

As avaliações internacionais em larga escala e suas repercussões para o ensino de música na educação básica no Brasil

Comunicação

Fernanda Gomes de Amorim
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
fernanda.amorim02@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como tema as avaliações internacionais em larga escala e suas relações com o ensino de música na educação básica no Brasil. Tem como objetivos identificar a presença da música em documentos relacionadas às avaliações educacionais internacionais das quais o Brasil participa e discutir sobre possíveis repercussões dessa presença para o ensino de música nas escolas brasileiras. A estratégia metodológica utilizada foi a análise de documentos. Foram selecionados documentos sobre o desenvolvimento de avaliações e exames feitos por organizações internacionais que tenham abordado a música e/ou o seu ensino, mais precisamente o relatório *“Fostering Student’s Creativity and Critical Thinking: What it Means in School”* (“Desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes: o que significa na escola”), fruto de pesquisa desenvolvida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e a Matriz de referência para pensamento criativo, direcionada às escolas brasileiras. Como resultados, o trabalho identificou que a presença da música nesses documentos está relacionada à recente inclusão da avaliação do pensamento criativo no *Programme for International Student Assessment* (PISA) (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) que passou a ocorrer a partir da edição de 2021. Concluiu-se que, nesse contexto, o ensino de música e das artes tem sido pautado como de interesse para possibilitar o desenvolvimento do pensamento criativo de estudantes e o eventual alcance de bons resultados educacionais nesse domínio em futuras edições do PISA.

Palavras-chave: avaliação em música, avaliação em larga escala, *Programme for International Student Assessment* (PISA).

Introdução

Ações de avaliação padronizada, externa e em larga escala têm ocupado a educação em todo o mundo, sendo impulsionadas pelo argumento da promoção da qualidade educacional. São exemplos dessas avaliações o *Programme for International Student*

Assessment (PISA)¹ (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), de abrangência internacional, e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), de abrangência nacional. O crescimento do uso desse tipo de avaliação e da importância atribuída aos seus resultados tem revelado uma tendência denominada pela literatura especializada como “era da avaliação” (SILVERMAN, 2010, tradução minha) ou “era da mensuração” (BIESTA, 2010, 2012, 2015).

Essa tendência pode ser percebida no campo educacional brasileiro, que tem testemunhado o aumento da adesão do país a ações internacionais de avaliação da qualidade educacional voltadas à avaliação da educação básica. Segundo dados disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, [s.d.]), até 2020, o Brasil participava de dois programas dessa natureza: do Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Erce)², desde 1997, e do PISA, desde 2000. Esse número cresceu nos últimos três anos, quando o país passou a participar de estudos conduzidos pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) (Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional): em 2021, o Brasil realizou a sua primeira aplicação do *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS)³ (Estudo Internacional de Progresso em Leitura); e, a partir de 2022, iniciou as aplicações do *International Civics and Citizenship Education Study* (ICCS)⁴ (Estudo Internacional de Educação Cívica e Cidadania) e do *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS)⁵ (Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciências).

Neste trabalho, tomo o contexto supracitado como base para pensar relações entre avaliações em larga escala desenvolvidas por programas internacionais e o ensino de música na educação básica no Brasil. Mais especificamente, este trabalho⁶ objetiva identificar a

¹ O PISA é um estudo comparativo realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a cada três anos.

² Avaliação internacional direcionada aos países da América Latina e Caribe, realizada pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), ligado à Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

³ Realizado a cada cinco anos, desde 2001.

⁴ Realizado a cada seis anos, desde 2009.

⁵ Realizado a cada quatro anos, desde 1995.

⁶ Este trabalho constitui parte de pesquisa de doutorado em andamento, realizada no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da profa. Dra. Luciana Del-Ben e com bolsa da CAPES.

presença da música em documentos relacionados às avaliações educacionais internacionais das quais o Brasil participa e discutir sobre possíveis repercussões dessa presença para o ensino de música nas escolas brasileiras.

Foram analisados documentos que tratam de avaliações e exames feitos por programas de avaliação da educação básica internacionais dos quais o Brasil participa que tenham abordado a música ou seu ensino. Levantei documentos relativos ao PISA, realizado pela OCDE, e ao PIRLS, ao ICCS e ao TIMSS, realizado pela IEA. Por fim, selecionei para análise o relatório *“Fostering Student’s Creativity and Critical Thinking: What it Means in School”* (“Desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes: o que significa na escola”) (VINCENT-LANCRIN et al., 2020) e a Matriz de referência para pensamento criativo, para as escolas brasileiras (BRASIL, 2021). O protocolo de análise consistiu em caracterizar o programa de avaliação e identificar os objetivos do documento, a localização e contextualização das menções à música e/ou ao seu ensino, as definições conceituais e as propostas apresentadas.

A seguir, apresento a literatura que orientou minhas interpretações sobre os documentos analisados.

A avaliação externa em larga-escala e a gestão da qualidade da educação

No âmbito educacional, a avaliação externa refere-se à avaliação que é pensada fora das unidades escolares. Ela é comumente utilizada para fins de diagnóstico e pode abranger “todo o escopo ou apenas parte das ações institucionais” (WERLE, 2010, p. 22). Quando a avaliação externa é empreendida com o objetivo de avaliar um sistema de ensino, assume a forma de avaliação em larga escala,

um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema. (WERLE, 2010, p. 22).



O interesse educacional e político nesse tipo de avaliação cresceu ao longo dos últimos trinta anos, o que pode ser relacionado à “era da mensuração” (BIESTA, 2010, 2012, 2015), uma ênfase na realização de testes e medições que tem acarretado uma cultura da mensuração de resultados educacionais. Trabalhos das áreas de educação e educação musical denunciam a existência de uma “pandemia global de exames” (BROADFOOT, 2008, tradução minha) que tem impactado os modos como a educação é concebida, levando à pedagogia do exame (LUCKESI, 2008) ou à compreensão de “educação como avaliacionismo”⁷ (ELLIOTT, 2010; ELLIOTT; SILVERMAN; MCPHERSON, 2019, tradução minha).

Segundo Biesta (2012), a cultura da mensuração e seus desdobramentos na educação teve como importante precursora a pesquisa sobre eficácia escolar, que influenciou as discussões sobre mudança e melhoria educacional. Pesquisas sobre eficácia escolar passaram a prestar cada vez mais atenção “na dinâmica do ensino aprendizagem, a fim de identificar as variáveis importantes para tornar a escolaridade mais eficaz” (BIESTA, 2012, p. 811), o que contribuiu para a “admissão de que os resultados educacionais podem e devem ser mensurados” (p. 811).

Biesta (2012) analisa que, atualmente, o uso de avaliações e estudos em larga escala ganha força no debate educacional por estar atrelado à ideia de transformação da educação em uma profissão baseada em evidências. Os defensores dessa ideia

[...] argumentam que apenas pela realização de estudos experimentais em larga escala – em que a “regra de ouro” são as amostras de controle aleatório – e pela mensuração cuidadosa da correlação entre *input* e *out put* que a educação será capaz de testemunhar “o tipo de melhoria progressiva sistemática, com o passar do tempo, que caracterizou aspectos bem-sucedidos de nossa economia e sociedade durante o século XX em campos como a medicina, agricultura, transportes e tecnologia” (SLAVIN, 2002, p. 16). (BIESTA, 2012, p. 811).

Para Biesta (2010, 2012), a tomada de decisões baseadas em informações factuais e a validade normativa das mensurações são os dois principais problemas em torno do domínio da mensuração na educação. O primeiro problema refere-se à limitação da promoção de ações sustentadas em evidências sobre o que a educação é, sem reconsiderar a respeito do

⁷ “*education-as-assessment-ism*”.



que ela *deve ser*, sobre o que é educacionalmente desejável (BIESTA, 2012, p. 812). O segundo problema, da validade normativa, refere-se a questionar “se estamos de fato mensurando o que valorizamos ou se só estamos mensurando o que podemos facilmente mensurar e, assim, acabamos por valorizar o que medimos, ou conseguimos medir” (p. 812).

A validade normativa, segundo o autor, vai além da validade técnica, que se concentra em saber “se estamos mensurando o que pretendemos mensurar” (BIESTA, 2012, p. 812). No entanto, a validade técnica vem substituindo a validade normativa, como um dos resultados da “ascensão de uma cultura da performatividade na educação – uma cultura na qual meios se tornam fins em si mesmos, de forma que metas e indicadores de qualidade se tornam aspectos equivocados para a própria qualidade” (BALL, 2003; USHER, 2006 apud BIESTA, 2012, p. 812). O aumento da cultura da mensuração, então, tem ocasionado um “impacto profundo sobre a prática educacional, desde os mais altos escalões das políticas educacionais em nível nacional e supranacional até as práticas locais de escolas e professores” (BIESTA, 2012, p. 812). Os problemas apontados pelo autor encontram eco na literatura, em especial, os relativos à validade das avaliações e ao pouco aprofundamento nas discussões sobre os propósitos educacionais (cf. BEAUVAIS, 2011; BIESTA, 2010, 2012; ELLIOTT; SILVERMAN; MCPHERSON, 2019; FAUTLEY, 2019b, 2019a; MANTIE, 2019).

A avaliação, assim, é uma prática intrinsecamente ligada à qualidade da educação, que por si só se constitui como “um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205). Na avaliação estão implicadas escolhas sobre o que deverá contar na análise da qualidade educacional para que os resultados obtidos possam orientar decisões. Em decorrência dessas escolhas, trabalhos têm discutido sobre a influência política das avaliações em larga escala nas reformas curriculares de países (FAUTLEY, 2018; GIROTTO, 2018; RUTKOWSKI; THOMPSON; RUTKOWSKI, 2020; WERLE, 2011; WOODFORD, 2022) e relacionado a avaliação e a mensuração de resultados educacionais à valorização ou desvalorização de saberes, conhecimentos e práticas nas escolas (BIESTA, 2010, 2015; CATANI; GALLEGRO, 2009; FAUTLEY, 2018, 2019; FREITAS et al., 2017; QUEIROZ, 2012; RUTKOWSKI; THOMPSON; RUTKOWSKI, 2020; SOARES, 2019; WOODFORD, 2022).

No Brasil, a vinculação de avaliações nacionais em larga escala às ações de gestão da qualidade da educação básica se inicia em 1988, com a “aplicação piloto do Sistema Nacional



de Avaliação do Ensino Público (Saep) de 1º grau, nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte” (WERLE, 2011, p. 774). Segundo Werle (2011), em seu primeiro ciclo, em 1990, o Saep seguiu “o princípio de descentralização operacional e organizativa” (p. 774) dos sistemas educacionais, sendo os estados e municípios os responsáveis pelo tratamento e análise dos dados, mediante “a participação ativa de professores e técnicos das Secretarias de Educação” (p. 774). Em 1992, o INEP assume a responsabilidade pela avaliação e mantém a perspectiva participativa no desenvolvimento do segundo ciclo Saep, para 1993, convocando “especialistas em gestão escolar, currículo e docência de Universidades para analisar o sistema de avaliação, buscando assim legitimidade acadêmica e reconhecimento social” (BONAMINO, 2002, p. 100 apud WERLE, 2011, p. 775). Conforme a autora, em 1995, entretanto,

o sistema de avaliação assume um novo perfil reforçado por empréstimos com o Banco Mundial (BM), e pela terceirização de operações técnicas, passando a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A partir daí, as funções do MEC se restringem à definição dos objetivos gerais do Sistema de Avaliação, os professores da Universidade passam a ter “posição subalterna”, bem como as administrações locais veem reduzida sua ação ao simples apoio logístico na fase de aplicação das provas. (WERLE, 2011, p. 775).

Sob o argumento econômico de promoção da eficiência dos sistemas educacionais, o processo de centralização de decisões nas avaliações da qualidade da educação básica no Brasil desdobra-se desde meados da década de 1990 em paralelo ao surgimento de ações da sociedade civil, que vem se multiplicando “na forma de parcerias público-privadas, voluntariado, fundações voltadas para o desenvolvimento e para a educação, dentre outras formas” (WERLE, 2011, p. 782). Gradualmente, organizações como Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Todos pela Educação e Instituto Itaú Unibanco se estabeleceram entre os principais articuladores dos interesses do setor privado no âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras (GIROTTI, 2018; PERONI; CAETANO; DE LIMA, 2018; WERLE, 2011). O movimento de iniciativas da sociedade civil ofereceu apoio à participação do Brasil em avaliações internacionais em larga escala e consolidou seus grupos entre

os principais interlocutores das reformas educacionais, fazendo a mediação entre os órgãos do governo (MEC, Secretarias Estaduais e Municipais), com o empresariado transnacional e os seus organismos representantes ([...] OCDE, Banco Mundial, Fundação Melina e Bill Gates). Por meio dessa



mediação, seus interesses têm avançado nas políticas educacionais que representam o setor, expressos em documentos publicados em seus sites. (GIROTTI, 2018, p. 161).

Os programas de avaliação internacional em larga escala encontram-se localizados, portanto, em um cenário de difusão de agendas neoliberais e neoconservadoras do setor empresarial (BIESTA, 2004; PERONI; CAETANO; DE LIMA, 2018), que reivindicam suas demandas na definição do que é educacionalmente desejável ou educação de qualidade. É a partir da leitura desse cenário que apresento, a seguir, os resultados da análise da presença da música em documentos relacionados a essas avaliações.

A música em avaliações internacionais em larga escala

Os dois documentos analisados (BRASIL, 2021; VINCENT-LANCRIN et al., 2020) se referem ao PISA e tratam da preparação ou operacionalização da avaliação do domínio pensamento criativo.

O PISA é o principal programa de avaliação desenvolvido pela OCDE, destacando-se pelo número de países e economias que o integram (82 países, entre membros e parceiros da OECD⁸) e pelo seu impacto nas políticas educacionais ao redor do mundo (PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT - PISA, [s. d.]). O Programa realiza aplicação de testes e questionários contextuais para coletar dados. Os testes são instrumentos de avaliação baseados em evidências (*evidence-centered design* – ECD), constituídos por itens que medem o nível de aptidão dos/as estudantes em tarefas que testam habilidades e competências nos domínios de interesse (BRASIL, 2021). Os questionários contextuais⁹ são direcionados a professores/as, dirigentes escolares, estudantes e seus responsáveis e complementam os dados obtidos com os testes, identificando variáveis sobre o contexto escolar e social dos/as estudantes. Esses instrumentos de avaliação têm sua validade técnica e sua comparabilidade

⁸ O Brasil é parceiro-chave da OCDE e encontra-se em processo de acessão ao corpo de membros (OCDE, [s.d.]).

⁹ Há menções à música e a práticas musicais em itens dos questionários contextuais (vf. OECD, 2017a, 2017b, 2017c). Os itens questionam, por exemplo, se há oferta de “banda, orquestra ou coral” na escola (OECD, 2017a, p. 27), se o/a estudante possui “livros sobre arte, música ou design” (OECD, 2017b, p. 11) e quantos instrumentos musicais possui (OECD, 2017b, p. 12). No entanto, relações causais entre variáveis dos questionários e a pontuação final dos países não são afirmadas e exigem análise própria, como feito, por exemplo, nos estudos de Mittal, Scherer e Nielsen (2022) e Rasmussom (2016).

transcultural testadas. Por fim, os resultados possibilitam gerar *scores* de desempenho dos/as estudantes e *rankings* que classificam a qualidade da educação de cada país.

Há três domínios centrais avaliados nos testes: letramento em leitura, em matemática e em ciências. A avaliação do letramento financeiro é opcional desde a edição de 2012 e realiza-se a avaliação de um domínio inovador por edição, como resolução colaborativa de problemas, em 2015, e competência global, em 2018. Na edição de 2021, realizada em 2022 em razão da pandemia de COVID-19, houve a primeira avaliação do domínio pensamento criativo (BRASIL, 2021).

O relatório que analisei insere-se no contexto de preparação da avaliação do pensamento criativo e reporta os resultados da pesquisa-ação “Desenvolvimento e Avaliação de Competências de Criatividade e Pensamento Crítico em Educação”, executada pelo Centro de Pesquisa e Inovação em Educação da OCDE (OCDE-CERI). A pesquisa objetivou “desenvolver uma linguagem e um entendimento comum sobre o que significa a promoção das competências de criatividade e pensamento crítico no Ensino Fundamental e no Ensino Médio” (VINCENT-LANCRIN et al., 2020, p. 17) e ocorreu no Brasil e em outros dez países.

A publicação menciona a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, a Secretaria de Educação de Chapecó e a Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina como órgãos envolvidos na pesquisa. Também faz referência ao Instituto Ayrton Senna, parceiro da OCDE e tradutor do relatório junto à Fundação Santillana, e ao apoio financeiro da Fundação Itaú Social (p. 12).

O pensamento crítico e criatividade são apresentados considerando sua importância no mercado de trabalho — fortemente relacionada a competências para a inovação — e para a vida pessoal e convívio em sociedade (VINCENT-LANCRIN et al., 2020, p. 18). O texto vincula a criatividade a benefícios para a vida profissional, para o bem-estar pessoal e para as sociedades democráticas; enquanto o pensamento crítico, no documento, focaliza a expectativa de que “as pessoas [o] exerçam [...] como parte integral da cidadania, tendo a capacidade de formar uma opinião independente e bem embasada para votar e para avaliar a qualidade dos argumentos apresentados na mídia e em outras fontes de informação” (p. 18).



Nesse contexto, as artes constam como áreas de interesse para o desenvolvimento desses domínios. É afirmado que “competências criativas em música não garantem competências criativas em história” (p. 54) ou em outros componentes e que algumas das competências socioemocionais e relacionadas à criatividade e ao pensamento crítico podem, “[n]a melhor das hipóteses, [...] se tornar um ‘hábito mental’, uma predisposição que facilita que também sejam desenvolvidas em um novo domínio” (p. 54). Essa abordagem sugere que o ensino de música pode contribuir em alguma medida para o eventual alcance de bons resultados em avaliações desses domínios. No entanto, adverte que, “em suas formas mais elevadas, a arte exemplifica a criatividade” e, por isso,

muitas vezes as pessoas acreditam que a educação artística automaticamente desenvolve a criatividade dos alunos. Isso pode ser verdade ou não. É provável que esse desenvolvimento apenas ocorra se, digamos, música ou artes visuais forem ensinadas de um modo que intencionalmente enfatize a criatividade (WINNER; GOLDSTEIN; VINCENT-LANCRIN, 2013). (VINCENT-LANCRIN et al., 2020, p. 54).

Nessa direção, o relatório traz exemplos de planos de aula desenvolvidos por especialistas e professores participantes da pesquisa para os componentes curriculares matemática, ciências, música, artes visuais e projetos interdisciplinares (p. 40). Traz ainda uma “rubrica de fácil compreensão e uso em sala de aula” para a música (p. 94) e dedica duas subseções para o modelo pedagógico Orff Schulwerk e o Movimento Modern Band¹⁰ no capítulo em que indica “onze pedagogias estruturadas relacionadas à promoção da criatividade e do pensamento crítico”.

A Matriz de referência para pensamento criativo direcionada às escolas brasileiras (BRASIL, 2021), por sua vez, objetivou apresentar os princípios da avaliação e orientar a elaboração dos testes. A música é citada nos itens 28, 59 e 60 do capítulo “Compreensão e avaliação do pensamento criativo em sala de aula”. O termo “música” consta entre as formas de engajamento criativo e “expressão musical”, entre as formas de expressão não verbal que compõem a expressão criativa (BRASIL, 2021):

¹⁰ Segundo o relatório, o Movimento Modern Band é promovido pela fundação Little Kids Rock e tem como características inerentes o repertório e a instrumentação típicos da música popular. É dito que, “[...] [e]mbora o movimento promova a música popular e o uso de sua instrumentação como ativos culturais atraentes para a educação musical, não oferece diretrizes sistemáticas” (VINCENT-LANCRIN et al., 2020, p. 109).

28) [...] as escolas são arenas nas quais as manifestações de pensamento criativo dos estudantes, como indivíduos ou como parte de um grupo, podem ser observadas e medidas. A conquista criativa e o progresso na sala de aula podem se referir a formas de expressão criativa (ou seja, comunicar o mundo interno e a imaginação através da escrita, do desenho, **da música** ou de outras artes), criação de conhecimento (ou seja, criação de conhecimento novo para o grupo e compreensão através de um processo colaborativo de investigação ou solução criativa de problemas, por exemplo, encontrar soluções criativas para uma variedade de problemas em vários domínios). (p. 23, grifo meu).

59) [...] No contexto das escolas, o engajamento criativo pode assumir formas “cotidianas” distintas: por exemplo, através de atividades expressivas de escrita, desenho, **música** ou outros conteúdos de “artes”; criação de novos conhecimentos e entendimentos; ou geração de soluções criativas para diferentes tipos de problemas em aberto. (p. 31, grifo meu).

60) A expressão criativa consiste em formas verbais e não verbais de engajamento criativo, nos casos em que os indivíduos comunicam seu mundo interno e sua imaginação a outros. Expressão verbal refere-se ao uso da linguagem, incluindo comunicação escrita e oral. A expressão não verbal inclui não apenas desenho, pintura, modelagem e **expressão musical**, mas também movimentos e performances expressivos, por exemplo, dança e teatro. (p. 31, grifo meu).

Na matriz, a criatividade e o pensamento criativo são definidos conforme estabelecido no PISA. O pensamento criativo é “a competência de participar produtivamente da geração, avaliação e melhoria de ideias, que pode resultar em soluções originais e eficazes, avanços no conhecimento e expressões impactantes da imaginação” (BRASIL, 2021, p. 17) e a criatividade é “a interação entre aptidão, processo e ambiente pela qual um indivíduo ou grupo produz um produto perceptível que é novo e útil, conforme sua definição dentro de um contexto social’, refletindo sua natureza multidimensional e social”, como definem Plucker, Beghetto e Dow (2004 apud BRASIL, 2021, p. 18).

Uma das primeiras reverberações internacionais das novas demandas do PISA foi a incorporação das artes ao movimento *STEAM Science, Technology, Engineering, Arts And, Maths* (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática), anteriormente denominado STEM. Segundo Pugliese (2020), os resultados do PISA e outros indicadores têm impulsionado países como EUA e Austrália em “suas corridas para o STEM education” (p. 219). Ainda é necessário compreender melhor a influência do movimento no Brasil, mas já há indícios da sua presença em: “programas educacionais STEM por iniciativa de organizações não-



governamentais com foco na escola pública; empresas educacionais que oferecem atividades STEM como produto; e escolas privadas que implementaram atividades STEM/STEAM” (PUGLIESE, 2020, p. 217).

No Brasil, o PISA é citado junto ao LLECE na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência para justificar porque “as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2017, p. 13, 2018, p. 13). As competências e habilidades estabelecidas na BNCC passaram a orientar as novas matrizes de referência do Saeb, a partir da Resolução n.º 2/2017, do Conselho Nacional de Educação (CNE). As novas matrizes incluem a avaliação da área de linguagens, que iniciará este ano, com testes que abrangem Artes e Educação Física, para o 5º ano e Artes, Educação Física e Língua Inglesa, para o 9º ano.

Considerações finais

A análise dos documentos ilustra a relação entre um programa de avaliação que classifica a qualidade da educação de dezenas de países e iniciativas educacionais que se moldam para incluir e valorizar o desenvolvimento de habilidades e competências relativas aos domínios definidos como educacionalmente desejáveis. No Brasil, as influências do PISA se realçam nas iniciativas STEAM, na construção da BNCC (BRASIL, 2017, 2018) e, por consequência, na composição das novas matrizes de referência do Saeb.

Com base na análise dos documentos, é possível inferir que há interesse no ensino de música e das artes para possibilitar o desenvolvimento do pensamento criativo de estudantes e o eventual alcance de bons resultados educacionais nesse domínio em futuras edições do PISA. É preciso considerar, entretanto, que, como alertam Elliott, Silverman e McPherson (2019, p. 11, tradução minha), em lugares onde a primazia da avaliação se instalou, “as prioridades, a criatividade e a independência de nossos melhores professores e pesquisadores foram amplamente reduzidas”. Em nome da validade técnica, a ênfase dos procedimentos avaliativos tem delimitado o que ensinar e avaliar de acordo com as possibilidades do como avaliar, revelando uma cultura de performatividade da educação que impacta também as práticas localizadas nas escolas (BIESTA, 2012, p. 812).



Além disso, a permanente centralidade no desenvolvimento de domínios cognitivos relativos à leitura, matemática e ciências nas avaliações em larga escala a nível nacional e internacional pode contribuir para minimizar o lugar das artes nas escolas (FAUTLEY, 2018).

Especificamente no caso da música, e em experiências de outros países, Elliott, Silverman e McPherson (2019, p. 10) entendem que,

[q]uando um professor, administrador ou escola “deseducativa” enfatiza demais a avaliação somativa em detrimento de questões educacionais e da avaliação formativa *feed-forward*¹¹, então o “aprendizado” musical é reduzido a treinar as habilidades técnicas, notáveis e auditivas dos alunos ou encher suas cabeças com conceitos abstratos sobre música. (p. 10, tradução minha).

A adesão a programas de avaliação em larga escala, portanto, implica na adesão a seus fundamentos, que poderão orientar o que será valorizado no ensino de música no país em direções não necessariamente desejáveis, o que aponta para a necessidade de aprofundamento da compreensão de tais fundamentos e suas consequências para a educação musical em futuras pesquisas.

¹¹ *Feedback* consiste em retornar ao/à estudante informações sobre o seu desempenho atual ou anterior, o que pode ocorrer em diferentes momentos do ensino; *Feed-forward* refere-se ao oferecimento de *feedbacks* ao/à estudante durante o seu processo de aprendizagem com o objetivo de melhorar seu desempenho e sua autorregulação gradualmente, à medida em que aprende com eventuais erros e antes que uma avaliação somativa aconteça. *Feed-forward* na avaliação formativa, portanto, volta-se ao desenvolvimento do processo educativo e desempenho futuros (WHEATLEY et al., 2015; WIMSHURST; MANNING, 2013).

Referências

- BEAUVAIS, M. Assessment: a question of responsibility. In: CONGRESO INTERNACIONAL “LA AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE”. UNIVEST, 2011. *Anais [...] Girona: Universitat de Girona, 2011.* Disponível em: <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3592/Beauvais_en.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 16 mar. 2022.
- BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, [s. l.], v. 42, n. 147, p. 808-825, 2012.
- BIESTA, G. J. J. Education, Accountability, and the Ethical Demand: Can the Democratic Potential of Accountability Be Regained? *Educational Theory*, v. 54, n. 3, p. 233-250, 2004.
- BIESTA, G. *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Boulder, Colo: Paradigm Publishers, 2010.
- BIESTA, G. Resisting the seduction of the global education measurement industry: notes on the social psychology of PISA. *Ethics and Education*, v. 10, n. 3, p. 348-360, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base*. Brasília: MEC/CONSUD/UNDIME, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 27 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.
- BRASIL. *Brasil no Pisa 2021 – Matriz de referência para pensamento criativo*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/pisa-2021-matriz-de-referencia-para-pensamento-criativo>>. Acesso em: 15 out. 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Avaliações e Exames Educacionais*. [s.d.]. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais>>. Acesso em: 5 jul. 2023.
- BROADFOOT, P. Assessment for learners. In: HAVNES, A.; MCDOWELL, L. (ed.). *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education*. New York, NY: Routledge, 2008. p. 213-224.
- CATANI, D. B.; GALLEGO, R. de C. *Avaliação*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cad. Cedes*, Campinas-SP, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

ELLIOTT, D. J. Assessing the concept of assessment: Some philosophical reflections. In: Brophy T. (Ed.). *Assessment in music education*. Chicago, IL: GIA, 2010, p. 367-380.

ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M.; MCPHERSON, G. E. Philosophical and Qualitative Perspectives on Assessment in Music Education: introduction, aims, and overview. In: ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M.; MCPHERSON, G. E. (Ed.) *The oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education*. New York: Oxford University Press, 2019, p. 1-26.

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

FAUTLEY, M. The implications of evaluation and educational policy reforms on English secondary school music education. *Arts Education Policy Review*, v. 120, n. 3, p. 140-148, 2018.

FAUTLEY, M.; DAUBNEY, A. *Curriculum and assessment in music education – the research context*. London: Incorporated Society of Musicians Trust, 2019.

FREITAS, L. C. de et al. *Avaliação educacional: Caminhando pela contramão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GIROTTI, E. D. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 159-174, 2018.

HELGETUN, J. B.; MENTER, I. From an age of measurement to an evidence era? Policy-making in teacher education in England. *Journal of Education Policy*, v. 37, n. 1, p. 88-105, 2022.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições*. 19. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2008.

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

MITTAL, O.; SCHERER, R.; NILSEN, T. Assessing the evidence for the comparability of socioeconomic status between students with and without immigrant background in Norway and Sweden. *Large-scale Assessments in Education*, v. 10, n. 1, p. 13, 2022.

OECD. A OCDE e o Brasil: Uma relação mutuamente benéfica. [s.d.]. Disponível em: <<https://www.oecd.org/latin-america/paises/brasil-portugues/>>. Acesso em: 9 jul. 2023.



OECD. *School questionnaire for PISA 2018*. Main survey version. 2017a. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/CY7_201710_QST_MS_SCQ_NoNotes_final.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2023.

OECD. *Student questionnaire for PISA 2018*. Main survey version. 2017b. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/CY7_201710_QST_MS_STQ_NoNotes_final.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2023.

OECD. *Teacher questionnaire for PISA 2018: general teacher (international option)*. Main survey version. 2017c. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/CY7_201710_QST_MS_TCQ-G_NoNotes_final.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2023.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; DE LIMA, P. V. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. *Retratos da Escola*, v. 11, n. 21, p. 415, 2018.

PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT - PISA. *About PISA. PISA Participants*. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-participants.htm>>. Acesso em: 23 jul. 2021.

PUGLIESE, G. STEM Education – um panorama e sua relação com a educação brasileira. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, 2020. Disponível em: <<http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/pugliese.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2022.

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

RASMUSSEN, M. A. A multilevel analysis of Swedish and Norwegian students' overall and digital reading performance with a focus on equity aspects of education. *Large-scale Assessments in Education*, v. 4, n. 1, p. 3, 2016.

RUTKOWSKI, D.; THOMPSON, G.; RUTKOWSKI, L. Understanding the Policy Influence of International Large-Scale Assessments in Education. In: WAGEMAKER, H. (org.). *Reliability and Validity of International Large-Scale Assessment*. Cham: Springer International Publishing, 2020. (IEA Research for Education). v. 10, p. 261-277. Disponível em: <http://link.springer.com/10.1007/978-3-030-53081-5_15>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SILVERMAN, M. Aims in the age of assessment: A special case. In: Brophy T. (Ed.). *Assessment in music education*. Chicago, IL: GIA, 2010, p. 381-389.

SOARES, I. C. *O status da disciplina música no currículo escolar*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

VINCENT-LANCRIN, S. et al. *Desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes: o que significa na escola*. Tradução: coordenação geral Instituto Ayrton Senna; Carbajal Traduções. São Paulo, SP: Fundação Santillana, 2020. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-documento-ocde-traduzido.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2021.

WERLE, F. O. C. (org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. São Leopoldo, RS: Brasília, DF: Oikos Editora; Liber Livro, 2010.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 19, n. 73, p. 769-792, 2011.

WHEATLEY, L. et al. Feeding back to feed forward: Formative assessment as a platform for effective learning. *Kentucky Journal of Higher Education Policy and Practice*, v. 3, n. 2, 2015. Disponível em: <<https://uknowledge.uky.edu/kjhepp/vol3/iss2/2>>. Acesso em: 28 dez. 2022.

WIMSHURST, K.; MANNING, M. Feed-forward assessment, exemplars and peer marking: evidence of efficacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 38, n. 4, p. 451-465, 2013. <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2011.646236>>. Acesso em: 28 dez. 2022.

WOODFORD, P. O que os proponentes do STEAM estão pensando? Sobre criatividade, excelência e medição. *Diálogos Sonoros*, Natal, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/dialogossonoros/article/view/28491/16076>>. Acesso em: 17 set. 2022.

