

Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical

ÍNDICE

Actas do Seminário de Educação Musical

Planeamento e avaliação

- Assessment and Music Education in Portugal	3
Richard Colwell	
- Avaliação formativa e planificação da actividade didáctica	11
Maria das Dores Formosinho	
- Para pensar a avaliação	14
Helena Rodrigues	
- Problemas de avaliação em educação musical	18
Alberto B. Sousa	
- Centro de Documentação da APEM	22
- Noticiário	24

Director: MANUEL CARLOS DE BRITO

Redacção, Administração e Propriedade: ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO MUSICAL
RUA ROSA ARAÚJO, 6-3.º ★ TELEF. 355 71 18 ★ 1200 LISBOA

DISTRIBUIÇÃO GRATUITA AOS SÓCIOS

PREÇO 400\$00

PERIODICIDADE TRIMESTRAL

BOLETIM 71 OUTUBRO/DEZEMBRO 1991

Registado nos SRIP N.º 109958
E.P. 209.958

Composto e impresso: Tip. Correia
Depósito Legal 2119/83
Rua do 4 de Infantaria, 4-B
1300 LISBOA

Para pensar a avaliação

ou

"Eh, teacher, leave the kids alone"

Helena Rodrigues *

1 - Introdução

Num texto de reflexão sobre as bases epistemológicas do conhecimento humano, Boaventura Santos (1989) reclama o carácter autobiográfico de toda a ciência ao mesmo tempo que refere a emergência dum novo paradigma de conhecimento. Noutro contexto, afirma também Eduardo Sá (1989): **tal como todos os poetas são autobiográficos (como duma forma ou de outra afirmaram Borges e Pessoa) todas as psicoterapias o são.**

A esta «biblioteca» de autobiografias eu acrescentaria o acto de ensino.

O texto que se segue, de reflexão sobre a avaliação, é apenas a exposição biográfica de algumas inquietações que se me têm colocado na minha experiência de ensino e aprendizagem. Assenta sobre os seguintes pressupostos:

1 - A educação é uma teleologia. O acto educativo é intencional, visa determinadas finalidades - pretende formar um determinado tipo de homem.

2 - A avaliação pretende verificar em que medida as acções que se efectuaram tendo em vista determinado fim, produziram os resultados esperados. A avaliação inclui então uma acção de «diagnóstico», de «detecção crítica», e, uma referência a pressupostos de base, a objectivos previamente aceites.

3 - O carácter teleológico das acções educativas implica a necessidade de medidas de avaliação.

O tema da avaliação servirá aqui de catalisador duma reflexão sobre questões de educação em geral - de facto, sendo o ensino da música um acto educativo antes de mais, parece importante referir questões pelas quais está abrangido implicitamente. Referir-se-ão depois aspectos específicos relativos a situações de ensino musical.

A linguagem usada escreve-se na primeira pessoa e não é uma linguagem neutra. É um gesto intencional: prefiro consciencializar e assumir a impossibilidade de biografar o objecto sem autobiografar o sujeito.

2 - Avaliações e inquietações

Num cenário tradicional as avaliações escolares têm dois protagonistas: o avaliador e o avaliado.

O primeiro é supostamente o detentor do saber (... do saber que é permitido saber ...). O segundo, desempenha o papel de perseguido e, ao fim de alguns anos no palco da escolaridade, apresenta o síndrome de «toxiclassificação». Se representar bem o papel que lhe foi destinado, terá fortes probabilidades de representar o mesmo papel no acto seguinte - o do trabalho - apresentando praticamente os mesmos sintomas de dependência. Refira-se que nesta encenação não é conveniente trocar de papéis. Aliás, ao fim de alguns ensaios, nenhum dos actores terá motivação para o fazer. E os que não respeitarem o guião, serão convidados a abandonar a Companhia.

Num cenário não-tradicional fazem-se claras distinções entre avaliação formativa ou de processo, avaliação sumativa ou de produto e classificação. Enfatiza-se o valor da avaliação enquanto estratégia integrada no processo educativo, como medida de retroacção capaz de contribuir para o seu aperfeiçoamento.

No palco do sistema escolar vigente estão presentes ambos os cenários. De que resultam, naturalmente, certas indefinições de papéis e ... inquietações:

a) Primeira inquietação: a miscigenação entre saber e símbolos do saber

«A avaliação é uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação».

«A classificação, em contrapartida, tem uma intenção selectiva e procede à seriação de alunos ao atribuir-lhes uma posição numa escala de valores».

(in Ribeiro, 1989)

No nosso sistema de ensino, os resultados da avaliação são inevitavelmente convertidos em classificações. Muitas vezes não existe avaliação mas apenas classificação.

A classificação pretende estabelecer uma correspondência entre o saber e um símbolo de saber. É aqui que surgem os primeiros desvios em relação aos objectivos e funções da avaliação: a classificação actua apenas como um reforço positivo ou negativo que importa ganhar ou evitar. Os reforços positivos são uma tentação, os reforços negativos uma frustração - o saber é secundário, os símbolos do saber o importante.

Ao contrário da avaliação, a classificação não indica um caminho - é apenas um dado estático que rotula o aluno. Não obstante, é à volta das classificações (e não das avaliações) que se estabelecem os discursos familiares, as «negociações» professor-aluno, as angústias escolares.

Mas a ligação entre saber e símbolos do saber é facilmente questionável: basta reflectir sobre a **fidelidade e validade** de grande parte dos testes escolares. Para além do problema das diferenças de critério inerentes a classificadores diferentes, coloca-se o problema da consistência do saber, da consistência entre esse saber e o símbolo que lhe foi atribuído. Se hoje, (nós, os eleitos) fossemos submetidos aos mesmos testes que realizámos na nossa escolaridade, não será que em muitos deles não obteríamos resultados inferiores? ... Então: 1) que revela, afinal, a classificação? Que símbolo de saber é este, que selecciona e rotula vitaliciamente, mas não é acompanhado por um saber vitalício? Que significa: que o indivíduo sabe, ou que soube em determinada altura resolver os testes que lhe foram colocados? Qual o valor desse significante de significados vários? 2) Que concluir: que o saber foi adquirido e depois desadquirido? ... Que espécie de saber é esse, então? Para que serviu o tempo e o esforço dispendidos no ensino de tal matéria? 3) Qual a utilidade dos testes realizados e respectivas classificações? Não será que tudo isto não é uma forma aparentemente correcta para legitimar o arbitrário, mais um adereço de encenação?

b) Segunda inquietação: da «escola cor-de-rosa» à sociedade de que cor?

Numa alusão que se poderá identificar como crítica ao primeiro cenário descrito, Joncour (1977) afirma que é a Escola que, ao ditar a sua norma, cria os «bons» e os «maus» alunos, limitando-se o professor a desempenhar funções de selecção e triagem. Isto é, ao veicular os objectivos e estrutura da educação definidos pela classe dominante, a Escola estaria a ser instrumentalizada pelo poder e a contribuir para acentuar as diferenças pré-existentes.

O segundo cenário descrito no início desta exposição transporta-nos à «escola cor-de-rosa»: a avaliação é criterial, aprende-se o que se quer pelo prazer de aprender, a motivação é intrínseca, valoriza-se a liberdade, a criatividade e os aspectos lúdicos da aprendizagem, há esforços para que se aceitem e respeitem as diferentes culturas trazidas pelas crianças ... (e raramente se questiona se a obrigatoriedade escolar não é também uma imposição da classe dominante).

O problema que coloco é até que ponto a «escola cor-de-rosa» tem possibilidades de sobreviver numa sociedade de cor diferente, matizada por **numerus clausus**, hierarquias, concursos, competência e eficácia ... Até que ponto podemos levar a nossa capacidade de aceitação das diferenças? Quais os limites para esta relativização de critérios? Esse espaço mítico de felicidade que é a «escola cor-de-rosa», não corresponderá, também, à construção duma escola superprotectora, uma ilha isolada à margem

do real? Esta preocupação pelo sucesso não será ainda um produto, camuflado, duma sociedade de consumo alicerçada sobre critérios de eficácia e produção? O insucesso e a frustração não fazem parte da condição humana?

As classificações escolares correspondem, em última análise, a um mecanismo de regulação e controle duma sociedade de consumo e desempenham um papel importante na articulação do mundo do trabalho. Que acontece, pois, se se lança no mercado um produto que não está etiquetado segundo as normas? Por outro lado, que sentido faz avaliar criterialmente na escola quando o mundo extra-escola não é um mundo de avaliação criterial? Que sentido faz educar para o prazer pelo saber se não houver continuidade no trabalhar pelo prazer?

Talvez caiba à Escola domesticar, colonizar, e colaborar na inércia do sistema social ... Ou, talvez caiba à Escola um papel de subversão do sistema, um tingir de rosa o real ...

c) Terceira inquietação: o relacionamento professor/aluno e a avaliação

Entendo a relação professor/aluno como uma relação de «facilitação de crescimento», possível quando na relação existem condições de «empatia, autenticidade e aceitação incondicional» (Rogers, 1970). Como um espaço de partilha de experiências e saber. Um espaço de comunicação que vai sendo melhor habitado à medida que ambos os actores se ajudam reciprocamente, completam insuficiências, aperfeiçoam pontos fracos. Neste contexto, avaliar significa ir verificando e adoptar medidas que tornem mais plena a «facilitação de crescimento». A avaliação será, pois, intrínseca ao próprio aperfeiçoamento do desenvolvimento individual e do processo de comunicação, baseado numa atitude meiótica e abrangendo todas as possibilidades do saber e do ser.

Neste guião a mobilidade dos actores é maior - a representação dos seus papéis parece mais adequada num cenário do segundo tipo. Mas eis que, quando se pretende pôr de pé esta encenação, surge o primeiro cenário: no nosso sistema de ensino avaliar implica classificar e, em última instância, a classificação é atribuída pelo professor. Mesmo pretendendo que os alunos tomem parte activa na atribuição da classificação: até que ponto as auto-classificações são a representação daquilo que julgam têm aprendido ou são, por exemplo, a representação do seu auto-conceito global?

Em suma, como conciliar um relacionamento de paridade, de intercâmbio biunívoco de experiências, com uma atitude de classificação que, em última análise, é unívoca e autoritária?

d) Quarta inquietação: a bulimia narcísica dum sistema não criativo

Os interesses, o poder, e as pressões que se desenrolam em torno da questão da avaliação (convertível em classificação) fazem com que esta se

transforme, muitas vezes, num jogo de empobrecimento mútuo: o aluno ensaia as respostas, as atitudes, os comportamentos que julga serem os que o professor pretende, o professor recolhe estas devoluções e assiste à reposição do seu saber. É também um jogo de adivinhas e sedução: o aluno procura as «senhas» que lhe permitam agradar ao mestre; este manifesta-se acerca do que sabe do saber do seu aluno. E assim se vão reparando brechas narcísicas que pouco têm a ver com aquisições de aprendizagem ou alguma forma de conhecimento profundo. Está-se, pois em presença de um sistema não criativo, sem **inputs** e **outputs** - ou, utilizando a expressão de David Cooper, duma «estrutura binária de dupla privação» - que não é gratificante para nenhuma das partes.

3 - Avaliação e situações de ensino musical

«Aquilo que sabemos quando ninguém no-lo pergunta, mas não sabemos quando o pretendemos explicar, é algo sobre o qual devemos reflectir».

(Wittgenstein, in Houart, 1990)

Sendo a avaliação um mecanismo regulador capaz de fornecer informações que possam contribuir para o aperfeiçoamento do sistema educativo é importante avaliar todas as componentes do sistema de ensino musical. A reflexão que aqui se expõe serve-se de conceitos usados normalmente na temática da avaliação para abordar alguns aspectos que dizem respeito à componente de ensino na sala de aula. É intencionalmente que não se discrimina a que tipo de ensino (vocacional, genérico, de formação de professores, de instrumentistas...) dizem respeito as questões formuladas: na sua essência podem dirigir-se a qualquer das situações.

a) Problemas de fidelidade nas avaliações de ensino musical

O conceito de fidelidade refere-se às características de exactidão e consistência daquilo que se pretende medir. E aqui há simplesmente que formular questões como: 1 - os critérios de avaliação usados para as mesmas situações de exame em diferentes escolas do país são os mesmos? 2 - os critérios de avaliação usados por júris diferentes mas na mesma escola e em situações de exame idênticas são os mesmos? 3 - qual o grau de consistência entre os critérios usados em diferentes ocasiões face a situações idênticas? 4 - existe de facto uma definição de critérios previamente conhecida dos alunos? 5 - qual o grau de acordo entre os vários intervenientes no processo de avaliação relativamente ao significado de cada critério?

Um estudo efectuado por Elliot (1987) investigando o grau de fidelidade entre diferentes juizes que avaliavam interpretações musicais segundo critérios previamente aceites e definidos operacionalmente, revela que, não obstante a existência de um índice de fidelidade aceitável, subsistem falhas de acordo entre os juizes em aspectos que à partida

poderiam parecer inquestionáveis (como afinação e precisão rítmica).

Evidentemente que a elaboração duma grelha de critérios levanta problemas. Por exemplo, no estudo anterior encontram-se categorizações como: «técnica - afinação, qualidade do som, respiração, tempo, ritmo, articulação -» e «aspectos expressivos - fraseio, dinâmicas, carácter». Poder-se-á sempre argumentar que não faz sentido separar os aspectos técnicos dos expressivos - mas a questão é a de saber se a operacionalização de critérios ajuda ou não a clarificar o que se pretende, a ser-se criticamente mais exigente, a entender e racionalizar os fundamentos de eventuais divergências. E isto não impede que se façam considerações de carácter mais holístico, também, nem implica que se estejam a padronizar as apreciações. Por outro lado, o aluno tem direito a saber o que se espera dele, tem direito a saber de que modo são considerados os aspectos considerados na sua avaliação.

b) Problemas de validade nas avaliações de ensino musical

O conceito de validade diz respeito ao grau de certeza de que o que se está a avaliar é de facto o que se pretende. Assim, por exemplo, se os principais objectivos e actividades que o professor desenvolve durante o ano dizem respeito à prática coral ou à prática com instrumentos Orff, e se o que pretende avaliar são as aquisições realizadas neste domínio, não fará grande sentido fazê-lo através dum ditado musical (ainda que possa ser interessante investigar até que ponto os progressos num dado domínio musical se estendem a outros contextos).

Reflectir sobre a validade das avaliações de ensino musical implica reflectir sobre o que é a competência musical e a considerá-la na sua pluralidade de manifestações possíveis. Fazendo-o, é-se obrigado a encontrar formas de avaliação diversificadas que contemporizem a variedade de manifestações possíveis. Imagine-se, por exemplo, um músico amador que nunca teve acesso a aprendizagens formais mas que domina o instrumento que aprendeu a tocar e realiza com facilidade improvisações e harmonizações. Pedir-lhe que realize uma leitura à primeira vista como forma de avaliação das suas capacidades musicais é certamente uma prova sem validade (a menos que o nosso conceito de competência musical considere exclusivamente critérios baseados em grau de alfabetização musical e aprendizagens formais). Mas a situação oposta ocorre também frequentemente: o indivíduo recebeu treino formal e é capaz de realizar facilmente um ditado musical tocado ao piano, no entanto, quando a mesma melodia é executada por outro instrumento, ou quando se lhe exige que a «toque de ouvido», surgem dificuldades. Será que aqui o ditado musical é um índice válido das suas capacidades musicais? Empiricamente posso afirmar que são múltiplas as «descontinuidades» como estas que se podem encontrar quando se analisa o que é o talento musical. Há por isso que aceitar os vários factores que podem contribuir para a defini-

ção de uma musicalidade, as formas diferenciadas da sua expressão, e correlativamente acompanhar esta multiplicidade nas formas de avaliação.

c) Explorar as virtualidades da avaliação formativa

Se professor e aluno são ambos actores da mesma acção educativa, a avaliação formativa enquanto recolha de informação útil para o aperfeiçoamento do processo diz respeito a ambos. Isto é, não concebo a avaliação formativa como um processo de exclusiva pertença do professor e dirigido ao aluno; entendo-a antes como a avaliação da relação e das estratégias adoptadas no curso da acção educativa. Transpondo esta concepção para a prática, penso que a avaliação formativa (talvez já de si espontaneamente implícita na natureza da produção de objectos artísticos) pode ser melhor rentabilizada se se despoletam formas que levam a que seja o próprio aluno a efectuar-lá. Assim, em vez de discursos do tipo: «a primeira página hoje está bem, a segunda tens que estudar melhor»; «aqui é piano, depois é crescendo até que progressivamente atinges o forte»; «aqui tens que fazer ouvir a melodia» ... teremos atitudes que façam com que os alunos diagnostiquem os seus erros, as suas dificuldades, e procurem soluções capazes de dar vida às próprias interpretações: «que sinais de dinâmica escreveu o compositor? e como estás a tocar?»; «qual é o problema nessa passagem? como é que o podes solucionar?»; «qual é a voz mais importante, como queres ouvir esta melodia? ... Atitudes estas representativas, também, duma apropriação dos conceitos de não-directividade de Rogers e construtivismo e autonomia moral de Piaget.

Conclusão

É frequentemente referido que grande parte das dificuldades encontradas quando se pretende desencadear acções de avaliação têm a sua origem no

facto de os objectivos não terem sido suficientemente bem definidos (Leonard & House, 1972). Do mesmo modo, o rigor colocado na definição dos processos de avaliação ajuda à clarificação e reformulação dos objectivos. Nunca será demais enfatizar a importância de ambos os aspectos. Não obstante, parece-me redutor e empobrecedor pretender reduzir a questão da avaliação à questão de definição de objectivos. Até porque a educação não se resume à definição de objectivos; até porque as avaliações consideram aspectos que não foram objectivados; até porque a definição de objectivos não esgota nem resume as possibilidades dinâmicas dos actos educativos ... Podemos encontrar artefactos que, iludindo as nossas limitações de leitura dos factos educativos, facilitam a tarefa da sua descodificação, - mas não será por isso que os discursos que atravessam o tema da educação deixam de ser plurais, complexos e mesmo paradoxais. Teremos, também aqui, de fazer uso da expressão de Evequoz e «alargar o nosso campo de observação» ...

5 - Bibliografia

- ELLIOT, D. (1987) - «Assessing musical performance». *British Journal of music Education*, 1, 157-183.
- JANCOUR, P. (1977). - *A escola, uma máquina devorante*. Lisboa: Ed. Notícias.
- LEONHARD, C. & HOUSE, R. (1972) - *Foundation and principles of music education*. New York: McGraw-Hill Inc.
- RIBEIRO, L. (1989) - *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- ROGERS, C. (1970) - *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- SÁ, E. (1989) - *Íntima idade*. Coimbra: Centelha.
- SANTOS, B. (1985) - *Discursos, oração de sapiência na abertura das aulas na Universidade de Coimbra*. Coimbra.
- UNESCO (1988) - *O educador e a abordagem sistémica*. Lisboa: Ed. Estampa.

* Assistente da área de Música da Escola Superior de Educação de Coimbra