Perspectivas de professores/as de música da educação básica sobre a avaliação em música em larga escala no Brasil

Comunicação

GTE 11: Ensino de música nas escolas de educação básica

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

Resumo: Esta comunicação tem como objetivo analisar as perspectivas de professores/as de música da educação básica sobre a inclusão da música como área avaliada em larga escala no Brasil. Os dados analisados foram coletados por meio da realização de três grupos de discussão, em 2025, com professores/as de música da educação básica atuantes em escolas de Natal/RN e região metropolitana. Como resultados, destacam-se os tensionamentos entre, de um lado, a busca dos/as professores/as pela valorização da área nas escolas e o anseio pela organização de um currículo mínimo comum e, do outro lado, o receio pela padronização do ensino de música, pelo fortalecimento da polivalência no ensino de artes, pela responsabilização e perda de autonomia docente. Se ressaltam, por fim, a complexidade das dinâmicas envolvidas na avaliação em larga escala em música e a preocupação dos/as professores/as participantes com a realização de uma educação musical de qualidade na educação básica, que esteja presente em todas as escolas do Brasil e que não abdique da valorização das práticas musicais específicas dos lugares onde o ensino ocorre.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala, padronização do ensino de música, Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Introdução

O campo da educação tem testemunhado nas últimas décadas a ascensão da cultura da mensuração (Biesta, 2010, 2012, 2015) e já há indícios de que essa cultura pode impactar o ensino de música, como pude constatar a partir da análise de documentos referentes a avaliações internacionais, com foco no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (em inglês, *Programme for International Student Assessment* – PISA) (Amorim, 2023).

Ainda que haja na literatura da área da educação musical alguns trabalhos que defendem a importância da inserção da música como área avaliada em larga escala (Nierman,

2019; Queiroz, 2012; Queiroz; Penna, 2012), parte dos/as autores/as que publicaram sobre o tema argumentam que a educação musical é prejudicada quando passa a integrar práticas de avaliação dessa natureza (Elliott; Silverman; McPherson, 2019; Fautley, 2019; McQuarrie; Sherwin, 2019).

No Brasil, Minas Gerais e Paraná já incluem artes como área avaliada nos instrumentos de avaliação externa da qualidade do ensino ofertado nas escolas de seus estados (Portal SIMAVE, [*s. d.*]; Prova Paraná Mais, [*s. d.*]). Em abrangência nacional, estão em curso mudanças no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Os resultados do Saeb compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básico (IDEB), junto ao fluxo escolar (taxa de aprovação dos/as estudantes). Desde 2019, as matrizes do Saeb têm sido revisadas para serem alinhadas à BNCC. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) tem publicado documentos de referência (Brasil, 2018, 2019) explicando o processo de construção das novas matrizes, que preveem a avaliação na área de artes — incluso a música. Em 2022, foi publicada uma matriz preliminar para a avaliação de linguagens com a apresentação das habilidades esperadas dos/as estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental em artes (Brasil, 2022).

Observado o cenário descrito, este trabalho[1] tem como objetivo analisar as perspectivas de professores/as de música da educação básica sobre a inclusão da música como área avaliada em larga escala no Brasil.

Estratégia metodológica

Realizei esta pesquisa por meio de grupos de discussão (GD), uma estratégia metodológica que tem como "objetivo principal [...] a obtenção de dados que permitam a análise do meio social dos entrevistados, bem como de suas visões de mundo ou representações coletivas" (Weller, 2006, p. 244).

[1] 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.

Antes da realização dos GDs, conduzi um Grupo de Discussão Piloto (GDP) visando o aperfeiçoamento do Roteiro de Grupo de Discussão e aprimoramento da minha prática de mediação dos grupos.

Logo após, recrutei os/as professores/as divulgando convites em grupos do whatsapp e em *stories* no Instagram. A partir do convite, cada interessado/a foi redirecionado/a ao formulário de inscrição, no qual informaram sua disponibilidade de dia e horário para participar do GD. Ao final, houve a inscrição de nove professores/as no total.

Analisada a disponibilidade dos/as professores/as, agendei três grupos de discussão contendo 4, 3 e 2 participantes. Em razão de imprevistos, contudo, três professores não puderam participar dos grupos confirmados inicialmente, sendo um deles realocado em outro grupo, enquanto os outros dois tiveram a participação cancelada por incompatibilidade de agenda. Por fim, a coleta de dados ocorreu conforme os GDs apresentados no quadro 1.

Quadro 1: Grupos de discussão (GD) realizados

Id	Data	Duração
GD1	30/07/25	02:42:41
GD2	04/08/25	02:28:56
GD3	12/08/25	01:08:23

O roteiro de GD conteve cinco blocos: 1 - Identificação dos/as professores/as; 2 - O que conta nas avaliações realizadas em música nas escolas? 3 - Como percebem a relação entre o ensino de música nas escolas e as avaliações externas? 4 - Por que é importante ensinar música na educação básica? E 5 – Encerramento. Nesta comunicação, apresento as análises dos dados das discussões do terceiro bloco. Nele, os/as professores/as foram perguntados sobre o que percebem a respeito da valorização do que é avaliado em testes como os do PISA ou do Saeb; sobre o que pensam da inclusão da música como área avaliada em larga escala, com critérios avaliativos e cadernos de provas padronizados; e sobre suas percepções da matriz preliminar para a avaliação de artes no Saeb, apresentada no Quadro 2.

Quadro 2. Matriz preliminar de linguagens – 5º ano do ensino fundamental – Artes

EIXOS COGNITIVOS				
Eixos do conhecimento	**Reconhecer**	**Analisar**	**Avaliar**	**Produzir**
Arte	1. Reconhecer elementos constitutivos das artes visuais, dança, música e teatro. 2. Identificar formas distintas de artes visuais em diferentes suportes e mídias. 3. Identificar características do sistema de circulação das artes visuais, dança, música e teatro em diferentes contextos (teatros, palcos, museus, galerias, artistas, artesãos, curadores, produtores etc.). 4. Identificar distintas formas e/ou gêneros de expressão da dança, da música e do teatro em diferentes contextos e práticas. 5. Identificar as características de instrumentos musicais variados, bem como o potencial musical do corpo humano. 6. Reconhecer diferentes formas de notação musical.	1. Analisar expressões do teatro e da dança na vida cotidiana. 2. Analisar relações entre as partes corporais e seu todo na estética da dança.	1. Avaliar nas linguagens artísticas a diversidade do patrimônio cultural da humanidade (material e imaterial), em especial o brasileiro, a partir de suas diferentes matrizes	

	7. Reconhecer a influência de distintas matrizes estéticas e culturais nas manifestações das artes visuais, dança, música e teatro na cultura brasileira.

Fonte: (Brasil, 2022)

Após a transcrição dos grupos, anonimizei os dados utilizando os pseudônimos escolhidos por cada participante. Os princípios da teoria fundamentada (Charmaz, 2006) orientaram a minha analise dos dados, que seguiu a sequência de procedimentos: codificação inicial, codificação focal e categorização dos códigos. O processo de análise levou à obtenção das seis categorias que discuto a seguir.

Discussão dos dados

Apresentação dos/as professores/as

O GD1 foi composto pelos professores Fernando, Jay e Maitê.

Fernando é homem cis licenciado em música e especialista em educação musical em múltiplos contextos, com quatro anos de experiência na educação básica; estava atuando na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em duas escolas — uma escola pública, em Parnamirim/RN, e uma escola privada, em Natal.

Jay é homem cis licenciado em música, especialista em ensino de música na educação básica e mestre em música, com dez anos de experiência na educação básica; estava atuando na educação infantil em uma escola da rede privada, em Natal.

Maitê é mulher cis licenciada em música, especialista em educação musical em múltiplos contextos e mestre em música, somava oito anos de experiência na educação básica e lecionava em duas escolas públicas localizadas em Macaíba, região metropolitana de Natal. A professora Maitê foi a única participante que, à época, atuava nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

O GD2 contou com as participações do professor Ed e da professora Deshi.

O professor Ed é homem cis, licenciado em música, especialista em educação musical na educação básica, mestre em música e doutor em educação. Com treze anos de atuação na educação básica, estava lecionando nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública em Natal.

Deshi é mulher cis; licenciada e mestranda em música, com três anos de atuação na educação básica. Na ocasião, atuava na educação infantil em uma escola privada em Natal.

O GD3 foi composto pelas professoras Maris e Silvana[2].

Maris é mulher cis; pedagoga, mestre em educação e doutora em desenvolvimento curricular – ciências da educação, com formação técnica em piano e aperfeiçoamento e especialização na abordagem Orff-Schulwerk. Atuava há trinta anos na educação básica, sendo a docente com mais tempo de experiência entre os/as participantes. Estava atuando em uma escola pública localizada em Natal.

Sobre aspectos que favorecem o apoio dos professores à avaliação em música em larga escala

Excetuando a professora Maris, todos/as os/as professores/as exprimiram algum nível de expectativa de que uma avaliação em música em larga escala possa contribuir para fomentar políticas públicas que ampliem a presença do ensino de música nas escolas e fortaleçam a sua valorização. Essa posição pôde ser percebida tanto nas discussões ocorridas no GD1 quanto no GD2:

> Maitê — É tudo mais voltado para a questão de português e matemática, são as disciplinas que são mais contempladas e as outras são meio que, assim, deixadas de lado, e principalmente a nossa área, né, que tem várias defasagens de lugar dentro da educação básica. [...] Então é muito bom que eles começaram a pensar nisso, de incluir a nossa área, porque a gente vai ganhando esse espaço, mas precisamos resolver outras problemáticas que vêm aí, né, sendo atropeladas, infelizmente.

[2] Por razões pessoais, a professora Silvana precisou se ausentar da reunião do GD3 e não participou da discussão do terceiro bloco de perguntas, ficando ausente dos dados analisados neste trabalho.

> Jay — De fato, Maitê, é importantíssimo, porque essa avaliação pode desvelar outros problemas, né? Como, por exemplo: a falta de um currículo comum; a falta de professores específicos; a divisão das áreas de conhecimento como subáreas de artes, e não como linguagens específicas; entre tantos outros problemas.
>
> Ed — Eu seria a favor para a gente mapear, no Brasil, quantas escolas realmente teriam essa educação musical escolar, nessa educação básica pública, e criar políticas públicas de formação para professores de música e, também, criar concurso para suprir a necessidade, né?
>
> Deshi — Eu percebo que tem pontos positivos, como Ed falou, né? Tipo, valoriza a nossa área, né, incluir a música. A gente vai ter esse direito, né, que a BNCC prevê. A gente tá vendo isso aí, como uma linguagem obrigatória e tudo e aí agora amarraria isso mesmo.

As expectativas dos/as professores/as encontram eco, na literatura da educação musical, no posicionamento de Nierman (2019), que defende a inclusão da música em avaliações em larga escala a fim de garantir que um lugar para a música igual ao de outros componentes curriculares. Vislumbrando tais impactos positivos, no entanto, quando apoiam que a música seja incluída nas avaliações em larga escala, os/as professores/as condicionaram o seu apoio à realização de mudanças estruturais nessas avaliações, mudanças essas que envolvem melhorias na articulação entre a avaliação e o currículo de música praticado nas escolas.

Entre o anseio pela consolidação de um currículo mínimo para o ensino de música no Brasil e o receio da padronização

Jay e Maitê argumentam que uma avaliação em música em larga escala deve ser precedida pela definição de um currículo mínimo comum para o ensino de música na educação básica, com uma progressão de conteúdos mais bem delimitada.

> Jay — Então, eu penso que essa falta de um currículo próprio para a arte, que dimensione [...] as quatro linguagens básicas do conhecimento para o ensino de arte ao longo do tempo, divididos e pensados durante toda a educação básica, dificulta essa avaliação. Porque como avaliar nacionalmente, se nós não temos dimensão do que está sendo trabalhado nacionalmente em arte?!

A demanda levantada busca padronizar parcialmente o que será ensinado em música na educação básica, oferecendo condições mínimas para que os alunos de todas as regiões do Brasil respondam aos testes, mas sem perder de vista o espaço para as práticas musicais locais diversas no currículo de cada instituição. A esse respeito, o professor Jay prossegue:

> Jay — E claro que dentro desse pensar a longo prazo cabe a regionalidade, cabe o projeto extracurricular, porque a própria BNCC dá espaço para que o currículo seja pensado de forma que tenha uma progressão, mas também que dê conta das especificidades escolares.
>
> Maitê — [...] precisa se ter essas discussões, como vem tendo, mas fortificar ainda mais sobre o nosso currículo. Porque também é um ponto que vai nos ajudar a firmar enquanto essa área dentro da educação básica, né?

Durante as discussões, ambos sugeriram aproximar a sistematização do ensino de música à organização de áreas mais valorizadas e consolidadas, como português e matemática.

Por outro lado, ao analisarem a matriz preliminar para a avaliação em artes no Saeb, os/as professores/as demostraram preocupar-se com a possibilidade de que seja esperado um bom desempenho da área, sem que antes sejam sanados problemas na operacionalização da oferta de um ensino de qualidade:

> Jay — Eu acho extremamente complexo [...]. Nós não temos nem a garantia de que esses alunos do 5º ao 9º ano terão acesso às quatro linguagens de conhecimento com professores específicos, quem dirá ao que eles terão acesso de conteúdo.
>
> Maitê — Como é que eles pedem esses eixos, né? Esses desenvolvimentos dos alunos, no caso, no 5º ano, se eles nem sabem se os nossos alunos vão ter acesso a essas linguagens, né?

Com o avançar das discussões, os/as professores/as expressaram um maior receio de que o uso dos resultados da avaliação em larga escala cause impactos negativos para a área, sendo um deles a padronização do ensino de música.

> Deshi — Pelo que eu também estou entendendo, seria para o Brasil todo. Então, sei lá, músicas regionais, por exemplo, acho que teria um déficitzinho,

> sabe? De lá do Sul, do Nordeste e tal, não daria para trabalhar coisas específicas, enfim.
>
> Ed — Porque não existe uma música no Brasil, não existe uma maneira de se expressar essa música, existem diversas. Então, como é que eu vou pegar um caderno de prova desse padronizado e vou fazer uma avaliação nacional? Isso até é uma maneira de... [pausa] num sei nem a palavra, sabe... é um ato de... cruel, vamos dizer assim, é um ato cruel contra os estudantes e contra os professores!

Discutindo sobre a matriz, fica expresso na fala do professor Fernando o dilema vivido entre o anseio por um currículo mínimo que facilite a avaliação e a rejeição de um currículo estático:

> Fernando — É... E eu acho assim, o que era necessário, além de uma avaliação, talvez seja um estreitamento da amplitude da BNCC ... [hesita] não que necessariamente vá... porque, quando você estreita, você engessa muito, então eu vejo uma vantagem de ter uma amplitude ali.

Ainda quanto à padronização, a professora Maris refletiu sobre a iminência do fortalecimento da valorização do que mais interessa a uma perspectiva hegemônica:

> Maris — O que, conceitualmente, vai ser escolhido em música para que ela faça parte do Saeb, né? Então eu fico bem preocupada, né? Quando fala assim, olha: “identificar as características de instrumentos musicais variados, bem como o potencial musical do corpo humano”; que instrumentos? Que instrumentos são esses, os mesmos de sempre? Os instrumentos da orquestra, os instrumentos chamados euro descendentes e tudo mais?

A consternação da professora Maris parece sinalizar uma recusa da substituição de uma avaliação com validade normativa em música — que avalie o que se valoriza nas práticas musicais em cada lugar — por uma prova que avalie apenas o que pode ser mais facilmente medido em música — com validade técnica — e que importe mais a interesses externos à escola. A substituição da validade normativa pela validade técnica é um sintoma reconhecido da cultura da mensuração (Biesta, 2012, p. 812).

Sobre o risco do fortalecimento da polivalência no ensino de artes

Além das ressalvas já expostas, os/as professores/as percebem a polivalência como outro problema que tende a se perpetuar caso a avaliação em música ocorra sem mudanças no formato atual dos testes. Segundo Maitê, "a gente continua naquela problemática do professor de arte ser o polivalente".

Ao refletir sobre os impactos disso, o professor Ed relacionou o fortalecimento da polivalência ao risco de redução da abertura de vagas específicas para professor/a de música:

> Ed — Eu não sei como será o nosso futuro, nosso futuro, assim, futuro longínquo, sabe? Porque nós, que estamos na educação básica, nós vamos passar, isso é fato, nós vamos passar. Mas será que outros que virão terão a mesma a mesma condição, as mesmas condições de entrada em concurso como eu tive a oportunidade de estar? O município de Natal está retirando os professores da educação infantil, está retirando os professores de artes, ensino religioso e educação física do ensino fundamental I, e eu sou um que serei retirado desse nível de educação. Então, assim, será que eles realmente não estão querendo retirar esses professores definitivo?

Essa preocupação reflete o risco da desprofissionalização da docência de música, que já vinha sendo denunciado por autores/as da área da educação musical mediante análises da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Del-Ben; Pereira, 2019).

A avaliação em larga escala como mecanismo de responsabilização do/a professor/a

O professor Ed demonstrou perceber-se afetado pelos impactos das avaliações mesmo quando a música não consta como área avaliada.

> Ed — Eu considero essas avaliações do PISA, Saeb, ANA, sabe? [...], eu considero que ela é uma avaliação punitiva para o professor. [...] Mesmo sendo português e matemática, mas ela pune todos os professores! [...] Quando vêm essas avaliações, [...] eles não pensam apenas nessas disciplinas, eles pensam nos professores da educação básica, mesmo eu não dando aula de matemática.

Tanto Ed quanto Maris sugestionaram que a punição e a vigilância do trabalho do/a professor/a são instrumentalizadas por meio da avaliação externa em larga escala.

> Maris — Eu não sei, eu tenho medo, porque [...] pode ser um tiro no pé, de a gente achar "*opa, então agora vai ser mais valorizado!*", para que todo lugar tenha o seu professor de música? Ou vai ser mais uma coisa que os alunos vão ter que decorar para fazer a prova do Saeb e vai cair nas costas do professor de música, que tava bem lindo fazendo...? Porque também, a gente tem essa vantagem na escola, que a gente pode também trabalhar com muito mais autonomia do que as outras disciplinas e ninguém vem muito pentelhar a gente. Agora, como é que vai ser se a gente tiver que cumprir algumas coisas para o Saeb, né? Como é que vai ser essa marcação, essa vigilância sobre o professor? Mais uma, né?

As considerações de Ed e Maris oferecem uma caracterização da responsabilização (*accountability*), prática que consiste em "responsabilizar os professores pela aprendizagem dos alunos [o que] pode levar a recompensas por superarem as expectativas e a consequências por não as atingir" (Brophy, 2019, p. 9, tradução minha).

Ao levar em conta a entrada da avaliação em música no Saeb, Ed e Maris reportaram sua preocupação com uma responsabilização específica dos/as professores/as de música em caso de obtenção de índices insatisfatórios, além do controle indireto de seu trabalho, culminando em perda da autonomia.

A avaliação em larga escala e a visão reducionista da educação

No decorrer da condução dos GDs, Ed e Maris consolidaram uma contundente oposição à avaliação em larga escala.

> Maris — Então, assim, essa valorização [dos componentes das avaliações em larga escala], é porque é isso que é vendido, [...] de que a escola boa é a escola que tem um bom índice nessas provas, nesses exames externos.

> Ed — Quando sai assim: "a escola quatro virgula dois", "a escola quatro...", não! [...] Então, se você trabalha na pior escola da rede Municipal de Natal, você é considerada como o que? O pior professor da rede municipal de Natal. E isso não corresponde com a realidade de jeito nenhum.

Discordando da possibilidade de medição da qualidade da educação por meio de um índice, os professores Ed e Maris contrapuseram uma conduta alinhada à cultura da performatividade na educação, quando "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).

> Maris — Então, o Pisa e o Saeb, eles, na verdade, eles representam um modelo de escola que se quer ter, e não um modelo de escola que nós acreditamos, né? Quando eu digo "nós", nós dizemos "*lá, no nosso contexto*". E o nosso propósito é esse, e a gente tem um propósito mesmo [...], dos professores, da comunidade, participarem das aulas de música para que ela seja uma proposta da escola e não uma proposta do professor, uma proposta da disciplina.

Contrários à redução da qualidade da educação em um índice caracterizador comum, Maris e Ed demonstram estar alinhados a uma proposta de educação significativa para os sujeitos e construída junto à comunidade.

Sobre a demanda pelo aprofundamento da compreensão da avaliação externa

Ainda que haja dissensos, constatei que todos/as os/as professores/as demonstraram atribuir importância à compreensão dos impactos práticos dos resultados de avaliações como o Saeb — seja para defender mudanças adequadas a uma avaliação em música; seja para resistir à sua imposição.

Houve desconfiança sobre a finalidade declarada pelas instâncias promotoras dessas avaliações e os seus reais efeitos na melhoria da qualidade educacional:

> Deshi — Eu não sei o intuito por trás disso tudo. Acho que seria legal termos esse lugar de fala, esse direito, tudo isso, né e tal, mas, para quê? [...] qual é o intuito? Como Ed falou, né, é para punir? É para ser aquele aluno padrãozinho, assim? Ou é para deixar mais organizado, é para a gente crescer com isso?

Ed e Maris interpretam a prática da avaliação em larga escala como um mecanismo administrativo a serviço de uma agenda política específica, com interesses mercadológicos.

> Ed — Para mim, hoje, pensando essa avaliação, ela não é para ver se o aluno, se o sistema como um todo, ele melhorou em matemática e português, ele é, de alguma forma, pra pensar mercadologicamente como vender pras escolas.

> Maris — Essa é uma visão bem mercadológica, né? Da escola, de poder mesmo. E é um projeto de homogeneização, né? O Pisa, ele tem um projeto mesmo, de homogeneizar e de classificar e de colocar mesmo, deixar sempre o sul, o hemisfério sul [...], em defasagem, para que o hemisfério norte seja sempre considerado como aqueles que sabem fazer, como aqueles que produzem conhecimento e tudo mais. E para que isso altere, você tem que incorporar, no seu país, no seu no seu lugar, uma educação que ela preze pela meritocracia e que ela seja preparada para fazer os exames, né?

Nesse contexto, a educação torna-se um treinamento para as provas (Biesta, 2012, 2015), entendimento esse que se escancara na percepção da professora Maris quando afirma que "o Ceará não é o estado que mais ensina, mas é o estado que mais prepara para fazer o Saeb e é por isso que eles estão aí, bem na fita".

É diante da matriz que os professores Ed e Maris percebem um descompasso entre a visão de escola e de educação que defendem e a visão de educação promovida — segundo eles — em prol da agenda dos governantes e instrumentalizada através da avaliação em larga escala. Ressalto que Ed e Maris atuavam, cada um, em apenas uma escola, pública, onde trabalharam grande parte de suas carreiras na educação básica. Ambos expressam um sentimento de pertencimento às respectivas instituições e o alinhamento à uma proposta educativa consonante com a comunidade. A educação musical realizada por Maris e Ed, assim, tem sua forma e sentidos fortemente construídos no lugar.

Considerações finais

Este trabalho analisou as perspectivas de professores/as de música da educação básica sobre a inclusão da música como área avaliada em larga escala no Brasil. Os resultados destacaram a presença de um forte tensionamento nas perspectivas dos/as professores/as participantes. A expectativa de maior valorização e reconhecimento da área, somada à possibilidade de produzir dados que subsidiem sua consolidação, convive com reservas contundentes quanto ao modo como essa avaliação vem sendo formulada.

Essa tensão tornou-se mais nítida a partir de suas análises da matriz preliminar de avaliação em arte do Saeb, nas quais predominaram posições cautelosas ou críticas em relação à forma e às escolhas identificadas no documento. As ressalvas apoiam-se no

reconhecimento da complexidade das dinâmicas implicadas nesse tipo de avaliação e na defesa de uma educação musical de qualidade, entendida como aquela que valoriza as práticas musicais próprias dos contextos em que o ensino ocorre, que é conduzida por professores/as com formação específica na área e que alcança todas as escolas do país.

Visto que a inclusão da música como área avaliada em larga escala no Brasil é um processo complexo, não reduzido a uma decisão técnica, este estudo sugere que a compreensão das implicações dessa inclusão ainda demanda avanços e novos estudos que se aprofundem no tema incluindo, especialmente, os sujeitos escolares em sua discussão.

Referências

AMORIM, Fernanda Gomes de. *As avaliações internacionais em larga escala e suas repercussões para o ensino de música na educação básica no Brasil.* [*S. l.*]: [*s. d.*], 2023. Disponível em: https://abem.mus.br/anais-congresso/v5/.

BIESTA, Gert. *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy.* Boulder, Colo: Paradigm Publishers, 2010. (Interventions : education, philosophy & culture).

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, [*s. l.*], v. 42, n. 147, p. 808–825, 2012.

BIESTA, Gert J. J. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. 1. ed. [*S. l.*]: Routledge, 2015. Disponível em: https://www.taylorfrancis.com/books/9781315634319. Acesso em: 7 out. 2020.

BRASIL. *Sistema de avaliação da educação básica: documentos de referência.* Versão 1.0. 1. ed. Brasília: [*s. d.*], 2018.

BRASIL. *Sistema de avaliação da educação básica: documentos de referência.* Versão preliminar. 1. ed. Brasília: [*s. d.*], 2019.

BRASIL. *Matrizes de referência de linguagens / Língua Portuguesa do Saeb – BNCC*. Brasília: [*s. d.*], 2022.

BROPHY, Timothy S. Assessment in music education: the state of the art. *In*: The Oxford handbook of assessment policy and practice in music education. [*S. l.*]: Oxford University Press, 2019. v. 2, p. 901–932.

CHARMAZ, Kathy. *Constructing grounded theory.* London ; Thousand Oaks, Calif: Sage Publications, 2006.

DEL-BEN, Luciana Marta; PEREIRA, Marcos Vinicius Medeiros. Música e educação básica: sentidos em disputa. *In*: SIVA, Fabiany Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier (org.). *Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular.* Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2019. v. 1, p. 189–209.

ELLIOTT, David J.; SILVERMAN, Marissa; MCPHERSON, Gary E. Philosophical and Qualitative Perspectives on Assessment in Music Education: introduction, aims, and overview. *In*: ELLIOTT, David J.; SILVERMAN, Marissa; MCPHERSON, Gary E. *The Oxford Handbook of Philosophical and Qualitative Assessment in Music Education.* [*S. l.*]: Oxford University Press, 2019. p. 1–26. Disponível em: http://oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780190265182.001.0001/oxfordhb-9780190265182-e-1. Acesso em: 31 jul. 2021.

FAUTLEY, Martin. Assessment Policy and Practice in Secondary Schools in the English National Curriculum. *In*: BROPHY, Timothy S. (org.). *The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education,* Volume 1. [*S. l.*]: Oxford University Press, 2019. p. 0. Disponível em: https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190248093.013.9. Acesso em: 29 maio 2024.

MCQUARRIE, Sarah; SHERWIN, Ronald. The Impact of State Testing on American Music Classrooms. *In*: BROPHY, Timothy S. (org.). *The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education***,** Volume 2. [*S. l.*]: Oxford University Press, 2019. p. 0. Disponível em: https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190248130.013.40. Acesso em: 29 maio 2024.

NIERMAN, Glenn. High-Stakes Assessment in Music. *In*: BROPHY, Timothy S. (org.). *The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education*, Volume 2. [*S. l.*]: Oxford University Press, 2019. p. 0. Disponível em: https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190248130.013.41. Acesso em: 29 maio 2024.

PORTAL SIMAVE. [*S. l.*], [*s. d.*]. Disponível em: https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/sistema. Acesso em: 14 jul. 2026.

PROVA PARANÁ MAIS. [*S. l.*], [*s. d.*]. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/programa/prova-parana-mais. Acesso em: 14 jul. 2026.

QUEIROZ, Luís 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,* Londrina, v. 20, n. 28, p. 35–46, 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; PENNA, Maura. Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música. *Educação*, [*s. l.*], v. 37, n. 1, p. 91–105, 2012.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, [*s. l.*], v. 32, n. 2, p. 241–260, 2006.