

UNIVERSIDADE FEDERAL RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Dissertação de Mestrado

**AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA ENSINAR MÚSICA**

Aline Seligson Werner

Porto Alegre

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Dissertação de Mestrado

**AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA ENSINAR MÚSICA**

Aline Seligson Werner

Dissertação para obtenção do título de Mestre em
Música, área de concentração: Educação
Musical.

Orientadora: Profª Drª Liane Hentschke

Porto Alegre

2017

CIP - Catalogação na Publicação

Werner, Aline Seligson

As crenças de autoeficácia dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para ensinar música / Aline Seligson Werner. -- 2017.
140 f.

Orientador: Liane Hentschke.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Motivação. 2. Professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 3. Ensino de música. I. Hentschke, Liane, orient. II. Título.

Aline Seligson Werner

**As crenças de autoeficácia dos professores dos anos iniciais do ensino
fundamental para ensinar música**

Dissertação de Mestrado em Música, área de
concentração: Educação Musical para obtenção de
título de Mestre em Música pela Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-
Graduação em Música

Banca Examinadora:

Profª Drª Ana Francisca Schneider Grings (UFRGS)

Profª Drª Crsitina Rolim Wolffenbüttel (UERGS)

Profª Drª Regina Antunes Teixeira dos Santos (UFRGS)

Porto Alegre, 15 de março de 2017

AGRADECIMENTOS

Depois desta caminhada, não poderia deixar de agradecer a todos que me apoiaram durante os anos de mestrado. À professora Dr^a Liane Hentschke, minha orientadora, agradeço pela confiança, pelos seus ensinamentos e por compartilhar de seus saberes, além do cuidado durante esta trajetória.

Sou grata aos meus colegas do grupo de pesquisa FAPROM: Bernardo Grings, Camila Betina Röpke, Cristina Cereser, Fernanda Krüger, Francine Kemmer Cernev, Giann Mendes Ribeiro, Gina Samoa Neves, Mário André Wanderley Oliveira e Paulo Cardoso, por todo apoio e aprendizagem ao longo dos anos. Em especial, às minhas colegas e amigas Camila Betina Röpke, Fernanda Krüger e Gina Samoa Neves por toda força, carinho, paciência, suporte e companheirismo durante toda a caminhada de aprendizagem.

Agradeço às professoras Dr^a Cristina Rolim Wolffenbüttel, Dr^a Regina Antunes Teixeira dos Santos e Dr^a Ana Francisca Schneider Grings por aceitarem o convite para compor minha banca para defesa deste trabalho. Agradeço por cada uma das valiosas considerações e por enriquecerem meu trabalho.

Às professoras Dr^a Luciana Del Ben e Dr^a Regina Antunes Teixeira dos Santos por seus ensinamentos que levarei comigo.

Agradeço aos meus amigos pela compreensão e pela força dispensadas quando necessárias.

Aos meus familiares, principalmente aos meus pais, pela compreensão, pela paciência, pelo carinho, pelo amor e por acreditarem na capacidade de realizar esta jornada. A minha madrinha, Liane Werner, pelo suporte e atenção dispensados durante os estudos das técnicas estatísticas.

RESUMO

O ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental pode ser ministrado por professores pedagogos, por profissionais formados pelo curso normal e por licenciados em música. Esta pluralidade de profissionais habilitados para o ensino de música é assegurada por documentos governamentais. Professores não especializados, no entanto, não recebem uma formação musical adequada e acabam não se sentindo seguros para ministrar o conteúdo de música na escola. Desta forma, as instituições escolares acabam optando por contratar profissionais especializados. No entanto, não há conhecimento da quantidade destes profissionais atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental bem como o quão eficazes eles se sentem para a docência da música. Portanto, o objetivo deste trabalho, foi investigar, em âmbito nacional, as crenças de autoeficácia dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para ensinar música. Esta pesquisa foi fundamentada na Teoria de Autoeficácia (BANDURA, 1997), a partir do constructo principal, as crenças de autoeficácia. As crenças de autoeficácia são os julgamentos das capacidades que organizam as ações para atingir determinados objetivos. Esta pesquisa é um recorte do mapeamento realizado pelo grupo de pesquisa FAPROM e coordenado pela Prof^a Dr^a. Liane Hentschke. O método utilizado, de caráter quantitativo, foi o *survey* baseado na internet com técnica na modalidade bola de neve. Participaram desta pesquisa 274 professores de todas as regiões do país. Os dados foram coletados por meio de um questionário dividido em duas partes: a primeira, com questões pessoais e a segunda parte, um instrumento de avaliação psicológica, ambas analisadas através de técnicas estatísticas. Estes dados fornecem indícios de maior número de homens licenciados em música atuando nesta etapa apesar da predominância de mulheres apresentada na pesquisa. Mostram também que os professores do sexo feminino atuam há mais tempo na educação básica com ensino de música e que elas apresentam crenças de autoeficácia mais fortalecidas. Os resultados indicaram que professores não especializados se sentem mais preparados e capazes em gerenciar o comportamento dos alunos em sala de aula. Por meio dos dados desta pesquisa, foi possível obter mais informações sobre os professores dos anos iniciais do ensino fundamental que ensinam música e, assim, espera-se contribuir para o debate relacionado à formação inicial e continuada destes profissionais.

Palavras-chaves: Motivação, professores dos anos iniciais do ensino fundamental, ensino de música.

ABSTRACT

Music at elementary school can be taught by non-specialist and specialist teachers. This plurality of teachers qualified for music teaching is ensured by Brazilian governmental documents. Non-specialist teachers, however, do not receive adequate musical training and end up not feeling secure to teach music content at school. In this way, schools choose to hire specialized professionals. However, there is no knowledge about the amount of such professionals present in elementary school and how competent they feel for a teaching music. The aim of this study was to investigate, at a national level, elementary school teachers' self-efficacy beliefs to teach music. This research was based on the Self-Efficacy Theory (BANDURA, 1997) from the main construct, as self-efficacy beliefs. The self-efficacy beliefs are the judgments of the capacities that organize the actions to achieve goals. The method used for the quantitative characterization was the *survey* based on internet with the snowball technique. A sample of 274 teachers from all regions of the country participated in this study. The data were collected through a questionnaire divided into two parts: First, with personal questions and the second part being an instrument of psychological evaluation. These data provide evidences of a greater number of men graduated in music working at elementary school than women presented in the survey. They also show that female teachers spend more time in basic education teaching music and that they have stronger self-efficacy beliefs. The results indicate that teachers do not specialize and feel more prepared to act towards the behavior of students in the classroom. Through the data of this research, it was possible to obtain more information about the teachers from the initial years of elementary school who teach music and, thus, contribute to the debate about the initial and continuous formation of these professionals.

Key-words: Motivation, elementary school teachers, teaching of music.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica

FAPROM – Grupo de pesquisa Formação e Atuação de Profissionais em Música

EAPM - Escala de Autoeficácia do Professor de Música

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SIMCAM - Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais

SINPROS – Sindicato dos Professores do Ensino Privado

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Causação Recíproca Triádica	44
Figura 2 - Amostra da pesquisa.....	60
Figura 3 - Histograma sobre tempo de atuação como professor de música	78
Figura 4 - Histograma sobre o tempo de atuação como professor de música na educação básica	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Teste Alfa de Cronbach das dimensões da escala	59
Tabela 2 - Número de professores e professoras por região do país	63
Tabela 3 – Maior escolaridade em outra área e cursos que fez /faz em música	67
Tabela 4 - Tempo de atuação como professor de música	69
Tabela 5 - Tempo de atuação como professor de música de educação básica	69
Tabela 6 - Diferenças de sexo e maior escolaridade em música.....	76
Tabela 7 - Formação em música e sexo	77
Tabela 8 - Tempo de atuação como professor de música e sexo.....	80
Tabela 9 - Tempo de atuação como professor de música na educação básica e sexo	80
Tabela 10 - Formação acadêmica e idade dos professores	81
Tabela 11 - Formação em música e idade dos professores	81
Tabela 12 - Tempo de atuação como professor de música e formação acadêmica .	82
Tabela 13 - Cursos que fez ou faz em música e tempo de atuação como professor de música	83
Tabela 14 - Maior grau de escolaridade em música e dependências administrativas	84
Tabela 15 - Maior grau de escolaridade e atividades desenvolvidas na escola (Banda Fanfarra/Marcial).....	85
Tabela 16 - Maior grau de escolaridade em música e atividades desenvolvidas na escola (Disciplina de Música)	86
Tabela 17 - Teste de Kruskal-Wallis entre atuar somente nos anos iniciais e em outras etapas.....	87
Tabela 18 - Médias dos postos dos sexos dos professores relacionados a dimensões	88
Tabela 19 - Médias dos postos de formação acadêmica e dimensão ensinar música	89
Tabela 20 - Médias dos postos de formação acadêmica dos professores e a dimensão comportamento	89
Tabela 21 - Teste de Dunn da dimensão 3 – Motivar os alunos e formação dos professores.....	90

Tabela 22 - Teste Dunn da dimensão 4 – Considerar a diversidade de alunos e a formação dos professores	90
Tabela 23 - Teste de Mann-Whitney entre formação em música e as dimensões da escala.....	91
Tabela 24 - Médias de postos de maior grau de escolaridade em música e dimensão gerenciar o comportamento dos alunos.....	91
Tabela 25 - Teste de Dunn da dimensão ensinar música e tempo de atuação como professor de música na educação básica	92
Tabela 26 - Médias de postos da dimensão ensinar música e tempo de atuação como professores de música na educação básica.....	92
Tabela 27 - Médias dos postos do tempo de atuação como professor de música na educação básica e dimensão gerenciar o comportamento dos alunos.....	93
Tabela 28 - Médias dos postos do tempo de atuação como professor de música na educação básica e dimensão motivar os alunos.....	93
Tabela 29 - Médias dos postos do tempo de atuação como professor de música na educação básica e dimensão considerar a diversidade de alunos.....	94
Tabela 30 - Teste de Dunn da dimensão lidar com mudanças e desafios e tempo de atuação como professor de música na educação básica.....	94
Tabela 31 - Médias de postos da dimensão lidar com mudanças e desafios com tempo de atuação como professores de música na educação básica	94
Tabela 32 - Teste de Mann- Whitney entre homens com maior grau em música e homens sem grau de escolaridade em música	95
Tabela 33 - Teste de Mann- Whitney entre mulheres com maior grau em música e mulheres sem grau de escolaridade em música	96
Tabela 34 - Médias dos postos do maior grau de escolaridade entre homens e mulheres.....	96
Tabela 35 - Teste de Mann-Whitney entre homens e mulheres sem grau de escolaridade em música.....	97
Tabela 36 - Teste de Kruskal-Wallis entre homens e formação acadêmica	97
Tabela 37 - Médias dos postos entre mulheres e formação acadêmica	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sexo dos respondentes	61
Gráfico 2 - Percentual de respondentes por regiões	64
Gráfico 3 - Faixa etária dos respondentes.....	64
Gráfico 4 - Formação em música	65
Gráfico 5 - Maior grau de escolaridade	66
Gráfico 6 - Maior escolaridade em música	67
Gráfico 7 - Trajetória na aprendizagem musical.....	68
Gráfico 8 - Tipos de escola em que os profissionais lecionam.....	70
Gráfico 9 - Funções exercidas pelos respondentes como professores	71
Gráfico 10 - Relação entre sexo e etapas de ensino.....	75
Gráfico 11 - Diferença entre sexo e maior grau de escolaridade	76
Gráfico 12 - Médias dos postos do teste Mann-Whitney do tempo de atuação como professor de música na educação básica e sexo	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. A MÚSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	21
1.1 Legislação, estrutura e o ensino de música nos anos iniciais	22
1.2 Formação de professores para o ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental	26
1.3 A predominância da presença feminina no exercício docente nos anos iniciais do ensino fundamental.....	31
1.4 Motivação no contexto educacional.....	33
2. REFERENCIAL TEÓRICO	37
2.1 Definições de motivação e as perspectivas para compreensão.....	37
2.2 Teoria da Autoeficácia	41
3. METODOLOGIA	50
3.1 Amostra	51
3.2 Instrumento de coleta de dados	51
3.3 Procedimentos de coleta de dados do estudo piloto	54
3.4 Estudo Piloto	55
3.5 Procedimentos de coleta de dados	56
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	60
4.1 Estatística Descritiva	61
4.1.1 Caracterização da amostra.....	61
4.2 Estatística Inferencial	72
4.2.1 Análise inferencial das variáveis do perfil	74
4.2.2 Análise das crenças de autoeficácia com as variáveis de perfil	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS UTILIZADO NO ESTUDO PILOTO	114
APÊNDICE B – INSTRUMENTO FINAL DE COLETA DE DADOS	118

INTRODUÇÃO

O interesse em realizar esta pesquisa partiu dos trajetos e percursos realizados durante minha formação acadêmica e atuação profissional. O desejo pelo curso superior em música surgiu a partir de minha formação inicial, com aulas particulares de técnica vocal, no período da adolescência. Essa época fortaleceu minha vontade de estudar e me impulsionou a pesquisar os cursos de graduação na área de música, logo me identificando com a licenciatura. Deste modo, ingressei no curso de licenciatura em música pelo Centro Universitário Metodista - IPA (Instituto Porto Alegrense).

Durante o curso, e por este visar a educação musical em diversos espaços, desenvolvi três estágios. Dois deles em espaços escolares e um, em ambiente hospitalar. O primeiro estágio realizei na disciplina de música em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, atividade com a qual mais me identifiquei. Já no segundo estágio, trabalhei no ensino médio, com a disciplina de educação artística, notando a ausência de profissional especializado para ministrar o conteúdo “música” na escola. E, por fim, o terceiro estágio foi realizado em ambiente hospitalar, desenvolvendo atividades de apreciação musical, experimentação de instrumentos e prática em conjunto com pacientes e familiares. Importante destacar que, durante minha formação acadêmica, trabalhei com ensino de música em escola de educação infantil, o que gerou um maior interesse pelo magistério com crianças.

Depois de concluir a graduação, comecei a trabalhar como professora de música. Atualmente, atuo na rede pública municipal, ensinando música no currículo dos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental. Foi nesse ambiente, portanto, que surgiu meu interesse em investigar os professores dos anos iniciais do ensino fundamental. No período da graduação, assim como em minhas experiências profissionais, tenho observado e me preocupado com a falta de profissionais especializados em música no espaço escolar, principalmente na etapa de ensino em que atuo. Abreu (2011) constata que há presença de profissionais não especializados atuando com ensino de música na escola. Sobreira (2008) menciona que a falta de profissionais especializados é recorrente pela não solicitação das escolas por estes docentes licenciados em música, especialmente nos anos iniciais da educação básica, mesmo com a aprovação da Lei Federal nº 11.769/2008 e da Lei Federal nº

13.278/2016, que tornam o ensino de música obrigatório na educação infantil e no ensino fundamental.

De acordo com a legislação brasileira, professores com formações em pedagogia, licenciatura em música e curso normal no ensino médio estão habilitados a ensinar música nos anos iniciais do ensino fundamental, não havendo a obrigatoriedade de professor especialista. Por esta razão, é indispensável conhecer quem está atuando na escola, porque, de acordo com Spanavello e Bellochio (2005, p.56), a necessidade de conhecer a formação do docente atrelada às suas concepções¹ (crenças) é fundamental. As autoras acreditam que as crenças atribuídas pelos professores são determinantes na prática cotidiana da sala de aula. Desta forma, é essencial conhecer, além da formação, a motivação destes profissionais e se estes sentem-se capazes de ensinar música no espaço escolar, mesmo não possuindo formação específica na área.

Paralelamente ao ingresso em minhas atividades profissionais, o desejo pela atividade acadêmica foi despertado, iniciando, assim, minha participação no grupo de pesquisa FAPROM² (Formação e Atuação de Profissionais em Música), como voluntária. Neste grupo, tive a oportunidade de conhecer pesquisas relacionadas ao tema da motivação para o ensino e aprendizagem de música nas escolas de educação básica (CERESER, 2003, 2011; CERNEV, 2011; OLIVEIRA, 2015). A partir de então, pude observar que a motivação tem sido tema de muitos debates com várias perspectivas teóricas em diferentes contextos e é considerada como fator desencadeador para realizar alguma tarefa, neste caso, para aprender e ensinar música. Além disso, discussões na área da psicologia escolar colocam em evidência tanto a avaliação da motivação do aluno quanto a do professor, bem como também seus comportamentos (ARAÚJO; CALVANCANTI; FIGUEIREDO, 2010; BORUCHOVITCH; NEVES, 2007; BZUNECK, 2004a; 2004b; WEINER, 1979).

¹ Expressão trazida pela autora, baseada nas crenças e julgamentos que são atribuídos durante a formação acadêmica do profissional, que posteriormente influenciam e possam ser determinantes nas e para as práticas em sala de aula.

² Grupo de pesquisa criado no ano de 2006 e coordenado pela Prof^a Dr^a Liane Hentschke.

Queiroz (2014) destaca os três maiores temas pesquisados na área da educação musical sobre motivação: a) motivação para aprendizagem; b) motivação de professores de música e c) motivação para performance. Estas temáticas apresentam perspectivas teóricas diversas e contextos diversificados. Porém, o tema de pesquisa com maior relevância tem sido a motivação para aprendizagem e, por isso, a autora propõe que sejam feitas outras pesquisas assim como o aprofundamento das já existentes.

A motivação do docente no âmbito escolar vem sendo discutida em temáticas como a avaliação das crenças de autoeficácia dos professores, seus comportamentos e interações com o ambiente de trabalho, podendo estes serem definidos como o espaço físico (escola), os colegas de trabalho, os alunos e a gestão (AZZI, 2014; PEDRO, 2011; RUSSO; AZZI, 2011). Uma das teorias que nos ajudam a compreender um fator ligado ao processo da motivação, definido como crenças de autoeficácia, é a Teoria da Autoeficácia. Esta teoria nos possibilita entender o que move o professor a ensinar através dos seus próprios julgamentos sobre si mesmo (*self*). A Teoria de Autoeficácia, de acordo com Vieira e Coimbra (2006), é uma das perspectivas teóricas que podem fornecer referências úteis com o objetivo de enquadrar as variadas influências do desenvolvimento vocacional do sujeito, já que a teoria estuda o funcionamento psicológico humano e seu envolvimento com o ambiente no qual está inserido.

A motivação docente, especificamente as crenças de autoeficácia, pode sofrer modificações devido ao julgamento da capacidade individual para ensinar estar relacionada ao seu ambiente de trabalho. Variáveis como tempo de atuação e a diferença entre os sexos mostram ser aspectos de influência na motivação para o exercício da docência. Pesquisas apontam que profissionais mais experientes sentem-se mais confiantes e promovem bem-estar, além de apresentar maior domínio profissional. De modo semelhante, a diferença entre os sexos apresenta alterações na motivação do professor e no seu exercício em sala de aula. De acordo com estudos, professores do sexo feminino sentem-se mais confiantes para lidar com o comportamento dos alunos, bem como para lidar com mudanças e desafios na sala de aula (BASQUEIRA; AZZI, 2014; GARVIS, 2013; PISHERCHIA, 2014; ODANGA; RABURU; ALOKA, 2015; SARFO et al., 2015).

A formação profissional também poderá apresentar-se como um fator desencadeador para o fortalecimento e/ou enfraquecimento das crenças de autoeficácia. A relação das crenças de autoeficácia com a formação acadêmica é um fator importante, pois, é durante este processo que o estudante traduz seus interesses em ações, desenvolve suas competências profissionais específicas e gerais, e também aprende a lidar com desafios e obstáculos para atingir seus objetivos vocacionais (VIEIRA; COIMBRA, 2006). Todos esses fatores expostos, podem alterar a motivação do professor, porque as crenças de autoeficácia são alimentadas por uma interação entre os julgamentos pré-determinados sobre si mesmo e sobre suas capacidades e os fatores ambientais, pessoais e seu futuro comportamento.

Um estudo realizado na área da educação musical, desenvolvido por Cereser (2011), investigou as crenças de autoeficácia dos docentes. A autora, por meio dessa pesquisa, constatou que os professores de música atuantes na educação básica possuem fortes crenças de autoeficácia para ensinar música. Esta investigação foi realizada com professores de música de diversas etapas da educação básica no país. O instrumento utilizado na pesquisa foi um questionário dividido em duas partes, sendo a primeira composta por dados pessoais e segunda, composta pela “*Escala de Autoeficácia do Professor de Música*”. Cereser (2011) adaptou e validou essa escala *likert* de 21 questões de cinco pontos, medindo gradativamente, de 1 a 5, as respostas obtidas, sendo o grau 1- não posso fazer nada, 3- posso fazer moderadamente e 5- certeza absoluta de que posso fazer. A adaptação foi realizada a partir de três escalas específicas sobre crenças de autoeficácia de professores.

A escala adaptada por Cereser (2011), juntamente com o questionário desenvolvido pelo grupo de pesquisa FAPROM - contendo perguntas sobre dados pessoais dos professores - foi utilizada como instrumento para coleta de dados na pesquisa do grupo realizada entre os anos de 2015 a 2019, a qual denominarei como pesquisa geradora. Essa pesquisa é de abrangência nacional, e trata do mapeamento dos professores de música tendo como objetivo investigar as crenças de autoeficácia dos professores que trabalham com o ensino de música na educação básica. A metodologia utilizada nessa pesquisa foi o *survey*, baseado na internet, e a técnica de seleção de amostra, modalidade bola de neve. Cabe salientar que a amostra da pesquisa geradora é composta por professores de todas as etapas da educação

básica (Educação Infantil ao Ensino Médio, incluindo atividades extracurriculares). No entanto, a amostra de minha pesquisa foi somente composta por professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Logo, a partir das indicações da literatura e do interesse em aprimorar minha prática profissional, como também, da mesma forma, do desejo de contribuir para a área da educação musical com o conhecimento dos profissionais atuantes e de sua motivação para ensinar música nos anos iniciais do ensino fundamental, não se restringindo aos professores especialistas³, surgiram os seguintes questionamentos: 1) Quem são os professores que ensinam música nos anos iniciais do ensino fundamental? 2) Quais são suas crenças de autoeficácia? 3) O perfil profissional destes docentes interfere em suas crenças para ensinar música nos anos iniciais do ensino fundamental? 4) Existe diferença na motivação entre professores e professoras? 5) A formação acadêmica dos professores interfere em suas crenças de autoeficácia para ensinar música neste contexto? e 6) O tempo de atuação influencia suas crenças de autoeficácia para a docência da música na escola?

A fim de responder os questionamentos levantados anteriormente, o objetivo geral de minha pesquisa é investigar as crenças de autoeficácia dos professores que ensinam música nos anos iniciais do ensino fundamental e sua relação com o perfil destes profissionais. Os objetivos específicos são: 1) Conhecer o perfil do professor; 2) Investigar a relação entre as crenças de autoeficácia dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e sua formação acadêmica; 3) Investigar a relação entre professores e professoras e suas crenças de autoeficácia e 4) Investigar a relação entre o tempo de atuação destes profissionais neste contexto e suas crenças de autoeficácia.

Este trabalho se justifica, pois, as crenças de autoeficácia influenciam o exercício docente. O professor com fortes crenças de autoeficácia tem a facilidade de adaptar sua atividade docente, mesmo em situações adversas, além de promover o desenvolvimento da confiança e da autonomia em seus alunos (GOYA; BZUNECK; GUIMARÃES, 2008). Bandura (1997) destaca que as crenças de autoeficácia dos alunos, principalmente quando crianças, são diretamente influenciadas pelas crenças

³ Entende-se por professores que possuem formação em licenciatura em música.

de autoeficácia de seus professores. Isto porque os estudantes utilizam as comparações sociais para avaliar suas próprias capacidades, em razão destas percepções se encontrarem em construção durante a infância. Logo, o conhecimento das crenças de autoeficácia dos professores permite conhecer a capacidade que estes profissionais julgam ter ao ensinar música nas escolas e como sua formação acadêmica, sexo e tempo de atuação influenciam sua própria percepção para o exercício de tal atividade. Da mesma forma, o mapeamento dos professores proposto pelo grupo de pesquisa FAPROM permitirá conhecer a educação musical nos diversos contextos da educação básica e as crenças de autoeficácia dos professores. Esta pesquisa trará a discussão da inserção do conteúdo de música na escola e a interferência das mudanças aplicadas na legislação ao ensino desta arte. Desta forma, a presente pesquisa poderá fornecer dados que auxiliem na identificação dos professores que ministram música no contexto escolar em suas diversas etapas, além de assinalar a motivação destes profissionais em ensinar música.

Visto assim, este trabalho adota conceitos teóricos baseados na Teoria da Autoeficácia e tem como metodologia o *survey* baseado na internet, na modalidade bola de neve. Para delinear o processo investigativo, os caminhos e os percursos traçados na coleta, na organização e na análise de dados, como também discutir os dados e resultados obtidos, a dissertação foi disposta da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, é apresentado um cenário de políticas públicas sobre o ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental. Igualmente, são expostos desafios que a área da educação musical vem enfrentando sobre a formação dos profissionais relacionados à motivação destes professores em âmbito nacional e internacional. É apresentada, ainda, uma discussão sobre o perfil do professor, destacando a predominância feminina no exercício docente ao longo da história. Igualmente, a relação das crenças de autoeficácia do professor, no contexto escolar, para o processo de ensino e como esta motivação pode ser enfraquecida ou fortalecida pelo contexto no qual o profissional está inserido.

No segundo capítulo, são trazidas as proposições teóricas fundamentadas na perspectiva social cognitiva, baseada na Teoria da Autoeficácia (BANDURA, 1997). O capítulo inicia com a definição de motivação e com discussões propostas na educação musical e na psicologia escolar sobre sua influência no processo de ensino.

Em seguida, é apresentada a definição das crenças de autoeficácia, suas fontes, os processos que envolvem seu fortalecimento e seu enfraquecimento na motivação docente e sua avaliação.

No terceiro capítulo, são relatados os procedimentos, as técnicas e as estratégias metodológicas adotadas para o propósito da pesquisa. O método utilizado foi o *survey* baseado na internet, na modalidade bola de neve. Ainda neste capítulo, há a descrição da construção e da adaptação do instrumento de coleta de dados, como também os percursos e caminhos obtidos para organização e análise dos resultados.

No quarto capítulo, são expostos os resultados obtidos, juntamente com os procedimentos e testes estatísticos. Em seguida, são apresentadas inferências baseadas nos dados e nas hipóteses fundamentadas na literatura apresentada. A análise dos dados é realizada por meio da estatística descritiva, no primeiro momento, e, posteriormente, por estatística inferencial.

1. A MÚSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A música na educação básica é uma temática muito debatida e trazida à reflexão acerca de seu impacto no âmbito da educação nacional. Ao longo dos anos, a presença da música na escola é evidenciada como tema sob a perspectiva da legislação educacional brasileira, da formação profissional para atuar com o ensino da arte e da importância da música para a formação do indivíduo como cidadão. A relevância da discussão e do debate acerca da inserção da música nas políticas públicas está, pois estas são ações que visam ao crescimento qualitativo e quantitativo da educação, objetivando a formação plena do sujeito. Nesta direção, Queiroz (2012) destaca a necessidade do diálogo de pesquisas com as políticas públicas para fortalecer o ensino da música na educação básica, profissional e superior.

Estudos sobre a formação musical de professores para atuar na educação básica, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, tratam sobre a diversidade de capacitação destes profissionais, como os paradigmas encontrados para a atuação com o ensino de música nas escolas (BELLOCHIO, 2015; DALLABRIDA; BELLOCHIO, 2013; DE VRIES, 2011, 2015; MENDES, 2011). Almeida (2010) destaca a relevância deste tema para a educação musical, para a melhor compreensão dos profissionais acerca de sua prática bem como de um panorama da formação em educação musical para a escola.

A motivação no âmbito educacional é um assunto importante a ser abordado. Estudos mostram que a motivação docente interfere no exercício profissional e na aprendizagem dos estudantes (GOYA; BZUNECK; GUIMARÃES, 2008; BZUNECK, 2004a). Almeida (2010) destaca que a falta de motivação dos alunos de licenciatura em música é um fator de desistência do curso. Sendo assim, muitos não o finalizam e uma parcela daqueles estudantes que são graduados optam por não atuar na educação básica (OLIVEIRA, 2015).

Portanto, o presente capítulo aborda a organização do ensino fundamental, especialmente os anos iniciais, sob o enfoque da legislação ao longo da história. Da mesma forma, trata sobre a compreensão do ensino de música sob a ótica da legislação da educação básica nacional, da formação dos professores, do perfil destes

profissionais nos anos iniciais do ensino fundamental e também apresenta a temática da motivação no contexto educacional.

1.1 Legislação, estrutura e o ensino de música nos anos iniciais

O ensino fundamental é a segunda etapa da educação básica, que é subdividida em duas fases - anos iniciais e anos finais. Esta distinção entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental é apresentada na redação do Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases, na especificação da formação dos docentes.

A ideia de organização e sistematização do ensino fundamental acontece desde 1946, com a criação da Lei Orgânica de Ensino⁴, que divide esta etapa em duas ramificações, o ensino primário fundamental, destinado a crianças de 7 a 12 anos de idade, e o ensino primário suplementar, destinados aos adolescentes e adultos que não receberam esta instrução na idade adequada, conhecido atualmente como Educação para Jovens e Adultos (EJA). Cabe ressaltar que neste estudo, será abordado somente o ensino primário fundamental, equivalente ao ensino fundamental na atualidade. A partir do Decreto-Lei nº 8.529/1946⁵, o ensino primário fundamental já apresentava um desmembramento em dois cursos sucessivos: primário elementar, com quatro anos de duração e primário complementar, com um ano de duração. O ensino primário, a partir da Constituição Federal de 1967, estende o atendimento a adolescentes com até 14 anos de idade, acrescentando dois anos de duração a esta etapa. Posteriormente, em 1971, o governo trouxe uma nova disposição do sistema educacional, criando o primeiro e o segundo graus⁶. A partir de então, o primeiro grau - o antigo ensino primário fundamental, contava com oito anos de duração, representando, nos dias atuais, o ensino fundamental. O segundo grau caracteriza o ensino médio e abrange um caráter profissionalizante (BRASIL, 2013).

O ensino fundamental recebeu esta nomenclatura a partir da criação da Constituição Federal de 1988. Com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases, as normas referentes ao ensino fundamental foram mais detalhadas e organizadas de

⁴ Esta lei é um conjunto de decretos com o intuito de traçar diretrizes ao ensino primário, que corresponde ao ensino fundamental e ao ensino médio na atualidade.

⁵ Este Decreto-Lei integra a Lei Orgânica de Ensino.

⁶ Criados especificamente na Lei Federal nº 5.692, de agosto de 1971.

forma sistemática. Conforme dados trazidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), os estados e municípios, na década de 80, reorganizaram o ensino fundamental em ciclos a partir dos anos iniciais, com o objetivo de diminuir a evasão e a reprovação de alunos e, assim, respeitar os diferentes tempos de aprendizagem. É possível ainda observar esta subdivisão e a descrição específica dos níveis dentro do ensino fundamental na resolução CNE/SEB nº 3 /2005, que reestrutura a composição da educação básica a partir da implementação dos nove anos de duração do ensino fundamental, apresentando uma nova organização para a educação infantil e o ensino fundamental.

Os anos iniciais do ensino fundamental são, portanto, a etapa de ensino com duração de 5 anos e destinado a crianças de 6 a 10 anos de idade. Desde a vigência da Lei Federal 11.114/ 2005, crianças devem ser matriculas a partir dos 6 anos de idade. Em conformidade com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014, p.19), esta medida foi adotada devido à grande frequência de crianças nesta idade na escola, além de estas crianças apresentarem maior desempenho se comparadas àquelas que ingressam aos 7 anos nesta etapa de ensino. Da mesma forma, outra intervenção no ano de 2006 aplica-se à extensão de um ano aos anos iniciais, em virtude do aumento para nove anos de permanência no ensino fundamental (BRASIL, 2006). No ano de 2015, foram matriculadas nesta etapa de ensino cerca de 15 milhões de crianças, em turno parcial e integral, em todas as dependências administrativas do país, conforme estatísticas da educação básica (BRASIL, 2016). A frequência na escola nesta etapa chega a atingir 98,2% da população, segundo dados do IBGE (BRASIL, 2013).

Os anos iniciais⁷ são entendidos, segundo a Lei Federal 9.364/96, Artigo 32, como o período da formação básica do indivíduo como cidadão, a fim de buscar-se:

I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

⁷ Entende-se como a etapa de ensino dos primeiros anos do ensino fundamental da educação básica.

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Portanto, o ensino da música está assegurado no ensino fundamental, tanto pela concepção de formação da cidadania, descrita na Lei de Diretrizes e Bases, quanto pela Lei Federal nº 11.769/2008, que torna o conteúdo de música obrigatório em todas as etapas e modalidades de ensino da educação básica. Da mesma forma, temos a Lei Federal nº 13.278/2016, que garante não só o ensino de música como também o ensino das artes cênicas, plásticas e a dança no contexto escolar.

O novo documento denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem a finalidade de “orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares” (BRASIL, 2016, p. 24). Este documento define a música como subárea pertencente ao componente curricular denominado arte para toda a educação básica. Neste documento, as artes são definidas como as linguagens responsáveis por desenvolver nas crianças a capacidade de expressão, percepção da natureza e senso de estética. Este componente curricular é entendido como o campo no qual o indivíduo terá a possibilidade de experimentar o processo criativo, de reflexão, de interação e de identificação. Mesmo entendendo a pluralidade das subáreas dentro do componente arte, este documento determina que cada uma dessas subáreas possui sua singularidade e necessita de abordagem específica e especializada para a compreensão da arte como um todo. Desta forma, a música é percebida como um processo que objetiva o pensamento crítico, estético e a criatividade do estudante, mediado pelas práticas musicais desenvolvidas na sala de aula. A Base Nacional Comum Curricular torna-se referencial de conteúdos para toda a educação básica, no que diz respeito ao Artigo 26, parágrafo 7 da Lei de Diretrizes e Bases, modificado pela Medida Provisória 746/2016, como é possível observar a seguir:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. [...]

§ 7º A Base Nacional Comum Curricular disporá sobre os temas transversais que poderão ser incluídos nos currículos de que trata o **caput**. [...] (BRASIL,1996).

A Medida Provisória nº 746/2016 propõe modificações na legislação brasileira da educação básica, como foi possível notar anteriormente. Até o momento, esta medida, além de sugerir a Base Nacional Comum Curricular como orientação para os currículos do ensino fundamental e da educação infantil, mantém o ensino das artes obrigatório e como componente curricular nestas respectivas etapas de ensino. Este documento define que o ensino das artes é responsável por proporcionar o desenvolvimento cultural dos alunos. No entanto, o documento não traz a especificação da obrigatoriedade do ensino do conteúdo de música, como era disposto na Lei Federal nº 11.769/2008, porém é preservado o entendimento das áreas das artes como linguagens do componente curricular arte, como exposto pela Lei Federal nº 13.278/2016.

Outras orientações curriculares que expõem o ensino fundamental como processo elementar para a formação do sujeito como cidadão são as Diretrizes Nacionais do Ensino Fundamental. Elas asseguram que, durante o curso do ensino fundamental, o indivíduo desenvolva “princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam a articulação entre áreas de conhecimentos e aspectos da vida cidadã”, em concordância com os Artigos 22 e 32 da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2001, p. 42). De igual modo, o ensino de arte é mencionado como componente curricular obrigatório e pertencente à área de linguagens, atendendo aos princípios estéticos da formação do sujeito. Logo, o ensino de música objetiva desenvolver a sensibilidade, as formas diversificadas de expressão, a criatividade, o reconhecimento de variadas manifestações culturais e a construção da identidade cultural do sujeito (BRASIL, 2013).

A inserção do ensino de música na legislação da educação nacional, segundo Queiroz e Penna (2012), é fundamental para a manutenção e a sobrevivência da área, além de a educação musical assumir um papel mais presente na formação do indivíduo como cidadão. Os autores destacam que mediante todas as mudanças legislativas e pedagógicas apresentadas para o ensino da música, a educação musical necessita participar de discussões sobre as políticas públicas e, por isso, tem

sido muito discutida no contexto da educação básica. Estudos de levantamentos demonstraram que esta temática foi mais evidenciada dentro das publicações no decorrer dos anos. Os assuntos que se apresentaram como corriqueiros foram os que versam sobre a formação e a prática profissional do docente (FIGUEIREDO; SOARES, 2012; GALIZIA; LIMA, 2014; PIRES; DALBEN, 2013). Portanto, o seguinte subcapítulo irá tratar sobre a formação docente para atuar com o ensino de música segundo a legislação e mostrar o perfil do professor que trabalha no ensino fundamental, especificamente, nos anos iniciais.

1.2 Formação de professores para o ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental

O número de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de todas as áreas chega a atingir 758.840 docentes. Dentro deste número, 25,9% dos profissionais são formados pela modalidade de curso normal, enquanto 71,9% deles possui graduação e 32,4% possui curso de pós-graduação - incluindo especialização, mestrado e doutorado (BRASIL, 2016). Para atuar nesta etapa de ensino, os docentes podem obter diversas formações, descritas na Lei de Diretrizes e Bases, especificamente no Artigo 62, que diferencia a formação docente dos profissionais dos anos iniciais e dos anos finais do ensino fundamental.

O ensino de música nos anos iniciais também pode ser realizado por professores unidocentes nas escolas. Entende-se por professores unidocentes, conforme a definição trazida em documentos governamentais⁸, como o “profissional que trabalha em todos os campos do conhecimento ministrado nas várias disciplinas do currículo escolar” (BRASIL, 2009, p. 36), e complementada pela interpretação de Figueiredo (2004, p. 55), como “[...] aqueles que atuam nos primeiros anos escolares, ou seja, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental”, e também os professores que possuem formação em pedagogia e no curso normal - antigo magistério (MARTINOFF, 2011). De acordo com o Artigo 61, parágrafo I, e o Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases, apoiados pela Lei Federal nº 12.796/2013, pela Lei Federal nº 12.014/2009 e pela Resolução CNE/CP 1/2006, os professores estão habilitados a ensinar música desde que possuam as formações citadas anteriormente.

⁸ Estudo exploratório sobre o professor brasileiro (BRASIL, 2009).

Isto é possível observar, pois 1,5% dos docentes atuantes nesta etapa possuem formação na área das ciências humanas e artes (BRASIL, 2015).

Pesquisas afirmam que os currículos dos cursos de pedagogia não são satisfatórios na visão dos próprios licenciados no que tange à preparação e à formação musical, além da pouca oferta da educação musical nestes cursos (AZOR, 2011; BELLOCHIO, 2015; DALLABRIDA; BELLOCHIO, 2013; DALLABRIDA; BELLOCHIO; SPERD, 2013; FIGUEIREDO, 2004; WIGGINS; WIGGINS, 2008). Figueiredo (2004) e Dallabrida e Bellochio (2013) afirmam que os professores unidocentes não sentem-se preparados para ministrar os conteúdos de artes, especificamente, música. Entretanto, quando são abordados outros conteúdos, demonstram-se confiantes, deixando, muitas vezes, de realizar atividades artísticas por não possuírem ‘talento’⁹, além de evidenciar que os outros conteúdos são denominados mais importantes. Azor (2011) destaca que professores unidocentes apontaram a necessidade de que o ensino de música seja ministrado por professores especialistas. Isto, segundo a autora, acontece pela ausência da formação musical dos professores unidocentes. Dallabrida, Bellochio e Sperd (2013) mencionam o crescimento da busca por formação continuada por parte dos professores unidocentes uma vez que eles não se sentem aptos para o ensino de música. É possível que isso ocorra devido à pouca oferta de disciplinas de educação musical nos cursos de pedagogia apontada por Bellochio (2015).

Em pesquisas internacionais, professores unidocentes enfatizam que ensinar música tem sido um problema, devido à ausência da educação musical durante sua formação acadêmica e que esta lacuna influencia a confiança do professor para ensinar música. (DE VRIES, 2011, 2015; MARSH, 2012). Ainda, no contexto internacional, Wiggins e Wiggins (2008) mencionam que professores unidocentes de partes diferentes do mundo se reconhecem inaptos a ensinar música com suas habilidades, mesmo tendo formação musical. Outras pesquisas constataam que os professores unidocentes utilizam a música como auxílio para outras aprendizagens, mesmo reconhecendo sua importância para o desenvolvimento do aluno como indivíduo. Entretanto, a educação musical vai além de ensinar músicas e cantar em

⁹ Expressão trazida por FIGUEIREDO (2004).

roda. Ela auxilia na formação e no desenvolvimento integral do indivíduo e, segundo Mendes (2011),

quanto mais a Educação Musical for incentivada desde os níveis mais iniciais da formação de crianças, principalmente se for inserida em escolas de educação básica, mais este ensino poderá contribuir para a formação geral do indivíduo (p. 265).

Estas pesquisas ainda indicam a falta de parceria entre professores unidocentes e especialistas e que os pedagogos têm a necessidade de refletir sobre uma formação adequada para estes professores (AZOR, 2011; HENRIQUES, 2014; SOUZA, 2015).

No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCN) apontam que as estruturas pedagógicas do Curso Normal, em Nível Médio, devem preparar os profissionais para articular conhecimentos e valores em áreas distintas, interagindo no processo de construção do conhecimento, de valores e de competências essenciais para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2001). As DCN assinalam que a formação dos futuros docentes pode ser aprendida

[...] por meio de conteúdos da sociologia e da psicologia educacional, da antropologia cultural, da história, da comunicação, da informática, das artes e da cultura, entre outras. Valendo-se dos conhecimentos específicos dessas e de outras áreas, [...] (BRASIL, 2001, p. 233).

Na educação musical, pesquisas apontam a existência do despreparo dos licenciados em música para atuar na escola. A falta de vínculo, apontada por licenciandos em música, com o espaço escolar, prejudica a prática docente na educação básica, fazendo, assim, com que os estudantes escolham outras alternativas de trabalho, não sendo no espaço escolar. Por isso, estudos direcionam para a discussão e a reflexão sobre a prática do ensino de música no currículo dos cursos de licenciatura em música e nos cursos de pedagogia (BELLOCHIO; PACHECO, 2014; CERESER, 2003; DEL BEN, 2012; OLIVEIRA, 2015; PEREIRA, 2014; SOUZA, 2015).

Um estudo de levantamento realizado nos Estados Unidos constatou que 87% dos professores investigados são unidocentes, enquanto 8% se identificaram como

professores específicos de música. Entretanto, esta pequena parcela, que se denominou professor especialista, em sua maioria, não possuía formação musical. Deste modo, Wiggins e Wiggins (2008) constataram, a partir de sua pesquisa, que os professores unidocentes sentiam-se mais confiantes em ensinar música no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. De forma semelhante, Cereser (2011) relata em sua pesquisa que professores graduados em outras áreas do conhecimento apresentaram maior motivação em ensinar música que os licenciados em música. Isto é possível observar pois muitos estudantes de licenciatura em música no país não pretendem atuar na educação básica, de acordo com Oliveira (2015). Segundo os dados trazidos pelo autor, houve um equilíbrio entre o desejo de atuar ou não educação básica. Os estudantes de licenciatura pesquisados que não apresentaram o desejo por atuar na educação básica corresponderam a 51,99%, enquanto 48,01% demonstraram a pretensão em atuar no espaço escolar.

Alves e Pinto (2011), em estudo realizado com dados do Censo de 2009, constataram que a maior proporção de professores não graduados se concentra nas etapas dos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Os autores afirmam que, ao analisar os profissionais graduados, muitos não eram licenciados, correspondendo a 35,4% dos docentes da educação básica. Contudo, entre os professores dos anos iniciais do ensino fundamental verificou-se que 61% possuem formação inicial adequada conforme a legislação exige.

Importante destacar que o professor de artes, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, deve ser capaz de identificar, compreender e aplicar todas as linguagens artísticas, inclusive a linguagem sonora. Igualmente, deve saber lidar com materiais artísticos, utilizando-os de forma adequada para também estimular o processo criativo e de composição. Este documento ainda enfatiza que, nestas competências profissionais, estão incluídas a capacidade de diálogos entre as linguagens artísticas, bem como de relacionar a prática de diversas culturas e contextos com princípios teóricos. Estimular diálogos entre as diversas manifestações culturais, além de despertar para reflexão destas expressões culturais (BRASIL, 2001).

No entanto, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para Educação Básica, especificamente os Artigos 3, 5 e 7, evidenciam a articulação e a coerência entre a formação de professores oferecida pelos cursos

de licenciatura e o espaço escolar (BRASIL, 2002). Cabe destacar especialmente o Artigo 5, Título I, que trata da relação e da conexão do projeto pedagógico dos cursos com o desenvolvimento das competências dos profissionais exigidas no espaço escolar, como é possível observar:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 2015, p.6).

Corrêa (2012) e Souza (2014) declaram que a formação inicial faz parte da construção da identidade profissional do professor. Como já mencionado, a formação do professor é um processo construído durante o exercício da docência e que a partir deste exercício, o profissional traz suas concepções e significações (BELLOCHIO, 2013; GAULKE, 2014). Devido à percepção da formação como processo contínuo, muitos estudos têm focado na formação continuada para a educação musical, especificamente, para professores unidocentes (BELLOCHIO, 2007; FERNANDES, 2012).

A necessidade do conhecimento da formação acadêmica dos professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental se faz em razão da exigência legal e pedagógica do ensino do conteúdo de música e dos levantamentos apontados referentes ao exercício da docência e da formação para tal. De igual forma, se faz importante conhecer a relação entre as crenças de autoeficácia e a formação acadêmica, pois a formação pode ser um dos fatores que motivam ou desmotivam os profissionais na atividade docente e, conseqüentemente, pode ter reflexos na aprendizagem dos alunos.

1.3 A predominância da presença feminina no exercício docente nos anos iniciais do ensino fundamental

A distinção de sexo ao longo da história da educação brasileira sempre existiu. Anteriormente ao século XX, cultivava-se a ideia de que o homem era o detentor do conhecimento. Em 1930, foi garantido a mulheres o acesso à escola e à educação básica. Anos depois, em 1961, foi assegurado a mulheres o ensino superior, especificamente o magistério, a partir da Lei de Diretrizes e Bases. Esta garantia aconteceu pela redação da lei que descreve que, com a formação em curso normal, este profissional está habilitado a exercer a docência¹⁰ (PATRÍCIO, 2009). Assim, os homens iam abandonando as salas de aula, abrindo espaço para o exercício das mulheres nas escolas. No entanto, era possível observar a presença feminina na prática docente nas escolas domésticas¹¹, nas escolas seriadas¹² e, posteriormente, nas escolas públicas do país, antes mesmo da Lei de Diretrizes e Bases (McCORMICK, 2006; RABELO, 2013; VIANNA, 2001).

Nos dias atuais, a maioria dos professores que atuam na educação básica, especificamente nos anos iniciais, são do sexo feminino, representando 89,5% dos professores atuantes de todas as formações (BRASIL, 2016). Estudos vêm constatando a predominância de professoras e a pequena parcela de docentes do sexo masculino no ensino fundamental da educação básica nacional (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2011; ALVES; PINTO, 2011; FARIAS et al, 2007; RABELO, 2013; TAKANA- SORRENTINO, 2013). Piserchia (2014), em seu estudo realizado no país, constatou que os estudantes de licenciatura do sexo feminino estão mais inclinados a serem professores que os do sexo masculino. De igual forma, Oliveira (2015) atesta em sua pesquisa que as estudantes de licenciatura em música tendem a possuir maior confiança em suas habilidades durante seu processo formativo. Entretanto, Sousa e Guimarães (2014) mostram indícios de que haja uma predominância masculina na

¹⁰ Na mesma época, aconteceu paralelamente o movimento feminista no país. Este movimento aconteceu com o intuito de garantir direitos a mulheres, incluindo a educação (PATRÍCIO, 2009).

¹¹ Escolas também denominadas de 'improvisas' podem estar ou não vinculadas ao Estado (VIANNA, 2001).

¹² Escolas que se “[...] caracterizam pela definição do tempo escolar em ano letivo, pela divisão dos conteúdos em séries” (DINIZ, 2014, p.17).

região nordeste do Brasil, para ensinar música na educação básica. Wolffenbüttel (2014) também destaca o número grande de homens nos cursos de licenciatura e o crescimento da figura masculina para ensinar música na educação básica.

Pesquisas internacionais mostram a diferença entre os sexos feminino e masculino no que tange ao exercício docente e ao comportamento em sala de aula. Nejati, Hassani e Sahrapour (2014) destacam que os professores do sexo masculino apresentam-se mais motivados com atividades relacionadas ao engajamento com os alunos, enquanto as mulheres apresentam maior desempenho ao elaborar estratégias de ensino. Andersen (2011), em sua pesquisa, afirma que as escolas de ensino fundamental são dominadas por professoras e que estas possuem maior satisfação profissional e fortes crenças de autoeficácia para ensinar. Da mesma forma, uma pesquisa desenvolvida no Estados Unidos mostrou a participação de poucos professores do sexo masculino na docência no ensino fundamental e que as mulheres apresentam escores maiores de motivação para atuar nesta etapa de ensino (WOOD, 2012).

Odanga, Raburu e Aloka (2015), em seu estudo desenvolvido no Quênia, destacam que os resultados não apresentaram diferenças significativas entre homens e mulheres, no que diz respeito à motivação e ao engajamento dos alunos em aprender. De igual forma, Garvis (2013) não encontrou diferenças significativas entre professores e professoras, mesmo havendo um número representativo de mulheres em sua pesquisa. Huang (2012), por sua vez, afirmou, através de seu estudo, que há diferenças na motivação dos professores e das professoras. O autor destaca que os homens apresentam crenças de autoeficácia mais fortes que as mulheres, inclusive nas atividades relacionadas a tecnologias e ao lidar com culturas diversas.

Estudos na área da psicologia, destacam a diferença nas habilidades cognitivas de homens e mulheres. Cassidy (2006) destaca que mulheres possuem maior facilidade em atividades verbais e com afetividade, entretanto, os homens possuem mais facilidade em atividades e tarefas de memorização e que envolvam noções espaciais. Logo, em vista das diferenças significativas entre professores do sexo masculino e feminino, faz-se necessário conhecer a relação do sexo masculino e do feminino com a motivação no exercício docente no âmbito da educação musical dentro da educação básica no país, pois “uma boa maneira de começar a considerar

as formas em que o gênero¹³ pode ser relevante para a maneira como os professores pensam sobre seus alunos é examinar suas próprias crenças [...]” (CASSIDY, 2006, p.46, tradução nossa).

1.4 Motivação no contexto educacional

A vida escolar apresenta-se como um contexto desafiador, no qual são esperados comportamentos padrões de alunos e professores. No cotidiano da escola, espera-se que alunos estejam engajados nas atividades acadêmicas, obedeçam às regras em sala de aula, entre outras ações consideradas ideais. Já o professor, por exemplo, deve manter o interesse dos alunos em suas aulas, e também cultivar e estabelecer bons relacionamentos com a comunidade escolar. Desta forma, a motivação é essencial para a compreensão destes comportamentos, para a tomada de decisões e para o entendimento do sucesso e/ou do fracasso na realização das tarefas de desempenho educacional (WENTZEL; WIGFIELD, 2009). Sendo assim, a motivação é um elemento psicológico fundamental que garante a qualidade de envolvimento e permanência do indivíduo no processo de realizações de suas escolhas (ARAÚJO, 2015).

A motivação no ambiente escolar é importante, pois

um quadro de profissionais da educação motivados e comprometidos com os estudantes de uma escola é indispensável para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira. (BRASIL, 2014, p. 12)

Desta forma, no período do ensino fundamental, como em qualquer outra etapa da educação, necessita-se dispensar atenção aos profissionais docentes, pois eles representam o cerne do processo pedagógico. Eles são os que produzem transformações em seus alunos por intermédio do ensino (AZZI; RUSSO, 2011). E também há a necessidade de professores motivados para que haja a qualidade de ensino garantida pela legislação.

Para a compreensão dos comportamentos e escolhas adotadas além da razão da manutenção destes percursos, muitas teorias têm sido desenvolvidas sobre diferentes aspectos da motivação, como: a *Teoria da Autodeterminação*, a *Teoria da*

¹³ Expressão trazida pela autora, referindo-se a diferença dos sexos.

Autoeficácia, a Teoria de Expectativa e Valor entre outras. Tais perspectivas e concepções teóricas vem sendo adotadas na educação musical, também por meio dos trabalhos e pesquisas desenvolvidos pelo grupo de pesquisa FAPROM. Desde 2006, o grupo de pesquisa, a partir destas proposições teóricas, tem investigado a motivação para ensinar e aprender música (CERESER, 2003, 2011; CERNEV, 2011; FIGUEIREDO, 2015; HENTSCHKE et al, 2009; HENTSCHKE, 2010; GRINGS, 2015; OLIVEIRA, 2015). A inserção desta temática no grupo ocorreu a partir da participação na pesquisa internacional¹⁴ “The meaning of music for children and adolescents in school and non-school musical activities”, juntamente com oito países. Os resultados dessa pesquisa mostram que os alunos brasileiros atribuem sentidos de competência e valores à música de maneira diferenciada dos outros países, e que este senso aumenta à medida que os estudantes pertencem a séries mais avançadas (HENTSCHKE et al, 2009).

Estudos sobre a motivação no âmbito educacional, que adotam a perspectiva cognitiva, cresceram e, por muito tempo dominaram o assunto (WENTZEL; WIGFIELD, 2009). Logo, estes estudos têm demonstrado a preocupação de diversas áreas, como a psicologia escolar, pedagogia e também a educação musical. Dentre as investigações de abordagem cognitiva, muitas delas têm focado a avaliação das crenças de autoeficácia de alunos e professores, além das implicações destas crenças ao exercício da docência e na aprendizagem. Macedo (2009), em sua pesquisa realizada com professores paranaenses, constatou que os professores de ensino fundamental se encontram com fortes crenças de autoeficácia relacionadas com a percepção de apoio na escola, embora enfatize a necessidade de um trabalho constante que vise ao êxito nas atividades docentes para que suas crenças continuem fortalecidas.

Outro estudo desenvolvido em Coimbra, que objetivou investigar as crenças de autoeficácia dos professores focadas no rendimento escolar, mostrou que o desempenho dos alunos está relacionado às crenças de autoeficácia de seus

¹⁴ Pesquisa coordenada pela Prof^a Dr^a Liane Hentschke da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil), juntamente com o Prof. Dr. Gary McPherson da Universidade de Melbourne (Austrália). Os países participantes desta pesquisa foram: Brasil, China, Hong Kong, México, Finlândia, Estados Unidos, Coreia do Sul e Israel.

professores (PACHECO, 2012). Esta pesquisa denota a importância de conhecer as crenças de autoeficácia dos professores que ensinam música, pois o docente tem um papel preponderante “no sentido de colaborar, por meio de sua postura pedagógica, para o desenvolvimento de uma orientação educacional direcionada ao processo de ensino/aprendizagem” (MACEDO, 2009, p.9).

Um estudo mostrou que as crenças de autoeficácia de professores portugueses que trabalham, ao equivalente no Brasil, com os anos iniciais do ensino fundamental, são fortes e positivas (PEDRO, 2011). Esta pesquisa concentrou-se na perspectiva da satisfação profissional, tendo como base os professores que acreditam estar satisfeitos com suas práticas de ensino. A autora retrata que as gerações mudam, culturas se modificam e que os profissionais docentes necessitam de uma constante reflexão sobre sua prática e formação a fim de obter sucesso. Dentro desta reflexão, questiono se os docentes brasileiros - especialmente os professores de música - possuem estas mesmas crenças de autoeficácia relacionadas à sua formação e à sua atuação na educação básica.

Na área da educação musical, estudos têm revelado que as crenças de autoeficácia dos professores têm sido fortes, a exemplo do estudo de Cereser (2011), como já citado anteriormente. A autora destaca que professores de diversas etapas da educação básica sentem-se confiantes nas atividades da própria prática do ensino de música. Cavalcanti (2009) enfatiza em sua pesquisa que os educadores devem estar atentos, pois as crenças de autoeficácia contribuem para seu desempenho profissional como professor.

Outra investigação mostra que alunos de licenciatura em música encontram-se motivados para exercer seu papel de professor, entretanto, a fonte de suas motivações não procede de razões intrínsecas¹⁵, mas, somente está voltada para a obtenção do título (DANTAS; PALHEIROS, 2013). Outra pesquisa mostrou que as crenças de autoeficácia dos alunos estão diretamente ligadas ao seu desempenho nos conteúdos do curso, e mostraram-se competentes (GONÇALVES; ARAÚJO, 2014). Tourinho, Azzi e Dantas (2016) através de sua pesquisa constata que

¹⁵ Entende-se por razões intrínsecas aquelas que são promovidas por autonomia, ou seja, por incentivo próprio.

estudantes e egressos recentes do curso de bacharel em violão encontram-se com fortes crenças de autoeficácia para atuar em escolas particulares, e não aptos para lecionar em escolas públicas.

Em virtude das pesquisas até aqui relatadas, faz-se necessário conhecer o profissional que trabalha com o ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como conhecer as crenças de autoeficácia destes profissionais e a relação destas com seu exercício docente. Isto porque as crenças de autoeficácia são julgamentos e percepções do próprio professor sobre suas capacidades de ensinar música, e também fatores de influência na tomada de decisões para o exercício de sua atividade docente. Sendo assim, esta pesquisa foca na motivação dos professores de música dos anos iniciais do ensino fundamental, baseada na Teoria de Autoeficácia, que será apresentada no capítulo seguinte.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A motivação docente tem sido foco de atenção de muitos estudos nas áreas da educação e da educação musical (AZZI, 2014; AZZI et al, 2014; ARAÚJO, 2015; BZUNECK, 2000, 2004a, 2004b; CAVALCANTI, 2009; CERESER, 2003, 2011). O estudo da motivação revela o conhecimento teórico sobre o funcionamento da própria motivação e da emoção, além dos conhecimentos práticos que levam o sujeito a conquistar seus objetivos. A compreensão da motivação na educação permite entender o engajamento dos alunos na sala de aula, promover a participação dos estudantes nas aulas, além de informar aos mestres maneiras de tornar o ambiente escolar mais favorável para a aprendizagem. De igual forma, o estudo da motivação no ambiente de trabalho auxilia a entender e melhorar a satisfação profissional, de modo que ele construa crenças confiantes, promova desafios, além de evitar o estresse (REEVE, 2006; VIEIRA; COIMBRA, 2006).

Deste modo, neste capítulo apresentamos a compreensão da motivação e, especialmente, do constructo¹⁶ baseado na Teoria de Autoeficácia, que foi adotado para investigar a motivação dos professores de música nos anos iniciais do ensino fundamental.

2.1 Definições de motivação e as perspectivas para compreensão

Durante a revisão de literatura, pude observar que a motivação tem sido temática de pesquisas sob diversas perspectivas teóricas em múltiplos contextos. A motivação é considerada, no senso comum, como um desejo, uma aspiração. Entretanto, segundo Bzuneck (2004a, p. 9), ela é interpretada como “aquilo que move uma pessoa ou que põe em ação ou a faz mudar de curso”. Desta forma, a motivação é entendida, nesta pesquisa, como o fator ou o processo psicológico que faz um indivíduo iniciar, permanecer ou finalizar qualquer atividade. De acordo com Bzuneck (2004a), a origem da palavra motivação, no latim, significa motivo. Assim, ela é o que faz o sujeito agir, mediante os motivos gerados no contexto de sua vida cotidiana. Ela estimula ações e emoções positivas e/ou negativas, variando conforme o contexto em

¹⁶ “Na psicologia, o termo constructo é aplicado a conceitos como traços e às relações teóricas entre conceitos que são inferidas de observações empíricas consistentes de dados comportamentais” (URBINA, 2007, p. 159).

que a atividade está acontecendo (ARAÚJO, 2015; MOREIRA, OLIVEIRA; SCACCHETTI, 2016).

Reeve (2006) destaca que o estudo da motivação foca o entendimento dos processos que direcionam o comportamento humano e que estes processos podem ser incentivados por motivos internos: a) *necessidades*, b) *cognições*, c) *emoções* e por d) *eventos externos*. As *necessidades* são as condições internas do indivíduo essenciais para a manutenção da vida, como, por exemplo, quando sentimos fome e sede. Tanto a fome quanto a sede nos dirigem a uma ação, a de comer ou beber com o objetivo da manutenção da vida e da promoção do bem-estar. As *cognições* por sua vez, conforme Reeve (2006), são eventos mentais como crenças, expectativas e autoconceito que representam o modo de pensar do ser humano. Elas são as forças que impulsionam o curso da ação quando se tem um objetivo em mente, alimentando as crenças sobre suas próprias capacidades e expectativas de sucesso e/ou fracasso. Elas são as forças que disponibilizam ao sujeito maneiras de explicar o que é e qual seu papel na sociedade como um todo. As *emoções* são fenômenos subjetivos expressivos que controlam e orquestram os sentimentos e as reações com eventos ambientais. E, por fim, os *eventos externos* são estímulos ambientais que impulsionam e dirigem o comportamento humano. Estes eventos têm a capacidade de direcionar o comportamento do indivíduo, na medida que possam resultar em recompensas e/ou punições.

Segundo Reeve (2006), a presença, a intensidade e a qualidade da motivação são manifestadas pelo comportamento humano a partir de sete aspectos: a persistência, o esforço, a latência, a escolha, a probabilidade de resposta, as expressões faciais e os gestos corporais. O esforço é a quantidade de energia que a pessoa emprega para desempenhar uma atividade, enquanto a latência é o tempo que o indivíduo adia a realização desta atividade. A persistência é o tempo decorrido durante o qual o sujeito permanece ou insiste em realizar uma tarefa. A escolha é a preferência por uma de duas ou mais possibilidades, por outro lado, a probabilidade de resposta, segundo Reeve (2006, p.6), “é o número de ocasiões em que se verifica uma resposta orientada para alcançar um determinado objetivo”. E, por fim, as expressões faciais, como os gestos corporais, são sinais que o corpo emite ao realizar ou anteceder a atividade.

Esta pesquisa refere-se às cognições do ser humano, sendo o sujeito ativo em seu processo motivacional, no julgamento das suas próprias capacidades e na interação com o ambiente, trazendo reflexão e alterando seu próprio comportamento (AZZI, 2014). Bandura (1977) destaca que os mecanismos pelos quais o comportamento humano é adquirido e regulado estão fundamentados nos processos cognitivos. O processo cognitivo, segundo Azzi et al (2014), permite que o indivíduo defina seus objetivos, preveja e antecipe resultados, além de avaliar suas capacidades diante dos níveis de desempenho da tarefa. Com isto, o comportamento se torna intencional e regulado pelo pensamento antecipatório dos objetivos almejados e influenciados pela avaliação de sua capacidade (AZZI, 2014).

Bandura (1997, p.3) define as crenças de autoeficácia como “crenças na própria capacidade que o sujeito possui em organizar e executar cursos de ação requeridos a fim de alcançar os desempenhos almejados”. Sendo assim, as crenças de autoeficácia influenciam a escolha das atividades e a seleção dos ambientes, além de afetar a quantidade de esforço e persistência durante a realização da tarefa. Deste modo, quanto maior a crença, maior será o esforço, a persistência e a resiliência¹⁷. Estas crenças também influenciam “na qualidade do pensamento e da tomada de decisão durante o desempenho”, portanto, as crenças de autoeficácia são fatores que ativam ou enfraquecem a motivação (REEVE, 2006, p.150).

A perspectiva adotada nesta pesquisa relaciona-se à motivação dos indivíduos para exercitar o controle pessoal sobre os ambientes que os cercam e sobre possíveis e previsíveis aspectos presentes no ambiente em que o indivíduo se encontra ou encontrará (BANDURA; ADAMS, 1977). Bandura (1997) destaca que as pessoas que controlam suas ações e eventos ambientais são capazes de alcançar seus desejos futuros e de evitar resultados indesejados. Este desejo de praticar o controle pessoal está baseado nas crenças, das quais a pessoa é dotada com o propósito de alcançar os resultados almejados por ela, fornecendo, assim, uma fonte forte para alimentar sua motivação. O autor assegura ainda que o nível desta motivação, dos estados

¹⁷ Resiliência segundo Azzi et al (2014, p.25) é “um termo originário da física que se refere à capacidade de as pessoas continuarem seus cursos de vida e se recuperarem dos estressores percebidos sem maiores alterações, quer físicas e/ou emocionais”.

afetivos e das ações são baseados mais naquilo que acreditamos do que naquilo que objetivamente somos (BANDURA, 1997).

Cabe ressaltar que a motivação abordada neste capítulo relaciona-se ao julgamento da capacidade própria do indivíduo ao efetuar uma tarefa em específico, podendo apresentar modificações no comportamento (BANDURA, 1997, 1994, 2008b). É importante destacar que as crenças de autoeficácia não são sinônimos de autoconceito e autoestima, apesar de se relacionarem com o *self*. De acordo com Reeve (2006), o autoconceito é uma representação mental que o sujeito estabelece de si mesmo. Estas representações são atribuídas ao longo da vida do indivíduo, a partir de experiências e *feedbacks* obtidos, construindo, assim, sua identidade pessoal. Por sua vez, a autoestima está atrelada a realizações positivas ou negativas, e aos sentimentos gerados por estas experiências. Para Reeve (2006, p.168), “a autoestima reflete o estado em que se encontra a vida do indivíduo, porém, não é fonte de motivação que faz a vida desta pessoa ir bem”.

Por outro lado, as crenças de autoeficácia são fatores motivacionais, pois, segundo Zimmerman (2000, p.83), elas “focam nas capacidades de desempenho e não nas qualidades pessoais, como características físicas e psicológicas”. Bandura (1997) afirma que as crenças de autoeficácia são julgamentos das capacidades e que a autoestima se concentra nos julgamentos de realização, do mérito. Para exemplificar, em nosso contexto, a diferença entre autoestima e crença de autoeficácia, utilizarei como sujeito um professor de música. Este professor se considera um excelente profissional (autoestima), porém, quando tem a necessidade de adaptar uma canção para a turma, não se sente capaz de realizar esta atividade e procura auxílio (crença de autoeficácia), não se desvalorizando como professor de música através de sua perspectiva.

A visão de Bandura sobre a motivação é aquela que parte de dentro do indivíduo e sobre o indivíduo, a partir de sua própria perspectiva, o *self* (BANDURA, 2008c). O *self* são as representações mentais e cognitivas dos indivíduos sobre si mesmos, e é necessário um *feedback* contínuo em atividades diárias para a confirmação de sua visão sobre si mesmo (BANDURA, 2008c; REEVE, 2006). A sustentação do *self* é constituída a partir de reflexões sobre experiências passadas em áreas específicas, as quais fazem o indivíduo crer que possa ser daquela maneira.

Logo, as pessoas adaptam suas ações a fim de enquadrá-las a um contexto social e, a partir disso, encontrar a si mesmas (BANDURA,1997). Estas pessoas são produtoras, como também produtos, da interação com o ambiente social, isto é, possuem o poder de selecionar e definir o contexto ambiental através do controle de suas ações (BANDURA, 1994). Deste modo, nossos motivos, nossas crenças, nossos pensamentos e nossas emoções serão o que moverá nossas escolhas, nosso direcionamento e a persistência na tarefa.

Este poder de organizar as ações para atingir um propósito é a característica fundamental da agência pessoal, sendo que o termo “agência” se refere às ações realizadas intencionalmente. Para Bandura (2008a), ser um agente é influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de maneira intencional. Ou seja, considera-se as pessoas auto-organizadas, proativas, autorreguladas e autorreflexivas, interferindo nas circunstâncias ambientais, não sendo apenas produtos dessas condições. Portanto, nesta pesquisa, a motivação do professor de música será analisada sob a perspectiva social cognitiva, que será aprofundada a seguir. Esta perspectiva define a motivação como um processo influenciado pelos fatores ambientais, por fatores pessoais e pelo comportamento de maneira contínua e de forma bidirecional (BANDURA, 1991).

2.2 Teoria da Autoeficácia

A Teoria de Autoeficácia foi desenvolvida pelo psicólogo Albert Bandura, por volta da década de 70, a partir do aprofundamento da teoria anterior (Teoria da Aprendizagem Social) criada por ele. Esta teoria¹⁸ possui como constructo¹⁹ fundamental, a autoeficácia, não denominada como uma ação fixa nem como uma questão de saber o que fazer ao lidar com o ambiente no qual se está inserido, mas, sim, como o envolvimento da capacidade geradora composta de habilidades cognitivas, sociais e de comportamentos organizados e integrados aos cursos de

¹⁸ O termo teoria se refere às explicações que claramente são parte de um todo. Bandura acredita que teorias integram leis e especificam os determinantes e mecanismos envolvidos no estudo do fenômeno (AZZI, 2014, p. 27).

¹⁹ “Na psicologia, o termo constructo é aplicado a conceitos como traços e às relações teóricas entre conceitos que são inferidas de observações empíricas consistentes de dados comportamentais” (URBINA, 2007, p. 159).

ações a fim de servir a inúmeros propósitos (BANDURA, 1982, p.122). A teoria da Autoeficácia adota a perspectiva da agência humana para o autodesenvolvimento, para a adaptação e a mudança do comportamento humano. Ser um agente, de acordo com Bandura (1997), é o que ocorre quando as pessoas atuam com intencionalidade sobre o ambiente, mas contestam quando refletem e agem sobre si mesmas. Desta forma, os indivíduos são produtores e produtos do ambiente social em que convivem. Entretanto, não nascemos agentes, mas nos tornamos agentes, pois é pela construção social nas interações com o ambiente que o processo de individualidade acontece. Desta forma, dentro da perspectiva social cognitiva, a agência humana é a explicação do papel produtor da interação do indivíduo com o ambiente imerso (AZZI, 2014).

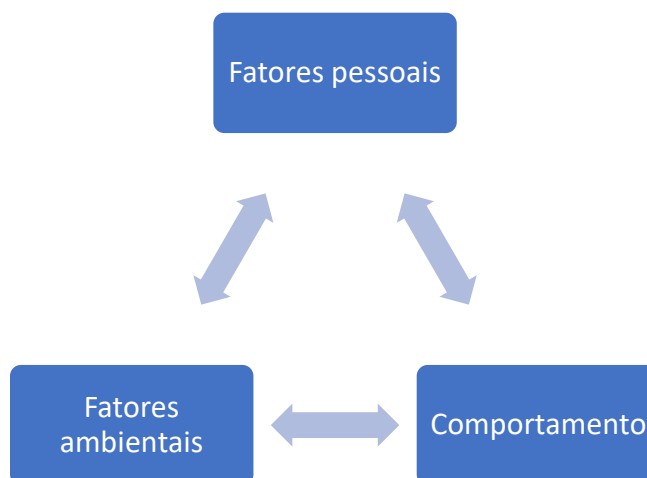
A agência humana, segundo Bandura (2008b), possui diversas características fundamentais, tais como: a intencionalidade, a antecipação, a autorreatividade e a autorreflexão. A intencionalidade ocorre quando pessoas incluem planos e estratégias de ação para realizar determinada tarefa. Já a antecipação trata-se da criação de meios a fim de prever resultados futuros com o propósito de guiar e motivar seus esforços presentes. A autorreatividade é conduzida pela autorregulação porque o indivíduo adota padrões pessoais, monitorando seus atos. A autorreflexão ocorre quando o indivíduo examina o próprio funcionamento, avalia seu curso de ação e adequa novos cursos, caso necessário (BANDURA, 2008b).

Pelo fato de a adaptação e a mudança do indivíduo estarem conectadas a sistemas sociais, ele sofre influências sociais também. Portanto, há a existência de três tipos de agência para o exercício pessoal e o coletivo. A agência coletiva é atribuída ao exercício conjunto, pois Bandura (1997) afirma que pessoas não vivem sozinhas e que, muitas vezes, trabalham juntas. Então, a agência coletiva acontece quando a crença em comum das pessoas é unificada como poder coletivo para alcançar o desejo almejado por todos. Já na agência pessoal, o indivíduo influencia diretamente os eventos ambientais alterando o modo de vida. A agência delegada, por sua vez, ocorre quando transferimos nossas ações a outros, por não termos o controle total sobre os eventos externos. As ações são delegadas a pessoas que tenham recursos para garantir o resultado almejado (BANDURA, 2008b). O enfoque desta pesquisa baseia-se na agência pessoal, pois o seu objetivo está em analisar as

crenças de autoeficácia pessoais dos professores em ensinar música nos anos iniciais do ensino fundamental.

Bandura (1989) destaca que a capacidade de controlar os próprios processos de pensamento, motivação e ação é uma característica típica da natureza humana, porque os julgamentos e as ações são, em parte, autodeterminados. Assim, pessoas podem causar mudanças em si mesmas e nas situações através de seus esforços. O autor ainda evidencia que as pessoas não são agentes autônomos e também não são transportadores de influências ambientais, mas fazem uma contribuição causal para sua própria motivação e ação vinculadas à Causação Recíproca Triádica (BANDURA, 1989, p.1175). Portanto o funcionamento do comportamento humano, na visão social cognitiva, é entendido como interações com fatores ambientais, fatores pessoais (cognições, afetos e eventos biológicos) e comportamento de maneira mútua e de forma bidirecional (Figura 1). Este processo é designado pelo autor como causação recíproca triádica, pois Bandura (1997) destaca que o comportamento não pode ser entendido completamente através das influências ambientais e dos fatores psicológicos. O entendimento de seu funcionamento de maneira total requer uma interação causal, cujas influências ambientais operam sobre nossos fatores pessoais, produzindo as ações (BANDURA, 2008c). O *self* é construído socialmente, porém, através do exercício da autoinfluência, a partir dos eventos externos, os indivíduos se tornam parcialmente contribuintes nas decisões de seus próprios cursos de ações. Ou seja, na medida que o indivíduo interpreta o seu comportamento a partir de sua percepção, posteriormente, ele interage com o ambiente e com seus fatores pessoais, causando alterações em seu futuro comportamento (CERESER, 2011).

Figura 1 - Causação Recíproca Triádica



Fonte: Tradução e adaptação da causação recíproca triádica de Bandura (1997, p.6)

Bandura (1997) acredita que as pessoas aprendem a partir da modelação, ou seja, os indivíduos aprendem a portar-se mediante determinadas situações, desenvolvem valores e fomentam crenças, construindo, assim, sua individualidade baseada na aprendizagem social e a partir de quem eles estabelecem como modelo. Esta aprendizagem por observação é inter-relacionada com subsistemas: processos de atenção, retenção, produção e processos motivacionais e de incentivo. Me deterei somente no processo motivacional e de incentivo, que, segundo Azzi (2014) e Bandura (1991, 1994), ocorre quando o observador percebe que o comportamento do modelo é bem-sucedido, aprende com este comportamento, esperando que seu desempenho seja um sucesso da mesma forma.

O exercício do controle que assegura os resultados desejados e, por consequência, afasta os indesejados, fornece uma forte fonte de incentivo à motivação. Desta forma, as pessoas agem com intencionalidade, influenciando os fatores ambientais e comportamentais de maneira mútua, através do processo da agência. “Entre os mecanismos de agência, nenhum é mais central ou influente do que as crenças de eficácia pessoal” (BANDURA, 1997, p.2, tradução nossa).

Ao longo dos anos, a compreensão do constructo das crenças de autoeficácia sofreu modificações. Junto à criação da Teoria de Autoeficácia, no ano de 1977, as crenças eram entendidas como expectativas de eficácia baseadas na convicção do sujeito em realizar uma atividade com sucesso, executando cursos de ações para

atingir seus objetivos. Logo em seguida, o termo foi substituído por expectativas de autoeficácia. Depois, o significado de expectativa foi sendo alterado para julgamentos e, por fim, entendido como crenças (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006). Importante destacar também que a avaliação da capacidade pessoal, primeiramente, era entendida pela realização da atividade com sucesso. Logo depois, era interpretada como quão bem as pessoas executavam seus cursos de ações. E como concepção até o presente momento, as crenças são entendidas como a capacidade do sujeito em realizar determinada tarefa, não relacionada com o resultado de sucesso (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006).

As crenças de autoeficácia são denominadas por Pajares e Oláz (2008, p.101) como “julgamentos das pessoas em sua capacidade para organizar e executar cursos de ações necessários para alcançar certos tipos de desempenho”. É importante destacar que as crenças não atribuem habilidades e, sim, que o indivíduo acredita que as possui, ou seja, acredita na sua capacidade de desempenhar estas habilidades com sucesso. Pessoas com fortes crenças de autoeficácia são aquelas que estabelecem metas, empenham esforços, cometem erros e reestruturam seu senso de confiança e ainda acreditam que são capazes de controlar certas situações (BANDURA, 1986). Seu papel no funcionamento do ser humano é o nível da motivação em que os afetos e as ações direcionadas embasam o quanto elas acreditam que podem desempenhar com sucesso determinada tarefa. Estas crenças surgem, principalmente, como resultados interpretados através das realizações das tarefas. Realizada a tarefa, interpreta-se o resultado, auxiliando o desenvolvimento das crenças sobre esses resultados obtidos e sobre sua capacidade para realizar uma atividade futura a partir do julgamento da tarefa já executada (BANDURA, 1986).

Segundo Azzi (2014), as crenças de autoeficácia produzem efeitos por meio de quatro processos: o motivacional, o cognitivo, o afetivo e o de escolha. Dentro do processo cognitivo, as crenças são determinantes para o estabelecimento de metas e objetivos pessoais dentro do comportamento intencional, regido pela antecipação. Nele, as crenças de autoeficácia afetam os padrões de pensamentos podendo melhorar ou prejudicar o desempenho. Consoante com Bandura (1997), a maioria dos cursos de ações são, inicialmente, formados pelo pensamento, de modo que a crença sobre sua eficácia influencia na forma como interpretam as situações. Sendo

assim, o sujeito que possui fortes crenças de autoeficácia visualiza um cenário de sucesso, que promove sinais positivos para a própria performance. Posto isto, a motivação é gerada de forma cognitiva (BANDURA, 2008c). Sendo assim, de acordo com Bandura (1997), o processo motivacional ocorre quando as pessoas geram motivação a partir de suas ações antecipadas, fortalecendo, assim, suas crenças, determinando seus objetivos e quantidade de esforço e avaliando as dificuldades encontradas. As crenças de autoeficácia têm um papel importante na autorregulação do processo afetivo. Conforme Bandura (1997), existem três principais formas através das quais as crenças de autoeficácia influenciam a natureza e intensidade da experiência emocional: a) através do exercício do controle pessoal pelo *pensamento*, b) *ação* e c) *afeto*. O autor explica que a influência da ação orientada e as crenças de eficácia regulam o estado emocional, apoiando cursos efetivos de ação para transformar o ambiente de maneiras que alterem seu potencial emotivo. Já a influência do afeto orientado envolve as crenças de autoeficácia para melhorar os estados emocionais aversivos quando são despertados. Bandura (1989) destaca que essas emoções podem alterar os pensamentos e, conseqüentemente, nossos cursos de ações, abalando, assim, as crenças. E, por fim, o processo de escolha acontece porque as pessoas evitam determinadas situações, com as quais não se sentem capazes de lidar ou evidenciam situações com as quais se sentem capazes de lidar. A partir destas escolhas, os indivíduos cultivam seus interesses, seus vínculos sociais, direcionando, desta forma, seu curso de vida (AZZI, 2014). Segundo Bandura,

Qualquer fator que influencie o comportamento de escolha pode afetar profundamente a direção do desenvolvimento pessoal, porque as influências sociais que operam nos ambientes selecionados continuam a promover certas competências, valores e interesses, mesmo muito tempo depois que o determinante da decisão produziu seu efeito inaugural. Assim, determinantes aparentemente importantes podem iniciar associações seletivas que produzam mudanças duradouras e pessoais importantes (1989, p. 1178, tradução nossa).

No contexto educacional, especificamente na docência, as crenças de autoeficácia são fatores determinantes para contribuir com a avaliação dos professores sobre como pensam, sentem, motivam-se e comportam-se relacionados ao contexto que vivenciam e às ações tomadas, às tarefas realizadas no cotidiano escolar (AZZI et al, 2014).

De acordo com Bandura (1997), as crenças de autoeficácia podem ser originadas de quatro fontes diferentes denominadas: 1) *experiência de domínio*, 2) *experiência vicária*, 3) *persuasões sociais* e 4) *estados fisiológicos e afetivos*. Cada uma delas pode alimentar ou frustrar as crenças. A *experiência de domínio* é a fonte mais influente e poderosa das crenças, pois é a interpretação do resultado de um comportamento anterior realizado na mesma atividade. Através desta interpretação, o indivíduo obterá a percepção/crença de seu desempenho futuro. Entretanto, Bandura (1997) declara que, para a resiliência do senso de eficácia pessoal, requer-se experiência na superação de obstáculos e desafios através do perseverante esforço empenhado. Desta forma, não basta somente o resultado ser um sucesso, mas, sim, haver experiências positivas quanto aos desafios vencidos por intermédio da persistência e do esforço na tarefa para almejar o sucesso. Bandura (1997) declara ainda que dificuldades são oportunidades para aprender a transformar o fracasso em sucesso, aperfeiçoando nossas capacidades de exercer controle sobre os eventos. Importante ressaltar que o nível de dificuldade é um fator determinante para o julgamento das suas capacidades.

O domínio de tarefas mais difíceis transmite uma nova informação de eficácia com o propósito de elevar a crença nas próprias capacidades do indivíduo, enquanto as tarefas mais fáceis acabam se tornando redundantes por apresentarem nenhum desafio (BANDURA, 1994). De modo igual, o esforço é um importante fator no processo de autoavaliação da eficácia. Segundo Bandura, “pouco esforço apresenta falhas não diagnosticadas nas capacidades pessoais e que falhar em condições ideais mostra limitação de suas capacidades” (1997, p.84, tradução nossa). A *experiência vicária*, por sua vez, ocorre quando a crença é atribuída através da observação de outras pessoas que executam a mesma tarefa. Esta fonte é mais fraca que a fonte anterior, porém, quando o indivíduo não teve experiências passadas, esta fonte se torna a mais forte (PAJARES; OLÁZ, 2008). Bandura (1997) declara que a avaliação da eficácia é parcialmente influenciada pela experiência vicária, mediada através da realização modelo, desta forma, o modelo serve como ferramenta para promover o senso de eficácia pessoal do expectador. O autor destaca ainda que as pessoas devem avaliar suas capacidades através do desempenho de outras.

As pessoas também desenvolvem crenças como resultado das *persuasões sociais*, que são julgamentos verbais de outras pessoas sobre o desempenho de uma, não podendo ser confundidas com elogios, pois, as *persuasões sociais* são uma forma de fortalecimento ou enfraquecimento das crenças sobre as habilidades que as pessoas possuem, a fim de conseguir o que desejam (BANDURA, 1994). De acordo com Bandura (1997), é mais fácil manter o senso de eficácia com expressões positivas sobre nossas capacidades, mesmo que o indivíduo se encontre em uma tarefa com dificuldades, do que com expressões que transmitam dúvidas. Importante destacar que os incentivos verbais possuem maior impacto quando são oriundos de pessoas de confiança. Entretanto, cabe salientar que, muitas vezes, esta fonte talvez não possa fortalecer a crença de autoeficácia. Conforme Bandura (1997, p. 105), muitas pessoas acreditam que conhecem bem a si mesmas e a seus impasses, dificultando e descartando a ação influenciadora da *persuasão social*.

E, por fim, os *estados fisiológicos e afetivos* que são, por exemplo, ansiedade, estresse. As pessoas podem avaliar o grau de sua crença por seu físico e as reações emocionais, mostrando indícios sobre a previsão de um comportamento futuro e do seu desempenho. Por isso, para que as crenças sejam fortalecidas é preciso promover bem-estar emocional e reduzir estados emocionais negativos (PAJARES; OLÁZ, 2008).

De acordo com Pajares e Oláz (2008), estas percepções sobre as próprias capacidades devem ser avaliadas em nível ótimo de especificidade, correspondendo à tarefa sendo avaliada e ao funcionamento empregado para esta atividade. No entanto, os autores advertem, que dentro de uma atividade e em seu processo de realização, podem obter-se diversos níveis de exigência. E, para avaliar esta crença, deve-se proporcionar itens específicos de dificuldades variadas que avaliem coletivamente o julgamento de autoeficácia, pois, na avaliação de um domínio específico da intenção e da ação do sujeito, podem haver percepções variadas, elevadas crenças de autoeficácia para determinado domínio e baixas para outros (AZZI; POLYDORO, 2006). Posto isto, as crenças de autoeficácia podem ser analisadas a partir de três dimensões: *a) magnitude, b) força e c) generalidade*. Bandura (1997) acredita que as crenças de autoeficácia variam em nível de força e generalidade. Isto se deve, pois, a *generalidade*, segundo Azzi, Polydoro e Bzuneck

(2006, p.14-15), “trata da amplitude das crenças de autoeficácia relacionadas a domínio mais geral ou específico” e a *força* “refere-se ao nível de intensidade da crença do indivíduo diante dos diferentes aspectos do domínio”. A *magnitude* envolve diferentes níveis de desafios próprios no domínio da atividade (BANDURA, 1997).

A avaliação e a análise das crenças de autoeficácia são feitas a partir da possibilidade de lidar com todos os aspectos envolvidos na situação estudada, não limitando-se somente às competência e às habilidades que atribuem à ação específica, e, sim, no julgamento de lidar com várias situações contextuais possíveis de ocorrer (AZZI, POLYDORO, BZUNECK, 2006). Da mesma forma, Pajares e Oláz (2008) afirmam que as crenças de autoeficácia não devem ser analisadas de forma tão microscópica, a fim de não perderem o sentido na utilidade prática. Sendo assim, é relevante que a avaliação destas crenças seja estudada de acordo com o contexto, pois elas são julgamentos particulares e estão inseridas em um determinado contexto e ambiente a fim de realizar-se uma tarefa específica.

Considerando o construto teórico apresentado e a especificidade de sua mensuração, foi adotado, como parte do instrumento de coleta de dados, a Escala de Autoeficácia do Professor de Música, adaptada e validada por Cereser (2011). Esta escala foi fundamentada na Teoria de Autoeficácia e será apresentada com mais detalhes no capítulo 3.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa é de abordagem quantitativa e tem como método o *survey* que, segundo Babbie (1999, p.95), é um tipo particular de pesquisa social empírica, através do qual podemos analisar, descrever e explicar a amostra pesquisada. É um estudo de levantamento com a finalidade de realizar um recorte quantitativo do objeto estudado, tendo uma função pedagógica porque todas as deficiências ficam mais claras e explícitas, promovendo, assim, uma avaliação objetiva e mostrando implicações futuras (BABBIE, 1999, p.82). O estudo de levantamento, segundo Malhotra (2011), possibilita conhecer o comportamento da amostra investigada bem como a razão deste comportamento adotado.

O *survey*, nesta pesquisa, é de caráter descritivo interseccional, baseado na internet com a finalidade de descrever a amostra no período em que a pesquisa foi realizada. Segundo Malhotra (2011), o *survey* mediado pela internet proporciona ao participante da pesquisa flexibilidade para responder o questionário no momento em que julgar ser mais conveniente. Este tipo de metodologia tem sido muito utilizado nas pesquisas da área das Ciências Sociais, especialmente na Educação (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Constaza e Russell (1992) já evidenciavam tendências de aplicação de métodos e técnicas metodológicas de outras áreas de pesquisa associadas à área da educação musical, incluindo Educação e Psicologia.

Nesta pesquisa, o instrumento de coleta de dados – questionário autoadministrado - foi dividido em duas partes: a primeira, com dados pessoais e, na segunda, foi utilizada a escala baseada na Teoria da Autoeficácia destinada a professores que ensinam música, adaptada para a área de educação musical por Cereser (2011). Cohen, Manion, Morrison (2007) afirmam que são frequentes o uso de questionários autoadministrados, de escala de atitude e de resultados de testes estatísticos em pesquisas, especificamente o *survey*, na área da Educação. Os autores ainda destacam que o *survey* “é útil para coletar informações reais, dados sobre atitudes, preferências, crenças, comportamentos e experiências” (COHEN; MANION; MORRISON, 2007, p.207, tradução nossa).

Esta pesquisa é um recorte do projeto desenvolvido pelo grupo de pesquisa FAPROM (Formação e Atuação dos Profissionais em Música), chamado “Mapeamento dos professores que trabalham com o ensino de música nas escolas de

educação básica: um *survey* sobre a formação, a atuação e as crenças de autoeficácia”, que tem como objetivo investigar o perfil do professor e suas crenças de autoeficácia para trabalhar com o ensino de música nas escolas de educação básica²⁰. Nesta pesquisa foram investigados professores de todas as etapas da educação básica (Educação Infantil até Ensino Médio, incluindo as atividades extracurriculares), do qual cada uma das etapas foi destinada a um estudante integrante do grupo de pesquisa.

3.1 Amostra

A amostra é não-probabilística, na modalidade bola de neve, em que os indivíduos que apresentam as características propostas nesta pesquisa indicam futuros indivíduos que se enquadrarão na amostra desejada e, assim, por consequência, indicarão outros respondentes, não conhecendo o número total da população investigada. O desconhecimento da população proposta nesta pesquisa deve-se à ausência de dados que especifiquem o número de professores de música atuantes na educação básica. A amostra desta pesquisa é um recorte da amostra do projeto desenvolvido pelo grupo de pesquisa FAPROM, destinando-se aos professores que trabalham com ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, independente de sua formação.

A pesquisa geradora contou com uma amostra de 918 respondentes, que atuam em todas as etapas da educação básica, inclusive em atividades extracurriculares. Dentre os 918 respondentes, 274 professores atuam e optaram pelos anos iniciais do ensino fundamental, caracterizando, assim, a amostra desta pesquisa.

3.2 Instrumento de coleta de dados

Nesta pesquisa, o instrumento de coleta dados é um questionário dividido em duas partes²¹ (Apêndice B). A primeira conta com dados pessoais, identificando o perfil dos professores, além de permitir o conhecimento sobre sua formação

²⁰ Pesquisa coordenada pela Prof^a Dr^a Liane Hentschke.

²¹ Estudos na área da educação musical que utilizaram a mesma organização do questionário proposto nesta pesquisa (GARVIS, 2013; SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014).

acadêmica e sua atuação como professor. Já a segunda parte é uma escala²² *likert* de treze afirmativas com respostas graduais de cinco pontos. Esta parte foi baseada na escala de avaliação das crenças de autoeficácia denominada como “Escala de Autoeficácia do Professor de Música” (EAPM), de Cereser (2011), e considerada como um instrumento de avaliação psicométrica²³.

A “Escala de Autoeficácia do Professor de Música” foi adaptada a partir dos itens de três outras escalas para medir as crenças de autoeficácia de professores, tendo como ponto de partida a “*Teacher Self Efficacy Scale*”, desenvolvida por Bandura (2006), e duas outras escalas: “*Teacher’s Sense of Efficacy Scale*” (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001) e “*Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale*” (SKAALVIK; SKAALVIK, 2007). Esta escala possui 21 questões e, através desta, medem-se as cinco dimensões que o profissional se julgará capaz de atuar como professor de música. São elas: 1) ensinar música; 2) gerenciar o comportamento dos alunos; 3) motivar os alunos; 4) considerar a diversidade de alunos e 5) lidar com mudanças e desafios. Depois de testada a escala, foram realizadas modificações e ela foi validada.

No entanto, como apontado anteriormente, a escala utilizada nesta pesquisa foi uma adaptação da “Escala de Autoeficácia do Professor de Música” (EAPM) adaptada e validada por Cereser (2011). Dentro das vinte e uma questões da escala original, foram utilizadas somente treze afirmativas. Desta forma, cada dimensão da escala teve duas afirmativas, exceto as dimensões: diversidade, com três afirmativas, e mudanças e desafios, com quatro afirmativas. A escolha da permanência das 13 questões na escala ocorreu pela exclusão das questões que apresentaram baixos escores e problemas nas medidas de confiabilidade²⁴ e/ou na análise fatorial da escala original. Depois da seleção e da escolha das questões, algumas destas (21, 22, 23, 27, 28, 29, 30 e 31) sofreram alterações gramaticais para a melhor

²² Escala é definida pela área da psicometria como um grupo de itens que tratam somente de uma variável e são organizados por ordem de intensidade ou dificuldade (URBINA, 2007).

²³ Instrumento que mede os fenômenos psicológicos de forma quantitativa (ERTHAL, 2009).

²⁴ Conhecida como alfa (α), utilizada no teste de Alfa de Cronbach – teste realizado na pesquisa de Cereser (2011) com propósito de testar a confiabilidade da escala.

compreensão dos respondentes, levando-se em conta a abrangência e a diversidade de participantes na pesquisa.

A adaptação da “Escala de Autoeficácia do Professor de Música” e a elaboração do questionário para esta pesquisa aconteceram em reuniões conjuntas com o grupo de pesquisa FAPROM, ao longo de seis meses, tendo em vista o contexto e o público alvo exigidos na pesquisa geradora e nesta pesquisa. A literatura aponta que um questionário considerado ideal deve ser claro e viável, com intuito de minimizar os erros de respostas, além de não ser um processo que desmotive o respondente a participar da pesquisa (COHEN; MANION; MARRISON, 2007; MALHOTRA, 2011).

A construção do questionário, portanto, principalmente no que tange aos dados pessoais, foi baseada nos censos escolares desenvolvidos pelo Ministério da Educação e no objetivo proposto na pesquisa geradora. As questões trataram sobre a formação profissional dos professores, sua trajetória de aprendizagem musical, bem como sobre sua atuação como professor de música na escola de educação básica. Importante ressaltar que a última questão (dezoito) do questionário - antes de iniciar as perguntas referentes à escala - solicitava ao respondente que escolhesse a etapa de ensino com a qual ele melhor se identificava como professor de música. O objetivo desta questão, portanto, era que o respondente optasse por uma etapa de ensino, a fim de responder à escala e mensurar sua crença de autoeficácia, visando a etapa especificada. Esta especificação é necessária, pois as crenças de autoeficácia não estão ligadas a um sistema amplo de julgamento, mas à expressão de domínio sobre a atividade, ou contexto escolhido (AZZI, 2014, p. 57; BANDURA, 1997, p.36). Importante destacar também, que a questão dezoito do questionário teve como objetivo a seleção da amostra, já que essa pesquisa se configurou como um recorte da pesquisa geradora. Deste modo, os professores que optaram pelos anos iniciais do ensino fundamental, foram selecionados para amostra dessa pesquisa.

Após as alterações feitas na escala, a construção do questionário e o estudo piloto concluído, foi realizado o teste estatístico chamado Alfa de Cronbach, a fim de verificar a confiabilidade da escala, ou seja, de observar se houve modificações na compreensão das questões referentes à escala na qual foi baseada. Para Field (2009, p.593), a “confiabilidade significa apenas que a escala deve, consistentemente, refletir

o construto que está medindo”. Segundo Cohen, Manion e Morrison (2007), a confiabilidade nas pesquisas quantitativas representa a consistência e a replicabilidade, ao longo do tempo, sobre os instrumentos e entrevistados. A utilização de testes estatísticos para averiguar a confiabilidade de instrumentos é comum em pesquisas nas áreas da psicologia educacional e da educação musical (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008; LOCATELLI; BZUNECK; GUIMARÃES, 2006; SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014).

Este questionário/escala, estruturado na plataforma online *Survey Monkey*, foi disponibilizado através da internet em *link* aberto enviado por email e/ou pelas redes sociais. Em um primeiro momento, os professores foram convidados a participar da pesquisa pela rede social *Facebook*, em grupos abertos de professores de música das cinco regiões do país e também no perfil do grupo de pesquisa nesta mesma rede social. Da mesma forma, foi lançado, também nas redes sociais, um vídeo para a divulgação da pesquisa, hospedado na plataforma *Youtube*²⁵. Ao mesmo tempo, o *link* do questionário também foi oferecido por e-mail, juntamente com o convite para participar da pesquisa. De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2007), o questionário é o instrumento de coleta de dados mais utilizado para pesquisas que usam a internet como meio de divulgação.

Em seguida, são relatadas as ações utilizadas para divulgação e coleta de dados desta pesquisa, bem como a construção do questionário e a adaptação da “Escala de Autoeficácia do Professor de Música”, adaptada e validada por Cereser (2011).

3.3 Procedimentos de coleta de dados do estudo piloto

Inicialmente, foi desenvolvida a primeira parte do questionário e a adaptação da escala. Finalizada esta etapa, foi encaminhado o convite aos professores que ensinam música nos anos iniciais do ensino fundamental para responderem e participarem do estudo piloto. Mesmo que este questionário/escala contemple a amostra da pesquisa geradora, foram enviadas separadamente mensagens nas redes sociais direcionadas para cada etapa de ensino. Estas mensagens tiveram o propósito

²⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=gzAflUXRXTU>.

de divulgar, compartilhar e convidar a participar da pesquisa os professores que atuavam na etapa de ensino escolhida, neste caso, os anos iniciais do ensino fundamental. Da mesma forma, foram encaminhados e-mails para os professores que trabalham com ensino de música, em todas as etapas da educação básica, para responderem e participarem da pesquisa.

Posteriormente, foi realizada a análise dos resultados do estudo piloto, visando possíveis alterações e modificações do instrumento. Em seguida, foram aplicados teste de confiabilidade Alfa de Cronbach, com o objetivo de verificar se houve mudança na compreensão referente à escala adaptada e validada por Cereser (2011). A seguir são apresentados os procedimentos e o objetivo do estudo piloto nesta pesquisa.

3.4 Estudo Piloto

O objetivo do estudo piloto foi testar o próprio instrumento de coleta de dados, visando às possíveis alterações e modificações. De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2007), o estudo piloto possui diversas funções, tendo como principal aumentar a confiabilidade, a validade e a viabilidade do instrumento.

O teste piloto deste questionário/escala (Apêndice A) foi aplicado entre os dias 30 de outubro e 24 de novembro de 2015. Para realização deste estudo, foram enviados 128 convites para professores das diversas etapas da educação básica, e o número de respostas obtidas no estudo foi de 43 repostas, sendo 36 completas e sete incompletas. Com esta representatividade de respostas válidas, é possível observar que os professores compreenderam os questionamentos. Entretanto, um destes respondentes sugeriu que a redação das questões (6, 9, 13, 14, 15,16 e 17) de múltipla escolha estivesse mais clara. De acordo com Babbie (1999), os comentários dos respondentes no estudo piloto é um critério importante para auxiliar na clareza, na compreensão e na melhoria do questionário final.

Outras modificações foram necessárias, como a alteração da mensagem inicial retirando o convite para o estudo piloto e acrescentando o convite para participação da pesquisa. Assim como a inserção da barra de rolagem e a adição do número de escolas até 10 na questão doze, pensando em um número possível de respostas, já que um dos respondentes selecionou o número mais alto (6) das alternativas. Foi

necessário também adicionar a alternativa de resposta “Musicalização Infantil” na questão quinze do questionário, devido a duas respostas aparentes correspondentes a esta alternativa, além de separar as aulas de música do componente curricular específico em diferentes disciplinas, para especificar onde o conteúdo de música vem sendo trabalhado. Já na questão dezesseis, foi necessário inserir a alternativa “Concurso e efetivo na rede pública de ensino - 30 horas”, pois houve predominância desta alternativa na opção “outros” da questão. E, por fim, adicionar o *link* do questionário para que os participantes pudessem divulgá-lo a futuros respondentes.

Como já mencionado anteriormente, a escala sofreu algumas alterações textuais a fim de aproximar o contexto proposto nesta pesquisa aos respondentes (OLIVEIRA et al, 2014). Após a finalização do tempo de respostas do estudo piloto, foi realizado teste de confiabilidade Alfa de Cronbach com o propósito de averiguar se as alterações feitas modificaram o sentido da escala referência. O teste de confiabilidade demonstrou que a escala é confiável, apresentando $\alpha = 0,85$. Este escore obtido foi superior a 0,6, o qual foi adotado como escore de corte na escala adaptada e validada por (CERESER, 2011). Depois da verificação da confiabilidade da escala concluída, iniciou-se a divulgação da pesquisa com todas as modificações no questionário/escala apresentadas neste subcapítulo. A seguir, são relatadas as técnicas e as estratégias para divulgação e convite aos professores para participar da pesquisa.

3.5 Procedimentos de coleta de dados

Após levantamento, análise e alterações do questionário através do estudo piloto, os professores que atuam com ensino de música na educação básica foram convidados a responder o questionário, disponibilizado pela internet, tendo dado o consentimento para uso de suas respostas na pesquisa de forma autônoma. Este compartilhar e convite para a pesquisa aconteceu de formas diferentes, através de divulgação conjunta para a pesquisa geradora e a divulgação individual de cada estudante, visando sua amostra em específico.

No convite para a participação na pesquisa, disponibilizado nas redes sociais, constava o *link* aberto do questionário/escala, possibilitando, assim, o compartilhamento do instrumento. A divulgação nas redes sociais ocorreu de duas

formas: a) por mensagens pessoais e b) por postagens em perfis, páginas e grupo de discussões. As mensagens foram destinadas a professores e estudantes universitários, a professores que trabalham com música na educação básica, a professores de escolas específicas de música, a músicos e a professores da educação básica. Já as postagens foram feitas em grupos de discussão fechados, direcionados tanto aos profissionais de música quanto aos profissionais das diferentes etapas de ensino da educação básica, em páginas de revistas e periódicos da área de Educação e de Educação Musical e nos perfis pessoais dos integrantes do grupo de pesquisa FAPROM e no perfil e na página do próprio grupo de pesquisa.

Outra forma de divulgação do instrumento de coleta de dados aconteceu por e-mails direcionados a professores e estudantes universitários, a professores que trabalham com música na educação básica, para a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), a secretarias estaduais de educação, a secretarias das escolas de educação básica, a Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Colégios Militares, a Colégios de Aplicação e SINPROS. Cohen, Manion, Morrison (2007) destacam que a combinação de divulgação da pesquisa por e-mail e através da internet tem mostrado grande potencial nas pesquisas. Os autores ainda abordam que a divulgação por intermédio dos e-mails tende a atrair um número de respostas maior, enquanto que, pela internet, tende a atingir um maior número de possíveis respondentes.

Ao longo da coleta de dados, o grupo de pesquisa FAPROM percebeu que a pesquisa não estava atingindo o número de respondentes esperado. Então, elaboraram-se novas estratégias de divulgação da pesquisa. Um dos recursos utilizados foi um vídeo, com cerca de 55 segundos de duração, no qual constava o *link* do questionário/escala, juntamente com a mensagem contida nas postagens das redes sociais. Outras técnicas de convite para a pesquisa foram feitas por intermédio de ligações para as secretarias estaduais de educação dos estados com menor número de respondentes e pelo compartilhamento em eventos como o XII SIMCAM (Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais) e a Conferência Internacional MultiOrquestra.

A duração aproximada do período de coleta dos dados foi de quatro meses, iniciado no dia 05 de fevereiro de 2016 e concluído no dia 22 de junho do mesmo ano.

A totalidade da amostra da pesquisa geradora deste período foi de 1637 respondentes. Entretanto, muitos participantes responderam que não atuavam na educação básica. Como o enfoque da pesquisa geradora e de minha pesquisa são os professores que lecionam música na educação básica, foram excluídos da amostra os respondentes que não lecionam na educação básica. Sendo assim, a amostra final contou com 1251 professores.

Ainda assim, muitos participantes não completaram o questionário/escala até o final, tornando, assim, suas respostas inválidas. No total, foram eliminados mais trinta e cinco respondentes, sendo treze os que escolheram os anos iniciais do ensino fundamental. Outros respondentes foram retirados da amostra por não escolherem, na questão dezoito do questionário/escala²⁶, as etapas de ensino que a pesquisa geradora propõe investigar, além dos cinquenta e cinco respondentes que optaram por uma etapa de ensino em que não atuam. Cohen, Manion e Morrison (2007, p.331) afirmam que pesquisas com questionário autoadministrado correm o risco de os respondentes não concluírem o questionário, e, ainda, de que os participantes possam preencher o questionário rapidamente, comprometendo a pesquisa. Desta forma, os autores sugerem que estas repostas possam ser eliminadas.

Depois desta etapa concluída, utilizando métodos de análise através de programas estatísticos, foram estudados os dados coletados para a discussão dos resultados da amostra proposta nesta pesquisa e para a compreensão do instrumento pelos respondentes. Uma técnica de análise foi teste de Alfa de Cronbach que indicou que a escala como confiável, apresentando $\alpha = 0,879$. A medida de corte adotada nesta pesquisa foi de $\alpha = 0,6$, sendo a mesma medida de corte utilizada na escala adaptada e validada por Cereser (2011). Importante destacar que, comumente, $\alpha \geq 0,7$ são considerados resultados aceitáveis neste teste e, abaixo deste valor, fica demonstrada a não confiabilidade do instrumento (FIELD, 2009). Em pesquisas do âmbito da motivação e na educação musical, entretanto, alfa igual ou superior a 0,6 são considerados valores como aceitáveis pelos pesquisadores (CAPELO;

²⁶ Questão do questionário que solicitava ao respondente escolher uma etapa de ensino com a qual mais se identificava para a docência de música. A razão da escolha por uma etapa de ensino em específico se deve para que participante responda a escala de autoeficácia, tendo em mente a etapa escolhida.

POCINHO, 2014; CERESER, 2011; CERNEV, 2011; OLIVEIRA et al, 2014; OLIVEIRA, 2015).

Como é possível observar na Tabela 1, ao analisar separadamente as cinco dimensões da escala utilizada nesta pesquisa, todas apresentaram $\alpha \geq 0,6$, inferindo-se que a escala foi compreendida pelos respondentes mesmo com as modificações gramaticais realizadas em comparação com a escala original.

Tabela 1 - Teste Alfa de Cronbach das dimensões da escala

	Alfa de Cronbach (α)
Dimensão 1 (Ensinar música)	0,617
Dimensão 2 (Gerenciar o comportamento dos alunos)	0,756
Dimensão 3 (Motivar os alunos)	0,713
Dimensão 4 (Considerar a diversidade de alunos)	0,776
Dimensão 5 (Lidar com mudanças e desafios)	0,834

Fonte: tabela elaborada pela autora

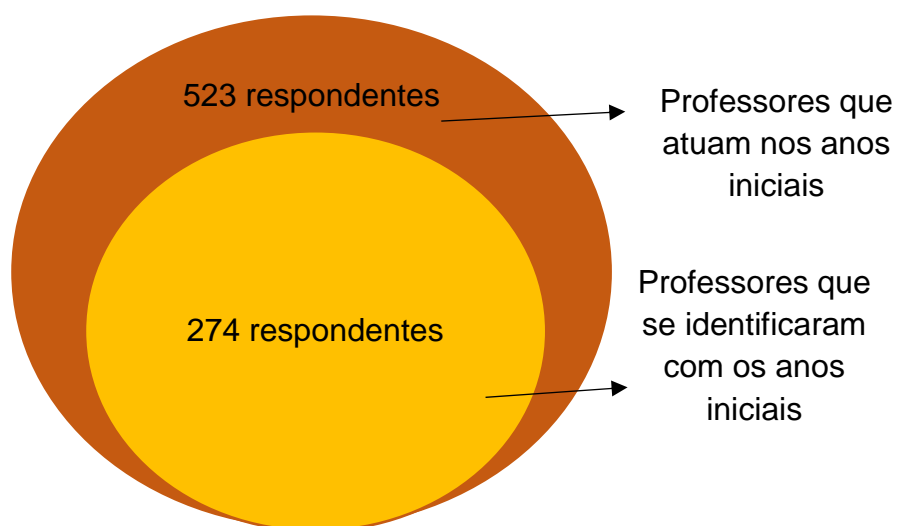
Por fim, foi realizada a análise da relação das crenças de autoeficácia dos professores do contexto escolhido com as seguintes variáveis (formação, sexo e tempo de atuação), através de estatística descritiva e inferencial. Esta análise teve como objetivo verificar as crenças de autoeficácia dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para ensinar música, que são apresentadas no capítulo 4.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo é apresentada a análise dos dados obtidos, iniciando com a estatística descritiva, técnica que visa apresentar descrições quantitativas, analisando as variáveis isoladamente (BABBIE, 1999). Logo a seguir, são apresentadas as análises obtidas através da estatística inferencial, utilizada para verificar a relação entre as variáveis, a partir dos dados obtidos pela análise da amostra e também a significância entre estas variáveis (BABBIE, 1999). No primeiro momento, foram analisados os dados de caracterização dos respondentes e, posteriormente, a análise dos cruzamentos entre as variáveis (formação, tempo de atuação e sexo) e as dimensões da escala.

A amostra a ser analisada nesta pesquisa é um recorte da pesquisa geradora²⁷, em que 523 participantes atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, 274 respondentes assinalaram que melhor se identificam com esta etapa, como mostra a Figura 2. Sendo assim, os participantes que representam a amostra são os que se identificam com a etapa dos anos iniciais do ensino fundamental.

Figura 2- Amostra da pesquisa



Fonte: figura elaborada pela autora

²⁷ Pesquisa coordenada pela Prof^a Dr^a Liane Henstschke, intitulada Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música na educação básica: um *survey* sobre sua formação, atuação e crenças de autoeficácia.

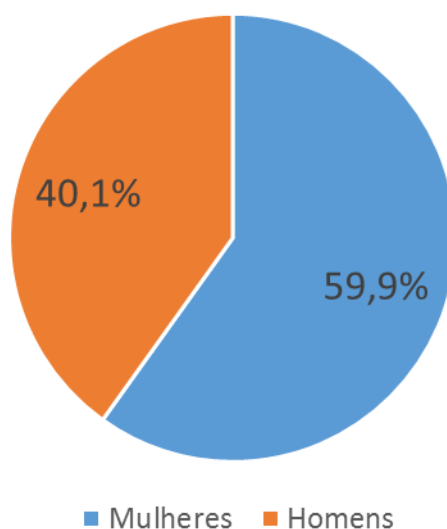
4.1 Estatística Descritiva

A seguir são apresentados os resultados descritivos obtidos, a partir da análise da estatística descritiva. Segundo Babbie (1999, p. 383), este “é um método para apresentar descrições quantitativas” da amostra pesquisada, portanto, o capítulo é iniciado com a caracterização da amostra.

4.1.1 Caracterização da amostra

Participaram desta pesquisa professores dos anos iniciais do ensino fundamental de todo o país, totalizando 274 respondentes. Cabe ressaltar que minha pesquisa é um recorte do mapeamento desenvolvido pelo grupo de pesquisa FAPROM, como já mencionado. A maioria da amostra é formada por mulheres, equivalendo a 164 respondentes, e a minoria é constituída por homens, correspondendo a 110 respondentes, como traduz em porcentagem o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Sexo dos respondentes



Fonte: gráfico elaborado pela autora

A predominância de professores do sexo feminino é apontada pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica²⁸, indicando que, na educação básica, existe uma

²⁸Documento desenvolvido pelo Ministério da Educação para retratar o cenário da educação brasileira.

proporção quatro vezes maior do sexo feminino atuando. De acordo com este documento, esta diferença é ainda maior nas primeiras etapas da educação básica (BRASIL, 2016, p.107). Alvarenga e Mazzotti (2011) mencionam que grande parte dos professores que lecionam música nos anos iniciais são do sexo feminino, sendo assim, estes dados indicam o predomínio da presença feminina para o ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ainda que a amostra seja composta, em sua maioria, por mulheres, ao analisar separadamente as regiões do país, duas destas apresentaram maior número de homens. Mesmo que representem uma pequena diferença, as regiões Nordeste e Centro-Oeste mostram maior número de respondentes do sexo masculino, como é possível observar na Tabela 2. Sousa e Guimarães (2014), em sua pesquisa, apontam indicativos de maior número de profissionais do sexo masculino para lecionar música na região Nordeste do país.

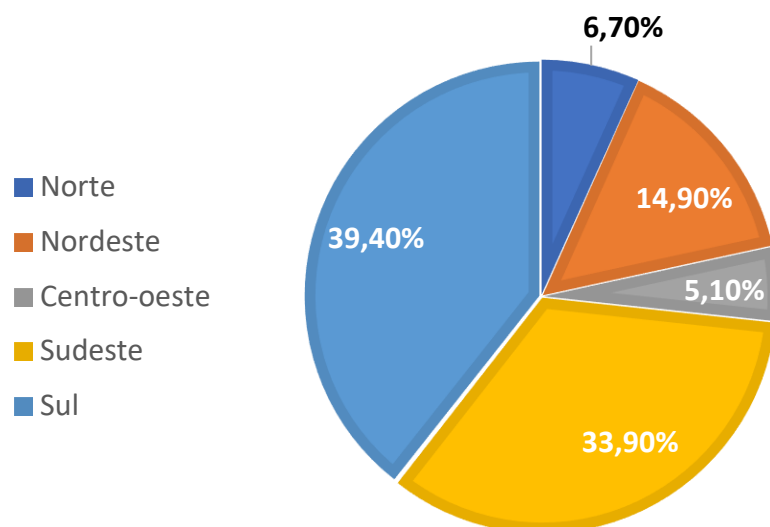
Tabela 2 - Número de professores e professoras por região do país

Região	Estado	Homens	Mulheres
Sul	RS	23	38
	SC	13	9
	PR	3	22
	<i>Total</i>	39	69
Sudeste	SP	16	38
	RJ	8	7
	MG	4	10
	ES	6	4
	<i>Total</i>	34	59
Centro-oeste	MS	0	0
	MT	0	0
	GO	4	2
	TO	5	0
	DF	2	6
	<i>Total</i>	11	8
Nordeste	BA	7	10
	SE	1	1
	PI	2	1
	AL	0	0
	MA	1	2
	RN	4	1
	PB	1	1
	PE	5	3
	CE	0	1
	<i>Total</i>	21	20
Norte	AM	1	0
	PA	3	4
	AP	0	0
	RR	0	1
	AC	0	1
	RO	1	2
	<i>Total</i>	5	8

Fonte: tabela elaborada pela autora

Alguns estados da região Norte, Nordeste e Centro-Oeste (AL, AP, MT e MS) não obtiveram nenhuma resposta, como é possível verificar na Tabela 2. Os respondentes com maior representatividade nesta amostra residem nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste do país, como mostra o Gráfico 2.

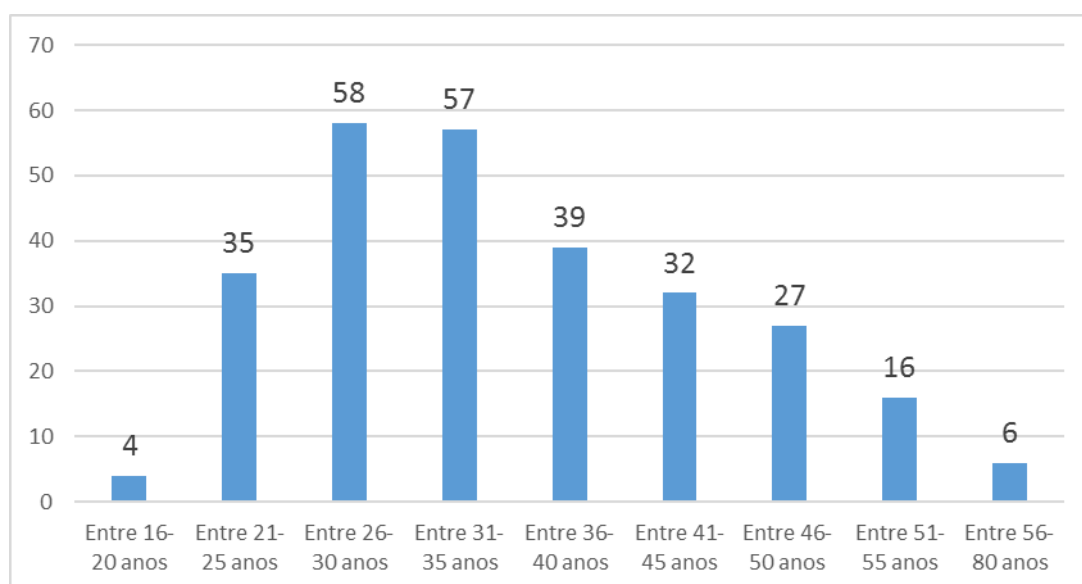
Gráfico 2 - Percentual de respondentes por regiões



Fonte: gráfico elaborado pela autora

Quanto à faixa etária dos participantes, a maior parte da amostra é composta por jovens e adultos até os 40 anos de idade, como indica o Gráfico 3. A média de idade dos respondentes foi de 35,42 anos, tendo desvio padrão²⁹ de 9,76 anos. A idade máxima foi de 58 anos e a mínima de 18 anos.

Gráfico 3 - Faixa etária dos respondentes

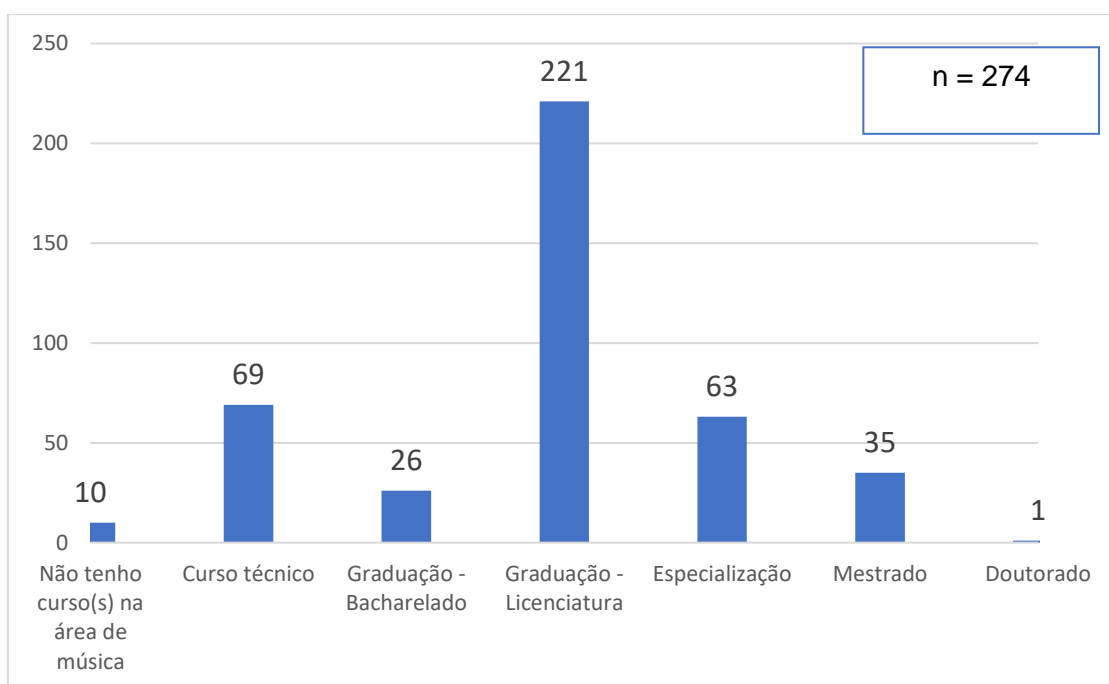


Fonte: gráfico elaborado pela autora

²⁹ É a medida que expressa o afastamento dos dados referente a média encontrada (FIELD, 2009).

A maioria dos respondentes afirma que fez e/ou está fazendo o curso de licenciatura, seguindo com maior número de respostas a categoria de curso técnico e especialização em música (Gráfico 4). Entre os respondentes que não possuem nenhum curso na área de música, a maioria tem cursos de pós-graduação como maior escolaridade (50%), seguido do ensino médio (20%) e de curso técnico (10%), enquanto que o restante não procurou nenhum tipo de especialização (20%).

Gráfico 4 - Formação em música



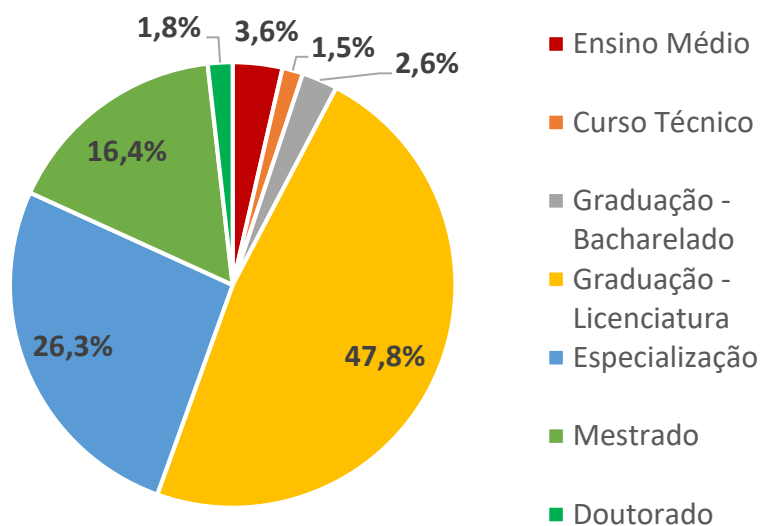
Fonte: gráfico elaborado pela autora

Cabe destacar que esta questão era de múltipla escolha. Dos 26 respondentes que assinalaram possuir o curso de bacharelado, dezessete respondentes possuem também curso de licenciatura em música, dois respondentes assinalaram ter mestrado, três indicaram ter doutorado e quatro participantes possuem somente bacharelado.

Conforme o Gráfico 5, quando questionados sobre a formação, a maior parte dos professores indicou ter licenciatura como maior grau de escolaridade, representando 47,8% da amostra em estudo. Pode-se notar também que muitos profissionais sinalizaram ser pós-graduados, chegando a 44,5% da amostra.

Entretanto 3,6% da amostra (dez respondentes) possuem o ensino médio como seu maior grau de escolaridade. Dentre estes dez respondentes, dois não estão fazendo curso na área de música, enquanto dois estão realizando curso técnico, cinco estão fazendo curso de licenciatura e um cursando bacharelado, todos na área de música.

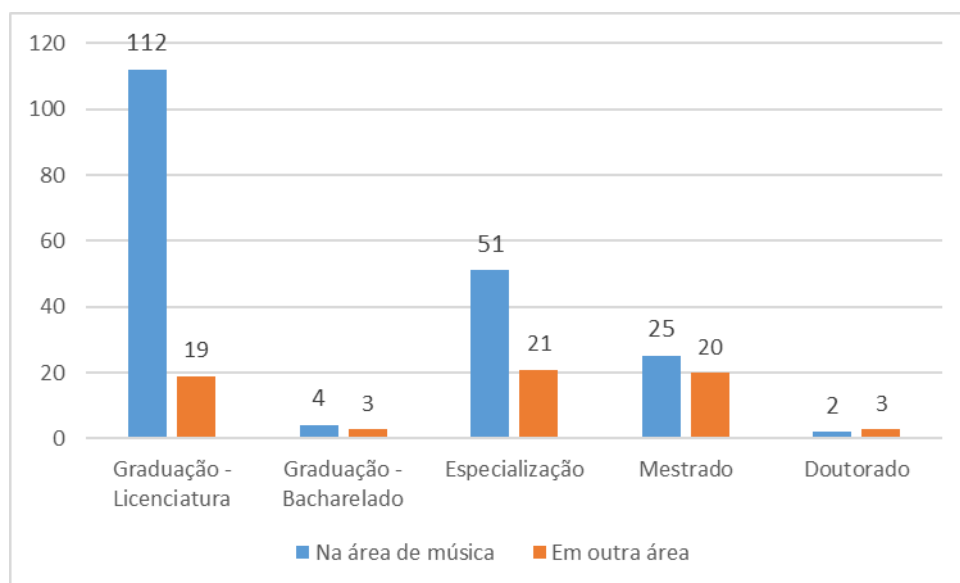
Gráfico 5 - Maior grau de escolaridade



Fonte: gráfico elaborado pela autora

Observando-se o Gráfico 6, a maioria dos professores destacam, do total de 131, ser licenciados em música, equivalendo a 85,5% dos licenciados. Já entre os profissionais que são especialistas, o maior número encontra-se na área de música. Nas opções “doutorado”, “mestrado” e “graduação-bacharelado”, é possível observar um equilíbrio entre a formação na área de música e em outra área da educação.

Gráfico 6 - Maior escolaridade em música



Fonte: gráfico elaborado pela autora

Cabe destacar que a maioria dos profissionais que não possui seu maior grau de escolaridade em música já possui um curso na área de música ou está realizando um curso na área, como é possível verificar na Tabela 3.

Tabela 3 – Maior escolaridade em outra área e cursos que fez /faz em música

Maior Grau de escolaridade em outra área	Possui ou está realizando curso em música	Não possui ou não está realizando cursos em música
Graduação - Licenciatura	17	2
Graduação - Bacharelado	3	0
Especialização	17	4
Mestrado	18	1
Doutorado	3	0

Fonte: tabela elaborada pela autora

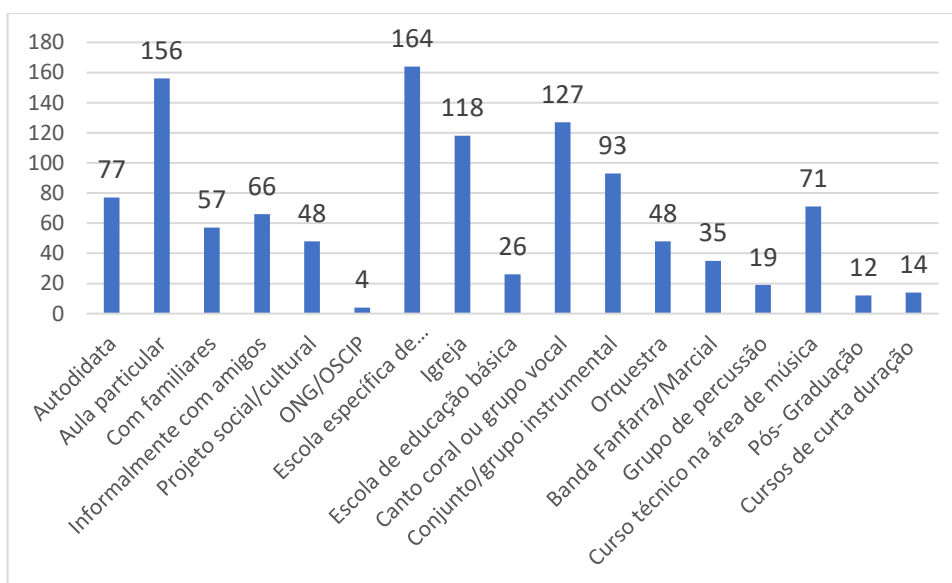
A partir destes dados, observa-se a presença de profissionais não formados na área de música devido a não exigência de formação específica no Artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica para os anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 1996). De acordo com dados governamentais, somente 1,5% dos professores atuantes nesta etapa possuem formação nas áreas das Ciências Humanas e Artes (BRASIL, 2015). Sobreira (2008) e Figueiredo (2013) destacam que

mesmo com a obrigatoriedade do conteúdo de música na escola, não é assegurada a profissionalização adequada do docente para seu ensino.

No entanto, os mesmos dados mostram indicativos de que há a busca dos profissionais pela especialização nos conhecimentos pedagógicos musicais. Tal busca possa ter surgido após a obrigatoriedade do conteúdo de música pela Lei Federal nº 11.769/2008 e suas leis subsequentes, como também pelo apoio através de documentos norteadores da educação básica (SILVA, 2012).

Por meio do Gráfico 7, a participação em escola específica de música e conservatório, aulas particulares, canto/grupo vocal, igreja e conjunto/grupo instrumental foram os cinco percursos que apresentaram ser parte da aprendizagem e da formação musical dos respondentes, representando 58% das respostas. Cabe ressaltar que a educação básica apresentou uma frequência baixa (que representa 2,3% das respostas). Cursos de curta duração (oficinas, festivais e workshops), cursos de pós-graduação e ONG/OSCIP foram as alternativas com menor frequência assinaladas pelos respondentes. A categoria de pós-graduação foi opção de doze respondentes, a categoria de cursos de curta de duração, opção de quatorze respondentes e a categoria ONG/OSCIP contou com quatro respondentes.

Gráfico 7 - Trajetória na aprendizagem musical



Fonte: gráfico elaborado pela autora

O tempo de atuação dos participantes como professor de música teve média de 12,6 anos, com desvio padrão de 8,63 anos. Como a Tabela 4 aponta, 51,4% dos profissionais lecionam na faixa compreendida entre menos de um ano até 10 anos.

Tabela 4 - Tempo de atuação como professor de música

	Número de resposta	Porcentagem
Até 5 anos	65	23,7%
6 - 10 anos	76	27,7%
11 - 15 anos	54	19,7%
16 - 20 anos	34	12,4%
21 -25 anos	18	6,6%
26 - 30 anos	15	5,5%
31- 35 anos	10	3,6%
36 - 48 anos	2	0,7%
Total	274	100,0%

Fonte: tabela elaborada pela autora

O tempo de atuação como professor de música na educação básica teve média de 7,04 anos e desvio padrão de 6,99 anos. Aproximadamente 82% da amostra indicou que leciona música na educação há até 10 anos, como é possível visualizar na Tabela 5.

Tabela 5 - Tempo de atuação como professor de música de educação básica

	Número de resposta	Porcentagem
Até 5 anos	151	55,1%
6 - 10 anos	73	26,6%
11 - 15 anos	14	5,1%
16 - 20 anos	20	7,3%
21 -25 anos	7	2,6%
26 - 30 anos	6	2,2%
31- 36 anos	3	1,1%
Total	274	100,0%

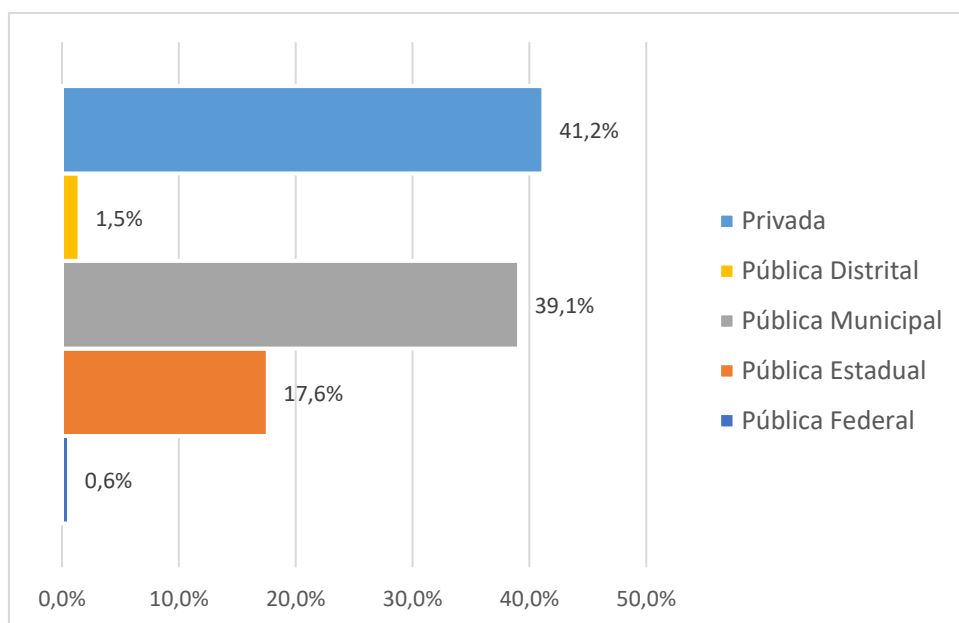
Fonte: tabela elaborada pela autora

O tempo de atuação dos profissionais participantes como ‘professor de música’ e como ‘professor de música na educação básica’, indicado pela maioria dos respondentes, é de até 10 anos (Tabela 4 e 5). Estas informações fornecem indícios de que os profissionais obtiveram mais oportunidades e espaços para lecionar na

educação básica a partir da vigência da Lei Federal nº 11.769/2008. Outro pressuposto, indicado através destes dados é que os professores de música dos anos iniciais do ensino fundamental iniciaram sua carreira já atuando no espaço escolar.

A maioria dos participantes assinalaram que trabalham em uma escola, seguido daqueles que assinalaram duas escolas. De acordo com o Gráfico 8, em grande parte, as dependências administrativas³⁰ indicadas foram as particulares, correspondendo a 41,2% e públicas municipais, equivalendo a 39,1%. A partir da grande representatividade das escolas públicas de instância municipal, os dados fornecem indicativos de que tal fato se dê pela responsabilidade dos municípios em ofertar o ensino fundamental à população, conforme Artigo 10, inciso V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (BRASIL, 1996). Os dados desta pesquisa sugerem também que o direcionamento dos professores para escolas particulares possa acontecer devido à solicitação nos concursos públicos por professores polivalentes na área das artes para atuar na educação básica (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2011; MOTA; FIGUEIREDO, 2012).

Gráfico 8 - Tipos de escola em que os profissionais lecionam



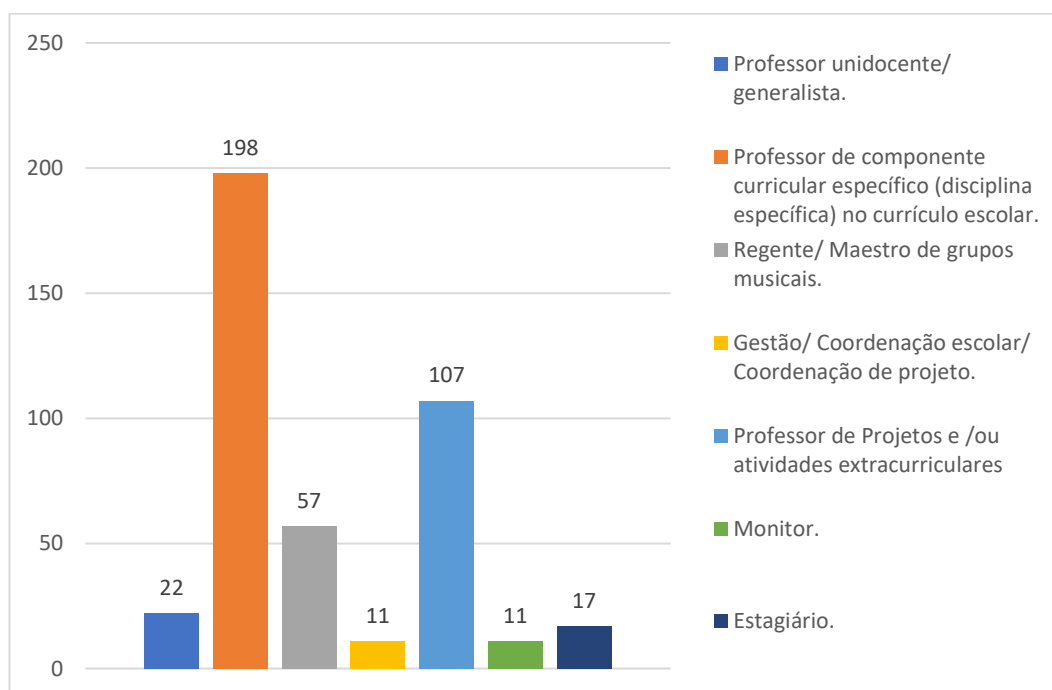
Fonte: gráfico elaborado pela autora

³⁰ Nomenclatura utilizada em documentos governamentais indicando tipo de escola.

O vínculo profissional dos professores com as escolas que mostram ser mais evidentes foi o contrato na rede privada, com 125 respondentes, e concursado e efetivo na rede pública, com 98 respondentes. Isto se deve, como exposto anteriormente (Gráfico 8), pelo grande número de profissionais trabalhando em escolas privadas e públicas municipais.

A maioria desta amostra declarou ser professor do componente curricular específico, seguido de professor de projetos ou atividades extracurriculares. No entanto, mesmo com baixo índice, nesta amostra, há a presença de professores unidocentes atuando nos anos iniciais do ensino fundamental (Gráfico 9).

Gráfico 9 - Funções exercidas pelos respondentes como professores



Fonte: gráfico elaborado pela autora

Cabe ressaltar que dentre os profissionais que assinalaram ser professor unidocente, quatro respondentes não possuem nenhum tipo de formação musical. Já quatro respondentes possuem curso técnico em música, nove respondentes possuem ou estão realizando curso de graduação em música (oito respondentes no curso de licenciatura e um respondente no curso de bacharel), enquanto que cinco respondentes estão em curso ou já são especialistas na área de música. A partir destes dados, há possíveis indicações da especialização dos profissionais na área de música para atuar na educação básica. Freire (2013) e Dallabrida (2014) apontam em

suas pesquisas que professores unidocentes possuem insegurança para o ensino de música e uma ‘frágil’³¹ formação musical, indicando a procura por formações complementares na área de música pela necessidade da capacitação musical manifestada pelos pesquisados.

As atividades destacadas pelos respondentes foram musicalização infantil, com a representatividade de 195 respondentes, e a disciplina de música, com 186 respostas. As disciplinas de artes e educação artística corresponderam a 66 respostas, enquanto as aulas de instrumentos, sendo coletivas e individuais, apresentaram 158 respostas. Cabe destacar que esta pergunta possibilitava múltiplas escolhas de respostas aos participantes, totalizando número maior de respostas que o número correspondente à amostra pesquisada (274 respostas).

A atividade “disciplina de música” não foi assinalada por profissionais unidocentes desta pesquisa, os quais não possuem qualquer tipo de formação (nove respostas). No entanto, a maioria destes respondentes (dezessete respostas), mesmo tendo ou não formação musical, indicou trabalhar com musicalização infantil. Estes dados nos fornecem indicações de que professores unidocentes não acreditam estar confiantes para trabalhar com a especificidade do ensino de música na sala de aula, como aponta a literatura (AZOR, 2011; DALLABRIDA; BELLOCHIO, 2013; DE VRIES, 2015; MARSH, 2012).

4.2 Estatística Inferencial

Os dados expostos a seguir são possíveis pressupostos e hipóteses sobre a amostra pesquisada e, para tal, utilizamos a análise através da estatística inferencial. Segundo Cohen, Manion e Morrison (2007), este método serve para realizar generalizações baseadas nos dados coletados. Importante mencionar que as inferências e as generalizações apresentadas neste capítulo são destinadas somente à amostra desta pesquisa, por se tratar de uma amostra não-probabilística.

A utilização da estatística inferencial como técnica de análise dos dados é presente em pesquisas no campo da motivação e também no da educação musical

³¹ Expressão utilizada por Freire (2013).

(ALVARENGA; AZZI, 2013; CERESER, 2011; GOYA; BZUNECK; GUIMARÃES, 2008; GARVIS, 2013; HENTSCHKE et al, 2009), entre outras.

A análise inferencial consiste em aplicar testes estatísticos que verificam, através dos dados obtidos, a existência de evidências suficientes e de possíveis relações entre as variáveis e as hipóteses e questões levantadas pelo pesquisador. Portanto, foram utilizados os seguintes testes: a) teste de normalidade e b) testes não paramétricos. O teste de normalidade³² tem a finalidade de avaliar a hipótese de distribuição normal ou de simetria da amostra, e a importância deste teste está na escolha dos testes subsequentes, pois a distribuição da amostra definirá o tipo de teste a ser usado. Posto isto, os testes não paramétricos são aqueles destinados à amostra assimétrica ou com distribuição não normal (DANCEY; REIDY, 2006). Os testes não paramétricos aplicados nesta pesquisa foram: teste Exato de Fisher, teste de Kruskal-Wallis, teste de Mann-Whitney e teste Qui-Quadrado.

O teste Qui-Quadrado (X^2) é utilizado para verificar a existência de associação (relação) estatística entre duas variáveis categóricas. Este teste, em outras palavras, analisa se as respostas apresentadas na pesquisa apresentam comportamento diferenciado das respostas esperadas. Isto é possível observar a partir dos ajustes residuais, indicativos de concentração superior ou inferior ao esperado nas categorias comparadas (DANCEY; REIDY, 2006). Importante mencionar que as variáveis categóricas são aquelas que assumem valores qualitativos, categorias ao invés de valores numéricos (FIELD, 2009). De forma igual, o teste Exato de Fisher é usado para verificar se existe associação entre variáveis categóricas, no entanto, ele é mais indicado para tabela 2x2, que possua duas linhas e duas colunas (DANCEY; REIDY, 2006).

O teste de Mann-Whitney (U) é aplicado para avaliar se existem diferenças estatísticas entre médias de grupos independentes. As médias comparadas neste teste são as médias de postos. Estas médias são calculadas a partir dos postos apresentados na pesquisa de forma ordenada, ou seja, quanto maior a média de postos, esta é composta por mais respostas com valores altos e vice-versa (FIELD, 2009). O teste de Kruskal-Wallis (H) é usado para averiguar se existem diferenças

³² Nesta pesquisa foi utilizado o teste de Shapiro-Wilk.

estatísticas entre grupos. Diferente do teste Mann-Whitney, este teste verifica diferenças entre mais de duas médias dos postos, ou mais de dois grupos (FIELD, 2009). As médias dos postos de ambos os testes, são médias calculadas a partir das respostas³³ organizadas e ordenadas de valor menor ao maior, sendo assim quanto maior for a resposta, maior será a média (FIELD, 2009). Quando verificadas e constatadas diferenças entre dois ou mais grupos, pelos testes de Krukal-Wallis e Mann-Whitney, há a necessidade de se verificar qual dos grupos apresentam comportamento diferenciado. Para isto, é realizado o teste de Dunn para comparar os grupos entre si e averiguar qual destes grupos pesquisados apresentam diferenças estatísticas (DINO,2015).

A existência de diferenças ou associações entre as variáveis ou grupos investigados pelos testes apresentados é indicada pelo valor de significância (p). De acordo com Field (2009), o valor indicado que determina se há diferenças ou associações é p menor que 0,05.

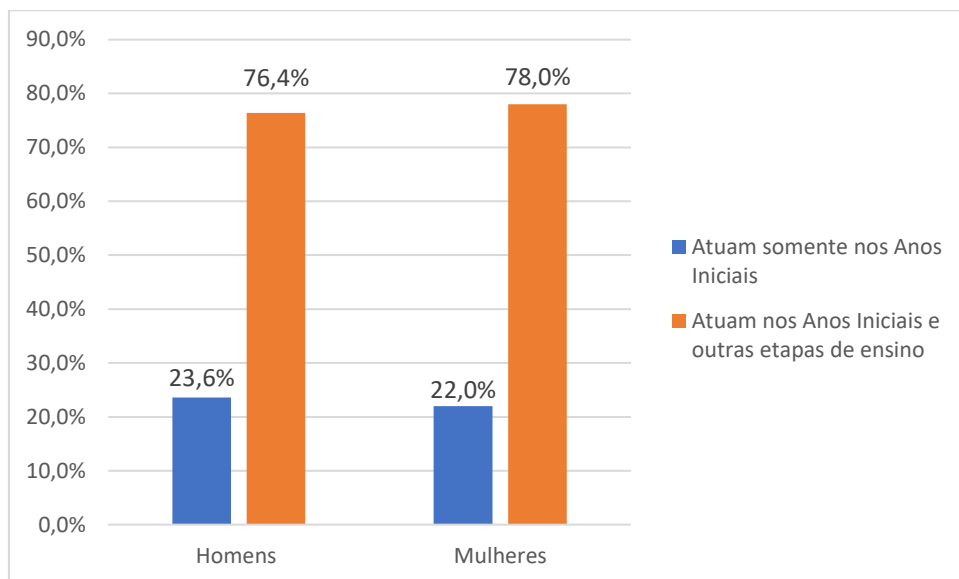
Importante mencionar que a organização da análise dos dados desta pesquisa foi fundamentada a partir da disposição do questionário (Apêndice B). Como já dito, o questionário é dividido em duas partes: a) dados pessoais e b) escala. Portanto, são apresentados, primeiramente, os dados relacionados às variáveis do perfil docente e depois os relacionados à escala de autoeficácia.

4.2.1 Análise inferencial das variáveis do perfil

A maioria da amostra foi composta por mulheres, como foi possível observar no Gráfico 1. No entanto, o teste de Qui-Quadrado ($X^2 = 0,107$, $gl = 1$, $p = 0,770$) indicou não haver relação estatística significativa entre a prevalência de profissionais do sexo feminino (164 respostas) e masculino (110 respostas) e sua atuação somente nos anos iniciais e em outras etapas da educação básica. Como mostra o Gráfico 20, é possível observar um equilíbrio entre os sexos.

³³ Respostas gradativas obtidas a partir dos graus da escala *likert* (1 a 5).

Gráfico 10 - Relação entre sexo e etapas de ensino

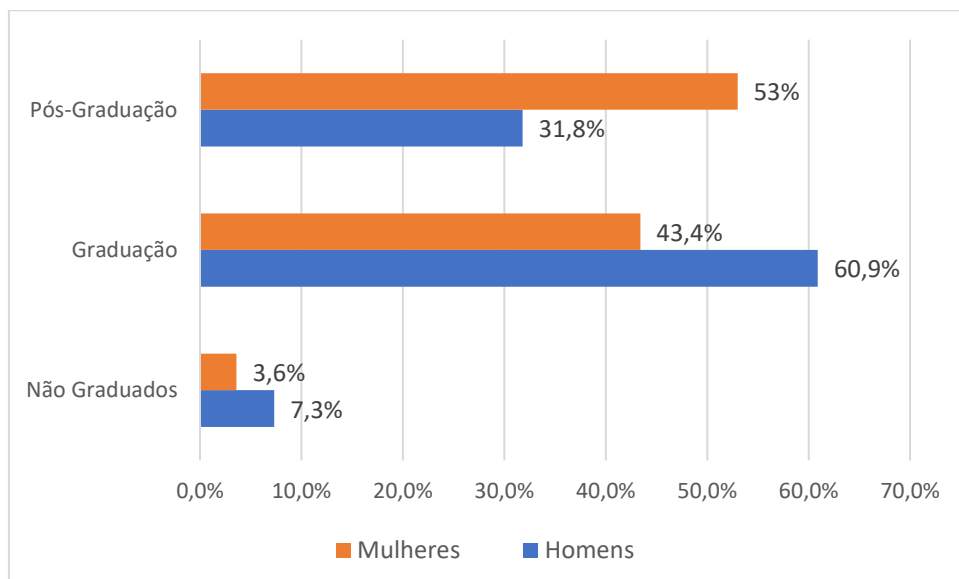


Fonte: gráfico elaborado pela autora

Estes dados nos indicam que grande parte dos professores sejam licenciados em música, pois, de acordo com Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, para o exercício docente na educação básica é necessária a formação em nível superior, exceto na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, nos quais aceita-se a formação mínima de nível médio (BRASIL, 1996). Estes dados também mostram o crescimento da figura masculina para o ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental, em virtude do grande número de estudantes do sexo masculino nos cursos de licenciatura em música (OLIVEIRA, 2015; WOLFFENBÜTTEL, 2014).

A relação entre professores e professoras com o grau de escolaridade apresentou ser significativa ($X^2= 18,306$, $gl= 6$, $p= 0,003$). O teste Qui-Quadrado mostrou que há maior proporção de homens licenciados e maior proporção de mulheres especialistas atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, pelo baixo número de respondentes, em algumas categorias, foi realizado um novo teste, agrupando as escolaridades. De igual forma, o teste Qui-Quadrado indicou relação estatística significativa entre o sexo e as escolaridades agrupadas ($X^2= 12,405$, $gl= 2$, $p= 0,002$). Como é possível observar no Gráfico 11, há maior proporção de homens graduados e de mulheres pós-graduadas.

Gráfico 11 - Diferença entre sexo e maior grau de escolaridade



Fonte: gráfico elaborado pela autora

Ao verificar se existe relação estatística significativa entre o sexo e a maior escolaridade na área de música, o teste Qui-Quadrado confirmou esta relação entre as variáveis. O teste indica que a maior parte dos homens desta amostra possui sua maior escolaridade em música, enquanto as mulheres, não ($X^2= 3,862$, $gl= 1$, $p= 0,049$), conforme mostra a Tabela 6.

Tabela 6 - Diferenças de sexo e maior escolaridade em música

Maiores escolaridade em música			
	Homens	Mulheres	
SIM	Observações	87	112
	Percentual	79,1%	68,3%
NÃO	Observações	23	52
	Percentual	20,9%	27,4%
Total		110	164

Fonte: tabela elaborada pela autora

Contudo, ao estabelecer grupos do nível de escolaridade dos cursos em música que os respondentes fizeram ou fazem, o teste Qui-Quadrado ($X^2= 6,308$, $gl= 2$, $p= 0,044$) apontou relação estatística significativa com o sexo dos professores. Analisando os ajustes residuais do teste que se encontra na Tabela 8 (página 77), foi possível averiguar que há maior proporção de homens graduados ou cursando

graduação em música e maior proporção de mulheres pós-graduadas ou cursando pós-graduação em música. Oliveira (2015) e Pisherchia (2014) apontaram em suas pesquisas a predominância de estudantes do sexo masculino nos cursos de licenciatura em música no país. Estes dados, então, fornecem indícios de que grande parte dos homens licenciados em música tem se direcionado aos anos iniciais para atuar com o ensino de música.

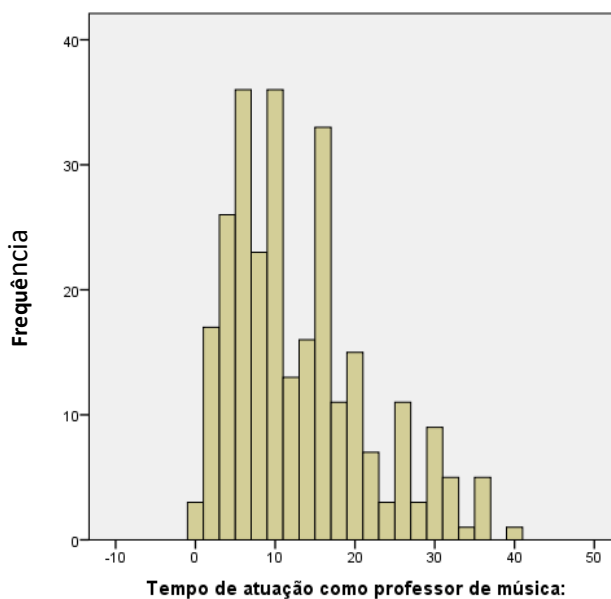
Tabela 7 - Formação em música e sexo

		Homens	Mulheres
Não tenho curso/ Curso Técnico	Observações	12	16
	Ajuste Residual	0,3	-0,3
Graduação	Observações	71	84
	Ajuste residual	2,2	-2,2
Pós-Graduação	Observações	27	64
	Ajuste Residual	-2,5	2,5
Total		110	164

Fonte: tabela elaborada pela autora

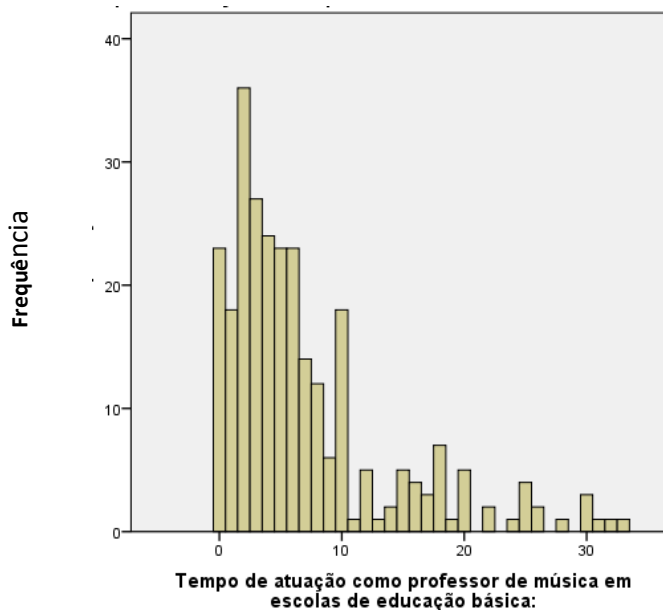
Ao analisar a amostra, a partir do tempo de atuação, tanto como professor de música quanto no que se refere ao tempo de atuação como professor de música na educação básica, nota-se assimetria na distribuição da amostra (Figuras 3 e 4). Portanto, foi realizado um teste de normalidade, chamado Shapiro-Wilk, a fim de averiguar a distribuição da amostra a partir destas duas variáveis. O teste rejeitou a hipótese de normalidade da amostra, ou seja, confirmou a assimetria da amostra tanto para o tempo de atuação como professor de música ($p < 0,05$, $gl = 274$) quanto para tempo de atuação como professor de música na educação básica ($p < 0,05$, $gl = 274$).

Figura 3 - Histograma sobre tempo de atuação como professor de música



Fonte: figura elaborada pela autora

Figura 4 - Histograma sobre o tempo de atuação como professor de música na educação básica

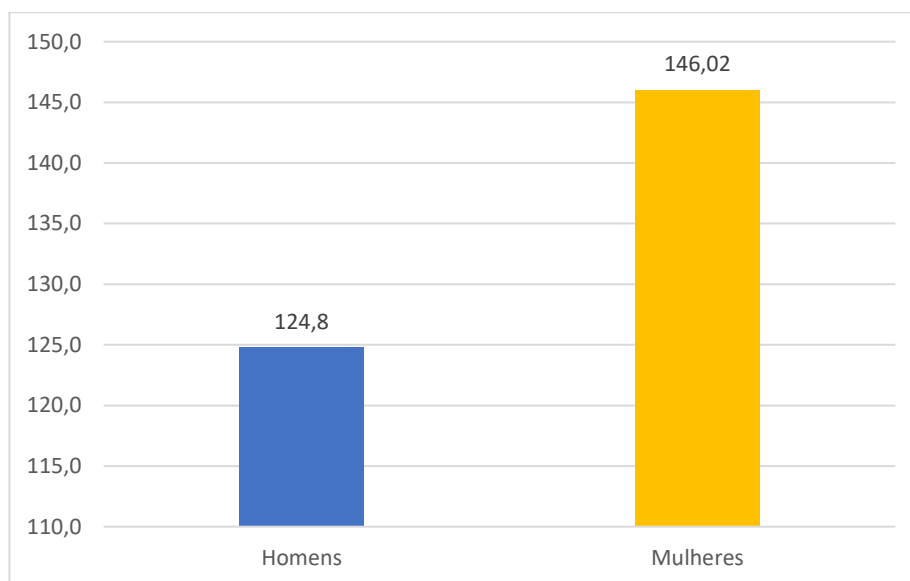


Fonte: figura elaborada pela autora

Para investigar a relação entre as variáveis de tempo de atuação como professor de música na educação básica e sexo dos docentes, foi realizado o teste de Mann-Whitney para verificar diferenças entre dois grupos em relação a uma determinada variável. Neste caso, o teste foi utilizado para verificar se existem diferenças entre a média do tempo de atuação dos professores e a média do tempo

de atuação das professoras. O teste mostrou diferenças significativas entre o tempo de atuação como professor de música na educação básica e o sexo dos profissionais ($U=7623,500$, $p= 0,029$, $z= -2,179$), indicando que as mulheres estão atuando há mais tempo como professora de música dentro da escola (Gráfico 12).

Gráfico 12 - Médias dos postos do teste Mann-Whitney do tempo de atuação como professor de música na educação básica e sexo



Fonte: gráfico elaborado pela autora

A variável tempo de atuação é uma variável contínua, no entanto, ao agrupá-la - tanto como 'professor de música' quanto como 'professor de música na educação básica' - em intervalos de 5 anos, elas se tornam variáveis categóricas. Para tanto, foi realizado o teste Qui-Quadrado, que indicou relação estatística significativa entre o sexo e o tempo de atuação como professor de música ($X^2= 9,636$, $gl= 6$, $p= 0,047$) e o tempo de atuação como professor de música na educação básica ($X^2= 12,484$, $gl= 2$, $p= 0,002$). Como é apontado nas Tabelas 8 e 9, ao analisar os resíduos ajustados, observa-se que há maior proporção de mulheres mais experientes trabalhando, tanto como professoras de música em espaços diversos como nas escolas de educação básica, respectivamente.

Tabela 8 - Tempo de atuação como professor de música e sexo

		Homens	Mulheres
Até 5 anos	Observação	26	39
	Ajuste Residual	0	0
6 - 10 anos	Observação	35	41
	Ajuste Residual	1,2	-1,2
11 - 15 anos	Observação	27	27
	Ajuste Residual	1,6	-1,6
16 - 20 anos	Observação	12	22
	Ajuste Residual	-0,6	0,6
21 ou mais anos	Observação	10	35
	Ajuste Residual	-2,7	2,7
Total		110	164

Fonte: tabela elaborada pela autora

Tabela 9 - Tempo de atuação como professor de música na educação básica e sexo

		Homens	Mulheres
Até 5 anos	Observação	68	83
	Ajuste Residual	1,8	-1,8
6 - 10 anos	Observação	33	40
	Ajuste Residual	1	-1
11 ou mais anos	Observação	9	41
	Ajuste Residual	-3,5	3,5
Total		110	164

Fonte: tabela elaborada pela autora

A idade e a formação dos professores mostraram, através do teste Qui-Quadrado terem relação estatística significativa ($X^2= 41,483$, $gl= 24$, $p= 0,038$), indicando maior proporção de professores graduados, com idade entre 21 e 30 anos, maior proporção de professores com mais idade possuindo pós-graduação e professores jovens com formação no ensino médio. Ao agrupar as escolaridades e as faixas etárias em intervalos maiores, o teste Qui-Quadrado mostrou relação estatística significativa entre estas variáveis ($X^2= 20,115$, $gl=4$, $p<0,001$). Desta forma, foi possível observar que há concentração maior de professores graduados na faixa etária de 18 a 30 anos e de professores com mais idade pós-graduados, como mostra a Tabela 10. Através destes dados, é possível observar indicativos de que professores se especializaram em música após a vigência da Lei Federal nº 11.769/2008.

Tabela 10 - Formação acadêmica e idade dos professores

		18-30 anos	31-40anos	41-58 anos
Não graduados	Observações	4	6	4
	Ajuste Residual	-0,5	0,6	-0,1
Graduados	Observações	65	45	28
	Ajuste residual	4,1	-0,8	-3,4
Pós-Graduados	Observações	28	45	49
	Ajuste Residual	-3,9	0,6	3,4
Total		97	96	81

Fonte: tabela elaborada pela autora

Ao investigar a existência ou não de formação em música e a idade dos professores, as idades foram agrupadas em faixas etárias, tornando-se uma variável categórica³⁴. Deste modo, foi realizado o teste Qui-Quadrado, assinalando relação estatística significativa entre a idade e a formação em música dos docentes ($X^2=8,636$, $gl=2$, $p=0,014$). Na Tabela 11, é possível averiguar, por meio dos resíduos ajustados, que professores com idade entre 18 e 30 anos possuem formação em música e que professores com mais idade não possuem formação em música.

Tabela 11 - Formação em música e idade dos professores

		18-30 anos	31-40anos	41-58 anos
Sim	Observações	79	70	50
	Ajuste Residual	2,4	0,1	-2,6
Não	Observações	18	26	31
	Ajuste residual	-2,6	-0,1	2,4
Total		97	96	81

Fonte: tabela elaborada pela autora

O teste Qui-Quadrado apontou relação estatística significativa entre a idade dos professores e a formação em música que os respondentes possuem ou estão cursando ($X^2=16,581$, $gl=4$, $p=0,002$). Foi possível constatar, através deste teste, que há maior proporção de professores com idade entre 18 e 30 anos cursando ou que já possuem graduação na área de música, enquanto professores com mais idade estão cursando pós-graduação ou já são pós-graduados em música. Dados como

³⁴ Variável que assume valores como categorias, como sexo (DANCEY; REIDY,2006).

estes indicam que, a partir da Resolução CNE/CES 2/2004, aprovando curso de licenciatura específico de cada área das artes, houve maior procura pela profissionalização especializada. Indica ainda que professores com mais idade, atuantes na educação básica e que não participaram desta mudança, buscaram especialização na área em virtude da aprovação da Lei Federal nº 11.769/2008 e de suas leis subsequentes.

O teste Qui-Quadrado assinalou haver relação estatística significativa entre formação profissional e tempo de atuação como professor de música ($X^2= 27,685$, $gl=8$, $p= 0,001$). A Tabela 12, através dos ajustes residuais, mostra que há maior proporção de professores graduados com até 5 anos de atuação e que há maior proporção de professores pós-graduados mais experientes na profissão (21 anos ou mais).

Tabela 12 - Tempo de atuação como professor de música e formação acadêmica

		Até 5 anos	6-10 anos	11-15 anos	16-20 Anos	21 ou mais anos
Não graduados	Observações	6	8	8	3	3
	Ajuste Residual	-0,3	0,1	1,2	-0,3	-0,9
Graduados	Observações	46	52	26	12	19
	Ajuste residual	2,6	2,5	-1,4	-2,7	-2,1
Pós- Graduados	Observações	13	16	20	19	23
	Ajuste Residual	-2,6	-2,6	0,7	3	2,8
Total		65	76	54	34	45

Fonte: tabela elaborada pela autora

O mesmo acontece, ao compararmos a formação profissional em música dos docentes e seu tempo de atuação como professor de música. O teste Qui-Quadrado apresentou relação estatística significativa entre estas variáveis ($X^2= 29,927$, $gl=8$, $p< 0,001$). Os ajustes residuais indicam que professores mais jovens na profissão são graduados ou estão cursando graduação na área de música, enquanto que os profissionais mais experientes são pós-graduados ou estão cursando pós-graduação em música, como mostra a Tabela 13.

Tabela 13 - Cursos que fez ou faz em música e tempo de atuação como professor de música

		Até 5 anos	6-10 anos	11-15 anos	16-20 anos	21 ou mais anos
Não graduados	Observações	6	2	3	1	2
	Ajuste Residual	1,7	-1,2	0,2	-0,6	-0,2
Graduados	Observações	46	42	24	12	14
	Ajuste residual	3,8	1	-1	-1,9	-2,8
Pós-Graduados	Observações	13	32	27	21	29
	Ajuste Residual	-4,6	-0,5	0,9	2,2	2,9
Total		65	76	54	34	45

Fonte: tabela elaborada pela autora

O teste Qui-Quadrado indicou não haver relação estatística significativa entre ter ou não maior escolaridade em música e o tempo de atuação como professor de música ($X^2= 4,247$, $gl= 4$, $p= 0,379$).

As variáveis maior grau de escolaridade e número de escolas que os professores atuam não apresentaram diferenças estatísticas significativas em suas médias ($H= 4,149$, $gl= 2$, $p= 0,126$). Este resultado foi apontado por intermédio do teste Kruskal-Wallis, teste não paramétrico que verifica a existência de diferenças estatísticas significativas na comparação das médias de mais de dois grupos independentes. Mesmo agrupando e categorizando o número de escolas e as escolaridades, o teste Qui-Quadrado apontou não haver relação estatística significativa entre elas ($X^2= 4,931$ $gl= 4$, $p= 0,298$). De modo semelhante, o teste Mann-Whitney apontou não haver diferenças estatísticas significativas entre as médias dos professores com formação em música e professores sem formação em música com o número de escolas em que atuam ($U= 6630,500$, $Z= -1,608$, $p= 0,108$). O relacionamento entre estas variáveis, apesar de organizar o número de escolas em categorias, mostrou não ser significativo ($X^2= 2,660$ $gl= 2$, $p= 0,267$).

A relação entre o maior grau de escolaridade e as dependências administrativas³⁵ mostrou não ser significativa, através do teste Exato de Fisher ($p=0,689$). Antes de realizar este teste, foi preciso reagrupar as dependências administrativas, devido à pequena representatividade de respostas em algumas destas categorias. Ainda que agrupadas as escolaridades e as dependências administrativas, o teste Qui-Quadrado indicou não haver relação estatística significativa entre estas variáveis ($X^2= 4,660$ gl= 4, $p= 0,323$). Ao analisarmos o relacionamento entre a formação em música dos profissionais e as dependências administrativas em que atuam, este dado mostrou-se significativo ($X^2= 9,808$ gl= 2, $p= 0,007$). A Tabela 15 ilustra que maior parte dos professores formados em música trabalha em escolas privadas enquanto há maior número de professores formados em outra área lecionando em escolas públicas.

Tabela 14 - Maior grau de escolaridade em música e dependências administrativas

		Somente Escola Pública	Somente Escola Privada	Escola Privada e Pública
Maior grau de escolaridade em música	Observação	89	81	29
	Ajuste Residual	-3	2,8	0,5
Maior grau de escolaridade em outra área	Observação	49	17	9
	Ajuste Residual	3	-2,8	-0,5
Total		138	98	38

Fonte: tabela elaborada pela autora

A variável tempo de atuação como professor de música e a variável dependência administrativa apontou haver relação estatística significativa entre elas ($X^2= 22,628$ gl= 8, $p= 0,004$). Sendo assim, professores mais jovens na profissão (até 5 anos) apresentam maior representatividade em escolas públicas enquanto professores com tempo de atuação entre onze e quinze anos apresentam ser maior número ao lecionar em ambas dependências administrativas. A partir destes indicativos, é possível verificar que professores mais jovens na profissão atuantes, em

³⁵ Nomenclatura utilizada em documentos oficiais pelo Ministério da Educação, a qual refere-se ao tipo de escola.

escolas particulares, são graduados em música ou estão buscando esta formação específica. Nas escolas públicas, por outro lado, há maior proporção de professores que não têm seu maior grau de escolaridade em música. Isto indica que o ensino de música nas escolas públicas tem sido ministrado por profissionais não especialistas, mesmo com a obrigatoriedade do ensino do conteúdo de música nas escolas e a oferta de cursos de licenciatura especializados. Esta lacuna de profissionais especializados no espaço público ocorre pela escassez de concursos de todas as áreas de conhecimento presentes no currículo escolar, bem como pela não exigência da formação específica em música nos editais, desta forma, estes professores não são solicitados pelas instituições públicas de ensino (ABREU, 2011; FIGUEIREDO, 2013).

Conforme Tabela 15, há maior proporção de professores com formação no ensino médio, em cursos de magistério e em curso técnico desenvolvendo atividades de grupos musicais na escola, especificamente em Banda Fanfarra/Marcial, do que professores graduados e pós-graduados ($X^2= 17,816$ gl= 2, $p= 0,001$).

Tabela 15 - Maior grau de escolaridade e atividades desenvolvidas na escola (Banda Fanfarra/Marcial)

		Ensino Médio/ Curso Técnico/ Magistério	Graduação	Pós-Graduação
Assinalou item	Observações	9	131	114
	Ajuste Residual	-4,2	1,4	0,4
Não assinalou item	Observações	5	7	8
	Ajuste residual	4,2	-1,4	-0,4
Total		14	138	122

Fonte: tabela elaborada pela autora

A disciplina de música, por sua vez, foi a única atividade que apresentou relação estatística significativa com a formação em música ($X^2= 5,272$, gl= 1, $p= 0,029$). Como é possível observar na Tabela 16, a proporção de professores com maior escolaridade em música (71,9%) lecionando na disciplina de música é maior que a proporção de professores que não têm maior escolaridade em música (57,3%).

Tabela 16 - Maior grau de escolaridade em música e atividades desenvolvidas na escola
(Disciplina de Música)

		Maior grau de escolaridade em música	Maior grau de escolaridade em outra área
Assinalou item	Observações	143	43
	Ajuste Residual	2,3	-2,3
Não assinalou item	Observações	56	32
	Ajuste residual	-2,3	2,3
Total		199	75

Fonte: tabela elaborada pela autora

Estes resultados nos fornecem indícios de que professores sem formação musical não sentem-se confiantes para ministrar o ensino de música nas escolas. Marsh (2012) declara que professores unidocentes podem apresentar falta de habilidades e de confiança para ensinar música, por acreditarem que a disciplina de música deve ser ministrada por professores especialistas (DE VRIES, 2015).

Neste subcapítulo, foi possível notar que houve diferenças entre as variáveis: sexo e um maior grau de escolaridade, sexo e formação em música, sexo e cursos que fez ou está realizando, sexo e tempo de atuação, idade e tempo de atuação, idade e maior grau de escolaridade, idade e formação em música, dependência administrativa e formação em música, atividades realizadas na escola e formação em música e atividades realizadas na escola e maior grau de escolaridade. Após relatados estes testes, a seguir, são apresentados os dados relacionados à segunda parte do questionário, especificamente, os relacionados à escala de autoeficácia e a relação com as variáveis do perfil docente.

4.2.2 Análise das crenças de autoeficácia com as variáveis de perfil

A análise dos dados obtidos está baseada nas possíveis relações das dimensões da escala com as variáveis do perfil, primeira parte do questionário. As cinco dimensões da escala são compostas por um conjunto entre duas e quatro

questões: 1) ensinar música, 2) gerenciar o comportamento dos alunos, 3) motivar os alunos, 4) considerar a diversidade de alunos e 5) lidar com mudanças e desafios.

A amostra desta pesquisa é composta por professores que melhor se identificaram com os anos iniciais do ensino fundamental, mas que, no entanto, não atuam exclusivamente nesta etapa de ensino. A amostra, portanto, é composta por professores que atuam somente nos anos iniciais e professores que atuam também em outras etapas da educação básica. Ao investigar a motivação dos professores que atuam somente nos anos iniciais do ensino fundamental e dos professores que também atuam nas outras etapas, verificou-se não haver diferenças significativas entre eles. Em outras palavras, as crenças de autoeficácia dos professores que atuam exclusivamente nos anos iniciais não são diferentes das dos profissionais que atuam também em outras etapas, além dos anos iniciais do ensino fundamental.

Tabela 17 - Teste de Kruskal-Wallis entre atuar somente nos anos iniciais e em outras etapas

	Valor de Significância
Dimensão 1 (Ensinar Música)	p= 0,177
Dimensão 2 (Gerenciar o comportamento dos alunos)	p= 0,163
Dimensão 3 (Motivar os alunos)	p= 0,587
Dimensão 4 (Considerar a diversidade de alunos)	p= 0,479
Dimensão 5 (Lidar com mudanças e desafios)	p= 0,258

Fonte: tabela elaborada pela autora

Foi possível verificar que existe diferença estatística significativa entre o sexo dos professores e as dimensões lidar com mudanças e desafios ($U= 7172,500$, $Z= -2,899$, $p= 0,004$) e motivar os alunos ($U= 7378,000$, $Z= -2,641$, $p= 0,008$), através do teste de Mann-Whitney. A Tabela 18 ilustra os indicativos do teste, apontando que as mulheres acreditam ser mais capazes ao motivar os alunos que os homens e que estão mais preparadas para lidar com mudanças e desafios na sala de aula, mesmo sem utilização de material e/ou espaço adequado. Estudos destacam que as professoras do sexo feminino apresentam maiores crenças de autoeficácia para

motivar os alunos e crenças de autoeficácia fortalecidas para elaborar estratégias de ensino, em outras palavras, as mulheres acreditam estar mais preparadas para lidar com desafios na sala de aula, além de acreditarem ser mais capazes de gerenciar o comportamento dos alunos (NEJATI; HASSANI; SAHRAPOUR, 2014; SARFO et al, 2015; WOOD, 2012). Estes dados nos indicam que as mulheres acreditam ser mais capazes, por dispensarem de mais tempo para preparação de aula que os homens (PISHERCHIA, 2014).

Tabela 18 - Médias dos postos dos sexos dos professores relacionados a dimensões

	Médias dos postos	
	Feminino	Masculino
Dimensão 3 (Motivar os alunos)	147,51	122,57
Dimensão 5 (Lidar com mudanças e desafios)	148,77	120,7

Fonte: tabela elaborada pela autora

O mesmo acontece ao analisarmos a formação acadêmica dos professores e as dimensões da escala através do Teste Kruskal-Wallis. O teste indicou que todas as dimensões apresentaram diferenças estatísticas significativas comparadas à formação acadêmica dos professores, exceto a dimensão lidar com mudanças e desafios ($H= 3,787$, $gl= 2$, $p= 0,151$). Para identificar quais das escolaridades apresentam diferenças nas dimensões, foi utilizado o teste de Dunn³⁶.

Na dimensão ensinar música ($H= 12,189$, $gl= 2$, $p= 0,002$), professores com graduação e pós-graduação apresentaram diferenças estatísticas entre si, o que foi indicado pelo teste de Dunn ($p= 0,005$). A partir das médias dos postos³⁷, verificaram-se indícios de que professores com pós-graduação encontram-se com suas crenças de autoeficácia mais fortes que professores com somente graduação.

³⁶ Teste que verifica as diferenças entre os grupos pesquisados (DINO, 2015).

³⁷ É a média dos escores ordenados (FIELD, 2009).

Tabela 19 - Médias dos postos de formação acadêmica e dimensão ensinar música

	Médias dos postos		
	Não graduados	Graduados	Pós-graduados
Dimensão 1 (Ensinar música)	108,82	125,34	154,54

Fonte: tabela elaborada pela autora

Já na dimensão 2 – Gerenciar comportamento dos alunos, o teste de Dunn mostrou que há diferença entre professores graduados e pós-graduados ($p= 0,004$). De acordo com a Tabela 20, há indicações de que professores pós-graduados apresentam crenças de autoeficácia mais fortes para lidar com o comportamento dos alunos na sala de aula do que professores graduados.

Tabela 20 - Médias dos postos de formação acadêmica dos professores e a dimensão comportamento

	Médias dos postos		
	Não graduados	Graduados	Pós-graduados
Dimensão 2 (Gerenciar o comportamento dos alunos)	104,89	124,79	155,62

Fonte: tabela elaborada pela autora

Através do teste de Dunn, foi possível verificar a diferença em motivar os alunos entre professores graduados e professores não graduados, como também entre professores graduados e pós-graduados. Por meio das médias dos postos, realizadas pelo teste Kruskal-Wallis ($H= 14,560$, $gl= 2$, $p= 0,001$,) pode-se indicar que professores graduados acreditam ser mais autoeficazes que professores não graduados. Já professores graduados, em comparação com pós-graduados, apresentam crenças de autoeficácia fracas.

Tabela 21 - Teste de Dunn da dimensão 3 – Motivar os alunos e formação dos professores

	Valor de Significância
Não graduados - Graduados	p= 0,082
Não Graduados - Pós-graduados	p= 0,003
Graduados- Pós-Graduados	p= 0,029

Fonte: tabela elaborada pela autora

Como ilustra a Tabela 22, a dimensão 4 - Diversidade - apresentou diferenças significativas entre as formações acadêmicas ($H= 6,864$, $gl= 2$, $p= 0,032$). As escolaridades que diferenciam-se entre si, foram as dos professores não graduados e as dos pós-graduados ($p= 0,028$), fornecendo indícios de que professores pós-graduados sentem suas crenças de autoeficácia fortalecidas para lidar com a diversidade de alunos e com o desenvolvimento musical dos estudantes.

Tabela 22 - Teste Dunn da dimensão 4 – Considerar a diversidade de alunos e a formação dos professores

	Valor de Significância
Não graduados - Graduados	p= 0,174
Não Graduados - Pós-graduados	p= 0,028
Graduados- Pós-Graduados	p= 0,056

Fonte: tabela elaborada pela autora

Os resultados destes testes indicaram que professores com maior escolaridade possuem crenças de autoeficácia mais fortalecidas, porque, de acordo com Vieira e Coimbra (2006), a formação acadêmica é o processo em que o sujeito desenvolve suas competências e habilidades tanto gerais quanto específicas. Segundo Corrêa (2012) e Souza (2014), a formação acadêmica é parte do processo de construção da identidade do professor. Bandura (2008c, p. 22) afirma que “a identidade é um aspecto da agência humana” e que esse processo afeta como as pessoas estruturam e organizam os cursos de suas vidas e a maneira como se relacionam com o ambiente no qual se encontram. A partir destes apontamentos e dos dados obtidos, há indicativos de que a escolaridade interfere nas crenças de autoeficácia. Estes dados, no entanto, contrapõem ao estudo de Sahile (2013) afirmando que professores com

maior escolaridade possuem crenças de autoeficácia enfraquecidas, comparadas aos professores com níveis de escolaridade menores.

Ao investigar a relação entre os professores possuírem ou não formação em música com as dimensões da escala, foi utilizado o teste Mann-Whitney. Como a Tabela 23 aponta, há diferenças estatísticas significativas somente no que se refere à Dimensão 2 – Gerenciar o comportamento dos alunos ($U=5774,500$, $Z= -2,955$, $p= 0,003$). A partir das médias dos postos, há indicações de que professores sem seu maior grau de escolaridade em música sentem-se mais capazes em lidar com o comportamento dos alunos em sala de aula, de acordo com a Tabela 24. Estes dados nos fornecem indícios de que, devido a falta de vínculo com a escola durante a formação acadêmica, as crenças de autoeficácia dos professores com formação em música estão enfraquecidas (DEL BEN, 2012; MOTA; FIGUEIREDO, 2012; PEREIRA, 2014).

Tabela 23 - Teste de Mann-Whitney entre formação em música e as dimensões da escala

	Valor de Significância
Dimensão 1 (Ensinar Música)	$p= 0,370$
Dimensão 2 (Gerenciar comportamento dos alunos)	$p= 0,003$
Dimensão 3 (Motivar os alunos)	$p= 0,434$
Dimensão 4 (Considerar a diversidade dos alunos)	$p= 0,863$
Dimensão 5 (Lidar com mudanças e Desafios)	$p= 0,573$

Fonte: tabela elaborada pela autora

Tabela 24 - Médias de postos de maior grau de escolaridade em música e dimensão gerenciar o comportamento dos alunos

	Médias dos postos	
	Maior grau de escolaridade em música	Maior grau de escolaridade em outra área
Dimensão 2	129,02	160,01

Fonte: tabela elaborada pela autora

O tempo de atuação como professor de música na educação básica e as dimensões da escala apresentaram diferenças estatísticas significativas. No entanto, as faixas etárias do tempo de atuação mostram comportamentos diferentes em cada dimensão. Como mostra a Tabela 25, as faixas etárias de até 5 anos e 6-10 anos não apresentam diferenças entre si ($p= 0,582$) para ensinar música (dimensão 1).

Tabela 25 - Teste de Dunn da dimensão ensinar música e tempo de atuação como professor de música na educação básica

	Valor de Significância
Até 5 anos - 6 a 10 anos	$p= 0,582$
Até 5 anos - 11 ou mais anos	$p < 0,001$
6 a 10 anos - 11 ou mais anos	$p= 0,007$

Fonte: tabela elaborada pela autora

Através do teste de Kruskal-Wallis, foi possível verificar indicativos de que professores com tempo de atuação entre 11 ou mais anos julgam-se mais autoeficazes para o ensino de música na educação básica, conforme indicado pelas médias de postos na Tabela 26.

Tabela 26 - Médias de postos da dimensão ensinar música e tempo de atuação como professores de música na educação básica

	Médias dos postos		
	Até 5 anos	6 a 10 anos	11 ou mais anos
Dimensão 1	123,72	137,48	179,15

Fonte: tabela elaborada pela autora

Já na dimensão 2 – gerenciar o comportamento dos alunos, o teste de Dunn mostrou que as faixas etárias entre 6-10 anos e 11 ou mais anos não diferem entre si ($p= 0,770$). Ao analisar e comparar as médias dos postos, há indícios de que, quanto maior tempo de atuação, mais o professor julga-se capaz ao lidar com o comportamento dos alunos na sala de aula, como mostra a Tabela 27.

Tabela 27 - Médias dos postos do tempo de atuação como professor de música na educação básica e dimensão gerenciar o comportamento dos alunos

	Médias dos postos		
	Até 5 anos	6 a 10 anos	11 ou mais anos
Dimensão 2	115,08	158,47	174,59

Fonte: tabela elaborada pela autora

Por outro lado, em tarefas de motivação dos alunos (Dimensão 3), os professores que mostraram diferenças significativas foram os docentes mais jovens na profissão (até 5 anos) e os professores com 11 ou mais anos de atuação. O teste de Dunn fornece indicativos de que a motivação dos outros professores não se diferencia entre si. Para identificar o grupo de professores que possui maior crença de autoeficácia na dimensão 3 foi realizado o teste Kruskal-Wallis. Observa-se na Tabela 28 que professores com mais tempo de atuação encontram-se mais motivados.

Tabela 28 - Médias dos postos do tempo de atuação como professor de música na educação básica e dimensão motivar os alunos

	Médias dos postos		
	Até 5 anos	6 a 10 anos	11 ou mais anos
Dimensão 3	121,51	145,56	174,02

Fonte: tabela elaborada pela autora

Ao considerar a diversidade de alunos (dimensão 4), os professores com maior tempo de atuação encontram-se com suas crenças de autoeficácia mais fortalecidas. É possível inferir através do teste de Kruskal-Wallis que médias dos postos dos professores mais experientes eram maiores que a médias dos outros professores. De igual forma, o teste de Dunn não apontou diferenças estatísticas significativas entre as faixas de até 5 anos e 6-10 anos de atuação.

Tabela 29 - Médias dos postos do tempo de atuação como professor de música na educação básica e dimensão considerar a diversidade de alunos

	Médias dos postos		
	Até 5 anos	6 a 10 anos	11 ou mais anos
Dimensão 4	124,01	137,77	177,85

Fonte: tabela elaborada pela autora

A dimensão 5 – lidar com mudanças e desafios apresentou diferenças estatísticas significativas com a variável tempo de atuação como professor de música na educação básica ($H= 28,462$, $gl= 2$, $p<0,001$). Foi possível constatar, por intermédio do teste Dunn, que as crenças de autoeficácia se diferenciam entre todas as faixas etárias (Tabela 30).

Tabela 30 - Teste de Dunn da dimensão lidar com mudanças e desafios e tempo de atuação como professor de música na educação básica

	Valor de Significância
Até 5 anos - 6 a 10 anos	$p= 0,045$
Até 5 anos - 11 ou mais anos	$p< 0,001$
6 a 10 anos - 11 ou mais anos	$p= 0,017$

Fonte: tabela elaborada pela autora

No entanto, ao analisarmos as diferentes médias dos postos dos tempos de atuação como professores de música na educação básica, é possível verificar indícios de que, quanto maior o tempo de atuação, mais os professores se julgam capazes para lidar com desafios na sala de aula.

Tabela 31 - Médias de postos da dimensão lidar com mudanças e desafios com tempo de atuação como professores de música na educação básica

	Médias dos postos		
	Até 5 anos	6 a 10 anos	11 ou mais anos
Dimensão 5	117,97	145,25	185,17

Fonte: tabela elaborada pela autora

Estes dados apontaram que quanto maior o tempo de atuação do professor, maior são suas crenças de autoeficácia. Nota-se indicativos de que a variável tempo

de atuação esteja atrelada à fonte das crenças de autoeficácia, à experiência de domínio. A partir desta fonte, o sujeito pode fortalecer suas crenças de autoeficácia por já ter realizado a mesma atividade e obter sucesso ou elaborar outras estratégias, caso tenha fracassado (BANDURA, 1997).

O teste de Mann-Whitney apontou não haver diferenças estatísticas significativas nas crenças de autoeficácia entre homens com maior grau de escolaridade em música ou em outra área (Tabela 32). A semelhanças das crenças de autoeficácia dos homens com ou sem formação musical ocorre devido à predominância feminina nesta etapa de ensino (BRASIL, 1996).

No entanto, o teste assinalou haver diferença estatística significativa entre as mulheres com maior grau de escolaridade em música ou em outra área, nas dimensões de ensinar música e comportamento. As médias dos postos fornecem pressupostos de que professores com maior grau de escolaridade em música julgam-se mais capazes nas dimensões mencionadas do que professores do sexo feminino com maior grau de escolaridade em outra área (Tabela 33).

Tabela 32 - Teste de Mann-Whitney entre homens com maior grau em música e homens sem grau de escolaridade em música

	Valor de Significância
Dimensão 1 (Ensinar Música)	p= 0,150
Dimensão 2 (Gerenciar o comportamento dos alunos)	p= 0,076
Dimensão 3 (Motivar os alunos)	p= 0,056
Dimensão 4 (Considerar a diversidade de alunos)	p= 0,626
Dimensão 5 (Lidar com mudanças e desafios)	p= 0,156

Fonte: tabela elaborada pela autora

Tabela 33 - Teste de Mann-Whitney entre mulheres com maior grau em música e mulheres sem grau de escolaridade em música

	Valor de Significância
Dimensão 1 (Ensinar Música)	p= 0,027
Dimensão 2 (Gerenciar o comportamento dos alunos)	p= 0,030
Dimensão 3 (Motivar os alunos)	p= 0,430
Dimensão 4 (Considerar a diversidade de alunos)	p= 0,443
Dimensão 5 (Lidar com mudanças e desafios)	p= 0,579

Fonte: tabela elaborada pela autora

Ao comparar a existência de diferença estatística significativa entre homens e mulheres com maior grau de escolaridade em música, foi possível verificar que as dimensões ensinar música (p= 0,010), motivar os alunos (p= 0,002) e lidar com mudanças e desafios (p= 0,002) apresentaram diferenças entre os sexos. Observa-se, na Tabela 34, indicativos, por intermédio das médias dos postos, de que mulheres, nas dimensões ensinar música, motivar os alunos e lidar com mudanças e desafios, julgam-se mais capazes do que homens. Já ao investigar as crenças de autoeficácia entre homens e mulheres com maior grau de escolaridade em outra área, verifica-se que não apresentaram diferenças significativas entre os sexos (Tabela 35).

Tabela 34 - Médias dos postos do maior grau de escolaridade entre homens e mulheres

	Médias dos postos	
	Homens	Mulheres
Dimensão 1 (Ensinar Música)	88,78	108,71
Dimensão 3 (Motivar os alunos)	86,16	110,75
Dimensão 5 (Lidar com mudanças e desafios)	85,87	110,98

Fonte: Tabela elaborada pela autora

Tabela 35 - Teste de Mann-Whitney entre homens e mulheres sem grau de escolaridade em música

	Valor de Significância
Dimensão 1 (Ensinar Música)	$p= 0,197$
Dimensão 2 (Gerenciar o comportamento dos alunos)	$p= 0,300$
Dimensão 3 (Motivar os alunos)	$p= 0,736$
Dimensão 4 (Considerar a diversidade de alunos)	$p= 0,979$
Dimensão 5 (Lidar com mudanças e desafios)	$p= 0,631$

Fonte: tabela elaborada pela autora

Os homens não apresentaram diferenças estatísticas significativas entre as escolaridades e as dimensões da escala, como é possível observar na Tabela 36.

Tabela 36 - Teste de Kruskal-Wallis entre homens e formação acadêmica

	Valor de Significância
Dimensão 1 (Ensinar Música)	$p= 0,141$
Dimensão 2 (Gerenciar o comportamento dos alunos)	$p= 0,220$
Dimensão 3 (Motivar os alunos)	$p= 0,194$
Dimensão 4 (Considerar a diversidade de alunos)	$p= 0,648$
Dimensão 5 (Lidar com mudanças e desafios)	$p= 0,642$

Fonte: tabela elaborada pela autora

Contudo, as mulheres assinalaram, através do teste Kruskal-Wallis, diferenças significativas entre escolaridades e a dimensão 1 ($p= 0,023$), a dimensão 2 ($p = 0,017$), a dimensão 3 ($p= 0,008$) e a dimensão 4 ($p= 0,034$). Para verificar em quais níveis de escolaridade as professoras apresentaram diferentes crenças de autoeficácia, foi realizado o teste de Dunn. Em todas as dimensões, exceto a dimensão 3, foram constatadas diferenças nas crenças de autoeficácia entre mulheres com pós-graduação e graduação. Na dimensão 3, por sua vez, foram constatadas diferenças

entre professores não graduados e graduados do sexo feminino. As médias de postos nos indicam pressupostos de que professores do sexo feminino pós-graduados se julgam mais capazes que professores do sexo feminino com graduação ao ensinar música, ao lidar com o comportamento dos alunos, bem também ao lidar com a diversidade dos alunos e com o desenvolvimento musical dos estudantes. Já ao motivar os alunos, professores do sexo feminino graduados se julgam mais capazes do que professores do sexo feminino não graduados.

Tabela 37 - Médias dos postos entre mulheres e formação acadêmica

	Médias dos postos		
	Não graduados	Graduados	Pós-graduados
Dimensão 1 (Ensinar música)	70,42	72,65	91,37
Dimensão 2 (Gerenciar o comportamento dos alunos)	50,58	74,45	91,27
Dimensão 3 (Motivar os alunos)	34,83	77,57	89,81
Dimensão 4 (Considerar a diversidade de alunos)	55,58	74,60	90,80

Fonte: tabela elaborada pela autora

Ao averiguar as crenças de autoeficácia entre homens e mulheres, a partir de suas escolaridades, o teste Mann-Whitney assinalou não haver diferenças significativas entre os sexos. Desta forma, professores do sexo masculino e professores do sexo feminino não graduados não mostraram diferenças, bem como professores graduados e pós-graduados, apresentam crenças de autoeficácia semelhantes no exercício docente.

Neste subcapítulo, foi possível verificar que os aspectos pessoais (sexo, idade, formação acadêmica e tempo de atuação) dos professores influenciaram as crenças de autoeficácia. Isto porque Bandura (1997) acredita que as crenças de autoeficácia afetam a quantidade de esforço e persistência durante a realização de determinada tarefa, neste caso, o exercício docente. Bandura (2008a) destaca que as pessoas são agentes, pois agem de forma intencional para atingir o objetivo almejado por elas. Isto é possível observar na formação acadêmica dos professores, apontada pela busca de

atividades acadêmicas com o intuito de melhorar suas competências e habilidades profissionais. Os dados mostraram que quanto maior a formação acadêmica mais fortalecidas são as crenças de autoeficácia destes professores. Sendo assim, os dados desta pesquisa vão ao encontro da obra de Bandura (1997), pois constataram que os aspectos pessoais interferem nos julgamentos para realizar atividades específicas referentes à docência da música nos anos iniciais do ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta dissertação foi investigar as crenças de autoeficácia dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para ensinar música e a relação destas crenças com seus perfis. Conforme exposto ao longo da dissertação, os professores que ensinam música nos anos iniciais do ensino fundamental podem ser pedagogos, profissionais formados pelo curso normal e licenciados em música. No entanto, a literatura da área aponta que muitos dos professores pedagogos e formados pelo curso normal não receberem uma formação musical adequada, e com isso não se sentem aptos a ministrar música nesta etapa de ensino. Em relação aos professores de música, é possível notar que há um distanciamento entre as escolas de educação básica e os cursos de licenciatura em música. Fato este que pode gerar uma sensação de insegurança nestes profissionais ao ingressarem no mercado de trabalho. Logo, a partir desses apontamentos, buscou-se conhecer quem são os professores que trabalham com o ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para a realização da presente pesquisa e a investigação das crenças de autoeficácia dos professores, utilizou-se a Teoria da Autoeficácia (BANDURA, 1997). Esta teoria vem fundamentando pesquisas e estudos que abordam assuntos educacionais, visando a motivação do professor e dos alunos além das implicações que esta motivação atribui no ensino e na aprendizagem. No contexto da educação musical brasileira, especialmente no que tange às crenças de autoeficácia dos professores na educação básica, existe somente a pesquisa desenvolvida por Cereser (2011). Neste estudo, a autora adaptou e validou um instrumento de avaliação psicológica para mensurar as crenças de autoeficácia dos professores de música. Este instrumento foi utilizado para a construção do questionário autoadministrado desenvolvido para a pesquisa geradora.

A pesquisa geradora é de caráter quantitativo e caracterizou-se como um *survey* interseccional baseado na internet. Para atingir o maior número de professores para participar desta pesquisa, adotou-se a técnica de coleta de dados bola de neve. Deste modo, o grupo de pesquisa FAPROM realizou a divulgação por intermédio de redes sociais, e-mails, contatos telefônicos convidando professores de todas as etapas da educação básica a participar da pesquisa. Igualmente, o grupo de pesquisa

solicitava o compartilhamento da pesquisa através do *link* disponibilizado. Ao final deste processo, a pesquisa geradora totalizou 1245 respondentes, no entanto, muitos não estavam desenvolvendo atividades musicais na educação básica. Desta forma, a pesquisa geradora contou com 918 respondentes e, dentre estes, 274 professores optaram pelos anos iniciais do ensino fundamental.

Os resultados da análise dos dados indicaram que a maioria da amostra é composta por mulheres e que estas atuam há mais tempo nesta etapa de ensino. Nesta pesquisa, foi possível verificar um grande número de profissionais jovens e que os professores novos na profissão, já iniciam suas carreiras atuando no espaço escolar. Os dados mostram maior presença de homens licenciados em música atuando nesta etapa e grande procura dos professores não especializados por cursos de formação musical. Outro pressuposto indicado foi de que professores de música nesta etapa se direcionam para escolas privadas, enquanto que profissionais não especializados em música atuam em escolas públicas. Estes professores especialistas atuam com a disciplina de música enquanto os profissionais unidocentes e/ou não especialistas atuam com atividades de grupos musicais.

A trajetória desta pesquisa foi delineada, além do objetivo geral, por três objetivos específicos: a) investigar a relação entre os sexos e as crenças de autoeficácia, b) investigar a relação entre a formação acadêmica dos professores e as crenças de autoeficácia e c) investigar a relação entre o tempo de atuação dos profissionais e as crenças de autoeficácia. Foi possível constatar diferenças entre as crenças de autoeficácia de professores do sexo feminino e do sexo masculino. Professores do sexo feminino indicaram ser mais capazes de motivar os alunos e de lidar com mudanças e desafios na sala de aula. Os resultados mostram um equilíbrio entre professores dos sexos masculino e feminino pela escolha em atuar somente nos anos iniciais e por atuarem em outras etapas de ensino, além dos anos iniciais do ensino fundamental. A formação acadêmica também apresentou diferenças nas crenças de autoeficácia dos profissionais. Os dados fornecem indicativos de que quanto maior o grau de escolaridade, mais fortalecidas são as crenças de autoeficácia destes professores nas atividades relacionadas a ensinar música, gerenciar o comportamento dos alunos, motivar seus alunos e considerar a diversidade destes alunos. Verificou-se ainda que professores especialistas, com formação em música,

possuem suas crenças de autoeficácia mais enfraquecidas que professores não especialistas ao gerenciar o comportamento dos alunos. O tempo de atuação, da mesma forma, indicou diferenças nas crenças de autoeficácia destes profissionais. Professores que atuam há mais tempo na educação básica mostram ser mais capazes que professores mais jovens na profissão em todas as dimensões.

Ao final deste trabalho, a partir dos resultados apresentados, foi possível atingir o objetivo geral desta pesquisa, uma vez que, através da amostra utilizada, foi possível conhecer o perfil do professor que atua com o ensino de música dos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso foi demonstrado que aspectos pessoais dos professores interferem nas suas crenças de autoeficácia para ensinar música. Sendo assim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a educação musical com o conhecimento do profissional que atua com o ensino de música nesta etapa de ensino, bem como no debate de políticas públicas para a formação inicial e continuada destes profissionais. Igualmente, espera-se atrair a atenção para a importância e valorização do profissional que ensina música nos anos iniciais do ensino fundamental, além da relevância da formação e qualificação musical adequada para ensinar música nesta etapa da educação básica.

Muitos pontos desta pesquisa são passíveis de aprofundamento como o conhecimento das crenças de autoeficácia dos professores de música adaptando o instrumento desta pesquisa, detendo-se nas atividades específicas desta etapa de ensino. Igualmente importante seria continuar as pesquisas sobre a motivação e o interesse em ensinar música nos anos iniciais do ensino fundamental e sobre a estruturação da educação musical nos cursos de formação inicial e continuada destes profissionais.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Delmary Vasconcelos de. **Tornar-se um professor de música na educação básica: Um estudo a partir de narrativas de professores**. 2011. 196f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Musical) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidade e formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p.45-53, set. 2010.
- ALVARENGA, Claudia Helena; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008. **Opus**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 51-72, jun. 2011.
- ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n.143, ago.2011. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000200014 >. Acesso em 05 de jan. 2017.
- ANDERSEN, Lotte Bogh. Teacher diversity: Do male and female teachers have different self-efficacy and job satisfaction? IN: **33rd EGPA conference in Bucharest** 7-10. September, 2011.
- ARAÚJO, Rosane C. Motivação para prática e aprendizagem da música. In: ARAÚJO, Rosane C. (Org.). **Estudos sobre motivação e emoção em cognição musical**. Curitiba: Ed. UFPR, p. 45- 58, 2015.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de; CAVALCANTI, Célia Regina Pires; FIGUEIREDO, Edson. Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 34-44, set. 2010.
- AZOR. Gislene Natara. Trabalhos em parceria nos anos iniciais do ensino fundamental: conquistas e desafios. In: XXI Congresso da ANPPOM: Música, complexidade, diversidade e multiplicidade: Reflexões e aplicações práticas. **Anais...** Uberlândia, 2011.
- AZZI, Roberta G, et al. **Crenças de autoeficácia em contexto educativo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, v.2, 2014.
- _____. Introdução à teoria social cognitiva. In: **Bandura: vida, obra e contribuição para educação**. São Paulo: Casa do psicólogo, p. 15- 23, 2014.
- AZZI, Roberta G.; POLYDORO, Soely A. J. Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. In: AZZI, Roberta G. (Org.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, p.9-24, 2006.

AZZI, Roberta G.; POLYDORO, Soely A. J.; BZUNECK, José A. Considerações sobre a auto-eficácia docente. In: AZZI, Roberta G. (Org.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, p.149-161, 2006.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Trad. Guilherme Cezatino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman, 1997.

_____. Self-efficacy mechanism in human agency. **American Psychologist Journal**, v.37, n.2, p.122-147, 1982.

_____. Human Agency in Social Cognitive Theory. **American Psychologist Journal**, v.44, n.9,p.1175-1184, 1989.

_____. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A. et al. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Ed. Artimed, p.14- 41, 2008a.

_____. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência.In: BANDURA, A. et al. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Ed. Artimed, p.14- 41, 2008b.

_____. **Social foundations of thought and action: a socialcognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

_____. Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, p. 191–215, 1977. Disponível em <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>> Acesso em: 18 ago. 2015.

_____. Toward an Agentic Theory of the Self. In: MARSH, Herbert W.; CRAVEN, Rhonda G.; MCINERNEY, Dennis M.**Self- processes, learning and enabling human potencial: dynamic new approaches**. Charlotte: Information age publishing, 2008c.

_____. Self-efficacy. In: **Encyclopedia of human behavior**, v. 4, p.71-81. New York: Academic Press, 1994.

_____. Human agency: the rhetoric and the reality. **American Psychologist**, v.46, p. 157-162, 1991.

_____. Toward a Psychology of Human Agency. **Perspectives on Psychological Science**, v. 1, n.2, p. 164 – 180, 2006.

BANDURA, Albert; ADAMS, Nancy E. Analysis of Self-Efficacy Theory of Behavioral Change. *Cognitive Therapy and Research*, v. 1, n. 4, p. 287 – 310, 1977.

BASQUEIRA, Ana Paula; AZZI, Roberta Gurgel. Como futuros professores vislumbram o ensino? **Revista Psicologia: ensino e formação**, v.201, n.2, p. 2-18, 2014.

BELLOCHIO, Cláudia R.; Educação Básica e Educação Musical: formação, contextos e experiências formativas. **Inter-meio**, Campo Grande, v.19, n.37, p.76-94, jan/jun. 2013.

_____. Educação musical e Pedagogia: mapeamento em Anais da ABEM (2001-2011) In: XVII Congresso Nacional da Abem: Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento. **Anais...** Natal, 2015.

_____. A educação musical na formação inicial e nas práticas educativas de professores unidocentes: um panorama da pesquisa na UFSM/RS. In: 30ª reunião anual da ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social. **Anais...** Caxambu, 2007.

BELLHOCHIO, Cláudia R.; PACHECO, Eduardo G. Música (s) e educação básica: pensando processos formativos e ações profissionais na unidocência. **Inter-ação**, Goiânia, v.39, n.1, p.39-54, jan/abr.2014.

BORUCHOVITCH, Evely; NEVES, Edna C. Escala de avaliação para aprender de alunos do Ensino Fundamental (EMA). **Revista Psicologia: Crítica e Reflexão**. Porto Alegre, v. 20 n.3, p.406-413, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em <pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 mar. 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sinopse Estatística da Educação Básica, Brasília: INEP, 2015. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sinopse Estatística da Educação Básica, Brasília: INEP, 2016. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar. Brasília, 2016. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 13 set. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. n. 32, Rio de Janeiro, 2013.

_____. Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Nacionais Curriculares para Formação de Professores para Educação Básica. Disponível em <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2016.

_____. Lei Federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a Lei Federal nº 9.394/1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. Lei Federal nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica. Brasília, 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 05 fev. 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Brasília, 2001.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BZUNECK, José. As crenças de auto-eficácia e seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, p. 9-36, 2004a.

_____. A motivação do aluno: Aspectos Introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, p. 116-133, 2004b.

_____. As crenças de Auto-eficácia dos professores. Em: OLIVEIRA, Fermino F. S.; FINI, Lucila D.T. (Orgs.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. 3ª ed. Petrópolis, RJ : Ed. Vozes, p.115-134, 2000.

CAPELO, Regina; POCINHO, Margarida. Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 54, p. 175-184, out./dez. 2014.

CASSADY, Kimberly W. Gender differences in cognitive ability, attitudes, and behavior. In: SADKER, David M., SILBER, Ellen S. **Gender in Classroom: Foundations, Skills, Methods and Strategies Across the Curriculum**. New York, Ed. Lawrence Erlbaum Associates, p. 33-72, 2006.

CAVALCANTI, Célia Regina Pires. Crenças de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, 93-102, mar. 2009.

CERESER, Cristina Mie Ito. **A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura**. 153f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. **As crenças de autoeficácia dos professores de música**. 182f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CERNEV, Francine Kemmer. **A motivação dos professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação**. 160f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research methods in education**. 6th ed. New York: Routledge, 2007.

CORRÊA, Juliani R. Formação Musical e pedagógico-musical de estagiários de educação especial. In: XVI Jornada da Educação. Educação: território de saberes. **Anais...** Porto Alegre, 2012.

DALLABRIDA, Iara Cadore. Formação musical no curso de pedagogia: (des)afiando o professor unidocente. In: X ANPED SUL, **Anais...** Florianópolis, outubro 2014.

DALLABRIDA, Iara Cadore; BELLOCHIO, Cláudia R. A educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: lembranças de professores unidocentes. In: XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, **Anais...** Natal, 2013.

DALLABRIDA, Iara C.; SPERD, Leonardo M.; BELLOCHIO, Cláudia R. “Voltamos motivadas: vamos tentar trabalhar”: A Música na formação continuada do professor unidocente. In: XVI Encontro Regional Sul da ABEM, **Anais...** Blumenau, 2013.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia: usando SPSS para Windows**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 608 f.

DANTAS, Tais; PALHEIROS, Graça M. Boal. Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses. **Revista da ABEM**. Londrina, v.21, n.30, p.63-76, jan-jun. 2013.

DEL BEN, L. Um estudo com escolas da Rede estadual e educação básica de Porto Alegre/RS. Subsídios para elaboração de políticas de educação musical. **Musica hodie**, Porto Alegre, v.5, n.2, 2005. Disponível em: http://www.musicahodie.mus.br/5.2/MH_52_Luciana%20Del.pdf. Acesso em: 05/06/2015.

_____. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n.29, p. 51-61, jul- dez 2012.

DE VRIES, Peter A. Music without a music specialist: A primary school story. **International Journal of Music Education**, v. 33, n. 2, p. 210 – 221, 2015.

_____. The First Year of Teaching in Primary School: Where is the Place of Music? **International Journal of Education & the Arts**, v. 12, n.2, April 2011.

DINIZ, Heloisa Rosa Davi. **Escola seriada escola organizada: CDesafios e possibilidades**. 53f. Monografia (Curso de Especialização em Gestão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

DINNO, A. Nonparametric pairwise multiple comparisons in independent groups using Dunn’s test. **Stata Journal**, v. 15, p. 292–300, 2015.

ERTHAL, Tereza Cristina S. **Manual de Psicometria**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2009.

FARIAS, Cristiane M. A. de. et al. Profissão e gênero: uma questão biológica ou social? In: XIV Encontro Nacional da ABRAPSO: *Diálogos em Psicologia Social. Anais...* Rio de Janeiro, 2007.

FERNANDES, Iveta M. B. A. Ensino de Música na Escola: formação de educadores. **Revista da ABEM**, v. 20, n.28, p. 131 – 138, Londrina, 2012.

FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando SPSS**. Tradução de Lorí Viali. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 687 f.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v.11, p. 55- 61, set. 2004.

_____. Educación musical en la escuela brasilena: aspectos históricos, legislación educacional y desafios contemporâneos. **Revista Musical Chilena (Impresa)**, v. 214, p. 36-51, 2010.

_____. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **Intermeio (UFMS)**, v. 19, p. 29-52, 2013.

FIGUEIREDO, Sérgio; SOARES, José. Desafios para a implementação metodológica de pesquisa em larga escala na educação musical. **Opus**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 257-274, jun. 2012.

FIGUEIREDO, Edson. **Controle e promoção de autonomia: um estudo com professores de instrumento musical**. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015, 185f.

FREIRE, J. S. Música na formação unidocente: um estudo com professoras da educação infantil (EI) em espírito santo (RN). IN: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. 23. 2013, Natal. **Anais...** Natal, RN: ANPPOM, 2013. [s.p]. Disponível em <[http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/23anppom/Natal2013/paper/view File/2041/334](http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/23anppom/Natal2013/paper/view/File/2041/334)>. Acesso em: 26 fev. 2016.

GALIZIA, Fernando S.; LIMA, Emília F. Ensino superior de Música: levantamento e análise da produção veiculada na Revista da Abem (1992-2013). **Revista da ABEM**, Londrina, v.22, n.33, p.77-93, jul. dez 2014.

GAULKE, Tamar G. A escola e a construção individual da docência de música: uma proposta de pesquisa com narrativas de professores de música da educação básica. In: XVI Encontro Regional Sul da ABEM Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento. **Anais...** Blumenau, 2014.

GARVIS, Susanne. Beginning generalist teacher self-efficacy for music compared with math and English. **British Journal of Music Education**. v.30, p- 85 – 101, 2013.

GOYA, Alcides; BZUNECK, José A.; GUIMARÃES, Sueli Édi R. Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender física. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, p. 51-67, 2008.

GUIMARÃES, Sueli E. R.; BZUNECK, José A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Revista Ciência e Cognição**, v. 13, p. 101-113, mar. 2008.

GONÇALVES, Lilian S.; ARAÚJO, Rosane C. de. Um estudo sobre percepção musical e crenças de autoeficácia no contexto de uma instituição de ensino superior paranaense. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 22, n. 23, p. 137-153, jul – dez. 2014.

GRINGS, Ana Franciscas Schneider. **Professores de música no Brasil: motivação e aspirações profissionais**. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, 2015, 179f.

HENRIQUES, Wasti S. C. Educação musical na escola: concepções do aluno de pedagogia. **Revista da ABEM**. Londrina, v.22, n. 32, p. 35- 51, jan- jul 2014.

HENTSCHKE, Liane et al. Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 10, p. 85-104, 2009.

HENTSCHKE, Liane. Student's motivation to study music: The Brazilian context. **Research Studies in Music Education**, v.32, n.2, p.139-154, 2010.

HOY, Anita W. **Changes in Teacher efficacy during the early years teaching. the annual meeting of the American Educational Research Association**, New Orleans, LA. Session 43:22, Qualitative and Quantitative Approaches to Examining Efficacy in Teaching and Learning, April 28, 2000.

HUANG, S. Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis. **European Journal of Psychology of Education**, v. 28, n, 1, p. 1–35, 2012.

KLASSEN, Robert M.; CHIU, Ming Ming. Effects on Teachers' Self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, Years of Experience and Job stress. **Journal of Educational Psychology**, v.102, n.3, p. 741-756, 2010.

LOCATELLI, Adriana C. D.; BZUNECK, José A.; GUIMARÃES, Sueli E. R. A perspectiva de tempo futuro e a motivação de adolescentes: validação de um instrumento de avaliação. IN: VI EDUCARE – Congresso Nacional de Educação, **Anais...**, Curitiba, p.1712-1730, 2006.

MACEDO, Izabel Cristina de. Crenças de autoeficácia de professores de ensino fundamental e sua relação cm percepções de apoio da escola. 2009. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

MARTINOFF, Eliane H. da Silva, Considerações sobre a formação musical do professor generalista. In: XXI Congresso da ANPPOM: Música, complexidade, diversidade e multiplicidade: Reflexões e aplicações práticas. **Anais...**Uberlândia, 2011.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: foco na decisão**. Tradução de Opportunity Translations. 3 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011. 492 f.

MARSH, Kathryn. Commentary: Music Learning and Teaching During Childhood: Ages 5–12. In: **The Oxford Handbook of Music Education**, v. 1. New York: Oxford University Press, 2012.

In: SADKER, David M., SILBER, Ellen S. **Gender in Classroom: Foundations, Skills, Methods and Strategies Across the Curriculum**. New York, Ed. Lawrence Erlbaum Associates, p.1-32, 2006.

MENDES, Reflexões acerca do ensino de música escolar em parceria nos anos iniciais do ensino fundamental : conquistas e desafios. In:XXI Congresso da ANPPOM: Música, complexidade, diversidade e multiplicidade: Reflexões e aplicações práticas. **Anais...Uberlândia**, 2011.

MOREIRA, A. E. C.; OLIVEIRA, K. L.; SCACCHETTI, F. A. P. O processo de ensino e aprendizagem em questão: implicações metodológicas e motivacionais. **Educação Unisinos (Online)**, v. 20, p. 106-116, 2016.

MOTA, Graça; FIGUEIREDO, Sérgio. Estudo comparativo sobre a formação de professores de música em Portugal e no Brasil. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 273-290, maio/ago. 2012.

NEJATI, Reza; HASSANI, Mohammad Taghi; SAHRAPOUR; Hessam Aldin. The Relationship between Gender and Student Engagement, Instructional Strategies, and Classroom Management of Iranian EFL Teachers. **Theory and Practice in Language Studies**, Vol. 4, No. 6, p. 1219-1226, June 2014.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n.3, p.406 – 413, 2007.

ODANGA, Sylvester J. O.; RABURU, Pamela A.; ALOKA, Peter J.O. Influence of Gender on Teacher's Self-efficacy in Secondary Schools of Kisumu County, Kenya. **Academic Journal of Interdisciplinary Studies**, v.4, n.3, November 2015.

OLIVEIRA. Mário André Wanderley. **A formação inicial: um estudo com licenciandos em música do Brasil**. 230f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

OLIVEIRA, et al. Propriedades psicométricas de uma escala de motivação e estratégias para aprender. **Avaliação Psicológica**, v.13, n.1, p. 95-103, 2014.

PACHECO, Maria L. Pereira. **Percepção da Autoeficácia dos Professores e do Rendimento Escolar dos Alunos: Um Estudo com Professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário**.132f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012.

PAJARES, Frank; OLÁZ, Fabián. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA et al. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Ed. Artmed, p. 97-114, 2008.

PATRÍCIO, Daniela Silva. Educação e gênero: uma discussão para além da inclusão igualitária. In: Anais do V Simpósio Internacional: O estado e as políticas educacionais no tempo presente. **Anais...** Uberlândia, 2009.

PEDRO, Neuza. Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores: colocando construtos em relação num grupo de professores do ensino básico secundário. **Revista de Educação**, v.17, n 1, p. 23 - 47, 2011.

PENNA, Maura. **Músicas (s) e o seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PEREIRA, Marcus V. Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 22, n.23, p. 90-103, jan- jun. 2014.

PIRES, Nair; DALBEN, Ângela I.L. de Freitas. Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da Abem (1992-2011). **Revista da ABEM**, Londrina, v.21, n.30 p.103-118, jan-jun 2013.

PISERCHIA, Paola. Educação musical e gênero: formação do professor/ professora de música. IN: SOARES, José; SCHAMBECK, Regina F.; FIGUEIREDO, Sérgio. **Formação do professor de música no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

QUEIROZ, Andréia Matias. Motivação para aprendizagem da música: uma revisão bibliográfica. In:XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música: Pesquisa em Música e diversidade: sujeitos, contextos, práticas e saberes. **Anais...**São Paulo, 2014.

QUEIROZ, Luis 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, Santa Maria**, v. 37, n. 1, p. 91-106, jan./abr. 2012.

RABELO, Amanda. Debates sobre gênero na docência: o professor do sexo masculino nas séries iniciais do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 207-234, abr./jun. 2013.

REEVE, J. **Motivação e emoção**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011. 356 f.

RUSSO, Miguel H.; AZZI, Roberta G. Gestão da escola e crenças docente de eficácia pessoal e coletiva. In: I Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação/VI Congresso Luso-Brasileiro, 2011.

SAHILE, Amare. Relationships among teachers sense of efficacy, self-perceptions of the teaching and selected background characteristics. **Ethiopian Journal of education and sciences**.v.9, n. 1, p.61-79, September 2013.

SARFO, Frederick K. et al. Teacher's Self-efficacy Beliefs: The Relationship between Gender and Instructional Strategies, Classroom Management and Student Engagement. **Ghana Journal of Development Studies**, v. 12, n. 1, p.19 – 32, 2015.

SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. **Journal of Educational Psychology**, v. 99, n. 3, 2007, p. 611–625.

SPANAVELLO, Caroline Silveira; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, 89-98, mar. 2005.

SILVA, Wander Lourenço da. Música na educação básica: desafios e possibilidades na formação dos professores não especializados. **Revista eletrônica Pró-docência**. v.1, n.2, jul-dez. 2012.

SILVA, Afonsa J. da; IAOCHITE, Roberto Tadeu; AZZI, Roberta G. Crenças de autoeficácia dos licenciandos em educação física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.16 n.4 p.942-949, out./dez. 2010.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina F.; FIGUEIREDO, Sérgio. Os resultados da pesquisa. IN: **A formação dos professores de música no Brasil**. 1 ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 20. 45-52, set. 2008.

SOUSA, Laiany R; GUIMARÃES, Francisco das Chagas R. Perfil e formação do professor de Música: conhecendo um pouco mais este profissional em Sobral-Ceará. In: XII Encontro Regional Nordeste da ABEM Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento. **Anais...**São Luis, 2014.

SOUZA, Gabriel Costa de. A Identidade dos Professores de Música na Escola Pública de São Paulo. In: XVII Congresso Nacional da Abem: Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento. **Anais...** Natal, 2015.

SOUZA, Cássia V. C. Processos Formativos e Profissão Docente do licenciado em Educação Musical. In: XVI Encontro Regional Sul da ABEM Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento. **Anais...** Blumenau, 2014.

TANAKA-SORRETINO, Harue. Música, performance, gênero, idade/geração na comunidade Itapuãzeira. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 10. **Anais...**Florianópolis, 2013.

TOURINHO, Cristina; AZZI, Roberta; DANTAS, Marilda A. Crenças de autoeficácia ocupacional de estudantes e recém-egressos de cursos de bacharelado em violão. **Percepta - Revista de Cognição Musical**, v.3, n.2, p. 49–68, jan./jun. 2016.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK, A. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, v. 17, 2001, p. 783–805. Disponível em <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X01000361>>. Acesso em 10 jan. 2016.

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

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e gênero na docência. IN: Primer Congreso Internacional: Procesos de Feminización del Magisterio. **Anais...** México, p. 81 -103, 2001.

VIEIRA, Diana; COIMBRA, Joaquim L. A auto-eficácia na transição do trabalho. In: AZZI, Roberta G. (Org.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, p.25-58, 2006.

WEINER, Bernard. A theory of motivation some classroom experiences. **Journal of Educational Psychology**, v. 79, n.1, p.3-25, 1979.

WENTZEL, Kathryn R.; WIGFIELD, Allan. **Handbook of motivation at school**. New York: Routledge, 2009.

WIGGINS, Robert A.; WIGGINS, Jackie. Primary Music Education in the Absence of Specialists. **International Journal of Education & the Arts**. v.9, n.12, November 2008.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina R. A inserção da música em escolas públicas dos municípios do Vale do Caí, RS. **Revista da Fundarte**, n.27, jan-jun, 2014.

WOOD, Tracy D. Teacher Perceptions of Gender-Based Differences among Elementary School Teachers. **International Electronic Journal of Elementary Education**, v. 4, n.2, p.317 – 345, 2012.

ZIMMERMAN, Barry J. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. **Contemporary Educational Psychology**, v.25, p. 82–91, 2000.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS UTILIZADO NO ESTUDO PILOTO



Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música na educação básica

Bem vindo!

Prezado Professor,

Estamos convidando-o para participar do estudo piloto de uma pesquisa, de abrangência nacional, que visa conhecer o perfil dos profissionais que atuam com atividades musicais nas escolas de Educação Básica (Educação Infantil ao final do Ensino Médio).

Esta pesquisa é dirigida a todos os profissionais que trabalham com música no ambiente escolar: os que trabalham com música em sala de aula, professores de instrumento, professores de oficinas de música, regentes de grupos musicais, entre outros.

Sua participação é muito importante para o desenvolvimento da área da Educação Musical em nosso país.

Próx.



Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música na educação básica

Bem Vindo!

1. Prezado(a) Professor(a),

Obrigado por participar da pesquisa!

Por gentileza, leia atentamente as informações abaixo antes de responder o questionário.

O tempo de resposta é de aproximadamente 15 minutos e não existem respostas certas ou erradas.

Sua participação não lhe acarretará nenhum custo ou ganho financeiro e a qualquer momento você poderá solicitar a sua saída da pesquisa sem ônus de qualquer natureza.

As informações e os resultados obtidos serão divulgados em publicações e eventos acadêmicos e científicos, sendo garantido o anonimato dos respondentes.

Para obter mais informações sobre o trabalho, por gentileza, entre em contato pelo e-mail: faprom@gmail.com

Atenciosamente,

Grupo de Pesquisa FAPROM.
Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS.

Declaro que concordo em participar da pesquisa



Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música na educação básica

2. Você atua com aulas de música/ atividades musicais em escola(s) de educação básica?

- Sim
- Não

Anter.

Próx.



Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música na educação básica

3. Sexo:

Masculino

Feminino

4. Idade:

5. Estado em que reside:

[Anter.](#)

[Próx.](#)

Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música na educação básica

6. Marque qual/ quais das seguintes opções representam a trajetória de sua aprendizagem musical:

- Autodidata
- Aula particular
- Com familiares
- Informalmente com amigos
- Projeto social/cultural
- ONG/OSCIP
- Escola específica de música/Conservatório
- Igreja
- Escola de educação básica
- Canto coral ou grupo vocal
- Conjunto/ grupo instrumental
- Orquestra
- Banda Fanfarra/ Marcial
- Grupo de percussão
- Outro (especifique)

7. Qual o seu **maior** grau de escolaridade? (Caso tenha bacharelado e licenciatura,

marque apenas licenciatura)

- Ensino fundamental
- Ensino Médio
- Curso Técnico
- Magistério
- Graduação - Bacharelado
- Graduação - Licenciatura
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

8. Sua **maior** escolaridade é em música?

- Sim
- Não

9. Do(s) curso(s) que você **fez ou faz**, há algum(ns) que seja(m) na área de música?

- Não tenho curso(s) na área de música
- Curso técnico
- Graduação - Bacharelado
- Graduação - Licenciatura
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

10. Tempo de atuação como professor de música (considere toda sua carreira como professor de música, incluindo trabalhos informais):

11. Tempo de atuação como professor de música em escolas de educação básica:

12. Quantidade de escolas de educação básica em que leciona atualmente:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- Outro (especifique)

13. A(s) escola(s) onde você leciona atualmente é (são):

- Pública - Federal
- Pública - Estadual
- Pública - Municipal
- Pública - Distrital
- Privada

14. Indique qual(ais) função(ões) que você exerce na(s) escola(s):

- Professor unidocente/ generalista.
- Professor de componente curricular específico (disciplina específica) no currículo escolar.
- Regente/ Maestro de grupos musicais.
- Gestão/ Coordenação escolar/ Coordenação de projeto.
- Professor de Projetos.
- Monitor.
- Estagiário.
- Outro (especifique):

15. Assinale o(s) tipo(s) de atividade(s) que você desenvolve enquanto professor de música na escola:

- Aulas de música como componente curricular (disciplina de música, disciplina de artes, disciplina de educação artística).
- Aulas individuais de Instrumento.
- Aulas coletivas de instrumento(s).
- Coral/ Grupo Vocal.
- Orquestra/ Grupo de Câmara.
- Banda Fanfarra/ Marcial.
- Outro (especifique):

16. Tipo(s) de vínculo(s) com a(s) escola(s):

- Concursado e efetivo na rede pública de ensino - 20 horas.
- Concursado e efetivo na rede pública de ensino - 40 horas.
- Concursado e efetivo na rede pública de ensino - 40 horas com dedicação exclusiva.
- Contrato temporário ou bolsista na rede pública de ensino.
- Contrato na rede privada de ensino.
- Contrato temporário na rede privada de ensino.
- Contrato terceirizado.
- Sem vínculo (autônomo).
- Voluntário.
- Outro (especifique):

17. Como professor de música você atua: (Marque todas as opções referentes à sua atuação)

- na Educação Infantil
- no Ensino Fundamental – anos iniciais
- no Ensino Fundamental – anos finais
- no Ensino Médio (incluindo curso técnico integrado)
- na Educação de Jovens e Adultos (EJA)
- na Educação Especial
- em Atividades extracurriculares ou não curriculares
- Outro (especifique)

Anter.

Próx.

Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música na educação básica

18. Para continuar o questionário, por gentileza, escolha **uma** entre as opções abaixo que melhor identifica a sua atuação com as atividades musicais na(s) escola(s):

- Educação Infantil.
- Ensino Fundamental – anos iniciais.
- Ensino Fundamental – anos finais.
- Ensino Médio (incluindo curso técnico integrado).
- Educação de Jovens e Adultos (EJA).
- Educação Especial.
- Atividades extracurriculares ou não curriculares.
- Outro (especifique):

Anter.

Próx.

Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música na educação básica

Nas afirmativas a seguir, assinale o número de 1 a 5 que melhor expressa a sua opinião.

Anter.

Próx.

Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música na educação básica

Nas questões a seguir, assinale o número que melhor expressa a sua opinião.

Como professor que trabalha com o ensino de música nas escolas de educação básica eu posso:

19. Responder até as questões mais complexas do campo musical levantadas pelos alunos.

Não posso fazer		Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Adaptar as atividades musicais considerando o nível de desenvolvimento musical e cognitivo dos alunos.

Não posso fazer		Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Monitorar o comportamento dos alunos mesmo quando estão trabalhando em grupo.

Não posso fazer		Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Lidar com alunos que têm dificuldade de seguir as normas estabelecidas.

Não posso fazer		Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Conseguir fazer com que os alunos acreditem que podem ter bom desempenho, mesmo nas atividades em que têm mais dificuldades.

Não posso fazer		Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Motivar os alunos que mostram pouco interesse nas atividades musicais.

Não posso fazer		Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Trabalhar com a diversidade de desenvolvimento musical dos alunos.

Não posso fazer		Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Trabalhar com a diversidade de preferências musicais dos alunos.

Não posso fazer		Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Organizar atividades musicais adaptando-as conforme as habilidades individuais dos alunos.

Não posso fazer		Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Coordenar atividades musicais independentemente de como os alunos estão organizados (grupos pequenos, grupos grandes, grupos de instrumentos diferentes, grupo de idades mistas, etc.).

Não posso fazer		Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. Desenvolver atividades musicais mesmo quando a escola não possui espaço físico adequado.

Não posso fazer		Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Desenvolver atividades musicais mesmo quando a escola não dispõe de material didático adequado.

Não posso fazer		Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. Desenvolver atividades musicais em uma turma numerosa.

Não posso fazer		Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Anter.](#)

[Próx.](#)

32. Prezado professor, o grupo de pesquisa FAPROM agradece novamente pela sua participação nesta pesquisa.

Se você atua com **grupos musicais nas escolas** e tem interesse em participar da próxima fase deste estudo, por favor insira seu email abaixo:

Anter.

Próx.

Muito obrigado pela sua participação na pesquisa!

Para finalizar o preenchimento deste questionário, por favor, clique em "Concluído" na próxima página, onde você poderá inserir comentários.

Se no início do questionário você respondeu que não atua com aulas/ atividades musicais em escola(s) de educação básica, você foi encaminhado para o final do questionário. Agradecemos o seu interesse.

Anter.

Próx.

33. Prezados professores, agradecemos a atenção ao responderem este questionário como parte do estudo piloto da pesquisa. Este espaço é para vocês escreverem sugestões, dúvidas, ou problemas que encontraram ao preencherem o questionário.

Anter.

Concluído

APÊNDICE B – INSTRUMENTO FINAL DE COLETA DE DADOS



Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música na educação básica

Bem Vindo!

1. Prezado(a) Professor(a),

Obrigado por participar da pesquisa!

Por gentileza, leia atentamente as informações abaixo antes de responder o questionário.

- O tempo de resposta é de aproximadamente 10 minutos e não existem respostas certas ou erradas.
- Sua participação não lhe acarretará nenhum custo ou ganho financeiro e a qualquer momento você poderá solicitar a sua saída da pesquisa sem ônus de qualquer natureza.
- As informações e os resultados obtidos serão divulgados em publicações e eventos acadêmicos e científicos, sendo garantido o anonimato dos respondentes.
- Para obter mais informações sobre o trabalho, por gentileza, entre em contato pelo e-mail: faprom@gmail.com

Atenciosamente,

Grupo de Pesquisa FAPROM.
Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS.

Declaro que concordo em participar da pesquisa

Anter.

Próx.

Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música na educação básica

Bem Vindo!

! Por favor, selecione a caixa de seleção abaixo confirmando sua participação nesta pesquisa.

1. Prezado(a) Professor(a),

Obrigado por participar da pesquisa!

Por gentileza, leia atentamente as informações abaixo antes de responder o questionário.

- O tempo de resposta é de aproximadamente 10 minutos e não existem respostas certas ou erradas.
- Sua participação não lhe acarretará nenhum custo ou ganho financeiro e a qualquer momento você poderá solicitar a sua saída da pesquisa sem ônus de qualquer natureza.
- As informações e os resultados obtidos serão divulgados em publicações e eventos acadêmicos e científicos, sendo garantido o anonimato dos respondentes.
- Para obter mais informações sobre o trabalho, por gentileza, entre em contato pelo e-mail: faprom@gmail.com

Atenciosamente,

Grupo de Pesquisa FAPROM.
Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS.

Declaro que concordo em participar da pesquisa

Anter.

Próx.

Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música na educação básica

2. Você atua com aulas de música/ atividades musicais em escola(s) de educação básica?

Sim

Não

Anter.

Próx.

Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música na educação básica

3. Sexo:

Masculino

Feminino

4. Idade:

5. Estado em que reside:

Anter.

Próx.

Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música na educação básica

6. Marque qual/ quais das seguintes opções representam a trajetória de sua aprendizagem musical: (Questão de múltipla escolha)

- Autodidata
- Aula particular
- Com familiares
- Informalmente com amigos
- Projeto social/cultural
- ONG/OSCIP
- Escola específica de música/Conservatório
- Igreja
- Escola de educação básica
- Canto coral ou grupo vocal
- Conjunto/ grupo instrumental
- Orquestra
- Banda Fanfarra/ Marcial
- Grupo de percussão
- Curso técnico na área de música
- Curso de graduação
- Outro (especifique)

7. Qual o seu **maior** grau de escolaridade? (Caso o seu maior grau de escolaridade seja bacharelado e licenciatura, marque apenas licenciatura).

- Ensino fundamental
- Ensino Médio
- Curso Técnico
- Magistério
- Graduação - Bacharelado
- Graduação - Licenciatura
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

8. Sua **maior** escolaridade é em música?

- Sim
- Não

9. Do(s) curso(s) que você **fez ou faz**, há algum(ns) que seja(m) na área de música? (Questão de múltipla escolha)

- Não tenho curso(s) na área de música
- Curso técnico
- Graduação - Bacharelado
- Graduação - Licenciatura
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

10. Tempo de atuação como professor de música (considere toda sua carreira como professor de música, incluindo trabalhos informais):

11. Tempo de atuação como professor de música em escolas de educação básica:

12. Quantidade de escolas de educação básica em que leciona atualmente:

13. A(s) escola(s) onde você leciona atualmente é (são): (Questão de múltipla escolha)

- Pública - Federal
- Pública - Estadual
- Pública - Municipal
- Pública - Distrital
- Privada

14. Indique qual(ais) função(ões) que você exerce na(s) escola(s): (Questão de múltipla escolha)

- Professor unidocente/ generalista.
- Professor de componente curricular específico (disciplina específica) no currículo escolar.
- Regente/ Maestro de grupos musicais.
- Gestão/ Coordenação escolar/ Coordenação de projeto.
- Professor de Projetos e /ou atividades extracurriculares
- Monitor.
- Estagiário.
- Outro (especifique):

15. Assinale o(s) tipo(s) de atividade(s) que você desenvolve enquanto professor de música na escola: (Questão de múltipla escolha)

- Musicalização infantil.
- Disciplina de música.
- Disciplina de artes.
- Disciplina de educação artística.
- Aulas individuais de Instrumento.
- Aulas coletivas de instrumento(s).
- Coral/ Grupo vocal.
- Orquestra/ Grupo de câmara.
- Banda fanfarra/ Marcial.
- Outro (especifique):

16. Tipo(s) de vínculo(s) com a(s) escola(s): (Questão de múltipla escolha)

- Concursado e efetivo na rede pública de ensino - 20 horas.
- Concursado e efetivo na rede pública de ensino - 30 horas.
- Concursado e efetivo na rede pública de ensino - 40 horas.
- Concursado e efetivo na rede pública de ensino - 40 horas com dedicação exclusiva.
- Contrato temporário ou bolsista na rede pública de ensino.
- Contrato na rede privada de ensino.
- Contrato temporário na rede privada de ensino.
- Contrato terceirizado.
- Sem vínculo (autônomo).
- Voluntário.
- Outro (especifique):

17. Como professor de música você atua: (Questão de múltipla escolha)

- na Educação Infantil
- no Ensino Fundamental – anos iniciais
- no Ensino Fundamental – anos finais
- no Ensino Médio (incluindo curso técnico integrado)
- na Educação de Jovens e Adultos (EJA)
- na Educação Especial
- como Regente de grupos musicais
- em Atividades extracurriculares ou não curriculares
- Outro (especifique)

Anter.

Próx.



Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música na educação básica

18. Para continuar o questionário, por gentileza, escolha **uma** entre as opções abaixo que melhor identifica a sua atuação com as atividades musicais na(s) escola(s):

- Educação Infantil.
- Ensino Fundamental – anos iniciais.
- Ensino Fundamental – anos finais.
- Ensino Médio (incluindo curso técnico integrado).
- Regente de grupos musicais.
- Outro (especifique):

Anter.

Próx.

Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música na educação básica

Nas afirmativas a seguir assinale o número de 1 a 5 que melhor expressa a sua opinião.

Lembre-se de responder as afirmativas levando em consideração a opção escolhida na questão anterior.

Anter.

Próx.

Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música na educação básica

Nas questões a seguir, assinale o número que melhor expressa a sua opinião.

Como professor que trabalha com o ensino de música nas escolas de educação básica eu posso:

19. Responder até as questões mais complexas do campo musical levantadas pelos alunos.

Não posso fazer		Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Adaptar as atividades musicais considerando o nível de desenvolvimento musical e cognitivo dos alunos.

Não posso fazer		Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Monitorar o comportamento dos alunos mesmo quando estão trabalhando em grupo.

Não posso fazer		Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Lidar com alunos que têm dificuldade de seguir as normas estabelecidas.

Não posso fazer		Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Conseguir fazer com que os alunos acreditem que podem ter bom desempenho, mesmo nas atividades em que têm mais dificuldades.

Não posso fazer		Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Motivar os alunos que mostram pouco interesse nas atividades musicais.

Não posso fazer		Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Trabalhar com a diversidade de desenvolvimento musical dos alunos.

Não posso fazer		Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Trabalhar com a diversidade de preferências musicais dos alunos.

Não posso fazer		Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Organizar atividades musicais adaptando-as conforme as habilidades individuais dos alunos.

Não posso fazer		Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Coordenar atividades musicais independentemente de como os alunos estão organizados (grupos pequenos, grupos grandes, grupos de instrumentos diferentes, grupo de idades mistas, etc.).

Não posso fazer			Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. Desenvolver atividades musicais mesmo quando a escola não possui espaço físico adequado.

Não posso fazer			Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Desenvolver atividades musicais mesmo quando a escola não dispõe de material didático adequado.

Não posso fazer			Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. Desenvolver atividades musicais em uma turma numerosa.

Não posso fazer			Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anter.

Próx.

Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música na educação básica

Nas questões a seguir, assinale o número que melhor expressa a sua opinião.

Como professor que trabalha com o ensino de música nas escolas de educação básica eu posso:

1 Esta pergunta exige uma resposta.

19. Responder até as questões mais complexas do campo musical levantadas pelos alunos.

Não posso fazer		Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1 Esta pergunta exige uma resposta.

20. Adaptar as atividades musicais considerando o nível de desenvolvimento musical e cognitivo dos alunos.

Não posso fazer		Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1 Esta pergunta exige uma resposta.

21. Monitorar o comportamento dos alunos mesmo quando estão trabalhando em grupo.

Não posso fazer		Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música na educação básica

32. Prezado professor, se você atua com **grupos musicais nas escolas** e tem interesse em participar da próxima fase deste estudo, por favor insira seu e-mail abaixo:

Anter.

Próx.

Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música na educação básica

Para finalizar o preenchimento deste questionário, por gentileza:

- Compartilhe o questionário clicando no ícone do Facebook (no final desta página) e/ou copie o link abaixo para enviar por e-mail.

<https://pt.surveymonkey.com/r/FAPROM>

- Clique em **"Concluído"**.

Muito obrigado pela sua participação na pesquisa!

Anter.

Concluído