

ABRAM ALAS QUE A MÚSICA QUE PASSAR... NOS EXAMES: A AVALIAÇÃO COMO RECURSO PARA A ACEITAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS

Silvia Sobreira – UNIRIO

Em tese recentemente defendida (autor a ser inserido posteriormente, 2012), fiz a análise do que denominei “disciplinarização do ensino de Música”. O elemento disparador de minhas reflexões foi a criação da Lei nº 11.769/2008, que instituiu a obrigatoriedade desta modalidade de ensino no currículo da Educação Básica:

À totalidade deste processo – da criação da lei e suas implicações – estou denominando “disciplinarização do ensino de Música”, sendo que ele inclui a luta para a inserção e aceitação da Música como um componente curricular específico, com espaço e tempo delimitado, bem como a disputa em torno daquilo que deva ser validado para o ensino de Música (autor a ser inserido, 2012, p. 4).

Naquele trabalho, embasei-me, principalmente, em Ivor Goodson (2008, 2007, 2001, 1997, 1995, 1990) para analisar o processo promoção de uma área de saber em disciplina escolar e em Stephen Ball (2009, 2007, 2006, 1992) para compreender a criação da política ali implicada. Argumentei que a comunidade escolar do ensino de Música, representada pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), buscava concentrar esforços no sentido de modificar o baixo *status* atribuído ao ensino de Música na educação brasileira. Desta forma, tal processo poderia ser compreendido à luz de três conhecidas premissas de Goodson:

A primeira conclusão é a de que as disciplinas escolares não são entidades monolíticas mas, antes, amálgamas flutuantes de subgrupos e de tradições que, através da contestação e do compromisso influenciam o rumo das mudanças. Em segundo lugar, o processo de conquista da condição de disciplina escolar revela a evolução da comunidade disciplinar, desde a promoção de propósitos pedagógicos e utilitários até a definição da disciplina como ‘acadêmica’, com ligações aos especialistas universitários. Em terceiro lugar, o debate sobre o currículo pode ser interpretado em termos de conflitos entre as disciplinas a propósito de *status*, de recursos e de territórios (GOODSON, 2001, p. 101).

Paralelamente, as teorizações feitas por Stephen Ball me ajudaram a compreender os processos envolvidos nas políticas de criação da Lei 11.769/2008. Porém, esclareço que, apoiando-me nas ideias deste sociólogo, compreendo a questão

do ensino de Música na atualidade como estando não terminada, mas em processo de efetivação, sendo a criação da lei apenas um dos elementos do mesmo.

Embora muitas das críticas apontadas nos estudos curriculares sejam feitas em relação à organização disciplinar (MACEDO; LOPES, 2002, p. 74), é compreensível a luta empreendida pelos educadores musicais para que a Música seja inserida no modelo disciplinar tradicional, uma vez que sua inserção em moldes distintos, como em projetos, por exemplo, ou em atividades optativas, não facilitaria um posicionamento no currículo equiparado com outras disciplinas escolares já estabelecidas. A citação abaixo, retirada de um pesquisador e educador da área, associado e ex-presidente da ABEM, confirma minha análise:

Muitos sistemas educacionais ainda insistem na Música como atividade extracurricular, atividade complementar, portanto não imprescindível para a formação geral dos indivíduos. A prática da Música em atividades extracurriculares certamente pode ser uma alternativa para a educação musical, mas tais atividades não têm contribuído para uma compreensão mais consistente sobre a Música na formação dos indivíduos. Enquanto ela é curricular e opcional, continua prevalecendo a hierarquia estabelecida para o currículo que é formado por disciplinas básicas – sérias, relevantes e imprescindíveis – e por disciplinas complementares – optativas, irrelevantes, descartáveis (FIGUEIREDO, 2005, p. 24).

Dessa forma, é compreensível a demanda dos professores apontada por uma pesquisadora da área de música que, apoiando-se em dados de pesquisas com professores de Música, expõe os principais desejos desses profissionais, dos quais destaco aqueles que julgo relacionados à disposição da Música dentro da hierarquia das disciplinas escolares:

[...] 5) querem o direito e autoridade de dar nota e reprovar: ‘de avaliar’, como todo professor faz, em todas as outras disciplinas (o império da força reativa). Querem ter conteúdos obrigatórios e ordenados por série, para serem cumpridos. Açam que está tudo muito solto e que cada professor faz o que quer. Querem experimentar o ‘poder’ dos artefatos da ‘cultura escolar’, dos grupos disciplinares;(...).

7) querem a possibilidade de fazer funcionar ‘na grade’ aquilo que funciona ‘fora da grade’, como atividade ‘extra-curricular’ (a oficina coral, o grupo de percussão, o conjunto de flauta-doce) (SANTOS, 2005, p. 53, aspas no original).

Apesar dessa demanda pela inserção do ensino de Música no currículo de maneira disciplinar, uma opinião contrária é apresentada pela autora supracitada (SANTOS, 2005, p. 53), para quem os professores estão cientes que as abordagens

extracurriculares são mais bem sucedidas do que as aulas oferecidas dentro da estrutura curricular, devido ao fato daquelas serem movidas pelo desejo de participação por parte dos estudantes e as últimas por tópicos obrigatórios de um programa. Ou seja, há um contrasenso: ao mesmo tempo em que os educadores reconhecem que o ensino de Música, geralmente, funciona de forma mais eficiente fora da “grade curricular”, tudo indica que este modelo, talvez, não seja o mais adequado para a melhoria do *status* da Música nos currículos escolares. Lembro que, em termos de carreira, isso também pode significar menores possibilidades de emprego.

Dessa forma, sustento que, mesmo que seja inserida em um conjunto de atividades oferecidas pela escola ou que os modelos de aula não sejam tão convencionais como dos outros componentes curriculares, o ensino de Música está em processo de disciplinarização. Também defendo que esse processo representa uma trajetória que envolve embates estabelecidos entre a comunidade disciplinar e grupos externos a ela pelo reconhecimento desta área do saber no currículo escolar e que deve ser entendido, portanto, em meio a todas essas disputas dos educadores musicais para definir e validar o ensino de Música, melhorando seus *status* em relação a outras disciplinas. Dessa forma, nessa trajetória, percebo que o ensino de Música terá um percurso para tentar se estabilizar da mesma forma que as outras matérias: com horários regulares, livros didáticos, processos de avaliação e todo o conjunto de procedimentos escolares característicos, entre eles a avaliação, tema que passo a analisar na próxima seção.

A avaliação em música

Antes de prosseguir, ressalto a necessidade pedagógica implicada no ato de avaliar:

[...] a avaliação é um elemento de nossos fazeres e ações, pois sem ela não tomamos decisões e ações acerca das questões que compõe nosso cotidiano [...] julgamento e decisão são aspectos constitutivos do ato de avaliar, mesmo que esse ato seja desprezioso. No âmbito educacional e mais especificamente o escolar, a simples constatação de que a avaliação envolve esses dois aspectos faz com que a reflexão acerca do seu papel educativo, social e pedagógico seja mais do que desejada, também necessária (FERNANDES, 2010, p.11).

Contudo, apesar de os processos avaliativos formais ou informais serem inerentes às ações humanas, incluindo as pedagógicas, e necessários para a tomada de decisões, isso não significa que eles só possam ser feitos sob critérios de uma pretensa precisão e objetividade, através de formalizações como testes, provas ou outro sistema de mensuração.

Alinhando-se a tal perspectiva, vários pesquisadores do campo da educação musical enfocaram a questão sob distintos aspectos em publicação feita a respeito desta temática em livro organizado por reconhecidas autoras da área (HENTSCHKE; SOUZA, 2003). Na apresentação, as organizadoras afirmam que “mais do que ‘dar nota’ e ‘realizar’ testes, a avaliação é entendida hoje como um processo contínuo, sistemático e complexo que deve envolver toda a comunidade educacional e não somente professores e alunos” (HENTSCHKE; SOUZA, 2003, p. 8).

Outra autora presente nesta publicação endossa tal opinião:

Muitas vezes a mensuração da avaliação é mais um ato político-administrativo, cuja demanda inicial de administradores e instituições impõe regras e deveres positivistas aos professores, sem atenção aos valores e práticas do cotidiano do professor. Muitos professores associam avaliação unicamente com a mensuração e, com frequência ‘importam’ de outras disciplinas do currículo formas indiretas de avaliar, que não são adequadas para a música. Para avaliar música diretamente, os professores necessitam usar, basicamente, os ouvidos e proceder de forma sistemática, em prazos e tempos diferenciados (TOURINHO; OLIVEIRA, 2003, p. 15).

Nos vários capítulos que compõem o livro, são consideradas as especificidades sobre a avaliação em música: deve-se requerer mais do que a simples habilidade em responder questões verbais ou escritas (TOURINHO; OLIVEIRA, 2003, p.15), observando que “o conhecimento musical está contido no fazer musical (DEL BEN, 2003, p. 38), levando em conta que “os critérios válidos na avaliação musical devem estar de conformidade com a experiência musical, que é, por natureza complexa (GROSSI, 2003, p. 137) e que “avaliar é muito mais do que dar nota” (TOURINHO, OLIVEIRA, 2003, p. 23).

Contudo, existe uma nítida preocupação da área em validar o ensino de música por meio dos processos avaliativos, conforme as organizadoras da publicação alegam na apresentação:

Como educadores musicais devemos ter em mente que, ao defendermos o ensino de música como parte da educação formal, precisamos nos adequar às normas institucionais que, na maioria dos casos, exigem do professor planejamento e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, a avaliação está longe de ser um procedimento opcional, pois tanto a instituição como os pais desejam ser informados sobre o rendimento dos alunos (HENTSCHKE; SOUZA, 2003, p. 8).

A necessidade de “prestar contas à sociedade” (TOURINHO; OLIVEIRA, 2003, p. 22) e desnaturalizar o caráter de subjetividade que é atribuído à música para que seja possível que se explique e justifique “aos demais participantes da comunidade escolar e da sociedade de modo geral” (DEL BEN, 2003, p. 36) o valor do ensino de música é uma preocupação recorrente:

Embora avaliação seja um tema bastante discutido nas outras áreas de conhecimento, ainda persiste a idéia de que avaliar em artes é difícil, uma vez que a avaliação não pode ser objetiva quando se trata de áreas que envolvem a criatividade ou, no caso da música, o que dever ser avaliado nem sempre tem uma resposta muito clara e simples (HENTSCHKE; SOUZA, 2003, p. 8).

Preocupações semelhantes são apontadas por outra autora da área, que afirma que

[...] a dificuldade em avaliar a prática musical está relacionada a certas visões sobre a natureza da música, as quais postulam que a música é uma forma de expressão ou linguagem que fala à alma humana, que lida com emoções, sentimentos e dimensões pessoais (DEL BEM, 2003, p.30).

Ou seja, nota-se a preocupação comprovar que a música pode ser avaliada objetivamente de maneira a justificar e ampliar a aceitação da música no contexto escolar.

Corroborando esta afirmação, trago duas citações França (2007), autora que procura enfaticamente modificar a situação de baixo prestígio do ensino de Música, sugerindo modelos alternativos de avaliação que possam comprovar que esta área tem conteúdos próprios:

A música possui conteúdos, procedimentos, técnicas e produtos específicos com qualquer outra disciplina consolidada, e a explicitação destes pode contribuir para a construção da sua identidade epistemológica. Do contrário, continuaremos a implorar pelo justo espaço da música no currículo alegando que ela desenvolve

habilidades matemáticas e outras não musicais (FRANÇA, 2007, p. 85).

Em outro texto, a autora reafirma sua opinião:

Sim, nós temos conteúdos, habilidades e competências, assim como as demais áreas de conhecimento [...] (FRANÇA, 2010, p. 95).

Enquanto os educadores musicais se dedicam a comprovar que a música pode ter elementos a serem avaliados objetivamente, no campo mais abrangente da Educação encontra-se a afirmação de que “a subjetividade do ato de avaliar deve ser assumida e não rejeitada, pois em nada compromete o resultado das práticas avaliativas (FERNANDES, 2010, p. 15). Fernandes defende que os processos avaliativos se tornem centrais no processo educativo, o que é distinto de verificações e medições. Na concepção da autora, a avaliação tem por finalidade “promover as aprendizagens e não classificá-las” (FERNANDES, 2010, p.16).

Corroborando tal linha de pensamento, França (2010) ressalta que os testes de larga escala são instrumentos que complementam a avaliação em música, já que as questões fechadas típicas desse tipo de avaliação contemplam apenas os aspectos de cunho teórico ou de apreciação musical. A autora enfatiza que “aspectos procedimentais do conhecimento musical, como cantar, reagir corporalmente, tocar instrumentos convencionais ou alternativos, inventar, arranjar e escolher” (FRANÇA, 2010, p. 96) devem ser avaliados cotidianamente nas atividades de sala de aula.

Devo acrescentar que não existe consenso a respeito das maneiras de comprovar as competências e habilidades musicais, sendo que há críticas contundentes a respeito dos sistemas de avaliação feitos nas escolas especializadas ou em exames de seleção para o ingresso nas universidades. Na publicação que trata da questão da Avaliação em Música mencionada neste artigo (HENTSCHKE; SOUZA, 2003), são recorrentes as críticas a modelos de avaliação que priorizam os “aspectos técnicos dos elementos do som” (GROSSI, 2003, p.127) em detrimento de outras dimensões. Também se critica o fato de que os testes sejam “dedicados a fragmentar a música, a educação musical e a performance em uma lista de atributos que podem ser separados para a avaliação e depois reunidos (TOURINHO; OLIVEIRA, 2003, p. 21). Além disso, também destaco a existência de um debate travado na área a respeito dos critérios de legitimação do conhecimento em música, que priorizam a leitura e a escrita em detrimento da oralidade (LUEDY, 2009; TOURINHO; OLIVEIRA, 2003).

Embora imbuídos da necessidade de usar os processos avaliativos para justificar e validar o ensino de música, os educadores musicais demonstram coadunar com a ideia de que as práticas avaliativas em música devam ser feitas “por meio do diálogo e ter como prática a reflexão sobre as aprendizagens no cotidiano escolar”, conforme propõe Fetzner (2010, p. 21). Entretanto, outras questões relativas aos processos avaliativos têm se apresentado à área. Na próxima seção, procuro apontar aspectos que devem ser refletidos pela área da educação musical.

A avaliação em música no contexto das avaliações propostas pelas políticas públicas

Enquanto educadores musicais estão confrontados com a necessidade de definir quais seriam os pressupostos que fundamentam as concepções a respeito dos processos de avaliação, bem como a definição de seus limites e possibilidades (DEL BEN, 2003, p. 39), a emergência da Lei nº 11.769/2008 instaurou um processo que denominei “disciplinarização do ensino de Música”, conforme já mencionado. Dessa forma, é compreensível que comecem a surgir demandas para que a Música passe a fazer parte dos sistemas de avaliação impostos pelas políticas públicas educacionais.

Neste sentido, destaco o artigo de Queiroz (2012) que defende a necessidade da Música se inserir no atual contexto das avaliações em larga escala, apontando que tal ação permitiria um maior fortalecimento da área nos diversos níveis de ensino do nosso país.

Argumentando que as ações de órgãos como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento, a União Europeia e a UNESCO têm gerado um impacto significativo nas políticas de diversos países (QUEIROZ, 2012, p. 35), o autor assume, a partir de dados extraídos do relatório publicado em 2012 pelo Banco Mundial, que o sistema de avaliação em curso é um dos principais fatores para impulsionar a melhoria na educação. Defendendo tais políticas, o autor explicita:

[...] uma convicção fundamental para a área, é que para pensarmos e estabelecermos caminhos para a educação musical no século XXI temos que dialogar fundamentalmente com as políticas educacionais vigentes. Essa premissa parte da constatação que qualquer área de conhecimento que almeje um espaço institucional legitimado precisa estar conectada com as diretrizes reguladoras e com os objetivos educacionais definidos por essas políticas (QUEIROZ, 2012, p. 38).

O autor, que é membro de comissões assessoras de programas de avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ainda justifica as avaliações como forma de regulação das instituições:

Além disso, é por via da avaliação educacional que se pode selecionar e qualificar instituições e profissionais, estabelecendo parâmetros almejados para o desempenho da educação [...] (QUEIROZ, 2012, p. 39).

Contudo, críticas contundentes a respeito da avaliação de professores e instituições são formuladas por Ball em texto que analisa a cultura de gestão e desempenho imposta aos professores:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura, um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudanças. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstração de ‘qualidade’ ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo dentro de uma área de julgamento [...]. (BALL, 2005, sem paginação).

Também há controvérsias a respeito de modelos de avaliação, que não consideram os processos educativos, mas apenas os resultados mensurados:

As avaliações sobre resultados, além de serem restritas ao que (supostamente) possa ser avaliado, geram informações demasiadamente reduzidas sobre as aprendizagens e que, muito raramente, podem conseguir colaborar com a melhoria do processo de aprendizagem. As avaliações classificatórias são compreendidas como aquelas que se utilizam do caráter técnico empregado para gerar uma (falsa) percepção de que o resultado expressado (o qual classifica pessoas e/ou instituições como melhores e piores) é legítimo e pode gerar a melhoria do desempenho por si mesmo (por força do conhecimento do próprio resultado) (FETZNER, 2010, p. 19)

Relatando a elaboração da Prova Docente¹, Queiroz (2012) aponta que os professores da área de Música não se mobilizaram para atender às chamadas dos editais que convocavam profissionais para fazer parte da equipe de elaboração de provas e que

¹ A Prova Docente é um exame que visa a selecionar professores pedagogos que atuarão na educação Básica e tem sua primeira edição agendada para o segundo semestre de 2013. “A primeira edição será restrita aos candidatos graduados em Pedagogia que desejem lecionar na Educação Infantil e séries/anos iniciais do Ensino Fundamental (incluindo Educação de Jovens e Adultos-EJA e Educação Especial) dos Estados e municípios que aderirem à Prova. Cada rede terá ainda liberdade para delinear o profissional que deseja e a forma como utilizará a Prova Docente”. (Disponível em <http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=99891&version=1.2>. Acesso em março de 2012.

esta ausência pode ser uma possível causa da fragilização da presença da Música naquele certame. A mesma ausência foi constatada pelo autor na prova do ENADE de 2011, exame responsável pela avaliação da graduação. Embora aponte dificuldades que precisarão ser enfrentadas pela área, tais como “os limites dos instrumentos utilizados, que não permitem a utilização de materiais sonoros (QUEIROZ, 2012, p. 44) o autor também ressalta como empecilho

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

Ou seja, voltamos ao ponto da questão da objetividade em Música, embora, conforme visto, não haja consenso a respeito do tipo de conteúdo que deveria ser priorizado e que a simples entrada de elementos sonoros nos exames não seria suficiente para se detectar as habilidades musicais dos candidatos, conforme indicam estudos da área. Penso que existem meios de se avaliar significativamente o resultado do aprendizado musical, como já apontado por outros autores neste mesmo texto, mas isso envolveria processos avaliativos mais complexos do que os feitos em avaliações típicas dos exames de larga escala. As afirmativas de Queiroz, que considera tais avaliações “como um dos pilares do sistema educacional brasileiro” (QUEIROZ, 2012, p. 36) vão de encontro às principais críticas a tais modalidades de exames, já estabelecidos para outras áreas de conhecimento.

Buscando compreender os sentidos que a avaliação vem adquirindo nos contextos das políticas públicas, especialmente com relação à *Provinha Brasil*, Esteban (2012, p. 573) indaga quais seriam as relações entre tais políticas e “a construção de processos favoráveis de aprendizagens de todas as crianças”. Segundo a autora, os modelos de avaliação são propostos objetivando alcançar determinadas metas, que atuam “como elo entre os parâmetros que fundamentam a avaliação e a realização cotidiana da prática pedagógica” (ESTEBAN, 2012, 573).

Ainda para esta autora, as avaliações em larga escala são organizadas em processos meramente quantitativos que não expressam necessariamente os conhecimentos adquiridos pelos estudantes. Desta forma, ocorre a simplificação de um processo que é complexo e indispensável à ação escolar. Essa concepção de avaliação estaria calcada, portanto, apenas no que pode ser diretamente observável e mensurado.

O discurso oficial, apoiado na necessidade de melhorar a qualidade da educação, propõe a avaliação fundamentalmente como um mecanismo de controle, direcionado à mensuração do desempenho dos estudantes por meio dos exames em larga escala. A busca de uma medida objetiva, capaz de expressar de modo claro e neutro o nível de desempenho, orienta a formulação de procedimentos cujas preocupações são eminentemente técnicas (ESTEBAN, 2012, p. 576).

Ainda para Esteban, as críticas a este tipo de avaliação não são recentes e tais tipos de exames constituem um retrocesso. Citando Díaz Barriga, Esteban toma-lhe emprestado o termo “pedagogia do exame”. Assim, as práticas pedagógicas são organizadas em função dos conteúdos que são exigidos nos testes, logo, resultados positivos podem não indicar, necessariamente, uma melhoria na qualidade da aprendizagem, mas apenas a eficiência em responder a questões que foram devidamente treinadas.

Embora a análise de Esteban tome como ponto de referência a *Provinha Brasil*, suas críticas podem ser estendidas a outros níveis de ensino, uma vez que a avaliação infantil apenas

[...] acompanha tendência percebida em outros exames estandardizados, inseridos em processos de avaliação externa, de reduzir as margens da autonomia docente pelos mecanismos de controle ao qual se vincula, inclusive no que se refere ao planejamento cotidiano da prática pedagógica (ESTEBAN, 2012, p. 586).

Luiz Carlos Freitas, autor que se debruça sobre as questões implicadas nos sistemas avaliativos afirma que uma das consequências trazidas pelas políticas de avaliação é o estreitamento do currículo escolar:

Quando os testes incluem determinadas disciplinas e deixam outras de fora, os professores tendem a ensinar aquelas disciplinas abordadas nos testes. Avaliações geram tradições. Dirigem o olhar dos professores, administradores e estudantes. Se o que é valorizado em um exame são a leitura e a matemática, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada, deixando os outros aspectos formativos de fora (FREITAS, 2012, p. 389).

Prosseguindo em seu texto, o autor afirma que “nota alta não é sinônimo de qualidade na educação” e que a pressão causada por tais exames leva a fraudes que mascaram a verdadeira situação do ensino.

Entretanto, essas críticas parecem não ter força suficiente para impedir que a lógica perversa embutida nos exames de larga escala passe a funcionar como agente

propulsor para que a área da Música tente se enquadrar e ver justificada sua presença na escola.

Conclusão

A ausência dos professores da área de Música (em participar dos editais que convocam para a elaboração de exames como o ENADE e a Prova Docente) pode ser um indício de que a área não esteja segura ou decidida a aceitar a validade de tal tipo de avaliação classificatória. Contudo, é possível que a pressão para a entrada da Música em tais exames aumente e ganhe mais adeptos. Creio ser um equívoco que a educação musical aceite ser guiada por uma concepção de aprendizagem que deveria ser questionada com mais profundidade, sem assumir que “[...] a avaliação requer uma postura crítica e política para que promova questionamentos sobre o seu papel na construção do conhecimento e sobre sua estreita ligação com os processos de exclusão social e com o exercício da cidadania dos alunos (KLEBER, 2003, p. 140). Além disso, é preciso estar atento para que a inserção do ensino de Música no currículo escolar não seja feita de maneira a afastar os alunos de um fazer musical em sua plenitude, causando desprazer com seu aprendizado, pois conforme aponta Goodson, a trajetória da criação de uma disciplina escolar pode se configurar de maneira preocupante:

[...] quanto mais os grupos ocupacionais e as suas associações representativas têm perseguido os incentivos materiais oferecidos pelo Estado, mais abstrato e descontextualizado se tem tornado o seu conhecimento profissional (GOODSON, 2001, p.99).

Penso que em vez de se associar aos pressupostos impostos pelo que é aceito como “importante” para a educação, os educadores musicais deveriam concentrar seus esforços em valorizar aspectos educativos que não sejam meramente cognitivos, mas afetivos e culturais. Aponto também a necessidade de se buscar caminhos para assegurar que aprendizagem em Música seja guiada pelo desejo de aprender dos estudantes e não pelo temor de não passar em testes, não se conformando, portanto, aos padrões já instaurados em outras áreas de conhecimento.

Referências

- BALL, Stephen. **Palestra:** “The Policy Cycle/policy analysis” ocorrida em 09 de novembro de 2009 e organizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED). Disponível em: < <http://kaxinawa.wordpress.com/palestras/stephen-ball/>>. Acesso em: set. 2011.
- BALL, S.; MAGUIRE, Meg. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 97 - 104, jul.-dez. 2007.
- _____. What is policy? *In: Education policy and social class*. The selected works of Stephen Ball. London and New York: Routledge, p. 43-53, 2006.
- _____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Caderno de Pesquisas**. V.35, n.126, São Paulo, set./dez. 2005. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-. Acesso em fev. de 2013.
- BALL, Stephen; BOWE, Richard; GOLD, Anne. **Reforming Education & changing schools**. Case Studies in Policy Sociology. London and New York: Routledge, 1992.
- DEL BEN, Luciana. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. *In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs). Avaliação em Música: reflexões e práticas*, São Paulo: Moderna, p. 30-40, 2003.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, V. 17. n. 51, p. 573-592, dez 2012.
- FERNANDES, Claudia. Concepções e finalidades da avaliação em educação. *In: (TV Escola), Boletim Salto para o Futuro : Avaliação, um tema polêmico, ano XX, Boletim 18, 2010*. Disponível em < <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15495318-Avaliacao.pdf>>. Acesso em fev. de 2013).
- FETZNER. Andréa Rosana. Perspectivas críticas da avaliação. *In: (TV Escola), Boletim Salto para o Futuro: Avaliação, um tema polêmico, ano XX, Boletim 18, 2010*. Disponível em < <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15495318-Avaliacao.pdf>>. Acesso em fev. de 2013).
- FIGUEIREDO, Sérgio. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, 21-29, mar. 2005.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. Dizer o “dizível”: avaliação sistêmica em música na escola regular. I, Porto Alegre, v. 24, 94-106, set. 2010.
- _____. Por dentro da matriz. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, 83-94, mar. 2007.
- FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n.119, p.379-404, abr-jun. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf> Acesso em março de 2013.
- GOODSON, Ivor. **O currículo em mudança**. Porto: Porto Editora, 2001.
- _____. **As políticas de currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n. 35, maio/ago. 2007.

_____. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

_____. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria e Educação**. v. 2, 1990, p. 230-254.

GROSSI, Cristina. Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto universitário. *In*: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs). **Avaliação em Música: reflexões e práticas**, São Paulo: Moderna, p. 125-139, 2003.

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

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

LUEDY, Eduardo. Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música: pressupostos e implicações pedagógicas em duas instâncias discursivas da área de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 22, 49-55, set. 2009.

MACEDO Elizabeth; LOPES; Alice Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. *In*: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (Orgs). **Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas**. Rio de Janeiro: DP& A, 2002, p. 73-94.

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

SANTOS, Regina Márcia. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.12, 49-56, mar. 2005.

TOURINHO, Critinha; OLIVEIRA, Alda. Avaliação da performance musical. *In*: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs). **Avaliação em Música: reflexões e práticas**, São Paulo: Moderna, p. 13-29, 2003.

Inserir obra citada do autor do texto