

Avaliação e engajamento: quando “participação” é a palavra utilizada nos planos de aula do estágio supervisionado em música

Comunicação

GTE 14 – Formação Docente em Música

Anderson Toni

Universidade Federal de Mato Grosso

anderson.toni@ufmt.br

Camile Tatiane de Oliveira Pinto

Universidade Federal do Paraná

camiletatiane@ufpr.br

Resumo: O objetivo deste trabalho é discutir a relação entre avaliação e engajamento a partir de experiências didáticas nos planejamentos do estágio supervisionado em educação musical de estudantes de um curso de Licenciatura em Música. Neste sentido, o texto está organizado em uma primeira seção que apresenta um recorte de nossa experiência no estágio supervisionado em um curso de Licenciatura em Música e, na sequência, delimitamos as ideias de avaliação, de engajamento e a relação entre esses conceitos no contexto da educação musical. Por fim, buscamos apresentar possibilidades para se pensar o desenvolvimento de ações e vocabulário para o processo avaliativo em educação musical, de modo a considerar também o engajamento dos estudantes.

Palavras-chave: avaliação; engajamento dos estudantes; estágio supervisionado em música.

Introdução

A formação de professores de música é um tema de relevância na educação musical (por exemplo, Mateiro; Souza, 2008). Dentre as demandas de formação, o estudo da didática aponta para possíveis orientações e reflexões teóricas, planejamentos, ações didáticas e avaliações dos processos de ensino e aprendizagem (Libâneo, 2013; Elliott; Silverman, 2015). Esses aspectos estão presentes, por exemplo, nas práticas e reflexões que ocorrem nos momentos de estágio supervisionado na formação de professores (Pimenta; Lima, 2012).

Em nossa atuação profissional, vivenciamos momentos em que estudantes de Licenciatura em Música descreviam genericamente o planejamento da avaliação com a

palavra “participação”, considerando esse termo como suficiente para designar critérios, momentos e instrumentos mobilizados na avaliação dos processos de ensino e aprendizagem de música em uma aula. Tal descrição nos levou a questioná-los sobre que tipo de participação seria essa e como eles poderiam descrevê-la como ação avaliativa. Com isso, definições e discussões sobre avaliação e engajamento foram realizadas, assim como são apresentadas neste texto. Portanto, o objetivo deste trabalho é discutir a relação entre avaliação e engajamento a partir de experiências didáticas nos planejamentos do estágio supervisionado em educação musical de estudantes de um curso de Licenciatura em Música.

Optamos por organizar este trabalho a partir de um relato de experiência como modo de produção de conhecimento sobre nossa vivência junto a estudantes de um curso de Licenciatura em Música em seus processos práticos e reflexivos no estágio (Mussi; Flores; Almeida, 2021), assim como apresentamos uma revisão narrativa de aspectos da avaliação e do engajamento como elementos centrais deste texto (Baumeister; Leary, 1997). É importante ressaltar que este trabalho não busca esgotar as discussões sobre essa temática e relação teórica, mas se propõe a organizar algumas ideias que podem ser futuramente aprofundadas.

A “participação” como descrição da avaliação no estágio supervisionado

Escrevemos este texto a partir de uma situação-problema ao trabalharmos juntos ao longo de disciplinas de estágio supervisionado em um curso de Licenciatura em Música. Este é um tema que permeia nossa atuação profissional também em outras instituições nas quais temos trabalhado. A situação-problema descrita neste texto está relacionada ao processo de planejamento dos estudantes a partir de expressões presentes no encaminhamento metodológico da aula e, mais especificamente, na descrição de possíveis avaliações pedagógico-musicais.

De maneira geral, os licenciandos descreviam genericamente a avaliação com a palavra “participação”, considerando esse termo como suficiente para designar critérios, momentos e instrumentos mobilizados na avaliação dos processos de ensino e aprendizagem de música em uma aula. Tal descrição nos levou a questioná-los sobre que tipo de participação seria essa e como eles poderiam descrevê-la. Com isso, buscamos refletir com os estudantes sobre o

teor do que se encontra nos planejamentos, alguns conceitos teóricos que poderiam estar relacionados com as suas descrições e, particularmente, como a avaliação poderia ser articulada no planejamento e na ação pedagógico-musical.

Em nossas atividades de orientação de estágio supervisionado ao longo dos encontros presenciais, buscamos iniciar a disciplina com os encaminhamentos documentais e as orientações didáticas. A partir da recorrência dos estudantes em definir uma avaliação em uma aula de música apenas com a palavra “participação”, voltamos nossa atenção para pensar encaminhamentos didáticos em educação musical. Dentre esses encaminhamentos, destacamos as transposições didáticas para pensar o entendimento de que o objetivo da aula pode indicar um “onde” ou “lugar a ser alcançado”. Desta forma, a avaliação poderia auxiliar a entender se conseguimos ou não nos aproximarmos desse lugar musical por meio dos processos de ensino utilizados para a aprendizagem dos estudantes. Assim, a participação precisaria ser detalhada, o que nem sempre ocorria nos planos de aula dos estudantes na disciplina de estágio supervisionado. Outras vezes, o termo participação vinha acompanhado de palavras como envolvimento, engajamento e frequência. Essa experiência nos levou a um processo de provocação, uma busca de um desenvolvimento teórico-metodológico em educação e educação musical com refinamento e testagem de possibilidades em conjunto com os estudantes em seus estágios supervisionados.

Avaliação e engajamento na formação de professores de música

Avaliação em educação musical

A avaliação é uma parte indissociável da atuação docente e, na educação musical, isso não é diferente. Mesmo considerando a diversidade de contextos em que um educador musical pode atuar, sempre haverá algo a ser ensinado e, portanto, algo a ser avaliado. Seja realizada de modo intuitivo, informal ou de forma sistematizada — com base em critérios previamente definidos e com o objetivo de atribuir um conceito —, a avaliação constitui uma condição *sine qua non* do processo de ensino, tornando-se, assim, um tema que precisa ser abordado na formação de professores de música.

O ato de avaliar em música ocorre em momentos, contextos e segmentos tão diversos quanto o próprio fazer musical (Elliott; Silverman; McPherson, 2019). A observação e a

verificação do desenvolvimento musical podem ocorrer, por exemplo, em manifestações da cultura popular (quando se espera que o aprendiz toque da mesma forma que o mestre), em conservatórios (por meio de provas de habilidade musical), no ensino superior (com os testes de habilidade específica, condição para o ingresso na maioria dos cursos de música), entre outras instâncias. Formal ou informalmente, com critérios definidos, sistematizados ou implícitos, com ou sem atribuição de notas ou conceitos, a avaliação musical é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem em música — o que significa que se trata de uma prática que o professor de música precisa dominar.

Porém, alguns desafios permeiam essa área, que ainda oferece oportunidades de pesquisa. Entre os desafios problematizados nas publicações, destaca-se a natureza subjetiva da música, o que faz com que alguns professores a entendam como um componente curricular diferente dos demais, dificultando a sua avaliação, tornando-a arbitrária ou impossível de ser realizada (Asmus, 1999; França, 2000; Del-Ben, 2003; Beineke, 2018; Hallam, 2019). A música é um fenômeno que se manifesta por meio do som, sendo captada pelos sentidos e interpretada cognitivamente. Ao mesmo tempo, ela se configura como uma prática social e culturalmente situada, compartilhada em contextos específicos. Dessa forma, na educação musical, a sua experiência é atravessada pelas percepções individuais de cada sujeito e contextos. O fazer musical, portanto, não apresenta uma essência única ou absoluta, mas envolve uma diversidade de significados e interpretações possíveis (Elliott; Silverman, 2015).

Neste sentido, emerge a questão da utilização de critérios extramusicais, que podem não se relacionar diretamente com os objetivos de aprendizagem musical, pelo menos em um primeiro olhar. Este panorama foi encontrado por Amorim (2018) e Beineke (2003), que apontaram que o interesse, a participação, a dedicação e o entusiasmo foram citados como critérios não musicais considerados pelos professores na avaliação em música. Da mesma forma, no estágio supervisionado, o termo participação foi indicado como o único instrumento avaliativo dos licenciandos. Em ambos os casos, do uso de critérios não musicais e da utilização de um único instrumento avaliativo, a verificação realizada pode expressar uma realidade parcial, que poderia ser aprofundada para um melhor entendimento do desenvolvimento musical dos estudantes.

A escolha de procedimentos avaliativos coerentes com as práticas de se fazer música é outra preocupação presente em discussões. Denis (2017, p. 6) questiona: “como implementar uma avaliação efetiva sem sacrificar o fazer musical?” A preocupação com formas autênticas de se avaliar em música é uma das questões levantadas por Elliott, Silverman e McPherson (2019), especificamente em se tratando do período formativo dos educadores musicais. Assim, desenvolver o olhar avaliativo no estudante de Licenciatura em Música envolve a escolha de critérios (o que será avaliado; o padrão de qualidade), momentos (em qual momento: diagnóstica, formativa, somativa) e instrumentos avaliativos (de que forma será verificado: prova, performance, trabalho, atividade) que se relacionem com o conteúdo e com a natureza do fazer musical em questão¹. A participação ou o comportamento podem ser considerados instrumentos de avaliação, desde que haja uma organização clara dos critérios a serem observados, de modo a orientar o olhar de quem avalia para aspectos relevantes da aprendizagem musical que se busca promover.

Engajamento dos estudantes

O engajamento é um constructo² que tem sido entendido na literatura como a participação ativa em uma atividade que é determinada pela qualidade de alguns indicadores da pessoa na realização desta ação em três principais dimensões: (1) *comportamental*, como frequência, intensidade, duração, concentração, iniciar tarefas, entre outros; (2) *cognitiva*, como preferência pelo desafio, busca de estratégias, reflexões sobre a atividade, entre outros; e (3) *afetiva/emocional*, como satisfação, entusiasmo, respostas emocionais, senso de pertencimento, entre outros (por exemplo, Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004). Além dos indicadores, discussões também têm sido realizadas sobre possíveis antecedentes e resultados do engajamento (por exemplo, Christenson; Reschly; Wylie, 2012)³.

¹ Para um aprofundamento das questões referente à avaliação, como possíveis princípios filosóficos e sua operacionalização no campo da educação musical, consultar o trabalho de Pinto (2023).

² Um constructo pode ser entendido como “qualquer coisa criada pela mente humana que não seja diretamente observável. Os constructos são abstrações que podem se referir a conceitos, ideias, entidades teóricas, hipóteses ou invenções de muitos tipos” (Urbina, 2007, p. 159).

³ Para um maior aprofundamento no constructo do engajamento, consultar Toni e Araújo (2021, 2023) e Toni (2024).

De maneira geral, uma grande parte das pesquisas sobre engajamento em contextos educacionais foi realizada com base em indicadores comportamentais (Appleton et al., 2006). É justamente nesta categoria que podemos encontrar indicadores comumente descritos por meio de palavras como “participação” ou “frequência”, ou seja, o fato de uma pessoa estar presente ou fisicamente participando de alguma maneira. Diferentes autores apontam que o entendimento do engajamento apenas a partir de ações comportamentais observáveis não é suficiente para entender toda a qualidade da realização de uma ação por uma pessoa ou um grupo de pessoas, pois pode não levar em consideração indicadores cognitivos e afetivos (Kahu, 2013; Fredricks, 2014). Essa situação pode ser ilustrada quando o professor considera, por exemplo, que os estudantes não estão “participando” por meio de seus comportamentos, mas eles podem estar cognitivamente e afetivamente engajados; ou quando os comportamentos não exibem alguns indicadores devido a questões específicas de deficiências, gênero, aspectos socioeconômicos ou outros (Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004; Fredricks, 2014; Fredricks, 2023). O inverso também é possível quando estudantes exibem indicadores de frequência, mas não estão necessariamente engajados cognitivamente e afetivamente em uma tarefa (Rose-Krasnor, 2009).

Não se trata de esquecer os indicadores comportamentais, pois eles podem ser relevantes para o professor, inclusive auxiliando na extensão de possíveis indicadores cognitivos e afetivos (Custodero, 2005; Toni; Araújo, 2024) e na observação de comportamentos de estudantes em determinada faixa-etária ou situação específica. Essa relevância na observação de comportamentos pode ser ilustrada a seguir:

Por exemplo, em uma instrução em grupo, uma professora atenta pode, em uma breve sucessão de acontecimentos, notar que algumas crianças não estão prestando atenção, ver que uma criança está frustrada devido a não conseguir entender as perguntas da professora, e observar um olhar triste de uma criança que ela sabe que geralmente se apresenta feliz e engajada. (Pianta; Hamre; Allen, 2012, p. 373).

É importante destacar que as ações comportamentais dos estudantes são relevantes no processo de ensino e aprendizagem de música (por exemplo, Bremmer, 2015; Toni; Meurer; Figueiredo, 2022). Contudo, um cuidado é importante na construção de instrumentos e critérios de avaliação do professor sobre um processo de ensino e aprendizagem (ou mesmo

sobre o engajamento na tarefa), pois avaliar apenas a participação por meio de ações comportamentais observáveis pode não representar outras formas de engajamento dos estudantes. Além disso, há também a problemática de que o registro de todos os comportamentos pode ser inviável de recordar, por exemplo, em contextos com um grande número de estudantes na rotina escolar.

Avaliação, engajamento e educação musical

A avaliação e o engajamento são construtos diferentes, pois o processo de avaliação em um contexto de ensino e aprendizagem não é o mesmo que um engajamento em uma tarefa em tal contexto. No entanto, indicadores de engajamento podem auxiliar no processo de avaliação e na elaboração de instrumentos e critérios. Mensurar o engajamento em todas as suas dimensões não é uma tarefa fácil (Fredricks, 2014), assim como elaborar uma avaliação educativa também não é tão simples quando se pensa em diferentes contextos educacionais, incluindo os contextos de ensino e aprendizagem de música (Elliott; Silverman; McPherson, 2019; Borne, 2024).

O termo “participação” pode ser cativante no sentido de observar as ações e a frequência dos estudantes. Realmente, diferentes autores destacam a importância de ações e movimentos comportamentais na aprendizagem, tanto na educação mais ampla quanto na educação musical (por exemplo, Mateiro; Ilari, 2012; Shernoff, 2013; Bremmer, 2015). No entanto, o cenário pode ser mais complexo se levarmos em consideração aspectos cognitivos e afetivos em processos de ensino e aprendizagem de música, como ilustrado a seguir:

Existem alguns níveis diferentes de qualidade, intensidade e propósito entre os jovens engajados na música. O engajamento no fazer musical, por exemplo, pode se referir a um grupo de crianças batendo repetidamente em tambores pelo puro prazer de fazer barulho. Alguns estudantes podem simplesmente “aparecer” para participar de uma atividade musical, frequentemente porque isso é esperado deles ou porque querem estar com os amigos. Eles podem ter pouca compreensão do valor e da importância de determinadas atividades, além de qualquer benefício imediato ou óbvio que possam perceber. Outros podem assumir papéis de liderança e/ou se tornar defensores do valor da atividade. (O’Neill, 2016, p. 609).

França (2014) indica que, devido à natureza da música, é necessário que parte das avaliações aconteça a partir de comportamentos externados pelos estudantes. A autora amplia esta visão ao indicar que, devido à natureza prática da música, o domínio de conteúdos e habilidades pode ser avaliado por meio da observação do movimento, da criação e da performance vocal e instrumental, bem como da apreciação musical com resposta corporal, oral e escrita (França, 2014). Considerando o embasamento dos posicionamentos mencionados por França (2014), Swanwick (2014/1988) questiona o caso de aprendizagens musicais que não são observáveis e elabora apontamentos sobre como poderiam ser avaliadas. De fato, essa é uma problemática ao se considerar apenas a participação comportamental na avaliação. Swanwick (2014/1988) afirma a necessidade do desenvolvimento de um entendimento sobre o que se está ensinando, no sentido de compreender as possíveis aprendizagens musicais e desenvolver possibilidades avaliativas com critérios que atendam a essas aprendizagens, sejam elas observações de comportamentos ou outras formas de acesso ao desenvolvimento musical dos estudantes que podem não estar evidentes apenas por meio de comportamentos observáveis. Tal debate é relevante na filosofia da educação musical, de modo a entender que os conhecimentos musicais apresentam um caráter prático, mas não podem ser reduzidos somente a conhecimentos expressos por meio de comportamentos observáveis (Elliott; Silverman, 2015).

Abrahams (2019) afirma, por exemplo, que a avaliação formativa é um processo que pode ocorrer ao longo de um ensaio ou de uma aula de música. Nessas ocasiões, o professor observa o trabalho dos estudantes e avalia a qualidade da sua participação, as suas interações e as perguntas dirigidas. Na sequência, o autor indica que podem ser utilizadas também ferramentas como questionários ou trabalhos escritos dos alunos sobre a aula ou o ensaio. Neste sentido, a compreensão dos indicadores do engajamento comportamental pode consistir em um caminho inicial para o planejamento avaliativo, especialmente das questões que envolvem a vivência musical. Indicadores comportamentais como participação e frequência; intensidade e duração; esforços e persistência; atenção e concentração; iniciar ações e foco na atividade e seguir regras e normas podem compor a construção de critérios objetivos para avaliar a atividade musical (Toni; Araújo, 2023). Indicadores cognitivos e

afetivos também podem ser incluídos para aprofundar formas e modos de pensar como a pessoa se engaja em uma tarefa e como uma avaliação da aprendizagem pode ser realizada.

Pensando em possibilidades: participação, engajamento e avaliação

Então, é só retirar a palavra “participação” da descrição da avaliação no plano de aula? Esse foi um dos questionamentos dos estudantes em nosso processo formativo no estágio supervisionado em um curso de Licenciatura em Música. Como apresentamos no texto, a participação é parte integrante da definição do engajamento como qualidade das ações e é também de grande relevância em processos avaliativos que demandam ações comportamentais observáveis e específicas. Neste sentido, Rose-Krasnor (2009) realiza uma discussão em que situa a descrição genérica de “participação” como envolvimento, ou seja, a dimensão comportamental do engajamento que apresenta aspectos como a frequência e realização de ações. No entanto, Rose-Krasnor (2009) apresenta também outras qualidades comportamentais como intensidade, duração, amplitude (quantidade de atividades ou tarefas distintas) e densidade (impacto ou profundidade de uma experiência). Mesmo que tomemos apenas a participação como envolvimento comportamental, já é possível detalhar melhor o que se espera dessa participação e não utilizar a palavra de maneira genérica apenas para preencher o espaço do planejamento didático (no estágio supervisionado e na atuação profissional), como relatado por alguns estudantes. A autora afirma que:

Medidas como a duração e frequência do envolvimento refletem apenas um componente do engajamento – os seus pés. Também é importante a cabeça e o coração do engajamento, os quais compreendem o investimento cognitivo e afetivo dos jovens na atividade, assim como suas experiências subjetivas. É possível para um jovem estar comportamentalmente envolvido (por exemplo, comparecer regularmente durante um período de tempo), mas a experiência pode ser pessoalmente sem significado e ter pouco impacto em seu desenvolvimento. (Rose-Krasnor, 2009, p. 501).

Portanto, Rose-Krasnor (2009) apresenta uma proposta com aspectos relacionados com as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental – cabeça, coração e pés, respectivamente. Nessa proposta, a autora destaca a necessidade de considerar também

aspectos que iniciam e sustentam a aprendizagem e o engajamento das pessoas, assim como possíveis resultados.

Uma possibilidade apresentada aos licenciandos em nossas experiências como professores de estágio supervisionado foi a de pensarem nos momentos de avaliação em educação musical considerando aspectos do engajamento musical dos estudantes como um ideal de qualidade para a realização e aprendizagem musical. Nesse ideal de realização musical, possivelmente poderemos encontrar indicadores comportamentais na participação dos estudantes, assim como aspectos de seus pensamentos e afetos (dimensões cognitiva e afetiva/emocional). A depender do que se está buscando como objetivo no processo pedagógico-musical e de quais são os conteúdos musicais estudados, critérios e instrumentos de avaliação podem ser desenvolvidos para alcançar determinado indicador de realização, aprendizagem ou engajamento musical.

Além do desenvolvimento de critérios que se reportam ao engajamento, importa a utilização de instrumentos avaliativos que permitam o registro da verificação. Essa discussão consiste em uma oportunidade de ampliar o conhecimento do licenciando sobre as possibilidades do registro da avaliação. Especialmente no contexto coletivo, mas igualmente válidas nas aulas individuais, os *checklists* e as rubricas são instrumentos viáveis, pois seu preenchimento é possível ao longo da aula. Os *checklists* têm como característica o fato de serem binários, ou seja, registra-se se o critério foi ou não cumprido (Goolsby, 1999). Já as rubricas, em forma de grade, indicam os níveis de desempenho, pontuações e descritores dos critérios avaliados (Asmus, 1999). Ambos os instrumentos se mostram coerentes com a natureza do engajamento comportamental, pois permitem verificar e registrar as dimensões observáveis como esforço, atenção, iniciativa e cumprimento de normas. Por este caminho, não só o entendimento do que é participação pode ser aprofundado (considerando o engajamento), como instrumentos avaliativos coerentes com esse recorte comportamental podem ser utilizados e adaptados. Os instrumentos de avaliação mencionados também podem ser pensados para verificar as dimensões cognitiva e afetiva/emocional do engajamento, ou outros aspectos da aprendizagem musical dos estudantes.

Retomando parte de nossas experiências profissionais como professores no estágio supervisionado, destacamos uma experiência ao atuarmos juntos em um semestre letivo. Em

um contexto no componente curricular Arte na rede pública em que os estagiários atuaram com aulas de música, o sistema escolar solicitava a todos os professores a realização de um registro de aula nos cadernos dos estudantes. Essa necessidade de registro impactou nos planejamentos dos estagiários, situação que nos auxiliou a estudar com eles possibilidades de avaliação relacionadas a esses registros das aulas. Considerando a necessidade de práticas musicais ativas em educação musical, os estagiários recorriam ao termo participação justamente para observar as ações comportamentais que os estudantes realizavam, mas nem sempre sistematizando o que exatamente estavam observando. Com isso, iniciamos auxiliando os estagiários com um detalhamento da participação em termos de um engajamento comportamental: o que se está vendo? Amplitude (quantidade) de gestos, densidade da execução, movimentos ou outras ações? Atenção focada em uma determinada ação proposta? Entre outros critérios que encaminhavam a uma verificação de ações específicas, considerando o objetivo, o conteúdo e a metodologia proposta.

Com esta atenção direcionada, os estagiários poderiam verificar também o que os estudantes não tinham entendido por meio de suas ações e direcionar esforços específicos de ensino. Esse direcionamento já auxiliou os estagiários a aprofundarem as suas ideias de avaliação. No entanto, nem sempre é possível avaliar apenas as ações comportamentais observáveis, pois é necessário considerar a timidez, a personalidade, as manifestações de condições atípicas ou outros casos em que pode haver uma menor participação comportamental que pode não necessariamente representar um desengajamento ou não entendimento/aprendizagem.

Para superar o limite apresentado, os registros de aula solicitados pela escola poderiam complementar maneiras de verificar a aprendizagem dos estudantes. As propostas dos estagiários foram evoluindo a formatos de registro diversos, mas nós buscamos sempre reforçar que fossem o mais musical possível. Um exemplo de registro avaliativo envolveu a realização de um desenho que representasse os movimentos corporais realizados na prática musical com uma música de domínio popular. Com esse registro dos movimentos corporais, eles foram orientados a organizar os registros em duas seções: a sequência de como tinham executado a prática musical em aula e a criação de uma nova sequência que poderia ser executada para a mesma música. Outros registros incluíam “enigmas musicais” de assuntos

que tinham sido estudados em sala de aula ou ainda espaço para que os estudantes pudessem registrar o que mais interessou na aula.

Essas possibilidades avaliativas puderam ser desenvolvidas também com um olhar para o engajamento cognitivo e afetivo, pois contemplou a possibilidade de verificar o que os estudantes estavam pensando e sentindo. Além disso, nós reforçamos sempre aos estagiários que esses registros pudessem de alguma forma ser musicais e realmente auxiliar a entender se os estudantes puderam chegar mais perto do “lugar musical” que se pretendia com o objetivo da aula. Por fim, a diversificação da avaliação, que considerou a fundamentação a partir de outros conceitos (neste caso, o engajamento dos estudantes), também pode auxiliar no entendimento da aprendizagem dos estudantes não só por aquilo que o professor vê ou observa sobre a ação dos estudantes, mas também a partir de seus engajamentos em outras formas de expressão.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi discutir a relação entre avaliação e engajamento a partir de experiências didáticas nos planejamentos do estágio supervisionado em educação musical de estudantes de um curso de Licenciatura em Música. Do ponto de vista de professores formadores, entendemos que o desenvolvimento de habilidades de ação e de reflexão sobre processos pedagógico-musicais são relevantes para a futura atuação profissional em educação musical. Desta forma, desenvolver e ampliar ideias sobre avaliação em educação musical é relevante ao longo da formação na Licenciatura em Música, destacando momentos em que o estágio supervisionado mobiliza essa necessidade e as habilidades envolvidas para sua realização.

É relevante também ampliar os debates com a literatura para que as palavras e termos sejam definidos, problematizados e operacionalizados, como foi o caso do termo “participação” na avaliação em educação musical, que nos levou a pensar a qualidade das experiências por meio do engajamento dos estudantes. Sem esgotar os debates e discussões, provocamos os leitores a pensarem também em suas experiências com avaliações em educação musical e como elas podem auxiliar a buscar ou a identificar o engajamento do estudante em uma ação musical.

Referências

ABRAHAMS, Frank. A case for integrative assessment from a Freirean perspective. In: ELLIOTT, David J.; SILVERMAN, Marissa; MCPHERSON, Gary E. (Ed.). *The Oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education*. New York: Oxford University Press, 2019.

AMORIM, Fernanda Gomes. A avaliação da aprendizagem musical: considerações sobre a teoria e a prática na atuação de três professores dos anos finais do ensino fundamental. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, XXVIII, 2018. *Anais [...]*. Manaus: ANPPOM. 2018. p. 1-9.

APPLETON, James J.; CHRISTENSON, Sandra L.; KIM, Dongjin; RESCHLY, Amy L. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, [S.l.], v. 44, p. 427-445, 2006.

ASMUS, Edward P. Music assessment concepts: A discussion of assessment concepts and models for student assessment introduces this special focus issue. *Music Educators Journal*, [S.l.], v. 86, n. 2, p. 19-24, 1999.

BAUMEISTER, Roy F.; LEARY, Mark R. Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology*, [S.l.], v. 1, n. 3, p. 311-320, 1997.

BEINEKE, Viviane. A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem? In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 91-105.

BEINEKE, Viviane. Crianças como críticos musicais em sala de aula: processos intersubjetivos na aprendizagem criativa. *Opus*, [S.l.], v. 24, n. 1, p. 153-166, 2018.

BORNE, Leonardo S. Avaliação em música: ideias essenciais em direção à melhora da prática educativa. In: BORNE, Leonardo; PALHARES, Taís Helena (Org.). *Experiências de Artes, Música e Educação em Cuiabá/MT*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. p. 65-81.

BREMMER, Melissa. What the body knows about teaching music. In: HERMANS, Carolien; BREMMER, Melissa. (Org.). *Embodiment in arts education: Teaching and learning with the body in the arts*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, 2015. p. 14-27.

CHRISTENSON, Sandra L.; RESCHLY, Amy L.; WYLIE, Cathy (Ed.). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 2012.

CUSTODERO, Lori A. Observable indicators of flow experience: a developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age. *Music Education Research*, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 185-209, 2005.

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 (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 30-40.

DENIS, John M. Assessment in music: A practitioner introduction to assessing students. *Update: Applications of Research in Music Education*, v. 36, n. 3, p. 20-28, 2017.

ELLIOTT, David J.; SILVERMAN, Marissa. *Music Matters: A philosophy of music education*. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2015.

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. (Ed.). *The Oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education*. New York: Oxford University Press, 2019. p. 2-26.

FRANÇA, Cecília Cavaliere. A natureza da performance instrumental e sua avaliação no vestibular em música. *Opus*, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 122-133, 2000.

FRANÇA, Cecília Cavaliere. Sentidos da avaliação diagnóstica. *Música na Educação Básica*, v. 6, n. 6, 2014.

FREDRICKS, Jennifer A.; BLUMENFELD, Phyllis C.; PARIS, Alison. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, [S.l.], v. 74, p. 59–119, 2004.

FREDRICKS, Jennifer A. *The eight myths of student disengagement: Creating classrooms of deep learning*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2014.

FREDRICKS, Jennifer A. Getting students engaged in learning. *Standard*, [S.l.], v. 23, n. 3, p. 6-12, 2023.

GOOLSBY, Thomas W. Assessment in Instrumental Music: How can band, orchestra, and instrumental ensemble directors best assess their student's learning? Here are some evaluation tools and techniques to consider. *Music Educators Journal*, [S.l.], v. 86, n. 2, p. 31-50, 1999.

HALLAM, Susan. The influence of assessment on learning and teaching: Using assessment to enhance learning. In: ELLIOT, David J.; SILVERMAN, Marissa; MCPHERSON, Gary E. (Ed.). *The Oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education*. Oxford: Oxford University Press. 2019. p. 167–85.

KAHU, Ella R. Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, [S.l.], v. 38, n. 5, p. 758–773, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Org.). *Práticas de ensinar música*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MUSSI, Ricardo F. de F; FLORES, Fábio F.; ALMEIDA, Cláudio B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional*, [S.l.], v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

O'NEILL, Susan A. Transformative music engagement and musical flourishing. In: MCPHERSON, Gary E. (Ed.). *The child as musician: A handbook of musical development*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press Scholarship Online, 2016. p. 606-625.

PIANTA, Robert C.; HAMRE, Bridget K.; ALLEN, Joseph. Teacher-student relationships and engagement: conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In: CHRISTENSON, Sandra L.; RESCHLY, Amy L.; WYLIE, Cathy (Ed.). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 2012. p. 365-386.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Camile Tatiane Oliveira. *Avaliação no contexto da educação musical: um estudo com discentes de licenciatura em música*. 2023. 183 f. Tese (Doutorado em Música), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

ROSE-KRASNOR, Linda. Future directions in youth involvement research. *Social Development*, [S.l.], v. 18, n. 2, p. 497-509, 2009.

SHERNOFF, David J. *Optimal learning environments to promote student engagement*. New York: Springer, 2013.

SWANWICK, Keith. *Música, mente e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Publicação original de 1988).

TONI, Anderson. Motivação e engajamento em contextos de prática, ensino e aprendizagem de música. *Orfeu*, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 1-16, 2024.

TONI, Anderson; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Práticas docentes para o engajamento de estudantes de música em diferentes contextos: um estudo exploratório. In: Congresso

Nacional Associação Brasileira de Educação Musical, XXV, 2021. *Anais [...]* [S.l.]: ABEM, 2021, s/p.

TONI, Anderson; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Engajamento dos estudantes: uma revisão de fundamentações para práticas educativas e suas aproximações com a educação musical. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, v. 48, 1-29, 2023.

TONI, Anderson; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Exploring engagement and flow experiences in collective music practices of amateurs, students and professional musicians. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 25, p. 1-21, 2024.

TONI, Anderson; MEURER, Rafael P.; FIGUEIREDO, Sérgio L. F. de. A perspectiva enativa como uma possibilidade de fundamentação para práticas na educação musical. *Música Hodie*, Goiânia, v. 22, p. 1-27, 2022.

URBINA, Susana. *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed, 2007.