

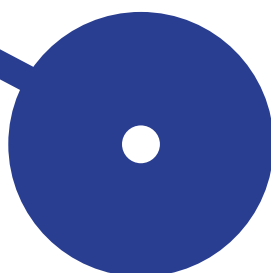
M

MESTRADO  
ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO

# Relatório de Estágio Avaliação das Aprendizagens na Educação Musical

Andreia Filipa Alves Carrinho

DEZEMBRO/2021



Politécnico do Porto  
Escola Superior de Educação

Andreia Filipa Alves Carrinho

**Relatório de Estágio:**  
**Avaliação das aprendizagens na Educação Musical**

Relatório de Estágio  
**Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico**

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Doutora Graça Boal Palheiros

Porto, Dezembro de 2021

## RESUMO

Este relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. No primeiro capítulo é apresentada uma caracterização do contexto onde decorreu o Estágio Pedagógico. O segundo capítulo apresenta a caracterização da turma com a qual foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada, bem como uma reflexão fundamentada sobre as opções realizadas, dos desafios e aprendizagens proporcionados.

O terceiro capítulo apresenta o projeto de investigação sobre a avaliação das aprendizagens na Educação Musical, tendo como objetivo conhecer as práticas de avaliação realizadas no nesta disciplina do 2.º ciclo do Ensino Básico. As dificuldades e questões colocadas no momento de avaliar as práticas musicais, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, despertou o interesse por este estudo. Foi aplicado um questionário a 51 professores de Educação Musical, a lecionar no 2.º Ciclo do Ensino Básico, e realizadas entrevistas a dois professores. Conclui-se que os professores consideram que a avaliação tem funções de monitorização dos processos de ensino e aprendizagem e de promoção das aprendizagens dos alunos, utilizam diversos instrumentos de recolha, e informam os alunos das suas avaliações, quantitativa e qualitativamente. As condicionantes da implementação da avaliação em Educação Musical são a subjetividade, a indefinição de critérios de avaliação e as condições de aprendizagem. Os professores consideram que é um desafio ser justo na atribuição das classificações, avaliar práticas musicais e implementar práticas formativas.

As considerações finais apresentam uma reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada, promovendo atitudes de reflexividade e autoavaliação da ação, tão importantes no crescimento profissional do docente.

**Palavras-chave:** Educação Musical, Prática de Ensino Supervisionada, Avaliação, Aprendizagem.

## **ABSTRACT**

This report was developed within the scope of the Supervised Educational Practice as part of the Master Degree in Music Education in Elementary School of the School of Education of the Polytechnic Institute of Porto. The first chapter presents a characterization of the context in which the Supervised Teaching Practice took place. The second chapter presents the characterization of the class with which the Supervised Teaching Practice was carried out, as well as a reasoned reflection on the options made, the challenges, and the learning provided.

The third chapter presents the research project on the learning assessment in Music Education, with the aim of identifying the assessment practices carried out in the context of the 2nd cycle of Basic Education. The interest in this study arose from the difficulties and questions raised during the process of learning assessment of musical practices, throughout the Supervised Teaching Practice. To evaluate the assessment practices, a questionnaire was applied to 51 teachers of Music Education in the 2nd Cycle of Basic Education, and interviews were conducted with two teachers. It was concluded that the teachers consider that the assessment has the functions of monitoring the teaching-learning processes and promoting student learning. A variety of collection instruments are used and the students are informed of their assessments quantitatively and qualitatively. The challenges in implementing assessment in Music Education are subjectivity, the lack of definition of assessment criteria, and learning conditions. Teachers find it challenging to be fair in assigning ratings, evaluating musical practices, and implementing training practices.

The final considerations present a reflection on the Supervised Teaching Practice, reflexivity, and self-assessment of action, which are so important in the teacher's professional growth.

**Keywords:** Music Education, Supervised Teaching Practice, Assessment, Learning.

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Lista de Instrumentos Musicais da Escola .....	10
Tabela 2: Indicadores de Avaliação da disciplina de Educação Musical na EBM. ....	13
Tabela 3: Caracterização da amostra do questionário.....	37
Tabela 4: Sexo e idade dos professores de Educação Musical.....	40
Tabela 5: Habilitação Académica dos Professores de Educação Musical. ....	40
Tabela 6: Tempo de Serviço Docente em Educação Musical no 2.º Ciclo do Ensino Básico. ..	41
Tabela 7: Objetivos da avaliação em Educação Musical. ....	41
Tabela 8: Tipos de Avaliação conhecidos e utilizados. ....	42
Tabela 9: Instrumentos de recolha de dados para avaliação.....	44
Tabela 10: Valorização dos domínios na avaliação da Educação Musical .....	45
Tabela 11: Indicadores de Avaliação na Interpretação Vocal. ....	46
Tabela 12: Indicadores de Avaliação na Interpretação Instrumental. ....	46
Tabela 13: Indicadores de Avaliação na Audição. ....	47
Tabela 14: Indicadores de Avaliação na Composição. ....	48
Tabela 15: Indicadores de Avaliação na Cultura Musical.....	48
Tabela 16: Indicadores de Avaliação nas Atitudes e Comportamentos.....	48
Tabela 17: Comunicação da Avaliação aos alunos. ....	49
Tabela 18: Momentos de utilização do feedback. ....	50
Tabela 19: Dificuldades e/ou Constrangimentos na Avaliação em Educação Musical.....	50
Tabela 20: Desafios da Avaliação na Educação Musical.....	51

# ÍNDICE

Resumo .....	iii
Abstract .....	iv
Índice de Tabelas .....	v
INTRODUÇÃO .....	7
1. CAPÍTULO I - OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	9
1.1. ESCOLA BÁSICA DE MATOSINHOS .....	9
1.1.1. Recursos .....	10
1.1.2. A Educação Musical na EBM .....	11
2. CAPÍTULO II - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....	14
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA .....	14
2.2. EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....	15
3. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO .....	23
3.1. INTRODUÇÃO .....	23
3.2. REVISÃO DA LITERATURA .....	25
3.2.1. Avaliação .....	25
3.2.2. Avaliação Sumativa vs. Avaliação Formativa .....	26
3.2.3. Estratégias de avaliação .....	28
3.2.4. Processos de recolha de informação .....	30
3.2.5. O que avaliar em Educação Musical .....	33
3.2.6. Desafios da avaliação em Educação Musical .....	34
3.3. ESTUDO .....	36
3.4. MÉTODO .....	36
3.4.1. Participantes .....	36
3.4.2. Procedimento .....	37
3.4.3. Questionário .....	38
3.4.4. Entrevista .....	39
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	40
5. CONCLUSÃO .....	54

CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS	59
ANEXOS	

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio apresenta uma descrição e reflexão sobre a experiência do Estágio Pedagógico desenvolvido, e o projeto de investigação que incidiu sobre a avaliação das aprendizagens na Educação Musical.

O Capítulo I compreende a caracterização da instituição onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES) – a Escola Básica de Matosinhos (EBM) – referindo o contexto socioeconómico em que se insere, as condições físicas e materiais, e o modo de funcionamento da disciplina de Educação Musical. O primeiro contacto, a partir da observação de aulas da professora cooperante, serviu para conhecer as rotinas, o tipo de atividades e a forma como eram abordadas. A partir desse momento fortaleci o posicionamento em relação a determinadas temáticas e, simultaneamente, autoquestionei a minha atuação profissional. As possibilidades, estratégias e recursos observados durante as práticas musicais da professora cooperante, serviram de estímulo a experimentar novas possibilidades durante a PES. Diria que este foi o contexto privilegiado de exploração, experimentação e reflexão de diferentes caminhos de ensino e aprendizagem.

No Capítulo II, faz-se uma caracterização sumária da turma, e uma reflexão fundamentada da PES, ao nível das opções tomadas e dos desafios e aprendizagens proporcionados. Através da partilha de experiências entre colegas e professora cooperante, tomei contacto com outras perspetivas que me aliciaram e enriqueceram a experiência da PES. Num processo de reflexão indissociável da prática, o objetivo primordial, além da nossa formação profissional, foi o desenvolvimento dos alunos, os principais agentes do processo pedagógico.

Neste espaço de constante aprendizagem, algumas questões sobre avaliação eram discutidas, levando-me ao tema do projeto de investigação, apresentado e desenvolvido no Capítulo III. Enquanto estagiária, fui confrontada com a necessidade de realizar registos diários após cada aula lecionada. Pelas dificuldades colocadas e pela responsabilidade inerente à tarefa de avaliar, questioneimei-me sobre a forma como outros professores faziam a recolha de dados e como os utilizavam para promover as aprendizagens dos alunos. Neste sentido, o objetivo do estudo foi conhecer as práticas de avaliação realizadas na Educação Musical, ao

nível do 2.º ciclo do Ensino Básico. A partir de uma metodologia mista, aplicaram-se questionários e entrevistas semiestruturadas, que permitiram responder ao objetivo em causa.

Por fim, imbuídas de reflexividade e autoavaliação da ação, importantes no crescimento profissional do docente, são apresentadas as considerações finais, que outorgam também uma reflexão sobre a PES.

# **1. CAPÍTULO I - OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Neste capítulo será apresentada a caracterização da escola, bem como uma descrição refletiva sobre as práticas musicais observadas durante 34 semanas de aulas, em 4 turmas do 5.º ano de escolaridade na Escola Básica de Matosinhos (EBM), sede do Agrupamento de Escolas de Matosinhos (AEM), lecionadas nas primeiras duas semanas pela professora cooperante Cristina Aguiar e, posteriormente, lecionadas pelos professores estagiários. Uma das turmas foi apenas observada durante duas semanas, já que foi a turma com a qual realizei a PES durante o ano letivo.

## **1.1. ESCOLA BÁSICA DE MATOSINHOS**

A EBM é um dos quatro estabelecimentos de ensino pertencente ao AEM, instituição pública de ensino tutelada pelo Ministério da Educação, inserida “num contexto socioeconómico que evidencia grandes assimetrias, com indicadores claros de debilidade económica e social, tais como o número elevado de alunos subsidiados pela Ação Social Escolar [...] e ainda o número considerável de alunos institucionalizados” (AEM, 2017-2021, p.2). Este contexto associado às dificuldades evidenciadas na promoção do sucesso escolar de alguns alunos, faz com que o AEM, desde o ano letivo 2007/2008, integre o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 3 (TEIP 3). O AEM tem como grande desafio garantir a igualdade de oportunidades que conduza ao sucesso escolar, e como base da sua intervenção “a formação de cidadãos responsáveis e autónomos [...], a criação de igualdade de oportunidades [...], que garanta a diferença entre os alunos, [...] e o funcionamento do agrupamento, com base em critérios de democraticidade, de participação e de avaliação de desempenho” (AEM, 2017-2021, p.3).

### 1.1.1. Recursos

Ao nível do 2.º Ciclo, para as aulas de Educação Musical, existe uma sala específica equipada com um quadro magnético branco com pauta, um computador com acesso à internet, um projetor multimédia, uma aparelhagem completa com colunas e leitor de CD's e MP3. Além disso, está apetrechado com um conjunto de instrumentos musicais (tabela 1), estantes, livros de partituras e manuais de Educação Musical. Por consequência do estado pandémico atual, a sala inicialmente referida não foi utilizada para as aulas, havendo a necessidade de transportar os recursos necessários para a sala de cada uma das turmas.

*Tabela 1: Lista de Instrumentos Musicais da Escola*

<b>Instrumentos Harmónicos</b>	
Guitarra Clássica Piano digital	
<b>Instrumentos de Percussão</b>	
<b>Altura Definida</b>	<b>Altura Indefinida</b>
Glockenspiel Jogo de Sinos Soprano Jogo de Sinos Alto Xilofone Soprano Xilofone Alto Xilofone Baixo Metalofone Alto	Clavas Reco-reco Caixa Chinesa Bloco de dois Sons Maracas Tamborim Pandeireta com pele Pandeireta sem pele Guizeira Triângulo Pratos
<b>Outros acessórios</b>	
Baquetas Estantes	

O auditório está apetrechado com mesa de mistura, aparelhagem, colunas, microfones, e projetor multimédia, habitualmente utilizado nos concertos de final de ano.

### 1.1.2. A Educação Musical na EBM

Durante as duas primeiras semanas da PES, foram observadas aulas da professora cooperante, em quatro turmas de 5.º ano, sendo esta uma fase importante para estabelecer contacto com um novo contexto educativo, a Educação Musical no 2.º ciclo. Foi uma fase importante de integração e compreensão do contexto em que estávamos inseridos, mas também tomar contacto com o modo de funcionamento da disciplina nesta escola.

Na EBM, a disciplina Educação Musical é uma componente curricular pertencente ao Departamento de Expressões Artísticas e Tecnológicas, com uma carga letiva semanal de 100 minutos, dividido em duas sessões de 50 minutos. O Grupo de Educação Musical, tem como referência curricular um conjunto de documentos orientadores: o *Programa de Educação Musical no Ensino Básico do 2.º Ciclo* (ME – Ministério da Educação, 1991a, 1991b) e o documento *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o perfil dos alunos* (ME - Ministério da Educação, 2018), a partir dos quais formulou um documento *Educação Musical – Aprendizagens Essenciais em Articulação com o Perfil dos Alunos – 2020-2021* (AEM - Agrupamento de Escolas de Matosinhos, 2020-2021b) que sugere uma abordagem flexível e recorrente no desenvolvimento de competências enquadradas nas áreas da Experimentação e Criação, da Interpretação e Comunicação e da Apropriação e Reflexão.

Durante este curto período de observação, foi possível observar um claro cuidado na planificação, seleção e aplicação dos conteúdos e recursos musicais, além de que, todas as aulas revelavam uma estrutura bem definida. Um dos aspetos que destaco destas observações, foi a intencionalidade dos aquecimentos vocal e/ou corporal, isto é, com transferência de aprendizagem para a parte principal da aula, sem nunca esquecer a reflexão final como forma de a terminar. Foi de especial relevância, tomar consciência que as mesmas atividades e metodologias utilizadas, funcionam de forma bastante distinta nas diferentes turmas, resultando em dinâmicas e resultados igualmente diferentes.

As atividades abordadas foram de audição, interpretação vocal e instrumental, e criação musical, a partir de um repertório que foi desde o período Barroco até à música contemporânea. A diversidade musical presente nas aulas permite um contacto alargado com os vários géneros musicais, além de estimular o espírito crítico tão necessário na educação

seja ela musical, cultural e/ou social, de crianças e jovens. De referir que a EBM não adotou nenhum manual escolar para a disciplina de Educação Musical, pelo que o material musical utilizado nas aulas é selecionado e criado pela professora cooperante.

Durante estas aulas verificou-se um interesse e motivação por parte dos alunos nas atividades realizadas, funcionando como um forte estímulo, no final de cada aula, a gravação e audição crítica das suas interpretações musicais, mas também toda a contextualização histórica, musical e social que procedia a audição de um determinado tema ou género musical. Um outro aspeto a ressaltar foi o cuidado no uso da correta terminologia musical por parte da professora, estimulando esse hábito nos alunos, o que, de algum modo, os motiva e lhes oferece, numa perspetiva teórica, a sensação de compreensão e domínio dos conteúdos abordados.

No presente ano letivo, o desenvolvimento da disciplina de Educação Musical poderia estar comprometido, devido a algumas condicionantes impostas pela pandemia por COVID-19. A professora cooperante referiu que costuma usar o piano com instrumento harmónico para acompanhamento dos alunos, sendo este um fator preponderante na qualidade das suas aulas, já que afeta a musicalidade dos produtos musicais e a motivação dos alunos. Não o poderíamos usar este ano, pois as aulas iriam ser realizadas, não na sala de música, mas na sala de cada uma das turmas. O Grupo Disciplinar de Educação Musical, propõe a realização de audições ao longo do ano letivo (Dia Mundial da Música, Natal e Final de Ano), com o intuito de consolidar o trabalho realizado em sala de aula, bem como sensibilizar toda a comunidade educativa para o trabalho desenvolvido na disciplina, contudo, foram eventos não contemplados no plano de atividades deste ano letivo.

Ao nível da avaliação dos alunos na disciplina de Educação Musical, e de acordo com o documento *Critérios de Avaliação – Regime Presencial* a avaliação é assumida como um processo eminentemente formativo, visando estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a sua autoestima e contemplar os vários ritmos de aprendizagem” (AEM - Agrupamento de Escolas de Matosinhos, 2020-2021a, p.2). O mesmo documento destaca a importância da autoavaliação dos alunos, como forma de os responsabilizar e consciencializar da evolução das suas aprendizagens. Mais concretamente ao nível do 2.º ciclo, a principal modalidade de avaliação é a avaliação formativa, com carácter contínuo e sistemático. É realizada uma avaliação intercalar dos alunos com carácter qualitativo e partilhada com o

diretor de turma, e no final de cada período, a avaliação sumativa é o resultado da ponderação que engloba o domínio das atitudes e o domínio cognitivo (AEM - Agrupamento de Escolas de Matosinhos, 2020-2021a). Ao nível da Educação Musical, quer no regime presencial, misto ou não-presencial, os indicadores de avaliação e respetivas percentagens são os mesmos (tabela 2). Os instrumentos de avaliação passam pela observação direta, pelos trabalhos apresentados e pela auto e heteroavaliação.

*Tabela 2: Indicadores de Avaliação da disciplina de Educação Musical na EBM.*

<b>Domínio Cognitivo</b>	Interpretar a nível vocal, instrumental e corporal, a solo e em grupo, peças musicais	20%
	Ouvir e identificar criticamente estilos e géneros musicais diversos	10%
	Experimentar/Improvisar/Compor peças musicais	10%
	Adquirir e aplicar conhecimentos musicais	10%
<b>Domínio das Atitudes</b>	Responsabilidade	50%
	Autonomia/Participação	
	Cooperação/ Sociabilidade	

A respeito da valorização da disciplina de Educação Musical, na EBM existe uma oferta de formação de musical e instrumental, em regime articulado, em parceria com a Escola de Música Óscar da Silva.

No contexto de observação dos meus colegas de estágio, ao longo de todo o ano letivo, foi essencialmente um estímulo à reflexão sobre distintas realidades educativas, formas de atuação e perfis de professor, que engrandeceram a minha experiência enquanto professora. Refiro-me, por exemplo, a géneros musicais que estão fora do meu perfil, estilos de composição ao nível de arranjos musicais que me mostraram novas possibilidades e, não menos importante, diferentes relações professor-aluno, a partir das quais foi possível refletir e melhorar algumas das minhas competências sociais e relacionais. Foi bastante enriquecedor ver que cada colega de estágio apresenta um conjunto de competências, conhecimentos e experiências musicais bem diferentes, e que as procurou adaptar a cada contexto e circunstâncias proporcionadas, e que quando partilhadas são de uma enorme riqueza e crescimento.

## **2. CAPÍTULO II - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

Neste capítulo será apresentada a caracterização da turma 5.º I da Escola Básica de Matosinhos, com a qual realizei a PES, bem como uma apresentação e reflexão sobre as práticas musicais e desafios colocados ao longo do ano letivo. A PES foi desenvolvida com a cooperação da Professora Cristina Aguiar e supervisão da Professora Doutora Graça Boal-Palheiros e do Professor Jonas Araújo.

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA**

No início do ano letivo 2020-2021, a turma 5.º I era composta por 19 alunos (10 do sexo feminino e 9 do sexo masculino) com média de idades de 9,9 anos de idade, tendo um deles sido transferido de escola e, posteriormente, integraram a turma mais dois alunos. Apenas três alunos haviam frequentado a oferta de ensino articulado na escola, e mais nenhum tinha frequentado atividades extracurriculares ligadas à música. Apesar disso, e de uma forma global, a turma manteve-se motivada e interessada sobre as atividades desenvolvidas ao longo do ano, manifestando abertura e receptividade aos diferentes géneros musicais apresentados. Ao nível do seu aproveitamento escolar, esta é uma turma com um nível médio-alto, com vários alunos propostos ao Quadro de Excelência, e apenas com um caso de retenção.

Ao longo do ano, e transversal a todas outras áreas disciplinares, a turma era bastante faladora e com alguma dificuldade na gestão da comunicação verbal, não sabendo esperar para tomar a palavra. Esta situação agravou-se no ensino à distância, talvez pelo facto de se estarem a ajustar a uma nova realidade, e se sentirem bastante distanciados da turma e dos professores e procurarem a interação social. Não obstante, de uma forma geral, o grupo tinha bastante potencial, apresentava facilidades na compreensão e aplicação dos conteúdos desenvolvidos. De referir, que face a novos desafios, muitas vezes além do seu nível musical, o grupo sempre os abraçou com entusiasmo e muito empenho.

## **2.2. EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

Apesar da anterior experiência no ensino, a PES trouxe novos desafios e aprendizagens a somar ao meu percurso individual, seja profissional ou pessoal. Ambas dimensões assumem uma importância na atividade educativa, já que nesta profissão, além do domínio dos conhecimentos musicais, as competências sociais e afetivas devem ser consideradas, especialmente, quando falamos de uma profissão que tem por base a relação humana.

Desde o primeiro momento, procurei estabelecer uma relação salutar com a turma, promovendo valores de igualdade de oportunidades, cooperação e colaboração, bem como o rigor e a coerência na implementação das regras necessárias ao desenvolvimento das atividades desenvolvidas. Além do desenvolvimento de competências e aplicação dos conhecimentos musicais ao longo das aulas, foi meu intuito desde o primeiro momento que obtivessem gosto pela música e pelo fazer musical, desenvolvendo um sentido crítico face à música em geral e às suas aprendizagens em específico. Para Wuytack e Boal-Palheiros:

O professor não é um mero transmissor de conhecimentos; deve saber comunicar com os alunos o prazer de fazer música; adaptar os materiais à idade, à personalidade e aos interesses das crianças, bem como às características do contexto em que se ensina. É fundamental gostar de música, compreender as crianças, levá-las a apreciar e a viver a música. Começamos pela experiência musical – fazer e viver a música, envolver-se (ouvir, cantar, tocar, dançar, mimar, improvisar, criar) – e, a partir daqui, desenvolvemos a consciência musical, ou seja, sempre da prática à teoria (e não o contrário). É essencial trabalhar em comunidade, de uma maneira ativa e criativa, fazendo música... com alegria! (2013, p. 8)

Foi uma tarefa estruturante, elaborar uma planificação a médio prazo, e com a qual não consegui cumprir na sua totalidade desde o primeiro momento. A necessidade antecipada de eleger temáticas que, de forma lógica e coerente, se articulassem entre si, com os conteúdos da disciplina e adaptadas ao grupo em questão, colocava-me dúvidas, especialmente no início do ano letivo, quando ainda não conhecia os alunos nas suas competências musicais, sociais e afetivas. O facto de não haver um manual definido pela escola, deu bastante liberdade, mas em simultâneo, apelou à capacidade de tomar decisões e fazer escolhas. Como referem Boal-Palheiros e Boia (2019, p.134), “a organização dos

tópicos de aprendizagem em torno de elementos da música (timbre, dinâmica, ritmo, altura e forma) pode, por vezes, limitar o modo como os professores planificam e lecionam”. Não obstante, na EBM senti uma grande liberdade na organização das aulas, pois partimos da escolha de grandes temáticas e do repertório, e só depois integrámos e contextualizámos os conteúdos musicais a abordar.

Para cada sessão, a planificação era realizada com o rigor e detalhe necessários, considerando os parâmetros definidos na Unidade Curricular de PES, em articulação com os conteúdos propostos para o 5.º ano de escolaridade, e as competências gerais e específicas a desenvolver de acordo com os documentos curriculares de referência. A cada semana, as escolhas de repertório e atividades a desenvolver, foram analisadas com a professora cooperante, no sentido de integrar e adaptar ao contexto, recursos e grupo de alunos em questão. Do mesmo modo, após cada aula, e muitas das vezes contando com a participação dos colegas de estágio, foi feita reflexão sobre os pontos fortes e fracos de cada sessão, com vista a melhorar e a ajustar as planificações seguintes. No âmbito de estágio e ao longo de toda a carreira de professora, a partilha e a discussão são oportunidades de crescer e perspetivar de forma diferente situações e/ou ideias.

A planificação e organização da sessão era estruturada em três partes: introdutória, principal e final. Num primeiro momento, à parte do registo do sumário, realizávamos um aquecimento corporal e/ou vocal pensado com o objetivo de fazer com que todo o grupo funcionasse musicalmente junto, a partir de exercícios ligados ao tema principal da sessão. Sempre que necessário, num momento inicial, eram trabalhadas atividades de audição com contextualização histórica, cultural e social, e respetiva análise crítica, que nos encaminhava até aos conteúdos musicais a abordar. A parte principal da aula era dedicada à interpretação ou atividades de criação musical, explorando os conteúdos musicais e aperfeiçoando as práticas com vista a obtenção do melhor resultado possível. Os momentos finais eram dedicados à gravação e audição crítica do trabalho desenvolvido durante a aula, e à arrumação do material. A implementação destas rotinas foi um aspeto estruturante e facilitador no momento de planificar e de organizar cada sessão. De acordo com Jorgensen (2008, p.189) “uma rotina regular com princípio, fim e transição de uma atividade para a outra, é um conforto para alunos e professores, porque quando as atividades se tornam habituais, podem ser realizadas de forma rápida e sem problemas.”

Sob o ponto de vista das competências específicas a desenvolver na disciplina de Educação Musical, as planificações foram elaboradas considerando os quatro grandes organizadores: “Interpretação e Comunicação”, “Criação e experimentação”, “Percepção Sonora e Musical”, “Culturas musicais nos contextos” (ME - Ministério da Educação, 2001), assentes sobre as três áreas, propostas por Swanwick (1979), composição, audição e interpretação. O desafio passou por fazer com que as atividades fossem significativas e, como refere Penna (2013), refletir sobre a forma como iria articular os conteúdos (o que se ensina) com a forma de ensinar. Sem dúvida, que a decisão sobre as estratégias de aprendizagem a implementar, ou qual método adotar, era determinado pelo envolvimento dos alunos, exigindo sempre um “constante processo de questionamento, de reflexão e de busca” (*ibidem*) após cada sessão.

Antes de qualquer uma das atividades, a rotina da sessão iniciava pela realização do aquecimento que, além da ativação muscular geral e específica, funcionava como uma forma de envolver os alunos na sessão, melhorar a concentração e desenvolver o saber ouvir o espaço musical envolvente, ajustando o que tocam e/ou cantam ao grupo. Fazer com que um grupo funcione musicalmente, especialmente sem formação musical específica, e ajudá-lo a compreender que fazer música em conjunto é, acima de tudo, contribuir para o resultado coletivo, e muito menos para o individual, é uma tarefa que leva algum tempo a consolidar. Por isto, desde logo no aquecimento foram implicadas tarefas que apelavam à construção e incorporação de um *ethos* grupal, e à criação de uma cultura musical e ética.

Os aquecimentos permitiram mapear os alunos que poderiam ter mais dificuldades, como por exemplo, ao nível da coordenação corporal, da pulsação, do rigor rítmico ou da afinação, permitindo fazer correções mais individualizadas e reorganizar a distribuição dos papéis a desenvolver durante a atividade. Contudo, ter um grande grupo, com pouco tempo para cada sessão, tornava um desafio ter atenção a todos os alunos e fazer com que cada um recebesse, no momento certo, o *feedback* apropriado à sua prestação.

Sempre que se dava início a uma nova temática e/ou novo tema musical, e antes da prática vocal e/ou instrumental, era realizada a audição de uma versão gravada, a respetiva contextualização histórica e explicação do discurso musical ou textual. No entanto, partindo do pressuposto que as experiências resultam em diferentes significados atribuídos, dependendo das crenças e valores individuais (Swanwick, 1979), antes de cada audição eram

colocadas questões que deveriam atentar durante a atividade, fossem eles ao nível da discriminação auditiva, da identificação de elementos musicais, ou mesmo das emoções despertadas. Deste modo, era dada a oportunidade de cada um pensar por si, sobre o que lhes aprazia determinada audição, e por fim, fazíamos comentários e reflexões conjuntas que nos encaminhava até à temática e conteúdos a trabalhar na parte principal da sessão.

Saber o que os alunos são capazes de pensar e fazer torna possível adaptar as explicações às suas necessidades, aptidões, capacidades e interesses, e permite explicar as coisas dos seus pontos de vista. (Jorgensen, 2008, p. 218)

Fui-me apercebendo que este era um momento-chave para tornar a experiência musical mais significativa. A ligação estabelecida entre a música, os valores e a vida das pessoas, apelava a uma maior motivação dos alunos, e por consequência, a uma maior predisposição cognitiva e afetiva para a aprendizagem. “Educar é contar histórias, pois permite desenvolver a criatividade, educar as emoções e estimular o saber” (Cury, 2012, p. 132).

Ouvir não implica apenas ouvir. Podemos implicar ativamente os ouvintes no processo promovendo a compreensão musical ao nível da dinâmica, da forma e do carácter da música (Wuytack & Boal-Palheiros, 2013). Neste sentido, numa abordagem mais ativa, a audição foi acompanhada por movimento corporal e execução instrumental, a par da utilização de um guião visual – o musicograma – que dava destaque a motivos rítmicos, contrastes tímbricos.

A interpretação, seja vocal ou instrumental, foi a atividade mais privilegiada durante a PES, revelando sempre gosto e boa adesão por parte dos alunos. Para a aprendizagem dos temas, a imitação foi a estratégia mais utilizada, através da percussão corporal, do canto ou da execução instrumental. A preocupação era a de manter uma progressão pedagógica que, por camadas, fosse integrando as diferentes partes, até completar a execução completa do arranjo. A notação musical era apresentada aos alunos, através de projeções, sem priorizar a leitura, mas proporcionando um contexto musical e referência visual à interpretação.

Os arranjos musicais foram criados por mim, integrando instrumentos tocados por mim e/ou pelos colegas de estágio, de modo a oferecer um suporte musical e a enriquecer as interpretações. Cavaquinho, guitarra clássica, castanholas de mesa, clarinete, *bouzouki*, viola braguesa, viola d’arco e melódica foram os instrumentos utilizados ao longo do ano letivo,

sendo que alguns deles, contribuíam para a proximidade cultural que se procurava na abordagem de um determinado género musical.

Compor os próprios arranjos teve a vantagem de poder adaptá-los ao grupo e aos recursos disponíveis, o que nem sempre foi conseguido. Em alguns deles, o nível de dificuldade superava as reais competências dos alunos, apesar do seu envolvimento e foco na tarefa. O rigor e perfeccionismo exigidos, tornava a atividade exaustiva até ao resultado musical desejado. Em algumas das vezes, tinha como resultado a frustração dos alunos e o incumprimento da planificação. Este é um dos aspetos a melhorar ao longo da profissão, equilibrando o desafio criado aos alunos e a qualidade musical pretendida. De modo a criar mais experiências musicais, é preferível ter arranjos mais simples que gerem o benefício esperado. Como referem França e Swanwick (2002, p.37) “uma atividade tecnicamente complexa pode não envolver (nem desenvolver) um nível elevado de compreensão musical”.

Por outro lado, é importante ter presente a importância de desenvolver competências musicais de forma prazerosa, tendo o processo um papel destacado em detrimento do produto final. Como refere St. John (2006), quando a experiência musical gera prazer e é positiva, a compreensão dos conteúdos vê-se facilitada.

Durante a prática instrumental, não havia disponibilidade de recursos musicais para todos os alunos, especificamente o número de instrumentos de percussão de altura definida. Sendo assim, recorri à estratégia do “xilofone de papel”, sugerida pela professora cooperante, permitindo reduzir o tempo de inatividade dos alunos durante a sessão. Neste trabalho de pares – enquanto um aluno tocava no “xilofone de papel”, o outro tocava no instrumento real - a transferência de aprendizagem era evidente, quando o aluno que tocava no instrumento simulado passava para o instrumento real.

A interpretação vocal foi a atividade que mais prazer me deu desenvolver. Foi um desafio poder trabalhar temas a duas vozes, tendo sido importante o suporte vocal da professora cooperante e/ou de algum colega estagiário numa das vozes. Do mesmo modo, o acompanhamento de um instrumento harmónico, habitualmente a guitarra clássica, ajudava a manter a afinação.

A improvisação é uma atividade que pode ter um papel fundamental no fomento da colaboração e criatividade em grupo, mas também na aquisição de competências, no

desenvolvimento conceitual e no fortalecimento do pensamento crítico (MacDonald & Wilson, 2020). A improvisação foi trabalhada a partir da percussão corporal ou de instrumentos Orff, sendo ela rítmica ou melódica, e implicou o apoio à manutenção da pulsação, através de uma versão gravada ou do acompanhamento instrumental harmônico. Definir regras na improvisação foi uma estratégia utilizada, balizando a atuação dos alunos e melhorando a sua confiança. Igualmente destaco a utilização da técnica de pergunta-resposta (Wuytack & Boal-Palheiros, 2013) para realizar a improvisação rítmica.

Aproveitando a abordagem da música contemporânea, trabalhamos atividades de criação musical, explorando “diferentes processos comunicacionais, formas e técnicas de criação musical” (ME - Ministério da Educação, 2001, p. 167). Explorar Fontes Sonoras Não Convencionais e interpretar uma partitura não convencional, resultou na possibilidade de adquirir e explorar “conhecimentos e saberes próprios de diferentes técnicas vocais e instrumentais, de diferentes estéticas e culturas musicais, para a criação sonora e musical, bem como códigos e formas diferenciadas de representação gráfica dos sons” (*ibidem*, p.171).

Além das competências musicais desenvolvidas, e considerando que uma das tarefas da escola é preparar os alunos para a vida em sociedade, a abordagem de repertório diverso em estilos e culturas, permite à Educação Musical, como refere Schippers (2010), contribuir para a adoção de posições de abertura, tolerância e respeito face a outras culturas. Desde a cultura musical portuguesa até à cultura de diversos países do mundo, passando pela música erudita e contemporânea, as atividades foram desenvolvidas promovendo sentimentos de valorização, acolhimento e integração da diversidade. De referir, que com bastante regularidade eram gravadas as interpretações e criações musicais dos alunos, com o objetivo de desenvolver o espírito crítico, a consciência dos pontos fortes e fracos, desenvolvendo uma aprendizagem mais consciente:

O professor deverá gravar as realizações dos alunos para que se ouçam a si mesmos e promovam o seu próprio progresso no âmbito da criação e da interpretação. (ME – Ministério da Educação, 1991b)

O ensino à distância foi uma situação temporária que caracterizou a nossa PES. Foi um período curto de enorme aprendizagem e questionamento enquanto professora, mas também de cansaço e alguma desmotivação. Não obstante, foi este período que trouxe

algumas oportunidades de reflexão, transformação e mudança sobre a forma como pensamos a disciplina de Educação Musical.

Sabendo das limitações que as plataformas de comunicação digitais colocam, concretamente o efeito de latência que compromete a interação social necessária ao fazer musical, tive desde sempre o propósito de afastar-me de aulas expositivas e, meramente focadas na audição. Em atividades de interpretação vocal e instrumental, articularam-se momentos síncronos com assíncronos, durante os quais os alunos podiam fazer as suas gravações de forma autónoma, a partir de vídeos tutoriais. Na plataforma *Google Classroom*, os alunos partilhavam as suas gravações, e recebiam um *feedback* escrito sobre a sua *performance*. Nem todos os alunos aderiram a este formato de sessão, o que me fez questionar a autonomia dos alunos.

De realçar que as relações estabelecidas no ensino à distância e com as ferramentas digitais foi claramente diferente para alguns dos alunos da turma, quando comparado ao ensino presencial. Alunos que eram mais tímidos no ensino presencial manifestaram mais participação nos momentos *online*, porventura porque são alunos que necessitam de maior proximidade na sala de aula, onde a sua presença, no meio de todo o grupo se dilui.

Neste regime à distância, também as práticas de avaliação foram colocadas em causa, especialmente porque não estava segura do que todos os alunos, efetivamente, haviam aprendido. As gravações tinham com objetivo recolher dados para conhecer as aprendizagens dos alunos, e para que eles próprios se pudessem autorregular.

No ensino presencial, a avaliação era realizada no decorrer das atividades, e não havia nenhum momento destinado à avaliação sumativa. A partir da observação diária, era feito o registo da prestação dos alunos em grelhas de observação. Esta tarefa obrigou-me a estar mais atenta à individualidade de cada um e às necessidades sentidas, apesar de me parecer uma situação utópica na realidade de um professor. Igualmente, questionei-me sobre a utilidade da autoavaliação. Sendo um momento isolado e normativo no final de cada período, a autoavaliação não foi utilizada com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos, nem como propósito de os tornar mais conscientes, responsáveis e críticos do seu processo.

Os concertos de Natal e Final de Ano, que acabaram por não se realizar por motivos associados à pandemia por COVID-19, teriam sido momentos pedagógicos importantes, pela

valorização do empenho e trabalho realizado, mas também pelo facto de como arte performativa, a música adquire sentido no âmbito da realização de práticas artísticas em diferentes contextos e espaços, com fins, pressupostos e públicos diferenciados” (Ministério da Educação, 2001, p. 168). Não obstante, foi positiva a experiência na preparação do concerto, proporcionando a experiência na organização deste momento (seleção de repertório, direção de ensaios, elaboração de texto de apresentação e projeção de imagens).

## 3. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

### 3.1. INTRODUÇÃO

Historicamente, a avaliação assumiu durante muitos anos um caráter de exclusão, ao procurar certificar competências de uma minoria de alunos, em vez de o integrar num processo educativo que valoriza o acesso a todos, e como evoluído nos últimos 40 anos (Torrance, 2017). Concretamente em Portugal, até à década de 1980, pouco se reconheceu a área do Desenvolvimento Curricular, havendo uma dissociação entre a avaliação e as áreas didáticas e do desenvolvimento do currículo e, portanto, assumindo lógicas mecanicistas e classificativas, nas quais prevalece a melhoria dos resultados escolares, e acentua a exclusão de alunos menos bem-sucedidos (Roldão & Ferro, 2015).

Na “sociedade de avaliação” em que vivemos, há um peso enorme das classificações associadas a noções de qualidade, rigor e igualdade (Marinho, Leite & Fernandes, 2013). No sistema de educação e formação português ainda vingam procedimentos de avaliação com foco na validação de uma informação reproduzida tal e qual como foi transmitida, havendo uma sobrevalorização de aspetos quantitativos, em detrimento da efetiva compreensão sobre o que os alunos sabem, são capazes de fazer e das suas dificuldades (Fernandes, 2007).

É necessário desenvolver processos que permitam aos professores retirar conclusões sobre o que os alunos realmente aprenderam (Black & William, 2018), e os processos de avaliação quando compreendidos e dominados pelo professor, garante as aprendizagens dos alunos nos vários domínios e torna os programas de intervenção musical mais consistentes e dinâmicos (Payne *et al.*, 2009). No que à Educação Musical diz respeito, e sendo uma disciplina com um caráter eminentemente prático, a avaliação urge como um dos aspetos mais difíceis de assegurar (Relvas, 2014). Enquanto estagiária, o tema mostra-se relevante na medida em que durante a PES se colocaram desafios e algumas questões no processo de avaliação das aprendizagens musicais dos alunos. Como se avaliam as práticas musicais dos alunos? Que critérios são usados? Como se processa o registo da avaliação individual?

O estudo teve como objetivo conhecer como os professores de Educação Musical desenvolvem as suas práticas de avaliação. Na primeira parte é apresentada uma revisão da

literatura sobre a temática da avaliação. Num segundo momento, são expostos os objetivos do trabalho, metodologias, métodos e instrumentos de recolha utilizados na implementação deste estudo. Por fim, são apresentados e discutidos os resultados e uma breve reflexão final sobre o estudo.

## 3.2. REVISÃO DA LITERATURA

### 3.2.1. Avaliação

Avaliar é um processo de análise e valorização das características e condições de um aluno, de um grupo de alunos, de um ambiente educativo, de materiais, de professores ou programas, em função de critérios de referência com vista a emissão de um julgamento que seja relevante para a educação (Sacristán, 2008). Há propósitos típicos que ainda prevalecem, como determinar as capacidades dos alunos para atingir resultados, melhorar a planificação, a instrução e a motivação (Hepworth-Osiowy, 2004).

O ato de avaliar serve para conhecer o que o aluno sabe ou não sabe, e a partir daí poder intervir pedagógica e apropriadamente, com vista à melhoria das suas aprendizagens (Boggino, 2009). Se os alunos aprendessem o que lhes foi ensinado, a avaliação seria desnecessária, mas como tal nem sempre acontece, precisamos de desenvolver processos de obtenção e interpretação de evidências que nos levem a conclusões sobre o que os alunos de facto aprenderam (Black & William, 2018).

Ao longo da escolaridade obrigatória é sugerida a avaliação como instrumento regulador das aprendizagens e orientador do percurso escolar:

[...] tendo presente a importância da avaliação interna e externa das aprendizagens para o sucesso educativo dos alunos e para o bom desempenho das escolas, o Governo considera que a administração educativa deve monitorizar o sistema, nomeadamente no que respeita às aprendizagens dos alunos, e providenciar informação sobre o seu desempenho com a qualidade que permita contribuir para uma efetiva melhoria das aprendizagens e para a criação de oportunidades de sucesso escolar para todos. (DR n.º 17/2016, p. 1123)

Fautley (2010) refere que a avaliação na educação musical é uma área bastante contestada, e que a palavra “avaliação” carrega consigo diferentes significados entre as diferentes pessoas envolvidas. A conceção da avaliação é muitas vezes ditada por um conjunto de aspetos a considerar, nomeadamente, as funções a cumprir pela instituição educativa, os critérios de cientificidade e validação de conhecimentos, a forma de criar o conhecimento e o processo de aprendizagem, e a conceção das práticas de ensino e aprendizagem como base da prática docente (Boggino, 2009).

Avaliar em Educação Musical é uma tarefa complexa (Fautley, 2010), especialmente quando nos afastamos das práticas informais (Swanwick, 1999). À medida que avaliamos com o objetivo de estabelecer comparações entre alunos ou com os desempenhos anteriores de um determinado aluno, desperta-se a consciência da necessidade de estabelecer padrões e critérios confiáveis, numa perspetiva formal, até como forma de melhorar os processos informais diários (*ibidem*).

### 3.2.2. Avaliação Sumativa vs. Avaliação Formativa

Na Educação Musical, os professores usam uma variedade de avaliações para conhecer as aprendizagens dos seus alunos, sendo as mais frequentes a avaliação sumativa e a avaliação formativa (Savage & Fautley, 2013; Payne *et al.*, 2019). De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de Julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, refere que a avaliação sumativa traduz-se numa formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada, tendo como objetivos a classificação e a certificação, enquanto a avaliação formativa assume um carácter contínuo e sistemático com vista o desenvolvimento da aprendizagem.

A avaliação das aprendizagens (Black & William, 2018), ou avaliação sumativa, é uma forma de avaliar para tentar estabelecer a eficácia da aprendizagem e determinar o nível que cada aluno atingiu, permitindo, assim, estabelecer comparações entre alunos, e entre os desempenhos individuais de cada um dos alunos (avaliação *ipsativa*<sup>1</sup>) (Fautley & Savage, 2013). Por referência a critérios específicos, a comparação desse desempenho é atribuída a um padrão de normalidade referente a um grupo da população (Jorgensen, 2008), e ocorre, normalmente, após os processos de ensino e aprendizagem (Fernandes, 2019a).

A avaliação formativa, também referida como avaliação para a aprendizagem (Black & William, 2018), ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem, não envolve uma classificação, mas sim uma reflexão conjunta entre professor e aluno sobre o trabalho realizado e ajuda-o a evoluir até ao nível de desempenho pretendido (Fautley & Savage, 2013).

---

<sup>1</sup> Avaliação Ipsativa considera a progressão pessoal do indivíduo (Fautley & Savage, 2013).

É um processo pedagógico tendencialmente contínuo, integrado nos processos de ensino e aprendizagem (Fernandes, 2019b), com fortes impactos na melhoria das aprendizagens dos alunos (Black & William, 1998), além de desenvolver capacidades do “aprender a aprender”, designadas estratégias de metacognição (CERI, 2008). A avaliação formativa envolve a interação verbal, o compartilhamento de critérios, o *feedback* com os alunos e a referência às melhorias a desenvolver em trabalhos futuros (Fautley, 2010). Como refere Fernandes (2007, p.588), “a avaliação formativa deve fazer parte integrante do ensino e da aprendizagem e estar relacionada com: a) a autoavaliação e autorregulação das aprendizagens por parte dos alunos; b) a utilização de uma diversidade de estratégias e instrumentos de avaliação; c) a participação dos alunos e de diversos intervenientes no processo de avaliação; d) a transparência de procedimentos; e) a definição de critérios relativos às competências a desenvolver; e f) o *feedback* que os professores devem proporcionar aos alunos de forma sistemática”.

Vários são os autores que defendem práticas de avaliação formativa como forma de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e de aumentar o sucesso escolar e educativo (Black & William, 2018; Fernandes, 2005, 2006, 2007, 2008; Flores, 2017; Marinho, Leite & Fernandes, 2013; Roldão & Ferro, 2015). No entanto, com isto não significa que devemos desconsiderar a avaliação sumativa, mas, como refere Fernandes (2008) também não a devemos usar para penalizar negativamente um aluno pela ausência do saber. Na sua perspetiva, deverá haver uma complementaridade, já que ambas contribuem para a recolha de informação que permite saber o que os alunos sabem e o que são capazes de fazer:

Quando se verifica que um aluno não sabe o que é suposto saber, a avaliação formativa deve estar presente para o ajudar a melhorar, a vencer a dificuldade.  
(Fernandes, 2008, p. 363)

É necessário existir um *continuum* sobre ambas as avaliações, isto é, usando os resultados da avaliação sumativa como informação necessária à aprendizagem dos próximos níveis que os alunos estarão envolvidos – um uso formativo da avaliação sumativa (Fautley & Savage, 2013). Validar, apenas, não melhora as aprendizagens, da mesma forma que ajudar os alunos a melhorar as suas aprendizagens implica evidências confiáveis, pelo que a verificação é necessária (Fautley, 2010).

### 3.2.3. Estratégias de avaliação

Um processo de avaliação eficaz requer a colaboração entre professores e alunos durante todo o processo (Payne *et al.*, 2019). Sendo avaliação um processo integrado no ensino e na aprendizagem, é necessário que os alunos se envolvam nas suas próprias práticas de avaliação, sendo “encarados como participantes ativos e comprometidos em todo o processo de avaliação” (Machado, 2019, p.2). Quando o processo é orientado para as classificações, com pouco *feedback*, é natural que os alunos encarem as práticas de autoavaliação ou avaliação pelos pares numa lógica normativa da avaliação (*ibidem*).

Para que o aluno se mantenha envolvido e participe de forma reflexiva nos processos de avaliação, até como forma de se autorregular, é necessário que o processo de ensino e aprendizagem esteja bem estruturado, com clareza sobre as tarefas a realizar e definidos os conteúdos a aprender (Sacristán, 2008). Payne *et al.* (2019) definem seis etapas de um processo de avaliação: i) definir os resultados a atingir; ii) definir tarefas de avaliação e sistema de classificação; iii) usar *feedback*; iv) documentar os progressos individuais do aluno; v) analisar os dados e melhorar as práticas; vi) comunicar os resultados da avaliação. Especialmente quando os resultados são utilizados para atribuir classificações, “é necessário definir os critérios de avaliação, de modo que seja possível, para cada um, descrever diferentes níveis de desempenho por parte dos alunos, estabelecer um padrão que permita determinar um nível aceitável de consecução de cada critério, escolher um processo de recolha de informação/um instrumento de medida que permita medir as aprendizagens alcançadas, e, finalmente, analisar estes resultados para poder tomar decisões (Fernandes, 2019a, p.5).

Os resultados devem ser passíveis de medição (Payne *et al.*, 2019), exigindo a definição de parâmetros (ou objeto de avaliação) e nível de exigência (um ponto de referência, regra ou nível de sucesso (Eurydice, 2010). É nesta definição clara de critérios de avaliação, conhecida e participada por todos os atores educativos, que se encontram marcos de orientação para processo de ensino e aprendizagem (Fernandes, 2007; Pacheco, 2002), já que são apenas uma consequência de todo um caminho percorrido por todos os envolvidos (Borne & Rueda-Beltrán, 2017).

Ao contrário de alguns sistemas de educação europeus, em que as autoridades centrais ou regionais definem critérios de avaliação de forma explícita, em Portugal, são os professores, que com base num conjunto de objetivos de aprendizagem ou competências que os alunos devem adquirir, têm a responsabilidade de definir critérios de avaliação (Eurydice, 2010). Os critérios de avaliação consideram os documentos de referência como são as *Aprendizagens Essenciais* (ME – Ministério da Educação, 2018) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et. al, 2017).

Ou seja, é através dos critérios que se define uma espécie de referencial, que nos diz o que é importante avaliar e, conseqüentemente, o que é importante aprender. Entenda-se que, quando aqui se diz o que é importante avaliar, pretende-se chamar a atenção para as aprendizagens (conhecimentos, capacidades, atitudes) e competências acerca das quais é realmente importante recolher informação sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer. (Fernandes, 2019c, p.13)

Para estabelecer quais os critérios de avaliação, é necessário desconstruir o processo que vai ser avaliado, e definir uma sequência de descritores da tarefa que permitam a interpretação e o julgamento humanos, garantindo a validade e a fiabilidade<sup>2</sup> dos resultados (Fautley, 2010). Na Educação Musical, a criação de critérios de avaliação pode ser um problema e, do mesmo modo, os professores devem ter alguma precaução na apresentação dos resultados de avaliação, de modo que não os encararem como sendo factos científicos. Em qualquer ambiente educacional, temos pessoas, e não máquinas, envolvidas no processo, e a avaliação sob essas circunstâncias, seja quem a realiza ou quem classifica, pode variar (Fautley, 2010). Para aumentar o nível de fiabilidade da avaliação, Colwell (2002) sugere que os formatos da avaliação na educação musical devem ir ao encontro da forma como se desenrolou o processo de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, uma escala de classificação aplicada a uma avaliação sumativa pode ser confiável, mas não fornece as informações críticas sobre o que o aluno efetivamente fez (Colwell, 2002). A avaliação tem de servir para que os professores reflitam sobre a prática e sobre como os alunos respondem ao que é solicitado, então, a informação não pode ficar pela simples quantificação, já que a orientação da aprendizagem requer um conhecimento

---

<sup>2</sup> Segundo Fautley (2010), validade refere-se à noção de um procedimento de avaliação realmente avalie o que quer avaliar, e não avaliar inadvertidamente outra coisa, enquanto a fiabilidade refere-se à consistência dos resultados da avaliação.

diferenciado sobre o progresso do aluno, portanto uma informação de ordem qualitativa (Sacristán, 2008).

É fundamental o diálogo entre professor e aluno na sala de aula (Black & William, 2018). A partir deste diálogo, os alunos manifestam mais facilmente as suas dificuldades, permitindo ao professor, ser mais oportuno no *feedback*, além de terem mais abertura à avaliação por pares e serem mais autorregulados (Machado, 2019). No âmbito da interpretação instrumental, onde prevalecem as práticas de avaliação formativa (quando comparado à interpretação vocal), o *feedback* oral, cuidadosamente direcionado e apropriado, destaca o momento e permite que os comentários sejam integrados com maior eficácia (Fautley, 2010), tornando-se, por isso, importante neste processo de avaliação para a aprendizagem (Savage & Fautley, 2013). É num ambiente educativo em que prevalece o diálogo e a abertura à comunicação, que os professores estão mais atentos à prestação e às dificuldades dos alunos, sendo mais capazes de ajustar as estratégias de ensino (CERI, 2008).

O recurso à autoavaliação e à avaliação por pares promove a participação dos alunos nos processos de avaliação (Machado, 2019). Os alunos podem avaliar o seu próprio trabalho e o trabalho dos outros, desenvolvendo as suas próprias ideias, e transformando as atividades musicais e os processos de avaliação em momentos significativos (Swanwick, 1999). Para tal, a autoavaliação não devem ser atos autotransclassificatórios e pontuais no final de período escolar, mas sim numa lógica contínua e em simultâneo com a aprendizagem, despertando competências de autonomia, reflexão e autorregulação (Machado, 2019). Também a avaliação por pares é sugerida pelo autor, como forma de desenvolver competências de reflexividade e autorreflexividade.

### 3.2.4. Processos de recolha de informação

Os instrumentos de avaliação são meios utilizados para recolher informações diversas sobre a aprendizagem dos alunos, e a sua escolha depende de vários fatores, entre eles o uso que pretendemos dar à avaliação e o que queremos, posteriormente, fazer com ela (Sacristán, 2008). Fernandes (2019a) corrobora da mesma opinião referindo que não são os instrumentos

de avaliação que distinguem qual o tipo de avaliação que realizamos, mas sim o uso que se faz com os resultados obtidos. Os instrumentos devem ser diversificados, já que não há uma única abordagem que se adapte a todas as situações de ensino e aprendizagem (Fernandes, 2005, 2007). Além disso, os resultados que os instrumentos fornecem não são um processo completo, mas apenas evidências necessárias para a realização de um juízo (Borne & Beltrán, 2017).

No *Programa de Educação Musical do 2.º Ciclo do Ensino Básico* (ME – Ministério da Educação, 1991a), sugere-se que a partir da observação sistemática e com base em critérios estabelecidos, se realizem registos individuais através de diversos instrumentos de avaliação, nomeadamente a ficha individual do aluno, as grelhas de observação, os trabalhos individuais e de grupo e os testes. No entanto, levantam-se questões sobre a fiabilidade dos registos quando a maior parte da música se avalia em tempo real, enquanto decorre o fenómeno sonoro – abstrato e momentâneo – tornando um desafio para quem avalia as aprendizagens musicais (Borne & Rueda-Beltrán, 2017). De referir que no documento *Aprendizagens Essenciais* (ME – Ministério da Educação, 2018) não são referidos instrumentos de avaliação.

No entanto, a busca pela objetividade, muitas vezes a partir de testes com respostas muito exatas a problemas bastante simplificados, tornam o processo de ensino e de aprendizagem empobrecido, por anular a expressão pessoal e desvalorizar a complexidade intelectual de cada aluno (Sacristán, 2008). Além dos tradicionais testes escritos, as tentativas de usar técnicas que tornem a avaliação o mais fiável e objetiva possível, não permitem anular toda a subjetividade inerente ao processo de recolha (Pacheco, 2002). A objetividade é impossível, na medida em que a avaliação está inerente à percepção humana (Sacristán, 2008). A música não é facilmente quantificada, padronizada ou normalizada, sendo necessário construir quadros de referência sobre os quais os momentos musicais possam ser descritos e esclarecidos (Jorgensen, 2008).

Portefólios (Colwell, 2002) e rúbricas de avaliação (Colwell, 2002; Fautley, 2010; Jorgensen; 2008) são duas ferramentas sugeridas na literatura como forma de avaliar. A respeito dos primeiros, eles devem estar em conformidade com as práticas de aprendizagem, conhecimento, crítica, discriminação e exploração, para que os alunos consigam ver mudanças na sua compreensão musical por meio da construção do portefólio (Colwell, 2002). Numa tentativa de minimizar a subjetividade inerente às práticas musicais, Jorgensen (2008) sugere

as rúbricas de avaliação como ferramentas que ajudam a orientar a observação e descrição sistemática dos desempenhos, à medida que se vão sistematicamente julgando e validando o que é feito musicalmente. Podem ser usadas ao nível da composição (Colwell, 2002; Jorgensen, 2008; Fautley, 2010), audição, interpretação, trabalhos de grupo e da musicalidade (Fautley, 2010). Podem ser utilizadas no contexto da avaliação formativa, como forma de fornecer *feedback* aos alunos, ou no contexto da avaliação sumativa, para fazer um ponto de situação das aprendizagens dos alunos (Fernandes, 2021).

No exemplo das composições, sendo peças divergentes e criativas, no momento de avaliar há que considerar a subjetividade. No entanto, entre os esforços possíveis para alcançar avaliações mais objetivas, os portfólios de composições oferecem uma orientação sobre o nível do trabalho dos alunos (Jorgensen, 2008). A construção e aplicação de rúbricas na avaliação de composições é um trabalho demorado, especialmente quando, pelo menos para fins de avaliação sumativa, várias pessoas têm de verificar o trabalho (*ibidem*).

Um estudo realizado por Relvas (2014) referiu que os manuais escolares de Educação Musical não incluem instrumentos de avaliação, e os que têm são testes escritos. No entanto, a construção do conhecimento na área da Educação Musical realiza-se a partir da vivência do fenómeno musical - “fazer música é a questão mais importante” (ME – Ministério de Educação, 1991a, p.7) – pelo que os instrumentos de avaliação deveriam ir ao encontro deste processo (Relvas, 2014). No seu estudo mostra consistência e fiabilidade nos resultados da avaliação, a partir do uso de grelhas com indicadores de desempenho musical para avaliar as práticas musicais, utilizadas em observação direta e a partir de registos áudio e vídeo. No entanto, o recurso à gravação como um elemento de registo do processo de avaliação, coloca um problema aos professores, já que é posta em causa a “escuta” enquanto ferramenta válida (Borne & Rueda-Beltrán, 2017). Outros autores referem que os recursos tecnológicos permitem hoje, capturar, gravar, salvar e arquivar áudio de formas muito simples, documentando o desenvolvimento do aluno ao longo do tempo (Fautley, 2010), e promovendo capacidades de autoavaliação (Murphy, 2007). A audição e avaliação dos trabalhos gravados em sala de aula, promovem o pensamento crítico, o espírito de grupo e a autoconsciência sobre a música produzida (Fautley, 2010).

### 3.2.5. O que avaliar em Educação Musical

Fautley (2010) propõe a operacionalização da avaliação em três dimensões: o fazer música, a aprendizagem musical<sup>3</sup> e a avaliação, que interagem entre si. A avaliação formal da complexidade da experiência musical passa muitas vezes por identificar dimensões, por exemplo a técnica, e atribuir notas de forma separada a cada uma delas (Swanwick, 1999).

McPherson e Schubert (2004, p. 64, *apud* Fautley, 2010) apresentam a divisão da interpretação musical em quatro tipos de competências a avaliar: técnica, interpretação, expressão e comunicação. Sendo uma tarefa complexa de avaliar, a interpretação na sala de aula deve ser avaliada na sua totalidade sem recorrer ao detalhe de cada um dos elementos, como contributo para uma educação musical global (Fautley, 2010). Isto porque todas as competências relacionadas com o desenvolvimento pessoal e a capacidade cognitiva, mas também a metacognição, e os aspetos socio-emocionais da aprendizagem, têm um papel importante no desenvolvimento do pensamento e compreensão musical (*ibidem*).

Na mesma sequência de ideias, o programa de Educação Musical (ME – Ministério da Educação, 1991b, p.11) refere que “tem de atender-se à importância da qualidade musical das peças executadas” [...] sendo “necessário trabalhar regularmente a formação vocal e motora colocando sempre a técnica ao serviço da música”. As *Aprendizagens Essenciais* (ME- Ministério da Educação, 2018, p.4), a propósito das competências a desenvolver no caso da interpretação vocal, referem existir um conjunto de aspetos, como são a “identificação e reconhecimento de elementos musicais, reprodução de motivos e frases musicais” que operam em simultâneo com “escolhas de intencionalidades expressivas”, e como tal, é uma atividade que cruza três domínios “apropriação, interpretação e criação”.

Além do uso de terminologia e vocabulário musical, as competências a desenvolver na audição passam por discriminar, analisar e comparar elementos sonoro-musicais com o intuito de desenvolver um sentido crítico sobre o universo musical (ME – Ministério da Educação, 2018, p.3). Dependendo do nível em que os alunos se encontrem, a audição pretende que

---

<sup>3</sup> A aprendizagem musical inclui a aquisição de capacidades, conceitos e competências, e o desenvolvimento da compreensão dentro de um género musical. Fatores não-musicais são trabalhados, como o trabalho em equipa, o desenvolvimento pessoal e as capacidades cognitivas (Fautley, 2010).

haja um reconhecimento do timbre dos instrumentos musicais, identificar elementos musicais (timbre, altura, dinâmica, duração, andamento, texturas e silêncios), mas também da forma musical (Fautley, 2010).

Ao nível da composição, é esperado o desenvolvimento de competências de exploração sonoro-musicais, improvisação e composição musical (ME – Ministério da Educação, 2018). Concretamente ao nível da composição, existem três aspetos a considerar: o processo, o produto e a performance. O processo passa por produzir uma peça musical, que deve prevalecer sobre o produto final (Fautley, 2010), onde se avaliam os diferentes elementos musicais: timbre, dinâmica, altura, ritmo e forma (ME - Ministério da Educação, 1991b). A criatividade e a originalidade são dois aspetos habitualmente avaliados nas composições, devendo-se considerar que o que é criativo para uns pode não ser para outros (Fautley, 2010).

### 3.2.6. Desafios da avaliação em Educação Musical

Existem desafios na implementação de uma avaliação eficaz e fatores que tornam a avaliação em Educação Musical mais difícil, deixando os professores com a sensação de que as suas práticas são inadequadas (Hepworth-Osiowy, 2004). O facto de existirem diferentes propósitos sobre o uso da avaliação<sup>4</sup>, e uma constante comparação com outras disciplinas onde mais facilmente se produz avaliação com dados quantitativos, e sem compreender o *modus operandi* da avaliação nas artes, muito mais formativa, leva a que na música os professores abandonem a avaliação informal e formativa, pela necessidade de apresentar dados objetivos e classificações (Fautley, 2010). Não obstante, alguns professores consideram que a avaliação se torna inadequada por ser muito quantitativa ou mecânica (Colwell, 2002).

Alguns professores relatam que alguns aspetos da música não são passíveis de ser avaliados, referindo que o trabalho representa o esforço da sua autoexpressão, e que ao

---

<sup>4</sup> As quatro dimensões da avaliação: i) Desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e melhoria as suas *performances*; ii) Lideranças escolares que auditam o desempenho das diferentes áreas disciplinares e professores na escola; iii) Inspeções escolares que usam os dados para identificar problemas nas escolas; e, iv) Governos centrais e locais, que pretendem garantir que os investimentos públicos estão bem empregues (Fautley, 2010).

avaliá-lo irá diminuir a sua autoestima (Fautley, 2010). Neste sentido, Jorgensen (2008) refere que deve haver alguma justiça nos julgamentos emitidos sobre os alunos, já que não podendo saber da verdadeira dimensão dos seus esforços, é preferível ser generoso nas avaliações em vez de fingir que se consegue avaliar os alunos com toda a precisão. Há dois princípios a considerar no momento de avaliar: a justiça, avaliando os resultados de forma cuidada, objetiva e imparcial, e a gentileza e compaixão, tendo consciência de que as conquistas dos alunos exigem trabalho e são, por vezes difíceis de alcançar (*ibidem*).

De modo a democratizar a avaliação e tornar a Educação Musical mais inclusiva, Fautley (2016) sugere o uso da avaliação formativa, e a mudança de perspetiva sobre a forma como se aplica a avaliação em Educação Musical. A reconceitualização da avaliação é partilhada por outros autores (Colwell, 2002; Rodán & Beltrán, 2017), considerando os contextos e os propósitos educacionais.

A importância da avaliação para a Educação Musical é também colocada em causa, quando pensamos que, no sistema de ensino, a disciplina não tem a mesma presença que outras áreas científicas ou linguísticas (Colwell, 2002). O pouco tempo disponibilizado nos horários para a aprendizagem, a falta de espaços de aula adequados (Eurydice, 2010) e o elevado número de alunos, em vários grupos, restringe a possibilidade do professor conhecer melhor os seus alunos (Sacristán, 2008).

### **3.3. ESTUDO**

É objetivo deste estudo conhecer as práticas de avaliação utilizadas nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação na Educação Musical. Para tal, procurará responder a um conjunto de objetivos específicos:

- i) conhecer a forma como os professores avaliam os alunos na Educação Musical;
- ii) conhecer os instrumentos, recursos e estratégias utilizados para aferir as competências e os conhecimentos dos alunos;
- iii) identificar possíveis constrangimentos e dificuldades na implementação dos processos de avaliação na Educação Musical.

### **3.4. MÉTODO**

Este estudo apresenta uma metodologia mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos (Patton, 2002). Numa fase inicial foram recolhidos dados a partir de questionário, tendo como público-alvo professores de Educação Musical a lecionar no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Numa segunda fase, foram realizadas entrevistas a dois professores de Educação Musical com o objetivo de aprofundar os dados recolhidos.

#### **3.4.1. Participantes**

Por questionário, foram inquiridos 51 professores de Educação Musical, atualmente ativos no contexto do 2.º Ciclo do Ensino Básico: 37 do sexo feminino (72,5%) e 14 do sexo masculino (27,5%), com uma média de idades de 48,24 e um desvio padrão de 9,54 anos de idade. Os participantes foram agrupados em 5 grupos de idade (tabela 3).

Tabela 3: Caracterização da amostra do questionário.

Sexo			Grupos de Idade						
	F	M	Total	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 59	Mais de 60	Total
<i>n</i>	37	14	51	4	5	17	19	6	51
%	72,5	27,5	100,0	7,8	9,8	33,3	37,3	11,8	100,0

Foram entrevistados dois professores, com Mestrado em Educação Musical, com diferentes tempos de serviço docente, um com 1,5 e outro com 36 anos.

### 3.4.2. Procedimento

Para a realização deste trabalho foi feito um pedido de colaboração, através de uma carta redigida a professores atualmente ativos no contexto do 2.º Ciclo do Ensino Básico (anexo 1). Para localizar os professores, foi feito um contacto informal com alguns professores conhecidos da investigadora, enviando, posteriormente o pedido formal de consentimento à participação no estudo, onde foram apresentados os princípios deontológicos e éticos da investigação. Depois do consentimento para realizar o estudo, foi cedido o *link* de acesso ao questionário *online*, para que os professores o pudessem preencher. A partir daí, a amostragem foi não probabilística, em bola de neve, em que foram usados os primeiros inquiridos para sugerir ou recomendar outros professores (Cohen, Manion & Morrison, 2000).

Posteriormente foram contactos dois professores de Educação Musical, que se haviam disponibilizado para participar no estudo, solicitando a sua disponibilidade para realizar entrevista. As entrevistas foram realizadas *online*, por videoconferência. A seleção destes dois professores baseou-se nos seguintes critérios: tempo de serviço docente no 2.º Ciclo do Ensino Básico e faixa etária, com o objetivo de aferir possíveis diferenças nos modelos de avaliação, fruto dos contextos educacionais e sociais vividos em períodos diferentes.

### 3.4.3. Questionário

A aplicação do questionário teve por objetivo a recolha de dados, que analisados e comparados, leva-se ao encontro de características comuns entre os inquiridos (Bell, 2004), no que respeita às conceções e práticas de avaliação na Educação Musical. Com o intuito de identificar eventuais dificuldades de interpretação que o questionário pudesse apresentar, um questionário-piloto foi aplicado a dois professores de Educação Musical que não integraram a amostra final do estudo e, posteriormente, revisto (Bell, 2004).

O questionário (anexo 2) foi composto por 16 questões, três de resposta aberta, cinco do tipo fechada e oito semiabertas, distribuídas por três blocos temáticos. O primeiro, relativo à Caracterização do Professor de Educação Musical, contém duas questões de resposta semiaberta, acerca da idade e do tempo de serviço docente em Educação Musical no 2.º Ciclo. Para o sexo e habilitações académicas foram elaboradas duas questões de resposta fechada.

O segundo bloco, relativo às Práticas de Avaliação em Educação Musical, foram elaboradas 5 questões de resposta semiaberta, para conhecer os tipos de avaliação conhecidos e utilizados pelos professores, os instrumentos de recolha, como e em que formato é transmitida a avaliação aos alunos, e em que momentos os informam do ponto da sua aprendizagem. Para conhecer a opinião dos professores relativamente às funções da avaliação em Educação Musical e aos critérios de avaliação utilizados, o questionário continha duas questões de resposta aberta. Uma pergunta de resposta fechada inquiriu o nível de valorização atribuído às diferentes áreas, usando uma escala de *Likert*, com cinco opções de resposta desde “Não valorizo” (1) até “Valorizo Muito” (5).

Por fim, no terceiro bloco, foi colocada uma questão de resposta aberta para conhecer os desafios colocados pela avaliação em Educação Musical, e uma questão de resposta fechada inquirindo a existência ou não de dificuldades ou constrangimentos quando avaliam as aprendizagens dos seus alunos, e pedindo que as enumerassem numa seguinte questão de resposta semiaberta.

### 3.4.4. Entrevista

A recolha de dados foi complementada com a realização de entrevistas semiestruturadas (Morse, 2012) a dois professores de Educação Musical (anexo 3). As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas (anexo 4), para posterior análise e categorização.

A entrevista apresentava um conjunto de questões predefinidas, tal como o questionário, dividida em blocos: A) caracterização do professor ao nível do tempo de serviço e da idade; B) práticas de avaliação em Educação Musical; C) dificuldades sentidas na implementação da avaliação. Ao longo da conversa foram surgindo outras questões.

## 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão discutidos os resultados, quantitativos e qualitativos, articulados com a literatura. O objetivo do estudo foi conhecer as práticas de avaliação realizadas pelos professores de Educação Musical no 2.º Ciclo do Ensino Básico, no que respeita a concepções, estratégias, instrumentos utilizados, e dificuldades que surgem no momento de implementar a avaliação.

Os participantes deste estudo apresentam uma predominância do **sexo** feminino (72,5%) face ao masculino (27,5%). No que se refere à **idade**, as faixas etárias entre os 40 e os 59 anos de idade, foram as que obtiveram maior percentagem de respostas (70,6%) (tabela 4).

Tabela 4: Sexo e idade dos professores de Educação Musical.

Sexo			Grupos de Idade						
	F	M	Total	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 59	Mais de 60	Total
<i>n</i>	37	14	51	4	5	17	19	6	51
%	72,5	27,5	100,0	7,8	9,8	33,3	37,3	11,8	100,0

A **habilitação académica** apresenta uma maior percentagem de respostas para a Licenciatura e Mestrado (41,2% e 45,1%, respetivamente) (tabela 5).

Tabela 5: Habilitação Académica dos Professores de Educação Musical.

	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Total
<i>n</i>	5	21	23	2	51
%	9,8	41,2	45,1	3,9	100,0

A **experiência profissional**, comumente referida como Tempo de Serviço Docente, foi agrupada em intervalos de tempo, dando a informação de que os professores inquiridos apresentam perfil de um profissional experiente, com muitos anos de serviço (tabela 6).

*Tabela 6: Tempo de Serviço Docente em Educação Musical no 2.º Ciclo do Ensino Básico.*

	Até 5 anos	6 a 15	16 a 25	26 a 35	Mais de 36	Total
<b>n</b>	10	6	12	16	7	51
<b>%</b>	19,6	11,8	23,5	31,4	13,7	100,0

“**Para que serve a avaliação em Educação Musical?**”, correspondia, no questionário, a uma questão de resposta aberta, o que levou a organizar as respostas em categorias. Obteve-se maior número de respostas para as categorias “monitorizar o processo de Ensino e Aprendizagem” (29,7%) e “aferir conhecimentos” (21,9%) (tabela 7).

Podemos inferir, pela diversidade de respostas, igualmente evidenciada na literatura (Hepworth-Osiowy, 2004; Fautley, 2010) que os professores reconhecem a avaliação com objetivos formativos e sumativos.

*Tabela 7: Objetivos da avaliação em Educação Musical.*

	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Aferir Conhecimentos</b>	14	21,9
<b>Aferir Competências</b>	9	14,1
<b>Monitorizar Processo Ensino e Aprendizagem</b>	19	29,7
<b>Aferir Dificuldades</b>	8	12,5
<b>Classificar a Aprendizagem</b>	3	4,7
<b>Desenvolver Competências Musicais</b>	7	10,9
<b>Desenvolver Competências Não-Musicais</b>	2	3,1
<b>Outros</b>	2	3,1
<b>Total</b>	64	100,0

Esta diversidade está refletida na forma como os professores entrevistados consideram a avaliação, por um lado pelas exigências externas à sala de aula (Fautley, 2010) e por outro, pelas funções pedagógicas da mesma:

A avaliação, primeiro, é obrigatória. Nós temos de atribuir no final de cada período [...] e eu acho que serve para aferir, não só, cada aluno, e o seu encarregado de educação, se o resultado é aquilo que eles pensariam merecer. (CA)

Num sentido diagnóstico, encaram a avaliação como forma de conhecer o que o aluno sabe ou não sabe a nível musical, oferecendo um guião para o processo a seguir (Boggino, 2009):

Serve para avaliar o aluno, o que sabe e o que não sabe, o que é que aprendeu na disciplina, e lá está, depois vai servir para ver o nível da turma. Com a avaliação que vai ser feita, em que nível é que a turma está. Se está num nível que dá para fazer determinadas músicas, por exemplo. Esse tipo de avaliação, acho eu que é para isso que serve. (ML)

Há uma concordância com os **tipos de avaliação** conhecidos e os que, efetivamente, são utilizados pelos professores (tabela 8). À exceção da avaliação diagnóstica, que segundo Fautley (2010) é considerada avaliação formativa, verifica-se que os professores usam todos os tipos de avaliação.

Tabela 8: Tipos de Avaliação conhecidos e utilizados.

		Diagnóstica	Formativa	Sumativa	Contínua	Autoavaliação	Outros	Total
Conhece	n	49	48	50	47	48	4	246
	%	19,9	19,5	20,3	19,1	19,5	1,6	100,0
Utiliza	n	27	40	50	47	48	4	184
	%	14,7	21,7	16,8	24,5	20,1	2,2	100,0

Apesar da autoavaliação dos alunos ser um tipo de avaliação bastante utilizado pelos professores, verifica-se que este é um processo obrigatório e circunscrito ao preenchimento de uma grelha no final de cada período letivo, com o objetivo de conhecer qual a classificação que os alunos entendem merecer e não como forma de monitorizar o processo e melhorar as aprendizagens dos alunos como indica a literatura (Machado, 2019; Swanwick, 1999):

Fazem a autoavaliação, sim, porque a escola assim o obriga. [...] Nós temos um guião, em que já está tudo definido com os parâmetros a que os alunos têm que responder em cada período, e dizer “nunca”, “não”, “talvez”, “sempre”. Essa folha tem que ser entregue antes das aulas terminarem. E está feita a autoavaliação ao aluno. [...] é o tempo de eles preencherem o papel e entregarem-me. (ML)

A autoavaliação é obrigatória, começa por aí. E o que é obrigatório temos de fazer. Agora o que se passa é que nem todos os alunos são justos e colocam lá coisas que não representam de forma alguma a realidade. (CA)

Não obstante, reconhecem que avaliação teria mais utilidade se a utilizassem com caráter formativo e com verdadeiro impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos. Apesar de pontual e sem continuidade, acabam por vê-lo como um momento reflexão sobre o trabalho desenvolvido anteriormente (Machado, 2019):

Mas sim, no final de cada autoavaliação eu vejo a autoavaliação que eles fizeram e falo com eles, e dou sempre a minha opinião sobre aquilo que eu acho ou aquilo que não acho. (ML)

Pois, serviriam muito se numa aula seguinte eu pegasse nisso e esmiuçasse. Então porque é que disseste isto aqui assim e assim? E isto tem alguma coisa a ver? E eu tinha de perder uma aula com isso. Mas era uma opção de aula, mas como eu não gosto dessas aulas chatas, mas se calhar era a partir daí. Ou uma vez no ano inteiro perder-se uma aula a falar sobre isso, eles, se calhar, da próxima vez iam ter uma consciência muito maior do que tiveram anteriormente. (CA)

Os dados indicam que há uma diversidade de **instrumentos** utilizados pelos professores para realizar a recolha de dados sobre as aprendizagens dos alunos (tabela 9), não recorrendo apenas a um ou dois instrumentos (Fernandes, 2005, 2007). As grelhas de observação (18,5%), os trabalhos individuais (17,6%) e de grupo (16,6%) (ME – Ministério da Educação, 1991a) e as gravações (16,1%) (Fautley, 2010) são os instrumentos de recolha de informação mais utilizados pelos professores.

Apesar de menos referidos, os testes escritos (14,1%) ainda são utilizados, apesar das recomendações da literatura (Sacristán, 2008). Na categoria “outros”, os professores referiram a prática musical (4,4%) e as rúbricas de avaliação (Colwell, 2002; Fautley, 2010; Jorgensen, 2008) e teste oral (na categoria outros, 1,0%).

Tabela 9: Instrumentos de recolha de dados para avaliação

	Ficha Individual do Aluno	Caderno Diário	Grelhas de Observação	Trabalhos Individuais	Trabalhos de Grupo	Testes Escritos	Gravações	Prática Musical	Outros	Total
<i>n</i>	9	24	38	36	34	29	33	9	2	205
%	4,4	11,7	18,5	17,6	16,6	14,1	16,1	4,4	1,0	100,0

As grelhas de avaliação são utilizadas todas as aulas por um dos professores, a partir da observação realizada (ME – Ministério da Educação, 1991a):

Faço a observação de todas as aulas, avalio os alunos todas as aulas. E depois, ou seja, faço sempre, eu tenho uma grelha todas aulas que faço a avaliação de todas as aulas, e avalio. É uma avaliação contínua, sim. Eu não digo “a partir de agora vou avaliar”, não. É no decorrer da aula. Durante a aula como ela também correr, eu vou tendo aqueles momentos, que eu, okay, vai ser agora! Vou aproveitar este momento para começar a olhar para aquele ou para aquela, para aquele momento musical. Sei lá, é por aí. Agora, não tenho nada definido. Não sei ao certo, só mesmo durante o decorrer da aula. (ML)

Já outra professora valoriza imenso um registo individual de cada aluno (ME – Ministério da Educação, 1991a), contudo de uma forma não sistemática e mais informal no decorrer das práticas:

Não vou nunca abdicar da minha caderneta, sabes? Porque eu lá vou fazer os meus registos das faltas de material, das faltas dos alunos e depois pequenas coisas que eu vou ouvindo, vendo e tal e vou escrevendo na caderneta. É muito difícil de fazer isso em cada aula, mas quando há coisas que se destacam mais, quer pela negativa quer pela positiva, é isso que eu tento fazer, é fazer os registos para depois não estar a avaliar sem fundamento. (CA)

Os trabalhos de grupo podem ser utilizados especialmente em trabalho de composição e improvisação:

Depois faço depois a avaliação em que eu vejo a parte de grupo, se eles sabem trabalhar em grupo ou não. Eu trabalho mais os trabalhos em grupo que faço, trabalho mais a parte da criatividade. (ML)

Com base no documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (ME – Ministério da Educação, 2001), foi elaborada uma questão que pretendia saber qual o peso de cada um dos quatro organizadores das competências específicas, e do domínio das Atitudes e Comportamentos, nas avaliações em Educação Musical. Os dados indicam que há um equilíbrio dos vários domínios de competências (tabela 10).

Tabela 10: Valorização dos domínios na avaliação da Educação Musical

	Interpretação e Comunicação	Perceção Sonora e Musical	Criação e Experimentação	Culturas Musicais nos Contextos	Atitudes e Comportamentos
$\bar{x} \pm sd$	4,7 ± 0,48	4,6 ± 0,57	4,3 ± 0,86	4,0 ± 0,92	4,6 ± 0,74

No entanto, a ponderação de cada um destes domínios varia de acordo com a instituição:

Neste momento vale 40% na disciplina de Educação Musical, na avaliação ponderada. E sessenta para as competências musicais. Não é assim em todas as escolas. (CA)

No momento de avaliar, o domínio das Atitudes e Comportamentos é bastante valorizado pelo professor, especialmente perante um desempenho musical menor:

Eles estão, não só a aprender, mas estão também em processo de educação. [...] Custa-me estar a castigar com uma nota menos boa, percebes? Agora se for um aluno que não está minimamente interessado e que não se interessa, a coisa facilita bastante. (CA)

A partir de uma questão de resposta aberta, procurando conhecer quais os **critérios de avaliação** utilizados pelos professores na avaliação das aprendizagens dos alunos, verificamos que foram especialmente apontados, não critérios, mas uma diversidade de indicadores de avaliação que guiam o processo de avaliação, agrupados em categorias (tabela 11 a 16). A pouca referência de critérios e a diversidade de indicadores apontados, pode ser justificada pelo facto de cada professor ter de definir os seus próprios critérios de avaliação a partir de diretrizes previamente definidas pela escola (Eurydice, 2010):

Eu faço os meus critérios, depois adapto ao que a escola me deu. A escola é muito vaga. Depois da avaliação que fiz, tento colocar naqueles critérios que a escola me deu, e faço a minha avaliação assim. Mas sim, por norma cada escola tem os seus critérios de avaliação, depois cada um faz como entender. (ML)

Na **interpretação vocal** são os aspetos relativos à afinação (melodia) o indicador com maior percentagem de respostas (33,0%), seguido do ritmo (17,9%), da técnica vocal (14,2%) e da expressão (11,3%) (ME – Ministério da Educação, 1991b; McPherson & Schubert, 2004, p.64, *apud* Fautley, 2010) (tabela 11).

Tabela 11: Indicadores de Avaliação na Interpretação Vocal.  
Legenda: ND/NR: Não definido/Não respondeu

	Melodia	Ritmo	Técnica	Expressão	Memória Musical	Musicalidade	Atitudes	Outros	ND/NR	Total
<i>n</i>	35	19	15	12	5	2	5	10	3	106
%	33,0	17,9	14,2	11,3	4,7	1,9	4,7	9,4	2,8	100,0

Os dados recolhidos em entrevista corroboram os dados quantitativos:

Na parte vocal avalio a afinação, é aquela mais essencial. Depois avalio o ritmo, se estão a cantar com ritmo certo. A afinação, o ritmo, avalio também a postura como eles estão a cantar, porque às vezes eles têm aquela coisa de levarem para a brincadeira. Acho que isso também é importante. Mas sim, acima de tudo na parte vocal a afinação e o ritmo são os mais importantes. [...] Esqueci-me de uma coisa que acho que é muito importante. A parte da sensibilidade, como eles cantam ou como tocam. Eles sabem cantar, mas por vezes eu peço para eles cantarem mais forte e alguns tem a mania de gritar. (ML)

Na atividade de **interpretação instrumental**, os indicadores mais referidos foram o ritmo (27,5%), a melodia (16,5%) e a técnica instrumental (16,5%) (tabela 12).

Tabela 12: Indicadores de Avaliação na Interpretação Instrumental.  
Legenda: ND/NR: Não definido/Não respondeu

	Melodia	Ritmo	Técnica	Expressão	Musicalidade	Atitudes	Outros	ND/NR	Total
<i>n</i>	18	30	18	11	3	5	13	11	109
%	16,5	27,5	16,5	10,1	2,8	4,6	11,9	10,1	100,0

No momento da entrevista, foram indicados alguns critérios utilizados pelo professor, nomeadamente a nível da expressão e da técnica instrumental (McPherson & Schubert, 2004, p. 64, *apud* Fautley, 2010):

Eu tenho atenção em cada peça, se respeitou a frase, porque a música é feita de frases, vamos lá... se percebeu que não se podia tocar com a mesma mão, alternar. Se consegue tirar um som interessante do instrumento. (CA)

A parte da interpretação instrumental também vai pela sensibilidade, porque alguns não sabem percutir. Percutem com muita força ou então com pouca força. Avalio isso, lá está o ritmo, a interpretação, se são melódicos ou se o não são. (ML)

Na **audição**, a discriminação auditiva (32,2%) (Fautley, 2010) e a atenção (18,6%) são os indicadores que prevalecem sobre os restantes no momento de avaliar esta atividade (tabela 13). Não menos importantes, mas menos referidos foram a contextualização dos temas musicais (5,1%) e as competências não-musicais (10,2%), sobretudo o pensamento crítico (ME – Ministério da Educação, 2018).

Tabela 13: Indicadores de Avaliação na Audição.

**Legenda:** ND/NR: Não definido/Não respondeu

	Discriminação Auditiva	Contextualização	Atenção	Competências Não-musicais	Outros	ND/NR	Total
<i>n</i>	19	3	11	6	5	15	59
%	32,2	5,1	18,6	10,2	8,5	25,4	100,0

Verifica-se uma grande percentagem de respostas “não definido” ou “não respondeu” (27,8%), não sendo claro o motivo. Nesta categoria, apesar de não definir indicadores de avaliação, um dos professores indicou que “a audição serve como autoavaliação para o aluno”. De algum modo, um professor entrevistado referiu ser um ótimo instrumento de recolha, para avaliar os alunos, seja individualmente ou em grupo, mas também como forma de os alunos se autoavaliarem (Fautley, 2010; Murphy, 2017):

Eu acho isso muito interessante. Porque é assim, avalias não só individualmente, mas aí avalias em grupo a capacidade de eles cantarem em grupo. [...] Se eles se enganam... Uma vez, uma aluna cantou uma parte que era só para a parte seguinte e ela ficou “professora, enganei-me!”. Estás a ver, ela não fez de propósito, ela tem noção. (CA)

Apesar de ser um indicador com uma forte subjetividade, a criatividade (36,8%) é o indicador de avaliação na área da **composição** mais referido pelos professores (tabela 14):

Para mim é o mais importante, a criatividade, até porque eu quando estou a fazer uma música com eles, eu por norma ensino a melodia e quer seja cantada ou com instrumentos eles aprendem, mas depois a parte rítmica, a parte do acompanhamento rítmico são eles que a fazem. Eu posso ajudar, posso dar um caminho, mas são eles que tem que trabalhar e aplicar a parte do acompanhamento rítmico. [...] Depois é aí que eu vejo se eles conseguem aplicar ou não aquilo que vão aprendendo nas aulas e a criatividade do aluno. (ML)

Tabela 14: Indicadores de Avaliação na Composição.  
Legenda: ND/NR: Não definido/Não respondeu

	Criatividade	Elementos Musicais	Recursos utilizados	Escrita Musical	Atitudes	Outros	ND/NR	Total
<b>n</b>	25	9	3	4	7	6	14	68
<b>%</b>	36,8	13,2	4,4	5,9	10,3	8,8	20,6	100,0

O domínio da **Cultural Musical** é essencialmente avaliado a partir da identificação do estilo musical (21,9%) e do conhecimento dos contextos e significados (23,4%) (tabela 15).

Tabela 15: Indicadores de Avaliação na Cultura Musical.  
Legenda: ND/NR: Não definido/Não respondeu

	Identificar Estilo Musical	Contextos e significado	Relação com outras áreas	Pensamento Crítico	Atitudes	Outros	ND/NR	Total
<b>n</b>	14	15	6	5	4	8	12	64
<b>%</b>	21,9	23,4	9,4	7,8	6,3	12,5	12,5	100,0

O domínio das **atitudes e comportamentos** tem como primordial os indicadores relativos ao relacionamento interpessoal (37,2%) (tabela 16), crucial em qualquer área disciplinar, e em específico na Educação Musical tem um peso além das competências musicais evidenciadas.

Tabela 16: Indicadores de Avaliação nas Atitudes e Comportamentos.  
Legenda: ND/NR: Não definido/Não respondeu

	Relacionamento Interpessoal	Desenvolvimento Pessoal	Face à disciplina de EM	Capacidades Cognitivas	ND/NR	Total
<b>n</b>	32	14	19	10	11	86
<b>%</b>	37,2	16,3	22,1	11,6	12,8	100,0

Conforme referido na literatura (Colwell, 2002), os professores têm a preocupação de desenvolver momentos de avaliação semelhantes aos realizados no processo de ensino e aprendizagem, especialmente nas avaliações individuais:

E depois também tenho momentos para os ir habituando na avaliação prática que faço sempre no final de cada período. Vou pondo ao longo do período a cantar sozinhos ou a tocar sozinhos, que é para eles se irem habituando, porque uma coisa é eles fazerem em grupo outra coisa é eles depois fazerem sozinhos, vão-se habituando para perder a vergonha e ganhar mais à vontade. (ML)

Todos os professores inquiridos referiram **comunicar a avaliação** aos seus alunos, através de uma nota quantitativa e de apreciações qualitativas (78,4%) (tabela 17).

Tabela 17: Comunicação da Avaliação aos alunos.

	Quantitativa	Qualitativa	Ambas	Total
<i>n</i>	3	8	40	51
%	5,9	15,7	78,4	100,0

Além da informação sobre a classificação final, os professores revelam preocupação em influenciar as aprendizagens dos alunos, a partir das apreciações descritivas (Colwell, 2002; Sacristán, 2008):

O que é que me interessa muito mais que uma nota? Que eles se motivem e que da próxima vez quando forem tocar já não façam as mesmas asneiras, não é? E tentem melhorar, senão também perdemos os alunos. (CA)

Mesmo nas pequenas avaliações que faço a nível vocal e instrumental eu não ponho percentagens, ponho suficiente, ponho bom e transmito aos alunos a avaliação que lhes fiz e o que é que eles podem fazer para melhorar. Isso é que eu acho que é importante! É eles saberem que podem melhorar, olha aqui preciso de fazer assim porque aqui não estava bem. Para a próxima tenta fazer desta maneira, a tocar instrumentos de lâminas, porque é um bocadinho difícil às vezes para eles. A avaliação deve ser diária e levá-los a eles melhora, para haver um progresso. (CA)

Encarado como uma estratégia da avaliação formativa, o **feedback** é essencialmente usado durante as atividades (47,2%) (Fautley, 2010; Savage & Fautley, 2013) (tabela 18).

Tabela 18: Momentos de utilização do feedback.

	Final dos Períodos	Final do Ano	Durante as atividades	Final de apresentações públicas	Outros	Total
<b>n</b>	23	8	50	21	4	106
<b>%</b>	21,7	7,5	47,2	19,8	3,8	100,0

Sem dados que possam esclarecer como este **feedback** é utilizado, pois necessitaria de um aprofundamento longitudinal do estudo, nomeadamente a partir da observação sistemática de aulas, seria importante perceber como os professores de Educação Musical o fazem para melhorar as aprendizagens dos alunos.

Alguns professores (35,5%) indicaram sentir **dificuldades ou constrangimentos** ao avaliar as aprendizagens dos alunos. Numa questão seguinte foi pedido que as enumerassem. As respostas foram categorizadas, sem se verificar uma diferença percentual acentuada entre elas: a subjetividade inerente ao processo de avaliação (26,3%), o ambiente de aprendizagem (referidos o elevado número de alunos por turma e condições do espaço de aula) (21,1%) e a indefinição dos critérios de avaliação (15,8%) (tabela 19). Na categoria “outros” englobaram-se vários aspetos referidos pelos professores, nomeadamente: as dificuldades em preencher tabelas de avaliação contínua, a avaliação de práticas musicais no momento, a implementação da avaliação formativa, a avaliação de alunos com dificuldades acentuadas, a desvalorização da disciplina de Educação Musical e, por fim, a utilização de um teste como instrumento de avaliação que resume o trabalho desenvolvido ao longo do processo a um único momento.

Tabela 19: Dificuldades e/ou Constrangimentos na Avaliação em Educação Musical.

	Subjetividade	Indefinição dos critérios de avaliação	Ambiente de Aprendizagem	Outros	Total
<b>n</b>	5	3	4	7	19
<b>%</b>	26,3	15,8	21,1	36,8	100,0

Apesar de uma maior percentagem de professores ( $n=33$ ; 64,7%) indicar não sentir dificuldades e/ou constrangimentos na avaliação, os resultados mostram que para toda a amostra de participantes, há uma diversidade de desafios face à tarefa de avaliar na Educação Musical (tabela 20).

*Tabela 20: Desafios da Avaliação na Educação Musical*

	<i>n</i>	%
<b>Justiça</b>	11	20,8
<b>Avaliar Práticas Musicais</b>	6	11,3
<b>Definir Critérios de Avaliação</b>	2	3,8
<b>Classificar</b>	7	13,2
<b>Participação do Aluno</b>	7	13,2
<b>Avaliação Formativa</b>	5	15,1
<b>Condições de Aprendizagem</b>	8	15,1
<b>Outros</b>	7	13,2
<b>Total</b>	53	100,0

A justiça parece ser um aspeto que preocupa os professores no momento de avaliar (20,8%), o que de algum modo poderá estar relacionado com outros aspetos referidos, nomeadamente as condições de aprendizagem (elevado número de alunos, escassez de aulas semanais, falta de condições acústicas, pouco tempo de aula) (15,1%) (Eurydice, 2010), e as dificuldades em classificar (13,2%) as aprendizagens dos alunos.

Ou seja, 90 minutos por semana não dão para fazer nada ou pouco dá para fazer. Por isso a avaliação às vezes é difícil de fazer de forma mais completa. A avaliação já não é tão completa. (ML)

É um desafio avaliar as práticas musicais (11,3%), e concretamente ao nível da composição e improvisação, o reduzido tempo letivo da disciplina no horário letivo, coloca em causa a sua avaliação:

A criatividade, eu não consigo ter tempo suficiente para conseguir avaliar os parâmetros ou os critérios da criatividade de cada aluno. Não há tempo para isso, é impossível. (ML)

A respeito da justiça no momento de avaliar, um dos professores entrevistados refere que perante dúvidas sobre a avaliação sumativa dos alunos, toma-se a opção favorecer o aluno (Jorgensen, 2008).

Sou sempre muito justa? Não sei, não sei. São muitas turmas, são muitos alunos, e tento ser justa. E tento, principalmente nunca puxar para baixo. Se estou na dúvida num aluno, entre o três e o quatro, mais vale dar o quatro. (CA)

Quando a avaliação em Educação Musical pode ser decisiva para a aprovação ou retenção de um aluno, os professores dividem-se nas suas opiniões. Por um lado, não querem prejudicar o aluno (Fernandes, 2008), mas por outro, querem ver valorizado o papel da música no currículo (Colwell, 2002):

Se acontecer que eu tenho um aluno com três negativas, imaginemos, a português, a educação física e a música. Eu pondero muito, muito. Se os meus colegas não subirem o nível, subo eu. E vou-te dizer porquê. Porque ele nunca mais vai ter música. E como é uma injustiça, eu faço isso, num 6º ano. (CA)

Não! Se é um 2 é um 2 e ponto final. Eu funciono assim. Agora há pessoas que se deixam ir, e lá está, e por essa mesma razão depois a disciplina vai perdendo a importância, porque a música também dá para reprovar de ano. [...] Por isso é que é importante os alunos perceberem a importância da disciplina, que também tem peso. E mesmo os nossos colegas professores é importante que eles entendam que a música é igual às outras. (ML)

Pelos dados do questionário verifica-se uma dificuldade em implementar práticas de avaliação formativa (15,1%), conforme sugere a literatura (Black & William, 2018; Colwell, 2002; Fautley, 2010; Fernandes, 2005, 2006, 2007, 2008; Flores, 2017; Marinho, Leite & Fernandes, 2013; Roldão & Ferro, 2015; Savage & Fautley, 2013). Os professores manifestam preocupação em “ajudar os alunos a melhorar os seus resultados” e que a avaliação “tenha uma função preponderantemente construtiva e complementar da formação das aprendizagens”.

Os constrangimentos colocados à implementação da avaliação formativa em Educação Musical, podem estar intimamente relacionados com a falta de participação, motivação, seriedade e interesse que os alunos manifestam face à avaliação (13,2%). Apesar de uma percentagem reduzida de respostas, este aspeto faz-nos questionar que o desafio em envolver

e comprometer os alunos, pode estar associado à forma como são implementados os processos de avaliação, por um lado, pelos desafios já referidos anteriormente, mas também pela ausência de clareza por parte do professor na definição dos objetivos de aprendizagem e nas tarefas de avaliação (Payne *et. al*, 2009; Sacristán, 2008):

Se eu lhes digo os objetivos? Quer dizer, não! Não digo. Mas eles vão fazendo e eu vou corrigindo. (CA)

## 5. CONCLUSÃO

Após a análise e discussão dos resultados obtidos, quantitativos e qualitativos, o estudo permitiu inferir que os professores de Educação Musical consideram que a avaliação na disciplina, além de servir para classificar, tem como objetivos monitorizar o processo de ensino e aprendizagem e promover as aprendizagens dos alunos. Apesar dos dados indicarem que os professores utilizam vários tipos de avaliação, e de manifestarem preocupações em torná-la num processo integrado no ensino e na aprendizagem, verifica-se uma dificuldade em implementar as práticas de avaliação formativa. Nomeadamente, o desenvolvimento das práticas de autoavaliação é realizado com intenções normativas e com pouco valor na promoção das aprendizagens. A ausência de uma avaliação que permita aos alunos a autorregulação das aprendizagens reflete-se na forma pouco clara como os professores definem os critérios de avaliação. Não obstante, os professores informam os alunos sobre as suas avaliações, através de uma nota quantitativa e apreciação qualitativa. O uso do *feedback* enquanto estratégia de avaliação é usado, essencialmente, no decorrer das atividades. Num aprofundamento futuro, e considerando uma visão longitudinal, seria pertinente conhecer que tipo de *feedback* é prestado e quais os momentos em que é utilizado.

Os quatro organizadores de competências musicais, bem como o domínio das atitudes e comportamentos, são igualmente valorizados na avaliação de Educação Musical, apesar das variações percentuais que podem existir nas diferentes instituições. Para recolher informação, os professores utilizam diversos instrumentos, sendo os mais utilizados as grelhas de observação, os trabalhos individuais e de grupo, as gravações e os testes escritos, o que sugere uma preocupação em dar validade e fiabilidade à informação recolhida, através da sua triangulação.

Impõem-se desafios à avaliação, como são a justiça na atribuição das classificações, a avaliação das práticas musicais e a implementação de práticas formativas. Sem dados suficientes para suportar este argumento, os aspetos anteriores poderão estar relacionados com outros aspetos referidos pelos professores, nomeadamente o número de alunos, a escassez de aulas semanais, a duração do tempo de aula e as condições físicas dos espaços.

Perante estes desafios, podem surgir dificuldades em avaliar as práticas musicais, seja pela subjetividade inerente ao processo de avaliação e/ou à definição clara de critérios de avaliação.

Seria pertinente, do ponto de vista metodológico, como forma de sustentar os dados obtidos, o alargamento da amostra, a realização observações sistemáticas das aulas de Educação Musical e a contextualização dos dados face às instituições e grupos de alunos em que os professores lecionam. De igual modo, poderia ser uma mais-valia para a compreensão das práticas de avaliação implementadas, perceber como os professores, que consideram a avaliação com objetivos formativos e sumativos, articulam estes tipos de avaliação num sentido de compreender se a Educação Musical está focada na avaliação das aprendizagens ou para as aprendizagens. Por fim, seria interessante ter noção da perceção dos alunos face aos processos de avaliação realizados pelos seus professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num momento de retrospeção sobre o caminho percorrido até aqui, a experiência da PES foi, sem dúvida, cheia de desafios que não se encerram neste documento, mas que se prolongam num futuro próximo, assim espero, na profissão docente. Uma fronteira ambígua entre um fim e a dúvida de quando será o princípio.

Ao longo da formação inicial, é-nos transmitido um conjunto de conhecimentos nos vários domínios, que em confronto com a realidade dos contextos educativos nos quais somos alocados, obrigam à análise, reflexão e ação ajustadas aos mesmos. É neste movimento sem fim, entre teoria, prática e reflexão, que se exploram novos caminhos e se constrói uma profissão, que vai muito além do domínio e transmissão de conhecimentos musicais.

Da diversidade de aspetos para os quais a profissão docente deve responder, e sobre os quais fomos tomando consciência ao longo da nossa formação, é neste momento de confronto com a realidade educativa que os percebemos e vivemos verdadeiramente. Logicamente que cada um de nós vive a mesma realidade com diferentes perceções e atribuindo diferentes significados, que na maioria das vezes, são influenciados pelas experiências de vida. Enquanto aluna, cresci e aprendi sobre um modelo educativo demasiado expositivo, centrado no professor e sem espaço para a expressão de cada um. Apesar desta consciência e do esforço que vou fazendo para delas sair, enquanto professora, tenho uma tendência para reproduzir práticas que, claramente, estão desajustadas dos tempos que vivemos, e do perfil de pessoas que pretendemos formar num futuro próximo.

Pela experiência passada, pelas pertinentes reflexões que nos compeliram a realizar durante a formação, agora vividas no “terreno”, deparámo-nos com a real noção de que o aluno tem de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem. Muito além do conhecimento e informação, ele deve ser encarado num sentido integral e, ao contrário do que senti enquanto aluna, ser considerado na sua expressão, comunicação e autonomia, sempre num equilíbrio entre as suas necessidades e possibilidades. Como refere Freire (1996), a experiência educativa vai mais além do ensino dos conteúdos, deve envolver a natureza humana do aluno.

Em vários momentos questionei-me se as práticas educativas que implementava envolviam a turma que tinha diante de mim, e a comprometiam com a aprendizagem. Não alimentando em mim a falta de confiança sobre o trabalho desenvolvido, parece-me pertinente manter esta atitude de questionamento, no sentido de integrar melhorias num caminho que ainda agora está a começar. O facto de escolher uma ou outra opção, dentro das várias possibilidades para conduzir um processo de ensino e aprendizagem, tem impacto claro nos alunos, mas, também, na construção do nosso perfil pessoal e profissional (Jorgensen, 2008).

Foi neste constante contexto de questionamento, que surgiu a temática desenvolvida no projeto de investigação. Segundo a literatura e as recomendações dos documentos oficiais do ensino, a avaliação deve integrar o processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos. Quando iniciei este caminho da PES, pouco consciente estava dos desafios que teria no momento de emitir uma apreciação daquilo que os alunos iriam aprender. As questões surgiram quando comecei a avaliar diariamente os alunos, a partir de grelhas de observação, e às quais os alunos não tinham acesso. Isso trouxe-me a sensação de que a avaliação não estava a ser integrada no processo de aprendizagem, mas sim num formato de continuidade, isto é, depois de um período de aprendizagem seguia-se a avaliação da mesma, sem espaço para discussão e reflexão diária em conjunto com os alunos, nem a integrando nos processos seguintes.

Pensando na escola enquanto instituição inseparável daquilo que é a sociedade atual, é esperado que garanta a aprendizagem dos alunos, e se assuma como um espaço privilegiado no fomento da diversidade, da participação, do sentido de comunidade e da implementação de processos democráticos. É esperado que a escola partilhe os mesmos valores da sociedade em que está inserida e que contribua para a formação de cidadãos mais participativos e comprometidos com as suas aprendizagens. À luz dos desafios atuais, estaria a Educação Musical, e a avaliação em concreto, a responder a estes desafios? Até que ponto, eu enquanto professora estaria a dar voz aos alunos, quando chegava todos os dias às aulas e tinha como objetivo cumprir a planificação? Será que olhei todos os alunos da mesma forma e os avaliei nos mesmos moldes? Estaria eu a promover a responsabilidade e a autorregulação, se as tarefas de avaliação eram apenas da minha competência?

Quando procuro responder a estas questões, de uma forma profunda e refletida, compreendo que há uma enorme complexidade e desafios diários associados, que vão muito além daquilo que é a área disciplinar do professor na sala de aula. É certo que cabe ao professor de Educação Musical, a responsabilidade e compromisso de se (re)construir enquanto pessoa e profissional, seja pelo autoconhecimento, pela autorreflexão, pela formação contínua e/ou pela partilha com outros professores, tal como foi feito durante esta PES. Não obstante, o “fora” da sala de aula tem aspetos, sobre os quais estou pouco familiarizada neste início de profissão, e que me parecem importantes de considerar na atividade que o professor desenvolve “dentro” da sala de aula. É nesta complexidade e, diria união de esforços, que podem ser criados movimentos cada vez mais fortes para que continuemos a ter a Música presente nas escolas e a ocupar um espaço, não necessariamente maior, mas de maior valor no Sistema Educativo. É certo que a música tem um forte poder de criar e reconstruir ligações, de desenvolver o pensamento divergente, e está muito ligada àquilo que é a vida, contudo, é preciso ter algum cuidado com a mesma, para não a colocarmos nos mesmos moldes das outras áreas disciplinares, já que o mundo de “fora” tem uma forte influência e poder de transformação daquilo que é vivido no mundo de “dentro”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEM – Agrupamento de Escolas de Matosinhos (2017-2021). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Matosinhos 2017-2021*.  
[https://aematosinhos.webnode.pt/\\_files/200000322-9f10e9f1111/Projeto%20Educativo%202017-21.pdf?ph=230073acb5](https://aematosinhos.webnode.pt/_files/200000322-9f10e9f1111/Projeto%20Educativo%202017-21.pdf?ph=230073acb5)
- AEM – Agrupamento de Escolas de Matosinhos (2020-2021a). *Critérios de Avaliação – Regime Presencial*.
- AEM – Agrupamento de Escolas de Matosinhos (2020-2021b). *Educação Musical – Aprendizagens Essenciais em Articulação com o Perfil dos Alunos – 2020-2021*.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Boal-Palheiros, G. & Boia, P.S. (2019). Formação de professores de música e práticas de Educação Musical nas escolas. In G. Boal-Palheiros & P.S. Boia (orgs.), *Desafios em Educação Musical*. (pp.117-141). Porto: CIPEM/INET-md, Escola Superior de Educação Politécnico do Porto.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, 9, 79-86.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5 (1), 7-74.
- Black, P. & William, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575.
- Borne, L. & Rueda-Beltrán, M. (2017). Evaluación em educación musical. Tensiones antiguas, discusiones contemporáneas. *Revista ABEM*, 25(38), 123-138.
- CERI (2008). Assessment for Learning – The Case of Formative Assessment. In *Assessment for Learning Formative Assessment “OECD/CERI International Conference, Learning in the 21<sup>st</sup> Century: Reserch, Inovation and Policy”*. 15-26 Maio de 2008.  
<https://www.oecd.org/site/educeri21st/40600533.pdf>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5ª ed.). London: Routledge/Falmer.

- Colwell, R. (2002). Assessment's potential in music education. In R. Colwell & C. Richardson (eds.). *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 1128-1158). New York: Oxford University Press.
- Cury, A. (2012). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Lisboa: Pergaminho.
- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de Abril, Diário da República, I Série, n.º 129, 1-21.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de Julho, Diário da República, I Série, A, n.º 129, 2928-2943.
- Fautley, M. (2016). Music education assessment and social justice: resisting hegemony through formative assessment. In C. Benedict; P. Schmidt; G. Spruce & P. Woodford (ed.), *The Oxford Handbook of social justice in music education* (pp.513-524). New York: Oxford University.
- Eurydice (2010). *Educação artística e cultural nas escolas da Europa*. Lisboa: GEPE.
- Fautley, M. (2010). *Assessment in Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Fautley, M. & Savage, J. (2013). *Lesson Planning for Effective Learning*. Reino Unido: McGraw-Hill Education.
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Refletir, Agir e Transformar. *Livro do 3.º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação* (pp. 65-78). Curitiba: Futuro Eventos.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação, 19(2)*, 21-50.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa, 33(3)*, 581-600.
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação do domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional, 19(41)*, 347-372.
- Fernandes, D. (2019a). *Avaliação Sumativa*. Folha de apoio à Formação - Projeto MAIA: Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2019b). *Avaliação formativa*. Folha de apoio à formação - Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2019c). *Crítérios de avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

- Fernandes, D. (2021). *Rubricas de Avaliação*. Folha de apoio à formação – Projeto MAIA. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Flores, M. A. (2017). Introdução. Da necessidade de aprofundar o debate sobre currículo e avaliação. In M. A. Flores (ed.), *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação. Contributos para aprofundar um debate*. (pp. 7-22). Santo Tirso: De Facto Editores.
- França, C. C. & Swanwick, K. (2002). Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Revista Em Pauta*, 13(21), 5-41.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Os saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Hepworth-Osiowy, K. (2004). *Assessment in elementary music education: Perspectives and practices of teachers in Winnipeg public schools*. (Tese de Mestrado), University of Manitoba, Canadá.  
[https://mspace.lib.umanitoba.ca/bitstream/handle/1993/29583/Hepworth-Osiowy\\_Assessment\\_in.pdf?sequence=1](https://mspace.lib.umanitoba.ca/bitstream/handle/1993/29583/Hepworth-Osiowy_Assessment_in.pdf?sequence=1)
- Jorgensen, E. (2008). *The Art of Teaching Music*. Bloomington: Indiana University Press.
- MacDonald, R. & Wilson, G. (2020). Improvisação, criatividade distribuída e processos sociais. Ao encontro dos desafios contemporâneos em Educação Musical. In G. Boal-Palheiros & P.S. Boia (orgs.), *Desafios em Educação Musical*. (pp.99-116). Porto: CIPEM/INET-md, Escola Superior de Educação Politécnico do Porto.
- Machado, E. (2019). *Participação dos alunos nos processos de avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Marinho, P.; Leite, C. & Fernandes, P. (2013). A Avaliação da Aprendizagem: um ciclo vicioso de “testinite”. *Estudos em Avaliação Educacional*, 24(55), 304-334.
- Martins, G.M.; Gomes, C.; Brocardo, J.; Pedroso, J.; Carrillo, J.; Silva, L.; Encarnação, M.; Horta, M.; Calçada, M.; Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Despacho n.º 9311/2016, de 21 de Julho*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- ME – Ministério da Educação (1991a). *Programa de Educação Musical do Ensino Básico do 2.º Ciclo – vol I*. Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário – Ministério da Educação.

- ME – Ministério da Educação (1991b). *Programa de Educação Musical do Ensino Básico do 2.º Ciclo – vol II*. Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário – Ministério da Educação.
- ME - Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. (P. Abrantes, & M. L. Mendes, Edits.). Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- ME - Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: articulação com o perfil dos alunos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- McPherson, G. & Schubert, E. (2004). Measuring Performance Enhancement in Music. In A. Williamon (ed.), *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance*. Oxford: Oxford University Press.
- Morse, J. M. (2012). The implication of interviews type and structure in mixed-method designs. In J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (2ª ed.), *The Sage Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft*. (pp. 193-204). California: SAGE Publications.
- Murphy, R. (2007). Harmonizing Assessment and Music in the Classroom. In L. Bresler (ed.), *International Handbook of Research in Arts Education*. (pp. 361-379). USA: Springer.
- Pacheco, J. (2002). Critérios de avaliação na escola. *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas* (pp. 53-64). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3ª ed.). California: Sage Publications.
- Payne, P.; Burrack, F.; Parkes, K. & Wesolowski, B. (2019). An Emerging Process of Assessment in Music Education. *Music Educators Journal*, 105 (3), 36-44.
- Penna, M. (2013). A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In T. Mateiro & B. Ilari (Eds), *Pedagogias em Educação Musical* (pp. 13-24). Curitiba: Editora Intersaberes.
- Relvas, M. (2014). Como avaliar as aprendizagens das práticas musicais em Educação Musical. In *Atas do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos*. (pp. 256-270). Lisboa: CIED.
- Roldão, M. C. & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(63), 570-594.

- Savage, J. & Fautley, M. (2013). *A-Z of Teaching*. Reino Unido: Open University Press.
- Sacristán, J. G. (2008). La evaluación en la enseñanza. In J.G. Sacristán & A.I. Perez Gómez (eds.), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Schippers, H. (2010). Positioning "World Music" in Education: A Conceptual History. In H. Schippers (ed.), *Facing the Music - Shaping Music Education from a Global Perspective*. (pp. 15-39). Oxford: Oxford University Press.
- St. John, P. A. (2006). Finding and making meaning: young children as musical collaborators. *Psychology of Music*, 34 (2), 238-261.
- Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. Londres: Routledge.
- Torrance, H. (2017). Blaming the victim: assessment, examinations, and the responsabilisation of students and teachers in neo-liberal governance. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38 (1), 83-96.
- Wuytack, J. & Boal-Palheiros, G. (2013). *Pedagogia Musical 1*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

# ANEXOS

## Anexo 1: Carta de pedido de colaboração na realização do estudo

Exm<sup>o</sup>. (a) Sr. (a) Professor(a) de Educação Musical,

No âmbito da Unidade Curricular de Seminário de Investigação do 2<sup>o</sup> ano do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, eu, Andreia Filipa Alves Carrinho, venho por este meio solicitar a colaboração de V. Ex.<sup>a</sup> na realização de um trabalho de investigação em que o objeto de estudo é a avaliação das aprendizagens na Educação Musical.

O estudo tem como objetivo identificar e compreender os elementos de avaliação utilizados nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação em Educação Musical. Os dados serão recolhidos através de um questionário, com o objetivo de recolher dados sobre as conceções e práticas de avaliação na disciplina de Educação Musical.

A identificação de todos os participantes que permitirem a obtenção dos resultados deste estudo será mantida confidencial bem como os dados fornecidos. Todos os dados recolhidos serão utilizados apenas neste estudo, sendo mantidos confidenciais. O anonimato será preservado.

Ficando a aguardar uma resposta e agradecendo desde já a colaboração e disponibilidade de V. Ex.<sup>a</sup>, subscrevo-me,

Atentamente,

---

Andreia Carrinho – 3130382@ese.ipp.pt

Porto, 4 de Dezembro de 2020

## Anexo 2: Questionário

No âmbito da Unidade Curricular de Seminário de Investigação do 2.º ano do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, o presente questionário tem por objetivo a recolha de dados sobre as conceções e práticas de avaliação na disciplina de Educação Musical.

O rigor e objetividade das suas respostas serão um contributo à consecução dos objetivos do estudo, bem como à melhoria das práticas educativas em Educação Musical. Os dados recolhidos serão utilizados para fins de investigação, garantindo o anonimato e a confidencialidade das respostas.

Agradeço, desde já, a sua colaboração e disponibilidade.

### **BLOCO A: Caracterização do Professor**

1. Idade: \_\_\_ anos
2. Sexo: \_\_\_ Feminino; \_\_\_ Masculino; \_\_\_\_\_
3. Habilitações Académicas:  
\_\_\_ Bacharelato; \_\_\_ Licenciatura; \_\_\_ Mestrado; \_\_\_ Doutoramento;
4. Tempo de serviço docente em Educação Musical no 2º Ciclo: \_\_\_\_\_ anos

### **BLOCO B: Práticas de Avaliação em Educação Musical**

5. Que tipos de avaliação conhece?  
\_\_\_ Avaliação Diagnóstica; \_\_\_ Avaliação Formativa; \_\_\_ Avaliação Sumativa; \_\_\_ Avaliação Contínua  
\_\_\_ Autoavaliação; Outra: \_\_\_\_\_
6. Dos tipos de avaliação mencionados anteriormente, qual ou quais, fazem parte da sua rotina na disciplina de Educação Musical?  
\_\_\_ Avaliação Diagnóstica; \_\_\_ Avaliação Formativa; \_\_\_ Avaliação Sumativa; \_\_\_ Avaliação Contínua  
\_\_\_ Autoavaliação; Outra: \_\_\_\_\_
7. Na sua opinião, para que serve a avaliação em Educação Musical?
8. Considerando a aferição de competências, conhecimentos e capacidades dos alunos, quais os instrumentos de recolha utilizados?  
\_\_\_ Ficha individual do aluno; \_\_\_ Caderno Diário; \_\_\_ Grelhas de Observação; \_\_\_ Trabalhos individuais;  
\_\_\_ Trabalhos de Grupo; \_\_\_ Testes Escritos; \_\_\_ Gravações; Outros: \_\_\_\_\_
9. Numa escala de 1 a 5, o que mais valoriza na avaliação dos alunos?

	Não valorizo	Valorizo Pouco	Valorizo	Valorizo Bastante	Valorizo Muito
Interpretação e Comunicação	1	2	3	4	5
Perceção Sonora e Musical	1	2	3	4	5
Criação e Experimentação	1	2	3	4	5
Culturas Musicais nos contextos	1	2	3	4	5
Atitudes e Comportamentos	1	2	3	4	5
Outra: _____	1	2	3	4	5

10. Que critérios são usados na avaliação da(s):

10.1. Interpretação Vocal; 10.2. Interpretação instrumental; 10.3. Audição; 10.4. Composição  
10.5. Cultura Musical; 10.6. Atitudes e Comportamentos

11. É dada informação ao aluno sobre a sua avaliação?  Sim  Não

11.1. Se sim, como é transmitida essa informação?

nota quantitativa;  apreciação qualitativa;  ambas; Outra: \_\_\_\_\_

12. Em que momento os alunos são informados, individualmente, do ponto da sua aprendizagem (o que errou, o que tem como pontos fortes e o que precisa de melhorar)?

não são informados;  no final de cada período;  no final do ano letivo;

no decorrer das atividades;  no final de cada apresentação pública; Outro: \_\_\_\_\_

**BLOCO C: Desafios na implementação dos processos de avaliação.**

13. Sente algum tipo de dificuldade ou constrangimento na avaliação das aprendizagens em Educação Musical?

Sim  Não

13.1. Se sim, pode enumerar alguns deles?

14. Qual(ais) o(s) maior(es) desafio(s) na avaliação em Educação Musical?

***Obrigada pela colaboração!***

### **Anexo 3: Entrevista Semiestruturada**

#### **BLOCO A: Caracterização do Professor**

- Professores de Educação Musical a lecionar no 2.º Ciclo do Ensino Básico.
- Tempo de Serviço Docente (em anos)

#### **BLOCO B: Práticas de Avaliação em Educação Musical**

- Para que serve a avaliação na disciplina da Educação Musical?
- Como é usada a avaliação no processo de ensino e aprendizagem?
- Quando é que avalia os alunos na Educação Musical?
- O que é importante avaliar na Educação Musical?
- Como recolhe dados para avaliar os alunos?
- Como avaliar as práticas musicais?
- Que critérios usa para avaliar?
- Os alunos fazem autoavaliação? Em que momento?

#### **BLOCO C: Dificuldades na implementação da avaliação em Educação Musical**

- Sente dificuldades em aplicar a avaliação?
- Gostaria de dizer mais alguma coisa sobre avaliação na Educação Musical?

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO  
ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO

**Avaliação das Aprendizagens na Educação  
Musical**

Andreia Filipa Alves Carrinho

