

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Dissertação de Mestrado

**O perfil do professor de música do ensino médio e suas crenças de
autoeficácia**

Fernanda Krüger Garcia

Porto Alegre

2017

Fernanda Krüger Garcia

O perfil do professor de música do ensino médio e suas crenças de autoeficácia

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música, Área de Concentração Educação Musical. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Liane Hentschke.

Porto Alegre

2017

CIP - Catalogação na Publicação

Krüger, Fernanda

O perfil do professor de música do ensino médio e suas crenças de autoeficácia / Fernanda Krüger. -- 2017.

140 f.

Orientadora: 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.

I. Professores de música. 2. Crenças de Autoeficácia. 3. Ensino Médio. 4. Educação Musical. I. Hentschke, Liane, orient. II. Título.

Fernanda Krüger Garcia

O perfil do professor de música do ensino médio e suas crenças de autoeficácia

Dissertação aprovada para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela banca examinadora formada por:

Prof.^a. Dr.^a Cristina Bertoni dos Santos (UERGS)

Prof.^a. Dr.^a Cristina Mie Ito Cereser (UCS)

Prof.^a. Dr.^a Luciana Del Ben (UFRGS)

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Liane Hentschke (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Isabel Krüger, ao meu padrasto Luiz Proença (*in memoriam*) e ao meu pai Fernando Garcia, pelo amor, apoio e ensinamentos dados em todos os momentos da minha vida.

Aos meus irmãos Lucas, Carolina, Augusto e Pedro, pelas alegrias e aprendizados do convívio fraterno. Ao Lucas, um agradecimento especial por ter me auxiliado com os estudos de estatística.

Ao Daniel Wolff, pelo apoio e amor em todos os momentos.

Ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul, por ter me concedido o afastamento para capacitação, e a todos os colegas que me auxiliaram, em maior ou menor grau, nesta caminhada ao longo do mestrado.

Às colegas tão amigas Aline Werner, Camila Röpke e Gina Neves, pelo companheirismo e carinho de todos os momentos.

Ao grupo de pesquisa Formação e Atuação de Profissionais em Música, pelos aprendizados na prática da pesquisa e nos estudos da motivação para ensinar e aprender.

À minha orientadora, Liane Hentschke, pelo acompanhamento nestes dois anos de estudos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Música com os quais tive contato nas disciplinas ao longo do curso, Any Raquel Carvalho, Daniel Wolff, Luciana Del Ben e Regina Antunes Teixeira dos Santos, pelo conhecimento e reflexões possibilitadas.

Às professoras da banca examinadora, Cristina Bertoni dos Santos, Cristina Mie Ito Cereser e Luciana Del Ben, pela leitura cuidadosa e sugestões valiosas.

Aos respondentes da pesquisa, por terem aceitado participar de meu estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música e à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela educação de qualidade.

*There's nothing you can do that can't be done. Nothing you can
sing that can't be sung. Nothing you can say, but you can learn
how to play the game, it's easy. Nothing you can make that can't
be made. No one you can save that can't be saved. Nothing you
can do, but you can learn how to be you in time, it's easy.
There's nothing you can know that isn't known. Nothing you can
see that isn't shown. There's nowhere you can be that isn't where
you're meant to be, it's easy. All you need is love.*

John Lennon

RESUMO

Este trabalho tem como temática as crenças de autoeficácia do professor que atua com o ensino de música no ensino médio. Este construto diz respeito às crenças do indivíduo sobre sua capacidade de executar determinados planos de ação para realizar tarefas específicas e está presente na Teoria da Autoeficácia (Bandura, 1997). Professores que têm sólidas crenças de autoeficácia têm mais comprometimento com o ensino, lidam de maneira mais eficaz com problemas de aprendizagem de alunos e com fatores acadêmicos estressantes, buscam inovações em suas práticas de ensino e procuram promover a autonomia e a confiança entre seus alunos. O objetivo geral foi investigar a relação entre o perfil de formação e atuação do professor que trabalha com o ensino de música no ensino médio e suas crenças de autoeficácia. Esta pesquisa utilizará uma parte da amostra da pesquisa geradora desenvolvida pelo grupo Formação e Atuação de Profissional em Música (FAPROM), intitulada “Mapeamento dos professores que trabalham com música na Educação Básica: um *survey* sobre sua formação, atuação e crenças de autoeficácia”, mais especificamente os professores do ensino médio. O método escolhido foi o *survey* baseado na internet, com um questionário composto por duas partes: a primeira, por questões objetivas que dizem respeito aos dados pessoais do professor; a segunda, pela Escala de Autoeficácia do Professor de Música. A amostra da pesquisa foi não probabilística, do tipo bola de neve. Para a análise dos dados, foram realizadas estatísticas descritivas e inferenciais. Os resultados apontaram haver relações entre a formação, a atuação e as crenças de autoeficácia dos professores desta amostra. O nível de escolaridade e as aprendizagens musicais de uma forma mais especializada foram as que pareceram exercer mais influência nas crenças de autoeficácia dos professores para ensinar música e para lidar com mudanças e desafios. Os professores que tiveram as maiores médias das crenças de autoeficácia para motivar os alunos foram aqueles que realizam atividades de musicalização infantil e a disciplina de música nas escolas. Os resultados também mostraram que os professores que se sentem mais capazes de lidar com mudanças e desafios são aqueles que atuam concomitantemente em outras etapas de ensino. Espera-se que este trabalho possa contribuir para que se conheça o professor que atua com o ensino de música nesta etapa de ensino, trazendo dados relevantes para se pensar a formação docente e o fortalecimento da educação musical dentro das escolas.

Palavras-chave: Professores de música. Crenças de Autoeficácia. Ensino médio. Educação Musical.

ABSTRACT

The purpose of this work is to investigate the relation between the education and professional profile of high school music teachers with their self-efficacy beliefs. Such construct concern the beliefs of the teachers in regard to their own capacity of following specific plans of action to perform explicit tasks. Teachers who have strong self-efficacy beliefs are better committed to their teachings, deal more efficiently with students' learning problems and with stressful academic factors, pursue innovations in their teaching practices and aim to promote autonomy and self-confidence amidst their students. Bandura's Self-Efficacy Theory served as the theoretical background. Self-efficacy beliefs are among the thoughts that exert most influence on human functioning; they are a central aspect of Social Cognitive Theory, which shows that personal, behavioral and environmental factors suffer a dynamic inter-relation to form human actions and thoughts. This research is a part of a major project developed by the group Education and Acting of Music Professional, called "Mapping teachers that work with music in basic education: a survey of their education, acting and self-efficacy beliefs". It consists of an internet-based survey, divided in two parts: the first comprises objective questions concerning the teacher's personal data; the second focuses on the Music Teacher's Self-Efficacy Scale. The research used a non-probability sample of the snowball type. Descriptive and inferential statistic tests were used for data analysis. The results showed the existence of a relationship between music teacher's education and professional activities with their self-efficacy beliefs. Schooling level and specialized music training are the factors that seem to exert strongest influence on the teacher's self-efficacy beliefs to teach music and to deal with changes and challenges. Teachers who demonstrated higher self-efficacy belief levels to motivate students were those that work with child musicalization and who teach specific music courses at schools. Results also show that teachers who feel they're more capable to deal with changes and challenges are those that that also teach at academic levels other than high school. It is hoped that this work may contribute for a better knowledge of high school music teachers, bringing to light relevant data to understand teaching training and to strengthen musical education in schools.

Keywords: Music teachers. Self-efficacy beliefs. High school. Music education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Determinismo recíproco (BANDURA, 1997)	34
Figura 2 – Os quatro subprocessos que governam a aprendizagem por observação (BANDURA, 1997)	38

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de professores por faixas de idade	55
Gráfico 2 – Número de respondentes por região	56
Gráfico 3 – Aprendizagens musicais	57
Gráfico 4 – Maior grau de escolaridade	58
Gráfico 5 – Porcentagem de cursos na área de música realizados	59
Gráfico 6 – Dependência administrativa das escolas onde os professores lecionam	63
Gráfico 7 – Função exercida na escola	64
Gráfico 8 – Tipo de atividade que desenvolve enquanto professor de música na escola	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Adaptações textuais na Escala de Autoeficácia do Professor de Música	44
Tabela 2 – distribuição do qui-quadrado (COHEN; MANION; MORRISON, 2007)...	51
Tabela 3 – Tempo de atuação como professor de música	60
Tabela 4 – Tempo de atuação como professor de música em escolas de educação básica	60
Tabela 5 – Atuação dos professores de música dentro da escola	61
Tabela 6 – Tabulação cruzada entre função do professor e atividade exercida na escola	66
Tabela 7 – Tipo de vínculo com as escolas	67
Tabela 8 – Crenças de autoeficácia dos professores que atuam com o ensino de música no ensino médio para cada uma das dimensões de sua atuação	68
Tabela 9 – Itens das dimensões da atuação do professor de música na escola.....	70
Tabela 10 – Tabulação cruzada sobre a relação entre trajetória de aprendizagem musical e escolaridade em música	72
Tabela 11 – Tabulação cruzada do teste qui-quadrado - maior escolaridade em música versus escola específica de música/conservatório na trajetória de aprendizagem musical	73
Tabela 12– Tabulação cruzada entre a idade, em faixas, e o tempo de atuação como professor de música	75
Tabela 13 – Tabulação cruzada entre a idade, em faixas, e o tempo de atuação como professor de música em escolas de educação básica	76
Tabela 14 – Médias aritméticas das crenças de autoeficácia em relação aos anos de idade e de atuação como professor de música	77
Tabela 15 – Média de postos entre as categorias de idade e atuação para a Dimensão Ensinar Música	78
Tabela 16 – Médias aritméticas das crenças de autoeficácia em relação às categorias de idade e atuação	79
Tabela 17 – Média de postos entre as categorias de idade e atuação na educação básica para a dimensão Ensinar Música.....	80
Tabela 18 – Média de postos entre as categorias de idade e atuação na educação básica para a dimensão Gerenciar o Comportamento dos Alunos	81
Tabela 19 – Média de postos das categorias assinalou ou não escola específica de música/conservatório para a dimensão Ensinar Música	82
Tabela 20 – Média de postos das categorias assinalou ou não curso técnico de música para a dimensão Ensinar Música.....	83
Tabela 21 – Média de postos das categorias assinalou ou não igreja para a dimensão Ensinar Música	83
Tabela 22 – Média de postos das categorias assinalou ou não curso de graduação para as dimensões Ensinar Música e Lidar com Mudanças e Desafios.....	85
Tabela 23 – Média de postos dos grupos da maior escolaridade para a dimensão Lidar com Mudanças e Desafios	86
Tabela 24 – Médias para a dimensão Lidar com Mudanças e Desafios e as funções exercidas pelos docentes nas escolas	87
Tabela 25 – Média de Postos das categorias assinalou ou não professor unidocente/generalista para a dimensão Lidar Mudanças e Desafios	88
Tabela 26 – Médias para a dimensão Motivar os Alunos e as atividades exercidas pelos docentes nas escolas	89

Tabela 27 – Média de postos dos grupos que assinalaram ou não musicalização infantil para a dimensão Motivar os Alunos 90

Tabela 28 – Média de postos dos grupos que assinalaram ou não disciplina de música para a dimensão Motivar os Alunos 90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 REVISÃO DE LITERATURA	18
1.1 O ensino médio, o jovem e a arte na escola	18
1.2 O professor do ensino médio e a música	24
1.3 Os professores e as crenças de autoeficácia	28
2 REFERENCIAL TEÓRICO	33
3 METODOLOGIA.....	41
3.1 Confeção e revisão do instrumento de coleta de dados.....	42
3.2 Estudo piloto.....	46
3.3 Estudo final.....	47
3.3.1 Procedimentos para a coleta de dados	47
3.3.2 Procedimentos de análise dos dados	49
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	54
4.1 Estatística descritiva: os professores que atuam com o ensino de música no ensino médio	54
4.2 Estatística inferencial: as relações entre o perfil de formação e atuação e as crenças de autoeficácia	71
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	95
ANEXO A – QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA O ESTUDO PILOTO	103
ANEXO B – QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA O ESTUDO FINAL	122
ANEXO C – TABELA DAS FREQUÊNCIAS E PORCENTAGENS DE RESPONDENTES PARA CADA OPÇÃO DA TRAJETÓRIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL	137

INTRODUÇÃO

O grupo de pesquisa do qual faço parte, *Formação e Atuação de Profissionais em Música* (FAPROM), coordenado pela Prof.^a Dra. Liane Hentschke, tem estudado a motivação para aprender e ensinar música desde sua fundação, em 2006. O grupo é vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e tem como membros, atualmente, estudantes de mestrado e doutorado, pesquisadores associados e voluntários. Ao longo destes anos de existência, pesquisas foram realizadas e muitas dissertações, teses e artigos foram publicados, utilizando como aporte teórico diversas teorias da motivação para explicar fenômenos da área da música e da educação musical¹.

O projeto de pesquisa atual do grupo, intitulado “Mapeamento dos professores que trabalham com música na educação básica: um *survey* sobre sua formação, atuação e crenças de autoeficácia”, investiga o perfil e as crenças de autoeficácia dos professores que atuam no ensino da música dentro da escola de educação básica e terá vigência entre os anos de 2015 e 2019. A amostra desta pesquisa abrangeu professores atuantes no ensino de música em escolas de todas as regiões do Brasil e de todos os níveis de ensino da educação básica, além daqueles que ministram atividades extracurriculares de música.

A partir disso, minha pesquisa de mestrado utilizará uma parte da amostra desse projeto gerador, tendo como temática a relação entre o perfil de formação e atuação e as crenças de autoeficácia do professor de música do ensino médio. Escolhi trabalhar com esta etapa de ensino em minha pesquisa, porque sou professora de música do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Porto Alegre (IFRS-POA), instituição que prioriza o ensino técnico profissionalizante de nível médio e onde atuo no Curso Técnico em Instrumento Musical desde 2011.

A maioria dos alunos desse curso técnico, apesar deste ser subsequente ao ensino médio, tem idade muito próxima aos alunos que frequentam esse nível de ensino, além de apresentarem características e anseios muito parecidos, sobretudo por estarem iniciando a sua vida profissional. Além disso, os Institutos Federais oferecem, em todo o país, cursos integrados ao ensino médio e conhecer melhor este nível de ensino me permitiria conhecer melhor a realidade de outros *campi* desta instituição da qual faço parte.

¹ Para conhecer melhor a produção do grupo, acesse: www.ufrgs.br/faprom

Os Institutos Federais, segundo a Lei nº 11.892/2008, têm como finalidade e característica “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008). Esses objetivos vão ao encontro do que explicitam documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e o Plano Nacional da Educação (PNE), como sendo características e fins também do ensino médio. Os PCNEM foram criados pelo governo federal do Brasil como um documento de referência para orientar os professores na busca por novas metodologias e abordagens, e para divulgar a reforma curricular. De acordo com este documento, o ensino médio

é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão. (BRASIL, 2000, p. 10).

O PNE aponta como uma das estratégias para que todos os indivíduos nessa faixa etária possam ter acesso ao ensino médio até 2024 o incentivo à interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas, com uma estrutura que relacione teoria e prática, além de conteúdos obrigatórios e eletivos nos currículos escolares. Essa estrutura deverá articular dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte (BRASIL, 2014). Segundo Pereira e Lopes (2016, p. 208), “é importante compreender que os jovens estudantes pedem uma escola que estabeleça uma ligação entre a razão e a realidade, capaz de refletir sobre o significado do conhecimento”.

A articulação das diversas esferas que fazem parte da vida do jovem dentro e fora da escola, tanto em seu momento presente quanto em relação à sua vida futura, traz sentido àquilo que vivenciam enquanto estudantes. Pereira e Lopes (2016), em sua pesquisa com jovens da cidade de São Carlos, São Paulo, descobriram que esses jovens têm dificuldade em fazer o elo entre o conhecimento adquirido no dia a dia com o que eles têm contato na escola. Mesmo tendo consciência das estratégias necessárias para que o jovem vá e permaneça na escola, a distorção idade-série e a evasão permanecem sendo dois grandes desafios que o ensino médio brasileiro precisará enfrentar para dar conta dessa e de outras metas do PNE (GIL; SEFFNER, 2016). A evasão aponta para uma crise de legitimidade da escola, provocada pela crise econômica atual, pelo declínio da utilidade social do diploma e, mais

ainda, pela falta de motivações para o jovem aluno continuar estudando (KRAWCZYC, 2011).

Quem deverá implementar as estratégias junto aos alunos na escola é o professor. Segundo Krawczyc (2011, p. 756), “o sentido da escola para os estudantes está bastante vinculado à integração escolar do aluno e à sua identificação com os professores”. Para os estudantes, os docentes são referências importantes para a sua motivação. O professor é o agente que necessita conhecer e entender o jovem, saber dos seus anseios e de suas particularidades. Além de ensinar os conteúdos específicos de sua disciplina, ele deverá saber como motivá-lo em sua jornada dentro da escola, de forma que os aprendizados façam sentido para ele. A atitude do docente, como sua maneira de ensinar, sua paciência e diálogo com os alunos, além da sua capacidade de estimulá-los, influencia diretamente no interesse deles pela disciplina (KRAWCZYC, 2011). Para isso, é necessário que o professor acredite ser capaz de ensinar, levando em conta esses aspectos e tendo fortes crenças de autoeficácia nessa tarefa. Azzi (2014, p. 42) ressalta que essas crenças “referem-se às nossas percepções do que nos acreditamos capazes, individual ou coletivamente, de manter sob controle no nosso ambiente mais imediato, em direção ao que acreditamos necessário para atingir aquilo estabelecido como desejável”.

A partir de leituras e reflexões sobre o ensino médio, sobre a presença da música nesse nível de ensino e sobre as crenças de autoeficácia do professor, deparei-me com os seguintes questionamentos: quais são as crenças de autoeficácia do professor que atua com o ensino de música no ensino médio? Há relação entre suas aprendizagens musicais e suas crenças de autoeficácia? Há relação entre as atividades desenvolvidas por esse professor na escola e suas crenças de autoeficácia? O tempo de atuação como docente de música, dentro e fora da educação básica, exerce influência em suas crenças de autoeficácia? Sendo assim, o objetivo geral de minha pesquisa é investigar a relação entre o perfil de formação e atuação do professor que trabalha com o ensino de música no ensino médio e suas crenças de autoeficácia. Meus objetivos específicos são:

- a) investigar o perfil de atuação do professor no ensino de música no ensino médio;
- b) investigar a relação entre a formação musical do professor que atua com o ensino de música no ensino médio e suas crenças de autoeficácia;
- c) investigar a relação entre a escolaridade do professor que atua com o ensino de música no ensino médio e suas crenças de autoeficácia.

Conhecer as crenças de autoeficácia dos professores que atuam com o ensino de música no ensino médio e seu perfil de formação e atuação permitirá saber qual o julgamento que os docentes têm em relação às suas capacidades para ensinar música na escola e se sua formação e atuação exercem influência nesses julgamentos. Já é sabido, como será exposto no capítulo da revisão de literatura deste trabalho, que um professor com fortes crenças de autoeficácia nos diversos domínios de sua atuação docente tem um maior comprometimento com o que ensina, lida melhor com os possíveis problemas de aprendizagem presentes em sua turma, tem a tendência de promover a autonomia e a confiança, entre outros aspectos. Essas atitudes do professor aumentam o comprometimento e o engajamento dos alunos com as atividades escolares.

O mapeamento proposto pelo grupo de pesquisa FAPROM fornecerá um panorama sobre as crenças dos professores na atuação com o ensino de música dentro da escola, a partir de diferentes dimensões. Também contribuirá para o conhecimento, ainda que parcial, da situação da inserção da música na escola após a aplicação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que estabeleceu que a música deve ser conteúdo obrigatório do componente curricular Arte nos diversos níveis da educação básica (BRASIL, 2008). Tais dados podem ser importantes para as licenciaturas e cursos de formação continuada para professores, buscando contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem musicais no contexto escolar brasileiro.

Esta dissertação está estruturada em cinco partes. A primeira parte traz a revisão de literatura sobre o contexto do ensino médio, sobre as características do aluno que se encontra nesta faixa etária e sobre os desafios enfrentados pelo professor quando atuante nesse nível de ensino. Também aborda a presença das artes e da música na escola e no ensino médio, os processos de formação do professor e os estudos sobre as crenças de autoeficácia dos professores, tanto na área de educação no geral quanto na área da educação musical. A segunda parte explicita o referencial teórico utilizado em minha pesquisa, a Teoria da Autoeficácia. A terceira parte descreve a metodologia desta pesquisa, os processos realizados desde o início da investigação, incluindo a elaboração do instrumento de coleta de dados, o estudo piloto, as reflexões e revisões feitas após esse estudo, a coleta de dados e os procedimentos de análise estatística utilizados. A quarta parte refere-se à análise estatística descritiva e inferencial dos dados e sua discussão à luz da literatura e do referencial teórico. A quinta parte expõe as considerações finais sobre os resultados obtidos e as conclusões da pesquisa.

1 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo apresentará as discussões que as áreas de educação e educação musical têm feito sobre o ensino médio e sobre a docência nesta etapa da educação básica. Também abordarei aspectos da legislação sobre o ensino médio e sobre a presença da música e das artes na escola, tendo em vista esse nível de ensino. Por fim, serão expostas pesquisas sobre as crenças de autoeficácia no contexto educacional brasileiro e internacional.

1.1 O ensino médio, o jovem e a arte na escola

O ensino médio é a última etapa da educação básica e tem como público-alvo uma faixa etária que se encontra em um período de mudanças físicas, psicológicas e de responsabilidades intensas: o final da adolescência. Os alunos desse nível de ensino terão decisões a tomar que os acompanharão na entrada da vida adulta. Eles buscam uma afirmação entre seus pares, suas características identitárias e identificação com uma profissão (EISENSTEIN, 2005; BERTOL; SOUZA, 2010). São as convenções culturais e sociais que estão ao seu redor que terão influência em sua identidade pessoal e na definição daqueles com quem formarão alianças. Nesse período, o vislumbamento da vida futura e da independência econômica traz aos jovens a necessidade de pensar nas possibilidades de trabalho que a sociedade oferece. Muitos, ainda, têm que iniciar sua vida profissional nesse período, seja porque precisam ajudar no seu próprio sustento e no da família, situação muito frequente na realidade da sociedade brasileira, seja pela escolha em fazer um curso de nível médio profissionalizante. Essa relação com o mundo do trabalho é listada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação como sendo uma das finalidades do Ensino Médio. Essa lei destaca que a etapa da educação deve preparar o educando para a cidadania e para o trabalho, fazendo com que ele continue aprendendo e seja capaz de se adaptar às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento com as quais se deparar em sua vida (BRASIL, 1996).

A expansão do ensino médio teve início nos primeiros anos da década de 1990 (KRAWCZYC, 2011), mas foi no ano de 2009, com a Emenda Constitucional nº 59, que o ensino médio passou a ser obrigatório. Anteriormente, apenas era dever do Estado garantir a todos o acesso à creche, à pré-escola e ao ensino fundamental, sendo este último também garantido para aqueles fora da idade própria em cursá-lo. Com essa emenda, a educação básica obrigatória e gratuita passou a ser oferecida aos indivíduos dos 4 aos 17 anos de idade,

abrangendo, assim, o ensino médio (BRASIL, 2009; 1996). A inclusão desse nível de ensino na educação básica mostra o reconhecimento da importância social e política do ensino médio, algo pensado para tentar sanar a demanda crescente das camadas populares por uma maior escolarização no Brasil e para responder às pressões feitas pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (KRAWCZYC, 2011).

Mesmo com esse reconhecimento, há uma indefinição na identidade e função do ensino médio: ele deve preparar o aluno para uma profissão, tendo uma função de formação profissional, ou deve oferecer uma formação mais geral, que permita ao indivíduo o acesso à universidade? Segundo Pereira e Lopes (2016), essa dicotomia existe desde a origem do ensino médio, pois havia a dualidade do ensino secundário (que hoje é o ensino médio) com o ensino superior e do ensino primário com o ensino profissionalizante. Pode-se ir mais longe na história para encontrar a origem desses dois paradigmas, já que desde o Brasil Colônia se tem a reprodução desses padrões: a educação geral servia para os nobres e aos escravos e, mais tarde, aos trabalhadores livres, era destinado o ensino daquilo que serviria para o seu trabalho diário, para os ofícios manuais (CIAVATTA; RAMOS, 2011). Esses dois paradigmas permanecem presentes até os dias atuais na educação brasileira, apesar dos esforços por mudá-los. Ainda há a identificação equivocada do ensino médio com aqueles que buscaram o ensino superior, considerados a elite, e a do ensino técnico profissionalizante com aqueles que terminaram o ensino fundamental e necessitam se inserir no mercado de trabalho o mais cedo possível, ou seja, a classe trabalhadora. Não há um consenso nem na área da educação e nem em âmbito político sobre essa dicotomia, permanecendo as discordâncias e as contraposições sobre a identidade do ensino médio. Há aqueles que defendem uma formação humanista e científica única para todos; aqueles que defendem a formação profissionalizante; aqueles que advogam a favor da separação entre ensino médio e ensino técnico profissionalizante; e aqueles que defendem que o ensino médio deve ser integrado ao ensino técnico profissionalizante (PEREIRA; LOPES, 2016). Para Krawczyk, porém, é necessário haver

um ponto de equilíbrio entre os dois paradigmas, visto que o jovem deve ser preparado durante a escolarização básica para assumir os múltiplos papéis que o esperam: um trabalhador é, ao mesmo tempo, cidadão, pai, filho, amigo etc. As competências gerais acabam, por sua vez, se realizando em um campo profissional específico, de maneira que parece indissolúvel a discussão entre formação geral e formação integral. (KRAWCZYC, 2011, p. 760).

A indissolução entre o que é considerado formação geral e o que é formação profissional se mostra como uma alternativa para que o jovem possa ter a sua autonomia

intelectual como cidadão e como pessoa pertencente ao mundo do trabalho. No entanto, a concretização de tal prática no contexto brasileiro apresenta dificuldades. Os documentos oficiais apresentam a visão de que o ensino médio deve ir além da formação profissional, oferecendo perspectivas culturais novas, expansão dos conhecimentos e do pensamento crítico que o adolescente possui (BRASIL, 1996; 2013). A escola, porém, nem sempre tem as condições necessárias para que isso se aconteça na prática. Exemplos são a precariedade estrutural das instituições, a desvalorização do trabalho docente e a falta de preparo do corpo escolar para lidar com as mudanças velozes e a diversidade de características dos jovens. Esses fatores, juntamente com a falta de uma ação efetiva dos governos com a escola, são obstáculos para a concretização de tais ideais.

O acesso à escola enquanto direito, a ampliação de vagas ocorrida em todos os níveis e a universalização proposta para o ensino médio trouxeram à escola um público de alunos muito heterogêneo, marcado por contextos de desigualdade social e exclusão, principalmente nas escolas públicas (PEREIRA; LOPES, 2016). Assim, entre os jovens do ensino médio, há uma grande diversidade de idade, etnias, gostos, opiniões e ideias (SANTOS, 2009). Para Pereira e Lopes (2016) esses alunos, advindos tanto de escolas públicas quanto privadas, mostram que querem chegar ao ensino superior e conquistar um bom trabalho, buscando também o prazer da descoberta do mundo e de si mesmo na escola. Diante disso, é necessário reconhecer que esses perfis diferenciados de alunos demandam da escola propostas novas e diferenciadas para uma educação de qualidade (GOMES NETO et al., 2014; PEREIRA; LOPES, 2016).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), a necessidade de mudanças também é reconhecida. Está exposto no documento que mudanças na legislação trouxeram a necessidade da elaboração de novas diretrizes para o ensino médio, bem como um reconhecimento das reais condições dos recursos humanos, materiais e financeiros das escolas públicas de todo o país (BRASIL, 2013). Como exemplo de fatos que ocasionaram essas mudanças, pode-se citar a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a ampliação da obrigatoriedade da escolarização (Emenda Constitucional nº 59, de 2009), as mudanças na velocidade de produção e acesso ao conhecimento, novidades nos meios de comunicação, as alterações sofridas pelo mundo do trabalho e as mudanças de interesses dos jovens (BRASIL, 2013).

Para que a escola seja atraente ao aluno, não basta apenas que seja oferecido o acesso à escola. Logo, para que se efetive o vínculo dos jovens com a escola, é necessário que haja

diálogo com os valores e práticas das culturas juvenis, incentivos à participação social e entendimento de que o aluno de ensino médio tem ideias, visões políticas, proposições de mundo e gostos culturais próprios (GIL; SEFFNER, 2016). A escola deve proporcionar ao jovem as ferramentas que o permita ser agente dentro de sua própria realidade, de forma crítica e deslocando-o do lugar de espectador passivo, mudando, assim, a cultura escolar dos espaços de ensino (KRAWCZYC, 2011). Isso também demanda dos professores novas reflexões e ações, pois, como afirma Cortesão (2012), há diferenças na maneira que cada jovem aprende, nos assuntos que interessam a cada um e também na significância das aprendizagens de cada aluno para a sua vida. O trabalho e a construção do saber na escola, segundo Krawczyk (2011, p. 765), devem “reconhecer a existência deste sujeito, para o qual a relação entre passado, presente e futuro é bastante diferente da que a escola sempre se propôs a articular”. A área de artes tem um papel importante nesse diálogo da escola com os jovens. Para Gruman (2016), é a arte que tem como característica representar a experiência do indivíduo no mundo por meio de símbolos, dando sentido a ela e definindo a sua identidade perante os outros. Com essa afirmação, percebe-se a importância que a área da arte pode ter para a formação do indivíduo. As artes possibilitam a reflexão sobre a realidade vivida e a compreensão e aceitação da diversidade que há ao seu redor. Elas são algumas das portas de entrada do mundo e de suas contradições na escola (KRAWCZYC, 2011).

A presença da arte na escola, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 (LDB), de 1996, passou a ser obrigatória, tornando-a um componente curricular de todos os níveis da educação básica (BRASIL, 1996) e afirmando assim a importância das artes que os estudos da área de educação tanto mencionam. Também nos PCNEM a arte é uma área considerada imprescindível para a formação e o desempenho social do indivíduo como cidadão (BRASIL, 2000). A presença das artes no currículo do ensino médio tem como objetivo, segundo este documento oficial, fortalecer a experiência sensível e inventiva dos jovens que estão neste nível de ensino e contribuir para que cada um exerça seu papel de cidadão, dando continuidade aos estudos artísticos ocorridos nos níveis anteriores ao ensino médio (BRASIL, 2000). A música, com a promulgação da Lei nº 11.769, em 2008, passou a ser conteúdo obrigatório para os diversos níveis de ensino dentro da aula de arte, e, desde maio de 2016, com a Lei nº 13.278 de 2016, essa obrigatoriedade se estendeu também para o teatro, as artes visuais e a dança (BRASIL, 2016).

Apesar do que a literatura aponta como importante para a formação dos jovens ter representação na legislação sobre educação no Brasil nas duas décadas que se seguiram após a

publicação da LDB, houve no ano de 2016 a proposição de mudanças drásticas na estruturação e funcionamento do ensino médio. Em 23 de setembro de 2016 foi publicada no Diário Oficial da União a Medida Provisória² nº 746, com o propósito de alterar a LDB de 1996, instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e regulamentar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2016). Com esta medida, a estruturação do currículo do ensino médio passaria a ser em cinco áreas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Uma grande alteração proposta por ela foi que o aluno, a partir do segundo ano, poderia escolher o itinerário formativo que gostaria de cursar, definindo seu foco em umas cinco áreas. Assim, o currículo do ensino médio seria composto pelos conteúdos definidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela área de escolha do aluno. A BNCC é um documento ainda em elaboração e discussão pelo Ministério da Educação até março de 2017. Ele terá a função de nortear o currículo das etapas da educação básica em escolas públicas e privadas, definindo os conhecimentos básicos, as competências e as aprendizagens pretendidas para os alunos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio (TERCEIRA..., 2017).

A Medida Provisória nº 746 de 2016 afetaria a presença das artes e de outras disciplinas existentes atualmente no currículo deste nível de ensino. Mesmo sendo consideradas importantes e necessárias para a formação integral do jovem e apontadas como tais pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000; BRASIL, 2013), as disciplinas de artes, filosofia, sociologia e educação física passariam a não ser mais obrigatórias para o ensino médio. A educação física e as artes seriam obrigatórias somente para a educação infantil e ensino fundamental, enquanto que a filosofia e a sociologia, disciplinas específicas do ensino médio, perderiam a sua obrigatoriedade. Após manifestações da classe artística, dos profissionais da educação, dos estudantes e de políticos da Câmara e do Senado, estas disciplinas voltaram a ser incluídas nos documentos em tramitação como obrigatórias. Houve, ainda, outras alterações significativas propostas nesta medida, como o aumento progressivo da carga horária mínima

² Medida Provisória é um instrumento com força de lei que o Presidente da República pode instituir, em casos de urgência e relevância. Tem prazo de vigência de 60 dias, podendo ser prorrogado por igual período, e depende da aprovação do Congresso Nacional para que seja transformada definitivamente em lei. Tramitará no Congresso Nacional, que aprovará um parecer sobre ela, e na Câmara e no Senado, que emitirão seus pareceres e proporão alterações caso julguem necessário. Por último, a Medida Provisória deverá ser sancionada pela Presidência. O presidente poderá vetar o texto totalmente ou parcialmente caso discorde de alterações propostas anteriormente (BRASIL, 1988; CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016).

para 1400 horas, a permissão de que atuem como professores os profissionais com notório saber nas áreas do currículo e o aproveitamento dos conteúdos cursados no ensino médio para o ensino superior.

No dia 16 de fevereiro de 2017, o presidente da república sancionou a Lei nº 13.415, que converteu a citada medida provisória em lei. Desta forma, as mudanças propostas por ela, que já tinham validade desde sua instituição, tiveram sua aprovação definitiva. Algumas das mudanças apresentadas pela medida provisória citadas anteriormente acabaram sendo alteradas ou então eliminadas da Lei nº 13.415/2017. Só serão admitidos profissionais com notório saber reconhecido para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação no itinerário formativo que se refere à formação profissional e tecnológica. Os conteúdos do ensino médio não poderão ser aproveitados para o ensino superior, como proposto anteriormente na medida provisória. Os cinco itinerários formativos passaram a se chamar linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional (BRASIL, 2017). As disciplinas que haviam sido cortadas, primeiramente, e depois retomadas, permanecem no currículo do ensino médio: o ensino de arte deverá constituir componente curricular obrigatório e a disciplina de educação física será mantida para toda a educação básica, conforme menciona o artigo segundo desta lei (BRASIL, 2017). Nela também está estabelecido, segundo o artigo terceiro, que “a Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017).

A BNCC terá um importante papel tanto para a educação básica quanto para o ensino médio, pois exercerá diversas influências sobre a implementação das mudanças, sobre o currículo do ensino fundamental e do médio e sobre a formação dos professores. É a partir do primeiro ano de sua publicação que os sistemas de ensino deverão estabelecer um cronograma de implementação das alterações propostas e, a partir do segundo, implementá-las nas escolas de educação básica. O artigo quarto da Lei nº 13.415/2017 estabelece que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017). Além disso, ela ditará as mudanças nos processos seletivos para os cursos superiores, nos processos de avaliação do ensino médio e também na formação de professores. Esta base, no atual momento, se encontra em elaboração. Sua terceira versão foi apresentada em seminários

promovidos pelo Ministério da Educação em fins de janeiro e ainda está sendo finalizada para depois ser encaminhada para apreciação do Conselho Nacional de Educação e, após o parecer do mesmo, ser homologada pelo Ministro da Educação (TERCEIRA..., 2017).

Apesar de parecer algo atrativo para o jovem e que levaria em consideração seu interesse acadêmico e profissional atual e futuro, tal lei não conseguirá garantir que todos terão iguais oportunidades de escolha. Com a precariedade das escolas brasileiras e a visível diminuição de recursos destinados à educação, é possível que as escolas não consigam oferecer todas as áreas mencionadas nesta nova estruturação do ensino médio. Isto pode acarretar, por exemplo, em menores possibilidades de escolha dependendo da região ou localidade onde o aluno mora ou da escola disponível para ele. A implementação das escolas de ensino médio em tempo integral também pode dificultar o acesso do jovem à escola, pois, na realidade brasileira, muitos necessitam trabalhar para o próprio sustento ou para ajudar na renda familiar. Muito ainda está por ser definido, já que a terceira versão da BNCC não está finalizada e homologada e exercerá grande influência sobre essa estruturação do ensino médio. Resta à sociedade, à comunidade escolar e aos profissionais da educação aguardarem e fiscalizarem a implementação destas mudanças. Também é necessário que todos estejam atentos aos problemas que este novo ensino médio pode trazer à formação do jovem e à atuação dos professores nas escolas, para que, juntos, possam buscar as melhorias necessárias para garantir uma educação de qualidade para os alunos do ensino médio.

1.2 O professor do ensino médio e a música

A música como conteúdo no ensino médio traz desafios inerentes à sua diversidade de culturas, de práticas e de personalidades, haja vista o que já foi exposto sobre o público-alvo dessa etapa da educação básica. A música, para o adolescente, é algo muito particular e o remete à uma identidade tanto pessoal quanto de grupo. Ela caracteriza o jovem perante seus colegas e amigos, sendo também importante saber o que eles pensam dela. Del-Ben (2012) aborda em seu trabalho ideias e resultados de pesquisa de diferentes autores, buscando congrega aspectos da relação dos jovens com a música e com a escola, e da caracterização da escola que os professores querem para esses alunos. A autora constata que há poucos trabalhos sobre esse assunto nas publicações da área de educação musical e de música, e que, em sua maioria, apresentam investigações a partir da perspectiva dos professores e dos saberes escolares, faltando o ponto de vista dos alunos (DEL-BEN, 2012). Santos (2009) trata justamente da visão do aluno, abordando o que eles pensam e esperam da música na

escola. Em sua pesquisa de mestrado, a autora, por meio dos dados coletados, percebeu que a vivência dos alunos e sua identificação com os aprendizados musicais que têm dentro da escola são os pontos dos quais partem suas relações com a música (SANTOS, 2009). Os alunos também falam sobre a necessidade de o professor dominar os conteúdos e os processos de aprendizagem envolvidos (SANTOS, 2009).

Há uma inquietação por parte dos professores em relação ao espaço que o conhecimento e a seleção dos conteúdos das aulas ocupa em sua formação e atuação profissional (SILVA, 2015). Isso ocorre porque as propostas curriculares, tanto em seus locais de formação (universidades) quanto em seus espaços de atuação (escolas), enfatizam que o trabalho docente deve ter como base o mundo cultural e social do aluno. Para Silva (2015), essa característica delinearía a fabricação de uma docência inovadora, que fragilizaria a dimensão objetiva do conhecimento, levando os professores a essa inquietação mencionada anteriormente. Portanto, além de se sentirem inseguros quanto aos conhecimentos que deverão estar presentes em suas aulas, os professores enfrentam muitas contradições em seus cotidianos de atuação: a sociedade e a instituição escolar cobram do professor inovações em seu modo de atuar, respeito à diversidade e ao ritmo de aprendizado do aluno, mas, ao mesmo tempo, exigem que a esse aluno seja atribuída uma nota, demonstrando nas entrelinhas a falta de interesse com o real saber do aluno (CHARLOT, 2013). Essa cobrança de que o professor seja bem formado, motivado e atualizado é um dos grandes paradoxos da escola, já que sua formação e condições de trabalho não condizem com os desafios que a sociedade contemporânea lhe apresenta (KRAWCZYC, 2011).

Os problemas existem em vários âmbitos da formação e da atuação docente, e nem sempre as estratégias utilizadas para tentar resolvê-los dão certo. A grande demanda por contratos emergenciais, por exemplo, pensados para suprir a falta de professores nas escolas, acaba confirmando a falta de atratividade da carreira e das condições de trabalho. Krawczyk exemplifica essas situações problemáticas presentes nos percursos formativos e no cotidiano do professor:

Minicontratos fazem com que os docentes estejam mais preocupados em como conservar o trabalho, ou em como conseguir algo melhor, do que com um compromisso institucional e projeto de longo prazo; afetam sua autoestima, uma vez que vivenciam um sentimento constante de injustiça. Outro problema tem sido a formação polivalente: a formação inicial e continuada por áreas e não por disciplinas. Confunde-se um nível de análise teórico (isto é, buscar a melhor forma de produzir conhecimento e compreender a realidade; de evitar a compartimentalização da realidade e hierarquização do conhecimento) com um nível de análise estratégico. (KRAWCZYC, 2011, p. 765).

As dificuldades enfrentadas pelos docentes também surgem, sobretudo, porque na formação e nos contextos onde atuam há pouco espaço para que eles reflitam sobre os seus desafios e possam experimentar as mudanças. Para Charlot (2013, p. 100), “essas novas exigências requerem uma cultura profissional que não é a cultura tradicional do universo docente; o professor, que não foi e ainda não é formado para tanto, fica um pouco perdido”. O professor também sente dificuldade para lidar com a diversidade que ocorre entre os alunos, seja pela faixa etária destes, seja pelas diferenças culturais e socioeconômicas. Silva (2015), corrobora este ponto de vista, explicitando as diferenças entre os níveis de ensino presentes nas escolas. Os professores entrevistados por ele afirmaram que faltava em sua formação inicial e continuada elementos que os permitissem refletir sistematicamente sobre os alunos do ensino médio, pois no currículo de seus cursos as disciplinas de didática e psicologia da educação eram direcionadas ao público infantil.

Pelo que foi exposto anteriormente, percebe-se que o professor de música necessita saber lidar com diversas especificidades, sendo um educador prático-reflexivo, que reflete sobre sua atuação em sala de aula (ALMEIDA et al., 2007). No confronto da sua atuação docente com sua formação, com suas experiências de vida e de atuação profissional, bem como com as experiências de outros com as quais tem contato, o professor reflete e problematiza a sua prática (PIMENTA; GARRIDO; MOURA; 2001). Ele busca respostas para as necessidades específicas do contexto onde está inserido. Penna (2010, p. 29) destaca que é a atividade reflexiva do docente “que sustenta a construção de caminhos que partem das experiências musicais dos alunos, o que exige necessariamente entrar em contato com a turma, procurar conhecer suas vivências fora da sala de aula, observar suas reações e interesses”. Ele precisa saber como fazer para surgir entre os alunos o interesse e o respeito por essa diversidade cultural no contexto da sala de aula e como tornar as experiências e conhecimentos musicais abordados na escola tão significativos quanto àqueles que os jovens têm contato fora dela.

Neubauer e colaboradores, em sua pesquisa intitulada “Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil” (NEUBAUER et al., 2011), ressaltaram em seus resultados que nas escolas de quatro regiões do Brasil que exerciam maior impacto no aprendizado dos alunos e que apresentavam os melhores desempenhos nas avaliações nacionais e estaduais do ensino médio, os professores apresentavam um alto senso de responsabilidade profissional, preocupando-se com o sucesso dos estudantes e com o seu próprio domínio teórico e metodológico. Segundo os autores, esses professores

estão sempre presentes e atuantes em suas escolas e transmitem uma sensação de competência e segurança, quando se trata de mobilizar conhecimentos, atitudes e crenças para conseguir os resultados a que se propõem. A apreensão acerca das necessidades de formação e de aperfeiçoamento contínuos é clara: os professores expressam que essas são condições essenciais para que possam oferecer um ensino atualizado e pertinente. (NEUBAUER et. al., 2011, p. 19).

Como atesta a literatura, a grande maioria dos professores não tem em sua formação uma preparação consistente para os desafios que se apresentam em sua carreira docente (CHARLOT, 2013; KRAWCZYC, 2001; PENNA, 2010; 2007). As licenciaturas brasileiras, surgidas na década de 1930, estruturavam-se em um grupo de disciplinas científicas e em outro composto por disciplinas pedagógicas, acreditando que o professor em formação faria naturalmente a ligação dessas duas áreas em sua prática pedagógica e que o estágio supervisionado seria o momento para o início dessa articulação (PENNA, 2010). Na realidade, tais articulações deveriam ser oferecidas ao longo de toda formação do licenciando, pois a prática de estágio é bastante diferente da vida real que o professor enfrentará em sala de aula, no seu contexto de atuação profissional. Penna (2010) afirma que, nesse modelo, o eixo de formação do professor é a prática, com as disciplinas pedagógicas concomitantes e articuladas desde o início do curso, trazendo ao futuro docente um envolvimento com a realidade prática e possibilitando discussões sobre ela dentro das disciplinas teóricas. Ao se falar sobre essa concepção de formação, deve-se levar em conta que, apesar de já ocorrerem há alguns anos, as mudanças curriculares no âmbito das universidades são demoradas, pois exigem análise em diversas instâncias dentro das instituições, num fluxo complexo e demorado.

As mudanças na formação do professor, mencionadas por Penna, trariam benefícios para a prática profissional dos licenciados em música, preparando-os de uma forma mais completa para exercer seu papel com menos insegurança desde o início de sua atuação. O professor, através de sua prática reflexiva, adaptar-se-ia com mais facilidade às necessidades dos alunos de cada contexto onde atua e aos desafios que o ato de ensinar para jovens do ensino médio traz. Da mesma forma, o professor necessita saber o seu papel dentro dos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, em que consiste o ato de ensinar. Sobre isso, Charlot afirma:

Ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos. [...] O mais importante é entender que a aprendizagem nasce do questionamento e leva a sistemas constituídos. É essa viagem intelectual que importa. Ela implica que o docente não seja apenas professor de conteúdos, isto é, de respostas, mas também, e em primeiro lugar, de questionamento. Quanto aos alunos, às vezes, andarão sozinhos, com discreto

acompanhamento da professora e, outras vezes, caminharão com a professora de mãos dadas. O mais importante é que saibam de onde vêm, por que andam e, ainda, que cheguem a algum lugar para o qual valha a pena ter feito a viagem. (CHARLOT, 2013, p. 114).

Pensar o ensino como um processo que leva o aluno a descobrir e a construir saberes é um exercício que o professor necessita fazer ao longo de sua formação. Adquirir a consciência desse processo poderia transformar a prática docente e também o sentido que os jovens veem na escola, aproximando professores, alunos e a instituição escolar na vida cotidiana.

1.3 Os professores e as crenças de autoeficácia

Para criar ambientes de aprendizagem que conduzam ao desenvolvimento de competências cognitivas, é muito importante que os professores acreditem em suas capacidades (BANDURA, 1997). Há diversas pesquisas que evidenciam que as crenças de autoeficácia do professor influenciam na relação entre professor e aluno, bem como nas atitudes e desempenho dos alunos (BZUNECK; GUIMARÃES, 2003; CERESER, 2011; MORALES; MALDONADO, 2013; GIMENEZ; TONELLOTO, 2007; GODDARD; HOY; WOOLFOLK-HOY; 2004). Esse construto, presente na Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, diz respeito às crenças do indivíduo sobre sua capacidade de executar determinados planos de ação na realização de tarefas específicas. Ter fortes crenças de autoeficácia faz com que a realização e o bem-estar pessoal se intensifiquem, faz com que as pessoas aceitem desafios e permaneçam motivadas, mesmo em face às dificuldades (BANDURA, 1994). Cereser (2011) aponta que a maneira que o professor ensina é afetada por suas crenças nas habilidades que os alunos têm para aprender e também por suas próprias habilidades para promover a aprendizagem. Sobre as crenças dos professores e suas influências na atuação do professor junto aos alunos, Bzuneck e Guimarães afirmam que os professores que têm sólidas crenças de autoeficácia

[...] apresentam níveis mais elevados de comprometimento com o ensino; adotam procedimentos mais eficazes para lidar com alunos portadores de algum problema na aprendizagem; são mais propensos a introduzir práticas inovadoras; assumem uma postura mais democrática em classe, promotora de autonomia e confiança; e administram eficazmente fatores acadêmicos estressantes mediante estratégias de solução de tais problemas. (BZUNECK; GUIMARÃES, 2003, p. 4).

Essas características de um professor com altos níveis de autoeficácia demonstram a importância de se ter atenção a esse profissional, já que as suas crenças, em si mesmo e em seu trabalho, vão influenciar sua atuação em sala de aula com os alunos, inclusive em suas

motivações para aprender (GUO; CONNOR; MORRISON, 2012; BZUNECK; GUIMARÃES, 2003). Cereser (2011) indica que o professor necessita ter competências na tomada de decisões e também no processo de desenvolvimento de habilidades, pois deve estar preparado para cumprir seu papel motivacional e se planejar ativamente para promover a motivação em sala de aula. Um professor de música que crê em suas capacidades específicas para realizar determinadas tarefas e que busca motivar seus alunos provavelmente terá mais abertura ao lidar com o repertório diverso dos alunos, com as diferentes personalidades presentes em sala de aula e com os desafios que a faixa etária envolvida no ensino lhes proporciona.

Em um estudo sobre as crenças de autoeficácia e a profissão docente, Hargreaves e colaboradores (2003) evidenciaram que os professores de música valorizam muito as habilidades envolvidas na organização e execução de suas atividades em sala de aula, como a capacidade de entusiasmar o outro, boa comunicação e bom planejamento do tempo. Os professores em formação pesquisados em seu trabalho, por acreditarem que essas habilidades são mais importantes que as musicais no seu desempenho em sala de aula, tiveram crenças de autoeficácia para ensinar mais altas que as para música, como por exemplo para as habilidades para reger ou ter conhecimento de estilos musicais (HARGREAVES et al., 2003).

Em uma temática semelhante, porém fora da área da música, o estudo de Castelo e Luna explora a categoria profissional dos professores por meio das relações entre as crenças de autoeficácia e a sua identidade profissional. Segundo esses autores, “os professores se interessam e se identificam com a profissão por acreditarem ser capazes de organizar e executar as atividades docentes, ao mesmo tempo em que se percebem capazes de ensinar por identificarem-se com a profissão docente” (CASTELO, LUNA, 2012, p. 39).

O trabalho de Capelo e Pocinho (2014) aborda as crenças de autoeficácia como sendo um indicativo de satisfação profissional dos professores nas escolas públicas da Madeira, Portugal. As autoras afirmam, com base na literatura, que a autoeficácia é responsável pela ação do ser humano, e que ter altos níveis de autoeficácia contribui para a construção da vida do indivíduo, fazendo dele um ser auto-organizado, proativo, autorregulado e autorreflexivo (CAPELO; POCINHO, 2014). Esse trabalho mostra também que a eficácia nos relacionamentos interpessoais e a eficácia instrucional predizem a satisfação profissional e que a relação do professor com a instituição escolar é percebida positivamente, aumentada pela eficácia nos relacionamentos interpessoais e diminuída pela eficácia instrucional. Isto vai ao encontro de outras pesquisas já realizadas na área e citadas pelas autoras.

Ainda na área da educação, diversos trabalhos abordam as crenças de autoeficácia do professor ao utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A pesquisa de doutorado de Santos (2014) teve como objetivo estudar as relações dos professores com as TIC em respeito ao seu período de formação profissional, ao uso em sala de aula e às crenças de autoeficácia quanto a esse uso. A autora realizou um estudo longitudinal entre os anos de 2009 e 2013 com 130 professores do ensino pré-escolar, básico e secundário, pertencentes a duas escolas de um centro de formação localizado na região central de Portugal Continental. Por meio da aplicação de questionários estruturados a partir de duas escalas, a Escala de Autoeficácia para o Uso de Computadores (*Computer Self-Efficacy Scale*) e o Questionário sobre a Utilização das Tecnologias pelos Professores (*Measure Teacher's Technology Use Scale*, traduzida daquela maneira por Santos), a autora concluiu que os professores têm níveis moderados de crenças de autoeficácia e de índices de utilização das tecnologias, tanto em curto, médio ou longo prazo.

A pesquisa de Coulibaly e Karsenti (2013) examinou o quanto os professores de ensino médio do Níger, país africano, se sentem capazes de usar o computador. Nesse país, de acordo com a Organização das Nações Unidas, a instituição escolar enfrenta muitas dificuldades, entre elas a escassez de professores, a falta de pessoal qualificado e de professores de qualidade. O uso das TIC, dentre as quais o computador, é visto como uma possibilidade de melhorar a qualidade da educação. Através de uma escala de autoeficácia com respeito ao uso do computador, traduzida do inglês para o francês, os pesquisadores acessaram os dados de 69 professores atuantes em três escolas da cidade de Niamey. Os resultados apontam uma grande diferença entre os professores com formação em TIC e os que não a têm. Esses professores que têm a formação em TIC, de acordo com o que os dados apresentam, são levados a acreditar, ao longo dela, em suas capacidades de utilização dessas tecnologias.

Já na área de artes, também há estudos que abordam as crenças de autoeficácia do professor. No ensino de instrumento musical, Cavalcanti (2009) faz uma revisão bibliográfica sobre a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura e sobre as Crenças de Autoeficácia no contexto da educação e da música, com o intuito de auxiliar e estimular os professores de instrumento a lidarem com as crenças pessoais de seus alunos, para que possam implementar neles um sentimento de confiança em suas próprias capacidades. Ela afirma, com base na literatura, que aqueles que acreditam em suas capacidades têm mais persistência diante das dificuldades e estabelecem metas desafiadoras para alcançar seus objetivos e cumprir seus

compromissos. Já aqueles que duvidam de suas capacidades têm mais dificuldade em vencer obstáculos e focam mais em suas deficiências do que nos objetivos a serem alcançados.

No ensino de artes, Garvis e Pendergast (2011) tratam em seu artigo das crenças de autoeficácia dos professores da educação infantil (em inglês *Early Childhood Teachers*) que ensinam as cinco artes (dança, música, teatro, artes visuais e mídia) em suas aulas, bem como a matemática e o inglês, a título de comparação. Por ser a arte uma área que estimula a criatividade, a inovação, o entendimento cultural amplo e a harmonia social, é importante que ela esteja presente em sala de aula. Contudo, para que os professores incluam as artes entre suas atividades curriculares com os alunos, é necessário que eles acreditem em suas capacidades de lidar com o ensino da arte. As autoras realizaram um *survey* de pequeno porte, utilizando como instrumento de coleta de dados a Escala das Crenças de Autoeficácia Docente, adaptada para o contexto do ensino das artes. No total, 21 professoras da Educação Infantil de Queensland, Austrália, responderam ao questionário. Os dados coletados mostraram que os níveis das crenças de autoeficácia para ensinar qualquer uma das cinco artes eram mais baixos do que para ensinar inglês ou matemática. Entre as artes, as duas que apresentaram maiores níveis de crenças de autoeficácia entre os professores foram as artes visuais e a música, além de constarem como as que mais são incluídas semanalmente nas aulas. As capacidades de conhecimento nas cinco artes apareceram mais baixas do que as capacidades de conhecimento de matemática e de inglês. Segundo as autoras, esses conhecimentos são uma importante fonte para as crenças de autoeficácia dos professores. Por fim, são ressaltadas as implicações que o estudo trouxe em relação à importância do entendimento sobre as crenças de autoeficácia dos professores, especialmente no domínio dos conteúdos e no ensino das artes em cursos de formação de professores.

Na área específica da educação musical, Cereser (2011) apontou as relações existentes entre as variáveis demográficas e de contexto, e as crenças de autoeficácia do professor de música para atuar na educação básica. Nessa pesquisa, o campo se aproxima mais da realidade da educação musical, abordando um contexto específico, que é o ensino de música na educação básica do Brasil. Através de um questionário autoadministrado, publicado na internet e aplicado a 148 professores e estagiários que atuavam na educação básica com o ensino da música no currículo, a pesquisa analisou cinco dimensões das crenças de autoeficácia do professor de música para atuar neste contexto específico: 1) ensinar música; 2) gerenciar o comportamento dos alunos; 3) motivar os alunos; 4) considerar a diversidade do aluno; e 5) lidar com mudanças e desafios (CERESER, 2011). Os resultados mostraram que

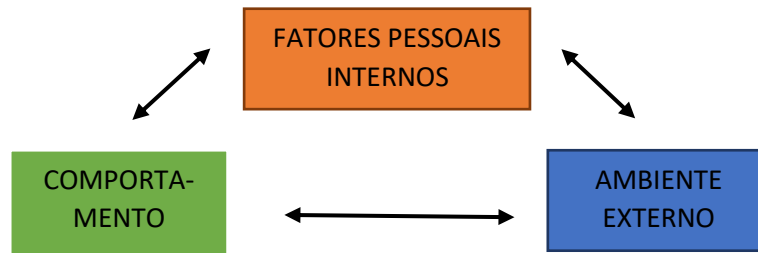
os professores, no geral, têm índices médios e altos de crenças de autoeficácia em todas as dimensões analisadas, e que gerenciar o comportamento dos alunos e motivar os alunos são as dimensões que apresentam os índices mais baixos de crenças de autoeficácia.

As crenças de autoeficácia do professor, como se percebe nas pesquisas da área de educação e de educação musical, são importantes para sua atuação e para o interesse e desempenho dos alunos naquilo que ele tem para lhes oferecer. A Teoria da Autoeficácia será discutida a seguir, no capítulo que explicita o referencial teórico de minha pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Utilizarei como referencial teórico de minha pesquisa a Teoria da Autoeficácia. A autoeficácia, segundo Reeve (2006, p. 147), é “uma capacidade de ordem mais geradora, com a qual o indivíduo organiza e orquestra suas habilidades de modo a enfrentar as demandas e circunstâncias que se lhe impõem”. As crenças de autoeficácia, portanto, são os julgamentos, as percepções ou as expectativas próprias do indivíduo de que ele terá êxito ou não em determinada ação que realiza (REEVE, 2006). São essas crenças que determinarão o início do comportamento, a quantidade de esforço despendido e o quanto ele será mantido em face às dificuldades, funcionando como um guia para a vida do indivíduo (BANDURA, 1977; 1997).

As crenças de autoeficácia estão entre os principais pensamentos que influenciam o funcionamento humano, estando no núcleo da Teoria Social Cognitiva (PAJARES; OLAZ, 2008). Essa teoria, proposta por Bandura, mostra que fatores pessoais, comportamentais e ambientais sofrem uma inter-relação dinâmica para formar o pensamento e a ação humana. A essa inter-relação se dá o nome de determinismo recíproco. A ideia apresentada por Bandura, de que a ação do indivíduo sofre influências externas e internas, fez com que se aceitasse que o indivíduo também tem oportunidades de exercer controle sobre seu destino, que não é somente por forças externas que sua ação é moldada (BANDURA, 1997). Por isso, a Teoria Social Cognitiva se opõe às teorias behavioristas, que exageram sobre o papel que os fatores ambientais exercem na aprendizagem e no comportamento, e às teorias do funcionamento humano, que ressaltam a influência dos fatores biológicos nesse desenvolvimento (PAJARES, OLAZ, 2008). Bandura (1997, p. 6) afirma que a reciprocidade que aí ocorre não quer dizer que os três determinantes (pessoal, comportamental e ambiental) necessariamente têm a mesma força. Tais determinantes podem variar conforme a circunstância e a atividade. Para um melhor entendimento do comportamento humano, é necessária uma abordagem integradora dos fatores sociais, ambientais e psicológicos.

Figura 1 – Determinismo recíproco

Fonte: BANDURA (1997)

Pelo exercício de influenciarem a si mesmos, os indivíduos contribuem parcialmente com aquilo que se tornam ou realizam (BANDURA, 1997, p. 6), já que o *self*³ é socialmente constituído e que as pessoas operam juntas para alcançar os resultados que elas almejam. O território do *self*, segundo Reeve (2006), diz respeito à posse das qualidades das seis dimensões de autofuncionamento do bem-estar psicológico: autoaceitação, relações interpessoais positivas, autonomia, domínio ambiental, propósito na vida e crescimento pessoal. Por meio de mecanismos psicológicos do sistema do *self* é que os fatores ambientais e sociais influenciarão o comportamento humano, já que sugestionam os indivíduos em termos de suas aspirações, autopercepções, padrões pessoais, estados emocionais, atitudes, entre outros (PAJARES; OLAZ, 2008). Em complemento, Bandura afirma:

Em decorrência da complexidade dos fatores que interagem, os eventos produzem efeitos probabilisticamente, e não inevitavelmente. Em suas transações com o ambiente, as pessoas não reagem simplesmente aos estímulos externos. A maioria das influências externas afeta o comportamento por meio dos processos cognitivos intermediários. Os fatores cognitivos determinam em parte quais eventos externos serão observados, como serão percebidos, se terão algum efeito duradouro, qual a sua valência e eficácia e como as informações que transmitem serão organizadas para uso futuro. (BANDURA, 2008, p. 44).

Assim, a Teoria Social Cognitiva afirma que a agência humana, ou seja, as ações que o ser humano faz intencionalmente, tem como fator chave as crenças de eficácia pessoal (BANDURA, 1997). São essas crenças que fazem as pessoas agirem e produzirem resultados, pois, se não acreditam que podem produzi-los, elas não iniciarão sua ação para alcançá-los. A crença no resultado, no entanto, não significa que o resultado intencionado seja produzido, já

³ *Self* pode ser descrito, de uma maneira geral e sucinta, como a percepção do indivíduo sobre si mesmo, como alguém único a partir das suas experiências pessoais (SILVEIRA; MACEDO, 2012). Tal conceito é definido de diversas maneiras dentro das diferentes abordagens psicológicas, segundo Silveira e Macedo (2012).

que os mesmos não dependerão somente da intenção do indivíduo com a ação produzida. A principal característica da agência é o poder de originar ações com determinados propósitos (BANDURA, 1997). Junto com os outros determinantes presentes na Teoria Social Cognitiva, as crenças de autoeficácia influenciam o pensamento, a motivação e a ação do indivíduo. O papel das crenças de eficácia pessoal nessa teoria é fundamental, pois elas agem sobre os outros determinantes, contribuindo para a aquisição de conhecimentos, fundadores das habilidades, através da influência que exercem na escolha das atividades e no nível de motivação (BANDURA, 1997).

Os contextos sociais, os diferentes ambientes e as experiências vividas trazem uma bagagem de vida diferente para cada indivíduo. Também as competências humanas são desenvolvidas e manifestadas de maneiras variadas, já que cada área onde as pessoas operam exige diferentes conhecimentos e habilidades. É essa diversidade de capacidades humanas que a Teoria da Autoeficácia reconhece (BANDURA, 1997). Sobre essa capacidade, Bandura, Pajares e Olaz afirmam que

[...] há a compreensão de que os indivíduos são imbuídos de certas capacidades que definem o que significa ser humano, principalmente as capacidades de simbolizar, planejar estratégias alternativas (antecipação), aprender com experiências vicárias, auto-regular e auto-refletir. Essas capacidades proporcionam aos seres humanos os meios cognitivos pelos quais influenciam e determinam o seu próprio destino. (BANDURA; PAJARES; OLAZ, 2008, p. 100).

As crenças de autoeficácia são, portanto, as crenças do indivíduo sobre suas capacidades em organizar e produzir cursos de ação que poderão o levar a determinado resultado. Essas crenças podem variar conforme a atividade à qual se referem. Bandura (1997, p. 36, tradução nossa) descreve essa variação: “estrelas da ópera, por exemplo, podem diferir em suas eficácias percebidas para cumprir os aspectos vocais, emotivos e teatrais do seu ofício artístico e fundi-los em performances dramáticas”.

Para se ter uma atuação pessoal efetiva, o necessário vai além do saber o que fazer, do estar motivado e do possuir um repertório fixo de competências. É por meio da combinação e organização de sub-habilidades cognitivas, sociais, emocionais e comportamentais que essa capacidade geradora, a eficácia, será útil em diferentes propósitos (BANDURA, 1997). As crenças de autoeficácia surgem a partir de quatro fontes principais: experiência de domínio (também chamada de experiência de êxito), experiência vicária, persuasão verbal e estado fisiológico (BANDURA, 1977; 1997; REEVE, 2006; PAJARES; OLAZ, 2008).

A experiência de domínio diz respeito às experiências prévias do indivíduo e à interpretação dos resultados obtidos em seus atos (PAJARES; OLAZ, 2008). Essa é a fonte

que mais influencia as crenças de autoeficácia. É a partir da interpretação de experiências anteriores, sobretudo na execução de um determinado comportamento, que as pessoas adquirem sua autoeficácia atual: se a pessoa se considerou competente em suas tentativas anteriores, suas crenças de autoeficácia serão elevadas; mas se em tentativas anteriores ela tiver se considerado incompetente, suas crenças serão diminuídas (REEVE, 2006). Bandura acrescenta:

As pessoas agem segundo suas crenças de eficácia e fazem as suas autoavaliações das performances gerenciadas para obter resultados. Performances de sucesso geralmente elevam as crenças de eficácia pessoal; performances repetidamente falhas as diminuem, particularmente se as falhas ocorrem no início da realização da ação e não refletem falta de esforço nem circunstâncias adversas externas. (BANDURA, 1997, p. 81, tradução nossa).

Há, no entanto, diferenças nas influências que fracassos e sucessos podem exercer nas crenças de autoeficácia. As falhas e as dificuldades em experiências anteriores podem trazer benefícios ao ensinar que, para se obter sucesso, é necessário esforço, pois mostram às pessoas como se pode transformar fracasso em sucesso, principalmente quando elas conseguem refinar o seu controle sobre os eventos (BANDURA, 1997). Além disso, construir as crenças de autoeficácia por meio das experiências de domínio envolve, segundo Bandura (1997), a aquisição de ferramentas cognitivas, comportamentais e autorregulatórias que criam e executam cursos de ação para se chegar aos resultados esperados, mesmo diante de circunstâncias sempre mutantes da vida de cada um. Logo, para se adquirir as competências necessárias à realização de determinadas ações, é preciso quebrar as habilidades complexas em sub-habilidades já vivenciadas, organizando-as em uma hierarquia que permitirá chegar à complexidade exigida para a ação em questão (BANDURA, 1997).

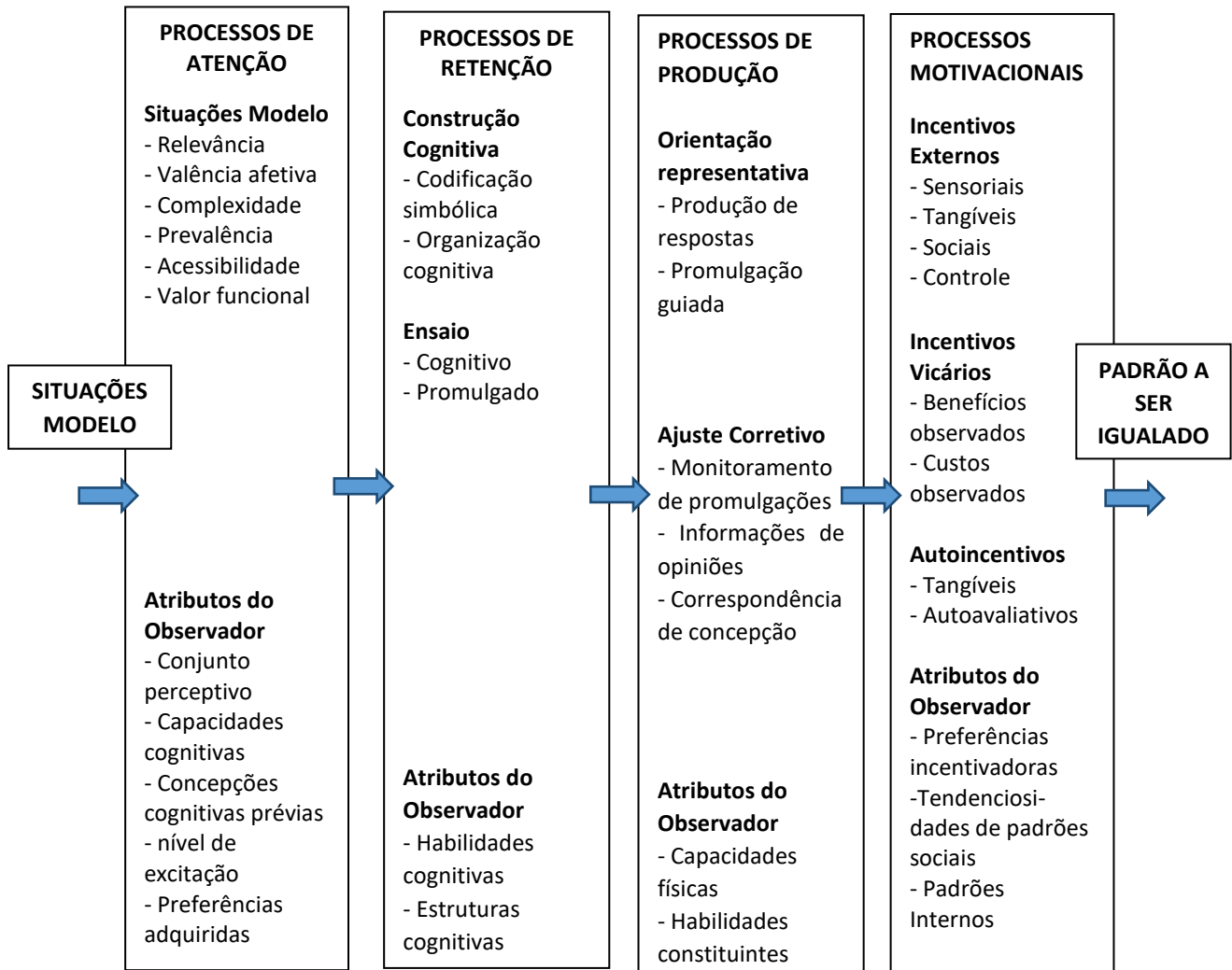
A experiência vicária é aquela que acontece quando a pessoa observa a ação de outras fazendo aquilo que ela pretende executar no futuro, como um modelo para a sua ação. Ela pode funcionar tanto para o aumento das crenças de autoeficácia, quando experiências bem-sucedidas são observadas, quanto para a sua diminuição, quando experiências malsucedidas são observadas. O grau de influência da experiência vicária dependerá de dois fatores: a similaridade entre o modelo e o observador - quanto mais similar, maior o impacto do modelo sobre a previsão de eficácia do observador -, e o quão experiente é o observador em relação ao comportamento - quanto mais novato ele for no domínio específico, mais impacto a experiência vicária terá em suas crenças de autoeficácia (REEVE, 2006). Em pessoas que tiveram muitas experiências que confirmaram sua ineficácia pessoal, modelos podem aumentar as crenças pessoais de eficácia quando transmitem estratégias efetivas de superação,

e podem aumentar ainda mais para aqueles que já as possuem, especialmente quando ensinam maneiras melhores de realizar aquilo que desejam (BANDURA, 1997). Indivíduos que estão convencidos de sua ineficácia podem também atribuir falhas futuras a deficiências pessoais de habilidades, ainda mais quando observam modelos similares a si falharem. A busca, por sua vez, é por modelos que possuem as competências aspiradas. Esses modelos, segundo Bandura (1997, p. 88-89, tradução nossa), “por seu comportamento e maneiras de pensar expressadas, [...] transmitem conhecimento e ensinam aos observadores estratégias e habilidades efetivas para lidar com as demandas do ambiente, [...] tanto por palavras quanto por ações”. Se modelos considerados habilidosos falham por não terem boas estratégias, pessoas que acreditam ter maior comando estratégico do que o que foi observado podem ter suas crenças de autoeficácia incrementadas. Mas se para o observador esses modelos têm ótimas táticas e, mesmo assim, não obtêm sucesso no que fazem, ele pode considerar que essa tarefa era muito mais difícil do que havia pensado. Por outro lado, ao ver aquilo que não funcionou em seu modelo, o indivíduo pode ter sua confiança aumentada a partir de alternativas melhores.

Existem quatro subprocessos que governam a aprendizagem por observação e que a experiência vicária proporciona: processos de atenção, processos de retenção, processos de produção e processos motivacionais (BANDURA, 1997). A figura 2 mostra o caminho percorrido desde os eventos que serviram de modelo até o padrão a ser igualado. Os processos de atenção são aqueles que determinam o que será observado na abundância de influências modeladoras e podem ser afetados pelas habilidades cognitivas do observador, suas concepções prévias e suas preferências. Os processos de retenção estão relacionados às representações cognitivas daquilo que foi observado e envolvem um processo ativo de transformação e reestruturação em regras e conceitos representados em sua memória. Os processos de produção são as concepções memorizadas, traduzidas em cursos de ação, que terão a adequação do comportamento comparada aos modelos observados; os comportamentos podem ser modificados para que se atinja uma correspondência entre concepção e ação, tendo como referência a situação observada. Os processos motivacionais são aqueles que definirão quais dos aspectos da aprendizagem por observação a pessoa irá transformar em ação; se dá por três tipos de incentivos: externos, quando produzem resultados valorizados pelos outros; vicários, quando os benefícios experimentados pelos outros influenciam sua ação; e autoincentivos, quando a aprendizagem por observação é regulada com base em seu próprio comportamento, naquilo que o observador acredita poder exercer.

Como afirma Bandura (1997), a mudança das crenças de autoeficácia, por meio das experiências vicárias, envolve um processo complexo de relação entre diversos processos. Podem ainda ser incrementadas com o amadurecimento e a experiência.

Figura 2 – Os quatro subprocessos que governam a aprendizagem por observação (BANDURA, 1997)



Fonte: Bandura (1997).

A persuasão verbal é o estímulo verbal feito por outras pessoas, na tentativa de convencer o indivíduo de que ele é capaz de executar uma ação competentemente. Reeve (2006, p. 149) destaca que “esses estímulos verbais conseguem persuadir as pessoas a se concentrarem cada vez mais em seus potenciais e em seus pontos fortes, e cada vez menos em suas deficiências e em seus pontos fracos”. As persuasões verbais eficazes são aquelas que cultivam as crenças das pessoas em suas próprias capacidades, garantindo que o sucesso

imaginado é algo alcançável (PAJARES, OLAZ, 2008). Essa é a fonte que menos influencia as crenças de autoeficácia, pois não provém de uma base experimental autêntica, como fazem as realizações próprias do indivíduo (BANDURA, 1977), dependendo também da credibilidade e confiança da pessoa que faz a persuasão (REEVE, 2006). No entanto, dependendo da maneira como forem comunicadas, a persuasão também tem o poder de enfraquecer as crenças de autoeficácia. Bandura (1997) afirma que, apesar de ser frequente o pensamento de que a atribuição de esforço é uma estratégia preferencial de correção, ela pode ajudar a diminuir as crenças em suas próprias capacidades, principalmente quando expressadas com frequência. Essa constante persuasão, para a qual é necessário esforço no alcance dos objetivos almejados, pode fazer o indivíduo crer que é tão limitado que precisa se esforçar muito para chegar lá. É melhor que se diga que o progresso da pessoa mostra que ela tem habilidades para atingir sua meta, sem fazer referência ao esforço realizado por ela, pois isso produz crenças mais fortes de autoeficácia, do que se se dissesse que as habilidades foram adquiridas à custa de esforço (BANDURA, 1997). Quando as performances não atingem os níveis esperados, é frequente que se façam críticas duras, repreendendo o indivíduo que a executou ao invés de indicar caminhos para melhorá-la. Essas críticas podem diminuir as aspirações do indivíduo e a sua eficácia percebida; ao mesmo tempo, críticas construtivas, feitas para performances deficientes, podem manter as crenças de autoeficácia ou mesmo aumentá-las (BANDURA, 1997).

O estado fisiológico é também uma fonte de crenças de autoeficácia, pois, por meio dele, as pessoas podem avaliar quão confiantes estão enquanto pensam em uma determinada ação (PAJARES, OLAZ, 2008). Se o estado fisiológico do indivíduo é anormal, ele pode ter a sua crença de autoeficácia diminuída. Em contrapartida, se não há medo, nem tensão e nem estresse, a sensação de eficácia pode ser elevada (REEVE, 2006). Segundo Pajares e Olaz (2008, p. 105), “como os indivíduos têm a capacidade de alterar seus próprios pensamentos e sentimentos, a promoção de crenças de autoeficácia pode influenciar poderosamente os próprios estados fisiológicos”. Para Bandura (1997), melhorar o estado físico, os níveis de estresse e as propensões a emoções negativas é um dos caminhos principais para modificar as crenças dos indivíduos em suas capacidades, já que tais sentimentos alteram a atenção da pessoa em relação àquilo que está realizando e a faz focar em seus estados emocionais e físicos. Assim, ela perde o foco em sua ação e agrega às suas crenças o fato de não ter sido capaz em realizar o que almejava.

Sobre essas quatro fontes de autoeficácia, Reeve afirma:

O poder relativo das diferentes fontes de informação de eficácia é importante por causa de suas implicações nas estratégias terapêuticas para planejar intervenções motivacionais em pessoas com baixos níveis de crenças de autoeficácia. A história do comportamento pessoal [*experiência pessoal*] e a experiência vicária são possibilidades terapêuticas promissoras, ao passo que a persuasão verbal e a regulação dos estados fisiológicos funcionam como oportunidades suplementares para se alterar as crenças pessimistas de autoeficácia. (REEVE, 2006, p. 149).

Essas fontes de informação não são diretamente transformadas em crenças de autoeficácia. O que irá transformá-las são a seleção, integração, interpretação e recordação dessas quatro fontes. Elas fundamentarão os julgamentos do indivíduo sobre suas próprias competências (PAJAREZ, OLAZ, 2008). Pessoas que têm fortes crenças de autoeficácia persistem com maior afinco quando se deparam com desafios e empregam maior esforço para a realização de suas tarefas, mesmo para as mais difíceis. Essas crenças têm influência sobre as escolhas de atividades e ambientes, sobre a quantidade de esforço e persistência empregados, sobre a qualidade do pensamento e das decisões feitas durante o desempenho e sobre as respostas emocionais do indivíduo, como o estresse e a ansiedade (REEVE, 2006).

Os próximos capítulos abordarão a metodologia, os resultados, as discussões e as considerações finais de minha pesquisa, destacando as crenças de autoeficácia dos professores que atuam com o ensino de música no ensino médio. O que será apresentado no capítulo de análise e discussão dos dados mostrará as relações de atuação e de formação desses profissionais com as suas crenças de autoeficácia, além de explicitar as prováveis fontes dessas crenças.

3 METODOLOGIA

Para esta pesquisa foi utilizada a abordagem quantitativa, uma vez que busquei dados sobre o perfil dos professores e também sobre suas crenças de autoeficácia, traçando relações entre elas em sua atuação. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 69), a pesquisa quantitativa “considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las”.

O método utilizado foi o *survey*, uma maneira de coletar dados que, para Cohen, Manion e Morrison (COHEN, MANION, MORRISON, 2007, p. 224, tradução nossa), permite “descrever a natureza de condições existentes ou identificar padrões contra os quais as condições atuais possam ser comparadas, ou determinar as relações que existem entre eventos específicos”. Esse *survey* foi do tipo baseado na internet, com um questionário autoadministrado, publicado em forma de HTML na *web*, por meio da plataforma *Survey Monkey*. Ele está construído em duas partes: a primeira, composta por questões objetivas, diz respeito aos dados pessoais, à formação e ao contexto de atuação do professor; a segunda é composta por uma adaptação feita da Escala de Autoeficácia do Professor de Música, a qual foi estruturada e validada por Cereser em sua tese de doutorado intitulada “As crenças de autoeficácia do professor de música”, publicada em 2011. A autora avalia, através de uma escala de Likert⁴ de cinco pontos, as “cinco dimensões das crenças de autoeficácia do professor de música para atuar na educação básica: a) ensinar música; b) gerenciar o comportamento dos alunos; c) motivar os alunos; d) considerar a diversidade do aluno e d) lidar com mudanças e desafios” (CERESER, 2011, p. 6).

Bandura (1997) afirma que as escalas de eficácia devem medir as crenças dos indivíduos em suas habilidades a partir de diferentes níveis de tarefas, envolvidas na dimensão psicológica selecionada para o estudo. Assim, as cinco dimensões mencionadas por Cereser referem-se aos diferentes domínios da atuação docente, nos quais estão envolvidas habilidades para tarefas específicas do cotidiano do professor em sala de aula.

A amostra deste estudo é não-probabilística, do tipo bola de neve. Segundo Cohen, Manion e Morrison, nesse tipo de amostra

os pesquisadores identificam um pequeno número de indivíduos que têm as características nas quais eles estão interessados. Estas pessoas são, então, usadas como informantes para identificar, ou colocar os pesquisadores em contato com

⁴ A escala de Likert é um tipo de instrumento de avaliação psicométrica que fornece uma faixa de respostas para medir atitudes e comportamentos (ESCALA..., 2015).

outros que se qualificam para a inclusão na pesquisa e estes identificam ainda outros. Por isso o uso do termo bola de neve. (COHEN, MANION, MORRISON, 2007, p. 116, tradução nossa).

Na grande pesquisa realizada pelo FAPROM, o *link* do questionário disponibilizado na plataforma *Survey Monkey* foi enviado por *e-mail* e pelas redes sociais aos professores que trabalham com o ensino da música na educação básica, independentemente de terem ou não formação na área, atuantes nas cinco regiões brasileiras (Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte, Nordeste). Esses professores foram incentivados a divulgar esta pesquisa e a encaminhar o *link* para outros professores da sua rede de contatos. Em minha pesquisa, utilizei os dados referentes aos professores do ensino médio.

3.1 Confeção e revisão do instrumento de coleta de dados

O questionário utilizado como instrumento de coleta de dados em minha pesquisa de mestrado surgiu do projeto enviado pelo grupo de pesquisa FAPROM ao Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no ano de 2014, anterior ao meu ingresso no PPGMUS-UFRGS. Esse projeto, do qual a Prof.^a Dra. Liane Hentschke é a pesquisadora responsável, tem como objetivo geral investigar o perfil do professor e suas crenças de autoeficácia para trabalhar com o ensino de música nas escolas de educação básica. Os cinco novos alunos do PPGMUS-UFRGS (quatro de mestrado e um de doutorado), orientados de Hentschke e ingressantes no primeiro ano de vigência do projeto, buscaram temáticas de seu interesse e que estivessem contempladas no projeto para formular suas questões de pesquisa, uma vez que participar de um projeto de grande porte traria aos estudantes um maior aprendizado dentro do campo da pesquisa em educação musical. Algumas adequações no projeto original fizeram-se necessárias para a sua execução. Essas adequações foram discutidas em orientações coletivas, realizadas por Hentschke com todos os novos estudantes de mestrado e doutorado, entre os meses de março e outubro de 2015, além de serem discutidas no grupo de pesquisa FAPROM. Detalharei, a seguir, as principais alterações realizadas.

No projeto enviado ao CNPq foi proposto que a pesquisa seria realizada em três regiões brasileiras: Sul, Sudeste e Nordeste, já que essas são as regiões que mais concentram escolas de educação básica no território nacional. Para um mapeamento mais fidedigno da real situação da música na escola em todo o Brasil, optamos por realizar a pesquisa em todas as regiões do país. A divisão que ficou acordada foi a dos níveis de ensino: educação infantil,

ensino fundamental - séries iniciais, ensino fundamental - séries finais e ensino médio. Incluiu-se ainda as atividades extracurriculares, ou seja, aquelas que acontecem no contraturno escolar. Assim, foi possível ter uma noção de onde, dentro das escolas de educação básica, o ensino da música está presente.

Também revisamos os termos que se referiam à amostra da pesquisa. O título e os objetivos do projeto estavam relacionados ao professor que trabalha com música na educação básica. No senso comum, sabe-se que a música está presente dentro da escola, em espaços que vão além da disciplina de artes ou de música do currículo escolar. Nosso interesse de pesquisa recai sobre os espaços onde ocorrem o ensino e a aprendizagem musical em si, e, por isso, optamos por especificar melhor essa presença da música que queremos abordar em nossa pesquisa.

O professor que trabalha com música pode ser tanto o professor responsável pelas aprendizagens musicais dos alunos quanto aquele que se utiliza da música em sua disciplina para ensinar outros conteúdos (como pode ocorrer nas aulas de inglês ou literatura, por exemplo). Como nossa intenção é mapear o ensino da música nos diversos contextos dentro do espaço das escolas, definimos que nossa amostra será o professor que trabalha com o ensino de música nas escolas de educação básica e adequamos os termos presentes no projeto para deixar isso mais claro.

Fizemos também uma grande revisão no questionário, nosso instrumento de coleta de dados da pesquisa. Para que as diferentes questões de pesquisa pudessem ser contempladas nesse instrumento e para que conseguíssemos os dados de perfil dos professores importantes para o projeto, revisamos com muito cuidado as questões da primeira parte do questionário, que se referiam aos dados demográficos do professor. Esse foi o trabalho que nos demandou mais tempo no ano de 2015. Discutimos sobre essa parte do questionário na maioria das orientações coletivas, pois este seria o material que nos forneceria os dados necessários para chegarmos aos nossos objetivos e respondermos às nossas questões de pesquisa. Após o término desse processo, chegamos ao número de 17 questões, contando com a primeira, na qual consta um texto introdutório sobre a pesquisa e a declaração do respondente, quanto à concordância em participar da mesma (ver anexo A).

Para prosseguir com a parte da Escala de Autoeficácia do Professor de Música, o respondente deveria escolher entre um dos níveis de ensino no qual atua. Foi essa a questão que utilizamos para selecionar aqueles que fariam parte do recorte, que seria a amostra de

cada um dos alunos de mestrado e doutorado, no meu caso, o ensino médio. Essa questão tinha o seguinte enunciado:

- 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).

Também refletimos e discutimos sobre a Escala de Autoeficácia do Professor de Música (CERESER, 2011). Cereser elaborou essa escala a partir da adaptação, para o contexto da educação musical, de três escalas que avaliavam as crenças de autoeficácia do professor: 1) Teacher Self-Efficacy Scale, de Albert Bandura, 2) Teachers' Sense of Efficacy Scale, de Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy e 3) Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale (CERESER, 2011, p. 85). Como esse é um instrumento já validado anteriormente, optamos por não fazer alterações em seus itens, a não ser em algumas partes textuais, de forma a possibilitar um melhor entendimento da questão por parte dos professores. Já que prevíamos uma grande diversidade de perfis entre os professores de nossa amostra, era necessário deixar bastante claro o que a redação de cada uma das questões estava querendo dizer. Na tabela 1, apresento os 13 itens (questões) da escala que utilizamos, divididos nas cinco dimensões propostas por Cereser e, ao lado, as adaptações realizadas:

Tabela 1 – Adaptações textuais na Escala de Autoeficácia do Professor de Música

(continua)		
Dimensão	Redação Original	Redação Adaptada
	Como professor de música eu posso:	Como professor que trabalha com o ensino de música nas escolas de educação básica eu posso:
Ensinar Música	Responder até as questões mais complexas do campo musical levantadas pelos alunos.	Nenhuma adaptação foi realizada.
	Adaptar as atividades para um nível musical, considerando o desenvolvimento musical e cognitivo dos alunos.	Adaptar as atividades musicais, considerando o nível de desenvolvimento musical e cognitivo dos alunos.
Gerenciar o Comportamento dos Alunos	Estabelecer um sistema de gerenciamento da sala, mesmo quando os alunos estão trabalhando em grupo.	Monitorar o comportamento dos alunos, mesmo quando estão trabalhando em grupo.
	Fazer alunos com problemas de comportamento seguirem as regras da sala de aula.	Lidar com alunos que têm dificuldade de seguir as normas estabelecidas.

(continuação)

Dimensão	Redação Original	Redação Adaptada
Motivar os Alunos	Fazer os alunos acreditarem que podem ter um bom desempenho nas atividades musicais.	Conseguir fazer com que os alunos acreditem que podem ter bom desempenho, mesmo nas atividades em que têm mais dificuldades.
	Motivar os alunos que mostram pouco interesse nas atividades musicais.	Nenhuma adaptação foi realizada.
Considerar a Diversidade dos Alunos	Trabalhar com a diversidade de desenvolvimento musical dos alunos.	Nenhuma adaptação foi realizada.
	Trabalhar com a diversidade de preferências musicais dos alunos.	Nenhuma adaptação foi realizada.
	Organizar atividades musicais, adaptando o ensino e/ou execução de peças musicais conforme as habilidades individuais dos alunos.	Organizar atividades musicais, adaptando-as conforme as habilidades individuais dos alunos.
Lidar com Mudanças e Desafios	Gerenciar atividades musicais independentemente de como os alunos estão organizados (composição do grupo, grupo de idades mistas, etc.).	Coordenar atividades musicais independentemente de como os alunos estão organizados (grupos pequenos, grupos grandes, grupos de instrumentos diferentes, grupo de idades mistas, etc.).
	Trabalhar com atividades musicais, mesmo quando a escola não possui espaço físico adequado.	Desenvolver atividades musicais, mesmo quando a escola não possui espaço físico adequado.
	Realizar uma aula de música, mesmo quando a escola não dispõe de material didático adequado.	Desenvolver atividades musicais, mesmo quando a escola não dispõe de material didático adequado.
	Trabalhar com uma turma numerosa.	Desenvolver atividades musicais em uma turma numerosa.

Fonte: dados da autora.

Para que todo esse processo ocorresse, criamos um documento na plataforma *Google Docs*. Assim, em nossas discussões e estudos, poderíamos fazer as sugestões de alteração a partir de nossas reflexões, auxiliados pela revisão de literatura sobre a educação básica e sobre a presença da música na escola, além de compartilhar com todos os envolvidos na pesquisa. A primeira versão do questionário foi finalizada em 24 de outubro de 2015. Após esse período de reflexões e revisões, tanto por parte dos novos estudantes de mestrado e doutorado quanto pelos membros do grupo de pesquisa FAPROM, procedemos ao estudo piloto, descrito no próximo subcapítulo.

3.2 Estudo piloto

A partir do dia 30 de outubro de 2015 foram enviados 128 convites para professores responderem o questionário. O contato desses professores constava na lista dos participantes do grupo FAPROM. Obtivemos 43 respostas ao instrumento, sendo que, destas, 36 estavam completas, com todas as questões respondidas. Essas respostas permitiram avaliar a pertinência e a clareza do questionário. Discutimos a realização de mudanças a partir do que foi percebido na análise desse piloto. Percebemos principalmente a necessidade de:

- inserção das opções curso técnico e curso de graduação na questão 6, que trata da trajetória de aprendizagem musical do professor;
- dispor a opção numérica da quantidade de escolas em que o professor atua, com barra de rolagem na questão 12, de acordo com o que o foi utilizado em outras questões numéricas, e colocar até o número 10;
- inserção da opção musicalização infantil e separação das aulas de música do componente curricular específico em diferentes disciplinas na questão 15, que trata dos tipos de atividade exercidas pelo professor de música;
- inserção da opção “concursado e efetivo na rede pública de ensino – 30 horas” na questão 16, que trata do tipo de vínculo com as escolas;
- explicitar com clareza todas as questões de múltipla escolha do questionário.

Essas mudanças foram discutidas e realizadas no grupo FAPROM, uma vez que o questionário seria o instrumento de coleta de dados utilizado para diferentes pesquisas de mestrado e doutorado. As questões, já com as alterações, podem ser visualizadas no anexo B. Também ocorreram mudanças na questão que direcionava o professor à Escala de Autoeficácia do Professor de Música. Optamos por colocar escritos na questão apenas aquilo que seria utilizado como recorte para nossas pesquisas: educação infantil, ensino fundamental – anos iniciais, ensino fundamental – anos finais, ensino médio e regente de grupos musicais. Aqueles respondentes que se sentissem identificados com outro nível ou modalidade de ensino, como, por exemplo, com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), poderia especificar essa escolha no campo “Outro (especifique)”. Assim, essa questão ficou com a seguinte redação:

- 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).

Além da avaliação da compreensão geral do questionário, por meio das sugestões dos respondentes e da nossa análise das respostas ao questionário, foi realizado o teste de confiabilidade para a Escala de Autoeficácia do Professor de Música. Para Cohen, Manion e Morrison (2007, p. 146), esse teste é “sinônimo de confiança, consistência e replicabilidade sobre o tempo, sobre os instrumentos e sobre os respondentes”. A confiabilidade tem o intuito de demonstrar que, caso fosse replicada em outro grupo similar de respondentes, em um contexto também semelhante, a pesquisa teria resultados semelhantes, indicando que a mesma é confiável.

Para se chegar a essa conclusão, foi utilizado o teste de Alpha de Cronbach, que tem o propósito de medir a consistência interna entre os itens de uma escala de múltiplos itens (COHEN; MANION; MORRISON, 2007), que é o caso da escala utilizada nesta pesquisa. Para ser confiável, o índice de confiabilidade deve estar acima de 0,70. O resultado do teste de Alpha de Cronbach para a escala como um todo foi de 0,858, demonstrando a confiabilidade do instrumento utilizado no estudo piloto.

3.3 Estudo final

Após as alterações feitas a partir das reflexões sobre o estudo piloto, iniciou-se a coleta dos dados para o estudo final. Essa fase teve a duração de quatro meses e meio e demandou do grupo como um todo um trabalho de divulgação persistente, para que conseguíssemos atingir o maior número possível de professores nas diferentes regiões do país. No subcapítulo a seguir apresento em detalhes os procedimentos tomados ao longo da coleta de dados, de seu início até a sua finalização.

3.3.1 Procedimentos para a coleta de dados

Iniciamos a coleta de dados no dia 5 de fevereiro de 2016. Enviamos por e-mail e por mensagens nas redes sociais os convites para participação na pesquisa. Buscamos pessoas e grupos que tivessem relação com a educação básica e com a educação musical: professores e estudantes universitários, professores que trabalham com música na educação básica, professores de escolas específicas de música, músicos, professores da educação básica, a

Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), as secretarias estaduais de educação, as secretarias das escolas de educação básica, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os colégios militares, os colégios de aplicação e os SINPROs. Também fizemos postagens em redes sociais do vídeo e do texto de divulgação da pesquisa, ambos elaborados pelo grupo FAPROM. Essas postagens aconteceram em grupos fechados de discussão, direcionados a professores de música e/ou a profissionais atuantes nos diferentes níveis de ensino da educação básica, nas páginas de periódicos e revistas da área de Educação e Educação Musical, nos perfis pessoais dos integrantes do FAPROM e no perfil e na página do grupo de pesquisa.

Nas últimas semanas da coleta de dados, contatamos também, por telefone, as secretarias de educação dos estados onde obtivemos pouca adesão por parte dos professores (menos de cinco). Essa forma de divulgação não foi muito efetiva, pois, mesmo depois do contato telefônico e do envio do e-mail, contendo o link para possibilitar que a secretaria enviasse aos professores do estado, o número de respondentes não aumentou significativamente.

A coleta de dados foi finalizada em 22 de junho de 2016. Ao longo de todo o período da coleta realizamos os procedimentos mencionados acima. As postagens nas redes sociais, principalmente, e o envio de e-mails eram constantes para que pudéssemos divulgar a pesquisa ao maior número possível de professores. Chegamos, ao final da coleta, com um total de 1594 respondentes. Desse quantitativo foram excluídos ainda, dentro da plataforma *Survey Monkey*, todos os que responderam na primeira questão que não atuavam na educação básica, uma vez que nosso interesse recai nos profissionais que, de alguma maneira, atuam no espaço escolar da educação básica. Chegamos, assim, ao número de 1009 respondentes, que foram exportados para uma tabela no programa *Excel*. Dentro desse arquivo, ainda procedemos a mais uma limpeza. Excluímos os respondentes que não completaram o questionário (36 respondentes) e aqueles que optaram na questão 18 por um nível de ensino no qual não atuam (55 respondentes). Para que se avaliem as crenças de autoeficácia, é importante que o respondente avalie a si próprio em contextos nos quais já tem a prática, já que essas crenças são formadas, em grande parte, pelas experiências de domínio e experiências vicárias do indivíduo. Por isso, excluímos aqueles que não atuavam no nível escolhido.

Após essas exclusões, obtivemos o número de 918 respondentes válidos, sendo que 249 indicaram na questão de número 17 que atuam no ensino médio. No entanto, apenas 123

professores escolheram o ensino médio como nível de ensino que mais se identifica com a atuação de cada um nas atividades musicais da escola (o que deveriam fazer na questão de número 18). No próximo capítulo, apresentarei as análises dos dados coletados referentes aos professores que atuam no ensino médio e identificam sua prática musical na escola com esse nível de ensino.

3.3.2 Procedimentos de análise dos dados

Para a análise dos dados coletados no estudo final foram feitas estatísticas descritivas e inferenciais. A estatística é um ramo da matemática aplicada que fornece ao pesquisador métodos de tratamento dos dados para a coleta, organização, descrição, análise e interpretação (CRESPO, 2002). Já a análise estatística auxilia na compreensão de fenômenos e situações para a construção do conhecimento sobre eles (LAVILLE; DIONNE, 1999).

A estatística descritiva, como o próprio nome já diz, se ocupa de descrever e apresentar as variáveis presentes na amostra pesquisada e a frequência de ocorrência das mesmas, reportando o que foi encontrado na coleta de dados. O objetivo da descrição de frequências é obter a contagem do número de respostas para cada diferente variável pesquisada (MALHOTRA, 2011) e pode ser expressa em número de casos e porcentagens. A estatística descritiva realizada em minha pesquisa também inclui os escores das médias e os desvios-padrão para cada uma das variáveis, bem como os seus números mínimos e máximos de ocorrências. A média descreve o valor médio de ocorrência dos casos da variável em questão e é obtida quando se divide a soma dos valores da variável pelo número de valores existentes. Esse escore, mesmo sendo um número representativo de um conjunto de valores, não demonstra o grau de homogeneidade ou heterogeneidade que existe dentro desse conjunto. Por isso, é necessário que se apresente também o desvio-padrão, que é uma medida de dispersão ou variabilidade em torno de um valor de medida central, indicativa de quão longe cada escore pode estar em relação à média (MALHOTRA, 2011). Um desvio-padrão baixo indica que os escores estão agrupados, enquanto que um desvio-padrão alto indica que os escores estão dispersos (COHEN; MANION; MORRISON; 2007). O desvio-padrão é uma medida importante, pois tem a capacidade de mostrar se há a ocorrência de valores distantes da média.

A estatística inferencial, diferentemente da estatística descritiva, tem a intenção de permitir inferências sobre os dados coletados. Esse é o aspecto essencial da estatística, já que dá lugar a conclusões e previsões que transcendem os dados obtidos na pesquisa (COHEN; MANION; MORRISON, 2007; MALHOTRA, 2011). Ela, portanto, ajuda o pesquisador a

confirmar ou rejeitar suas previsões, ou seja, suas hipóteses em relação aos dados coletados (FIELD, 2009). A inferência estatística pode permitir que as conclusões sobre os dados sejam generalizadas, mas somente quando a amostra da pesquisa for representativa da população, tendo as mesmas características da população em relação ao fenômeno que está sendo pesquisado (CORREA, 2003). Para isso, a amostra precisa ser probabilística, o que ocorre quando a amostra é selecionada de forma aleatória. Nesse caso, é possível especificar a probabilidade de cada respondente ser selecionado e, por isso, podem-se fazer as generalizações das inferências sobre os dados da amostra para a população. No caso da amostra não-probabilística, que foi o tipo escolhido para esta pesquisa, não é possível generalizar, já que não se pode conhecer a probabilidade de cada indivíduo da amostra ser selecionado (MALHOTRA, 2011). Portanto, as inferências feitas nesta pesquisa farão referência à amostra em questão, não podendo ser consideradas representativas da população como um todo.

As análises estatísticas, segundo Cohen, Manion e Morrison (2007), devem girar em torno da noção de significância estatística, para que se saiba que os resultados dos testes não são devidos ao caso. A significância de um teste, indicada pela letra p ou pela letra α (alfa), indica a probabilidade de ocorrência da hipótese testada não ser devida ao caso. Ela pode ser menor ou igual a 0,05, a 0,01 ou a 0,001, indicando que as diferenças podem ocorrer em apenas 5%, 1% ou 0,1% dos casos, respectivamente. Quando dentro desses valores, a significância indica que há um alto nível de associação entre duas variáveis (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). O nível de significância adotado em minha pesquisa é de 0,05, valor comumente adotado nas pesquisas quantitativas da área de psicologia e de educação.

Os testes utilizados para as análises da estatística inferencial foram os seguintes: tabulações cruzadas, teste do qui-quadrado, teste de Correlação Não-Paramétrica (Coeficiente de Spearman), teste Não-Paramétrico de Mann-Whitney, teste Não-Paramétrico de Kruskal-Wallis e teste de Comparações Pareadas. Para realização dos cálculos dessas análises e também da estatística descritiva, contei com o auxílio de um profissional da área da estatística, que executou os cálculos no *software* de tratamento estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Os resultados foram apresentados em forma de gráficos e tabelas, para que se pudesse interpretá-los com maior clareza. Nos próximos parágrafos, descreverei a função de cada teste utilizado em minha pesquisa.

As tabulações cruzadas, também chamadas de tabelas de contingência, são feitas para se relacionar duas ou mais variáveis, para descrevê-las simultaneamente e apresentá-las uma em relação à outra. De acordo com Malhotra (2011), há nesse tipo de tabulação o cruzamento e a classificação de uma variável com uma ou mais categorias de outra variável, subdividindo-se a distribuição de frequência de uma delas conforme os valores ou categorias das outras. As vantagens de se utilizar esse tipo de análise residem no fato de que são de fácil condução e compreensão, mesmo por aqueles que não possuem conhecimentos estatísticos, permitindo uma maior ligação entre os resultados da pesquisa e a realidade pesquisada (MALHOTRA, 2011).

O teste do qui-quadrado (χ^2) é usado, geralmente, para testar a significância estatística das relações observadas entre duas variáveis na tabulação cruzada, determinando se existe associação sistemática entre elas. Esse teste compara as frequências esperadas, caso não ocorra nenhum tipo de associação entre as variáveis (hipótese nula) com as frequências encontradas na tabulação cruzada (hipótese alternativa), apontando se as diferenças são significantes e chegando-se ao resultado do qui-quadrado (COHEN; MANION; MORRISON; 2007; MALHOTRA, 2011).

A tabela de distribuição do qui-quadrado deve apresentar o seu valor, os graus de liberdade (gl) e a significância (p). Os graus de liberdade são construtos matemáticos que apontam o número de restrições dos dados (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Malhotra (2011) afirma que, para calculá-lo quando o qui-quadrado está associado à tabulação cruzada, deve-se fazer o produto entre o número de linhas menos um ($r-1$) e o número de colunas menos um ($c-1$). Quanto maior o número de graus de liberdade, mais simétrica é a distribuição do qui-quadrado. A tabela 2 mostra parte da distribuição do qui-quadrado, com os valores dos graus de liberdade relacionados aos do qui-quadrado, de acordo com a significância:

Tabela 2 – Distribuição do qui-quadrado

Graus de Liberdade	χ^2 - nível de significância a	
	0,05	0,01
3	7,81	11,34
4	9,49	13,28
5	11,07	15,09
6	12,59	16,81

Fonte: Cohen, Manion e Morrison (2007).

Para que o teste do qui-quadrado possa ter confiabilidade, é necessário que não mais que 20% do número total de células contenham menos de cinco casos. Quando a porcentagem de células desse tipo é maior que 20%, deve-se levar em conta não a significância assintótica do teste qui-quadrado, mas sim a exata. Esses dois são métodos diferentes para calcular a significância, sendo o uso da significância assintótica mais adequado quando o N da amostra é mais alto, já que é baseada em uma distribuição de frequência definida. A significância exata é mais precisa quando usada com amostras de tamanho menor.

O coeficiente de Spearman é um teste de correlação não-paramétrica, que mede o grau de associação entre duas variáveis categóricas ordinais (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Segundo Field (2009), os testes não-paramétricos, normalmente usados com amostras não-normais, são menos restritivos que os paramétricos (utilizados com amostras normais) e podem ser também conhecidos como de distribuição livre, pois fazem poucas suposições sobre o tipo de distribuição dos dados. Já as variáveis categóricas são variáveis que não possuem valores quantitativos e que indicam categorias dos dados, representando uma classificação. Elas podem ser do tipo nominal, quando não existe uma ordenação entre as categorias (por exemplo, região ou tipo de escola), ou ordinal, quando há essa ordenação (como escolaridade, por exemplo). O coeficiente de correlação indicado por esse teste mede o grau de associação entre as variáveis e pode variar de -1 a 1. Quanto mais próximo de 1, mais forte é a correlação. Quando é negativa, indica correlação negativa, ou seja, há variações contrárias. O coeficiente de Spearman não é sensível a distribuições assimétricas e nem a casos dispersos ocorrentes na amostra. Portanto, ele é adequado a amostras com distribuição não-normal. Em amostras normais, a distribuição de frequência obedece uma determinada forma, que coincide com uma determinada distribuição dos desvios em torno da média. Não-normais são as amostras que não seguem essa forma de distribuição de frequência.

O teste de Mann-Whitney é um teste não-paramétrico que tem a função de apontar se há diferenças entre duas amostras independentes. Deve ser usado com uma variável categórica e no mínimo uma variável ordinal (COHEN; MANION; MORRISON, 2007), sendo adequado a amostras pequenas. Esse teste está baseado em médias de postos, que comparam o número de vezes em que os escores de uma das amostras tem pontuações mais altas que a outra amostra (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). No entanto, não indica onde estão as diferenças e, por isso, é importante se voltar à tabulação cruzada para visualizá-las.

O teste de Kruskal-Wallis é um teste não-paramétrico utilizado com dados de distribuição não-normal. Esse teste indica se há diferenças estatisticamente significativas entre

três ou mais amostras independentes e também tem como base, assim como o de Mann-Whitney, os postos dos valores (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Para saber quais amostras diferem entre si, é então realizado o teste de Dunn, um teste de comparações pareadas complementar ao teste de Kruskal-Wallis. Segundo Pontes e Corrente (2001), nele são apresentados testes de comparações múltiplas, que se utilizam da atribuição de postos juntamente com todos os tratamentos. Da mesma forma, é necessário observar a tabulação cruzada para ver quais são as diferenças entre as amostras, já que o teste de Kruskal-Wallis só aponta se há ou não diferenças entre as amostras.

Para testar a confiabilidade da Escala de Autoeficácia do Professor de Música, foi calculado o seu coeficiente de alfa, também chamado de Alfa de Cronbach. Segundo Cohen, Manion e Morrison (2007), o alfa fornece o coeficiente de correlação entre os itens em escalas de múltiplos itens e é importante porque permite saber se os instrumentos de coleta e os dados encontrados podem ser verificáveis, previsíveis e replicáveis. Valores entre 0,7 e 0,8 são aceitáveis para indicar confiabilidade da escala, mas quando o alfa está muito abaixo de 0,7 indica que a escala não é confiável para avaliar o que se propõe (FIELD, 2009).

Quanto à confiabilidade, Cohen, Manion e Morrison (2007) mencionam as seguintes diretrizes em relação aos valores: quando o alfa está acima de 0,9, a escala é extremamente confiável; valores entre 0,8 e 0,9 indicam escalas altamente confiáveis; entre 0,7 e 0,79, as escalas são confiáveis; valores de alfa entre 0,6 e 0,69 apontam confiabilidade mínima; se está abaixo de 0,6, o alfa indica uma confiabilidade inaceitavelmente baixa. O teste de confiabilidade da Escala de Autoeficácia do Professor de Música utilizada nesta pesquisa com minha amostra indicou um alfa de 0,880, o que demonstrou que o instrumento de coleta de dados desta pesquisa é altamente confiável. Também foram indicados os seguintes coeficientes de alfa para cada uma das dimensões: Ensinar Música, 0,742; Gerenciar o Comportamento dos Alunos, 0,701; Motivar os Alunos, 0,691; Considerar a Diversidade dos Alunos, 0,731; Lidar com Mudanças e Desafios, 0,811.

As análises realizadas por mim das estatísticas descritivas e inferenciais serão apresentadas no próximo capítulo. Nele também serão feitas as discussões sobre esses dados, tendo como base a literatura consultada e a Teoria da Autoeficácia (BANDURA, 1997).

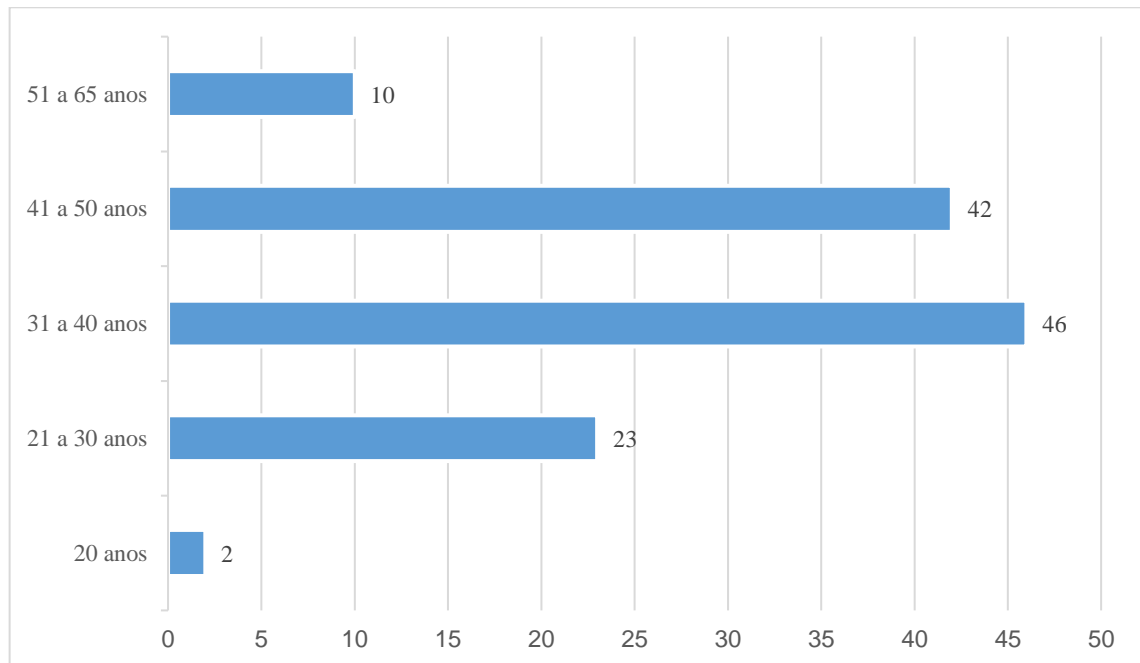
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentarei os resultados dos testes estatísticos realizados com os dados coletados. Os resultados da estatística descritiva e inferencial serão analisados e discutidos a partir das minhas reflexões, as quais estão baseadas em meu referencial teórico e na literatura sobre as crenças de autoeficácia e sobre os professores do ensino médio.

4.1 Estatística descritiva: os professores que atuam com o ensino de música no ensino médio

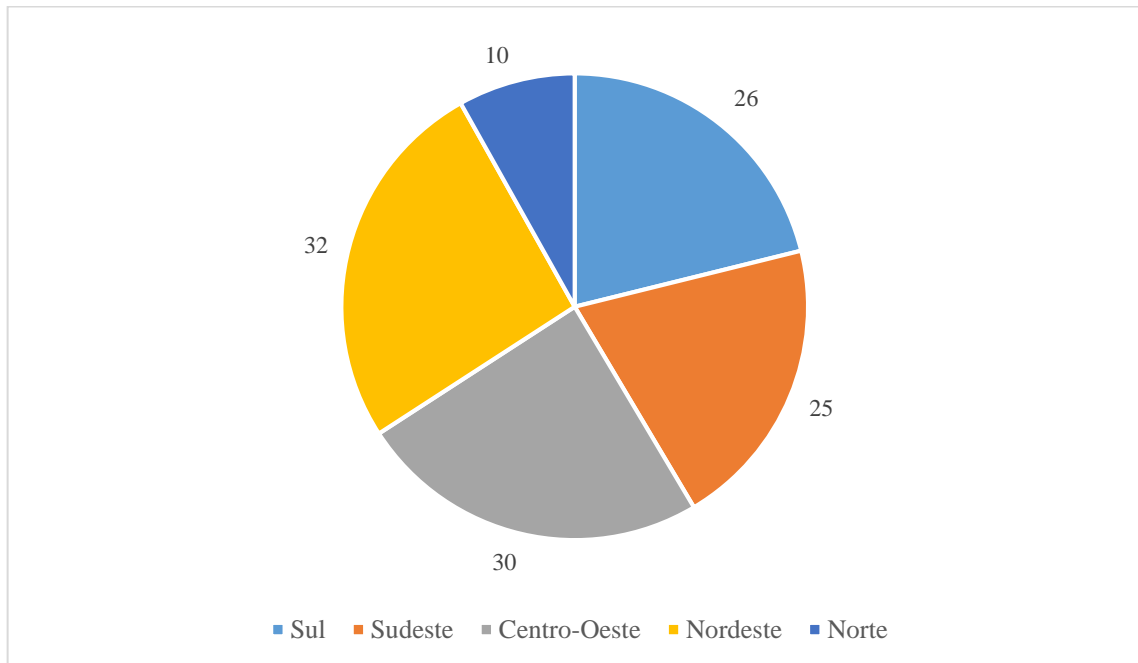
A amostra desta pesquisa é composta por 123 respondentes, oriundos de todas as cinco regiões do Brasil. Todos eles são professores no ensino médio e identificam sua atuação em atividades musicais na escola com esse nível de ensino. Do total, 67 (54,5%) professores são do sexo masculino e 56 (45,5%) do sexo feminino. A média nacional de professores de cada sexo para o ensino médio difere desta amostra. Dados apontados pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016 (CRUZ; MONTEIRO, 2016) mostram que 61,25% dos professores do ensino médio são do sexo feminino e que 38,75% são do sexo masculino. Entre as etapas da educação básica, o ensino médio é a que tem menor desigualdade entre o número de pessoas de cada um dos sexos atuando na escola. Nas etapas mais iniciais da educação básica, há uma presença muito maior do sexo feminino.

A média de idade dos professores é de 37,88 anos, sendo a idade mínima 20 anos e a idade máxima, 65 anos, com um desvio padrão de 9,121. A maioria dos professores tem entre 31 e 50 anos, como mostra a quantidade de professores pertencentes a cada faixa de idade no gráfico 1. O resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2015, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016), corrobora os resultados dessa amostra. Segundo ele, 64,10% dos professores atuantes no ensino médio se encontram na faixa etária entre os 30 e os 49 anos.

Gráfico 1 – Número de professores por faixas de idade

Fonte: dados da autora.

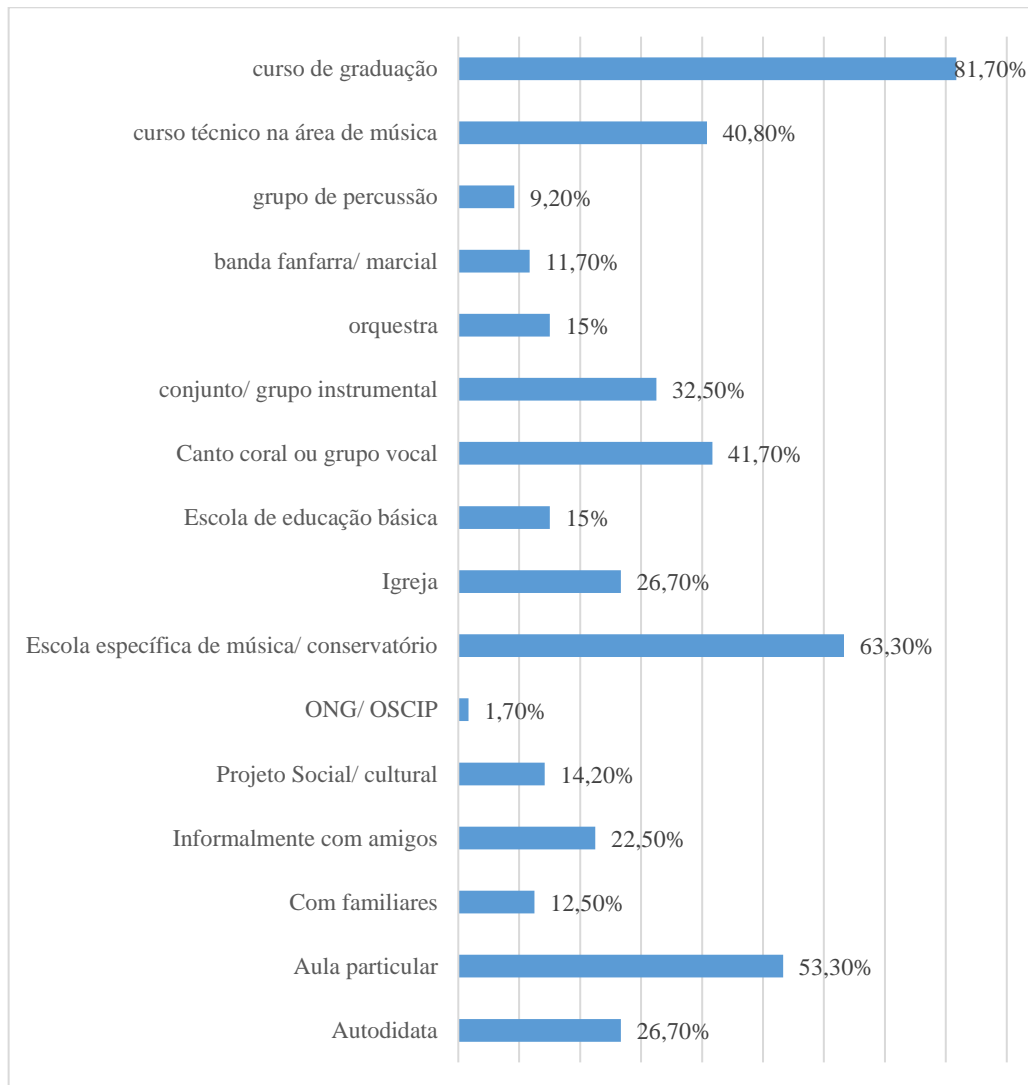
A distribuição de respondentes pelas cinco regiões do país é relativamente equilibrada, como mostra o gráfico 2. A única região que contém menos de 25 professores que participaram da pesquisa é a região Norte, com apenas 10 respondentes. O resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2015 (INEP, 2016) mostra que essa é a região com o menor número de professores atuantes no ensino médio entre as regiões do Brasil (INEP, 2016): a região Norte possui 37.624, a região Centro-Oeste possui 40.140, a região Sul possui 84.523, a região Nordeste possui 130.055 e a região Sudeste possui 230.778.

Gráfico 2 – Número de respondentes por região

Fonte: dados da autora.

O aprendizado musical dos professores respondentes foi bem variado. Suas aprendizagens musicais se deram em diversos espaços e em diferentes tipos de atividades. A questão que tratava desses dados era de múltipla escolha, ou seja, o respondente deveria indicar todas as atividades com as quais aprendeu música em sua vida. O percentual total ultrapassa 100%, pois cada respondente pôde marcar mais de uma alternativa, sendo contabilizado mais de uma vez. Logo, 81,7% dos respondentes aprenderam música em cursos de graduação, 63,3% dos respondentes também estudaram música em escolas específicas de música ou conservatórios. Outra opção que obteve um grande número de respostas foi “aula particular”, com respostas de 53,3% dos respondentes. O gráfico 3 apresenta as respostas para cada uma das alternativas⁵.

⁵ Para a frequência de respondentes desta questão, ver anexo 3.

Gráfico 3 – Aprendizagens musicais

Fonte: dados da autora.

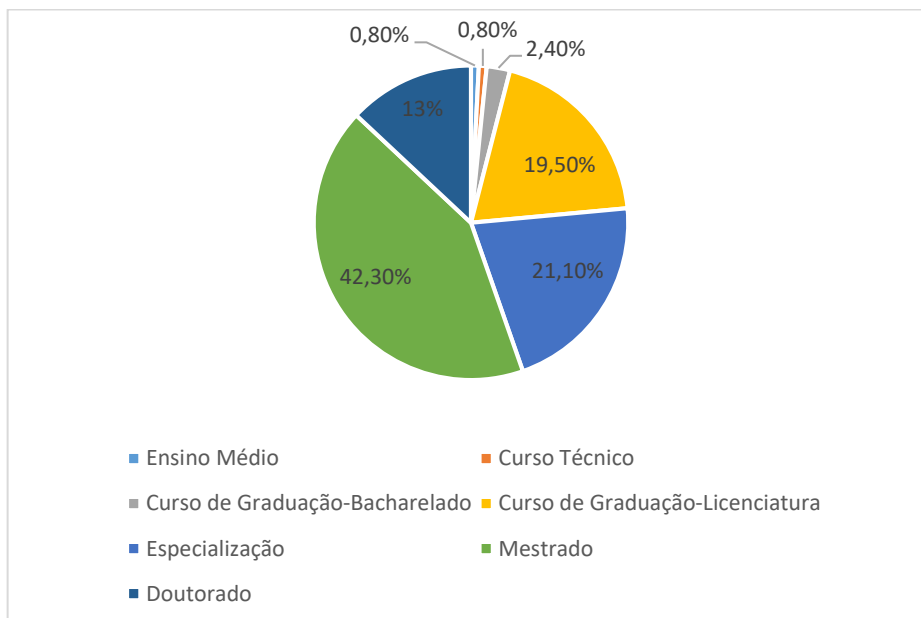
Os professores puderam ainda especificar outros espaços ou atividades nos quais aprenderam música na opção “outro (especifique)”. Nesta, 16 respondentes indicaram ter aprendido música em cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e/ou doutorado), dois respondentes explicitaram que aprenderam música em cursos de graduação em áreas afins e outros dois respondentes indicaram participação em cursos de curta duração (festivais, congressos, simpósios, colóquios, minicursos e/ou oficinas de música).

Com os dados da tabela anterior, pode-se perceber que o ensino de música em conservatórios, tão tradicional e presente na educação musical brasileira (PENNA, 2011), é o segundo espaço mais citado no qual os professores dessa amostra aprenderam música. Como a música está pouco presente em espaços formais de ensino, muitas pessoas acabam buscando

como alternativa as aulas particulares de música, que também obteve um grande número de respostas. O fato de a maioria dos professores afirmar ter aprendido música na graduação se deu porque grande parte da amostra tem curso superior na área, como será apontado no próximo parágrafo.

A maioria dos professores atuantes com o ensino de música no ensino médio, 73,2% dos respondentes, afirmou que sua maior escolaridade é em música. Vê-se também que grande parte da amostra tem como maior grau de escolaridade a pós-graduação: 21,1% têm especialização, 42,3% têm mestrado e 13% têm doutorado. No gráfico 4 têm-se as respostas sobre o maior grau de escolaridade dos participantes da pesquisa.

Gráfico 4 – Maior grau de escolaridade



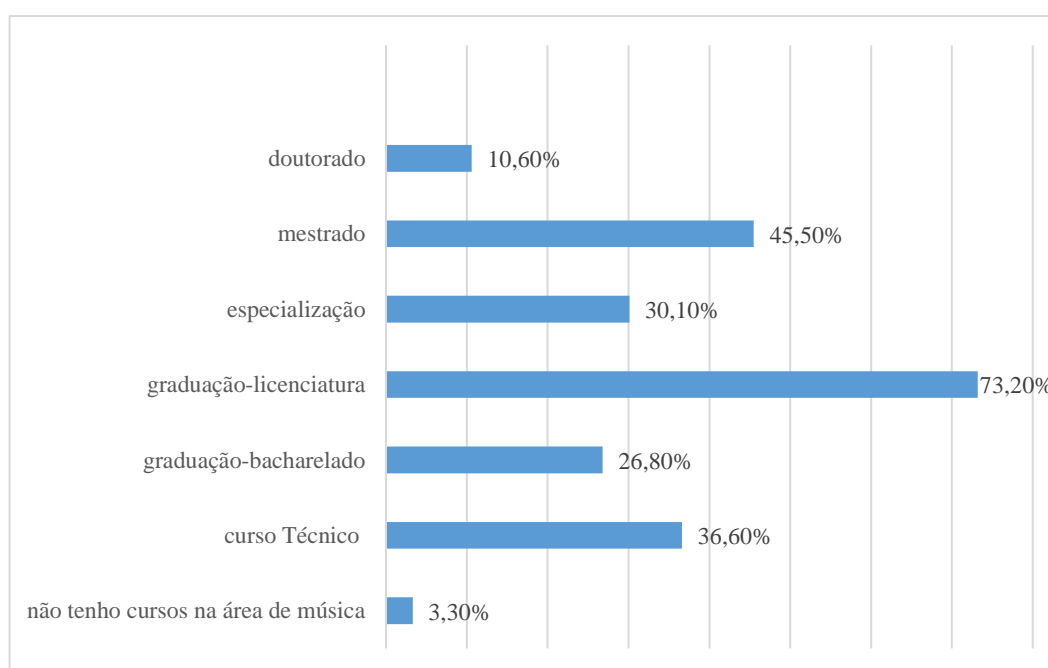
Fonte: dados da autora.

O resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2015 (INEP, 2016) aponta que 92,74% dos professores que atuam no ensino médio têm formação superior. Se forem somados os percentuais da formação superior dessa amostra, tem-se um total de 98,3%, número bastante próximo do indicado em nível nacional para o ensino médio como um todo. Deve-se também lembrar que, para ser professor de ensino médio, há a exigência legal de

formação superior em cursos de licenciatura na sua área de atuação⁶. Esse dado reflete no número de professores com formação superior dessa etapa da educação básica.

Sobre os cursos na área de música, 73,2% dos respondentes afirmaram que fizeram ou fazem a licenciatura em música. Como a questão que proporcionou o conhecimento desses dados era de múltipla escolha, a soma das porcentagens das respostas de cada uma das alternativas é maior do que 100%, já que os respondentes poderiam indicar todos os cursos, na área de música, realizados por eles entre as opções dadas.

Gráfico 5 – Porcentagem de cursos na área de música realizados



Fonte: dados da autora.

Segundo os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2015 (INEP, 2016), dentre os professores com formação superior atuantes no ensino médio, 86,03% deles tinham licenciatura. Os professores dessa amostra, como visualizado no gráfico 5, têm ou estão fazendo, em sua maioria, a formação em licenciatura em música. Apesar de um pouco abaixo da média nacional dos professores do ensino médio como um todo (sem a diferenciação por áreas do conhecimento), pode-se considerar um número grande de licenciados em música atuando na escola. Em contraste com os dados da minha pesquisa, o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016 (CRUZ; MONTEIRO, 2016) apresenta uma menor proporção de

⁶ Com a Lei 13.415/2017, os profissionais com notório saber reconhecido em áreas afins à sua formação também podem ser professores do itinerário formativo que se refere à formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

docentes com formação compatível à área que lecionam: no ensino médio, esses são 59,2% dos professores.

A média de tempo de atuação como professor de música dos respondentes desta pesquisa é de 16,96 anos, com desvio padrão de 9,011. Já sobre a atuação como professor de música na educação básica, tem-se um número menor de anos de experiência: a média entre os professores dessa amostra é de 10,73 anos, com desvio padrão de 7,788. As tabelas a seguir mostram as frequências de distribuição desses dados sobre o tempo de atuação do professor em ambos os contextos. Há uma grande concentração de respostas entre os 6 e os 20 anos de atuação como professor de música (69 respondentes), enquanto que no contexto da música na educação básica, a maioria dos professores tem menos de 1 ano até 10 anos de atuação (74 respondentes). Como mencionado anteriormente, a presença da música na escola, enquanto conteúdo obrigatório da educação básica, ocorreu a partir de 2008, com a implementação da Lei nº 11.769. É provável que a quantidade de anos de atuação como professor de música na educação básica tenha reflexos da presença dessa lei.

Tabela 3 – Tempo de atuação como professor de música

Tempo de atuação como professor de música	N	%
Até 5 anos	15	12,2
6 a 10 anos	22	17,9
11 a 15 anos	20	16,3
16 a 20 anos	27	22,0
21 a 25 anos	16	13,0
26 a 30 anos	14	11,4
31 a 35 anos	6	4,9
36 a 48 anos	3	2,4
Total	123	100,0

Fonte: dados da autora.

Tabela 4 – Tempo de atuação como professor de música em escolas de educação básica

(continua)

Tempo de atuação como professor de música na educação básica	N	%
---	----------	----------

Até 5 anos	36	29,3
6 a 10 anos	38	30,9
11 a 15 anos	19	15,4
16 a 20 anos	15	12,2
21 a 25 anos	8	6,5
(continuação)		
Tempo de atuação como professor de música na educação básica	N	%
26 a 30 anos	5	4,1
31 a 36 anos	2	1,6
Total	123	100,0

Fonte: dados da autora.

Os professores dessa amostra, além de identificarem sua atuação com as atividades musicais no ensino médio, também atuam paralelamente em outros níveis de ensino, ou em outras atividades musicais dentro da escola de educação básica. Na tabela a seguir, pode-se observar a atuação desses respondentes como professores de música nas escolas. Os professores poderiam marcar mais de uma opção, por isso a porcentagem de casos ultrapassa os 100%.

Tabela 5 – Atuação dos professores de música dentro da escola

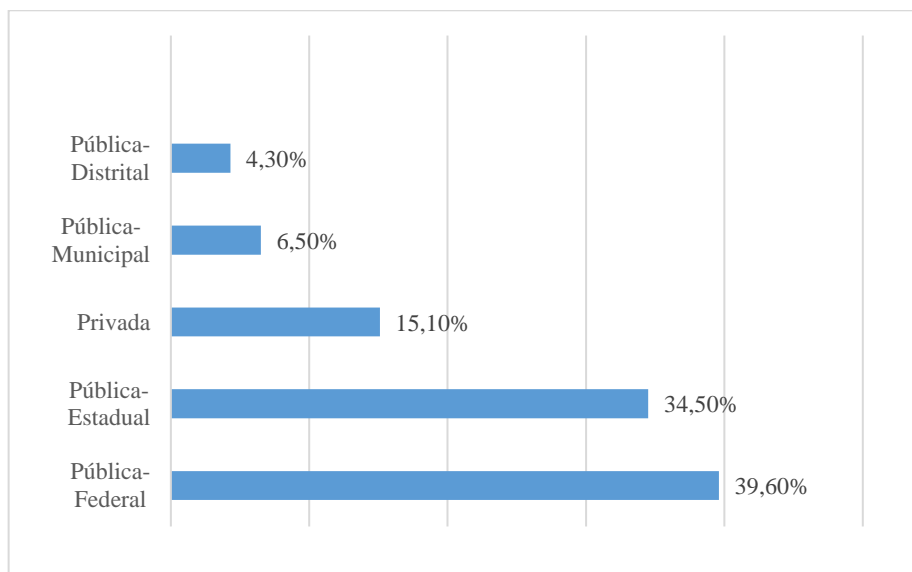
Como professor de música você atua:	N	% de casos
na Educação Infantil	4	3,3%
no Ensino Fundamental – anos iniciais	20	16,3%
no Ensino Fundamental – anos finais	33	26,8%
no Ensino Médio (incluindo curso técnico integrado)	123	100,0%
na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	24	19,5%
na Educação Especial	2	1,6%
como Regente de grupos musicais	24	19,5%
em Atividades extracurriculares ou não curriculares	40	32,5%

Fonte: dados da autora.

A opção “atividades extracurriculares ou não curriculares” foi bastante recorrente entre os professores, além da atuação no ensino médio. Por muito tempo, as atividades extracurriculares eram algumas das poucas opções que a escola tinha como oferta de música para seus alunos. Como a música, antes de 2008, não era obrigatória enquanto conteúdo, poucas ofereciam a música como disciplina ou como parte do currículo da disciplina de artes. Segundo Penna (2011), a presença das artes na escola tem sido marcada pela indefinição, ambiguidade e multiplicidade, desde que teve a presença estabelecida na escola, há quase 40 anos. Essa situação teve reflexos para a área da música. Havia escolas que não ofereciam atividades musicais para seus alunos, mas existiam também outras que montavam grupos musicais, como coros, orquestras, conjuntos instrumentais, entre outros. Essa prática foi muito frequente por bastante tempo, e é provável que ela permaneça no espaço escolar. O fato de se ter a música como disciplina ou conteúdo na educação básica não impede que esses mesmos grupos musicais ocorram. Eles podem funcionar como atividades, nas quais os alunos ampliam sua prática e aprendizagem de música para além do que acontece na sala de aula.

O trabalho dos professores pesquisados se concentra, em grande parte dos casos, em apenas uma escola, já que 84,6% deles indicaram essa alternativa. Somente 13,8% dos professores afirmaram lecionar em duas escolas. O número máximo de escolas, nas quais os professores dessa amostra trabalham, foi de três, alternativa apontada por 1,6% dos respondentes. Isso é semelhante entre os professores do ensino médio, de um modo geral, no Brasil. O Anuário Brasileiro da Educação 2016 (CRUZ; MONTEIRO, 2016) aponta que, no ano de 2014, 84,6% dos professores dessa etapa atuavam em apenas uma escola, 12,4% deles em duas escolas e 3% em três ou mais escolas.

Das escolas onde os professores lecionam, 39,6% são federais, enquanto que 34,5%, são estaduais e 15,1% são privadas. Há um número bastante baixo para as escolas municipais ou distritais, provavelmente pelo fato de que o ensino médio é ofertado obrigatoriamente pela União ou pelos Estados, não sendo de responsabilidade dos municípios. Os professores podem, então, ter apontado a sua atuação em outros níveis de ensino, já que as escolas municipais são responsáveis por oferecer a educação infantil e o ensino fundamental, e não o ensino médio. Os professores poderiam indicar mais de uma alternativa, já que havia aqueles com atuação em mais de uma escola (respostas múltiplas). Portanto, o gráfico 6, que mostra as dependências administrativas dessas escolas, tem a soma dos percentuais maior que 100%.

Gráfico 6 – Dependência administrativa das escolas onde os professores lecionam

Fonte: dados da autora.

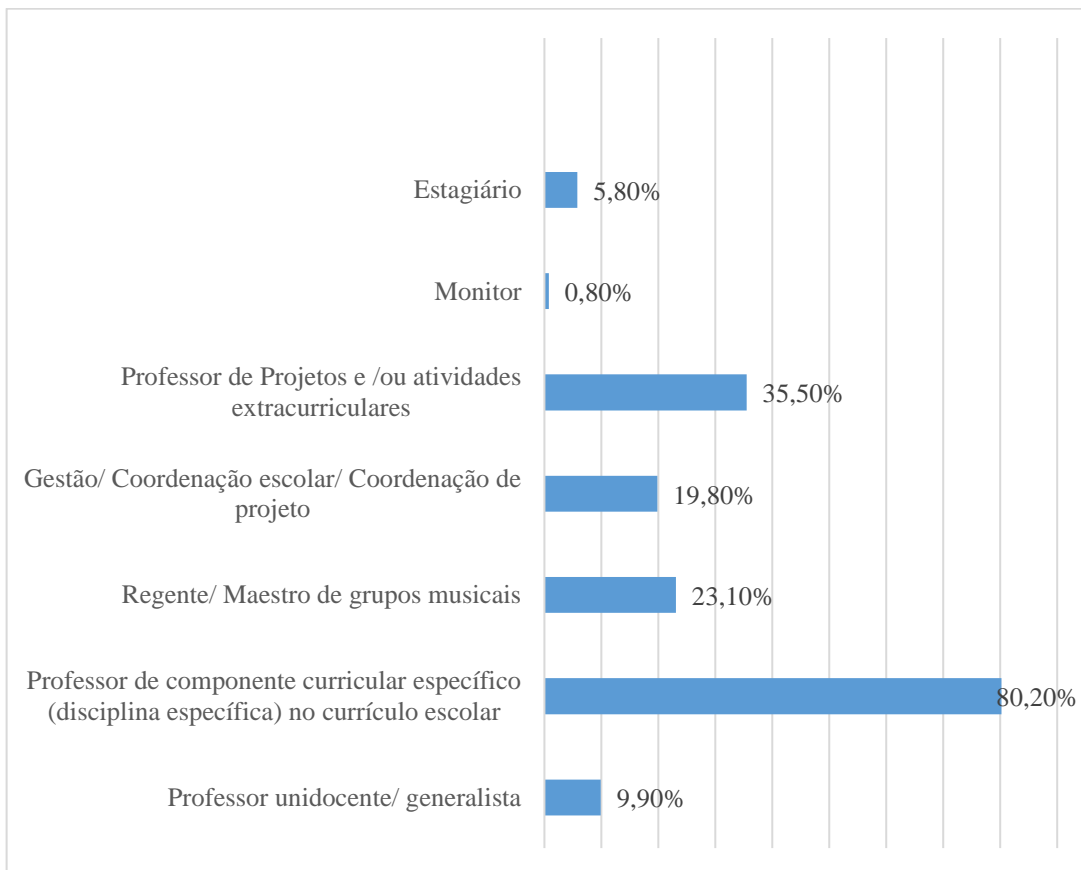
Em relação ao Censo Escolar da Educação Básica 2015 (INEP, 2016), essa amostra apresenta índices bastante diferentes daqueles apontados para os professores de todo o Brasil. Nesse censo, 76,6% dos professores atuam nas escolas estaduais, 3,76% nas escolas federais, 18,84% nas escolas privadas e 0,8% nas escolas municipais⁷. Há, portanto, uma diferença bastante grande entre a quantidade de escolas estaduais e federais onde os professores de ensino médio atuam. Como mencionado anteriormente, o ensino médio é de responsabilidade dos governos estaduais, e é por isso que em relação aos professores do ensino médio, como um todo, e não só da área de música, a porcentagem de escolas estaduais é bem maior. O fato de minha amostra possuir atuação em um número maior de escolas federais pode ter dois motivos: 1) como sou professora do Instituto Federal do Rio Grande do Sul é provável que eu tenha conseguido, por meio do procedimento bola de neve, mais contatos dentro da rede dos institutos federais; 2) a música pode estar mais presente dentro da rede federal de ensino do que nas outras dependências administrativas e, por isso, ao se buscar os professores de música, este número foi mais expressivo entre os professores das instituições federais. Para

⁷ Nos dados fornecidos pelo resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2016) em relação aos tipos de dependências administrativas das escolas, cada professor podia indicar mais de um tipo presente em sua atuação. No número total apresentado pelo censo, no entanto, cada professor foi computado apenas uma vez. Dessa forma, pode haver uma pequena discrepância em relação às porcentagens calculadas, já que o número total de professores atuantes em diferentes dependências administrativas era menor que a soma da quantidade de professores para cada coluna de tipos de dependência administrativa. O número total indicado pelo INEP foi 4,81% menor do que o calculado por mim, a partir da soma de cada uma das colunas.

explicar tal fato, seria necessário conhecer as instituições dos professores respondentes ou investigar o currículo das escolas federais que têm ensino médio, o que não é o propósito deste trabalho.

A música deve estar presente no ensino médio, segundo a Lei 11.769 (BRASIL, 2008), como conteúdo da disciplina Artes. Isso está representado na amostra desta pesquisa, já que 80,2% deles afirmaram exercer a função de professor de componente curricular específico (disciplina específica) no currículo escolar. Mesmo assim, como aponta o gráfico 7, há outras funções sendo exercidas pelos professores dentro da escola. Como aconteceu com os dados explicitados anteriormente, aqui também eles podem ter indicado sua atuação em outros níveis de ensino, já que alguns exercem a função de professor unidocente/generalista.

Gráfico 7 – Função exercida na escola

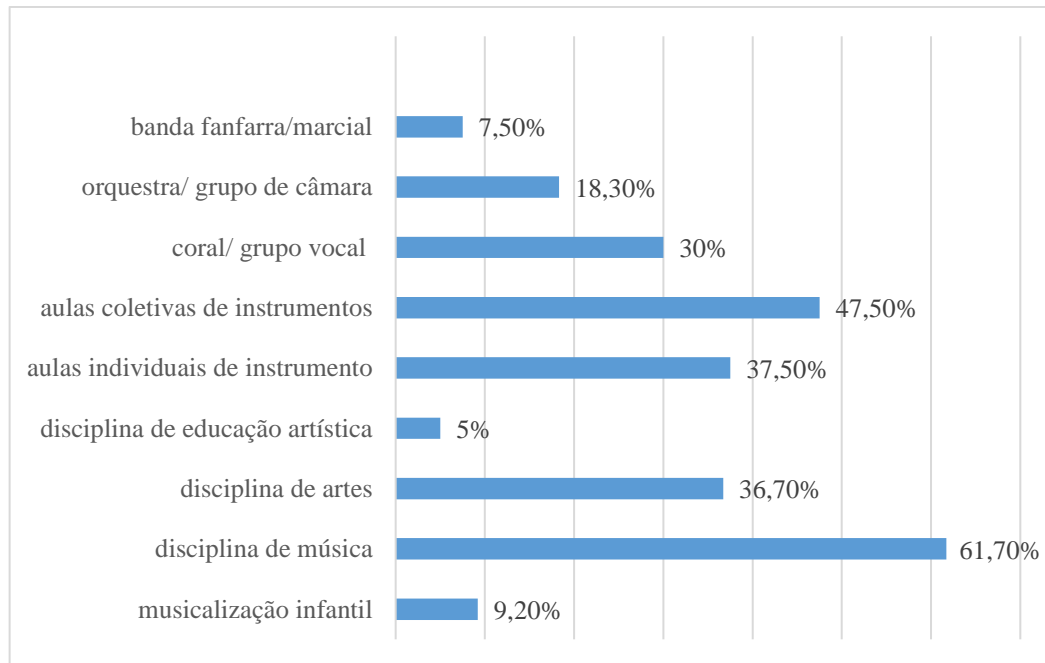


Fonte: dados da autora.

Os professores dessa amostra desenvolvem diversos tipos de atividade enquanto professores de música nas escolas. As atividades mais apontadas pelos professores como aquelas que são desenvolvidas nesse espaço foram, respectivamente, disciplina de música,

aulas coletivas de instrumento, aulas individuais de instrumento, disciplina de artes e coral/grupo vocal, como demonstra o gráfico 8.

Gráfico 8 – Tipo de atividade que desenvolve enquanto professor de música na escola



Fonte: dados da autora.

A tabulação cruzada apresentada na tabela 6 descreve como se relacionam as funções docentes com as atividades realizadas pelos professores na escola. Vê-se que há um grande número de docentes com a função de professores do componente curricular específico no currículo escolar e que ministram a disciplina de música e a disciplina de artes. Esse seria o esperado: que essas disciplinas fossem ministradas pelos docentes contratados para o componente curricular específico, sobretudo quando se trata do ensino médio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelece que no ensino médio quem poderá ministrar os componentes curriculares são os professores formados nas licenciaturas. Mesmo assim, percebe-se uma grande quantidade de professores de projetos e atividades extracurriculares, regentes e maestros de grupos musicais atuando com essas disciplinas, quase tão grande quanto a quantidade dos que atuam com as atividades em que normalmente estão associados, como bandas, orquestras, aulas de instrumento coletivo e individual, e grupos vocais e instrumentais.

Tabela 6 – Tabulação cruzada entre função do professor e atividade exercida na escola

14. Indique qual(ais) função(ões) que você exerce na(s) escola(s):	15. Assinale o(s) tipo(s) de atividade(s) que você desenvolve enquanto professor de música na escola:																			
	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		Total de respondentes	
	n	%	N	%	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%
Professor unidocente/ generalista	1	8,3	8	66,7	2	16,7	1	8,3	9	75,0	7	58,3	2	16,7	5	41,7	0	,0	12	100,0
Professor de componente curricular específico (disciplina específica) no currículo escolar	5	5,2	62	64,6	40	41,7	5	5,2	35	36,5	46	47,9	29	30,2	20	20,8	7	7,3	96	100,0
Regente/ Maestro de grupos musicais	1	3,6	22	78,6	9	32,1	1	3,6	10	35,7	13	46,4	16	57,1	10	35,7	7	25,0	28	100,0
Gestão/ Coordenação escolar/ Coordenação de projeto	0	,0	14	66,7	5	23,8	2	9,5	9	42,9	14	66,7	9	42,9	6	28,6	1	4,8	21	100,0
Professor de Projetos e/ou atividades extracurriculares	3	7,1	31	73,8	16	38,1	1	2,4	14	33,3	28	66,7	20	47,6	11	26,2	4	9,5	42	100,0
Monitor	1	100,0	1	100,0	0	,0	0	,0	1	100,0	1	100,0	1	100,0	0	,0	1	100,0	1	100,0
Estagiário	3	42,9	3	42,9	2	28,6	0	,0	1	14,3	1	14,3	1	14,3	1	14,3	0	,0	7	100,0
Total de respondentes	11	9,3	74	62,7	44	37,3	6	5,1	44	37,3	55	46,6	35	29,7	22	18,6	9	7,6	118	100,0

Fonte: dados da autora.

O que a tabela 6 aponta é que mesmo com a obrigatoriedade da música ser trabalhada no componente específico música ou artes e ministrada pelo professor desse componente curricular, as disciplinas de música e de artes ainda têm a atuação de professores com outras funções dentro da escola. Isso pode ser reflexo da ausência de obrigatoriedade da música enquanto conteúdo do componente curricular artes, que ocorria antes do ano 2008, quando a Lei nº 11.769 foi implementada (BRASIL, 2008).

A maioria dos respondentes desta pesquisa é concursado e efetivo na rede pública de ensino, tendo sua carga horária de 20h, 30h ou 40h (com ou sem dedicação exclusiva). Entre estes, 39,7% têm vínculo de 40h com dedicação exclusiva. A rede privada apresenta um número pequeno de professores dentro dessa amostra, pois apenas 13,2% deles indicaram esse tipo de vínculo. Dentre os vínculos mais frágeis, o que mais possui respondentes é o contrato temporário ou bolsa na rede pública de ensino, com 20,7% dos casos. A tabela 7 mostra os tipos de vínculo dos professores com a escola. Aqui também a porcentagem de casos ultrapassa 100%, pois os professores poderiam apontar mais de um tipo de vínculo.

Tabela 7 – Tipo de vínculo com as escolas

Tipo(s) de vínculo(s) com a(s) escola(s):	n	% de casos
Concursado e efetivo na rede pública de ensino – 20h	16	13,2%
Concursado e efetivo na rede pública de ensino – 30h	6	5,0%
Concursado e efetivo na rede pública de ensino – 40h	20	16,5%
Concursado e efetivo na rede pública de ensino – 40h com dedicação exclusiva	48	39,7%
Contrato temporário ou bolsista na rede pública de ensino	25	20,7%
Contrato na rede privada de ensino	16	13,2%
Contrato temporário na rede privada de ensino	1	0,8%
Contrato terceirizado	2	1,7%
Sem vínculo (autônomo)	4	3,3%
Voluntário	4	3,3%

Fonte: dados da autora.

Com os números acima, percebe-se que 74,4% da amostra atua em escolas públicas como professor concursado e efetivo. Os professores do ensino médio

brasileiro, segundo o Censo Escolar da Educação Básica 2015 (INEP, 2016), também tem, em sua maioria, esse mesmo vínculo com as instituições escolares⁸. O número do censo, no entanto, está um pouco abaixo do que o que ocorre com minha amostra: 67,25% são concursados, efetivos e estáveis (INEP, 2016). Já em relação aos professores com contrato temporário nas redes públicas, a porcentagem é maior no censo da educação básica de 2015: 32,14% destes professores possuem esse tipo de vínculo com a escola. Esse número de professores temporários pode ser um reflexo da situação da educação brasileira nos últimos anos. Como a carreira do professor, principalmente em nível estadual, não é atrativa pela falta de recursos, de estrutura e pelas dificuldades em lidar com os desafios e mudanças presentes na sala de aula, as secretarias de educação acabam tendo que recorrer aos contratos temporários, suprindo a demanda de profissionais que a escola lhes impõe.

Os professores dessa amostra têm crenças de autoeficácia de moderadas a altas em todas as cinco dimensões da sua atuação, apontadas pela Escala de Autoeficácia do Professor de Música. Nessa escala do tipo Likert, os respondentes poderiam assinalar, entre os números de 1 a 5, qual expressaria melhor a sua opinião em relação a cada um dos itens das cinco dimensões, de “não posso fazer” (número 1) a “posso fazer plenamente” (número 5). A dimensão Ensinar Música foi a que obteve a média mais alta entre as dimensões, sendo de 4,48. A dimensão Lidar com Mudanças e Desafios foi a que obteve a média mais baixa, sendo de 3,88. A tabela 8 detalha as médias para as dimensões, bem como o desvio padrão e os índices mínimos e máximos para cada uma delas.

Tabela 8 – Crenças de autoeficácia dos professores que atuam com o ensino de música no ensino médio para cada uma das dimensões de sua atuação

(continua)					
Dimensão	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Ensinar Música	123	4,48	,721	1,50	5,00

⁸ No caso dos dados fornecidos pelo resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2016) em relação ao vínculo do professor com a escola, o professor poderia ser computado mais de uma vez, pois poderia ter diferentes vínculos com diferentes escolas. O número total apresentado pelo censo, como no caso das dependências administrativas, computou o professor apenas uma vez. Isso pode ter gerado uma pequena discrepância em relação às porcentagens calculadas, já que o número total de professores atuantes em diferentes vínculos era menor que a soma da quantidade de professores para cada coluna de tipos de dependência administrativa. O número total do censo, neste caso, foi 3,41% menor que o calculado por mim, no qual somei todos os casos de cada coluna dos tipos de vínculo.

(continuação)

Dimensão	N	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
Gerenciar o Comportamento dos Alunos	123	4,19	,706	2,00	5,00
Motivar os Alunos	123	4,29	,659	2,50	5,00
Considerar a Diversidade dos Alunos	123	4,31	,707	2,33	5,00
Lidar com Mudanças e Desafios	123	3,88	,863	1,25	5,00

Fonte: dados da autora.

A pesquisa de Cereser (2011) sobre as crenças de autoeficácia do professor de música brasileiro apontou que os professores de música têm fortes crenças de autoeficácia, mas obteve resultados diferentes dos observados por mim em relação às dimensões da atuação docente. Para Cereser, a dimensão com escore mais baixo foi a de número dois, Gerenciar o Comportamento dos Alunos, que apresentou a média de 3,83 pontos na escala Likert. Todas as outras dimensões das crenças de autoeficácia do professor de música obtiveram escores médios acima de 4 pontos: 4,32 para a dimensão Ensinar Música; 4,07 para a dimensão Motivar os Alunos; 4,34 para a dimensão Considerar a Diversidade dos Alunos; 4,14 para a dimensão Lidar com Mudanças e Desafios (CERESER, 2011).

Comparando os dados da tabela 9 com os dados obtidos por Cereser, pode-se constatar que as dimensões das crenças de autoeficácia com os menores escores para os professores que atuam com o ensino de música no ensino médio não coincidem com as da pesquisa sobre as crenças de autoeficácia do professor de música. Ressalta-se que a amostra de Cereser era composta por professores já licenciados em música, ou com a licenciatura em música ainda em curso, e que atuavam com a disciplina de música no currículo escolar em todas as etapas da educação básica. A amostra da minha pesquisa, diferentemente da de Cereser, possuiu um perfil mais diversificado, pois não havia uma especificação de formação do professor. A única limitação referente à atuação era o fato de o professor dar aulas para o ensino médio, não sendo necessário que ministrasse a disciplina de música no currículo. A diferença, portanto, pode demonstrar o que a

literatura sobre o ensino médio e a docência nesse nível de ensino traz à tona: o professor do ensino médio não se sente tão preparado para lidar com as mudanças e desafios presentes na escola dos dias atuais. O comportamento dos alunos em sala de aula, colocado como uma dificuldade para os professores da disciplina de música por Cereser (2011), não parece ser considerado um problema pelos professores do ensino médio de minha amostra.

Na tabela 9 serão apontadas a opinião dos professores que atuam com o ensino de música no ensino médio em relação a cada um dos itens das dimensões das Crenças de Autoeficácia do Professor de Música, explicitando a média aritmética das respostas.

Tabela 9 – Itens das dimensões da atuação do professor de música na escola

Dimensão	Item	N	Média
Ensinar Música	19 - Responder até as questões mais complexas do campo musical levantadas pelos alunos.	123	4,57
	20 - Adaptar as atividades musicais, considerando o nível de desenvolvimento musical e cognitivo dos alunos.	123	4,49
Gerenciar o Comportamento dos Alunos	21 - Monitorar o comportamento dos alunos, mesmo quando estão trabalhando em grupo.	123	4,40
	22 - Lidar com alunos que têm dificuldade de seguir as normas estabelecidas.	123	4,35
Motivar os Alunos	23 - Conseguir fazer com que os alunos acreditem que podem ter bom desempenho, mesmo nas atividades em que têm mais dificuldades.	123	4,34
	24 - Motivar os alunos que mostram pouco interesse nas atividades musicais.	123	4,33
Considerar a Diversidade dos Alunos	25 - Trabalhar com a diversidade de desenvolvimento musical dos alunos.	123	4,28
	26 - Trabalhar com a diversidade de preferências musicais dos alunos.	123	4,14
	27 - Organizar atividades musicais, adaptando-as conforme as habilidades individuais dos alunos.	123	4,09
Lidar com Mudanças e Desafios	28 - Coordenar atividades musicais independentemente de como os alunos estão organizados (grupos pequenos, grupos grandes, grupos de instrumentos diferentes, grupo de idades mistas, etc.).	123	4,03
	29 - Desenvolver atividades musicais, mesmo quando a escola não possui espaço físico adequado.	123	3,85
	30 - Desenvolver atividades musicais, mesmo quando a escola não dispõe de material didático adequado.	123	3,83
	31 - Desenvolver atividades musicais em uma turma numerosa.	123	3,69

Fonte: dados da autora. dados da autora.

Os dados das tabelas 8 e 9 permitem notar que a dimensão Lidar com Mudanças e Desafios é a que apresenta as crenças menos fortes, e que o grande número de alunos

em uma turma é o que mais afeta as crenças dos professores para essa dimensão. A falta de material didático e espaço físico adequado às aulas de música também exercem influência quanto aos professores se sentirem capazes de lidar com as mudanças e desafios que o cotidiano no espaço escolar os oferece.

4.2 Estatística inferencial: as relações entre o perfil de formação e atuação e as crenças de autoeficácia

Para estudar as crenças de autoeficácia dos professores que atuam com o ensino de música no ensino médio, busquei relações entre essas crenças e os dados do perfil dos respondentes da amostra. Também investiguei as relações entre algumas das variáveis que caracterizavam o perfil do professor. Para definir os testes da estatística inferencial que seriam utilizados para isso, propus algumas questões a partir de meus objetivos e questões de pesquisa, bem como daquilo que observei em revisão de literatura e em meu referencial teórico. A seguir serão apresentadas as questões propostas, os resultados dos testes estatísticos e as reflexões sobre eles.

Para se conhecer a distribuição das dependências administrativas das escolas onde os professores dessa amostra trabalham nas cinco regiões do país, foi realizado o teste do qui-quadrado. Assim, seria possível saber se a região onde o professor residia, definida a partir de seu estado, tinha influência no tipo de escola onde ele atuava. Como houve um número pequeno de respondentes em algumas regiões do país e para alguns dos tipos de dependência administrativa das escolas onde os professores atuavam – pública-federal, pública-estadual, pública-municipal, pública-distrital e privada, necessitou-se agrupar a dependência administrativa das escolas em três categorias: somente pública, somente privada e pública e privada. A definição dessas três categorias se deveu também ao fato de que a questão que trazia tais dados era de múltipla escolha. Os professores poderiam, portanto, indicar mais de um tipo de dependência administrativa, caso atuassem em mais de um tipo de instituição. O teste do qui-quadrado indicou que não há associação estatisticamente significativa entre as regiões que os professores residem e a dependência administrativa das escolas onde atuam ($\chi^2=9,6$; $gl=8$; $p=0,290$).

As estatísticas descritivas permitiram notar que há nessa amostra uma grande quantidade de professores que cursaram a licenciatura em música, bem como de outros cursos formais na área. Para saber se essa busca por formação acadêmica em música

tem relação com os diversos espaços de aprendizagens musicais que os professores 72requerentaram em sua vida, realizou-se o teste do qui-quadrado entre as variáveis presentes na questão sobre a trajetória de aprendizagem musical dos respondentes e na que investigava quais os cursos na área da música que eles realizaram. A seguir, tem-se a tabulação cruzada desses dados, lembrando que ambas as questões eram de múltipla escolha e, por isso, as somas das quantidades de respondentes em cada variável é maior que o número total da amostra.

Tabela 10 – Tabulação cruzada sobre a relação entre trajetória de aprendizagem musical e escolaridade em música

Trajetória de Aprendizagem Musical	Escolaridade em música							
	Não tenho curso(s) na área de música/Curso técnico		Graduação		Pós-graduação		Total	
	N	%	n	%	n	%	n	%
Autodidata	2	6,3	15	46,9	15	46,9	32	100,0
Aula particular	3	4,7	17	26,6	44	68,8	64	100,0
Com familiares	1	6,7	1	6,7	13	86,7	15	100,0
Informalmente com amigos	1	3,7	9	33,3	17	63,0	27	100,0
Projeto social/ cultural	1	5,9	6	35,3	10	58,8	17	100,0
ONG/ OSCIP	0	,0	0	,0	2	100,0	2	100,0
Escola específica de música/ Conservatório	3	3,9	19	25,0	54	71,1	76	100,0
Igreja	1	3,1	12	37,5	19	59,4	32	100,0
Escola de educação básica	0	,0	6	33,3	12	66,7	18	100,0
Canto coral ou grupo vocal	1	2,0	15	30,0	34	68,0	50	100,0
Conjunto/ grupo instrumental	1	2,6	17	43,6	21	53,8	39	100,0
Orquestra	1	5,6	4	22,2	13	72,2	18	100,0
Banda Fanfarra/ Marcial	1	7,1	3	21,4	10	71,4	14	100,0
Grupo de percussão	1	9,1	3	27,3	7	63,6	11	100,0
Curso técnico na área de música	0	,0	15	30,6	34	69,4	49	100,0
Curso de graduação	1	1,0	30	30,6	67	68,4	98	100,0
Total	6	5,0	38	31,7	76	63,3	120	100,0

Fonte: dados da autora.

A questão que abordava a escolaridade em música possuía mais opções de resposta do que as três da tabela acima: não tenho curso na área de música, curso técnico, graduação – bacharelado, graduação – licenciatura, especialização, mestrado e doutorado. Como havia opções marcadas por um número muito baixo de respondentes,

optou-se por agrupar os tipos de cursos em três categorias: não tenho curso na área de música/curso técnico, para aqueles que não possuíam formação superior em música; graduação, para aqueles com bacharelado ou licenciatura; pós-graduação, para os que haviam cursado especialização, mestrado ou doutorado. Em relação às variáveis da trajetória de aprendizagem musical, não foi possível realizar o teste do qui-quadrado com a variável ONG/OSCIP por conta da baixa frequência de pessoas que as assinalaram.

O teste do qui-quadrado apontou que há associação estatisticamente significativa entre a escolaridade em música e a aprendizagem musical em escolas específicas de música/conservatórios ($\chi^2=6,154$; $gl=2$; $p=0,046$). Por meio da análise dos resíduos ajustados (valores maiores que 1,96), verifica-se que respondentes que não frequentaram escolas específicas de música/conservatório na sua trajetória de aprendizagem musical são positivamente associados à categoria graduação. Já respondentes que frequentaram escolas específicas de música/conservatórios em sua trajetória de aprendizagem musical são positivamente associados à categoria pós-graduação. Esse resultado permite inferir que as pessoas que estudaram em escolas específicas de música ou conservatórios buscaram se aprofundar no estudo nessa área de conhecimento. Como já mencionado na análise descritiva, que apontou que 63,30% dos professores da amostra tiveram aprendizagens musicais nesses espaços, os estudos de música em escolas específicas e conservatórios são bastante tradicionais no Brasil, pois foram estabelecidos quando o país ainda era império, baseando-se nos modelos europeus de ensino musical (PENNA, 2011). Tais espaços ainda existem em grande número nos dias atuais, alguns com mudanças importantes, que vão em direção às concepções atuais de ensino e aprendizagem da música, alguns conservando as práticas oriundas de outra época e de outras culturas. Pela música ter ficado tanto tempo de fora da educação básica, as escolas específicas e conservatórios acabaram sendo as instituições buscadas pelas pessoas que desejavam aprender com mais profundidade essa área de conhecimento.

Tabela 11 – Tabulação cruzada do teste qui-quadrado - maior escolaridade em música versus escola específica de música/conservatório na trajetória de aprendizagem musical

Escola específica de música/	Maior escolaridade em música:	Total
------------------------------	-------------------------------	-------

Conservatório		Não tenho curso(s) na área de música/curso técnico	Graduação	Pós-graduação	
Não assinalou o item	Casos Observados	4	20	23	47
	% entre Escola específica de música/ Conservatório	8,5%	42,6%	48,9%	100,0%
	Resíduos Ajustados	1,1	2,0	-2,5	
Assinalou o item	Casos Observados	3	19	54	76
	% entre Escola específica de música/ Conservatório	3,9%	25,0%	71,1%	100,0%
	Resíduos Ajustados	-1,1	-2,0	2,5	
Total	Casos Observados	7	39	77	123
	% entre Escola específica de música/ Conservatório	5,7%	31,7%	62,6%	100,0%

Fonte: dados da autora.

O teste do qui-quadrado também mostrou que há associação estatisticamente significativa entre a maior escolaridade em música e a aprendizagem musical em cursos de graduação ($\chi^2=21,225$; $gl=2$; $p<0,000$). Verifica-se que os respondentes sem curso de graduação na sua trajetória de aprendizagem musical são positivamente associados à categoria “não tenho curso(s) na área de música/curso técnico”. Já respondentes com curso de graduação na sua trajetória de aprendizagem musical são positivamente associados à categoria “pós-graduação” da maior escolaridade em música. Isso demonstra que aqueles que aprenderam música na universidade tiveram uma maior tendência a prosseguir com os estudos de pós-graduação na área. Deve-se atentar ao fato de que ter tido a aprendizagem musical em cursos de graduação não quer dizer necessariamente que o curso era na área de música, pois a questão respondida pelos professores não mencionava cursos de graduação em música. Além disso, há nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas de outras áreas de artes disciplinas que contemplam o conteúdo música. Essa também era uma situação bastante comum até os primeiros anos da década de 2010, quando ainda existiam os cursos de licenciatura plena em educação artística e a polivalência no ensino das artes (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2011).

Como se pôde perceber na estatística descritiva apresentada no capítulo anterior, grande parte da amostra tem entre 1 e 10 anos de atuação e se encontra entre os 31 e os 50 anos de idade. De acordo com Huberman (2007), as fases da atuação docente são divididas da seguinte forma, não sendo sempre homogêneas para todos, já que dependem de vários fatores da vida do professor: 1 a 3 anos (Entrada), 4 a 6 anos (Estabilização), 7 a 25 anos (Diversificação), 25 a 35 anos (Serenidade e

Distanciamento) e 35 a 40 anos (Desinvestimento). Os três anos iniciais correspondem à entrada na carreira, uma fase de sobrevivência e exploração, caracterizada pelas descobertas e pelo choque com a realidade da sala de aula. Dos 4 aos 6 anos de atuação, o professor passa pela fase de estabilização, quando ele experimenta um sentimento de comprometimento definitivo, de estabilização e de tomada de responsabilidades. Nessa fase, ele já lida melhor com situações complexas e inesperadas, com confiança crescente em seu trabalho e consolidação pedagógica. A fase que vai dos 7 aos 25 anos caracteriza-se como a fase da diversificação, na qual os professores buscam percursos mais individuais para si, já que se propõem a uma maior experimentação em sua atuação. Eles procuram novos desafios e, segundo Huberman (2007), se sentem mais motivados, dinâmicos e mais empenhados. Dos 15 aos 25 anos da fase de diversificação o professor pode experimentar um desencanto e uma monotonia com a vida cotidiana, caracterizando uma crise existencial face ao prosseguimento da sua carreira. Não há, no entanto, evidências na literatura que comprovem que todos os professores passem por isso. Dos 25 aos 35 anos acontece a fase da serenidade e do distanciamento afetivo. Nela, os professores apresentam-se menos sensíveis e vulneráveis às opiniões de seus pares, com uma maior aceitação de si mesmos. As sensações de serenidade e confiança aumentam, e há um distanciamento afetivo dos alunos, com uma atitude mais tolerante e espontânea em seu trabalho em sala de aula. A última fase vai dos 35 aos 45 anos de atuação docente, quando acontece um desprendimento do professor em relação à sua carreira. Nela, os professores são mais conservadores e há, entre eles, um sentimento de desinvestimento em relação aos planos pessoal e institucional. Muitos discordam das evoluções atuais, remetendo-se ao passado como sendo um tempo melhor do que o presente que estão vivendo (HUBERMAN, 2007).

A fase da carreira docente, na qual a maioria dos professores dessa amostra se encontra, tanto na atuação como professor de música em diversos espaços quanto como professor de música na educação básica, é a da diversificação, caracterizada acima. Como se pode notar nas tabelas 12 e 13, há poucos casos de pessoas de mais idade com pouco tempo de atuação como professores.

Tabela 12– Tabulação cruzada entre a idade, em faixas, e o tempo de atuação como professor de música

Idade	Tempo de atuação como professor de música (em faixas):	Total
-------	--	-------

(em faixas)	1 a 3 anos - Entrada na carreira	4 a 6 anos - Estabilização	7 a 25 anos – Diversificação	26 a 35 anos - Serenidade e distanciamento	36 a 40 anos – Desinvestimento	
20 a 30 anos	5	5	15	0	0	25
31 a 40 anos	1	1	42	2	0	46
41 a 50 anos	1	1	22	18	0	42
51 a 65 anos	1	0	6	0	3	10
Total	8	7	85	20	3	123

Fonte: dados da autora.

Tabela 13 – Tabulação cruzada entre a idade, em faixas, e o tempo de atuação como professor de música em escolas de educação básica

Idade (em faixas)	Tempo de atuação como professor de música em escolas de educação básica (em faixas):				Total
	1 a 3 anos - Entrada na carreira	4 a 6 anos - Estabilização	7 a 25 anos – Diversificação	26 a 35 anos - Serenidade e distanciamento	
20 a 30 anos	14	6	5	0	25
31 a 40 anos	7	8	31	0	46
41 a 50 anos	2	4	32	4	42
51 a 65 anos	1	1	5	3	10
Total	24	19	73	7	123

Fonte: dados da autora.

Para se saber se há diferenças estatisticamente significativas entre a idade e o tempo de atuação, tanto como professor de música quanto como professor de música na educação básica, e as crenças de autoeficácia, realizou-se o teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis. A amostra desse grupo de professores, por ter poucos respondentes em algumas das variáveis, não é adequada para avaliar se a idade e o tempo de atuação têm relação com as crenças de autoeficácia. Por isso, optou-se por fazer a divisão em quatro categorias, considerando as faixas etárias e agrupando as fases da carreira docente em duas faixas de anos de atuação diferentes. Assim, a variável “até 6 anos de atuação” compreendeu as fases de entrada e estabilização na carreira, quando o professor inicia e estabelece a sua vida profissional, e a variável “7 anos ou mais de atuação” compreendeu as fases nas quais os professores já estão com a carreira mais estabelecida.

Para avaliar a idade, conjuntamente com o tempo de atuação em ambos os contextos, optou-se por criar as seguintes categorias:

- 1) 20 a 40 anos de idade e até 6 anos de atuação;
- 2) 20 a 40 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação;
- 3) 41 a 65 anos de idade e até 6 anos de atuação;
- 4) 1 a 65 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação.

Para avaliar a idade, o tempo de atuação como professor de música e as crenças de autoeficácia nas cinco dimensões da atuação docente, a tabulação cruzada apontou as seguintes médias aritméticas para as crenças de autoeficácia dos professores:

Tabela 14 – Médias aritméticas das crenças de autoeficácia em relação aos anos de idade e de atuação como professor de música

Dimensões	Idade + Tempo de Atuação como Professor de Música	N	Média	Desvio- padrão
Ensinar Música	20 a 40 anos de idade e até 6 anos de atuação	12	3,6	1,1
	20 a 40 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação	59	4,5	,6
	41 a 65 anos de idade e até 6 anos de atuação	3	3,7	1,2
	41 a 65 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação	49	4,8	,5
Gerenciar o Comportamento dos Alunos	20 a 40 anos de idade e até 6 anos de atuação	12	3,7	,9
	20 a 40 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação	59	4,1	,7
	41 a 65 anos de idade e até 6 anos de atuação	3	4,7	,6
	41 a 65 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação	49	4,4	,7
Motivar os Alunos	20 a 40 anos de idade e até 6 anos de atuação	12	3,9	,9
	20 a 40 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação	59	4,3	,6
	41 a 65 anos de idade e até 6 anos de atuação	3	4,7	,6
	41 a 65 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação	49	4,4	,6
Considerar a Diversidade dos Alunos	20 a 40 anos de idade e até 6 anos de atuação	12	3,9	,8
	20 a 40 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação	59	4,3	,7
	41 a 65 anos de idade e até 6 anos de atuação	3	3,4	1,4
	41 a 65 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação	49	4,5	,7
Lidar com Mudanças e Desafios	20 a 40 anos de idade e até 6 anos de atuação	12	3,6	,9
	20 a 40 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação	59	3,9	,8
	41 a 65 anos de idade e até 6 anos de atuação	3	3,1	1,3
	41 a 65 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação	49	4,0	,9

Fonte: dados da autora.

Com relação à idade e ao tempo de atuação como professor de música, o teste de Kruskal-Wallis indicou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre duas das dimensões: Ensinar Música ($\chi^2=21,932$, $gl=3$, $p<0,001$) e Gerenciar o Comportamento dos Alunos ($\chi^2=9,984$, $gl=3$, $p=0,019$). Para se verificar quais categorias diferem entre si em relação à dimensão Ensinar Música, foi realizado um teste de comparações pareadas. Esse teste indicou que as diferenças para essa dimensão acontecem:

- entre os professores de 20 a 40 anos de idade e até 6 anos de atuação e os professores de 20 a 40 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação ($p=0,034$);
- entre os professores de 20 a 40 anos de idade e até 6 anos de atuação e os professores de 41 a 65 anos e 7 anos ou mais de atuação ($p<0,001$).

Por meio das médias de postos calculadas pelo teste de Kruskal-Wallis e apresentados na tabela 15, percebe-se que os professores de 20 a 40 anos e 41 a 65 anos de idade, ambos os grupos com 7 anos ou mais de atuação na docência de música, têm maiores crenças de autoeficácia para a dimensão Ensinar Música do que aqueles que tem entre 20 e 40 anos de idade e até 6 anos de atuação como professor de música.

Tabela 15 – Média de postos entre as categorias de idade e atuação para a Dimensão Ensinar Música

Dimensão	Idade e Atuação como professor de música	N	Média de Postos
Ensinar Música	20 a 40 anos de idade e até 6 anos de atuação	12	30,33
	20 a 40 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação	59	58,88
	41 a 65 anos de idade e até 6 anos de atuação	3	35,17
	41 a 65 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação	49	75,15
	Total	123	

Fonte: dados da autora.

Apesar de o teste de Kruskal-Wallis apontar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as faixas de idade e tempo de atuação como professor de música para a dimensão Gerenciar o Comportamento dos Alunos, o teste de comparações pareadas não conseguiu detectar diferenças estatisticamente significativas.

Ter maior tempo de atuação foi a variável que indicou mais fortes crenças de autoeficácia no ensino da música entre os professores, já que as médias de postos mais

altas aconteceram com os indivíduos que possuem 7 ou mais anos de atuação. Como aponta a Teoria da Autoeficácia, são as experiências de domínio, ou seja, aquelas vivenciadas pelo indivíduo, as principais fontes de autoeficácia (BANDURA, 1997). Professores com maior tempo de atuação possuem mais experiências de domínio no ensino da música, e podem, por isso, ter maiores crenças de autoeficácia na primeira dimensão do que outros com menor tempo de experiência. Além disso, aqueles que se encontram na fase de diversificação (em grande número em minha amostra) se sentem mais motivados e dinâmicos (HUBERMAN, 2007). Aqueles professores que têm até 6 anos de atuação estão na fase de entrada na carreira e estabilização. Estes estão iniciando sua experiência na escola e experimentando como aproximar dos alunos o conhecimento musical adquirido ao longo da sua vida e dos cursos de formação de professores de música. Num contexto que contém jovens com vivências musicais e personalidades tão heterogêneas (SANTOS, 2009; PEREIRA; LOPES, 2016), o professor necessita ter experiências práticas que o permitam perceber que ele tem as habilidades necessárias para a tarefa que precisa realizar. Talvez por isso, os docentes de minha amostra, especificamente aqueles que atuam há menos tempo como professores de música, não se sintam tão capazes para ensinar música na escola.

Ao avaliar a idade, o tempo de atuação como professor de música na educação básica e as crenças de autoeficácia, a tabulação cruzada apresentou os seguintes valores:

Tabela 16 – Médias aritméticas das crenças de autoeficácia em relação às categorias de idade e atuação

(continua)

Dimensão	Idade + Tempo de atuação na educação básica	N	Média	Desvio padrão
Ensinar Música	20 a 40 anos de idade e até 6 anos de atuação	35	4,2	,9
	20 a 40 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação	36	4,4	,6
	41 a 65 anos de idade e até 6 anos de atuação	8	4,1	,8
	41 a 65 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação	44	4,8	,4
Gerenciar o Comportamento dos Alunos	20 a 40 anos de idade e até 6 anos de atuação	35	3,9	,8
	20 a 40 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação	36	4,2	,6
	41 a 65 anos de idade e até 6 anos de atuação	8	4,4	,6
	41 a 65 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação	44	4,4	,7

(continuação)

Dimensão	Idade + Tempo de atuação na educação básica	N	Média	Desvio padrão
Motivar os Alunos	20 a 40 anos de idade e até 6 anos de atuação	35	4,1	,7
	20 a 40 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação	36	4,3	,6
	41 a 65 anos de idade e até 6 anos de atuação	8	4,3	,5

	41 a 65 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação	44	4,4	,6
Considerar a Diversidade dos Alunos	20 a 40 anos de idade e até 6 anos de atuação	35	4,2	,7
	20 a 40 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação	36	4,3	,7
	41 a 65 anos de idade e até 6 anos de atuação	8	4,1	1,0
	41 a 65 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação	44	4,5	,7
Lidar com Mudanças e Desafios	20 a 40 anos de idade e até 6 anos de atuação	35	3,7	,9
	20 a 40 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação	36	3,9	,7
	41 a 65 anos de idade e até 6 anos de atuação	8	3,6	1,0
	41 a 65 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação	44	4,0	,9

Fonte: dados da autora.

Assim como para a atuação enquanto professor de música, o teste de Kruskal-Wallis indicou que há diferenças estatisticamente significativas para as dimensões Ensinar Música ($\chi^2=18,884$; $gl=3$; $p<0,001$) e Gerenciar o Comportamento dos Alunos ($\chi^2=9,258$; $gl=3$; $p=0,026$) no que tange a atuação como professor de música na educação básica. Para a dimensão Ensinar Música, o teste de comparações pareadas indicou haver diferenças entre três grupos:

- entre os professores de 41 a 65 anos de idade e até 6 anos de atuação na educação básica e os professores de 41 a 65 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação na educação básica ($p=0,019$);
- entre os professores de 20 a 40 anos de idade e até 6 anos de atuação na educação básica e os professores de 41 a 65 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação na educação básica ($p=0,003$);
- entre os professores de 20 a 40 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação na educação básica e os professores de 41 a 65 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação na educação básica ($p=0,01$).

As médias dos postos apontadas pelo teste de Kruskal-Wallis especificam que os professores que estão entre os 41 e 65 anos de idade e que têm 7 anos ou mais de atuação na educação básica são os que apresentam crenças mais fortes de autoeficácia em relação a cada um dos outros grupos.

Tabela 17 – Média de postos entre as categorias de idade e atuação na educação básica para a dimensão Ensinar Música

Dimensão	Idade + Tempo de atuação na educação básica	N	Média de Postos
Ensinar Música	20 a 40 anos de idade e até 6 anos de atuação	35	52,51
	20 a 40 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação	36	55,56

	41 a 65 anos de idade e até 6 anos de atuação	8	41,56
Ensinar Música	41 a 65 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação	44	78,53
	Total	123	

Fonte: dados da autora.

Já em relação à dimensão Gerenciar o Comportamento dos Alunos, o teste de comparações pareadas indicou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os professores que têm de 20 a 40 anos de idade e até 6 anos de atuação na educação básica e os professores de 41 a 65 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação na educação básica ($p=0,02$). O teste de Kruskal-Wallis, por meio das médias de postos, mostra que os professores que se encontram entre os 41 e 65 anos de idade e que possuem 7 anos ou mais de atuação na educação básica têm crenças de autoeficácia mais fortes para gerenciar o comportamento dos alunos do que aqueles que estão entre os 20 e 40 anos de idade e que têm até 6 anos de atuação.

Tabela 18 – Média de postos entre as categorias de idade e atuação na educação básica para a dimensão Gerenciar o Comportamento dos Alunos

Dimensão	Idade + Tempo de atuação na educação básica	N	Média de Postos
Gerenciar o Comportamento dos Alunos	20 a 40 anos de idade e até 6 anos de atuação	35	49,81
	20 a 40 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação	36	59,07
	41 a 65 anos de idade e até 6 anos de atuação	8	69,13
	41 a 65 anos de idade e 7 anos ou mais de atuação	44	72,80
	Total	123	

Fonte: dados da autora.

Esses dados mostram que a idade e o tempo de atuação têm grande importância para a atuação na educação básica, pois os professores de música com maior idade e, principalmente, com maior tempo de atuação, foram os que apresentaram as mais fortes crenças de autoeficácia em relação aos outros grupos. Sobre isso, Bandura afirma:

A maioria das competências devem ser desenvolvidas por um longo tempo. Para as mais complexas, diferentes sub-habilidades precisam ser adquiridas, integradas e hierarquicamente organizadas sob condições continuamente em mutação que podem aumentar ou estragar performances particulares. (BANDURA, 1997, p. 86, tradução nossa).

A presença das mais fortes crenças de autoeficácia no ensino da música e no gerenciamento do comportamento dos alunos entre esse grupo de professores novamente demonstra o poder das experiências de domínio. São elas que permitem que os indivíduos acreditem em suas capacidades para perseverar naquilo que desejam realizar (BANDURA, 1997). No caso da atuação profissional docente, ter fortes crenças de autoeficácia é de grande importância não só para a vida do professor, mas também para a vida dos alunos. Sobre isso, Bandura (1997, p. 240, tradução nossa) afirma: “evidências indicam que as crenças dos professores em sua eficácia instrucional determinam parcialmente como eles estruturam as atividades acadêmicas em sala de aula e moldam as avaliações dos alunos sobre as suas capacidades intelectuais”. A fase da carreira docente, na qual esses professores, em sua maioria, se encontram, também tem características que os fazem ter mais confiança em suas capacidades quanto ao ensino de um conteúdo e também para gerenciar comportamentos em sala de aula (HUBERMAN, 2007).

Alguns dos espaços de aprendizagens musicais presentes na trajetória dos professores da amostra demonstraram ter diferenças estatisticamente significativas com as dimensões Ensinar Música e Lidar com Mudanças e Desafios. Por meio do teste de Mann-Whitney, constatou-se que há diferença estatisticamente significativa entre ter ou não frequentado escola específica de música ou conservatório na sua trajetória de aprendizagem musical com relação à dimensão Ensinar Música ($U=1322,500$; $p=0,008$). Verifica-se que as médias de postos da dimensão Ensinar Música têm maiores valores entre aqueles que assinalaram o item escola específica de música/conservatório, ou seja, estes apresentam mais fortes crenças de autoeficácia para ensinar música.

Tabela 19 – Média de postos das categorias assinalou ou não escola específica de música/conservatório para a dimensão Ensinar Música

Dimensão	Escola específica de música/conservatório	N	Médias de Postos	Soma dos Postos
Ensinar Música	Não assinalou o item	47	52,14	2450,50
	Assinalou o item	76	68,10	5175,50
	Total	123		

Fonte: dados da autora.

O teste de Mann-Whitney também mostrou diferença estatisticamente significativa entre ter ou não curso técnico na área de música durante a trajetória de aprendizagem musical com relação à dimensão Ensinar Música ($U=853,000$; $p= 0,049$). As médias de postos indicaram que para a dimensão Ensinar Música, as crenças de autoeficácia são maiores entre aqueles que assinalaram esse item. O senso comum, muitas vezes, não considera relevantes as práticas fora dos ambientes reconhecidos como aqueles onde “se aprende música de verdade”. Por isso, pode não haver o reconhecimento por parte dos indivíduos da importância das práticas cotidianas e informais da música para o seu crescimento cultural e musical.

Tabela 20 – Média de postos das categorias assinalou ou não curso técnico de música para a dimensão Ensinar Música.

Dimensão	Curso técnico na área de música	N	Médias de Postos	Soma dos Postos
Ensinar Música	Não assinalou o item	74	57,30	4240,50
	Assinalou o item	49	69,09	3385,50
	Total	123		

Fonte: dados da autora.

Já para os professores que tiveram em sua trajetória de aprendizagem musical o item igreja, o teste de Mann-Whitney apontou diferenças estatisticamente significativas com relação à dimensão Ensinar Música ($U=1126,500$; $P=0,038$), mostrando que a média para a dimensão Ensinar Música é maior entre os que não assinalaram essa opção. Assim, os postos de médias indicam que as crenças de autoeficácia para ensinar música são mais fortes entre os que não tiveram aprendizagens musicais na igreja.

Tabela 21 – Média de postos das categorias assinalou ou não igreja para a dimensão Ensinar Música

Dimensão	Igreja	N	Postos das Médias	Soma dos Postos
Ensinar Música	Não assinalou o item	91	65,62	5971,50
	Assinalou o item	32	51,70	1654,50
	Total	123		

Fonte: dados da autora.

Os dados apresentados sobre as aprendizagens musicais em escolas específicas de música/conservatórios, cursos técnicos de música e igreja mostram que os professores que frequentaram espaços mais tradicionais de ensino de música, como as escolas específicas e os conservatórios, e espaços voltados à formação profissional em

música, como o curso técnico em música, são os que se sentem mais capazes de ensinar música no ensino médio. O contrário foi indicado para aqueles que tiveram a igreja como espaço presente em sua trajetória de aprendizagem, já que as crenças de autoeficácia para ensinar música mostraram-se mais fracas entre esse grupo. De acordo com Lorenzetti (2014), há casos na literatura sobre educação musical nas igrejas que indicam que esses são espaços informais de aprendizagem musical, onde nem sempre há uma estruturação e sistematização dos conteúdos e da prática pedagógica. Mesmo assim, as maneiras de se aprender música na igreja são muitas, podendo ser em aulas, roda de amigos, cultos, práticas musicais em conjunto, ensaios e, por isso, seria reducionista classificar todos os casos a partir de alguns (LORENZETTI, 2014). Quanto a isso, o que pode ter ocorrido com a amostra desta pesquisa é que as experiências de domínio sobre o conteúdo musical, ocorridas dentro dos espaços mais tradicionais e formais de ensino de música, permitiram que os indivíduos se sentissem mais capazes para utilizar esses conhecimentos em sua prática docente. Há entre o senso comum um pensamento que pode ter influenciado a resposta desses professores que tiveram a igreja como um dos espaços onde aprenderam música. Muitos indivíduos, quando relatam seus aprendizados musicais para outras pessoas, não consideram relevantes as práticas fora dos ambientes reconhecidos como aqueles onde “se aprende música de verdade”. Nesses ambientes se enquadram as escolas de música, os conservatórios ou os cursos profissionalizantes de música, pois são nestes últimos os locais onde se aprende a música dita séria, se aprende a ler partitura e se formam as pessoas que serão músicos profissionais (PENNA, 2011). Muitas vezes, as pessoas não reconhecem a importância das práticas cotidianas e informais da música para o seu crescimento cultural e musical. O que talvez se possa contemplar nesses casos é a persuasão verbal daqueles que propagam essas ideias do senso comum, umas das fontes das crenças de autoeficácia apontadas por Bandura (1997), agindo nas crenças sobre as capacidades de ensinar música desses professores.

Os respondentes que apontaram ter tido em sua trajetória aprendizagens musicais em cursos de graduação tiveram crenças de autoeficácia mais fortes em duas das dimensões. Isso foi apontado pelo teste de Mann-Whitney, que mostrou haver diferença estatisticamente significativa entre ter ou não curso de graduação na sua trajetória de aprendizagem musical com relação à dimensão Ensinar Música ($U=853,000$; $p=0,010$) e à dimensão Lidar com Mudanças e Desafios ($U=773,000$;

$p=0,004$). Assim, as médias para essas duas dimensões foram maiores para quem assinalou esse item na questão sobre sua trajetória de aprendizagem musical.

Tabela 22 – Média de postos das categorias assinalou ou não curso de graduação para as dimensões Ensinar Música e Lidar com Mudanças e Desafios

Dimensão	Curso de graduação	N	Médias de Postos	Soma dos Postos
Ensinar Música	Não assinalou o item	25	47,12	1178,00
	Assinalou o item	98	65,80	6448,00
	Total	123		
Lidar com Mudanças e Desafios	Não assinalou o item	25	43,92	1098,00
	Assinalou o item	98	66,61	6528,00
	Total	123		

Fonte: dados da autora.

Mais uma vez, pode-se inferir que as experiências de domínio foram importantes fontes tanto para as crenças nas capacidades de ensinar música quanto para as crenças relacionadas às capacidades de lidar com mudanças e desafios. Nos cursos de graduação se pressupõe um aprofundamento mais direcionado do conhecimento musical que será necessário para sua atuação, bem como de aspectos pedagógicos, que possibilitam ao professor dispor de estratégias que o permitam ter mais confiança frente às mudanças e desafios que a sala de aula irá proporcionar ao seu cotidiano de trabalho.

Os dados apresentados acima não dizem respeito aos cursos de música, mas, como apontado anteriormente, 73,20% dos respondentes desta pesquisa fizeram como curso de graduação a licenciatura em música. Segundo Bandura (1997), aqueles que buscam carreiras por meio do ensino superior seguem um caminho mais estruturado na aprendizagem da profissão, uma vez que recebem muitos conselhos ao longo do curso e são preparados adequadamente em relação aos conteúdos. Assim, pressupõe-se que cursos desse tipo estão possibilitando aos licenciandos experiências de domínio e vicárias, o que os fazem acreditar que podem ensinar música aos seus alunos e que têm capacidades para lidar com as incertezas do dia a dia da sala de aula. As experiências vicárias são também fontes importantes de crenças de autoeficácia, principalmente para aqueles que não tiveram experiências de domínio na habilidade em questão. As experiências vicárias são fontes que acontecem por meio da modelação, ou seja, da visualização da performance de outros que servem de modelo para o indivíduo. De acordo com Bandura (1997, p. 87, tradução nossa), “por meio da inferência comparativa social, os resultados de outros que são similares a si mesmo são julgados para serem

diagnósticos das suas próprias capacidades”. Nas licenciaturas, espera-se que as disciplinas ofereçam atividades nas quais o futuro professor possa experimentar aquilo que enfrentará em sua atuação docente, além de momentos em que observe outros professores em sua prática na escola, como acontece, por exemplo, nos estágios. Segundo Penna (2010), essas práticas presentes nos cursos de formação de professores são importantes para que se tenha o contato com a realidade da profissão escolhida. No entanto, a literatura consultada por mim menciona que os professores se sentem inseguros quanto ao conhecimento do conteúdo que ministrarão aos seus alunos, principalmente pela lacuna de disciplinas que abordem tal conteúdo, e quanto aos desafios que a escola na atualidade os oferece (CHARLOT, 2013; SILVA, 2015). Os professores de música dessa amostra, como se pode perceber com os dados expostos, sentem-se mais confiantes em relação a isso, já que apresentam, em média, fortes crenças de autoeficácia no ensino da música. Tal fato pode ter influências da implantação de novos modelos de licenciatura em música, mencionados por Penna (2010), onde a prática é concomitante, ao longo de todo o curso, com as disciplinas teóricas necessárias à formação do professor.

Ainda sobre a escolaridade, o teste de Kruskal-Wallis mostrou que há diferença estatisticamente significativa entre, pelo menos, dois níveis da maior escolaridade em música, com relação à dimensão Lidar com Mudanças e Desafios ($\chi^2=19,677$; $gl=6$; $p=0,003$). O teste de comparações pareadas mostrou que as diferenças ocorrem entre os grupos Graduação-Licenciatura e Especialização ($p=0,002$). As médias dos postos presentes na tabela 23 mostram que aqueles professores que têm especialização em música tiveram médias maiores para a dimensão Lidar com Mudanças e Desafios.

Tabela 23 – Média de postos dos grupos da maior escolaridade para a dimensão Lidar com Mudanças e Desafios

Dimensão	Maior escolaridade em música	N	Médias de Postos
Mudanças e Desafios	Não tenho curso(s) na área de música	4	30,38
	Curso técnico	3	50,00
	Graduação - Bacharelado	2	66,00
	Graduação - Licenciatura	37	48,01
	Especialização	21	86,00
	Mestrado	43	63,50
	Doutorado	13	69,96
	Total	123	

Fonte: dados da autora.

Novamente, percebe-se que a formação tem importância na vida profissional do professor, como já apontado em outros estudos (GARVIS; PENDERGAST, 2011; COULIBALY; KARSENTI, 2013). Quanto mais longe vai o professor em sua vida acadêmica, aprofundando-se em seus estudos sobre música e sobre a docência, mais ele se sente preparado para lidar com as mudanças e desafios que o ensino médio lhes apresenta.

Sobre a relação entre as funções que os professores dessa amostra exercem nas escolas de educação básica e a dimensão Lidar com Mudanças e Desafios, o teste de Mann-Whitney apontou que há diferença estatisticamente significativa entre ser ou não unidocente/generalista e essa dimensão ($U=417,000$; $P=0,033$). Na tabela 24 estão apresentadas as médias para a dimensão Lidar com Mudanças e Desafios e as funções exercidas pelos docentes nas escolas.

Tabela 24 – Médias para a dimensão Lidar com Mudanças e Desafios e as funções exercidas pelos docentes nas escolas

14. Indique qual(ais) função(ões) que você exerce na(s) escola(s):		Dimensão Mudanças e Desafios		
		n	Média	Desvio-padrão
Professor unidocente/ generalista	Não assinalou o item	111	3,8	,9
	Assinalou o item	12	4,4	,7
	Total	123	3,9	,9
Professor de componente curricular específico (disciplina específica) no currículo escolar	Não assinalou o item	26	3,8	,9
	Assinalou o item	97	3,9	,8
	Total	123	3,9	,9
Regente/ Maestro de grupos musicais	Não assinalou o item	95	3,8	,9
	Assinalou o item	28	4,1	,8
	Total	123	3,9	,9

(continuação)

14. Indique qual(ais) função(ões) que você exerce na(s) escola(s):		Dimensão Mudanças e Desafios		
		n	Média	Desvio-padrão
Gestão/ Coordenação escolar/ Coordenação de projeto	Não assinalou o item	99	3,9	,9
	Assinalou o item	24	3,7	,8
	Total	123	3,9	,9
Professor de Projetos e /ou atividades extracurriculares	Não assinalou o item	80	3,8	,9
	Assinalou o item	43	4,0	,8
	Total	123	3,9	,9
Monitor	Não assinalou o item	122	3,9	,9
	Assinalou o item	1	5,0	.
	Total	123	3,9	,9
Estagiário	Não assinalou o item	116	3,9	,9
	Assinalou o item	7	3,4	1,0

Total	123	3,9	,9
-------	-----	-----	----

Fonte: dados da autora.

As médias de postos calculadas pelo teste de Mann-Whitney, expostas na tabela 25, apontam que quem assinalou ser unidocente/generalista tem médias maiores que aqueles que não assinalaram essa opção.

Tabela 25 – Média de Postos das categorias assinalou ou não professor unidocente/generalista para a dimensão Lidar Mudanças e Desafios

Dimensão	Professor unidocente/ generalista.	N	Média de Postos	Soma de Postos
Lidar com Mudanças e Desafios	Não assinalou o item	111	59,76	6633,00
	Assinalou o item	12	82,75	993,00
	Total	123		

Fonte: dados da autora.

Unidocentes ou generalistas são aqueles professores que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo os responsáveis por ministrar todas as áreas de conhecimento para as turmas de alunos dessas etapas da educação básica. Não há esse tipo de professor no ensino médio, portanto quem assinalou esse item deve atuar tanto na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental quanto no ensino médio. Assim, pressupõe-se que os professores do ensino médio que têm também atuação em umas dessas duas etapas da educação básica sentem-se mais capazes de lidar com mudanças e desafios. Atuar com faixas etárias tão diferenciadas entre si – as crianças pequenas que estão no início da sua vida escolar e os jovens que a estão quase finalizando – parece fazer com que o professor seja mais maleável em sua atuação e mais adaptável às diferenças. Tais práticas também contribuem para aumentar suas experiências de domínio em relação a isso, pois quando atuam em dois contextos tão diferentes entre si, os professores já lidam em seu cotidiano com desafios que aqueles que trabalham com apenas uma das faixas etárias não têm, adaptando-se às características diferentes de cada umas das etapas de desenvolvimento nas quais os alunos se encontram. Isso pode favorecê-los para que se sintam mais preparados quanto à forma de lidar com as mudanças e desafios da sua atuação no ensino médio.

Das atividades desenvolvidas em sala de aula pelo professor, houve diferenças significativas entre duas delas para a dimensão Motivar os Alunos. A tabela de contingência 26 apresenta as médias de cada uma das atividades para essa dimensão.

Deve-se levar em conta que essa era uma questão de múltipla escolha, portanto o número total não coincide com o número da amostra.

Tabela 26 – Médias para a dimensão Motivar os Alunos e as atividades exercidas pelos docentes nas escolas

15. Assinale o(s) tipo(s) de atividade(s) que você desenvolve enquanto professor de música na escola:		Dimensão Motivar os Alunos		
		N	Média	Desvio-padrão
Musicalização infantil	Não assinalou o item	112	4,2	,7
	Assinalou o item	11	4,9	,3
	Total	123	4,3	,7
Disciplina de música	Não assinalou o item	49	4,1	,7
	Assinalou o item	74	4,4	,6
	Total	123	4,3	,7
Disciplina de artes	Não assinalou o item	79	4,3	,6
	Assinalou o item	44	4,2	,7
	Total	123	4,3	,7
Disciplina de educação artística	Não assinalou o item	117	4,3	,7
	Assinalou o item	6	4,0	,4
	Total	123	4,3	,7
Aulas individuais de Instrumento	Não assinalou o item	78	4,3	,7
	Assinalou o item	45	4,3	,6
	Total	123	4,3	,7
Aulas coletivas de instrumento(s)	Não assinalou o item	66	4,3	,7
	Assinalou o item	57	4,3	,7
	Total	123	4,3	,7
Coral/ Grupo vocal	Não assinalou o item	87	4,2	,7
	Assinalou o item	36	4,4	,5
	Total	123	4,3	,7
Orquestra/ Grupo de câmara	Não assinalou o item	101	4,3	,7
	Assinalou o item	22	4,4	,6
	Total	123	4,3	,7
Banda fanfarra/ Marcial	Não assinalou o item	114	4,3	,7
	Assinalou o item	9	4,3	,7
	Total	123	4,3	,7

Fonte: dados da autora.

Para os dados acima, o teste de Mann-Whitney mostrou que há diferença estatisticamente significativa entre desenvolver ou não atividade de musicalização infantil com relação à dimensão Motivar os Alunos ($U=256,500$; $p=0,001$). A média de postos dessa dimensão é maior entre os respondentes que assinalaram esse item do que entre os que não assinalaram, indicando, assim, que aqueles que atuam em atividades de musicalização infantil têm crenças mais fortes em suas capacidades para motivar os alunos.

Tabela 27 – Média de postos dos grupos que assinalaram ou não musicalização infantil para a dimensão Motivar os Alunos

Dimensão	Musicalização infantil	N	Média de Postos	Soma dos Postos
Motivar os Alunos	Não assinalou o item	112	58,79	6584,50
	Assinalou o item	11	94,68	1041,50
	Total	123		

Fonte: dados da autora.

Esse teste também apontou diferença estatisticamente significativa entre desenvolver ou não a disciplina de música com relação à dimensão Motivar os Alunos ($U=1370,500$; $p=0,018$). Portanto, as médias de postos para aqueles que assinalaram essa opção foi maior do que os que não a haviam selecionado, indicando crenças de autoeficácia mais fortes para motivar os alunos entre aqueles que ministram a disciplina de música.

Tabela 28 – Média de postos dos grupos que assinalaram ou não disciplina de música para a dimensão Motivar os Alunos

Dimensão	Disciplina de música	N	Média de Postos	Soma dos postos
Motivar os Alunos	Não assinalou o item	49	52,97	2595,50
	Assinalou o item	74	67,98	5030,50
	Total	123		

Fonte: dados da autora.

Observa-se, a partir desses dois últimos resultados, que os professores da amostra que atuam com música em atividades menos específicas em termos de práticas musicais se sentem mais capazes de motivar os alunos. A pesquisa de Cereser apontou resultados diferentes, já que mostrou que os professores de sua amostra, todos atuantes na disciplina de música no currículo escolar, tiveram baixos índices para as crenças de autoeficácia na dimensão motivar os alunos. Viu-se anteriormente que os professores que assinalaram ter curso de graduação possuem crenças de autoeficácia mais fortes para ensinar música (tabela 23) do que aqueles que não assinalaram essa opção, e que a maioria da amostra desta pesquisa afirmou ter cursado a licenciatura em música. Por meio da correlação significativa existente entre as dimensões Ensinar Música e Motivar os Alunos ($r=0,377$; $p<0,001$), pode-se inferir que os professores graduados que têm fortes crenças de autoeficácia para motivar os alunos se sentem de tal maneira porque

também acreditam ser capazes de ensinar música. Ter a formação específica na sua área de atuação, portanto, pode ter contribuído para ambas as crenças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar as relações existentes entre o perfil de formação e atuação do professor que trabalha com o ensino de música no ensino médio e suas crenças de autoeficácia. Tais relações foram estudadas no âmbito da educação básica brasileira, um contexto diverso que reflete as características socioeconômicas e culturais de cada região do país. A amostra desta pesquisa, apesar de não ser numerosa (n=123), contou com representantes de cada uma das regiões, em proporções parecidas e coerentes com os censos da educação básica, como se pôde constatar pelos resultados apresentados.

Há um número equilibrado de respondentes do sexo feminino e masculino em minha pesquisa. A maioria deles se encontra entre os 31 e 50 anos e tem mais tempo de atuação como professor de música em diversos contextos, do que como professor de música da educação básica. Eles, em sua maioria, têm licenciatura e afirmaram que sua maior escolaridade é na área de música. Mais da metade deles também têm estudos de pós-graduação nessa área, compreendendo especialização, mestrado e doutorado.

Há também uma grande quantidade de professores concursados e efetivos atuando em escolas públicas, principalmente nas estaduais e federais. A função exercida na escola pela maioria deles é a de professor do componente curricular específico no currículo escolar, e as atividades mais mencionadas são as disciplinas de música e de artes. Mesmo assim, há muitos que realizam atividades extracurriculares e trabalham em grupos musicais na escola, além de ministrarem aulas de instrumentos, tanto coletivas quanto individuais.

Os professores dessa amostra apresentaram crenças de autoeficácia de moderadas a fortes em todas as dimensões da sua atuação como professor de música na educação básica. Isso indica que os respondentes se sentem capazes de atuar como professores de música nas escolas. Entre as cinco dimensões investigadas nesta pesquisa, a que apresentou as médias mais altas foi a dimensão Ensinar Música e a que apresentou as médias mais baixas foi a dimensão Lidar com Mudanças e Desafios. A partir desses resultados, posso inferir que esses professores, mesmo acreditando em suas capacidades para ensinar música, não se sentem tão capazes de lidar com as mudanças e desafios que o ensino médio os apresenta. Isso vai, em parte, ao encontro do que a literatura atual afirma sobre essa etapa da educação básica. Apesar dos professores se sentirem mais capazes em relação ao ensino do conteúdo para seus alunos, eles ainda

têm crenças menos fortes de que possuem capacidades de lidar com os desafios que o cotidiano escolar os apresenta, como a existência de turmas numerosas, a falta de material didático e de espaço físico adequado para as aulas de música.

Ao longo de minha pesquisa, pude constatar que meus resultados corroboram o que a Teoria da Autoeficácia apresenta: a experiência de domínio é a fonte que mais fortalece as crenças do indivíduo em suas capacidades de realizar um curso de ação determinado. Ter maior tempo de atuação e maior idade pareceu exercer influência nas crenças dos professores em suas capacidades para ensinar música, tanto em relação à sua atuação como professor de música em diversos espaços, como dentro da escola de educação básica. Ter maior tempo de atuação tem como consequência maiores quantidades de experiências de domínio para a atividade em questão. Os professores com maior tempo de atuação na educação básica também acreditam ser mais capazes de gerenciar o comportamento dos alunos.

As estatísticas inferenciais apontaram relações entre a formação, a atuação e as crenças de autoeficácia dos professores de minha amostra. O nível de escolaridade e as aprendizagens musicais de uma forma mais especializada foram as que pareceram exercer mais influência nas crenças de autoeficácia dos professores para ensinar música e para lidar com mudanças e desafios. Os resultados dos testes indicaram a existência de relações e diferenças estatisticamente significativas entre as maiores escolaridades (graduação e pós-graduação), os contextos de aprendizagens musicais mais especializados de música (escolas específicas/conservatórios, cursos técnicos e de graduação em música) e as crenças de autoeficácia. Além disso, os professores que tiveram as maiores médias das crenças de autoeficácia para motivar os alunos foram aqueles que realizam atividades de musicalização infantil e ministram a disciplina de música nas escolas. Os resultados também mostraram que os professores que se sentem mais capazes de lidar com mudanças e desafios são aqueles que atuam concomitantemente em outras etapas de ensino.

A partir da análise dos dados, posso inferir que a formação do professor de música assume grande importância para a atuação no ensino médio. Ter formação em música teve relação com o fato de os professores se sentirem mais capazes de ensinar esse conteúdo. O prosseguimento nos estudos de pós-graduação, além de tornarem as crenças de autoeficácia mais fortes para ensinar música, também fizeram com que os professores acreditassem mais em suas capacidades de lidar com as mudanças e os desafios vivenciados na escola. Nos últimos anos, as mudanças ocorridas nas

licenciaturas em música, apontadas pela literatura consultada, parecem ter colaborado para o crescimento do número de professores com formação na área, atuando na escola, e também para o fortalecimento das crenças de autoeficácia dos docentes nas diversas dimensões de sua atuação na educação básica. A concomitância do aprendizado teórico de música e de educação com a prática docente, proporcionada pelos estágios e pelas disciplinas práticas das licenciaturas, agora oferecidas desde o início dos cursos, fazem com que o professor se aproprie do conhecimento que essas experiências lhe oferecem, preparando-o de forma mais completa para o exercício futuro da docência. Essas experiências possibilitam que os licenciandos tenham maior quantidade de experiências de domínio, por meio da prática, e vicárias, por meio da modelação. Estas são fontes importantes para as suas crenças de autoeficácia em sua atuação na escola.

Minha pesquisa teve o intuito de trazer à tona algumas das características de perfil e de motivação referentes aos docentes atuantes na área de música no ensino médio. Espero que este trabalho possa contribuir com o conhecimento em torno do professor que atua com o ensino de música nessa etapa de ensino e que incentive outras pesquisas sobre o perfil dos profissionais que aí atuam. Pesquisas futuras sobre as experiências de domínio e vicárias dos professores de música ajudariam a compreender que fatores da sua formação e atuação exerceram influência nas crenças sobre suas capacidades de atuar com o conteúdo musical nas escolas de educação básica. A compreensão e o conhecimento das fontes das crenças de autoeficácia auxiliaria os cursos de formação de professores a conhecerem melhor o que os docentes necessitam para que acreditem em suas capacidades no exercício de sua profissão. O Brasil, por ser tão grande e tão diverso social e culturalmente, necessita de trabalhos que apontem as realidades dos professores de música da educação básica. Assim, cada vez mais se fortalecerá a formação dos professores de nossa área, para que a educação musical possa estabelecer sua presença dentro da escola e mostrar sua importância para a educação do indivíduo como cidadão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rúbia Sousa et al. O professor do ensino médio e a psicologia em seu cotidiano escolar. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 123-132, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a12>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

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.

AZZI, Roberta Gurgel. **Introdução à teoria social cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

BANDURA, Albert. Self-Efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, Washington, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.

_____. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. (Ed.). **Encyclopedia of human behavior**. New York: Academic Press, 1994. p. 71-81. v. 4.

_____. **Self-Efficacy: the exercise of control**. Nova Iorque: W. H. Freeman and Company, 1997.

_____. O sistema do self no determinismo recíproco. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely (Org.). **Teoria social cognitiva: Conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 43-67.

BERTOL, Carolina Esmanhoto; SOUZA, Mériti. Transgressões e adolescência: individualismo, autonomia e representações identitárias. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 4, p. 824-839, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n4/v30n4a12>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 23 dez. 1996 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 7 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. Lei nº 11.769, de 14 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 26 jan. 2017.

_____. Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm#art1>. Acesso em: 3 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Lei nº13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 maio 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 16 set. 2016.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Crenças de eficácia de Professores: Validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Revista Psico-USF**, Itatiba, v. 8, n. 2, p. 137-143, 2003.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Medida Provisória**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/medida-provisoria>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

CAPELO, Regina; POCINHO, Margarida. Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 54, p. 175-184, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n54/a11n54.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2015.

CASTELO, Leticia Benvenuti; LUNA, Iúri Novaes. Crença de autoeficácia e identidade profissional: estudo com professores de ensino médio. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 68, p. 27-42, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=5882&dd99=pdf>>. Acesso em: 16 maio 2015.

CAVALCANTI, Célia Regina Pires. Crenças de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 21, p. 93-102, mar. 2009. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/240>>. Acesso em: 16 maio. 2015.

CERESER, Cristina Mie Ito. **As crenças de autoeficácia de professores de música**. 2015. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/31429>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/45/42>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORISSON, Keith. **Research Methods in Education**. New York: Routledge, 2007.

CORREA, Sonia Maria Barros Barbosa. **Probabilidade e estatística**. Belo Horizonte: PUC Minas virtual, 2003.

CORTESÃO, Luiza. Professor: Produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 719-735, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 1 jul. 2016.

COULIBALY, Modibo; KARSENTI, Thierry. Étude du sentiment d’auto-efficacité des enseignants du secondaire au Niger à l’égard de l’ordinateur. **McGill Journal of Education / Revue des sciences de l’éducation de McGill**, Montreal, v. 48, n. 2, p. 383-401, primavera de 2013. Disponível em: <<http://www.erudit.org/revue/mje/2013/v48/n2/1020977ar.html?vue=resume>>. Acesso em: 14 maio 2015.

CRESPO, Antonio A. **Estatística Fácil**. São Paulo: Saraiva, 2002.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (Org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016**. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_educacao_2016.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2017.

DEL-BEN, Luciana. Educação Musical no Ensino Médio: alguns apontamentos. **Música em Perspectiva**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 37-50, mar. 2012. Disponível em:

<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/musica/article/view/30141>>. Acesso em: 29 maio 2015.

EISENSTEIN, Evelyn. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolescência e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 6-7, abr./jun. 2005. Disponível em: <http://adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=167>. Acesso em: 15 dez. 2016.

ESCALA de Likert explicada. In: **Survey Monkey**. Palo Alto, California: SurveyMonkey Inc., 2015. Disponível em: <<https://pt.surveymonkey.com/mp/likert-scale/>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

FIELD, Andy. **Descobrimdo a estatística usando o SPSS**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARVIS, Susanne; PENDERGAST, Donna. An Investigation of Early Childhood Teacher Self-Efficacy Beliefs in the Teaching of Arts Education. **International Journal of Education & the Arts**, v. 12, n. 9, p. 1-15, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.ijea.org/v12n9/>>. Acesso em: 13 maio 2015.

GIL, Carmem Zeli Vargas; SEFFNER, Fernando. Dois monólogos não fazem um diálogo: jovens e ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 175-192, jan./mar. 2016. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/140118/000982666.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

GIMENEZ, Eloisa Hilsdorf Rocha; TONELOTTO, Josiane Maria de Freitas. Crenças de uma professora e de seus alunos sobre o contexto escolar. **Revista de Educação**, Londrina, v. 10, n. 10, 2007, p. 58-66. Disponível em: <[http://files.educacao38.webnode.com/200000016-00338012e4/cren%C3%A7as%20de%20uma%20professora%20\(1\).pdf](http://files.educacao38.webnode.com/200000016-00338012e4/cren%C3%A7as%20de%20uma%20professora%20(1).pdf)>. Acesso em: 1 set. 2015.

GODDARD, Roger D.; HOY, Wayne K.; WOOLFOLK-HOY, Anita. Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. **Educational researcher**, Washington, v. 33, n. 3, p. 3-13, 2004.

GOMES NETO, Rogério et al. O ensino médio e as habilidades sociais: um estudo com a escala Messy. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 16, n. 2, 2014, p. 172-184. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/6391>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

GRUMAN, Marcelo. Caminhos da cidadania cultural: o ensino de artes no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 199-211, jul/set. 2012. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/17455/19414>>. Acesso em: 1 jul. 2016.

GUO, Ying et al. The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. **The Elementary School Journal**, Chicago, v. 113, n. 1, p. 3-24, 2012.

HARGREAVES, David J. et al. The identities of music teachers. In: INTERNATIONAL ESCOM CONFERENCE, 5., 2003, Hanover. **Proceedings...** Hanover: Hanover University of Music and Drama, 2003.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-61.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 3 fev. 2017.

KEBACH, Patrícia; LEONINI, Márcio. Educação musical no Ensino Médio: modos alternativos de se aprender música. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 11, n. 16, p. 137-147, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://gaia.liberato.com.br/ojs/index.php/revista/article/viewFile/159/149>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

KRAWCZYC, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 14, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/70>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LORENZETTI, Michelle A. G. Ensino e aprendizagem de música na igreja: estado do conhecimento na literatura brasileira. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2014, Blumenau. **Anais...** Blumenau: ABEM, 2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/paper/viewPaper/480>. Acesso em: 10 fev. 2017.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de Marketing: foco na decisão**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011.

MORALES, Luis Henrique Abarza; MALDONADO, Elena del Carmen Ávila. Creencias de Autoeficacia de Docentes de la Universidad Autónoma de Chile, y su Relación con los Resultados de la Evaluación Docente. **Revista de Psicología - Universidad Viña del Mar**, v. 2, n. 4, p. 33-56, 2013. Disponível em: <<http://sitios.uvm.cl/revistapsicologia/revista/04.02.autoeficacia.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2015.

NEUBAUER, Rose et al. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 11-33, 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1822/1378>>. Acesso em: 1 nov. 2015.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabián. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely (Org.). **Teoria social cognitiva: Conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, n. 16, p. 49-56, mar. 2007.

_____. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, n. 23, p. 25-33, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/212/144>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PEREIRA, Beatriz Prado; LOPES, Roseli Esquerdo. Por que ir à escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55950/36239>>. Acesso em: 1 jul. 2016.

PIMENTA, Selma; GARRIDO, Elsa; MOURA, Manuel. Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 9., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Centro Federal de Educação Tecnológica, 2001. Disponível em: <www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/EspecializaçãomeducaçãoEJA/Publicações/anped2001/textos/sesselma.PDF>. Acesso em: 30 jun. 2016.

PONTES, Antonio C. F.; CORRENTE, José E. Comparações múltiplas não-paramétricas para o delineamento com um fator de classificação simples. **Revista de Matemática e Estatística**, São Paulo, v. 19, p. 179-197, 2001. Disponível em: <http://jaguar.fcav.unesp.br/RME/fasciculos/v19/A10_Artigo.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REEVE, Johnmarshall. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

SANTOS, Ana Paula das Neves. **Um estudo longitudinal sobre o efeito da formação no índice de autoeficácia e no nível de utilização das TIC dos professores**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/15842>>. Acesso em: 14 maio 2015.

SANTOS, Cristina Bertoni dos. Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola. **Revista da Abem**, Londrina, v. 20, n. 27, p. 79-92, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/162>>. Acesso em: 28 maio 2015.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas curriculares para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul e a constituição de uma docência inovadora. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n.1, p. 68-76, jan./abril 2015. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.06/4573>>. Acesso em: 1 jul. 2016.

TERCEIRA versão da BNCC inova na estrutura e revisa habilidades. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, [30 jan.] 2017⁹. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/historico-noticias?noticia=3602&b=capa>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

⁹ A data da notícia veiculada na página eletrônica da Base Nacional Comum Curricular possivelmente está incorreta, pois menciona um tempo futuro, 30 de julho de 2017. Como a notícia se refere a seminários ocorridos em janeiro de 2017, supus que a data da notícia fosse deste mesmo mês.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA O 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

29/11/2015

[SURVEY PREVIEW MODE] Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música na educação básica Survey

Anter.

Próx.

29/11/2015

[SURVEY PREVIEW MODE] Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música na educação básica Survey



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.

29/11/2015

[SURVEY PREVIEW MODE] Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música na educação básica Survey



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:

29/11/2015

[SURVEY PREVIEW MODE] Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música na educação básica Survey

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):

29/11/2015

[SURVEY PREVIEW MODE] Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música na educação básica Survey

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)

29/11/2015 [SURVEY PREVIEW MODE] Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música na educação básica Survey

- 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.

29/11/2015

[SURVEY PREVIEW MODE] Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música na educação básica Survey



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"/>

29/11/2015

[SURVEY PREVIEW MODE] Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música na educação básica Survey

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
-----------------	--	---------------------------	--	------------------------

29/11/2015

[SURVEY PREVIEW MODE] Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música na educação básica Survey

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.



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

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.

29/11/2015

[SURVEY PREVIEW MODE] Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música na educação básica Survey



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

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.](#)



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

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

ANEXO B – QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA O ESTUDO FINAL



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

Bem vindo!

Prezado Professor,

Estamos convidando-o para participar 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 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!

1 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

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

**ANEXO C – TABELA DAS FREQUÊNCIAS E PORCENTAGENS DE
RESPONDENTES PARA CADA OPÇÃO DA TRAJETÓRIA DE
APRENDIZAGEM MUSICAL**

Qual/quais das seguintes opções representam a trajetória de sua aprendizagem musical:	Respostas		% de casos
	n	%	
Autodidata	32	5,7%	26,7%
Aula particular	64	11,4%	53,3%
Com familiares	15	2,7%	12,5%
Informalmente com amigos	27	4,8%	22,5%
Projeto social/ cultural	17	3,0%	14,2%
ONG/ OSCIP	2	0,4%	1,7%
Escola específica de música/ Conserv.	76	13,5%	63,3%
Igreja	32	5,7%	26,7%
Escola de educação básica	18	3,2%	15,0%
Canto coral ou grupo vocal	50	8,9%	41,7%
Conjunto/ grupo instrumental	39	6,9%	32,5%
Orquestra	18	3,2%	15,0%
Banda Fanfarra/ Marcial	14	2,5%	11,7%
Grupo de percussão	11	2,0%	9,2%
Curso técnico na área de música	49	8,7%	40,8%
Curso de graduação	98	17,4%	81,7%
Total de casos	120	-	468,3%
Total de respostas	562	100,0%	-

Outro (especifique)

(continua)

Qual/quais das seguintes opções representam a trajetória de sua aprendizagem musical:	n	%	% válido	% acumulado
	100	81,3	81,3	81,3
Pós graduação	2	1,6	1,6	82,9
cursei artes plásticas e fiz algumas disciplinas na área de música	1	,8	,8	83,7

(continuação)

Qual/quais das seguintes opções representam a trajetória de sua aprendizagem musical:	n	%	% válido	% acumulado
Curso de graduação em área afim.	1	,8	,8	84,6
Curso de Mestrado	1	,8	,8	85,4
Curso de Pós Graduação - especialização	1	,8	,8	86,2
Doutorado	1	,8	,8	87,0
Especialização e Mestrado	1	,8	,8	87,8
festivais musicais/cursos/ oficinas de música	1	,8	,8	88,6
Festivais, congressos, simpósios, colóquios, minicursos, cursos de curta duração, cursos de pósgraduação (Especialização, Mestrado e Doutorado)	1	,8	,8	89,4
Filarmonica	1	,8	,8	90,2
juntar a musica na arte	1	,8	,8	91,1
Mestrado e Dourorado em Performance	1	,8	,8	91,9
Mestrado e Doutorando	1	,8	,8	92,7
Mestrado e Doutorado em Musica	1	,8	,8	93,5
Mestrado em Educação (UNINOVE) Dissertação: Lecionar úsica nas escolas Estaduais de São Paulo:Desafios frente ao currículo de Arte	1	,8	,8	94,3
Mestrado em Música	1	,8	,8	95,1
Mestrado em Música (Educação Musical)	1	,8	,8	95,9
Mestrado. Doutorado (em andamento).	1	,8	,8	96,7
Música ao vivo em bares	1	,8	,8	97,6

=

(continuação)

Qual/quais das seguintes opções representam a trajetória de sua aprendizagem musical:	n	%	% válido	% acumulado
pós graduação em educação musical	1	,8	,8	98,4
Pós-graduação	1	,8	,8	99,2
Pós-Graduação	1	,8	,8	100,0
Total	123	100,0	100,0	