado, neste caso, a experiência musical. Porém, não há unanimidade em determinar o que exatamente é significativo na música para que seja avaliado. Este é tema do trabalho de Alberola (2013), em que trata, inclusive, de uma característica social que também se manifesta na atividade musical: a competitividade, onde consequências econômicas, sociais e afetivas entram em jogo.

Uma das primeiras questões que surgem sobre o tema é “o que significa avaliar” em música, e em ensaio de 2013, Solis apresenta cinco requisitos que considera eficientes para uma avaliação justa e proveitosa em educação musical, a saber: 1) a necessidade de os professores se posicionarem sobre o papel da avaliação em sua práxis, 2) a necessidade de chegar a um acordo sobre o significado de construtos relevantes no campo musical, 3) a garantia de confiabilidade e validade em estratégias ou instrumentos de avaliação, 4) o uso de rubricas para avaliar conhecimentos, habilidades e atitudes envolvidas em cursos de treinamento auditivo,

e 5) a necessidade de informar os alunos sobre como eles serão avaliados, bem como qual o resultado de sua avaliação, para que eles possam aproveitar essas informações para melhorar seu aprendizado (Solís, 2013, p. 1).

As referências no campo da avaliação educacional geral e educação musical, e o trânsito entre tensões clássicas e tendências contemporâneas são tema do texto de Borne e Beltrán (2017), que conclui que, para que a avaliação em educação musical leve em conta a justiça social, e, portanto, as peculiaridades de cada grupo, padrões fixos e imutáveis não podem ser determinados como marcos imutáveis para a aprendizagem.

Em levantamento das publicações da ABEM e ANPPOM, cuja temática é avaliação em música, entre os anos de 2013 e 2017, Amorim (2018) lista cinco publicações a respeito de avaliação em música no ensino superior, dentre as quais apenas duas tratam da avaliação em música especificamente em contexto de EAD. Seus trabalhos posteriores (2018; 2021; 2023), sobre avaliação em música, compreendem procedimentos, literatura e parâmetros relacionados apenas à escola básica, assim como os de Catrib (2018) e Silva (2021).

Algo que se destacou, em muitos destes trabalhos, foi a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick, aparecendo na fundamentação teórica e como perspectiva utilizada para pensar parâmetros avaliativos. Segundo Amorim (2021), o desenvolvimento musical é visto por alguns autores como uma “perspectiva viável para respaldar avaliações que contornem a subjetividade e a arbitrariedade, aparecendo mesmo em trabalhos que não abordam a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical, de Keith Swanwick (Amorim, 2021, p.9). A autora identifica, então, em sua pesquisa, trabalhos diversos que recorrem às ideias do autor, quando se trata de pensar parâmetros avaliativos em música e/ou sugerir ideias de construção de parâmetros e critérios dentre os professores que participam de pesquisas sobre avaliação.

França e Swanwick (2002) alinham a avaliação do aprendizado musical de acordo com a ideia de educação musical abrangente, que se ocupa “do crescimento musical dos alunos através da participação ativa em experiências acessíveis e musicalmente ricas e variadas, incluindo a performance de uma maneira equilibrada” (França; Swanwick, 2002, p.8), fundamentada pela interatividade e integração da composição, apreciação e performance (Modelo (C(L)A(S)P), e ao Modelo Espiral do Desenvolvimento Musical).

Swanwick fundamenta esta ideia de educação musical abrangente pela integração das atividades utilizando a sigla *C(L)A(S)P* para enfatizar a experiência musical através das atividades de composição - C, apreciação – A, e performance – P, estas três representando o que é central. As letras entre parênteses representam atividades de suporte, periféricas, a saber: estudos acadêmicos (*literature studies* – L) e aquisição de habilidades (*skill acquisition* – S).

Dentre as atividades centrais, a composição, apresentada como pilar do desenvolvimento, nesta visão abrangente da educação musical, é definida de duas formas: processo e produto. Como processo, ela acontece no organizar das ideias de elaboração, tanto de forma improvisada, quanto obedecendo regras e princípios de estilo. A relação direta com o som desenvolve a compreensão sobre o funcionamento dos elementos musicais, ajuda nas tomadas de decisões expressivas para o fazer musical, promovendo, inclusive, domínio de técnica, desenvolvimento de discurso e ideias musicais, além do intelectual e afetivo. A composição como produto envolve o resultado dos pensamentos comunicados em formas sonoras, independente de sua complexidade, propósito e contexto.

A apreciação musical, considerada “a mais passiva das atividades musicais” (França; Swanwick, 2002, p. 12), por seu caráter reflexivo e não performático, pelo ato simples de ouvir, conduz à ampliação de repertório e engajamento com a música. Também é a atividade com a qual a maioria das pessoas, pela facilidade de acesso, vai se envolver com a música diretamente em toda a vida.

A performance, no caso da educação musical abrangente, tem objetivos diferentes do virtuosismo, geralmente idealizado no ensino especializado: o fazer musical ativo e criativo, explorando as oportunidades de expressividade – porém, independente da complexidade do repertórios, a qualidade artística a ser buscada é a melhor possível.

As crianças devem ser encorajadas a cantar ou tocar a mais simples peça com comprometimento e envolvimento, procurando um resultado criativo, expressivo e estilisticamente consistente. Isso deve ser almejado por ser essa a única forma pela qual a performance - em qualquer nível – pode-se tornar uma experiência esteticamente significativa (França; Swanwick, 2002, p. 14).

Assim, seguindo estas modalidades, e havendo participação ativa dos alunos nas mesmas, o envolvimento com a música e o desenvolvimento da comunicação do pensamento musical dos alunos acontece naturalmente. A integração equilibrada destas atividades constitui o fundamento de várias concepções contemporâneas de educação musical.

No entanto, a recomendação de equilíbrio não quer dizer que as três modalidades devem estar presentes em todas as aulas. Elas podem ser distribuídas ao longo destas, uma atividade sendo consequência natural da anterior, para que, ao final de um determinado período, os alunos tenham vivenciado uma série de experiências interrelacionadas (França; Swanwick, 2002, p. 17).

Do Modelo Espiral do Desenvolvimento Musical, por Swanwick e Tillman, derivam critérios de avaliação do fazer musical, e apesar de se ancorar na observação do fazer musical de crianças, não vincula este desenvolvimento a idades fixas, sendo adaptável a cada nível de ensino, já que “toma como base as dimensões de experiência musical ou crítica musical” (Del Ben, 1996, p. 27). Segundo a autora, Swanwick argumenta que

para responder aos alunos de forma significativa, planejar o ensino e até mesmo para se justificar o ensino de música e a inclusão desta disciplina nos currículos escolares, é preciso formular idéias sobre a natureza da experiência e do conhecimento musical, sobre o valor da educação musical, sobre como os indivíduos constroem seu conhecimento musical e sobre meios de propiciar e facilitar o acesso à música e desenvolver a compreensão musical dos indivíduos (Del Ben, 1996, p. 26).

A experiência de Swanwick e Tillman ao analisar e categorizar as composições de crianças de diferentes grupos étnicos e culturais durante quatro anos, os levou a traçar as dimensões de compreensão musical: Materiais, Expressão, Forma e Valor, consideradas estágios cumulativos do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical, como formas de responder à música.

Ao atender à música, presta-se atenção às sonoridades, à

manipulação dos sons, ao controle seguro dos instrumentos e vozes, à qualidade do som em si (forte, suave, o timbre da voz, etc.)- **os Materiais sonoros**. Atende-se também ao caráter expressivo da música, isto é, à **identidade expressiva da música**, seja ela titânica, leve ou alegre. Ao mesmo tempo, busca-se coerência, meios pelos quais os gestos musicais se relacionam, se desenvolvem ou se contrastam, definindo um sentido de direção; toma-se consciência da **estrutura da obra**. Há ainda a dimensão de comprometimento e avaliação pessoal, o **valor** da experiência em nível individual - a atitude em relação à experiência. O nível de entrega e comprometimento percorre o caminho entre os extremos de atitude de valor negativa e positiva, podendo ser influenciado por fatores como idade, sexo, contexto social, disposição da personalidade e educação, mas depende, principalmente, da experiência musical anterior (Del Ben, 1996, p. 27, grifo meu).

A forma de espiral simboliza o processo cíclico do desenvolvimento, onde o indivíduo que opera num estágio superior não abandona estágios anteriores, sendo necessários para o alcance superior, e revisitados a cada encontro direto com a música, tornando este um processo cumulativo. A partir do desenvolvimento desta teoria, Hentschke afirma que “é possível sugerir que o Espiral é um modelo de avaliação, capaz de avaliar a compreensão musical das crianças” (Hentschke, 1993b, *apud* Del Ben, 1996, p. 37), primeiramente por de ser vista como modelo de crítica musical através das quatro dimensões como formas de responder à música, e em seguida, como função de um modelo de desenvolvimento. Assim, é possível determinar critérios de avaliação, tomando como base as características de cada parâmetro de experiência direta (composição, apreciação e performance) e as dimensões da compreensão musical (materiais, expressão, forma e valor). “só podemos avaliar mais efetivamente a extensão da compreensão musical dos alunos quando eles realizam atividades que dominam” (França; Swanwick, 2002, p. 37). Nas pesquisas encontradas, porém, não são descritas as atividades realizadas pelos professores, aplicando esta ideia de educação musical abrangente.

Por fim, nas pesquisas realizadas no período de pandemia, as discussões sobre avaliação em música foram poucas - nos anais do XXV Congresso Nacional da ABEM, realizado no segundo ano da pandemia de Covid-19, encontrei apenas quatro trabalhos publicados - e quando se trata de avaliação no ensino remoto, esta sequer é mencionada. Ainda que o ano de 2021 tenha se estabelecido como o ano de auge da pandemia de Covid-19 e permanência do ERE em muitas escolas, a avaliação em música nesta modalidade não aparece entre os textos do Grupo de Trabalho

*Avaliação em Música: concepções, práticas e perspectivas* do XXV Congresso Nacional da ABEM, ocorrido no mesmo ano. Quatro textos sobre avaliação foram encontrados, porém nenhum contempla a avaliação *online* em música ou avaliação em música no ERE. Encontramos artigos sobre temas aproximados, mas pouca coisa relacionada ao objeto de pesquisa.

Dentre os textos mais antigos encontrados dentro do recorte temporal sugerido, temos a tese de Menezes (2010), que analisa as práticas avaliativas de professores de música em 35 escolas de Salvador, dentre as quais estão escolas especializadas. Dados referentes à formação e atuação destes profissionais, suas práticas e concepções em relação à avaliação, incluindo conhecimento da bibliografia sobre o termo. Semelhantemente, Nascimento (2023) apresenta artigo que configura um recorte de sua pesquisa de mestrado, onde discute o planejamento com ação, que precisa caminhar junto à avaliação para o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes. Sua dissertação publicada no mesmo ano, analisa e discute processos avaliativos nas escolas básicas da Região Metropolitana de Natal-RN, buscando investigar conceitos, instrumentos e metodologias utilizadas nas práticas avaliativas em educação musical dos professores, além da relação destes professores de música com o processo avaliativo.

## 2.4 AVALIAÇÃO NO ENSINO *ON-LINE*

Segundo Nunes e Schram (2016), a questão sobre o padrão avaliativo desejado e quem o determina é respondida pelas dimensões institucional, pedagógica e didática da avaliação. O estudante localiza em qual ponto está neste percurso e quais caminhos ele seguirá para posicionar-se frente ao padrão, num contexto de ensino presencial. A tecnologia, neste caso, interfere dando suporte à autonomia do aluno e suas escolhas individuais. No processo avaliativo, a situação *online* facilita a captação de aspectos quantitativos, que de todo modo, deverá se complementar com uma avaliação qualitativa. Partindo deste ponto, entende-se a necessidade de determinar indicadores de qualidade.

Como o que acontece em um ambiente de aprendizagem *online* fica registrado, ampliam-se as possibilidades do professor acompanhar e avaliar, passo a passo, as atividades desenvolvidas, seja na

dimensão quantitativa (por exemplo: calculando a frequência das participações), seja na qualitativa (analisando criticamente o conteúdo das produções). Essa amplitude de dados, garantida pelo registro na tela, favorece a avaliação do curso como um todo (Nunes; Vilarinho, 2014, p. 114).

Porém, antes de definir como deverá acontecer o processo avaliativo neste formato, é necessário organizar ações educacionais e metas, a fim de que a avaliação seja a mais apropriada ao perfil do que é proposto. Qualquer avaliação, em qualquer nível, deve estabelecer antes do ato de avaliar, o processo e ações educacionais. Ricardo e Fonseca (2014) sugerem as seguintes etapas num processo de educação *online*:

- Estabelecer os procedimentos de avaliação;
- Definir os critérios de avaliação;
- Estabelecer as técnicas de avaliação;
- Definir os instrumentos de avaliação;
- Definir os recursos de avaliação.

Os autores ainda consideram a avaliação formativa a mais apropriada para as modalidades de ensino *online*, visto que os objetivos de uma avaliação não estão restritos ao seu aspecto somativo/classificatório.

Duas estratégias do ensino *online* para uma avaliação formativa, mas que não são utilizadas com frequência: primeiramente, a utilização dos recursos como instrumento de coleta de informações e resultados para alunos, professores e gestores de ensino, com implementação de melhorias e evolução nos cursos a partir desses dados. E, em segundo, a possibilidade de individualização do conteúdo, fortalecendo estas estratégias formativas, com uma experiência de aprendizado personalizada e contextualizada. Os recursos podem ser utilizados para ter noção se o ensino atingiu sua meta, se as ferramentas utilizadas foram adequadas,

(...) se o material didático atingiu seu propósito, enfim, como todas essas informações irão fornecer dados para que se possa realizar a retroalimentação de todo o processo de planejamento com informações mais precisas, corrigindo as falhas do planejamento, melhorando ferramentas, tentando auxiliar na melhoria da qualidade das relações estabelecidas entre aluno e tutores (...) (Ricardo; Fonseca, 2014, p. 203).

Os fatores socioeconômicos e culturais de alunos e professores devem ser considerados, e apesar de todo o suporte que a tecnologia pode oferecer, a troca entre alunos e professores só pode se estabelecer através das relações humanas. E a perspectiva sobre estes fatores trazem a avaliação formativa à tona neste processo, quando há necessidade de correção de problemas emergentes no ensino-aprendizagem. Ela servirá como “acompanhamento da ação educacional, apontando as diretrizes para a solução de tais problemas” (Ricardo; Fonseca, 2014, p. 209).

No gerenciamento das atividades educacionais remotas, o processo de ensino-aprendizagem tem sido realizado através do uso de TDICs, como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, que de maneira geral, gerenciam atividades dos alunos, professores e cursos, simulando ambientes presenciais.

Os AVAs proporcionam aos alunos a aquisição de conhecimentos e habilidades passando por uma experiência de interação com um ambiente e as tecnologias nele contidas, na qual a comunicação ocorre sem a necessidade de que os dois pontos estejam conectados ao mesmo tempo (Barboza; Sales Filho; Silva, 2016, *apud* Maquiné, 2020, p. 300-301).

Sendo a internet usada como meio de disseminação de conhecimento, a função dos AVAs no cenário do ensino remoto é proporcionar acesso aos conteúdos, atendendo aos sistemas educacionais com ferramentas diversas para distribuição destes conteúdos e interação síncrona ou assíncrona entre aluno e professor. Dentre os sete AVAs detalhados na pesquisa de Maquiné (2020), está o *Google Classroom*, utilizado pelo CPM durante o ERE.

**Google Classroom:** Ambiente criado pelo Google em 2014, que faz parte do conjunto de soluções GSuite (em algumas literaturas podemos encontrar a nomenclatura “Google For Education” porém esta foi substituída pela atual). O objetivo é proporcionar uma simplificação das tarefas, colaboração e promover a comunicação contínua para tornar o ensino mais produtivo e significativo (Maquiné, 2020, p. 303).

Nos resultados da pesquisa, evidenciam-se os principais métodos de avaliação disponíveis nos AVAs. Quanto ao *Google Classroom*, os recursos utilizados para o

processo avaliativo da aprendizagem são o Google Formulários, Quiz, Perguntas, Envio de Tarefas, e entre os métodos de avaliação estão a Atribuição de Notas e Rubricas.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Apesar da urgência em minimizar os danos causados pelo distanciamento, convém entendermos que as possibilidades de ensino não presencial não são recentes e não exigem a mais alta e sofisticada tecnologia para acontecer. Por vezes carregando o estigma de ser de qualidade inferior, segundo Moore *et al.* (2021), o movimento realizado pelas instituições ao utilizarem o ERE durante a pandemia, pode ter levado a uma percepção maior ainda deste aprendizado como uma opção fraca e fazendo com que lideranças de várias instituições se recusassem e resistissem a este ensino *online*. Porém, um ano depois, os autores afirmam que líderes de instituições que investiram em infraestrutura *online* antes da pandemia, não apenas resistiram a ela, mas continuavam a desenvolver estratégias, e recebendo *feedbacks* dos alunos sobre como aprenderam no ano anterior e como continuam aprendendo. Estas escolas, inclusive, acabaram por sofrer menos declínios de matrículas do que as que não se adaptaram.

Embora se assemelhe a outras formas de ensino não presencial na realização de atividades mediadas pelas TDICs, como o uso de ferramentas assíncronas e organização de materiais, o ERE esteve em foco durante o período da pandemia, e, sendo uma situação eventual e passageira, demanda necessidades correspondentes a esta forma de ensino. No ERE, a característica principal está no uso de atividades de ensino totalmente remotas e/ou híbridas, mas que seriam realizadas com mesmo conteúdo e métodos presencialmente ou em outras situações, por tempo indeterminado.

Nessas circunstâncias, o objetivo principal não é a recriação de um ecossistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário, de configuração rápida e com conteúdo confiável em períodos extraordinários (Barros, 2020, p. 294).

A educação *online*, em geral, requer o investimento de um sistema de suporte ao aluno, que leva tempo de planejamento, preparação e desenvolvimento, e não somente uma entrega simples de conteúdo. O ERE tem como diferencial a situação

de emergência pela qual ele é imposto, conforme Hodges, Moore, Lockee e Torry (2020), contrastando com experiências planejadas desde o início, como no caso da EaD, que não necessariamente ocorre num ambiente *online*, ou as que em sua maioria são projetadas para acontecer *online*. Ainda segundo os autores, ele envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornarão a esse formato presencial assim que a crise ou emergência tiver diminuído ou findado.

Na EaD, por sua vez, a finalidade é que o aluno possa estudar sem necessidade de contato presencial com o professor, porém este contato pode ocorrer em momentos preestabelecidos dentro do curso, mesmo programado para ocorrer a distância. O estudante interage na maior parte do tempo com os conteúdos e materiais planejados por um professor, cuja intencionalidade educacional se apresenta no momento do planejamento feito por ele, que pode supervisionar ou não o processo de aprendizagem, “caso o curso ofereça somente contatos via meios tecnológicos, ou se o programa de estudos é direcionado para uma completa autonomia do estudante” (Gohn, 2011, p. 43).

Semelhantemente, o ERE também não traz o ambiente *online* como obrigatório, já que rádio, televisão, envio de materiais para as residências dos estudantes foram algumas formas de acesso utilizadas. Pode-se entender o ERE, então, como uma maneira de se pensar sobre modos de entrega, métodos e mídia, de acordo com as necessidades e limitações do corpo docente e discente. Além da relação conteúdo-metodologia-recursos, Barros e Beltrame (2022) citam a relação tempo/espaço nesse ambiente do ERE:

Torna-se difícil mensurar e falar de um único tempo e um único espaço, uma vez que esta modalidade permite os mais variados arranjos, como por exemplo: atividades que são síncronas, atividades assíncronas, atividades com meios digitais, atividades com folha e papel impresso (Barros; Beltrame, 2022, p. 5).

Assim, em comparação ao ambiente presencial, as estratégias e atividades não podem ser as mesmas, principalmente quando tratamos de uma escola especializada em música, cujo funcionamento abriga situações específicas de tempo/espaço para

cada disciplina ou instrumento. Durante o período de isolamento, o que se tornou comum nas instituições foi a transferência da carga horária presencial para aulas numa plataforma de videoconferência. Com isso, os autores questionam se o tempo virtual é o mesmo do presencial, concluindo que a realidade do virtual, seja “de recursos, equipamentos, local acesso à internet e de uma necessidade de readequação de conteúdo” (Barros; Beltrame, 2022, p.6), tornam esta relação espaço/tempo diferente em cada caso.

Nesta relação tempo/espaço, destacam-se ainda os termos utilizados durante o período, que dizem respeito à realização das atividades: sincronismo e assincronismo. As atividades síncronas acontecem em um espaço/tempo comum entre estudante e professor, físico ou *online*, como a plataforma utilizada para a realização, e no caso do CPM, as aulas por transmissão ao vivo aconteceram via Google Meet, nos mesmos horários em que aconteciam presencialmente, obedecendo à grade prevista para as aulas pré pandemia. Porém, segundo Santos (2021), pela diferença técnica, acesso a condições favoráveis de conexão, dentre outros fatores, o modelo não democratiza tanto a participação de todos, pela não flexibilidade do tempo, já que no sincronismo, o momento é compartilhado entre os agentes. A escolha pela sincronia dependerá das características dos alunos e o que melhor atende às suas necessidades.

Estas limitações, naturalmente, surgiram neste processo de trabalho no CPM, e exercícios, gravações de aulas, vídeos e outros materiais passaram a ser postados no Classroom, como atividades assíncronas - estas são as que contam com tempo de comunicação e espaço geográfico variados para a partilha. Não exige presença simultânea dos participantes, nem no tempo nem no espaço para a comunicação entre si, possibilitando o avanço dos indivíduos ao seu ritmo, quando lhes é mais conveniente – o que facilita as interações de alunos adultos, por exemplo, que exigem mais flexibilidade de tempo. Segundo Barros e Beltrame (2022),

a ideia é pensar em atividades que também permitam interações entre estudantes. Essa proposta pode ser trabalhada por meio de fóruns virtuais, comunidades virtuais, até mesmo dispositivos utilizados para comunicação independentemente de uso educacional, como os aplicativos WhatsApp e Telegram (Barros; Beltrame, 2022, p. 6).

Ao tempo que, no caso da música, as práticas coletivas não puderam ser plenamente resolvidas, por necessitarem justamente da sincronia no “tocar junto”, segundo Gaborim-Moreira e Lima (2023), professores e regentes de várias partes do mundo passaram a se organizar e promover eventos *online*, para adaptar e discutir estratégias para a condução destas práticas. A solução encontrada por muitos profissionais, foi o vídeo em “mosaico”. Nesse tipo de vídeo, as partes são gravadas com antecedência pelos indivíduos, e para que soe junto, é necessário a organização do material, de acordo com a produção e tempo de cada parte (mostrando a assincronia também neste tipo de atividade), seguido de uma edição – na maioria das vezes, não somente de áudio, mas vídeo também, para que, por fim, seja apresentado. Segundo Barros e Beltrame (2022),

Esse fenômeno por si só pode nos render várias reflexões sobre tempo e espaço de ensino e aprendizagem musical. Certamente, o tempo já é diferente para o músico que só vai saber do resultado depois que ouvir todas as partes soando juntas. O resultado já vem em outro tempo. O mesmo para quem está editando, que agora tem o poder de interferir no resultado. Mesmo que a edição seja feita de forma colaborativa. Assim, a ideia de vídeos collab pode render comunicações assíncronas e síncronas entre estudantes e professores, possibilitando a realização de trabalhos musicais efetivos que ocorrem muito além do tempo síncrono de sala de aula virtual (Barros; Beltrame, 2022, p. 7).

Este tipo de trabalho constitui, segundo Beltrame (2018, p. 41) uma das formas “como as pessoas interagem com as informações, a partir das possibilidades do tratamento digital do som, da imagem e do texto de forma ativa na produção e veiculação do conteúdo”, incorporando-se às possibilidades de construção do conceito de cultura digital, e durante a pandemia, foi uma das formas emergentes de criação, interpretação, veiculação e aprendizado musicais bem presentes no dia-a-dia do CPM. Com base no trabalho de Tobias (2015), Beltrame (2016, p. 40-41) escreve sobre o engajamento que a comunidade musical – estudantes, professores, músicos em geral – estabelecem com as mídias nas produções, ensino e performance. Em texto de Beltrame, Barros, Marques (2023, p. 24-25) é reproduzido quadro de Tobias (2015) - com atualizações dos autores - de práticas que, podem ser incorporadas em contextos pedagógico-musicais, vinculando o conceito de cultura digital ao de cultura

participativa, tais como: versões *cover*, arranjos, paródias, sátiras, produções multipistas, *remixes*, produções baseadas em *samples*, *mashups* e tutoriais que são compartilhadas em mídias sociais como *YouTube*, *Facebook*, *SoundCloud*. A cultura digital

integra perspectivas diversas vinculadas à incorporação, inovações e avanços nos conhecimentos proporcionados pelo uso das tecnologias digitais e as conexões de rede para a realização de novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade (Kenski, 2018, *apud* Beltrame; Barros; Marques, 2023, p.22).

As características da cultura participativa podem ocorrer em vários contextos. Segundo Jenkins *et al.* (2006, p. 7, tradução nossa), ela pode ser definida como:

- que possui barreiras relativamente baixas à expressão artística e ao envolvimento cívico;
- forte apoio à criação e partilha das próprias criações com outros;
- com algum tipo de orientação informal através da qual o que é conhecido pelos mais experientes são repassados aos novatos;
- onde os membros sentem algum grau de conexão social entre si;
- nem todos os membros contribuem, mas todos são livres para contribuir quando estiverem prontos e devem acreditar que sua contribuição será valorizada.
- cultura participativa muda o foco da alfabetização da expressão individual para o envolvimento comunitário<sup>1</sup>.

Os autores reforçam no artigo o conceito de “culturas participativas”, em vez de “tecnologias interativas”. A participação é uma propriedade da cultura, não sendo exclusiva do campo das mídias, e a cultura participativa emerge à medida que a cultura absorve e responde à explosão de novas tecnologias que possibilitam para os consumidores o arquivamento, anotações, apropriação e circulação de conteúdo de

---

<sup>1</sup> Texto original em inglês:

For the moment, let's define participatory culture as one:

1. With relatively low barriers to artistic expression and civic engagement;
2. With strong support for creating and sharing one's creations with others;
3. With some type of informal mentorship whereby what is known by the most experienced is passed along to novices;
4. Where members believe that their contributions matter;
5. Where members feel some degree of social connection with one another (at the least they care what other people think about what they have created).

Not every member must contribute, but all must believe they are free to contribute when ready and that what they contribute will be appropriately valued.

mídia. Assim, transformações culturais ocorrem e “a cultura participativa fortalece-se nos meios digitais e encontra uma via de expressão das mais favoráveis para o aparecimento de outras relações e padrões de comportamentos” (Almeida, 2010, *apud* Beltrame; Barros; Marques, 2023, p. 23). Segundo os autores, no contexto musical “a digitalização do som e as práticas de edição e gravação possibilitaram formatos próprios de criar música, impactando diretamente na escuta, interpretação, consumo e aprendizagem” (Beltrame; Barros; Marques, 2023, p. 24).

Finalmente, articulando estes conceitos, e tomando como base o trabalho de Tobias (2015), Beltrame (2018) e Barros (2020), trazem a ideia de cultura participativa digital, de onde emerge uma nova possibilidade de educação musical e a necessidade de mudanças conceituais dos professores quanto às práticas musicais que daí resultam. Todo o trabalho realizado de forma virtual na escola durante a pandemia é uma demonstração do que necessita de reflexão sobre o que é possível realizar nas plataformas disponibilizadas, o tempo das aulas, os conteúdos e práticas pedagógicas, as formas de transmissão e compartilhamento de materiais, não somente como uma forma de transpor estes elementos do presencial para o *online*, mas como um caminho possível na modernização e dinamização do processo educativo musical. A cultura digital também “oferece recursos e ferramentas que podem promover a superação de limitações físicas e cognitivas que o sujeito pode vir a ter, corroborando o fator de inclusão e desenvolvimento pleno igualmente no campo da música (Cuervo; Welch; Maffioletti; Reategui, 2019, p. 10).

Para que isto ocorra, a formação de professores é fundamental. Os ambientes de formação inicial de educadores são campos para se incluírem novas tecnologias da cultura digital em suas abordagens. Em geral, os estudantes que se encontram neste momento de formação inicial em suas vidas profissionais, são de uma geração que pode ser considerada de “Nativos Digitais”, que possuem perfil diferente dos de antes e já nasceram em um universo digital “em contato com a Internet, computador, jogos eletrônicos e mensagens instantâneas, sendo estas partes integrais de suas vidas (Prensky, 2001 *apud* Barros, 2016, p. 32), transitando com desenvoltura pelas mídias.

(...) a formação básica propiciada pela graduação é elemento nevrálgico na construção da identidade docente. Essa afirmação possui, de modo intrínseco, um conjunto de desafios a serem superados, como a qualificação permanente do corpo docente em

atividade no Ensino Superior, a promoção de práticas docentes envolvendo a Cultura Digital, a incorporação de recursos comuns à EAD também nas modalidades presenciais e a conscientização acerca dos benefícios proporcionados pelas NTD. Contudo, não são poucos paradigmas a serem rompidos, considerando o histórico preconceito em relação às NTD nos processos educativos e, talvez, ainda mais acentuados, no contexto da formação no campo da música. (Cuervo; Welch; Maffioletti; Reategui, 2019, p.11).

Ao passo que os alunos de hoje representam as primeiras gerações que cresceram inseridos nessa nova tecnologia, os que nasceram antes desse mundo digital, mas em determinado momento presenciaram e adotaram aspectos de novas tecnologias, são os chamados Imigrantes Digitais. Estes aprendem a adaptar-se ao ambiente, alguns mantendo, segundo Prensky (2001), um “sotaque”, que representa “um pé no passado”. E um problema que a educação enfrenta hoje, é que estes imigrantes digitais, usando linguagem da era pré-digital, estão lutando para ensinar um grupo que fala uma linguagem nova. É muito pouco provável que os nativos digitais aprendam segundo “as velhas formas” dos imigrantes digitais, pois cresceram com a velocidade de quem está conectado durante a maior parte da vida.

### 3.2 AVALIAÇÃO- CONCEPÇÕES E GERAÇÕES

Dentre as diversas atividades humanas, a avaliação figura como uma prática intelectual de características diversas, que nos permite escolher, decidir, selecionar, separar e atribuir qualidade e valor às coisas. Não há uniformidade em sua conceituação, podendo ser a soma de fatores diversos, por vezes diferentes entre si, para configurar um elemento ou conceito comum (Arredondo; Diago, 2009, p. 33). Entre tantas definições, podemos extrair elementos válidos de cada, para que cheguemos a uma definição que se apresente operativa.

Assim, para Silva e Franco, o ato de avaliar relaciona-se à natureza das coisas a partir do processo de definição da essência, da qualidade, das características dos inúmeros objetos e fenômenos que os seres humanos conhecem (Silva; Franco, 2019, p. 751). Ainda segundo os autores, à medida que a sociedade avança e se transforma, ganhando novas técnicas e conhecimentos, o tema da avaliação se altera junto a isto e ganha novas configurações. Se o que está sendo avaliado foge às normas, ele não é interpretado como mero equívoco que precisa ser corrigido, mas como

possibilidade de ressignificação de todo o processo avaliativo, com vistas a aperfeiçoar o que se avalia e a forma como se avalia (Fayou, 2011 *apud* Silva; Franco, 2019, p. 755).

Dentre os desdobramentos do tema avaliação, quando valoramos os “fenômenos educativos”, estamos falando de avaliação educacional, que pode ter duas fundamentações/concepções opostas. A primeira no ato de classificar, medir ou por em ordem, que está em proximidade com as lógicas de performance e controle e vincula o objeto ou fenômeno como um produto, cujo resultado final está de conformidade com as normas, considerada apenas como técnica e procedimento de valoração, sem espaço para a participação dos sujeitos na sua construção (Fayou, 2011 *apud* Silva; Franco, 2019, p. 755).

A segunda concepção torna o ato de valorar um processo com critérios que vão sendo construídos e reconstruídos no decorrer do tempo. Silva e Franco (2019) ainda defendem a necessidade de uma pedagogia de avaliação educacional formativa, fundamentada numa concepção emancipatória, capaz de aperfeiçoar sujeitos, transformadora de realidade educativa, promovendo autonomia e reflexão crítica dos envolvidos, num constante movimento de formação. Assim, a

(...) avaliação educacional pode ser investigada a partir de um conjunto amplo de abordagens teóricas. A avaliação educacional nunca é um todo acabado, autossuficiente, mas fenômeno pedagógico, social, ético e político. Não se limita apenas à verificação do rendimento escolar, pois se concentra em nível maior, com perspectiva integrada a sentidos de qualidade (Silva; Franco, 2019, p. 754).

Considerando as mudanças ocorridas na sociedade que podem ser ligados à avaliação, Ferreira, Correia e Cruz (2018), Silva e Gomes (2018) e Silva e Franco (2019), apresentam as quatro gerações que a distinguem, com seus conceitos filosóficos, históricos e sociais defendidos pelos interessados na área avaliativa, incluindo a educacional, a saber: a primeira geração, identificada no início do século XX e associada à metrificação de resultados. Centrada no estabelecimento das diferenças individuais entre pessoas, utilizava como técnica predominante e quase excludente, a aplicação de testes, no âmbito individual ou coletivo (Arredondo; Diago, 2009, p. 31). Na escola, ela está ligada à medição de resultados de estudantes,

concebida como mensuração e buscando objetividade. Fundamentada numa visão positivista de ciência e mundo, técnica, com instrumentos e testes de verificação, mensuração e quantificação de atributos de estudantes crianças e jovens. Os exames e testes dominavam os conteúdos, ênfase nos testes de memória, e objetivando ensinar o que era reconhecido como “certo”, “medindo aptidões ou aprendizagens, quantificando-as, comparando-as e ordenando-as em escala” (Silva; Franco, 2019, p. 755).

A segunda geração, situada entre anos trinta e final dos cinquenta, orientada por objetivos, procurou suprimir e superar limitações detectadas na geração anterior. Continuou mensurando resultados, mas considerando outros fatores na avaliação, estabelecendo padrões de pontos fortes e fracos e descrevendo resultados com intenção de verificar até onde os objetivos foram alcançados, e o desempenho dos alunos também passou a ser estudado relacionado ao comportamento de seu grupo. A relação professor-aluno é enfatizada, não tornando o ensino e aprendizagem atos isolados, mas atividades que envolvem um esforço cooperativo. Caracteriza-se pelo incentivo à gestão científica na escola e desenvolvimento curricular por meio de objetivos previamente estabelecidos, sendo concebida como um processo sistemático, “destinado a produzir mudanças na conduta dos alunos por meio da instrução, e um mecanismo que permitia comprovar o grau de consecução de objetivos propostos” (Arredondo; Diago, 2009, p. 31).

Neste período, se destacam os trabalhos de Ralph Tyler, com influência nos métodos avaliativos aplicados na escola, construindo o primeiro método sistemático de Avaliação Educacional, discutindo e implementando o currículo escolar. Tem como preocupação a mensuração de objetivos comportamentais para garantir a qualidade do currículo através da aprendizagem como mudança de comportamento e seu foco está em selecionar bem os procedimentos avaliativos que realmente conseguisse “fornecer dados sobre cada um dos tipos comportamento implicados por cada um dos grandes objetivos educacionais” (Tyler, 1978 *apud* Silva, 2010 p. 2).

A terceira geração refere-se à avaliação como juízo de valor, desenvolvida no fim da década de 1950 e início dos anos de 1960. A abordagem da fase anterior passa a ser questionada e revista e avaliadores defendem a necessidade de um juízo sobre o que está sendo avaliado, havendo um progressivo descontentamento no país em relação à escola pública. O campo da avaliação passa a ter reconhecidos os objetivos e as funções diagnósticas das práticas avaliativas para tomadas de decisão,

desenvolvendo-se do ponto de vista teórico. As alterações, que na segunda fase aconteciam no processo, agora acontecem no produto educacional final, não adotando uma estratégia de avaliação enquanto o que estava sendo avaliado não tivesse tido desenvolvimento pleno, avaliando não somente alunos, mas escolas, professores, metodologias, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem (Silva; Gomes, 2018, p. 371). Todos os fatores convergentes a um plano educacional são afetados, a saber: professores, recursos, conteúdos, atividades, organização, métodos, programas etc. Destacam-se as contribuições de dois autores. O primeiro, Cronbach, “que enfatiza a avaliação do processo e, ao mesmo tempo, reclama de uma avaliação referente ao critério, por meio de objetivos previamente estabelecidos”. O segundo, Scriven, que trata de “avaliar resultados reais independentes das metas e critérios preestabelecidos, dando especial atenção às atitudes geradas pelo programa nas pessoas implicadas”, e este autor realizou a identificação das avaliações formativa e somativa (Arredondo; Diago, 2009, p. 31-32).

A última geração centra-se na negociação e tem como marco inicial a ruptura com períodos precedentes, novos enfoques ou tendências na avaliação, com uma teorização mais consistente, um delineamento da profissionalização da avaliação, que provém da sua transformação numa área de práticas diversas, com relevância não só acadêmica, mas também política. A avaliação passa a não se limitar ao aspecto técnico de mensuração, mas a reconhecer as dimensões humana, política, social e cultural que necessariamente carrega em suas práticas (Silva; Gomes, 2018, p. 372).

Esta avaliação é considerada uma construção da realidade, uma atribuição de sentido às situações, sendo influenciada por elementos contextuais diversos e pelos valores dos vários intervenientes no processo. O avaliador – que é um sujeito da avaliação, e não o sujeito – não mede, descreve ou ajuíza, mas organiza o processo de negociação e estimula os atores. Por sua vez os avaliados são co-autores da sua própria avaliação, participando ativamente no desenho, implementação, interpretação e nas decisões. A palavra chave desta geração é a negociação (Simões, 2000 *apud* Ferreira; Correia; Cruz, p. 4).

A partir daí, a perspectiva formativa-reguladora (prática de avaliação contínua), com objetivo de desenvolver a aprendizagem dos alunos entra em cena, e sendo centrada na formação e no levantamento de informações para a regulação dos

processos de ensino e aprendizagem, aparece como a metodologia preferencial a ser aplicada nas escolas. A avaliação é entendida como aquela que ocorre ocasionando mudanças no aluno como consequência de uma ação educacional sistemática, por meio de uma boa formulação prévia de objetivos educacionais.

As mudanças a cada geração tiveram impacto na avaliação da aprendizagem, à medida que novas concepções foram surgindo. Porém, a realidade educacional mostra que ainda hoje características de todas as gerações – medida, descrição, juízo de valor e negociação - permanecem nas práticas avaliativas.

### **3.2.1 Avaliação da aprendizagem- uma concepção construtiva**

*A avaliação não nasce ao término do processo educativo, mas no momento em que se estabelecem seus objetivos: são eles que a determinam (Santiago, 1996, p.139).*

A proposta de Luckesi (2011) é de que a avaliação seja uma prática mais adequada à nossa finalidade mais básica: sucesso na arte de ensinar e aprender. O ato pedagógico deve ser formado por três elementos: estabelecimento de metas (ou planejamento), execução e avaliação operacional.

Para que a avaliação seja possível e faça sentido, o primeiro passo é estabelecer e ter uma ação claramente planejada e em execução, sem o que a avaliação não tem como dimensionar-se e ser praticada, pois que o seu mais profundo significado, a serviço da ação, é oferecer-lhe suporte, com o objetivo de efetivamente chegar aos resultados desejados (Luckesi, 2011, p. 20).

O autor ainda considera a avaliação como uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem no auxílio ao professor ao tomar decisões sobre o trabalho, através da análise de provas, exercícios, respostas, tarefas. Já Libâneo (1990, p.196) define a avaliação como componente do processo de ensino, que está em concordância com objetivos propostos, e através dos resultados obtidos, determinar uma orientação e tomada de decisões para as próximas atividades, cujas tarefas são a verificação (coleta de dados através de provas, exercícios, tarefas ou outros meios auxiliares), a qualificação (comprovação

de resultados em relação aos objetivos, seguido de atribuição de notas ou conceitos) e a apreciação qualitativa (avaliação dos resultados em comparação com os padrões de desempenho esperados). Ele ainda afirma que:

(...) o entendimento correto da avaliação consiste em considerar a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos. A escola cumpre uma função determinada socialmente, a de introduzir as crianças e jovens no mundo da cultura e do trabalho; tal objetivo social não surge espontaneamente na experiência das crianças jovens, mas supõe perspectivas traçadas pela sociedade e um controle por parte do professor. Por outro lado, a relação pedagógica requer a interdependência entre as influências externas e condições internas dos alunos. O professor deve organizar o ensino, mas o seu objetivo é o desenvolvimento autônomo e independente dos alunos (Libâneo, 1990, p. 199).

Assim, são apresentadas limitações no ato de dar notas com base somente em provas escritas, que geralmente empregam e exigem uma capacidade de memorização. A falta de “compreensão, originalidade, capacidade de resolver problemas, a capacidade de fazer relações entre fatos e ideias” são algumas das limitações. Santiago (1996) afirma que “no processo educativo, a avaliação não é um fim em si mesmo, mas a ferramenta que possibilita um melhor aproveitamento de energias valiosas para a consecução do objetivo maior do processo educativo.” (Santiago, 1996, p. 138). Ainda assim, a comunidade escolar necessita de comprovação quantitativa e qualitativa dos resultados, tornando as provas escritas e outro instrumentos de verificação necessários para a obtenção de informação sobre o rendimento dos alunos na escola. Se os objetivos e conteúdos são adequados e se o professor tem um propósito verdadeiramente educativo, todos estes instrumentos “podem ser vistos pelos alunos como ajuda ao seu desenvolvimento mental, à medida em que mostram evidências concretas da realização dos objetivos propostos” (Libâneo, 1990, p. 200).

Neste ensejo de uma formação integral, a função social do ensino passa a absorver, então, outras funções, além da promoção e seleção. Zabala afirma que “quando a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas, muitos dos pressupostos da avaliação mudam” (Zabala, 1998, p. 197). Conteúdos

conceituais, procedimentais e atitudinais deverão ser levados em conta, e estes devem promover capacidades motoras, de autonomia pessoal, de relação interpessoal e inserção social. Assim, o ponto de vista da avaliação passa de seletivo, para uma oportunidade de desenvolvimento de capacidades. Esta compreensão do estudante como um ser humano em desenvolvimento pode ser vista nas abordagens pedagógicas de vários educadores, que mesmo apresentando tendências teóricas diversas, têm em comum a percepção do ser humano como ser voltado para a frente.

Esta visão pode sustentar uma prática pedagógica construtiva, de investimento no educando. O conhecimento não é dado, mas construído e há relação de dependência entre uma ação planejada e a avaliação operacional. Uma ação espontânea, por não ter uma direção traçada, separa-se de uma finalidade intencionalmente almejada, e, posteriormente, construída. Parafraseando o Gato de Cheshire, do clássico de Lewis Carroll, Alice no País das Maravilhas, “Se você não sabe para onde está indo, qualquer caminho serve”. Numa ação não planejada, o fim do caminho poderá ser frustrante ou satisfatório, assim, a única coisa com que se pode contar é o fator surpresa. Numa ação planejada, contudo, há uma intenção clara e definida de meta a ser perseguida e alcançada.

*Construir e esperar* são duas condutas totalmente diferentes entre si que produzem resultados completamente distintos. A primeira investe e, por isso, busca soluções para os impasses na produção dos resultados; a segunda espera que eles se deem em decorrência de uma ação sem acompanhamento e sem consequente intervenção, ainda que necessários (Luckesi, 2011, p. 21).

Dito isto, podemos considerar, segundo Luckesi (2011), que a avaliação anda lado a lado com um projeto, numa ação intencionalmente planejada, e deve submeter-se a ele, dentro de uma concepção construtiva<sup>2</sup> de aprendizagem, em que seus conceitos e práticas dinâmicas de acompanhamento se distanciam da pedagogia tradicional, que se ampara na prática de exames cuja função é classificatória e quantitativa, e segundo Libâneo (1990), reduz-se à função de

---

<sup>2</sup> O autor utiliza propositalmente a expressão “concepção construtiva”, para distinguir-se de “construtivismo”, originário das proposições de Jean Piaget. Ele ainda observa que o construtivismo pode configurar uma ação pedagógica construtiva, mas nem toda proposta construtiva pode ser considerada construtivista.

controle. Assim, os procedimentos de avaliação utilizados não atendem com eficiência à função educativa. O autor ainda afirma que a avaliação escolar deve ser “parte integrante do processo de ensino, e não uma etapa isolada”, que “acontece enquanto acontece”.

Assim, para que um resultado satisfatório de aprendizagem seja construído, deve existir clareza quanto à finalidade para quem ele se destina, e o “Projeto Político-Pedagógico deve ser o plano que dirige todas as atividades numa escola, sejam elas pedagógicas ou administrativas; ele unifica e orienta todas as ações aí executadas” (Luckesi, 2011, p. 25). O projeto político-pedagógico da escola contém o que se espera em termos de resultados abrangentes decorrentes da ação e a configuração dos recursos pedagógicos teóricos e práticos pra tornar estes objetivos realidade, e é a serviço dele que uma prática avaliativa faz sentido.

É importante dizer, talvez de forma redundante, mas com a intenção de clarificar o assunto, que uso desta concepção de avaliação construtiva não deveria ter sentido numa proposta pedagógica tradicional, que naturalmente se apresenta como estática, como se o educando fosse um ser estático, “pronto”. Ao lado da visão de avaliação de acompanhamento da aprendizagem, a pedagogia construtiva se sustenta no autodesenvolvimento do estudante, dando subsídios para esta construção, diferenciando-se do apenas “esperar” pelos bons resultados, comum nas escolas.

Tal concepção não se vincula à conotação de um autor específico, permitindo-nos produzir “novas sínteses, incorporando integradamente, contribuições de diversos pesquisadores que abordem o ser humano como um “ser a caminho”, um ser “em travessia”, como nos diria Guimarães Rosa” (Luckesi, 2011). Ainda assim, devemos nos conscientizar de que este olhar construtivo ainda não possui um lugar hegemônico no nosso cotidiano escolar, já que muitas vezes somos levados pela filosofia da pedagogia tradicional, algumas vezes de forma inconsciente, levados pelo senso comum e hábitos adquiridos ao longo do tempo. Santiago (1996), define o ensino tradicional como

aquele que, independente do momento histórico em que seja aplicado, centra-se no conteúdo, no programa e/ou no professor, em posição à “nova educação” que, sem descartar as peculiaridades do currículo, suas dificuldades, seus desafios, toma como ponto de partida o aluno, suas habilidades, suas disposições, seus interesses, sua

individualidade enfim, que deve ser respeitada (Santiago, 1996, p. 139).

Para melhor entender o processo avaliativo no CPM, convém, então, abordar as modalidades de avaliação segundo sua função, e observar em qual ou quais os docentes adaptam sua prática. Conceituarei, brevemente, os tipos de avaliação e funções, que podem ser realizadas em diferentes concepções de escola.

### **3.2.2 Avaliação quanto à sua função**

Medir e avaliar possuem modalidades que se aplicam em momentos variados na instituição, e os posicionamentos filosóficos dela diante da atividade educativa, serão de grande importância e influência na escolha e utilização dessas funções avaliativas pelos professores. Para diferentes concepções de escola, diferentes concepções de avaliação, que segundo Cortesão (2002), não precisam necessariamente ser excludentes entre si.

Assim, “as funções da avaliação determinam suas modalidades (...) que são utilizadas em momentos específicos do processo educativo” (Santiago, 1996, p. 139). Aqui, definirei três, das que foram citadas pelos professores do CPM em alguns contextos da investigação.

#### **3.2.2.1 Avaliação Diagnóstica**

Discorrendo sobre a necessidade da avaliação diagnóstica antes de iniciar cada etapa do trabalho na educação básica, como forma de levantar o conhecimento prévio dos estudantes, França afirma que “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). Assim, a identificação do desempenho inicial do aluno fornece ao professor elementos para adequar os trabalhos que se desenvolverão no processo de aprendizagem às características e conhecimentos dos. Permite que as competências dos alunos sejam identificadas no início de uma fase de trabalho e quando realizada neste início ou antes de uma sequência de aulas,

ela tem a função de determinar o conhecimento inicial dos estudantes sobre um tópico, investigar se o aluno possui pré-requisitos para a tarefa, ou ainda verificar se um conteúdo foi dominado, com a finalidade de que o estudante seja direcionado a um programa mais avançado (Pinto, 2023, p. 39).

De acordo com Santiago, ela “identifica o desempenho inicial do aluno, suas capacidades e motivações, o em segundo momento, procura identificar causas não pedagógicas dos repetidos fracassos da aprendizagem” (Silva, 1991, *apud* Santiago, 1996, p. 139). No que se dá o seu momento de aplicação, pretende-se que o estudante se desenvolva a partir desde o primeiro diagnóstico e não fique estático, rotulado com as características identificadas inicialmente. A coleta de dados pode ser de caráter pessoal e acadêmico, com instrumentos diversos, inclusive de caráter somativo, como uma prova, por exemplo. A intenção é de que o professor inicie e desenvolva as fases do processo educacional tendo consciência das características do grupo. É passível de erros e pode influenciar na forma como os alunos se vêem, causando efeitos muitas vezes prejudiciais.

Quando realizada ao longo de um período, ela pode identificar os motivos das deficiências da aprendizagem a partir de determinado ponto. Para Borne e Beltrán (2017, p. 129), segundo uma abordagem baseada em padrões ou objetivos, a função diagnóstica é feita para determinar um ponto de partida, e comparada com os padrões ou objetivos, que seriam os pontos de chegada. A tarefa docente consiste em realizar toda a ação pedagógica para sair de um ponto ao outro. O foco, então, passa a ser uma construção do conhecimento a partir deste ponto, e conforme Luckesi (2011),

Para o avaliador da aprendizagem, o aprendido interessa somente como diagnóstico do estado do desempenho hoje; interessa como um retrato da aprendizagem no momento atual. O foco do avaliador é o presente, na perspectiva de construção do futuro. Nesse caso, o passado serve exclusivamente como fonte explicativa do presente, que, por sua vez, serve de base para o futuro (Luckesi, 2011, p. 183).

Ao trazer características e diferenciar as condutas nos atos de “avaliar X examinar”, o autor mostra a avaliação como algo centrado no presente e voltado para o futuro, e por isso é interessante obter um retrato, um diagnóstico do que o aluno já aprendeu e do que necessita aprender, e quais fatores condicionantes que atuam

sobre o processo de aprendizagem desse educando: emocional, qualidade do que é ensinado, material didático, condições físicas, regime escolar.

### 3.2.2.2 Avaliação Formativa

O modelo de ensino centrado na formação integral da pessoa, implica em mudanças nos conteúdos e no objetivo da avaliação – este deixa de se centrar exclusivamente nos resultados obtidos e prioriza os processos de ensino/aprendizagem, individual ou em grupo, focando no aluno e suas necessidades. Seguindo esta concepção, Santiago afirma que “a avaliação formativa ocorre durante o processo de instrução e não se traduz em uma nota, mas em uma informação dada ao aluno para lhe auxiliar a perceber a eficácia de sua aprendizagem” (Santiago, 1996, p.139).

A ideia de avaliação formativa foi desenvolvida por Scriven, que define a avaliação como “processo pelo qual estimamos mérito ou o valor de algo que se avalia (dos resultados)”, os resultados são avaliados independente das metas estabelecidas, e as atitudes geradas pelo trabalho nas pessoas implicadas recebem atenção. A preocupação está em uma constante coleta de dados, que visa orientação e reorientação do processo de ensino-aprendizagem, com apontamento de falhas, visualização de metas de aprendizagens ainda não alcançadas, aspectos a melhorar. “A avaliação formativa não deve assim exprimir-se através de uma nota, mas sim por meio de apreciações, de comentários” (Cortês, 2002, p. 40).

Este entendimento é compartilhado com Santiago, que semelhantemente afirma que este tipo de avaliação “ocorre durante o processo de instrução e não traduz em uma nota, mas em uma informação dada ao aluno para lhe auxiliar a perceber a eficácia de sua aprendizagem” (Santiago, 1996, p.139). A coleta de dados é contínua e sistemática, e pode ser feita quanto ao funcionamento de uma escola, de um programa educacional, processo educacional de um aluno, etc., ao longo de um período prefixado para a consecução das metas ou objetivos propostos.

Assim, as informações sobre o desenvolvimento do processo educacional ao longo do curso, proporcionam dados que permitem a orientação, regulação, modificação, reforço e melhora em andamento. Pode atuar sobre o sujeito que aprende, ou sobre determinada classe, escola ou centro educacional, de forma contínua, reorientando processos que podem estar à disposição de uma avaliação

somativa ao final.

Com uma definição diferente de outros autores sobre o que é a avaliação formativa, Zabala (1998) a conceitua comportando três fases: *inicial*, *reguladora* e *final integradora*, reservando o termo *avaliação formativa* para uma concepção geral de avaliação, que abrange estas três fases e que se entende como algo que tem o propósito de modificar e melhorar continuamente o avaliado. A avaliação é entendida como instrumento de finalidade educativa, que informa e finalmente valora este processo de aprendizagem “seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas” (Zabala, 1998, p. 200).

Na primeira fase, considerando a individualidade de cada estudante, que chega à escola com bagagens diferentes e experiências vividas individualmente, conforme seu ambiente social e cultural, os objetivos, conteúdos e formas de ensinar precisam ser realizados em função da diversidade dos alunos. Neste ponto, a avaliação não pode ser uma análise de resultado, mas um processo, cuja primeira fase, ele denomina *avaliação inicial*.

O conhecimento do que cada aluno sabe, sabe fazer e como é, é o ponto de partida que deve nos permitir, em relação aos objetivos e conteúdos de aprendizagem previstos, estabelecer o tipo de atividades e tarefas que têm que favorecer a aprendizagem de cada menino e menina. Assim, pois, nos proporciona referências para definir uma proposta hipotética de intervenção, a organização de uma série de atividades de aprendizagem que, dada nossa experiência e nosso conhecimento pessoais, supomos que possibilitará o progresso dos alunos (Zabala, 1998, p. 199).

Com a complexidade das experiências educacionais, que podem não ter resultados esperados e alunos que respondem de forma diferente em cada ocasião, sem se repetir, no processo de intervenção durante a aula, será necessário adequar as atividades educativas, como tarefas, conteúdo, formas de agrupamento, tempo de cada um etc. Conforme o plano se desenvolve e haja resposta ao que é proposto, novas atividades vão se introduzindo, de forma que comportem desafios e ajuda, quando necessária. Este processo é o que o autor denomina *avaliação reguladora* (e usa este termo para

o conceito que alguns educadores definem como avaliação formativa, de fato), para explicar melhor estas características de adaptação e adequação.

À medida que as atividades de ensino/aprendizagem conduzem os estudantes a atingirem os objetivos, procede-se à validação das atividades, conhecendo-se a situação de cada aluno e medidas educativas pertinentes são tomadas. Após isto, o conhecimento do progresso é sistematizado. Isto é feito de duas formas: apuração das competências alcançadas em relação aos objetivos propostos e análise do processo e progressão individual, levando em conta suas características específicas nesse processo de formação. Os termos que se utilizam para o conhecimento destes resultados são, para outros autores, a *avaliação final* ou *avaliação somativa*. Para o autor, estes termos não identificam ou diferenciam as necessidades de conhecer o resultado e análise do processo seguido pelo aluno:

(...) esta avaliação somativa ou integradora é entendida como um informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial (avaliação inicial), manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e, especialmente, a partir deste conhecimento, as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo (Zabala, 1998, p. 201).

Assim, o autor utiliza o termo *avaliação final* para se referir a resultados e conhecimentos adquiridos, o termo *avaliação somativa* ou *integradora* para o conhecimento e a avaliação de todo o percurso do aluno, como uma informação abrangente do processo, conceituando a avaliação formativa de forma diferente.

### 3.2.2.3 Avaliação Somativa

Apresenta uma apreciação “concentrada” de resultados obtidos, por meio de notas, como constatação da consecução de objetivos aguardados. Pretende determinar o grau de aproveitamento do aluno, segundo a consecução desses objetivos, no fim de determinado período, como comprovação das conquistas alcançadas neste período (Cortesão, 2002, p. 38). Conforme Santiago, “a avaliação somativa traduz-se em um escore e abrange toda uma unidade ou um ciclo de unidades de aprendizagem” (Santiago, 1996, p. 139). Para Borne e Beltrán, está

diretamente ligada à aprovação e credenciamento, por vezes se confundindo com qualificação no fim do período. “Este momento do processo educativo é geralmente baseado nos produtos resultantes da intervenção educativa como evidência para análise de desempenho do aluno” (Borne; Beltrán, 2017, p. 131).

Acontece em momentos específicos, sendo de caráter pontual, com resultados que geralmente se expressam numericamente, com letras, conceitos ou porcentagens, com uma meta, ou média a ser atingida, traduzindo-se numa aprovação ou reprovação, promoção ou não, obtenção ou não de uma graduação, a depender da instituição. Segundo Scriven, que a desenvolveu (assim como a avaliação formativa), ela ocorre no final de um programa de avaliação, e a mesma possibilita, ao seu futuro usuário, dados para julgar a sua relevância, seu valor, seu mérito (Silva, 2010, p. 5).

Pode utilizar todos os dados obtidos ao longo do processo de avaliação formativa, quando complementar, para se ter uma visão ampla do objeto avaliado, atuando também como ponto de partida da avaliação diagnóstica no período escolar posterior.

### 3.3 AVALIAÇÃO EM MÚSICA

Avaliação é um tema discutido em várias áreas do conhecimento, mas entre os professores de arte em geral, ainda persiste a ideia de que é difícil e “não pode ser objetiva quando se trata de áreas que envolvem criatividade ou, no caso da música, o que deve ser avaliado nem sempre tem uma resposta muito clara e simples” (Hentschke; Souza, 2003, p. 10). Porém, segundo Tourinho e Oliveira, nas escolas brasileiras de ensino especializado em música, há certo consenso quando se trata de avaliação em nível técnico e de graduação, em que “as atividades de avaliação tendem a ser compulsórias e envolvem medidas” (Tourinho; Oliveira, 2003, p. 21), que se concentram desde os testes de ingresso, que são seletivos ou classificatórios, até as notas bimestrais, trimestrais, semestrais etc, dependendo de como se organiza cada escola, das que se caracterizam por serem mais centradas no produto do que no processo.

Em texto voltado para o ensino de música que busca fundamentação histórica, filosófica e teórica sobre avaliação e mensuração, Santiago (1996) afirma que esses critérios para

(...) medir e avaliar assumem modalidades as mais variadas e cada educador poderá, a depender por certo da filosofia do sistema educacional no qual trabalhe e da liberdade de ação que este lhe proporcione, escolher a que lhe convém (Santiago, 1996).

Em escolas especializadas em nível técnico e superior, que seguem o modelo conservatorial, é comum a avaliação ocorrer de forma que a mensuração em relação aos objetivos propostos não permita a organização processual dos currículos, de forma a orientar ou reorientar o ensino-aprendizagem. Esta é uma observação pontuada no texto de Tourinho e Oliveira (2003), que ainda descrevem as atividades de avaliação musical nestes ambientes de forma bem sucinta, mas ao mesmo tempo estampando similaridades entre as instituições – alguns processos no CPM se identificam bastante.

Este tipo de avaliação coaduna com o que entendemos por “ensino tradicional”, que se centra no conteúdo, programa e/ou no professor, e efetua uma avaliação somativa, realizada com o objetivo de apenas mensurar. Como já foi dito anteriormente, o processo educativo é incompleto sem a avaliação, mas isoladamente, a avaliação não atenderá às necessidades educativas, criativas e transformadoras – isto pode perpetuar uma forma de ensino cristalizada e excludente.

Ainda que os testes de ingresso nestas instituições sejam semelhantes a um processo de avaliação diagnóstica, pelas suas atividades investigativas anteriores ao ingresso do estudante na aula, geralmente eles são classificatórios/seletivos. Estes testes diagnósticos específicos para a admissão de alunos em cursos de performance, julgam se o candidato é apto ou não, e no caso de alguns cursos, pela limitação de vagas - que obriga, além da aptidão, que haja uma seleção por ordem de classificação, dentre os que atendem aos requisitos exigidos – todos estes elementos fazem parte do *habitus* conservatorial dessas instituições.

Os requisitos passam pela leitura musical e performance, sempre enfatizando uma parte técnica mensurável, fragmentando o aprendizado musical em itens específicos, como uma lista de atividades cujos resultados serão depois somados, para se chegar a uma nota final (Hargreaves, 1986 *apud* Tourinho; Oliveira, 2003, p.23). Porém, a literatura de pesquisa voltada para a avaliação em música aponta “que esta nota resultante é bem mais do que um somatório de itens isolados, e envolve não somente os aspectos técnicos, mas também os aspectos musicais e extramusicais da

performance” (Tourinho; Oliveira, 2003, p. 21).

A pesquisa de Solís (2012), ao questionar o que significa avaliar em música, define, para os seus propósitos, duas visões sobre avaliação: “visão de produto” e “visão de processo”, e sob a integração das ideias de vários autores, conceitua estas visões. A primeira, como a avaliação na etapa final de um período letivo, a segunda como a avaliação que orienta um trabalho cotidiano, em que toma decisões e faz mudanças para chegar a um objetivo. Assim, a autora chega a uma definição para o significado de avaliação em música, como um processo composto por pelo menos quatro etapas que levam ao aprimoramento de

conhecimentos (conhecimentos musicais), ações (habilidades musicais) e sentimentos (sentimentos, emoções, percepções) do aluno e estas etapas são: avaliação (observação do desempenho), registro (armazenamento das informações para posterior análise), relatório (feedback ao aluno) e ação (mudança, melhoria) (Solís, 2012, p. 4).

Definir aptidão musical dos alunos apenas segundo de mensuração, torna-se, então, uma ação com resultado incompleto, com apenas alguma aproximação da verdade. No caso da teoria musical e treinamento auditivo (percepção), seu impacto e influência nas habilidades musicais, é apresentado em texto de Wolf e Kopiez (2014), um modelo de cinco fatores, validados por McPherson *et al.*(1997), relevantes para o desempenho musical, que constitui um equilíbrio entre: habilidades auditivas, visuais e criativas de desempenho musical, integrando-se a estas, as habilidades de teoria musical e percepção. Mesmo ao tocar de ouvido e improvisar, ou com uma representação musical dada ou improvisada, o imaginário musical e habilidades, para os autores, essas habilidades seriam melhor compreendidas através de conhecimento da teoria. Ainda assim, a mensuração destas aptidões deveria ser realizada para que o professor aprenda mais sobre o potencial do desempenho dos seus alunos, procurando identificar razões e soluções, segundo Taggart (2018), seguindo-se um processo formativo/construtivo.

Nas falas destes autores sobre avaliação em música, identificamos termos como: processo, abrangente, participação, planejamento, equilíbrio. A partir destes exemplos, reafirmamos que a avaliação da aprendizagem em música não é uma atividade isolada, que entra em cena num determinado momento, com tempo de

duração restrito, separada dos atos de ensinar e aprender, pois os três são indissociáveis no desenvolvimento musical.

## 4 METODOLOGIA

Esta seção apresenta a estruturação dos procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa, cujo campo é o Conservatório Pernambucano de Música. Como sujeitos da pesquisa, foram selecionados sete indivíduos dentre os professores de disciplinas teóricas que constituem parte do corpo docente da instituição nos cursos preparatório e técnico. A seção se estrutura, então, segundo os itens que serão apresentados a seguir: Campo e participantes da pesquisa, definição da natureza da pesquisa, escolha do procedimento metodológico, aplicação de instrumentos de coleta e, por fim, descrição e análise dos dados advindos destes instrumentos. O método qualitativo está normalmente relacionado ao ambiente do pesquisador, e tem “seu foco de interesse voltado para o indivíduo e para suas relações e interações com o ambiente” (Souza; Santos, 2020), o que será analisado, neste caso, a partir das respostas ao questionário e entrevista, e da observação participante.

### 4.1 CAMPO DE PESQUISA – CONSERVATÓRIO PERNAMBUCANO DE MÚSICA

O Conservatório Pernambucano de Música (CPM)<sup>3</sup> é uma escola especializada, fundada em 1930, nos moldes tradicionais de outras escolas de ensino conservatorial da época, quando este modelo de ensino se fortaleceu também em países fora do nicho europeu. A adoção deste modelo influencia na definição da visão, missão e objetivos do CPM. Até o início deste trabalho, contava com cursos regulares de Iniciação Musical, Preparatório, Técnico, além do curso Livre (de instrumento, conhecido também como “curso de extensão”). No primeiro semestre de 2023, o curso Livre saiu da grade de ofertas da instituição, e foi ofertado o curso de Iniciação Musical Especial, direcionado a adultos, sob supervisão da Iniciação Musical. Em 2024, o curso de extensão retornou à grade de ofertas da instituição e a oferta do curso de Iniciação Musical Especial foi suspensa, mantendo os alunos matriculados na sua primeira oferta até terminarem o curso na grade proposta.

Na escola também existe o Núcleo de Educação Musical Inclusiva (NEMUSI), que tem como objetivo realizar atividades de apoio educacional a pessoas com deficiência. Antes, nomeado Apoio Pedagógico Musical (APM), destinava-se a dois grupos de alunos: aqueles com dificuldades de aprendizado e/ou convivência

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.conservatorio.pe.gov.br/institucional/>. Acesso em: 23 mar.2025.

comportamental, e aos que têm necessidades educativas especiais, em decorrência de deficiências diversas.

A instituição apresenta como missão “Planejar, gerir e executar políticas públicas e respectivas atividades de ensino, pesquisa, promoção e difusão da Música do Estado de Pernambuco”. Dentre as atividades de extensão da instituição, estão grupos vocais para diversas faixas etárias, em diversas formações e gêneros musicais, assim como grupos de formações instrumentais populares e eruditas.

O Projeto Pedagógico data de 2014, e pelas informações dadas pelos entrevistados, referindo-se às suas práticas no dia a dia, pode-se perceber algumas mudanças realizadas informalmente, e já postas em prática, acerca de muitos dos objetivos e ações descritos no documento, assim como no planejamento curricular, nos cursos oferecidos e no sistema de avaliação. É importante dizer que estas mudanças sempre são discutidas e informadas nas reuniões, que acontecem semanalmente entre gerência e supervisões, e as reuniões entre estes supervisores e os professores nas suas áreas específicas, sempre em momentos diferentes da semana.

O CPM adota um sistema de avaliação contínua, cumulativa, através de formas e instrumentos avaliativos diversos, incluindo a frequência mínima obrigatória de 75% da carga horária total de cada curso. Nas disciplinas de Percepção 1 a 4 (P1 a P4) e Teoria Aplicada 1 e 2, as avaliações são realizadas num sistema de pesos, dividido em trabalhos ou testes escritos e orais, complementados pela leitura métrica e melódica. A divisão dos pesos, então, se estrutura pela realização de atividades, da seguinte forma: teoria musical – peso 3; percepção musical (rítmica, melódica, intervalar e harmônica) – peso 2; solfejo melódico – peso 3; leitura métrica – peso 2. A nota mínima para o avanço do aluno deverá ser 6,0 (seis), após a soma das notas de cada atividade/peso. O Curso Preparatório se estrutura em quatro semestres, sendo cursadas P1 + Canto Coral 1 no primeiro, P2 + Canto Coral no segundo, P3 + Apreciação Musical 1 no terceiro, e, por fim, P4 + Apreciação Musical 2. Já Teoria Aplicada 1 e 2 são disciplinas comuns a todos os estudantes do Curso Técnico (Quadro 6).

Quadro 6 – Disciplinas comuns nos cursos Preparatório e Técnico

<b>CURSO PREPARATÓRIO</b>				
<b>P1, P2, P3, P4</b>				
<b>Pesos</b>	<i>Teoria</i>	<i>Percepção</i>	<i>Leitura Métrica</i>	<i>Solfejo Melódico</i>
	<b>3,0</b>	<b>2,0</b>	<b>2,0</b>	<b>3,0</b>
<b>Instr. Avaliativo</b>	Escrita	Escrita	Oral	Oral

<b>Canto Coral 1, 2</b>				
<b>Instr. Avaliativo</b>	Audições			
<b>Apreciação Musical 1, 2</b>				
<b>Instr. Avaliativo</b>	Seminários, prova escrita			
<b>CURSO TÉCNICO</b>				
<b>Teoria Aplicada 1, 2</b>				
<b>Pesos</b>	<i>Teoria</i>	<i>Percepção</i>	<i>Leitura Métrica</i>	<i>Solfejo Melódico</i>
	<b>3,0</b>	<b>2,0</b>	<b>2,0</b>	<b>3,0</b>
<b>Instr. Avaliativo</b>	Escrita	Escrita	Oral	Oral

Fonte: Projeto Pedagógico CPM / Quadro elaborado pela autora (2024)

Outras disciplinas teóricas do curso técnico, como História da Música, Harmonia, Arranjo, dentre outras, seguem o calendário da instituição quanto ao período de avaliações, mas seus instrumentos avaliativos são estabelecidos por cada professor e acordados com os alunos de cada disciplina.

Inicialmente, foi realizado acerto verbal entre a pesquisadora e a supervisora dos cursos técnico e preparatório, como forma de autorização à pesquisa no campo. Posteriormente, o acerto foi firmado a partir de termo de autorização, assinado pelo então gerente de pesquisa e ensino do Conservatório. Finalmente, os convites foram feitos pessoalmente aos professores, que aceitaram unanimemente, e posteriormente assinaram termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), cujo modelo se encontra no Apêndice A.

## 4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como sujeitos da pesquisa, foram selecionados sete indivíduos dentre os 14 professores de disciplinas teóricas que constituem parte do corpo docente da instituição nos cursos preparatório e técnico, atuantes no período de ERE, mas que também possuem tempo e experiência de ensino na modalidade presencial. No momento da coleta de dados, todos já contavam com mais de 10 anos ensinando no CPM: quatro deles têm entre 10 e 18 anos na casa, e três possuem mais de 25 anos ensinando na instituição.

Quanto à formação dos profissionais, todos têm o curso de Licenciatura em Música, dentre os quais, quatro possuem pós-graduação em nível de especialização, dois no nível de mestrado completo e uma com mestrado incompleto.

A atividade profissional destes professores, além do Conservatório, é diversa – dentre os sete entrevistados, apenas três lecionam somente no Conservatório. Os quatro restantes têm atividades de magistério na escola básica e/ou escola de música.

A atuação musical além do ensino é ainda mais ampla: desde cantar/tocar em grupos, trabalhos como solista, ou ainda como compositor/arranjador. Dos sete professores, uma atua somente na atividade de ensino de música.

As disciplinas ensinadas por estes professores variam: desde percepção e apreciação musical (curso preparatório), a teoria aplicada, harmonia, análise musical e arranjo (curso técnico), que são disciplinas teóricas obrigatórias e comuns a todos os alunos destes cursos. Também foram citados componentes teóricos específicos dos cursos de regência e composição, além de disciplinas de práticas de conjunto, tanto instrumental quanto vocal. Os professores informaram ter uma média de 10 alunos por turma, com faixas etárias variando a depender do curso: adolescentes no curso preparatório, jovens e adultos no curso técnico. Um panorama destas informações pode ser visto no Quadro 7.

Quadro 7 – Panorama de disciplinas

	<b>7 - Em média, quantos alunos por turma?</b>	<b>8 – Para qual(is) grupos etários você ensina regularmente?</b>	<b>9 - Qual (quais) disciplina(s) você leciona no CPM?</b>	<b>10 - Estas disciplinas permaneceram as mesmas durante o período do ERE no CPM?</b>
<i>PROFESSOR</i> 1	10	Infantil	Harmonia Popular, Práticas de Conjunto, Canto Coral	Sim
<i>PROFESSOR</i> 2	10	Infantil, Adolescentes	Violão, Apreciação musical e Percepção Musical	Sim
<i>PROFESSOR</i> 3	Entre 10 e 12	Adolescentes, Jovens, Adultos	Percepção 1, 2, 3 e Canto Coral.	Sim
<i>PROFESSOR</i> 4	5	Jovens, Adultos	Harmonia Tradicional (1 e 2), Análise Musical (1 e 2) Análise de Música Moderna, Composição (1 a 6), e outras.	Sim
<i>PROFESSOR</i> 5	6	Jovens, Adultos, Idosos	REGÊNCIA, GRUPOS VOCAIS, PRÁTICA DE CORO	Sim
<i>PROFESSOR</i> 6	15	Adolescentes, Jovens, Adultos	Teoria Aplicada, Arranjo, Composição.	Sim
<i>PROFESSOR</i> 7	Muito variável: desde dois até 19.	Adolescentes, Jovens, Adultos	Teoria aplicada	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Todos permaneceram com as mesmas disciplinas durante o período do ensino remoto emergencial, e para poucos professores houve acréscimo de disciplinas, com a necessidade de suprir professores em licença, ou outras demandas urgentes da grade de horários. Estas inserções, todavia, sempre estiveram em conformidade ou eram similares às primeiras opções dos docentes. Esta variedade curricular sob responsabilidade de cada professor tornou possível perceber, com mais clareza, os pontos de maior ou menor dificuldade no planejamento, ensino, e conseqüentemente, na avaliação musical remota.

#### 4.3 NATUREZA DA PESQUISA - QUALITATIVA

As ideias centrais à realização desta pesquisa estão devidamente enquadradas às do método qualitativo, que “preocupa-se em conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, sem medir ou utilizar elementos estatísticos para análise dos dados” (Zanella, 2006, p. 99). O pesquisador atua, então, como elemento fundamental no processo de coleta e interpretação dos dados e “a forma com que o investigador, com o auxílio de procedimentos assim chamados “abertos”, aproxima-se, em diferentes graus, da realidade social” (Rosental, 2014, p. 21), fazem com que o processo e o significado de determinado fenômeno sejam compreendidos a partir do ponto de vista dos participantes.

A pesquisa qualitativa deve culminar em uma atividade essencialmente descritiva, ao apresentar os significados manifestados no ambiente, expressos através de uma variedade de abordagens e métodos adequadamente escolhidos. Flick considera que

A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, torna-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto (Flick, 2009, p. 25).

Diferentemente, a pesquisa quantitativa busca uma generalização estatística, preocupando-se com uma representatividade numérica, cujos objetivos e abordagem visam observar a frequência, medir e quantificar os fenômenos, seguindo-se de uma formulação de leis gerais oriundas desta quantificação. Segundo Zanella (2006), a

representatividade numérica deve conduzir à objetividade do estudo, garantindo de forma mais clara possível a classificação dos fenômenos, tornando a pesquisa quantitativa apropriada para medir tanto opiniões, atitudes e preferências como comportamentos.

Por suas características e maior aderência a esta perspectiva, o método qualitativo se aplica, então, à realização deste trabalho, justificado pelo seu teor subjetivo, que considera os diferentes pontos de vista da pesquisadora e professores do CPM, e práticas do campo, que neste caso, são os processos de avaliação, as diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados.

#### 4.4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O trabalho utiliza como procedimento metodológico o estudo de caso, que segundo Gil (2009), não deve ser classificado como método ou técnica de levantamento de dados, mas um “delineamento em que são utilizados diversos métodos ou técnicas de coleta de dados, como, por exemplo, a observação, a entrevista e a análise de documentos” (Gil, 2009, p. 6). Yin define o estudo de caso como

uma investigação empírica que

- investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando
- os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes (Yin, 2010, p. 39).

Para que esse estudo em profundidade aconteça, ele se distancia de outros tipos de delineamentos, que se utilizam de elementos padronizados de coleta, como questionário e entrevista estruturada, com poucos elementos, visando um número maior de respondentes. “Nos estudos de caso, ao contrário, as entrevistas tendem a ser pouco estruturadas, com vistas à obtenção de dados caracterizados por um maior nível de profundidade” (Gil, 2009, p. 7). Estas definições estão em concordância com dois dos objetivos específicos deste trabalho, a saber: 3) analisar as práticas avaliativas dos professores no contexto do ensino remoto; 4) identificar as percepções dos professores sobre o desenvolvimento do ERE na instituição e as práticas

avaliativas aplicadas neste período. A condução destes objetivos sugere um aprofundamento, que pode ser melhor obtido numa entrevista semiestruturada, a fim de que as respostas tragam a complexidade que caracteriza a totalidade e integralidade dos sistemas humanos “e não constituem simplesmente uma coleção de traços” (Gil, 2009, p. 8).

O estudo de caso, segundo André (1984), se caracteriza pela descoberta de elementos emergentes, para além dos pressupostos iniciais do pesquisador, a interpretação de dados “em contexto”, proposição de respostas às múltiplas e conflitantes perspectivas numa determinada situação, variedade de fontes de informação, utilizando-se da estratégia de triangulação. Tem como objetivo conhecer o “como e o porquê” de determinada situação, sem interferência do pesquisador sobre o objeto a ser estudado, mas com intenção de revelar este objeto como o percebe. A “apreensão mais completa do objeto só é possível se for levado em conta o contexto no qual este se insere” (André, 1984, p. 51).

O pesquisador pode, inclusive, descrever sua experiência no decorrer do estudo, trazendo também um retrato da realidade de forma mais completa e profunda e revelando um leque de dimensões presentes numa determinada situação para o leitor. No caso deste trabalho, estive diretamente envolvida nas atividades do ERE, fazendo parte do quadro de professores de teoria de ambos os cursos, e atuando não só com atividades docentes, mas também no auxílio com orientações e ministração de curso para o manejo da plataforma utilizada pela escola no período.

Também foram levados em conta, no momento da pesquisa, recursos materiais e humanos, estrutura física e curricular da escola, para uma melhor apreensão da situação geral da instituição no período. A interpretação do contexto em que a questão de pesquisa se situa, segundo Lüdke e André (1986), é um princípio básico desse tipo de estudo, para que haja um aprofundamento na compreensão desse objeto. “Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos, e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem” (Lüdke; André, 1986, p.18-19). Alves-Mazzotti define como os mais comuns aqueles

(...) que focalizam apenas uma unidade: um indivíduo (como os “casos clínicos” descritos por Freud), um pequeno grupo (como o estudo de Paul Willis sobre um grupo de rapazes da classe trabalhadora inglesa),

uma instituição (como uma escola, um hospital), um programa (como o Bolsa Família), ou um evento (a eleição do diretor de uma escola). Podemos ter também estudos de casos múltiplos, nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos (como, por exemplo, professores alfabetizadores bem-sucedidos), várias instituições (diferentes escolas que estão desenvolvendo um mesmo projeto), por exemplo (Alves-Mazzotti, 2006, p. 640).

Reforçando a focalização em um pequeno grupo, instituição ou unidade de ensino, Fonseca (2002) afirma que o estudo de caso pode ser caracterizado como “um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social” (Fonseca, 2002, p.33). Contudo, a escolha de um grupo como foco, pode implicar na fragmentação do todo onde ele está integrado. Segundo Bogdan e Biklen:

O investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo. Apesar de o investigador tentar escolher uma peça que constitua, por si só, uma unidade, esta separação conduz sempre a alguma distorção (Bogdan; Biklen, 1991, p. 91).

Isto nos direciona, então, para o trabalho de investigação na perspectiva de um estudo de casos múltiplos, que Gil (2009) define como aquele em que “o pesquisador estuda conjuntamente mais de um caso para averiguar determinado fenômeno” (Gil, 2009, p. 52). As comparações, testes e aperfeiçoamento de teorias, são objetivos desse tipo de estudo, que torna as evidências obtidas mais convincentes. Ainda segundo o autor, a seleção dos casos nesse tipo de estudo deve ser feita de tal forma que preveja resultados semelhantes, ou produzam resultados semelhantes, por alguma razão previsível (Gil, 2009, p. 53). Citando Patton (1990), Gil apresenta 16 tipos de amostragem proposital para a definição de seleção de casos, e dentre estes 16 tipos, o que mais se aproxima deste trabalho é a

**Amostragem de casos homogêneos.** Seleciona casos que apresentam pouca variação entre si. Sua finalidade é descrever um subgrupo em profundidade. A forma mais comum de seleção dá-se entre participantes de um grupo focal constituído por pessoas que apresentam algum tipo de experiência comum (Patton, 1990, *apud* Gil, 2009, p.54).

Estas características direcionam a escolha deste procedimento para a pesquisa, já que investiga a forma de trabalho de um grupo de professores numa instituição de ensino especializado em música que, de acordo com suas necessidades e especificações, precisou ser adaptada à situação emergencial imposta a diversas instituições.

#### 4.5 INSTRUMENTOS DE COLETA

Para a realização deste trabalho, escolhi basear acoo instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental. O questionário foi realizado como auxiliar, um instrumento complementar às informações obtidas nas entrevistas. A coleta dos dados ocorreu nos meses de março e abril de 2023.

##### 4.5.1 Entrevista semiestruturada

A entrevista é um instrumento de coleta eficiente para a obtenção de dados a respeito de diversos aspectos da vida social, colaborando para a profundidade que requer um estudo de caso. Gil (2009) trata a entrevista como a mais flexível das técnicas de coleta disponíveis nas ciências sociais, e considera que

Quando bem conduzida, possibilita o esclarecimento até mesmo de fatores inconscientes que determinam o comportamento humano. É também uma técnica muito flexível, já que possibilita esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que é realizada (Gil, 2009, p. 63).

Quanto a esta condução, o autor utiliza o termo “entrevista por pauta” para classificar e definir a mais adequada para o tipo de delineamento em que se configura o estudo de caso. Há uma preparação, com perguntas em número reduzido, que aparecem no protocolo, mas que são feitas como forma de conduzir a entrevista para que ela não tome as características de um questionário. Assim,

As **entrevistas por pautas** orientam-se por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar

livremente, à medida que se refere às pautas assinaladas. Mas, à medida que vai se afastando da pauta, o entrevistador vai intervindo de maneira sutil, dando prosseguimento à entrevista (Gil, 2009, p.64).

Esta não rigidez na ordem das questões caracterizam a entrevista semiestruturada, que segundo Lüdke e André (1986, p. 33-34), ajuda o entrevistado a discorrer sobre o tema, baseado nas informações que ele detém, e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista, possibilitando uma fluidez e autenticidade nas informações. Flick descreve a entrevista semiestruturada como um método geral que tem atraído interesse e sido amplamente utilizado como técnica de coleta dentro da pesquisa qualitativa, dentro do qual se distinguem outros tipos de entrevista. Ainda afirma as possibilidades de acontecimentos inesperados e ideias mais bem expressas durante a sua realização, quando diz que “é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário. (Flick, 2009, p. 143).

Assim, lançando mão deste tipo de entrevista, a partir de sua condução foi possível perceber perspectivas diferentes dos professores do CPM quanto à avaliação em música e seus critérios, institucionais ou pessoais, e outras situações didáticas ocorridas dentro do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Das sete entrevistas, seis aconteceram nas dependências do próprio Conservatório e uma em outro estabelecimento de ensino em que uma das entrevistadas trabalha – todas presenciais, nos meses de fevereiro e março de 2023. Apesar de todos os professores ensinarem na mesma instituição, foi necessário realizar vários reagendamentos, diante das demandas profissionais de cada um. Contudo, a seu tempo, todos contribuíram de forma atenciosa e satisfatória.

Todas as entrevistas foram gravadas utilizando aplicativo de gravação no aparelho celular, tendo uma duração média de 25 minutos, e posteriormente foram transcritas pelo *website* Transkriptor, totalizando 40 páginas deste material após a transcrição. Cada entrevistado foi antecipadamente informado sobre a gravação em áudio do material, bem como sobre a confidencialidade das informações e uso exclusivo para fins científicos. As entrevistas seguiram um roteiro escrito previamente, porém, pela natureza do trabalho e características dos docentes, algumas perguntas que estavam relacionadas no fim do roteiro, por exemplo, foram total ou parcialmente

respondidas já no início, quando outras foram feitas.

Assim como no questionário, as perguntas da entrevista foram divididas em seções – duas, neste caso. Na primeira seção, utilizei as questões de 1 a 6, descritas por Tourinho (2001), na sua tese de doutorado, que tinham em foco o tema “avaliação”. A pesquisa da autora é direcionada ao desenvolvimento musical, ensino e avaliação em instrumento (violão), mas suas questões são neutras e bem construídas, proporcionando resp ostaras peculiares e reflexivas de cada entrevistado:

1. Como você se sente falando de avaliação?
2. Quando é que você avalia os seus alunos? Em que situação(ções) você avalia os seus alunos?
3. Que critérios você utiliza?
4. Estes critérios são pessoais, seguem algum modelo ou são determinados pela instituição?
5. Se você precisa dar uma nota, mensurar a percepção, leitura métrica e solfejo?
6. De que maneira são avaliados dois ou mais alunos cursando o mesmo semestre da disciplina (ou da mesma turma)? O que os iguala e o que os diferencia?

Tendo os professores de disciplinas teóricas como sujeitos da pesquisa, a questão 5 foi modificada – troquei a “execução instrumental”, presente no texto original de Tourinho (2001), pelos elementos práticos existentes no currículo das disciplinas teóricas, como “percepção, leitura métrica e solfejo”, de acordo com a realidade de cada entrevistado. Um destes professores, que também dá aula de violão, aproveitou esta pergunta para contar sua experiência avaliativa nas aulas do instrumento.

A segunda seção da entrevista se direcionou para a avaliação no ERE. Como o questionário traz mais informações sobre a experiência de ensino durante o período de ERE, a entrevista se direcionou para a escuta mais detalhada de relatos das experiências avaliativas destes professores no período:

#### AVALIAÇÃO NO ENSINO REMOTO

7. Durante o período de ensino remoto emergencial no CPM, seus critérios para avaliação da aprendizagem permaneceram os mesmos ou mudaram? Se houve mudanças, quais as mais significativas?
8. Houve alguma intervenção ou orientação da instituição quanto aos critérios?
9. Qual (quais) disciplina(s) você sentiu maior dificuldade e quais teve facilidade para avaliar no ERE?
10. Você utilizou recursos/instrumentos diferentes do habitual para avaliação no ERE? Quais?

11. Consegue fazer a diferença entre estes instrumentos de avaliação presencial para a remota?

Perguntas adicionais foram feitas para esclarecer alguns pontos e aprofundar algumas das respostas, além de, “extraoficialmente”, incentivarem os entrevistados a darem sua opinião e ideias sobre perspectivas futuras, ainda que hipotéticas, para o ensino *online* de música no Conservatório, independente da modalidade.

#### 4.5.2 Observação

Para este trabalho, a observação, que ocupa lugar privilegiado como principal método de investigação nas novas abordagens de pesquisa educacional, foi realizada em associação com outras técnicas de coleta. Segundo Ludkë e André (1986, p. 26), o contato direto do pesquisador com o fenômeno a ser estudado, o uso de suas experiências pessoais como auxiliares na compreensão e interpretação e a introspecção e reflexão pessoal, permitem que

o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (Ludkë; André, 1986, p. 26).

Os autores ainda citam alguns inconvenientes para o método, mas o principal deles é de que existe a possibilidade de que a presença do pesquisador provoque alterações no comportamento dos observados, prejudicando a confiabilidade dos resultados, ideia compartilhada com Gil (2009, p. 71). As formas de observação participante se distinguem em natural (o observador pertence ao grupo ou comunidade que investiga) e artificial (o observador se integra ao grupo com o objetivo específico de realizar a observação). O autor ainda define a observação participante como técnica que

(...)consiste na participação real do pesquisador na vida da comunidade, da organização ou do grupo em que é realizada a pesquisa. O observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como uma técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir de seu próprio interior

(Gil 2009, p. 74).

Como professora da instituição, que preenche também os requisitos de escolha dos sujeitos, estando diretamente inserida neste grupo, defini meu objeto de pesquisa de acordo com essa aproximação, sendo observadora participante natural nestes processos avaliativos. Martins (2008, p. 25) define o observador participante como aquele que não é apenas um observador passivo, mas que pode assumir uma variedade de funções dentro de um estudo de caso, participando dos eventos que serão estudados.

Quanto ao conteúdo das observações, segui sugestões de Lüdke e André (1986, p. 30) sobre o foco na abordagem qualitativa, que deve ser orientado pelos propósitos específicos do estudo. Os autores apresentam sugestões de Bogdan e Biklen (1982) para o que deve conter as observações, dividindo em uma parte descritiva com seis sugestões, e outra reflexiva com cinco. A primeira parte compreende um registro detalhado do que ocorre no campo, e a segunda inclui observações pessoais do pesquisador, feitas durante a sua fase de coleta. De acordo com os objetivos específicos 2, 3 e 4 deste estudo, selecionei como focos da parte descritiva:

1. Descrição dos sujeitos. Sua aparência física, seus maneirismos, seu modo de vestir, **de falar e de agir. Os aspectos que os distinguem dos outros devem ser também enfatizados.** 2. Reconstrução dos diálogos. As palavras, os gestos, **os depoimentos, as observações feitas entre os sujeitos, ou entre estes e o pesquisador devem ser registrados.** Na medida do possível devem-se utilizar as suas próprias palavras. As citações são extremamente úteis para analisar, interpretar e apresentar os dados. 3. Descrição de locais. **O ambiente onde é feita a observação deve ser descrito.** (...) 4. Descrição dos eventos especiais. **As anotações devem incluir o que ocorreu, quem estava envolvido e como se deu esse envolvimento.** 5. Descrição das atividades. **Devem ser descritas as atividades gerais e os comportamentos das pessoas observadas(...).** 6. Os comportamentos do observador. Sendo o principal instrumento da pesquisa, é importante que o observador inclua nas suas anotações **as suas atitudes, ações e conversas com os participantes durante o estudo** (Bogdan; Biklen, 1982, *apud* Lüdke; André, 1986, p. 30-31, grifo meu).

Para a parte reflexiva:

1. Reflexões analíticas. Refere-se ao que está sendo “apreendido”

no estudo, isto é, **temas que estão emergindo associações e relações entre partes, novas ideias surgidas**. 2. Reflexões metodológicas. Nestas estão envolvidos os **procedimentos e estratégias metodológicas utilizados, as decisões sobre o delineamento** (design) do estudo, os problemas encontrados na obtenção dos dados e a forma de resolvê-los. (...) 4. Mudanças na perspectiva do observador. É importante que sejam anotadas as **expectativas, opiniões, preconceitos e conjecturas do observador e sua evolução durante o estudo** (Bogdan e Biklen, 1982, *apud* Lüdke e André, 1986, p. 31, grifo meu).

Durante o período, observei a aplicação das etapas do processo de avaliação de três dos participantes, inclusive participando como banca. Além de receber acesso às salas destes professores, outras observações foram registradas como anotações escritas, no período em que as entrevistas foram realizadas. As reuniões semanais com professores e supervisão, realizadas *on-line*, também serviram para nortear e entender quais medidas e atividades estes docentes realizaram durante as avaliações, suas dificuldades, necessidades e êxitos no processo.

#### 4.5.3 Questionário

Este instrumento de coleta foi construído com questões cujas respostas são objetivas, porém fornecem informações importantes sobre os participantes da pesquisa. Utilizei, então, um formulário com a maioria das questões de múltipla escolha, e também com algumas questões abertas, que pediam resposta curta. O questionário

é um instrumento composto por uma série de perguntas a que o próprio respondente deve responder. Tem como vantagem, dentre outras, rapidez, maior alcance geográfico e em número de pessoas, reduzido custo com profissionais para coleta de dados, liberdade nas respostas e respostas uniformes (Zanella, 2006, p. 125).

Apesar de ser uma técnica muito utilizada em pesquisas quantitativas, lancei mão desse instrumento como forma de complementar as informações obtidas na entrevista com os mesmos professores, o que também ajudou a otimizar o tempo de coleta. Ainda que os estudos de caso estejam associados à abordagem qualitativa, eles também podem incluir detalhes de evidência quantitativa, em que alguns

experimentos e algumas questões de levantamento levam em conta a evidência qualitativa e não quantitativa (Yin, 2010, p.41). Assim, além das perguntas do questionário que requeriam repostas objetivas, também algumas abertas sobre formação, disciplinas, tempo de ensino etc. foram feitas não para quantificar, mensurar, ou traçar um perfil do corpo docente, mas para aprofundar o entendimento sobre a realidade individual destes professores e ter informações preliminares que me permitissem associá-las algumas perguntas da entrevista.

O questionário foi enviado via *link* do *Google Forms* aos participantes, que conseguiram responder com mais agilidade, como esperado. O aplicativo tem a opção de condensar as respostas num relatório que pode ser convertido numa tabela de Excel, facilitando a leitura das informações.

Como modelo para formulação das perguntas, utilizei o questionário produzido e empregado por Menezes (2010, p. 235) em seu estudo sobre as práticas avaliativas de uma amostra de professores de música de Salvador-BA. Com algumas adaptações, de acordo com a necessidade e contexto do trabalho, dividimos o questionário em três seções pertinentes: Formação e Atuação profissional, Ensino Remoto Emergencial e Avaliação.

Antes de começar a coleta de dados, enviei um piloto do questionário para ser respondido por dois colegas professores de outras instituições, que também atuam em escolas especializadas, e trabalharam sob praticamente a mesma situação e especificidades dos professores participantes do CPM. Este teste possibilitou realizar algumas correções na sua construção, e ajudou a ter uma estimativa do tempo necessário para respondê-lo – esta informação foi então acrescentada na descrição do formulário definitivo enviado aos participantes e também neste texto, os objetivos da pesquisa e do questionário foram descritos, conforme Apêndice B.

O *link* do formulário foi enviado a todos pelo aplicativo *WhatsApp*, por ser a forma de contato mais rápida possível com estes professores, além da praticidade, já que o *Google Forms* permite as respostas utilizando o celular. O formulário foi configurado para receber apenas uma resposta por pessoa, sendo todas elas enviadas automaticamente para o meu *e-mail*. Dentre os participantes, 6 responderam ao questionário antes da entrevista e apenas uma (justamente a primeira a ser entrevistada, com quem consegui agendar e realizar imediatamente a entrevista) respondeu após.

Dividi o questionário em três seções pertinentes: Formação e Atuação

profissional, Ensino Remoto Emergencial e Avaliação. As 31 questões distribuídas entre estes aspectos foram elaboradas em formatos diferentes: 11 de múltipla escolha, sete dicotômicas (sim/não) e 13 abertas, mas requerendo apenas respostas curtas. As questões, no formato em que foram elaboradas, encontram-se no Apêndice B.

#### 4.5.4 Pesquisa documental

A pesquisa foi feita a partir dos documentos oficiais da instituição, como o Projeto Pedagógico, Manual Acadêmico, programas e ementas dos cursos. Os documentos constituem fontes imprescindíveis dentro dos instrumentos de coleta num estudo de caso, representando uma fonte natural de informação, geralmente de custo baixo, complementando informações obtidas por outras técnicas de coleta (Lüdke; André, 1984, p. 39). O uso da análise documental, então, é apropriado “quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação (Holsti, 1969 *apud* Lüdke; André, 1984, p. 39). De acordo com Gil (2009, p. 76),

é possível, com base em documentos, obter informações referentes a sua estrutura e organização, descrição dos cargos e funções, critérios adotados no recrutamento e seleção de pessoal, formas de avaliação de desempenho e os programas de treinamento e aperfeiçoamento dos funcionários (Gil, 2009, p. 76).

O autor afirma, ainda, que encontrar material relevante para a pesquisa, deriva do problema de pesquisa, já como a primeira das etapas do trabalho. E usa um exemplo de quais documentos devem ser utilizados numa situação hipotética, porém similar à questão de pesquisa deste trabalho: “como os professores de uma universidade lidam com a incumbência de preparar seus planos de ensino...” (Gil, 2009, p. 76). Os documentos importantes a serem localizados seriam:

parâmetros curriculares correspondentes aos cursos mantidos pela instituição, normas da escola referentes à elaboração de planos, planos de ensino elaborados pelos professores, avaliação dos estudantes acerca da observância dos planos pelos professores (Gil,

2009, p. 76).

Encontrando semelhanças com estas sugestões, dentre os documentos consultados para este trabalho, está o Projeto Pedagógico da instituição, em que as características da escola são definidas e se aproximam desta descrição dos tipos de fontes documentais feita pelo autor, cujo sumário está resumido abaixo:

#### PROJETO PEDAGÓGICO 2014

I – IDENTIFICAÇÃO - Missão, Visão, Clientela, Objetivos e Localização da escola

II – PLANEJAMENTO CURRICULAR – ações externas, interdisciplinaridade

III - SISTEMAS DE AVALIAÇÃO – Avaliação do Ensino e da Aprendizagem, institucional, auto-avaliação (discente/docente)

IV – SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO DISCIPLINAR - NORMAS DE CONVIVÊNCIA

V – CALENDÁRIO ESCOLAR – Reuniões/atividades especiais/ eventos, períodos letivos, recuperação

VI – RECURSOS HUMANOS

VII – RECURSOS MATERIAIS

VIII – INFRA-ESTRUTURA

O documento foi escrito ainda em 2014, e segundo os professores, esta escrita não contou com a participação da comunidade escolar, necessitando de atualização em vários pontos – avaliação é um deles, visto que alguns de seus critérios mudaram desde então. Um outro documento analisado foi o Manual Acadêmico, concebido para orientar a comunidade acadêmica, onde constam informações em concordância com o Projeto Pedagógico, além de orientar mais detalhadamente a comunidade sobre ofertas, normas, procedimentos acadêmicos (onde consta o sistema e procedimentos de avaliação) e prazos. Da mesma forma que no Projeto Pedagógico, percebe-se a necessidade de atualização neste documento, não somente quanto à avaliação, mas quanto a outras normas e procedimentos relacionados ao dia-a-dia dos discentes e outras instituições vinculadas ao CPM.

Por fim, analisei as ementas e programas das disciplinas citadas pelos

professores, onde estão os objetivos específicos e conteúdos programáticos. Sendo a avaliação parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, e não uma etapa isolada, é necessário que ela “esteja concatenada com os objetivos-conteúdos-métodos expressos no plano de ensino e desenvolvidos no decorrer das aulas” (Libâneo, 1990, p. 200). A clareza nos objetivos conscientiza o professor e aluno sobre o que estão trabalhando e sobre a avaliação da aprendizagem nesse trabalho.

Não houve análise de documentos norteadores da Secretaria de Educação, ou da própria instituição quanto aos procedimentos no ERE.

## 5 VOZES E EXPERIÊNCIAS DOCENTES

Nesta seção serão apresentados os resultados a partir do levantamento de dados, que na pesquisa qualitativa são descritivos, coletados de diferentes formas, permitindo a estratégia de triangulação e contato direto do pesquisador com o ambiente e o objeto de pesquisa, conforme Gil (2009).

### 5.1 ATIVIDADE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Assim como as escolas de ensino básico precisaram se adaptar ao modelo do ERE, o Conservatório, cujas aulas se estruturam de forma diferente da escola básica, também precisou se mover em relação a esta adaptação. Segundo Moore *et al.* (2020, p.7), a mudança para o ERE exige que o corpo docente assuma mais controle do processo de design, desenvolvimento e implementação do curso. Como tal, as instituições devem repensar a maneira como as unidades de suporte instrucional fazem seu trabalho, pelo menos durante uma crise. Quanto à utilização dos equipamentos e plataformas digitais, quatro dos professores informaram terem sentido dificuldade. A inexperiência no manejo de certos dispositivos, e o fato de anteriormente não se utilizar nada deste universo *online* em sala de aula, seja por esta inexperiência, ou por não haver mesmo necessidade, devido à natureza de suas disciplinas, tornaram estas dificuldades ainda mais evidentes para alguns.

Esta falta de experiência assemelha-se às descritas no trabalho de Kenski (2003), que conclui que as dificuldades dos docentes com o ensino virtual (neste caso específico, na modalidade EAD) passam pelas diferenças de comunicação e interação utilizando tecnologias que podem ser novidades para os vários sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Corrêa e Mill,

(...) do docente é exigida a compreensão das especificidades das tecnologias emergentes para usá-las adequadamente para fins educacionais (...) os docentes da Educação Musical a distância são imigrantes digitais, para quem o uso das TDIC exige novas aprendizagens e atualização de seus saberes docentes (Corrêa; Mill, 2016, p. 663).

Conhecer essas linguagens, aprender e aprender a ensinar pelas mídias mostrou-se um desafio, visto que o corpo docente é exclusivamente composto por “imigrantes digitais”, que processam as informações de forma diferente das gerações a quem ensinam. Com o uso das novas ferramentas necessárias ao modelo, a questão da formação continuada ou formação em exercício veio à tona. Dentre os sete professores entrevistados, 6 buscaram orientação para o novo modelo por conta própria, ainda que a instituição tenha oferecido suporte, que foi aproveitado por três dentre todos eles. O aprendizado “autodidata” foi buscado e acessado em múltiplos ambientes, utilizando recursos diversos, conforme Quadro 8:

Quadro 8 - Questionário

<b>ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: 13 - Quais os ambientes acessados para a realização desse treinamento (livros, instituição, sites, plataformas digitais, outros meios de comunicação)?</b>	
<i>PROFESSOR 1</i>	<i>Sites e plataformas digitais</i>
<i>PROFESSOR 2</i>	<i>Livros, sites e plataformas digitais</i>
<i>PROFESSOR 3</i>	<i>Instituição, sites e plataformas digitais.</i>
<i>PROFESSOR 4</i>	<i>Google Meet</i>
<i>PROFESSOR 5</i>	<i>Sites e plataformas digitais</i>
<i>PROFESSOR 6</i>	<i>Sites</i>
<i>PROFESSOR 7</i>	<i>Sites e plataformas digitais.</i>

Fonte: A autora (2023)

A intuição, porém, contribuiu com as orientações sobre uso da plataforma e outras ferramentas, a princípio partindo da gestão de ensino e supervisores, além de, no decorrer dos dias, contar com o auxílio de outros professores que já tinham conhecimento ou facilidade na manipulação destas ferramentas. Segundo Moore *et al.* (2020, p. 8), as equipes de suporte do corpo docente desempenham um papel crítico nas experiências de aprendizado dos alunos, ajudando os membros do corpo docente a desenvolver experiências de aprendizado presencial ou *online*. Com a expectativa de rápido desenvolvimento de eventos de ensino e aprendizagem *online* e o grande número de professores que precisam de suporte, estas equipes devem encontrar maneiras de atender à necessidade institucional de fornecer continuidade instrucional enquanto ajudam o corpo docente a desenvolver habilidades para trabalhar e ensinar em um ambiente *online*.

Assim, forma de trabalhar no primeiro semestre do ER foi construída dia a dia, de forma experimental, com ajuda mútua entre gerência de ensino, supervisores e professores, e se firmando no semestre seguinte, com maior segurança na utilização das ferramentas e estratégias.

Eu acho que os professores nas reuniões, alguns como você por exemplo, ou (...), e pessoas que tinham mais conhecimento do *Google* sala de aula experimentamos isso. Eu acho que as conversas, as dificuldades que cada um tava enfrentando, isso me ajudava. Ou a melhorar a minha vida ou pelo menos pra me tranquilizar e dizer assim: então todo mundo tá num barco só, não é? Mas não houve, enfim, eu acho que a gente se ajudou, mas assim, não é que paramos pra fazer uma capacitação, a gente foi se ajudando, e acho que eu devo muito aos colegas, muito mesmo (Professor 2).

As limitações narradas pelos professores do CPM assemelham-se às apresentadas no trabalho de Cuervo, Welch, Maffioletti e Reategui (2019), que pesquisam os efeitos da Cultura Digital que permeiam as práticas pedagógicas do planejamento e pesquisa de materiais e à implementação de recursos de aprendizagem e autoaprendizagem musicais. Assim como no CPM, a pesquisa realizada com músicos profissionais experientes, apresenta as dificuldades da docência em Educação Musical, diante da disparidade entre as habilidades dos estudantes com o que envolve cultura digital e as limitações de infraestrutura, conectividade e formação continuada de professores.

Antes do ERE, pode-se ver pelas informações do Quadro 9, que a utilização de tecnologias em sala de aula não era algo tão distante ou totalmente à parte das práticas pedagógicas, já que a maioria dos professores utilizava algum dispositivo tecnológico:

Quadro 9 – Questionário

<b>ENSINO REMOTO EMERGENCIAL:</b>	
<b>19 – Que tecnologias você costumava utilizar na sala de aula, antes do Ensino Remoto (dispositivos diversos, internet, tv, projetor, aparelho de som, rádio etc, ou nenhuma)?</b>	
<i>PROFESSOR 1</i>	Aparelho de som, instrumento musical e material didático.
<i>PROFESSOR 2</i>	Aparelho de som

<i>PROFESSOR 3</i>	Tv
<i>PROFESSOR 4</i>	Equipamento de som, tablet e celular
<i>PROFESSOR 5</i>	Dispositivos diversos (finale, word, jambord, YouTube, arquivos em pdf....)
<i>PROFESSOR 6</i>	Nenhuma.
<i>PROFESSOR 7</i>	Aparelho de som, instrumento musical e material didático.

Fonte: A autora (2023)

Para o ERE, a escola contou com o direcionamento e suporte da Secretaria Estadual de Educação, para a implementação e a criação de *e-mails* institucionais, fazendo uso da plataforma *Google for Education*, que conta com ferramentas e aplicativos, dos quais alguns já são conhecidos e utilizados em outros ambientes diferentes da educação, servindo para agendar, criar, apresentar, armazenar conteúdo, exercícios, vídeos e materiais diversos. O *Google Classroom* é um aplicativo que permite a organização de todo o material didático e procedimentos do dia a dia do professor, além de possibilitar ao docente o acompanhamento individual do aluno, das turmas, agendamentos, registro de notas e relatório das atividades.

Para as aulas síncronas, o *Google Meet*, que é mais um dentre os aplicativos da plataforma, foi utilizado nas videoconferências, além de suas possibilidades de apresentação de imagens, áudio e vídeo durante estas aulas. Ainda sobre as especificidades desta modalidade, Behar (2020) descreve o ER :

(...) a aula ocorre num tempo síncrono (segundo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de webconferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona. A presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial é “substituída” por uma presença digital numa aula online, o que se chama de ‘presença social’ (Behar, 2020, p. 2).

Para alguns professores, a utilização dos recursos digitais e acesso à internet facilitou o ensino, pois eles não eram utilizados no ensino presencial, em parte pela falta destes na escola – a conexão por *wi-fi*, por exemplo, não está disponível ainda para os professores. As ferramentas *Google* ajudaram bastante nas questões de organização, arquivo, compartilhamento em tela de materiais, o que nem sempre era

possível presencialmente:

(...) Uma coisa legal na aula de apreciação que a gente não tem ainda, porque a gente não tem uma internet legal e tal na escola... nesse sentido era bom, porque quando eu queria mostrar algo, eu só dizia: tem um link de uma música que vocês vão ouvir, dura dois minutos, cada um vai ouvir na sua internet e daqui a dois minutos a gente volta. Nesse sentido, comparado com as aulas antes, era legal. Porque aí o que eu queria eu tinha à disposição na hora, então pra apreciação na pandemia, isso foi bom (...) (Professor 2).

Contudo, algumas limitações em relação às ferramentas foram observadas pelos professores em seus alunos também. A dificuldade de conexão de internet foi a principal delas, seguida da necessidade dos alunos utilizarem o celular no lugar do computador, já que muitos não o tinham, para assistirem às aulas – isto afetou a visualização, audição e o compartilhamento de material. Os aspectos atitudinais como concentração e falta de interesse também foram citados, e nossa dificuldade ao avaliar estes aspectos, se deu pelo fato de não termos uma visão ampla da situação cotidiana de cada estudante, o que muitas vezes está diretamente ligada às limitações citadas no início deste parágrafo.

As disciplinas práticas mostraram-se como as mais difíceis para os professores, principalmente as de práticas coletivas – Canto Coral em especial, que, remotamente, exigiu um maior esforço dos professores na adaptação dos ensaios neste formato, captação e curadoria de áudios e vídeos enviados pelos alunos, e por fim, a edição deste material para a criação de vídeos “em mosaico”. Este foi um trabalho que foi aprendido do zero pela maioria dos envolvidos, visto que, para este fim, a edição de áudio e vídeo não era utilizada na escola no período pré pandemia - a partir da necessidade que se apresentou, a habilidade se desenvolveu e as atividades de ensino e aprendizagem e processos avaliativos, foram executadas a contento, no que diz respeito à aplicação e planejamento.

É necessário destacar que, apesar das orientações e suporte da Secretaria Estadual de Educação, foi a voluntariedade do corpo docente, trabalhando nas reuniões, atendimentos *online*, no nosso trabalho diário, dentro e fora do horário de expediente, que auxiliou no desenvolvimento das habilidades e experiências deste professores – inclusive aqueles com maiores dificuldades no início.

## 5.2 AVALIAÇÃO: CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS (PRESENCIAL)

Os professores informaram a exigência da instituição quanto à avaliação em suas respostas, com os critérios mínimos estabelecidos no Projeto Pedagógico e documentados também no Manual Acadêmico, porém, apesar da necessidade de se atribuir tais notas, demonstraram ter a liberdade de avaliar seus alunos acrescentando ou adaptando suas formas e seus próprios critérios. Quanto aos instrumentos e métodos de avaliação, há certa flexibilidade, de acordo com fatores diversos, como características dos alunos individualmente, a atuação destes alunos em grupo, as circunstâncias e a própria disciplina:

Esses (critérios) são meus. A gente tem um programa, né? Com conteúdos da instituição, mas a gente tem a liberdade de escolher os próprios critérios e adotá-los no processo de avaliação (Professor 1).

A depender do contexto, ou até da natureza da disciplina, deve ser flexível e adotar o(s) método(s) mais apropriado. Não sendo assim um único método para todas as disciplinas/contextos (Professor 4).

Acredito que devemos observar os aspectos que cercam o processo das aulas antes das avaliações: o ambiente de trabalho, o interesse do aluno e da família em relação à música, nosso interesse e disposição pelo trabalho. Todos devem contar na hora de avaliar (Professor 2).

Mesmo com a possibilidade de adotar diversos instrumentos para mensurar a aprendizagem dos alunos, a avaliação escrita permanece como instrumento tradicional e constante no trabalho destes professores - ressalte-se que esta forma de avaliar ocorre em finais de períodos letivos determinados pela escola, quando uma nota deve ser registrada. No ERE, funcionou com a postagem de fotos dos exercícios feitos à mão, como parte da avaliação como um todo:

(...) eu sigo o calendário acadêmico da casa, ou seja, a gente tem dois processos de avaliação, um de primeira e de segunda unidade com o mesmo peso, né? E daí é feita uma média em cima disso e a gente vai se alinhar com a média da escola (Professor 1).

Os docentes informaram que avaliam também as questões atitudinais como organização, responsabilidade, assiduidade, comprometimento com o estudo e a realização de tarefas que vão influenciar no desenvolvimento do aluno, não somente a capacidade técnica e/ou intelectual. Estas atividades não receberam uma nota específica, mas tiveram valor ao fim de cada unidade, como auxílio e/ou complemento à nota, a depender da situação e necessidade de cada aluno com dificuldade. A escola tem objetivos e competências definidos em seus programas, mas como alcançá-los, fica a critério do professor, e com a situação de emergência, estas formas foram sendo adaptadas:

Eu acho que (os critérios) são pessoais, porque a gente não tem isso definido na escola, né? São pessoais nesse sentido. Por exemplo, alguns professores dizem: se vocês fizerem esse trabalho eu dou um ponto... não faço isso. Eu acho que isso é uma coisa que vai estar atrelando o ato de estudar que é uma coisa natural, que tem que acontecer, com “você vai estudar e vai ganhar um docinho”. Não, pra mim precisa estudar. Entendeu? Uma vez uma diretora de uma escola, que era uma grande educadora... eu estava chateado com a turma, era eu que dava aula de música e pedi pra eles escreverem uma coisa porque eles me irritaram muito. No final ela disse: (...), eu não vou tirar a orientação que você deu e tal, mas você está atrelando o ato de escrever como uma punição, isso é muito ruim. Então, assim, se você quer que eles escrevam alguma coisa, eles têm que vir por outro caminho. Então, é tudo muito pessoal aqui no Conservatório, nesse sentido de que a gente tem parâmetros definidos, mas cada um aplica como acha melhor (Professor 2).

Exercícios de entrega semanal e desempenho nas atividades em aula aparecem como instrumentos secundários, e as avaliações orais acontecem com leitura métrica e solfejo para as disciplinas de Percepção (preparatório) e Teoria Aplicada (técnico). Assim, ao fim de cada período avaliativo, o resultado é dado pela soma de nota de teoria musical (peso 3), percepção intervalar, melódica, rítmica e harmônica (peso 2), solfejo melódico (peso 3) e leitura métrica (peso 2), sendo os elementos secundários considerados por quem os aplica de acordo com seus critérios. Seminários também fazem parte do processo avaliativo nas disciplinas de Apreciação Musical, e apresentações musicais nas atividades de práticas coletivas, como Canto Coral (Quadro 10).

Quadro 10 - Questionário

<b>AVALIAÇÃO</b> <b>26 – Que instrumentos (de avaliação) utiliza?</b>	
<i>PROFESSOR 1</i>	Avaliação Escrita, Tarefas / Exercícios semanais, Apresentações Musicais, Provas Práticas
<i>PROFESSOR 2</i>	Avaliação Escrita, Avaliação Oral, Tarefas / Exercícios semanais, Seminários, Apresentações Musicais, Provas Práticas
<i>PROFESSOR 3</i>	Avaliação Escrita, Avaliação Oral, Tarefas / Exercícios semanais
<i>PROFESSOR 4</i>	Avaliação escrita, Tarefas / Exercícios semanais, Seminários, Outro(s)
<i>PROFESSOR 5</i>	Avaliação Escrita, Avaliação Oral, Tarefas / Exercícios semanais, Apresentações Musicais, Provas Práticas
<i>PROFESSOR 6</i>	Avaliação Escrita, Avaliação Oral, Tarefas / Exercícios semanais, Relatórios, Trabalhos Escritos, Provas Práticas
<i>PROFESSOR 7</i>	Avaliação Escrita, Provas Práticas

Fonte: A autora (2023)

Dentro das equipes de teoria também existem as disciplinas de prática de conjunto, que são obrigatórias: Canto Coral, no curso preparatório, e Grupos Vocais e Prática de Coro no curso técnico de canto. Os alunos de instrumento do curso técnico têm disciplinas de prática coletiva, de acordo com as características do seu instrumento e direção, como Música de Câmara e Prática de Conjunto (erudita e popular, respectivamente). Para estas, o processo de avaliação tem direção diferente.

Nas disciplinas práticas, em que o processo é mais subjetivo, eu faço um processo de avaliação do semestre todo, que é ligado a comprometimento, organização, musicalidade, enfim, e o final do processo que é a audição. Então, não existe uma data pra prova especificamente, a prova acontece o semestre todo, o aluno vai ser avaliado pelo desempenho que ele teve no semestre todo, não só por um dia. Então são duas formas bem diferentes de avaliar, porque é uma disciplina bem subjetiva realmente (Professor 1).

Nas disciplinas de teoria musical, harmonia, percepção, em geral, se trabalha com o acerto e o erro, o que torna a avaliação escrita viável, desde que os critérios sejam bem definidos sobre o que o professor espera do aluno nas respostas: quais conhecimentos, quais assuntos, a coerência nas respostas. A seguir, há a descrição de um dos professores sobre seus critérios de pontuação para estas disciplinas, que apesar de serem particulares e adaptáveis a cada turma, são semelhantes aos critérios da maioria dos entrevistados.

(...) Bom, de teoria a minha prova é muito direta. Então são questões básicas. Se é escala: escreva a escala, se é identificação de acordes, eu escrevo os acordes pra que identifiquem... ou uma questão que eu uso muito que é: crie uma melodia usando os elementos... eu quero uma melodia em sol menor, com início na tônica, que tem o arpejo do primeiro grau, no compasso composto. E aí ele vai escolher e vai escrever. Não vai ser avaliada esteticamente a melodia, mas se os parâmetros que eu pedi estão certos (...) a teoria é muito concreta, no sentido de que se eu peço pro aluno “escreva uma melodia em sol menor com compasso composto” eu aproveito o máximo do que estiver certo, não é? Então eu tento pontuar, porque a pontuação resolve aquele negócio dos pesos, não precisa falar da história dos pesos. Então, se aquele quesito vale um ponto e tem uma série de elementos, eu vou aproveitando e vou pontuando. Se eu passo um quesito com quatro acordes, ele acerta dois, eu vou pontuar metade. Em relação a parte de percepção, quando eu estou pedindo por exemplo que o ditado intervalar seja escrito eu digo: gente é preciso ter coerência aqui... você identificou que tem uma quinta justa acima de um mi bemol, se você escrever si natural, vai estar errado. E aí eu também aí é assim eu deixo muito claro como, como vão ser os critérios. Entendeu? Por mais que alguém diga: ah, mas ele identificou que era o intervalo de quinta... sim, mas ele precisa escrever o intervalo corretamente. Então, o aluno sabe disso. E pros outros ditados também. Então, ditado melódico aproveito o máximo, tá entendendo? Às vezes uma coisa como essa: escreva uma melodia na menor harmônica e ele não altera o sétimo grau, eu não conto, eu não tenho nenhum problema (Professor 2).

Um dos entrevistados, entretanto, utiliza exercícios da apostila como exemplo nas aulas, fazendo e corrigindo junto com os alunos, a cada semana, acrescentando os assuntos necessários ao avanço do aprendizado. Na semana de avaliação, um exercício semelhante é feito em sala pelos alunos, e o *feedback*, juntamente com a oportunidade de corrigir erros individuais, é dado na hora pelo professor. É uma prova cujas respostas são “construídas” com professor e aluno, onde a capacidade de descobrir um erro inicial e corrigi-lo será contada como aprendizado.

Basicamente seria uma absorção do conteúdo, mas como é que eu avalio isso? (...) através dos exercícios, e querendo ou não, como eu peço pra eles corrigirem, eu vejo o que eles estão corrigindo. Quando você aponta onde está o erro, ele mesmo percebe e corrige (Professor 4).

Pelo calendário da escola, as avaliações acontecem em duas unidades no semestre, em que a primeira é integralmente realizada pelo professor da turma. Na segunda unidade, a avaliação da leitura fica a cargo de uma banca examinadora, formada por este professor e mais outro da mesma área. Da soma das notas das duas unidades é feita uma média simples, que deverá ser 6,0, no mínimo, para a aprovação do aluno, e os professores preenchem um mapa de notas com os resultados e faltas naquele período.

Os docentes afirmaram conhecer os tipos de avaliação da aprendizagem e aplicar um ou mais tipos em sua didática, dentre a diagnóstica, formativa e somativa, ainda que não tenham citado material ou textos referentes ao assunto, quando perguntados, e a avaliação somativa aparece de forma unânime nas suas falas. Em segundo lugar, especialmente nas turmas com menos alunos, onde o acompanhamento pode ser mais próximo, a avaliação formativa aparece como parte da rotina de cinco deles (Quadro 11).

Quadro 11 - Questionário

<b>AVALIAÇÃO</b>	
<b>24 – Que tipo faz parte da sua rotina em sala de aula?</b>	
<i>PROFESSOR 1</i>	Diagnóstica, Somativa
<i>PROFESSOR 2</i>	Diagnóstica, Somativa
<i>PROFESSOR 3</i>	Diagnóstica, Formativa
<i>PROFESSOR 4</i>	Somativa, Formativa
<i>PROFESSOR 5</i>	Diagnóstica, Somativa, Formativa
<i>PROFESSOR 6</i>	Diagnóstica, Somativa, Formativa
<i>PROFESSOR 7</i>	Diagnóstica, Somativa, Formativa,

Fonte: A autora (2023)

A maioria dos professores costuma observar e/ou avaliar seus alunos aula após aula. A avaliação formativa aparece como parte da rotina da maioria dos professores, que costumam observar o desempenho contínuo dos alunos, aula a aula:

Acredito que a avaliação em música ocorre no dia a dia de sala de aula. Por questões burocráticas e objetivas se marca um "período de avaliação" para que os alunos e os pais saibam que ele estará sendo avaliado naquele período. Porém o professor tem condições de avaliar e atribuir uma nota ou conceito apenas acompanhando o aluno no decorrer do semestre (Professor 3).

Penso em avaliação em música como um processo contínuo e individual que tem início no meu primeiro contato com o aluno e se desenvolve durante todo o processo em que o oriento. Procuro observar não apenas notas, mas o crescimento de cada um no período avaliado, entendendo que muitas vezes mesmo tendo um resultado de reprovação, uma vez que a escola tem uma média e exigências mínimas para aprovação, o aluno pode ter tido crescimento comparado consigo mesmo ao iniciar a disciplina (Professor 5).

No início do semestre, seis dentre estes professores costumam também fazer uma avaliação diagnóstica, a fim de definir um ponto de partida minimamente nivelado entre estes estudantes. Estes modelos, porém, não são formalmente registrados. Ainda que seja necessário ao professor atribuir uma nota ao fim de um período determinado pela escola, caracterizando uma função somativa, não há exigência da instituição sobre a aplicação absoluta de nenhuma forma de avaliação.

Olha, eu avalio sempre toda aula, né? Porque toda aula eu peço pra eles cantarem, eu peço pra eles fazerem exercício, cobro nos exercícios de teoria (...) a gente tem que gastar tempo das aulas com a parte de teoria e tem que mandar os alunos fazerem os exercícios, eles entendem e vão para casa. Na outra semana, aquilo ali passou, eles não pegam naquele exercício, aí quando chega na outra semana eles não sabem mais o que é. Aí a gente vai ter que rever aquilo ali. Então eu gosto sempre de usar o os exercícios da apostila de teoria pra eles fazerem em casa, como eles não fazem, fazemos em sala de aula e aí eu vou vendo na própria aula a evolução do aluno. Claro, eu não pontuo, não faço uma avaliação pontuando o que o aluno faz. Mas eu vou acompanhando o desenvolvimento dele e no final do semestre, se precisar eu dou uma ajudinha, vendo o desenvolvimento dele em sala de aula, né? O que que ele fazia, como ele participava das aulas, se eles faziam exercício, se não faziam (Professor 3).

As datas de avaliação constantes no calendário escolar formalizam os registros dos resultados no período (avaliação somativa), que contribuem com o estabelecimento de uma meta também temporal, pela qual os alunos se mobilizam

para alcançar, criando forçosamente um senso de responsabilidade com objetivos definidos.

### **5.2.1 Avaliação no ensino remoto emergencial**

As estratégias de ensino no período do ERE, foram sendo desenvolvidas e aplicadas passo a passo, sendo compartilhadas e orientadas entre os professores, durante as reuniões semanais de cada área, além da comunicação diária privada e por grupos no WhatsApp, e por chamadas de vídeo no Google *Meet*. No processo, os professores foram escolhendo e criando as formas mais convenientes para cada realidade, de acordo com situações tecnológicas (limitações de equipamento e manejo), e pessoais, como ambiente familiar, além das características de cada disciplina ou instrumento. Com base nas experiências iniciais e conscientização sobre o que é o ERE, as estratégias de avaliação também passaram a sofrer adaptações e flexibilização nas exigências dos resultados:

Na realidade o ensino remoto é isso mesmo, né? O ensino remoto emergencial, tem esse nome emergencial por isso, porque não é uma coisa planejada, é uma coisa pra apagar o fogo ali da necessidade naquele momento, né? Então realmente você não sabe o que vai acontecer. Não é aquele planejamento que você já avisa ali. Já vislumbra o resultado, né? (Professor 2).

Uma das razões para esta flexibilização se deu ao se constatar que, no ERE, apesar de sua dinâmica no Conservatório inicialmente ter funcionado, na maioria dos casos, com transposição das aulas para videoconferências nos exatos horários e carga horária do ensino presencial, a relação tempo/espço acontece de forma diferente. De acordo com Barros e Beltrame (2022), no decorrer do período de isolamento, se percebeu a necessidade do

gerenciamento e planejamento de tempo que não confere com a realidade do virtual, seja ela de recursos e equipamentos, local, acesso a internet e de uma necessidade de readequação do conteúdo e metodologia para caber nesse tempo/espço e não o contrário (Barros; Beltrame, 2022, p. 6).

Igualmente no CPM, os conteúdos e formas de transmissão precisaram ser repensados dentro da nova realidade, em espaços reconfigurados e arranjados tanto para quem ensina quanto para quem aprende – estes espaços vão desde aquele onde professores e alunos habitam, com outras pessoas que geralmente não estão realizando as mesmas atividades, até os espaços virtuais “onde se armazenam e compartilham as aprendizagens produzidas e construídas, seja por parte dos estudantes, seja por parte dos professores” (Barros; Beltrame, 2022, p. 5). Os professores passaram a compreender a necessidade de readequação da carga horária, conteúdos, atividades síncronas e assíncronas, para o contexto e tempo virtuais, e as discussões a este respeito foram constantes nas reuniões semanais com corpo docente e supervisão.

Eu acho que a pandemia foi terrível no sentido de que eu não conseguia nem vencer os problemas, né? Então eu não tinha nem como dizer se essa turma não foi bem porque eu não consegui vencer, eu também não tava conseguindo vencer. Então essa história de se o aluno melhorou do do P1 pro P2 era tudo muito dentro daquelas circunstâncias. Na prova só coloco o que foi vivenciado e tal. Então eu tinha que analisar assim, esse aluno foi bem dentro de um nível que ficou muito aquém do que deveria ter vivido? Entende? Mas pra mim a pandemia existiu e que ótimo que a gente deu aula e não ficou dois anos parado, não é? Mas a forma de trabalhar não permitiu que você fizesse nem metade de algumas coisas (Professor 2).

Na fala de alguns professores, é possível perceber como os processos avaliativos seguiram uma nova dinâmica temporal, em relação ao nível e conteúdos anteriormente exigidos para determinado período nas ementas e programas de curso, no contexto presencial. No primeiro semestre, ainda foi permitido que em algumas disciplinas, especialmente aulas de instrumento, os alunos com pendências tivessem nos seus resultados nos mapas de notas, a expressão “em andamento”, para aqueles que não conseguissem alcançar o mínimo para aquele período, mas isto de acordo com a avaliação e critérios de cada professor, que analisava caso a caso. No semestre seguinte, os alunos fariam atividades extras, para alcançar os objetivos.

Foi difícil, a primeira avaliação mudou muito né? Porque na primeira avaliação, eu acho que eu mesma estava me avaliando sabe? Porque ficou marcada né? A primeira foi cruel, foi de chorar. Na primeira eu

baixei bastante o nível. Até por uma questão minha também, da minha deficiência em lidar com as ferramentas. Então eu fiz uma coisa, assim, bem básicas, né? Mas à medida que eu fui aprendendo a lidar mais com as ferramentas eu comecei a apostar mais, entendeu? Comecei a chegar mais perto do que fazia no presencial. Não como no presencial, nunca fui como no presencial. Mas eu tentei ao máximo trazer para a realidade do presencial (Professor 3).

Permaneci, com os mesmos critérios, não houve intervenção no processo de avaliação. Exceto primeiro semestre de pandemia eu sei que alguns alunos, tendo aquela questão especialmente de instrumento, de “em andamento”, de “deixa pro semestre que vem”, eu sei que houve uma orientação em relação a flexibilidade, de ser mais flexível (Professor 1).

Contudo, apesar da flexibilização, para alguns professores, a diferença esteve apenas no uso e adaptações para a plataforma Google, mantendo-se critérios e instrumentos utilizados no ensino presencial, além dos pesos e conteúdos ensinados. Ou seja, as provas de a teoria, percepção, e leitura continuaram a fazer parte do processo avaliativo, agora apresentados por vídeos gravados, videoconferência, Google Forms, e *upload*, no Google *classroom*, de arquivos com exercícios de teoria feitos à mão e fotografados/digitalizados.

(...) eu permaneci exatamente no mesmo ritmo, ou seja, a única diferença foi a maneira que teve adaptações(...)ao invés de apresentar em sala de aula, ele apresentou pelo meet, mas alguns critérios foram os mesmos. As adaptações foram só em relação à plataforma (Professor 4).

Uma coisa só que mudou, porque eu permaneci com os mesmos critérios, foi o jeito deles me mostrarem o solfejo e a percepção, pois aí eles gravaram um vídeo. Eles tinham mais tempo pra estudar e se errassem, eles tinham como corrigir pra mandar, tinham como ensaiar, né? Fazer a gravação novamente e mandar. Como uma chance de recuperação mesmo e eu ia avaliar na gravação o que exige. Mas ainda com essas “facilidades” teve problema tá? Mas era minha comparação com o que era presencial (Professor 6).

(...) fiz provas assim: uma prova um pouquinho mais elaborada, mas

deixei eles fazerem e me devolver no outro dia. Com mais questões do que se eu tivesse feito pelo forms. Então eu tive que mudar os critérios e facilitar de alguma forma pra ver, até porque eles não estavam numa sala (...) Então eu tive realmente que mudar os critérios nesse sentido, eu facilitei de alguma forma, tentei ser mais compreensiva, entendeu? A prova de solfejo com eles eu digitei as melodias pra eles ouvirem em casa já que a gente a eu tenho dificuldade de fazer essa parte de forma remota, né? Porque eu não tenho nenhum instrumento em casa. Então eu gravei no digitei no finale e salvei o áudio e mandei pra eles. E aí eu perguntava, quem tem dúvida tal? Aí às vezes o aluno, (eu acho que um ou dois alunos só que botaram no áudio pra ouvir), que não entenderam direito. Apesar de estar lá do jeito que estava na apostila, eles nem sempre estudaram ou entenderam, mas eu fui criando essas coisas pra facilitar a vida deles. Percepção também eu digitei muita coisa e botei classroom pra eles. Ao invés de fazer uma percepção na prova, eu coloquei cinco melodias e pedi pra ele escolher uma que ele achasse que era mais fácil pra ele (Professor 7).

Dentre as ferramentas utilizadas nos processos avaliativos foram citados Google Forms, para questões de múltipla escolha e respostas de parágrafos curtos; o programa Finale, para editoração de exercícios de harmonia e composição; fotos de exercícios feitos à mão, digitalizados e anexados no Classroom, ou enviados por *e-mail*. O Finale também foi utilizado para digitação de exercícios de percepção, de onde foram extraídos áudios para estudo, e posteriormente, para as avaliações, mas dois dos professores fizeram a avaliação de percepção por vídeo conferência, tocando violão ou teclado.

Durante um dos períodos de avaliações no ER, participei como observadora das disciplinas de três dos participantes: um deles, lecionando a disciplina de Teoria Aplicada 1, no curso Técnico, e outros dois, que lecionaram Percepção 1 e Percepção 3, ambas do curso Preparatório (ver quadro 12). Assim, pelo *Google Meet*, assisti a aplicação e explicação de como fazer a parte teórica das provas, tive acesso às entregas de avaliações e resultados, através do compartilhamento das “salas” destes professores no *Google Classroom*, acompanhando os formulários respondidos pelo *Google Forms*, as entregas de arquivos (fotos de exercícios de percepção e teoria respondidos, áudios de solfejo e leitura métrica feita por eles etc). Dois dos professores avaliaram a leitura métrica e solfejo em tempo real, pelo *Google Meet*, e das duas participei como banca, enquanto um solicitou o *upload* de vídeos gravados, para posterior avaliação.

Quadro 12 – Observação das avaliações

<i>Participante</i>	<i>Disciplina</i>	<b>FORMA DE ENTREGA</b>		
		<b>Teoria</b>	<b>Percepção</b>	<b>Leitura Métrica e Solfejo</b>
<i>PROFESSOR 2</i>	Percepção 1	<i>Google Forms, Oral (Google Meet)</i>	<i>Oral (Google Meet)</i>	<i>Oral (Google Meet)</i>
<i>PROFESSOR 3</i>	Percepção 3	<i>Google Forms</i>	<i>Google Forms</i>	<i>Oral (Google Meet)</i>
<i>PROFESSOR 7</i>	Teoria Aplicada 1	<i>Google Forms</i>	<i>Google Forms</i>	<i>Upload de Arquivos / gravação de áudio/vídeo</i>

Fonte: A autora (2024)

O processo foi mais complexo e demorado do que quando realizado presencialmente: registrei desde dificuldades nas interações, com o *delay*, áudio ruim e travamento de tela nas vídeos conferências, até problemas de entrega dos itens na plataforma: *uploads* no lugar errado, mal gravados, fora do prazo. A maioria conseguiu, enfim, concluir as etapas de entrega.

Por fim, as atividades de prática de conjunto (ainda que se fixem na sonoridade de grupo como prática) foram bastante comentadas pelos docentes, como as que os professores apresentaram maior dificuldade para ensinar e avaliar, especialmente Canto Coral, que foi lecionada por quatro dos professores entrevistados. Apesar de serem disciplinas práticas, são os mesmos professores de teoria e percepção que as ministram, também no contexto presencial. Assim, suas experiências com esta disciplina, habilidades e dificuldades não se desvincularam de suas falas durante as entrevistas:

o fato de você fazer uma disciplina coletiva onde o resultado era individual, isso foi muito complicado. Você pega uma disciplina de canto coral e você ter que fazer cada um cantar sozinho. Isso teve assim uma repercussão grande, mas de outro lado trouxe alguns benefícios porque alguns alunos que eram muito tímidos quando eles vinham de todo mundo fazia aquilo eles acabavam se soltando e cantando, conseguindo afinar melhor o que eles escutavam num áudio, muitas vezes se escutavam. Então a o resultado final acabou sendo o mesmo sentido de como o aluno chegou, e como ele terminou. Mas eu não consegui, por exemplo, avaliar se ele consegue cantar em outras vozes. Então não estar cantando junto foi uma coisa que ficou prejudicada. Se cantar junto era um dos critérios que eu usava pra avaliar era ver se o aluno conseguia cantar a duas ou três vozes, nesse momento eu não eu não consegui mais avaliar assim. Mas individualmente eu conseguir avaliar melhor o desempenho da voz de cada um. A leitura de cada um, o tempo que cada um levou pra

assimilar a mesma partitura, né? Então os parâmetros foram mudando para parâmetros individualizados (Professor 5).

A maneira encontrada para manter esta atividade, foi o Coro Virtual, que se estabeleceu e foi amplamente trabalhada e desenvolvida ao longo do período de distanciamento. Ao final de cada semestre, uma “audição virtual” foi realizada, com a produção dos chamados vídeos em “mosaico”. O trabalho realizado nas aulas, até a produção desses vídeos, se assemelha às conclusões de Gaborim-Moreira e Lima (2023), em sua observação participante sobre esta forma de fazer e se pensar o canto coral:

Analisando-se o contexto de transição dos ensaios presenciais para os ensaios virtuais, percebeu-se a preocupação dos regentes em manter a estrutura de seus ensaios: trabalhar questões técnicas do instrumento – a voz; desenvolver a linguagem e a expressão musical juntamente com a habilidades de ouvir e cantar; e construir o conhecimento teórico-prático musical em exercícios e repertórios específicos. Essa estrutura precisou ser adaptada ao contexto de uma sala virtual, e, a nosso ver, a principal dificuldade dos regentes foi a ausência de um retorno sonoro coral, ou seja, ouvir as vozes acústicas soando em conjunto em um mesmo tempo-espço (Gaborim-Moreira; Lima, 2023, p.18).

No contexto presencial, a avaliação da disciplina de Canto Coral culmina na apresentação pública das músicas trabalhadas durante o semestre, seguindo o calendário de audições do CPM. A habilidade de cantar em vozes divididas, em conjunto, é avaliado em aula e nas audições. Durante a pandemia, os ensaios foram realizados por vídeo conferência. Após isto, os professores orientavam os alunos na gravação de áudios e vídeos, seguindo uma guia para gravação preparada pela equipe, e os estudantes enviaram de volta os áudios de suas vozes/instrumentos gravados, utilizando estas guias no seu naipe correspondente, além de vídeos para serem utilizados no mosaico, e esta entrega formou uma parte das notas – outros aspectos foram considerados por cada professor, individualmente, para chegar à nota final na disciplina. Este material foi, então, reunido, mixado e editado por um grupo de professores que já tinham esta habilidade, ou que a desenvolveram no período.

Esse modo de trabalho, neste contexto educacional e apesar de apresentar um produto montado em etapas assíncronas, trouxe uma nova experiência sobre as

apresentações e produção musical conjuntas para estes estudantes. Ainda que o conteúdo seja editado antes da mixagem final, para realizar as gravações, a atenção quanto ao que foi feito e entregue individualmente antes dessa mixagem passou a ser maior, visto que um dos objetivos é o registro dessas produções para a posteridade. Os alunos, ouvindo as suas gravações, passaram a ter um olhar mais crítico, reestudando, aprimorando e refazendo seus materiais, e conseqüentemente, realizando música sob outro olhar prático. A produção de vídeos colaborativos nas aulas de canto coral e grupos representativos da escola, constituíram um vasto material que pode se visto no canal do *YouTube*<sup>4</sup> da instituição.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/@conservatoriopernambucanod6465>. Acesso em: 31 mar. 2025.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve a seguinte questão norteadora: como foi realizado o processo avaliativo da aprendizagem dos alunos nas disciplinas teóricas dos cursos Técnico e Preparatório do Conservatório Pernambucano de Música no período em que a escola trabalhou com o Ensino Remoto Emergencial? A partir da definição da questão de pesquisa, estabeleci como objetivo geral “compreender o processo de avaliação da aprendizagem em música de disciplinas teóricas do Conservatório Pernambucano de Música, durante o período do ensino remoto emergencial”, e como objetivos específicos: 1) analisar princípios e concepções da avaliação da aprendizagem no campo da Educação e da Educação Musical, aplicando-os à avaliação da aprendizagem em música no contexto do ERE; 2) conhecer os caminhos trilhados pelo Conservatório Pernambucano de Música, para a implementação do ERE; 3) analisar as práticas avaliativas dos professores no contexto do ERE; 4) identificar as percepções dos professores sobre o desenvolvimento do ERE na instituição e as práticas avaliativas aplicadas neste período.

Para subsidiar o estudo, a busca pela literatura foi realizada segundo três eixos principais e seus desdobramentos, a saber: *Ensino conservatorial* – seu modelo tradicional de ensino, praticado no CPM, cujas publicações de artigos, dissertações e teses, vão formando um panorama desta prática em escolas especializadas do país, trazendo também definições e críticas ao modelo. *Ensino não presencial de música* – seus desdobramentos em relação aos modelos de ensino não presencial, praticados antes e durante a pandemia, cultura participativa digital, habilidades e uso das TDIC's. A partir disso, as questões geracionais relacionadas aos denominados Nativos e Imigrantes Digitais trouxeram mais um desdobramento para este eixo, no que diz respeito à formação continuada ou em exercício dos professores para o ensino não presencial. Por fim, a *Avaliação em música* – suas definições, perspectivas, relatos na escola básica e especializada.

No referencial teórico, para trazer compreensão sobre o ERE e sua mediação pelas TDIC's, foram apresentados textos de Beltrame (2016), Barros (2020), Moore et al. (2021) e Barros e Beltrame (2022), Beltrame, Barros e Marques (2023), como principais norteadores do estudo. No campo da Avaliação educacional, Arredondo e Diago (2009), Silva e Franco (2018) e Silva e Franco (2019), trazem conceituações sobre as gerações e concepções de avaliação. Ainda no campo de avaliação da

aprendizagem, fundamentando uma concepção construtiva e planejada da avaliação, como processo de autodesenvolvimento do estudante, são apresentados autores clássicos no campo da educação e avaliação, como Libâneo (1990), Zabala (1998) e Luckesi (2011). E quanto às funções diagnóstica, formativa e somativa da avaliação, Santiago (1996), Zabala (1998), Cortesão (2002), e Borne e Beltrán (2017), são os referenciais apresentados. As dimensões da avaliação no ensino não presencial, o uso dos AVA's, e estratégias de avaliação formativa nesta modalidade são, finalmente, apresentados por Ricardo e Fonseca (2014), Nunes e Vilarinho (2014).

Quanto à avaliação em música, as tendências de mensuração, as visões específicas de avaliação musical como processo e produto, são fundamentadas por Santiago (1996), Tourinho e Oliveira (2003), Solís (2012). A teoria Espiral do desenvolvimento musical, de Swanwick, em que é possível basear e definir critérios de avaliação a partir da compreensão musical das crianças, segue sendo citada em trabalhos diversos sobre avaliação em música, em especial o de Del Ben (1996).

Na apresentação dos dados e resultados da pesquisa, o questionário foi um dos instrumentos de coleta utilizados na identificação de aspectos sobre a formação, tempo de atuação profissional dos professores, disciplinas lecionadas, fazendo um levantamento preliminar. Em relação à atuação no ERE, foram colhidas informações sobre as habilidades dos professores para este trabalho, como foram adquiridas e ambientes acessados com este objetivo.

Assim, ao identificar os perfis dos docentes, em que vemos que todos estão em faixas etárias que os caracteriza como imigrantes digitais (conforme Prensky, 2001), podemos dividi-los, em relação ao período de ingresso na escola: 3 entraram no Conservatório por concurso em 1994, os outros, a partir de 2012. Dentre todos, três afirmaram ter tido dificuldades para utilizar ferramentas e plataforma para o ERE, dois dos contratos mais antigos, um dos contratos recentes, e ainda assim, informaram que estas dificuldades foram apenas iniciais, demonstrando capacidade de adaptação ao ambiente, ainda que mantenham este “sotaque” citado por Prensky (2021). As reuniões de equipe semanais e encontros entre os professores, por vídeo conferência, para ajuda mútua no acesso, troca de material e artigos relacionados, foram as formas utilizadas para auxiliar esses professores a vencerem as dificuldades, e assim, adaptar tecnologias, recursos e instrumentos, já utilizados anteriormente, a esta nova rotina.

Na relação tempo/espço no ERE, houve uma tendência inicial por parte desses professores na manutenção da mesma carga horária presencial no ensino *on-line*. Com o passar do tempo, o trabalho síncrono e assíncrono foi desenvolvido pelos docentes, à medida em que compreenderam a diferença na relação tempo/espço, do presencial para o ERE, e ao tempo em que aprendiam a manusear programas, plataformas e outras ferramentas para postagem de materiais, de forma que atendesse às diversas necessidades dos estudantes. Dentre as necessidades/limitações observadas pelos professores em seus alunos, estão a dificuldade de conexão e deficiências dos dispositivos utilizados para acesso, muitas vezes impossibilitando o sincronismo, e por vezes, o compartilhamento e acesso a conteúdo e materiais entregues de forma assíncrona.

Quanto à avaliação, os professores seguem um calendário e critérios mínimos estabelecidos pela instituição, porém, todos afirmaram utilizar critérios e instrumentos pessoais para avaliar – desde exercícios, trabalhos extras, até atitudes como participação em aula, organização, assiduidade – isto continuou a ocorrer durante o ERE, porém, com mudanças de foco, a depender da turma, e algumas exgências sendo flexibilizadas. A avaliação escrita continuou sendo realizada por estes professores, unanimemente, tanto nas disciplinas que somam os pesos quanto nas que não fazem uso desse sistema. A quantidade de alunos por turma no período do ERE foi de 10 a 12, em média, e por isso, os professores relataram ser possível fazer um acompanhamento mais próximo, dar *feedback*, e desenvolver outras atividades, de acordo com o aprendizado dos alunos, especialmente com aqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem.

Termos como dia a dia, acompanhamento, desenvolvimento, processo contínuo, crescimento foram citados pelos docentes, caracterizando uma avaliação de função formativa, sob uma concepção construtiva (Luckesi, 2011) e formação integral, cujo objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades das pessoas (Zabala 1998). A avaliação idealizada nas disciplinas de Percepção 1 a 4 e Teoria Aplicada 1 e 2, compreende a percepção, leitura métrica e solfejo, promovendo o desenvolvimento destas habilidades, para além da teoria musical. Os professores, afirmando ter conhecimento dos tipos de avaliação quanto à sua função, associam as suas práticas de acordo com cada uma: provas e exercícios para nota, são associadas à avaliação somativa, o acompanhamento contínuo, à avaliação formativa, e a investigação inicial sobre os conhecimentos dos estudantes, como ponto de partida

para o semestre, à avaliação diagnóstica. Não há, porém, nenhuma determinação da escola sobre o uso de alguma destas funções, apesar de ser necessário apresentar duas notas, em datas definidas pelo calendário escolar, das quais uma média para o semestre é tirada.

No ERE, os professores afirmaram manter todos os instrumentos, pesos e critérios de avaliação do ensino presencial, bem como a preocupação, sempre discutida em reuniões pedagógicas, com uma avaliação construtiva e formação integral do estudante. Contudo, tiveram de ser flexíveis, e adaptar seus conteúdos e avaliações, tanto nas formas de se responder às provas de teoria e percepção, quanto nas formas de avaliar solfejo e leitura métrica. Esta flexibilização se deu pelas necessidades de adaptação às ferramentas, ambiente de estudo dos alunos, plataforma e possibilidades assíncronas. Questões atitudinais, como o comportamento diante do conteúdo apresentado, atenção, concentração, e a aplicação destes conteúdos na sua prática musical, foram apresentadas pelos professores como dificuldades na avaliação em geral.

Os professores afirmaram que no ERE, este conteúdo esteve sempre aquém do proposto nos programas das disciplinas, com variações de uma turma para outra, e esta oscilação dificultou o processo avaliativo e a visualização de resultados mais consistentes, que para eles, têm melhores possibilidades de serem percebidos em um atendimento presencial. Ainda que tenham aprendido e aplicado diversos recursos facilitadores do ensino e aprendizagem não presencial, a exigência e nível no período tenham sido mais baixos, e as avaliações realizadas somente com o conteúdo que foi possível vivenciar nas aulas, já que a relação tempo/espço se apresentou diferente no ERE, como esperado. As atividades e avaliações foram realizadas, dentro do planejamento, de acordo com as possibilidades e ferramentas ofertadas, porém, no relato dos docentes, há dúvidas, já que os resultados destas avaliações foram variados, sendo difícil definir que ponto foi alcançado, ou mesmo se o aluno saiu de um ponto para outro no aprendizado, e em caso positivo, se realmente houve a compreensão e fixação dos conteúdos.

Finalizo este trabalho expondo minhas considerações a respeito de avaliação em música, que corrobora a concepção construtiva e planejada de avaliação, abordada por Luckesi, aliada à função formativa – que não exclui as funções diagnóstica e somativa no processo. Como professora do CPM, participante de todos os processos de ensino e aprendizagem durante o ERE, segui os procedimentos

juntamente com os colegas professores e participantes da pesquisa, todos acordados em reunião pedagógica com a supervisora da equipe. Assim, segui as orientações no processo de avaliação da mesma forma que os outros professores, as atividades avaliativas foram realizadas, bem como o acompanhamento dos estudantes, dentro dos limites e possibilidades permitidos pela situação, chegando a resultados similares também.

Estes procedimentos respondem à minha questão de pesquisa, sobre como aconteceram as avaliações neste período, e concluo, após este processo, que apesar de os conteúdos serem reduzidos e adaptados, estas atividades planejadas para aquele momento foram executadas e entregues aos alunos de acordo com o proposto, de forma que este esforço coletivo dos professores para que as atividades propostas durante o ERE não causassem ônus aos estudantes. Para uma situação de emergência, soluções emergenciais – assim, a apreensão e fixação destes conteúdos também aconteceram de acordo com o possível para o momento.

É difícil mensurar quantos ou o em que proporção os alunos tiveram alguma evolução no aprendizado a longo prazo, e uma das razões é que com a mudança de turmas, horários, e mesmo havendo avanço (aprovação), na maioria das vezes, os professores não permanecem com a turma do semestre anterior, e quando acontece, ainda assim, a turma não é 100% a mesma. Assim, torna-se impraticável dar continuidade aos conteúdos com grupos sempre rotativos, sem antes fazer um trabalho diagnóstico no início do semestre. Por mais alinhados que os professores estejam nos planejamentos e estratégias, as particularidades da turma e de cada indivíduo – professor ou aluno – vão interferir nessa mensuração.

Contudo, durante o ERE, a instituição não deixou os estudantes desamparados na entrega de conteúdos e ensino – ainda que para alguns, por não funcionar dentro do “normal”, não se obteve resultado relevante, houve dedicação e engajamento de todas as partes deste processo, trazendo, sim, dentro das condições e a despeito da evasão escolar no período, o aprendizado, a produção musical, e atividades de pesquisa e promoção musical – sem estagnação ou retrocesso. O ERE também serviu como um elemento de “ajuntamento” destes estudantes e professores naquele período de isolamento, tornando possível uma retomada ao presencial com menos estranhamento.

Após o isolamento, as aulas retornaram presencialmente no CPM, e entre a maioria dos professores, dentro dos mesmos moldes de antes dele, tanto no processo

de ensino e aprendizagem, quanto nas avaliações, horários. Houve reflexões nas reuniões pedagógicas sobre as consequências do isolamento, e a partir daí, as discussões para a volta ao “normal” consideraram as perdas e ganhos durante o ERE, porém, sempre vislumbrando um nivelamento para que houvesse o mais rápido possível o retorno às atividades de forma similar ou exatamente igual, para alguns, ao que era rotina antes da pandemia.

Ainda assim, ao trazer às conversas a situação hipotética de ensino não presencial como possibilidade futura, os professores afirmaram acreditar ser possível (com restrições para algumas disciplinas e cursos), caso houvesse uma estruturação cuidadosa para um formato a distância ou híbrido. Mas este é um assunto para um momento futuro - e não emergencial.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53–60, 1992. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/990>. Acesso em: 12 ago. 2024.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- ANDRADE, Klesia Garcia. Problema, criatividade e ensino remoto emergencial: reflexões sobre a prática docente no ensino superior. **Revista da Abem**, v. 30, n. 1, e30103, 2022.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso: Seu potencial na educação**. Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, no. 49, editora: Cortez, 1984.
- AMATO, Daniel Chris. **O ensino de canto coral nas licenciaturas EaD no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2018.
- AMORIM, Fernanda Gomes de. 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: XIV Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical*, 14., 2018, Salvador. **Anais [...]**. Salvador., 2018. v.3. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_ernd/v3/papers/3021/public/3021-10890-1-PB.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernd/v3/papers/3021/public/3021-10890-1-PB.pdf). Acesso em: 23 jun. 2024.
- AMORIM, Fernanda Gomes de. Sobre parâmetros e critérios para avaliar em música na educação básica: uma análise a partir da literatura sobre avaliação em música no Brasil. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 25. **Anais [...]**. 2021. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/viewFile/1061/548>. Acesso em: 01 ago. 2022.
- 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. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.
- ANDRADE, Margarete Amaral de; WEISCHSELBAUM, Anete Suzana.; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. “Critérios de avaliação em música: um estudo com licenciandos”. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 3, p. 53-67, jan./dez. 2008.
- ARAÚJO, Laura Almeida; SANTOS, João Victor Miranda Leão; VIANA JÚNIOR, Gerardo Silveira. Videoaula como Recurso Pedagógico na Educação Musical: um relato da produção de vídeo de solfejo. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 25. **Anais [...]**. 2021. Disponível em:

[http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_congresso/v4/papers/930/public/930-4458-1-PB.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/papers/930/public/930-4458-1-PB.pdf) . Acesso em 23 jul. 24.

ARREDONDO, Santiago Castillo; DIAGO, Jesús Cabrerizo. **Avaliação educacional e promoção escolar**. São Paulo: Unesp, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROS, Mateus Henrique da Fonseca. Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino remoto emergencial de música. **OuvirOUver**; Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 292-304, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n1a2020-55878>. Acesso em: 23 jun. 2024.

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca; BELTRAME, Juciane Araldi. Educação musical, tecnologias e pandemia: o que aprendemos e para onde vamos? **REVISTA DA ABEM**, [S. l.], v. 30, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1085>. Acesso em: 23 jul. 2024.

BASTOS, Deborah H.M.; CARDOSO, Silvia Helena; SABBATINI, Renato M.E. Uma visão geral da educação a distância. **Curso de Capacitação Docente em Educação a Distância, realizado pelo Instituto Edumed para Educação em Medicina e Saúde**, 2000 Disponível em: <http://www.edumed.org.br/cursos/slides/aula2-visao-geral/sld004.htm>. Acesso em: 17 jul. 2022.

BEHAR, Patrícia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. In: **Jornal da Universidade**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a--distancia>. Acesso em: 17 jul. 2022.

BELTRAME, Juciane Araldi; BARROS, Matheus Henrique da Fonseca; MARQUES, Gutenberg de Lima. Cultura participativa digital, mídias sociais e educação musical. In: BELTRAME, Juciane Araldi... [et al.] (org.). **Práticas digitais em educação musical: reflexões e experiências**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2023. p. 21-38.

BEZERRA, Igor de Tarso Maracajá. Musicalizando digitalmente: uma alternativa pedagógica em tempos de pandemia. **REVISTA DA ABEM**, [S. l.], v. 30, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1083>. Acesso em: 23 jul. 2024.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BELTRAME, Juciane Araldi, Educação musical online e semipresencial: possibilidades metodológicas na extensão universitária. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23. **Anais [...]**. 2017. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_congresso/v2/papers/2773/public/2773-](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v2/papers/2773/public/2773-)

9564-2-PB.pdf . Acesso em: 22 jul. 24.

BELTRAME, Juciane Araldi. PRÁTICAS E APRENDIZAGENS DE PRODUTORES MUSICAIS: ASPECTOS DE UMA EDUCAÇÃO MUSICAL EMERGENTE NA CULTURA DIGITAL E PARTICIPATIVA. **REVISTA DA ABEM**, [S. l.], v. 26, n. 41, 2019. Disponível em:

<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/780>. Acesso em: 22 jul. 2024.

BEZERRA, Igor de Tarso Maracajá. **Musicalizando digitalmente**: uma alternativa pedagógica em tempos de pandemia. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, Campus I – João Pessoa, 2021.

BEZERRA, Igor de Tarso Maracajá. Musicalizando digitalmente: uma alternativa pedagógica em tempos de pandemia. **REVISTA DA ABEM**, [S. l.], v. 30, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1083>. Acesso em: 29 mar. 2024.

BOMFIM, Cássia Carrascoza; SULPÍCIO, Eliana; CORVISIER, Fátima; BERG, Sílvia. A aula de música on-line no ensino superior: considerações emergenciais sobre pedagogia e motivação em tempos de pandemia. **Revista da Tulha**, Ribeirão Preto, Brasil, v. 7, n. 1, p. 105–130, 2021. DOI: 10.11606/issn.2447-7117.rt.2021.189962. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/revistadatulha/article/view/189962>.. Acesso em: 23 jul. 2024.

BORNE, Leonardo; RUEDA BELTRÁN, Mario. Evaluación en educación musical. Tensiones antiguas, discusiones contemporáneas. **REVISTA DA ABEM**, [S. l.], v. 25, n. 38, 2018. Disponível em:

<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/689>. Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 17 jul. 2021.

CARVALHO, Maurício Braz de; PAZ, Ana Luíza Fernandes. Críticas às perspectivas conservatoriais: interfaces entre a educação musical em Portugal e no Brasil. **Per Musi**, n. 41, 2021. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/355422116\\_Critica\\_as\\_perspectivas\\_conservatoriais\\_interfaces\\_entre\\_a\\_educacao\\_musical\\_em\\_Portugal\\_e\\_no\\_Brasil](https://www.researchgate.net/publication/355422116_Critica_as_perspectivas_conservatoriais_interfaces_entre_a_educacao_musical_em_Portugal_e_no_Brasil). Acesso em: 18 jul. 2024

CARVALHO, T. C. D. C. V. .; DAVID, P. B. . Melôkids: a digital resource for music education developed in remote teaching. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 16, p. e116101623263, 2021. DOI:

10.33448/rsd-v10i16.23263. Disponível em:

<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/23263>. Acesso em: 8 abr. 2024.

CATRIB, Sarah Fontenelle. Perspectivas e concepções de professores sobre a prática de avaliação da aprendizagem musical em escolas regulares de Fortaleza. *In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 14. **Anais [...]**. 2018. Disponível em: [https://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_ernd/v3/papers/2975/public/2975-10994-1-PB.pdf](https://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernd/v3/papers/2975/public/2975-10994-1-PB.pdf). Acesso em: 25 jul. 24.

CERNEV, Francine Kemmer, O uso de blogs para Aprendizagem Musical no Ensino Superior: uma proposta de ensino híbrido com alunos da pedagogia. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 23. **Anais [...]**. 2017. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_congresso/v2/papers/2677/public/2677-9435-1-PB.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v2/papers/2677/public/2677-9435-1-PB.pdf) Acesso em 22 jul. 24.

CHACÓN SOLÍS, L. A. ¿Qué significa "evaluar" en música?. **Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM**, v. 9, p. 1–25, 18 jul.2013 [https://doi.org/10.5209/rev\\_RECI.2012.v9.42805](https://doi.org/10.5209/rev_RECI.2012.v9.42805).

COLABARDINI, Júlio César de Melo. **Educação musical na cultura digital**: ensino e aprendizagem e utilização de tecnologias no contexto universitário. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

COLABARDINI, Júlio César de Melo. Ensinar e aprender música na cultura digital: crenças e concepções de estudantes de um curso de licenciatura em música. **REVISTA DA ABEM**, [S. l.], v. 30, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1081>. Acesso em: 28 mar. 2024.

CONCEIÇÃO, Helenise da Cruz; SOUSA, Emília Silva de; BRAGA, Simone Marques; VASCONCELOS, Mônica Cajazeira de Santana. Grupos de pesquisa e ferramentas digitais: caminhos possíveis para a formação de professores de música. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 25. **Anais [...]**. 2021. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_congresso/v4/papers/956/public/956-4463-1-PB.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/papers/956/public/956-4463-1-PB.pdf). Acesso em: 08 jun. 2024.

CORRÊA, André Garcia. **Base de conhecimento docente em educação a distância**: um estudo sobre educação musical. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas. UFSCar, São Carlos -SP, 2013.

CORRÊA, André Garcia; MILL, Daniel. Docência virtual em Educação Musical: um estudo sobre adequações pedagógicas para o ensino de música a distância. **Perspectiva**, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 629–653, 2016. DOI: 10.5007/2175-795X.2016v34n2p629. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n2p629>. Acesso em: 22 jul. 2024.

CORRÊIA, A. G.; Mill, D. Licenciatura em educação musical a distância na Universidade Federal de São Carlos: uma análise do perfil do docente virtual. In ESUD 2014 – XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, Florianópolis-SC, 05. **Anais [...]**. 2014. Disponível em: <https://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128116.pdf>. Acesso em 21 jul. 2024

CORRÊIA, A. G.; Mill, D. Docência virtual em Educação Musical: um estudo sobre adequações pedagógicas para o ensino de música a distância. **Perspectiva**, v. 34, n. 2, p. 629–653, 2016. <https://doi.org/10.5007/2175795X.2016v34n2p629>

CORTESÃO, Luiza. Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In: ABRANTES, Paulo; ARAÚJO, Filomena (Coord.). **Reorganização Curricular do Ensino Básico**. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2002, p. 37-42.

COTA, Denis Martino. O uso das tecnologias instrumentais na educação musical: revisão Bibliográfica. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22. **Anais [...]**. 2015, Natal-RN. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_congresso/v1/papers/1029/public/1029-4627-1-PB.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v1/papers/1029/public/1029-4627-1-PB.pdf). Acesso em 24 jul. 24.

CUERVO, Luciane da Costa; WELCH, Graham Frederick.; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque.; REATEGUI, Eliseo. Cultura digital e docência: possibilidades para a educação musical. **Acta Scientiarum. Education**, v. 41, n. 1, p. e34442, 2 jan. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/34442>. Acesso em: 18 jul. 2024.

DA FONSECA BARROS, M. H.; GALDINO DE ALMEIDA, C. M. Saberes Docentes relacionados às Tecnologias na formação de professores de Música. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 30–43, 2019. DOI: 10.14393/OUV24-v15n1a2019-2. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/46999>. Acesso em: 25 jul. 2024.

DEL-BEN, Luciana Marta. **A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro**. 1996. 249 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

DUARTE, Alex; MARINS, Paulo Roberto Affonso. Um estudo sobre utilização de aplicativos para tablets e smartphones no ensino da música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22. **Anais [...]**. 2015, Natal-RN. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_congresso/v1/papers/1458/public/1458-4474-1-PB.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v1/papers/1458/public/1458-4474-1-PB.pdf) Acesso em 24 jul. 24.

FEITOSA, Murilo Carvalho; MOURA, Patrícia de Souza; RAMOS, Maria do Socorro Ferreira; LAVOR, Otávio Paulino. Ensino Remoto: O que Pensam os Alunos e

Professores?. *In*: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (CTRL+E), 5. , 2020, Evento Online. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020 . p. 60-68. DOI: <https://doi.org/10.5753/ctrl.2020.11383>.

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

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Dizer o “dizível”: avaliação sistêmica em música na escola regular. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, n. 21, p. 94-106, 2010.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Sentidos da avaliação diagnóstica. **Música na Educação Básica**. Londrina, v. 6, n. 6, p. 98-11, 2014.

FRANÇA, Cecília Cavalieri.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.

GABORIM-MOREIRA, Ana Lúcia Iara; LIMA, Alex Barbosa de. Educação musical em ensaios *online*: desafios e experiências de “coros virtuais” em tempos de pandemia. **REVISTA DA ABEM**, [S. l.], v. 30, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1084>. Acesso em: 28 mar. 2024.

GALIZIA, Fernando Stanzione. Educação Online durante a pandemia: superando o paradigma tradicional no Ensino Superior de Música. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 25. **Anais [...]**. 2021. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/view/747>. Acesso em: 05 abr. 2024.

GARCIA, Marcos da Rosa. Aulas de Música de Câmara: performance musical coletiva em tempos de distanciamento social. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 25. **Anais [...]**. 2021. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/viewFile/719/706> Acesso em: 01 ago. 2022.

GOHN, Daniel Marcondes. Aspectos tecnológicos da experiência musical. **Música Hodie**. UFG, v. 07, n. 2, p. 11-27, 2007.

GOHN, Daniel Marcondes. Tecnofobia na música e na educação: origens e justificativas. **Opus**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 161-174, dez. 2007.

GOHN, Daniel Marcondes. Tendências na educação a distância: os softwares *online* de música. **Opus**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 113-126, jun. 2010.

GOHN, Daniel Marcondes. **Educação a distância**: abordagens e experiências. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GOHN, Daniel Marcondes. A internet em desenvolvimento: vivências digitais e interações síncronas no ensino a distância de instrumentos musicais. **Revista da ABEM**. Londrina. v. 21, n. 30, p. 25-34, jan./jun. 2013.

GONÇALVES, Mariana Valentim; MADALOZZO, Vivian Dell' Agnolo. O estágio em Música no ensino híbrido: vivências e reflexões. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 25.

**Anais [...]**. 2021. Disponível em:

<http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/viewFile/1115/752>. Acesso em: 01 ago. 2022.

GONÇALVES, Lina Maria. LIÇÕES DO CORONAVÍRUS: APRENDENDO COM O ENSINO REMOTO. CIET:EnPED:2020. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS. (Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância). **Anais [...]**. São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1759>>.

Acesso em: 05 abr. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**: fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados, como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009.

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

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláucia Ramos de Souza. A educação a distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 166-181, ago. 2006.

HODGES, Carlos B.; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barbara; TORRY, Confiança. The difference between emergency remote teaching and online learning.

**EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em:

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 23 jun. 2024.

HORN, Suelena de Araujo Borges. O ensino de percepção musical como prática Uma análise a partir de conceitos de Pierre Bourdieu. **Revista Vórtex**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 1–26, 2017. DOI: 10.33871/23179937.2017.5.3.2157. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/vortex/article/view/2157>. Acesso em: 18 jul. 2024.

JARDIM, Vanessa de Souza; MARINS, Paulo Roberto Affonso; REZENDE, Murilo O perfil do discente de música na EaD: um olhar para a especialização em nível de Pós-graduação Lato Sensu da UnB. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24., **Anais [...]**. Campo Grande/MS, 2019.

JARDIM, Vanessa de Souza; MARINS, Paulo Roberto Affonso. INTERAÇÕES MUSICAIS VIA WEBCONFERÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

A DISTÂNCIA DA UNB. **REVISTA DA ABEM**, [S. l.], v. 27, n. 42, 2019. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/807>. Acesso em: 22 jul. 2024.

JENKINS, Henry; CLINTON, Katie; PURUSHOTMA, Ravi; ROBISON, Alice J.; WEIGEL, Margaret. **Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century**. Chicago: MacArthur Foundation, 2006. Disponível em: [http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9CE807E1B0AE4E%7D/JENKINS\\_WHITE\\_PAPER.PDF](http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9CE807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF)>. Acesso em: 08 jun. 2024.

KENSKI, Vani Moreira. Avaliação e acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais a distância. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Org.). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EDUFSCar, 2010. p. 59-68

KRÜGER, Susana Ester. **A percepção de docentes sobre a formação continuada em educação musical, apoiada pela educação a distância, em um contexto orquestral**. 2010. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

LEME, Lucas Tavares.; REIS, Leandro Augusto dos. Ensino Remoto Emergencial de música no contexto da pandemia de Covid-19: Significações de professores. **Conjecturas**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 1560–1571, 2022. DOI: 10.53660/CONJ-604-322. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/604>. Acesso em: 23 jul. 2024

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MADALOZZO, Vivian Dell' Agnolo. O estágio supervisionado sob a ótica do orientador: reflexões em tempos de pandemia. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 25. **Anais [...]**. 2021. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/viewFile/1121/753>. Acesso em: 01 ago. 2022.

MARINS, Paulo Roberto Affonso. Licenciatura em música a distância: o uso das TDIC como objeto. **REVISTA DA ABEM**, [S. l.], v. 30, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1094>. Acesso em: 24 jul. 2024.

MAQUINÉ, Gilmara Oliveira. Recursos para avaliação da aprendizagem: estudo comparativo entre ambientes virtuais de aprendizagem. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE), 26. , 2020, Evento Online. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020 . p. 299-308. DOI: <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2020.299.13/733>. Acesso em: 01 ago. 2022.

MARQUES, Gutenberg de Lima; BELTRAME, Juciane Araldi. Ensino remoto no ensino superior de música: um relato sobre a prática de estágio docência. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 25. **Anais [...]**. 2021. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/viewFile/7>

MARQUES, Gutenberg de Lima; SANTOS, Carla Pereira dos. WhatsApp e o ensino remoto emergencial de música: relatos e reflexões sobre uma prática de estágio supervisionado na Educação Básica. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 25. **Anais [...]**. 2021. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/viewFile/712/578>. Acesso em: 01 ago. 2022.

MARTINS, Leonardo Gomes. **A teoria da distância transacional e o uso das TDICS em um curso de licenciatura em música a distância**: O caso da disciplina Cultura Digital e Tecnologias para a Educação Musical. Dissertação (Mestrado em Música) - Departamento de Música, Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2021.

MARTINS, Leonardo Gomes; MARTINS, Paulo Roberto Affonso. Perfil discente de um curso de licenciatura em Música a distância: um estudo com os alunos do Claretiano. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 24. **Anais [...]**. 2019. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/352/8>. Acesso em: 22 jul. 24.

MATOS, Ronaldo Aparecido. Possibilidades de ensino remoto de música na educação básica pautadas no material Música Br. **Música na Educação Básica**, v. 10, n. 12, p. 74-95, 2020.

MAZERA, Alice; MATEIRO, Teresa. Música, tecnologia e formação: um estudo com estagiários. *Comunicação*. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 24., **Anais [...]**. Campo Grande/MS, 2019. Disponível em: <https://abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/161/4>. Acesso em: 25 jul. 24.

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

MOORE, Stephanie et al. One year later...and counting: reflections on Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, 10 nov. 2021. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2021/11/one-year-later-and-counting-reflections-on-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 03 set. 2024

MOREIRA, Moacir Emanuel Silva; SCOTTI, Adelson Aparecido. Ensino coletivo de

violão e teoria musical no formato remoto emergencial: um relato de experiência no PIPBEX. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 25. **Anais [...]**. 2021. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/viewFile/775/718>. Acesso em: 01 ago. 2022.

NASCIMENTO, Kadja Marluan da Silva. Avaliação em música na Educação Básica: um estudo com professores de música de escolas da Região Metropolitana de Natal/RN. 2023. 118f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

NASCIMENTO, Kadja Marluan da Silva. O Planejamento didático: ferramenta de gestão para a avaliação da aprendizagem. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 26. **Anais [...]**. 2023. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/XXVICongresso/paper/viewFile/1493/1205>. Acesso em 24 jul. 24.

NUNES, Lina Cardoso; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Avaliação da aprendizagem no ensino *online*: Em busca de novas práticas. *In*: SILVA, Marco; SANTOS, Edméia (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

NUNES, Helena; SCHRAMM, Rodrigo. Educação musical e tecnologia: na busca por um sistema de avaliação para o EAD em música. **Música em Contexto**, Brasília, n. 1, p. 111-133, 2016.

OGIBOWSKI, Brunno Rossetti; MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Ensino remoto de música durante 2020: docência e letramento digital de dois professores. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 16, p. 01–22, 2021. DOI: 10.5965/18083129152021e0029. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/20856>. Acesso em: 5 abr. 2024.

OLIVEIRA; Franciele Pereira; OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. Como avaliar em percepção musical? Discussões e práticas da literatura à sala de aula. XVII Encontro Regional Sul da ABEM Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical Curitiba, 13 a 15 de outubro de 2016.

OLIVEIRA, Patrícia L. L. Mertzig Gonçalves de; SILVA, Tais Luciana Souza da; FARIA, Luciana Carolina Fernandes de. Educação Musical a distância: u olhar na proposta curricular oferecida pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). **Colloquium Humanarum**, vol. 11, n. Especial, Jul–Dez, 2014, p. 1244--1250. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2014.v11.nesp.000661

OLIVEIRA, Patrícia L. L. Mertzig Gonçalves de; SILVA, Tais Luciana Souza da; FARIA, Luciana Carolina Fernandes de. Educação Musical a distância: desafios e alternativas propostas por duas universidades federais brasileiras. **Colloquium Humanarum**, vol. 12, n. Especial, Out 2015, p. 1689-1697. ISSN: 1809-8207. DOI:

10.5747/ch.2015.v12.nesp.000798

PENNA, Maura. A revisão bibliográfica e sua função. In: PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Sílvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. **Opus**, v. 26 n. 3, p. 1-25, set/dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020c2611>. Acesso em: 09 jul. 2024

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **O ensino superior e as licenciaturas em música (pós diretrizes curriculares nacionais 2004): Um retrato do *habitus* conservatorial nos documentos curriculares**. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2012.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *Habitus Conservatorial: do conceito a uma agenda de pesquisa*. Comunicação. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23., **Anais [...]**. Natal, 2013. Disponível em: [https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2013/2019/public/2019-6839-1-PB.pdf](https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2013/2019/public/2019-6839-1-PB.pdf). Acesso em: 25 jul. 24.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e *habitus* conservatorial: analisando o currículo. **REVISTA DA ABEM**, [S. l.], v. 22, n. 32, 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/464>. Acesso em: 18 jul. 2024.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros.. Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. **Revista Brasileira de Educacao**. 25. 1 - 24. 10.1590/S1413-24782020250054. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/346788060\\_Ensino\\_superior\\_em\\_Musica\\_colonialidade\\_e\\_curriculos/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/346788060_Ensino_superior_em_Musica_colonialidade_e_curriculos/citation/download). Acesso em: 18 jul.2024.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros; BARBOSA, Amanda Martins; ANDRADE, Debora; COSTA, Maria Angélica de Toledo Calderano da; VALE, Sara Paraguassú Santos do. Apropriações do conceito de *habitus* conservatorial na literatura em educação musical: uma análise nos anais da ANPPOM. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 31., **Anais [...]**. João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://anppom-congressos.org.br/index.php/31anppom/31CongrAnppom/paper/viewFile/699/410>. Acesso em 25 jul. 24.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros; BARBOSA, Amanda Martins; ANDRADE, Debora; COSTA, Maria Angélica de Toledo Calderano da; VALE, Sara Paraguassú Santos do. *Habitus Conservatorial: apropriações do conceito nos anais do Congresso Nacional da ABEM (2012-2010)* In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 25., **Anais [...]**, 2021. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_congresso/v4/papers/881/public/881-](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/papers/881/public/881-)

4327-1-PB.pdf. Acesso em 02 abr. 25.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

PRIETO ALBEROLA, R. La evaluación de las actividades musicales. **Contextos Educativos. Revista de Educación**, [S. l.], n. 4, p. 329–340, 2013. DOI: 10.18172/con.500. Disponível em: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/500>. Acesso em: 23 mar. 2024.

RIBEIRO, Carlos Antônio Santos; RIBEIRO Giann Mendes. Educação musical e tecnologias educacionais: as vozes de três professores nas escolas da educação básica no município de Mossoró/RN. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., Natal/RN. **Anais [...]**. Campo Grande, 2015. v. 3. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_congresso/v1/papers/1447/public/1447-4479-1-PB.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v1/papers/1447/public/1447-4479-1-PB.pdf). Acesso em: 18 jul. 2022.

RIBEIRO, Robson. A “música em si”: um estudo de caso sobre a estruturação do currículo de música do ensino médio integrado a partir do habitus conservatorial. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24., Campo Grande. **Anais [...]**. Campo Grande, 2019. v. 3. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/111/80>. Acesso em: 02 ago. 2022.

RICARDO, Eleonora Jorge; FONSECA, Fabiana Bechara. A avaliação formativa aplicada ao *e-learning* nas corporações. **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências**. Edições Loyola, São Paulo, 3ª edição, 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. doi:10.11606/T.48.2002.tde-22102014-134348. Acesso em: 02 abr. 2025.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSAS, Fátima Weber; BEHAR, Patrícia Alejandra. Competências para o contexto tecnológico-musical educacional: um foco na formação de professores. **e-Currículo**, São Paulo, v. 1, pág. 87-108, março de 2015. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-38762015000100087&lng=en&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762015000100087&lng=en&nrm=iso). acesso em 18 de julho de 2024. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2015v13i1p87-108>. ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa**. 5ª. ed. Tradução de Tomás da Costa. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2014.

ROSSIT, Fernando Henrique Andrade. **Educação Musical a distância: base de conhecimento docente para o ensino de teclado.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

SANTIAGO, Diana. Mensuração e avaliação em educação musical. In: **Fundamentos da Educação Musical.** Associação Brasileira de Educação Musical, 1996, p. 136-164.

SANTIAGO, R.; Ivenicki, A. (2016). Música e diversidade cultural: divergências entre ensino conservatorial e a teoria do multiculturalismo na formação do professor. **Revista Eventos Pedagógicos**, 7, p. 943–962. Disponível em: <https://doi.org/10.30681/reps.v7i2.9771>

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. Notícias, **Revista Docência e Cibercultura**, 2020, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119> Acesso em: 01 out. 2024.

SANTOS, A. M. dos .; TWARDOWSKI, R. M. .; CAETANO, A. A. dos S. .; LEFFER, D. M. .; ESCHER, . A. A. . PERSPECTIVAS DO ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PERSPECTIVES OF MUSIC TEACHING IN DISTANCE EDUCATION. **Revista Gestão e Conhecimento**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 16–29, 2022. DOI: 10.55908/RGCV16N1-002. Disponível em: <https://ojs.revistagc.com.br/ojs/index.php/rgc/article/view/163>. Acesso em: 23 jul. 2024.

SILVA, Alba Valeria Vieira da. PEREIRA, Enderson Flavio Barbosa. Os efeitos do ensino remoto na graduação em música em tempos de pandemia na Universidade Federal de Campina Grande-PB. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80676>. Acesso em: 05 abr. 2024.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação educacional do trabalho pedagógico docente: fundamentos teóricos e implicações metodológicas. In: CRUZ, Fátima Maria Leite. (Org.). **Teorias e Práticas em Avaliação**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SILVA, Kadja Marluan. Avaliação em música: reflexões a partir das concepções de dois(uas) educadores(as) musicais. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 25. **Anais [...]**. 2021. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/viewFile/774/545>. Acesso em: 02 ago. 2022.

SILVA. Rafael Rodrigues da. **Ensino de música em conservatórios de Bagé – Rio Grande do Sul (1904-1927): uma sociologia dos processos músico-pedagógicos da Primeira República.** 2019. 340 f. Tese (Doutorado em Música). Porto Alegre: Universidade federal do Rio Grande do Sul. 2019

SILVA, Roberto Araújo; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. POR UMA PEDAGOGIA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS, TESSITURAS SOCIAIS. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 748-767, abr. 2019. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-38762019000200748&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762019000200748&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em 18 fev. 25.

SILVA, Thiago Alex Nascimento; CAMPOS, Pamella Castro Rodrigues. O Ensino de Música Online: o uso da videoaula como ferramenta na educação Musical. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24. **Anais [...]**. Campo Grande-MS, 2021. Disponível em: <https://abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/312/7>. Acesso em 22 jul. 24.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa Científica. Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>.

SOLÍS, Liliana Chacón. ¿Qué significa "evaluar" en música?. **Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM**, v. 9, p. 1–25, 18 jul.2013 [https://doi.org/10.5209/rev\\_RECI.2012.v9.42805](https://doi.org/10.5209/rev_RECI.2012.v9.42805).

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul./dez. 2020. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>.

TAGGART, Cynthia Crump. Getting to know our students: assessment in the elementary general music classroom. *In*: BURTON, Suzanne L.; REYNOLDS, Alisson M. **Engaging musical practices**: a sourcebook for elementary general music. Lanham: Rowman & Littlefield, 2018, p. 237-252.

TEIXEIRA, Andrielle Evelyn de Souza; RODRIGUES, Iatagam Ribeiro; LEITE, Janaína Braga; SANTOS, André José dos; SANTOS, Ewerthon Lucas de Oliveira Lima; LIMA, Émerson da Silva; SOUSA, João Paulo Silva; SANTOS, Samira Rodrigues dos; SOUZA, Vic. Produção textual coletiva na formação de professores/as de música em tempos de pandemia: reflexões a partir de uma experiência discente na Licenciatura em Música da UFRN, *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 25. **Anais [...]**. 2021. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/view/864>. Acesso em: 08 jun. 2024.

TORRES, Fernanda de Assis Oliveira. O ensino de música a distância: um estudo sobre a pedagogia musical online no curso superior. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 21, n. 30, p. 49-62, jan./jun. 2013.

TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda. Avaliação da performance musical. *In*: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs.). **Avaliação em Música: reflexões e práticas**. São Paulo, Moderna, 2003.

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

VIEIRA, Lia Braga. A escolarização do ensino de música. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 141–150, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643816>. Acesso em: 23 jun. 2024.

WESTERMANN, Bruno. Música, seu ensino e suas coisas: caminhos teórico-metodológicos para estudos sobre música, tecnologia e educação. **REVISTA DA ABEM**, [S. l.], v. 30, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1082>. Acesso em: 29 mar. 2024

WOLF, Anna; KOPIEZ, Reinhard. Do grades reflect the development of excellence in music students? The prognostic validity of entrance exams at universities of music. **Musicae Scientiae**. v. 18, n 10.1177/1029864914530394, 2014.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia da pesquisa**.- Florianópolis : SEaD/UFSC, 2006.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)  
– MODELO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
PERNAMBUCO CENTRO DE ARTES E  
COMUNICAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM MÚSICA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)**

Convidamos o (a) Sr.(a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONSERVATÓRIO PERNAMBUCANO DE MÚSICA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora **ABINAÉSIA MARIA DE SOUZA**, residente na \_\_\_\_\_ telefone: \_\_\_\_\_, e-mail: \_\_\_\_\_.

Esta pesquisa está sob a orientação de Cristiane Maria Galdino de Almeida, Telefone: \_\_\_\_\_, e-mail \_\_\_\_\_.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem

como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

➤ Este trabalho procura compreender as experiências dos professores de teoria do Conservatório Pernambucano de Música nos seus processos de avaliação da aprendizagem, dentro do contexto do Ensino Remoto Emergencial, realizado na escola por ocasião do isolamento social causado pela Covid-19, entre 2020 e 2022. Neste cenário, considerando que a escola se estrutura no modelo de ensino denominado conservatorial, convém investigar como aconteceu a adaptação para realização do Ensino Remoto Emergencial na instituição, e suas implicações nas diversas disciplinas teóricas. Assim, estabeleci como questão de pesquisa: como foi realizado o processo avaliativo da aprendizagem dos alunos nas disciplinas teóricas dos cursos regulares do CPM no período em que a escola trabalhou com o ERE?, A investigação das experiências dos professores e do seu olhar para a recepção e aprendizado do estudante diante do contexto diferente do modelo tradicional de ensino especializado de música, alinha-se à definição do objetivo geral, que é compreender o processo de avaliação da aprendizagem em música de disciplinas teóricas do Conservatório Pernambucano de Música, durante o período do ensino remoto emergencial. Buscando as respostas para estas questões, um estudo de casos múltiplos foi desenvolvido com 7 docentes do Conservatório, que atuaram em disciplinas teóricas nos cursos preparatório e técnico no período. A pesquisa, de abordagem qualitativa, tem como instrumentos de coleta, que serão respondidos individualmente, o questionário (*online*) e a entrevista semiestruturada (presencial), buscando dados de uma visão da estrutura educacional da instituição, dos hábitos dos professores antes do isolamento social e durante ele, além de informações sobre sua formação antes e para o Ensino Remoto, e todas as etapas do processo de ensino/aprendizagem neste contexto, do qual a avaliação não é um fim, mas nasce junto a todas as partes desse processo no seu planejamento, seja presencial, seja *online*.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão

confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa nas gravações e transcrições das entrevistas e o questionário, ficarão armazenados em pastas em drive pessoal (\_\_\_\_\_), sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço eletrônico citado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: [cephumanos.ufpe@ufpe.br](mailto:cephumanos.ufpe@ufpe.br)).**

(assinatura do pesquisador)

---

#### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)**

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONSERVATÓRIO PERNAMBUCANO DE MÚSICA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Assinatura do participante:

---

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar.** (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

### QUESTIONÁRIO – AVALIAÇÃO NO ENSINO REMOTO

**EMERGENCIAL** - Este questionário é parte integrante de um trabalho de **Mestrado em Música, Educação e Sociedade, do PPG-Música da Universidade Federal de Pernambuco**, sob orientação da professora **Cristiane Galdino**. Tem por objetivo investigar os processos avaliativos de disciplinas teóricas no **Conservatório Pernambucano de Música**, no período do *Ensino Remoto Emergencial*, adotado pela escola, durante a pandemia de Covid-19. O trabalho de investigação será complementado pela realização posterior de entrevistas semiestruturadas a respeito do tema. Este trabalho visa apenas colher respostas pessoais, não tendo, portanto, respostas certas ou erradas - algumas, porém, são obrigatórias, mas a maioria de múltipla escolha. O preenchimento durará cerca de 20 minutos e as respostas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos.

Agradeço, desde já, a sua colaboração e disponibilidade. Pode entrar em contato comigo para quaisquer esclarecimentos.

Abinaésia Souza

### FORMAÇÃO E ATUAÇÃO

1 – Qual a sua formação em música?

- a) Licenciado em Música
- b) Licenciando em Música
- c) Especialização
- d) Mestrado Incompleto
- e) Mestrado Completo
- f) Doutorado Incompleto
- g) Doutorado Completo

2 – Atua como músico(ista):

- Cantor / Banda (
- ) Cantor / Coro
- Cantor / Solista
- Instrumentista (banda)
- Instrumentista (orquestra) (
- ) Correpetidor
- Regente (Coro, Banda, Orquestra) (
- ) Compositor / Arranjador
- Estúdio de Gravação (
- ) Nenhum

3 – Em quantas instituições leciona atualmente?

4 - Quais espaços?

- Conservatório
- Educação Básica

/ Infantil

- Educação Básica / Ensino Fundamental
- Educação Básica / Ensino Médio
- Ensino Superior
- Escola de Música
- ONGs e Projetos Sociais (
- Aulas Particulares
- Educação Musical Especial (
- Educação a Distância
- Outro (s)

5 – Quantos anos de experiência com ensino de música possui?

6 - Há quanto tempo ensina no CPM?

7 – Em média, quantos alunos por turma?

8 – Para qual(is) grupos etários você ensina regularmente?

- Infantil
- Adolescentes
- Jovens
- Adultos
- Idosos

9 - Qual (quais) disciplina(s) você leciona CPM?

### **ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

10 - Estas disciplinas permaneceram as mesmas durante o período do ERE no CPM?

- Sim
- Não

11 – Você recebeu algum treinamento/capacitação para a realização do trabalho com ER?

- Sim
- Não

12 – Se sim, essa capacitação partiu da instituição ou foi uma busca por conta própria?

- Da Instituição
- Por minha conta
- Ambos

13 - Quais os ambientes acessados para a realização desse treinamento (livros, instituição, sites, plataformas digitais, outras meios de comunicação)?

14 – Houve dificuldade na utilização dos equipamentos/plataformas digitais necessários para o ensino remoto?

- Sim
- Não

16 - Se sim, descreva em poucas palavras:

17 – Percebeu algum tipo de dificuldade da parte dos alunos?

- Sim
- Não

18 - Se sim, descreva em poucas palavras:

19 – Que tecnologias você costumava utilizar na sala de aula, antes do Ensino Remoto?

20 – Quanto à atividade de ensino, você pode citar as disciplinas em que teve mais facilidade e as que teve mais dificuldade em lecionar no período, e o porquê?

### **AVALIAÇÃO**

21 – A escola exige que você avalie seus alunos?

- Sim
- Não

22 – Dos tipos de avaliação abaixo, quais você conhece?

- Diagnóstica
- Somativa
- Formativa
- Comparativa

23 – Algum é indicado pela escola?

- Diagnóstica
- Somativa
- Formativa
- Comparativa

24 – Que tipo faz parte da sua rotina em sala de aula?

- Diagnóstica
- Somativa
- Formativa
- Comparativa

25 – Com que frequência você avalia o rendimento dos seus alunos?

- Por aula / Conteúdo novo
- Unidade
- Período Letivo/ Semestre
- Período Letivo – Ano

26 – Que instrumentos utiliza?

- Avaliação Escrita
- Avaliação Oral
- Tarefas / Exercícios semanais
- Relatórios
- Seminários
- Trabalhos Escritos
- Apresentações Musicais
- Provas Práticas

27 – Ao final de um período letivo, você avalia a aprendizagem através de:

- Uma nota
- Um Conceito
- Autoavaliação
- Desempenho nas apresentações orais e musicais
- Observação durante o desempenho do aluno nas atividades
- Avaliação Processual

28 – Você costuma dar retorno (feedback) aos seus alunos?

- Sim
- Não

29 – Sente algum tipo de dificuldade na hora de avaliar seus alunos?

- Sim
- Não

30 – Conhece e pode citar abaixo, algum material sobre avaliação?

31 – No espaço abaixo, em poucas palavras, escreva o que você pensa sobre avaliação em música: