

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

GINA SAMOA NEVES

**O PERFIL E AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DE MÚSICA  
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Porto Alegre

2017

GINA SAMOA NEVES

**O PERFIL E AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DE MÚSICA  
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Música.

Área de Concentração: Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Liane Hentschke

Porto Alegre

2017

#### CIP - Catalogação na Publicação

Neves, Gina Samoa  
O PERFIL E AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE  
PROFESSORES DE MÚSICA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL / Gina Samoa Neves. -- 2017.  
112 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.

1. Professor de Música. 2. Escola Básica. 3.  
Autoeficácia. I. Hentschke, Liane, orient. II. Título.

## **AGRADECIMENTOS**

À Profa. Dra. Liane Hentschke, pela orientação, apoio, confiança e principalmente por não ter permitido que eu desistisse do Mestrado.

Aos meus pais, pelo amor e apoio incondicional. Em especial à minha mamãe Nadia Silva Neves, heroína que me deu apoio, carinho e incentivo nas horas difíceis, de desânimo e cansaço.

À minha super irmã e coorientadora Profa. Dra. Gilda Angela Neves, pois sem seus ensinamentos, apoio, carinho e paciência a conclusão deste trabalho não seria possível.

Ao meu marido Heleno Alves, pelo amor, apoio e compreensão mesmo nos momentos mais difíceis.

À minha madrinha e amiga Profa. Graciela Weber, pelas conversas, pelo carinho, apoio e ensinamentos primorosos.

Aos colegas do Colégio de Aplicação da UFRGS, por compreender o meu pouco envolvimento neste período, em especial à Profa. Juliana Pedrini que se mostrou mais que uma colega de trabalho, uma amiga e anjo da guarda.

Aos amigos Nina Loguercio e Paulo Mog, pelo apoio e carinho em todos os momentos.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa FAPROM, pelas contribuições valorosas, em especial às colegas e amigas Aline Werner, Camila Röpke e Fernanda Krüger, pelo carinho e apoio ao longo desta tortuosa jornada.

## RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar o perfil e as crenças de autoeficácia dos professores de música que atuam nos anos finais do ensino fundamental. O referencial teórico baseou-se na Teoria da Autoeficácia de Albert Bandura (1997). A Autoeficácia refere-se à percepção da pessoa sobre sua capacidade para aprender ou desempenhar uma determinada tarefa. As crenças de autoeficácia são formadas através de quatro fontes principais: experiência de domínio, experiência vicária, persuasões sociais e estados somáticos e emocionais. O presente trabalho utiliza um recorte de dados da pesquisa intitulada “Mapeamento dos Professores que Trabalham com Ensino de Música nas Escolas de Educação Básica: Um *Survey* sobre sua Formação, Atuação e Crenças de Autoeficácia”, realizada pelo grupo de pesquisa Formação e Atuação do Profissional em Música (FAPROM), coordenado pela professora doutora Liane Hentschke. A abordagem metodológica é de caráter quantitativo, utilizando como método o *survey* baseado na internet. Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário autoadministrado de caráter fechado, armazenado na plataforma *online SurveyMonkey*. A amostra da presente pesquisa é composta por 161 professores de música que atuam nos anos finais do ensino fundamental de todas as regiões do Brasil. Os resultados desta pesquisa demonstraram que os professores que compõem a amostra, em geral, apresentam níveis elevados de crenças de autoeficácia, pois atribuíram altos índices aos itens de cada dimensão investigada. Foi possível inferir que os professores possuem crenças de autoeficácia mais enfraquecidas na dimensão “Lidar com Mudanças e Desafios”, uma vez que a foi atribuído o escore menos elevado. Os dados levantados indicaram que os professores de música com mais de 40 anos de idade e mais de 11 anos de experiência docente atribuíram escores mais elevados às dimensões das crenças de autoeficácia investigadas. Este trabalho contribui para a ampliação do pequeno conjunto de dados disponível a respeito do perfil dos professores de música em nosso país. Além disso, traz novos dados que podem auxiliar nas discussões sobre políticas públicas de incentivo à formação inicial e continuada desses professores.

Palavras-chave: professor de música, escola básica, autoeficácia.

## ABSTRACT

The main objective of this research was to investigate the profile and beliefs of self-efficacy of music teachers who work in the final years of elementary school in Brazil. The theoretical background was based on Albert Bandura's Theory of Self-efficacy (1997). According to this author, self-efficacy refers to a person's perception of their ability to learn or perform a particular task. The beliefs of self-efficacy are based in four sources principles: enactive mastery experience, vicarious experience, verbal persuasion and physiological and affective states. The present work uses a dicing of data from a biggest project entitled "Mapping of Teachers Working with Music Teaching in Basic Education Schools: A Survey on Their Formation, Performance and Beliefs of Self-efficacy", carried out by the Professional Training and Acting Research group In Music (FAPROM), coordinated by the professor doctor Liane Hentschke. The methodological approach is quantitative and applies internet-based survey. A self-administered closed-ended form stored online at SurveyMonkey platform was used for data collection. The sample of the present research is composed of 161 music teachers who work in the final years of elementary education in all regions of the country. The results of this research indicated that, in general, the interviewed teachers presented high levels of self-efficacy beliefs, as they attributed high indexes to the investigated items in each dimension. The lowest score was attributed to the dimension "Dealing with Changes and Challenges" and, thus, it was possible to infer that the teachers have weaker beliefs of self-efficacy in this dimension. The collected data showed that music teachers with more than 40 years of age and more than 11 years of teaching experience are those who attributed higher scores to the dimensions of self-efficacy beliefs. This work contributes to the expansion of the small dataset available regarding the profile of music teachers in our country. In addition, it brings new valuable data, which may contribute to discussions about public policies to reformulate the initial and encourage the continuous formation of these teachers.

Keywords: music teacher, basic school, self-efficacy.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resíduo Ajustado (Sexo X Atuação na escola básica) .....	58
Tabela 2 – Resíduo Ajustado (DA X Atuação na escola básica) .....	60
Tabela 3 – Teste de Alfa de Cronbach .....	62
Tabela 4 – Teste de Friedman .....	64
Tabela 5 – Teste de Dunn .....	64
Tabela 6 – Teste de Mann-Whitney (Sexo X Dimensões) .....	65
Tabela 7 – Teste de Kruskal-Wallis (Idade X Dimensões) .....	66
Tabela 8 – Testes de Dunn .....	67
Tabela 9 – Testes de Dunn .....	67
Tabela 10 – Teste de Kruskal-Wallis (Formação Acadêmica X Dimensões) .....	68
Tabela 11 – Coeficiente de Correlação de Spearman .....	70
Tabela 12 – Teste de Kruskal-Wallis (Tempo de Atuação X Dimensões).....	71
Tabela 13 – Testes de Dunn .....	71
Tabela 14 – Testes de Dunn .....	71
Tabela 15 – Testes de Dunn .....	71
Tabela 16 – Teste de Mann-Whitney (Atuação X Dimensões) .....	73
Tabela 17 – Teste de Kruskal-Wallis (DA X Dimensões) .....	75

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Comportamento humano segundo a reciprocidade triádica .....	37
---	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo dos respondentes.....	54
Gráfico 2 – Proporção de respondentes por região .....	54
Gráfico 3 – Idade dos respondentes .....	55
Gráfico 4 – Trajetória de aprendizagem musical dos respondentes .....	56
Gráfico 5 – Maior grau de escolaridade dos respondentes .....	56
Gráfico 6 – Tempo de experiência profissional dos respondentes .....	57
Gráfico 7 – Sexo X Tempo de atuação .....	58
Gráfico 8 – Funções que os respondentes exercem na escola .....	59
Gráfico 9 – Tipo de Atividade Desenvolvida .....	59
Gráfico 10 – Dependência Administrativa da Escola que o Respondente Atua .....	60
Gráfico 11 – Escore geral das dimensões .....	63
Gráfico 12 – Escore médio da dimensão Lidar com Mudanças e Desafios .....	65
Gráfico 13 – Escore médio das dimensões D2 e D4 X Idade .....	67
Gráfico 14 – Escores médios das dimensões X Formação acadêmica .....	70
Gráfico 15 – Escores médios das dimensões D2, D4 e D5 X Tempo de atuação ...	72
Gráfico 16 – Escores médios das dimensões X Etapa que atua .....	74
Gráfico 17 – Escores médios da dimensão D4 .....	75

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 A EDUCAÇÃO BÁSICA, O ENSINO DE MÚSICA E O PROFESSOR.....</b>	<b>15</b>
1.1 Histórico da Política Educacional e da Formação de Professores no Brasil .....	15
1.2 O Ensino de Música na Escola Básica .....	22
1.3 As Crenças de Autoeficácia do Professor .....	29
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>36</b>
2.1 Funcionamento Humano na Teoria Social Cognitiva .....	36
2.2 Crenças de Autoeficácia.....	40
2.2.1 Fontes das Crenças de Autoeficácia .....	41
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>43</b>
3.1 Instrumento de Coleta de Dados .....	44
3.2 Estudo Piloto.....	45
3.3 Coleta de Dados.....	46
3.4 Amostra .....	48
3.5 Análise de Dados .....	49
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>53</b>
4.1 Descrição da Amostra .....	53
4.2 Análise das Crenças de Autoeficácia .....	61
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>81</b>
<b>APÊNDECE A – Questionário da Pesquisa.....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE B – Convite de participação no estudo piloto .....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICE C – Modificações realizadas no questionário.....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE D – Teste Qui-Quadrado não significativo (variáveis categóricas).....</b>	<b>106</b>

## INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema deste trabalho, o perfil dos professores de música que atuam nos anos finais do ensino fundamental e suas crenças de autoeficácia, se deve a dois fatores. O primeiro se refere a minha experiência como bolsista de iniciação científica no grupo de pesquisa Formação e Atuação de Profissionais em Música (FAPROM), vinculado ao Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGMUS - UFRGS). O segundo fator relaciona-se com minha experiência como professora de música na educação básica.

Nos últimos dois anos de meu curso de Licenciatura em Música, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tive a oportunidade de participar, como bolsista de iniciação científica do grupo de pesquisa FAPROM, sob coordenação da professora doutora Liane Hentschke. Nesse período, o grupo estava desenvolvendo uma pesquisa internacional intitulada "Os significados da música para crianças e adolescentes em atividades musicais escolares e não-escolares". O objetivo dessa pesquisa foi "investigar a importância e o significado atribuídos pelos alunos às atividades musicais desenvolvidas em ambientes escolares e não-escolares" (HENTSCHKE, 2006, p.9).

A amostra brasileira dessa pesquisa contou com 1848 alunos de 11 cidades do estado do Rio Grande do Sul. Seus resultados apontaram que os alunos que tiveram educação musical como parte da educação formal foram os que atribuíram os níveis mais baixos de interesse, importância e utilidade às aulas de música (HENTSCHKE, 2015, p.3). Como essa pesquisa se tratava de um *survey* de grande porte, com alunos que cursavam do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio, não foi planejado incluir o perfil de seus professores. Saber quem são esses professores atuantes nas escolas, bem como sua formação, sua experiência e suas crenças, é fundamental para entendermos a realidade das aulas de música nas escolas, também como uma forma de reflexão sobre o quanto e como esses professores podem estar influenciando a motivação de seus alunos. Segundo Martini e Del Prette (2002), o papel do professor e de suas características tem sido amplamente reconhecido como um dos principais fatores que influenciam na aprendizagem e na motivação de seus alunos.

Logo após minha formatura, iniciei minha atuação profissional como professora de música na escola básica, atuando, principalmente, nas séries finais do ensino fundamental. Essa nova etapa em minha trajetória despertou em mim algumas inseguranças, ao me deparar com um ambiente escolar onde me sentia pouco valorizada como professora e temia não ter o preparo suficiente para enfrentar os desafios do dia-a-dia escolar. Nesse momento, questioneei minha formação para atuar de forma significativa e eficaz frente a um cenário de turmas numerosas, alunos com problemas de comportamento ou com necessidades educativas especiais. Além disso, percebi que um grande número de escolas não disponibilizava espaços e materiais para desenvolver atividades musicais e, ainda assim, corriqueiramente, faziam uma grande cobrança para realização de apresentações musicais festivas, sem nenhuma preocupação com o real desenvolvimento musical dos alunos.

Comecei a refletir muito sobre o papel do professor de música na escola e sobre o quanto o professor deve compreender a complexidade de sua profissão. Neste sentido, a busca por informação, formação e experiência se mostra fundamental para um bom desenvolvimento das atividades docentes. Segundo Hentschke, Azevedo e Araújo (2006, p. 51), "os saberes que constituem a profissão de professor são entendidos como uma diversidade de conhecimentos, competências e habilidades que caracterizam e devem ser inerentes ao profissional professor".

Minhas experiências como aluna de iniciação científica e professora de música na educação básica levaram-me aos seguintes questionamentos: qual o perfil e qual a formação dos professores de música atuantes nos anos finais do ensino fundamental das escolas brasileiras? O quanto esses professores se sentem capazes e motivados para ensinar música desenvolvendo atividades musicais que possam motivar seus alunos, diante da diversidade cultural do contexto escolar? O quanto esses professores se sentem capazes e motivados para desenvolver atividades musicais em espaços físicos não adequados e com turmas numerosas?

Com o intuito de buscar ferramentas para responder a essas questões, ao ingressar no curso de mestrado do Programa de Pós Graduação em Música da UFRGS, busquei estudos sobre a motivação do professor. Segundo Cereser (2011), é de extrema importância investigar a motivação dos professores, pois esses são considerados agentes determinantes na motivação de seus alunos. Nesse contexto,

ainda segundo Cereser (2011), um significativo número de pesquisas sobre motivação nos processos de ensino e aprendizagem têm sido desenvolvidas a partir da Teoria Social Cognitiva. Nessa teoria, o comportamento humano é considerado como resultado de uma interação mútua e constante entre eventos pessoais, comportamentais e ambientais. O criador desta teoria é Albert Bandura (1986). O principal construto<sup>1</sup> desta teoria é a Autoeficácia, que se refere à percepção da pessoa sobre sua capacidade para aprender ou desempenhar uma determinada tarefa. As crenças de autoeficácia são formadas através de quatro fontes principais: experiência de domínio; experiência vicária; persuasões sociais e estados somáticos e emocionais.

Capelo e Pocinho (2014) ressaltam que um professor com elevados níveis de crenças de autoeficácia é mais dinâmico, autônomo, responsável e reflexivo. Segundo Reeve (2011), isso acontece, pois as crenças de autoeficácia afetam as escolhas, o esforço, a persistência, a tomada de decisão, a qualidade do pensamento e as reações emocionais dos indivíduos em uma determinada tarefa. Gimenez e Tonelloto (2007) apontam que as crenças de autoeficácia do professor influenciam o seu desempenho e as atitudes de seus alunos.

Assim, este trabalho teve o objetivo geral de investigar o perfil e as crenças de autoeficácia dos professores de música que atuam nos anos finais do ensino fundamental. Os objetivos específicos foram: 1) investigar o perfil do professor de música que atua nos anos finais do ensino fundamental; 2) investigar as crenças de autoeficácia dos professores de música que atuam nos anos finais do ensino fundamental em relação aos dados demográficos; 3) investigar as crenças de autoeficácia dos professores dessa etapa de ensino em relação aos dados de contexto. O presente trabalho utiliza um recorte de dados da pesquisa intitulada “Mapeamento dos Professores que Trabalham com Ensino de Música nas Escolas de Educação Básica: Um *Survey* sobre sua Formação, Atuação e Crenças de Autoeficácia”, realizada pelo grupo de pesquisa FAPROM, coordenado pela professora doutora Liane Hentschke. A abordagem metodológica, é de caráter quantitativo, utilizando como método o *survey* baseado na internet (*internet-based survey*) (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Para a coleta de dados, foi utilizado

---

<sup>1</sup> Constructo: “É qualquer coisa criada pela mente humana que não seja diretamente observável. São abstrações que podem se referir a conceitos, ideias, entidades teóricas ou hipóteses. Na psicologia, o termo constructo é aplicado a conceitos como traços, e às relações teóricas entre conceitos que são inferidas de observações empíricas consistentes de dados comportamentais” (Urbina, 2007. p. 159).

um questionário autoadministrado, de caráter fechado, armazenado na plataforma *online SurveyMonkey*. A amostra consistiu em 161 professores de música que atuam nos anos finais do ensino fundamental, de todas as regiões do país. É importante salientar que essa amostra é não-probabilística, devido ao número desconhecido de professores de música atuantes nos anos finais do ensino fundamental no país.

Esta dissertação buscou contribuir com dados sobre o perfil dos professores de música, com o intuito de auxiliar na construção de argumentos e nas discussões em defesa da continuidade e da real implementação da obrigatoriedade do ensino dos conteúdos musicais nas escolas de educação básica brasileiras. Além disso, buscou-se trazer à luz novos dados, com base nas crenças de autoeficácia, a fim de auxiliar nas discussões sobre políticas públicas de incentivo à formação inicial e continuada de professores, visando, assim, uma melhor compreensão dos desafios que esses profissionais encontram no seu dia-a-dia na escola básica.

Este trabalho foi estruturado em quatro capítulos. No Capítulo 1, apresento um breve histórico da educação básica no Brasil, relacionando-a com a profissionalização da formação docente no país. Após, discorro sobre a atual situação do ensino de música e aponto alguns dos desafios encontrados pelos professores de música na educação básica, em âmbito nacional e internacional. No Capítulo 2, apresento o referencial teórico desta pesquisa, a Teoria da Autoeficácia, de Albert Bandura (1997). No Capítulo 3, são apresentados os procedimentos metodológicos, desde o estudo piloto aos procedimentos e às técnicas de coleta e análise dos dados. No Capítulo 4, apresento os resultados e as discussões acerca da amostra desta pesquisa. Por fim, apresento minhas considerações finais.

## **1 A EDUCAÇÃO BÁSICA, O ENSINO DE MÚSICA E O PROFESSOR**

Para contextualizar minha pesquisa, neste capítulo, apresento um histórico da construção do sistema de educação básica no Brasil, relacionando-a às mudanças que foram ocorrendo na formação docente ao longo dos anos no país. Essa primeira sessão histórica, tem como objetivo explicar como foi o processo que estruturou o ensino fundamental em dois níveis, e o porque desses níveis (anos iniciais e anos finais do ensino fundamental) apresentarem características tão distintas. Também objetivou trazer um panorama do processo atribulado da formação docente no país, com o intuito de auxiliar na compreensão das dificuldades enfrentadas nos dias de hoje por esses profissionais. Na segunda sessão, discorro sobre a atual situação do ensino de música nas escolas do Brasil, além de apontar alguns dos desafios encontrados pelos professores de música na educação básica em âmbito nacional e internacional. Por fim, apresento pesquisas realizadas sobre a autoeficácia docente.

### **1.1 Histórico da Política Educacional e da Formação de Professores no Brasil**

Antes da independência de nosso País, a educação brasileira foi basicamente voltada à promulgação da fé cristã pelos jesuítas e, depois, aos interesses dos colonizadores portugueses (ROCHA, 2005). Após a independência, com a criação da Constituição de 1824, passou a ser papel do Estado garantir a “instrução primária e gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824).

A primeira lei sobre educação do Brasil foi a Lei de 15 de outubro de 1827, que vigorou até 1946. Segundo Santos e Medeiros (2010), essa lei apresentava os conteúdos a serem desenvolvidos nas Escolas de Primeiras Letras e determinava que elas fossem criadas em todas as cidades, em todas as vilas e em todos os locais populosos do país. O artigo 4º dessa mesma Lei indica que as escolas seriam de ensino mútuo<sup>2</sup> e os professores que não tivessem instrução necessária para este método de ensino a obteriam “em curto prazo e as suas próprias custas nas escolas das capitais” (BRASIL, 1827, p. 71). Ranghetti (2008, p. 5) explica que “dominando

---

<sup>2</sup> Ensino mútuo, também chamado de sistema lancasteriano de ensino, consistia em uma organização na qual os alunos eram divididos de acordo com seu aproveitamento e seus estudos eram confiados a alunos-monitores. Os alunos-monitores eram os mais adiantados das salas e sua participação nesse sistema possibilitava o ensino de um grande número de alunos sob a supervisão de um só professor (MARCÍLIO, 2005, p. 105).

os conteúdos discriminados na lei, qualquer pessoa poderia ensinar”. Devido à falta de salas, de móveis, de material didático, de professores e de alunos-monitores preparados, apesar de estabelecido por lei, o sistema de ensino mútuo nunca foi devidamente implantado no Brasil (MARCÍLIO, 2005).

Com isso, o ensino primário e secundário no Brasil continuou acontecendo através da contratação de preceptores, na educação doméstica, ou nas chamadas “aulas régias” que, segundo Sonnevile (2005, p. 105), eram uma prática de ensino fragmentada, na qual “cada aula (...) constituía uma unidade autônoma, com professor único, geralmente de baixo nível, improvisado e mal pago”.

Em 1834, através do Ato Adicional que inseriu uma emenda à Constituição de 1824, a educação primária e secundária passaram a ser de responsabilidade das províncias, e não mais do Estado (BRASIL, 1834). Desse modo, o acesso à educação foi comprometido, pois afastou do governo central a responsabilidade de assegurar a educação primária para todos. Essa descentralização do ensino foi mantida até os anos de 1930 (MARCÍLIO, 2005). Por outro lado, esse ato possibilitou a criação das primeiras instituições de ensino secundário no país, o Colégio Atheneu Norte-Riograndense (1834), o Imperial Colégio de Pedro II (1837) e os liceus provinciais. Também houve a criação, em 1835, da primeira Escola Normal brasileira de nível secundário, que tinha como objetivo único a formação de professores para atuarem no ensino primário (TANURI, 2000).

Tanuri (2000, p. 64) explica que, em meio às diversas reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas do século XIX, “as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção”, chegando a sua consolidação apenas com a reforma da instituição pública do estado de São Paulo, em 1892. Essa reforma resultou na criação da Escola Normal Secundária da Praça da República, que serviu de padrão de excelência para todo o país. Sua principal inovação foi a escola primária anexa, como lócus de experimentação dos procedimentos pedagógicos (SAVIANI, 2009). Segundo Sonnevile (2005), nesse mesmo período, aconteceu uma crescente valorização da educação e, assim, inaugurou-se a carreira profissional do professor, que veio a substituir o professor leigo despreparado. Marcílio (2005, p. 326) aponta que a mulher, pouco a pouco, foi conquistando seu lugar na Escola Normal. A autora ressalta que, “em 1920, 82% dos matriculados nas Escolas Normais eram do sexo feminino”.

Na década de 1920, o país passou por diversas mudanças e inovações sociais. Na educação, essas mudanças e inovações estão refletidas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, escrito pelo educador Fernando de Azevedo (1894-1974) e assinado pelos principais educadores e intelectuais da época. Esse manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a escola como única, pública, laica, obrigatória e gratuita (VIDAL, 2013). Com base nos ideais do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, na década de 1930, iniciou-se a criação de universidades no país. No que se refere à formação de professores em nível superior, nesse período, foram criados os Institutos de Educação, concebidos como espaços de educação e de pesquisa que propunham uma nova organização para transformar a Escola Normal em Escola de Professores e, assim, consolidar o modelo pedagógico-didático de formação docente (TANURI, 2000). Os dois principais Institutos de Educação, o do Distrito Federal e o de São Paulo, criados em 1932 e 1933, respectivamente, foram elevados ao nível universitário e serviram como base para organizar os cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Em 1939, os Institutos de Educação foram incorporados às faculdades de filosofia (MARCÍLIO, 2005).

A partir da Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil passou a ser a instituição de referência para outras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras do país com relação a preparação de candidatos ao magistério (SAVIANI, 2009). Segundo Bergamo (1990), essa faculdade foi estruturada com base em cinco grandes áreas: filosofia, ciências, letras e pedagogia, que conferiam, em três anos, o título de Bacharelado, e a didática, que tratava-se de um curso especial que completava a formação de três anos do bacharel, habilitando-o para atuar como professor do ensino secundário e normal. Assim, o modelo de formação de professores conhecido como 3+1 foi implementado no país. Esse modelo, embora extinto por lei (Parecer 292, de 14 de novembro de 1962, do Conselho Federal de Educação), na prática, continuou a ser a base dos currículos dos cursos de Licenciatura até o início dos anos 2000 (VIEIRA, 2008). Segundo Saviani (2009), foi através das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que surgiram os primeiros cursos de formação de professores em nível superior para atuação no ensino secundário. Neste contexto, Azevedo (1950, p. 753) esclarece que, com os especialistas formados nas Faculdades de Filosofia, “inaugurou-se, de fato, uma nova era do ensino secundário, cujos quadros docentes eram constituídos,

até então, de egressos de outras profissões, autodidatas ou práticos experimentados no magistério”.

Em 1934, com a nova Constituição Federal, a educação passou a ser vista como um direito de todos (BRASIL, 1934). Em consequência disso, entre os anos de 1934 e 1945, aconteceram diversas reformas na política educacional, dentre as quais se pode destacar:

- a Lei Orgânica do Ensino Primário, nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, que dividiu o ensino primário em duas etapas, o elementar (com duração de quatro anos) e o complementar (com duração de um ano). O ensino elementar tinha o objetivo de iniciar e consolidar o estudo da escrita, da leitura, da matemática básica e de conhecimentos gerais aplicados à vida social. Já o complementar tinha como objetivo a preparação para o exame de admissão ao ginásio.

- a Lei Orgânica do Ensino Secundário, nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em duas etapas. A primeira era chamada de ginásio e tinha duração de quatro anos. A segunda, o colegial, tinha duração de três anos e era ofertada aos estudantes em duas modalidades de curso: o curso científico, com ênfase nas ciências naturais e exatas, e curso clássico, com ênfase nas humanidades (MARCÍLIO, 2005).

Nesse período, a formação de professores para o ensino primário também foi reorganizada através da Lei Orgânica do Ensino Normal, nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Assim, o ensino normal foi denominado por essa lei como ensino de segundo grau, com as finalidades de prover a formação do docente das escolas primárias e de habilitar administradores escolares. O ensino normal foi dividido em dois ciclos, o primeiro, articulado com o curso ginasial, para formar regentes de ensino primário, com duração de quatro anos; e o segundo, articulado com o curso colegial, com a finalidade de formar professores primários, com duração de três anos. Essa lei também assegurava aos alunos que concluíssem o segundo ciclo de ensino normal o direito de ingresso em cursos das Faculdades de Filosofia (BRASIL, 1946).

As Leis Orgânicas retratavam novas ideias para as bases da educação nacional que foram ampliadas e discutidas levando à elaboração do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), enviado ao Congresso Nacional em 1948 (CARVALHO, 1998). Após muitas discussões, a LDB nº 4024 foi finalmente aprovada em 1961 (BRASIL, 1961). Um dos avanços da LDB/61 foi a

regulamentação das mudanças que foram ocorrendo, ao longo dos anos, na estrutura do sistema educacional nacional desde a divulgação das leis orgânicas do ensino. Na LDB/61, a estrutura do ensino seguia a seguinte organização: foi criado o ensino pré-primário para crianças menores de sete anos; o ensino primário manteve-se obrigatório e com duração de quatro anos; e o ensino secundário passou a ser denominado de ensino de grau médio e subdividido em dois ciclos: o ginásio, não obrigatório, com duração de quatro anos, sendo que o aluno que optasse por cursá-lo deveria prestar um exame de admissão (e é importante ressaltar que a obrigatoriedade desse exame se devia ao número insuficiente de vagas para esse ciclo) (MINHOTO, 2008); e o colegial, com duração mínima de três anos, que contava com as modalidades clássico e científico (BRASIL, 1961).

Após essa regulamentação, uma nova grande reforma no ensino do país só foi ocorrer cerca de dez anos depois, com a promulgação, em plena ditadura militar, da nova LDB, Lei n.º 5.692, em 1971 (BRASIL, 1971). Novamente, a organização e a nomenclatura da educação básica foram alteradas. O primário e o ginásio foram unidos e denominados de ensino de 1º grau. Assim, foram extintos os exames admissionais e a obrigatoriedade do ensino se estendeu para os oito anos do 1º grau. O colegial foi designado como ensino de 2º grau e passou a ser obrigatoriamente profissionalizante, essa obrigatoriedade perdurou até 1982 (SONNEVILLE, 2005).

Quanto à formação de professores para atuar nos anos iniciais do 1º grau, foram extintos os cursos normais, rebaixando, assim, a preparação do professor primário ao nível de habilitação de 2º grau profissionalizante. Além disso, foram criados os cursos de licenciatura de curta duração. Já em relação à formação de professores para atuarem nos anos finais do 1º grau e do 2º grau, a Reforma Universitária de 1968 extinguiu a Faculdade Nacional de Filosofia e as demais Faculdades de Filosofia do país foram desmembradas dando origem a dezenas de unidades acadêmicas, dentre essas, as Faculdades de Educação. Em conjunto, esse processo resultou em uma desestruturação na formação dos professores, causando graves prejuízos à formação docente (FÁVERO, 2006; SAVIANI, 2009).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a política educacional nacional foi novamente revista, e esse processo resultou na aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), que alterou novamente a organização e as nomenclaturas das etapas de educação no

Brasil. As creches e pré-escolas para alunos de 0 a 6 anos passaram a ser denominadas educação infantil. Os antigos 1º e 2º graus de ensino passaram a ser chamados de ensino fundamental e de ensino médio, respectivamente. Contudo, a obrigatoriedade do ensino no país permaneceu restrita ao ensino fundamental. Além disso, a educação profissional foi definitivamente desvinculada do ensino médio e é apresentada como modalidade de ensino, juntamente com a educação especial, a educação indígena e a educação de jovens e adultos. Também, na nova LDB/96, as licenciaturas de curta duração foram extintas (BRASIL, 1996).

Duas alterações relevantes na LDB de 1996 foram realizadas desde sua publicação, a primeira, de fevereiro de 2006, diz respeito à ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração, com o ingresso dos alunos aos seis anos de idade e não mais aos sete (BRASIL, 2006). E a segunda, de abril de 2013, regularizou as mudanças realizadas na Constituição por meio da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, tornando o ensino obrigatório entre os quatro e dezessete anos de idade, ou seja, tornou obrigatórios a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio no Brasil (BRASIL, 2013).

Quanto à formação de professores, a LDB/96 estipulou que a formação do docente para atuar na educação infantil, no ensino fundamental e médio se dê em nível superior. Mas, segundo Cury (2003, p. 129), “a redação confusa e sua inserção nas Disposições Transitórias não prevalece sobre o que se dispõe no corpo permanente da Lei, que admite a formação de nível médio como mínima”. Como resultado, temos, ao longo dos anos, um processo de formação de profissionais para atuar no ensino básico que não obedece a nenhum padrão ou que não segue uma formação/preparo mínimos dos profissionais. Tal ausência de padronização de formação pode influenciar diretamente nas crenças dos professores quanto a “estar pronto” ou “preparado” para atuar nessas etapas e essas crenças podem afetar diretamente a qualidade do processo ensino e aprendizagem, como será discutido adiante.

Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015) é um dos documentos que normatizam, organizam e fornecem orientações para a construção dos currículos dos cursos de licenciatura no país. Essas diretrizes apontam uma concepção de formação docente voltada para a atuação na educação básica. Esse documento ressalta a importância do desenvolvimento de projetos compartilhados

entre as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, com o intuito de favorecer a aproximação do professor em formação com a escola básica (BRASIL, 2015, BRASIL, 2004).

Com objetivo de consolidar a aproximação dos alunos em formação de cursos de licenciatura e a escola básica, em 2009, o Governo Federal iniciou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Esse programa é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Seu objetivo é promover a inserção dos alunos dos cursos de licenciatura no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da universidade e de um professor da escola (PEREIRA, 2017).

Por fim, após todas as mudanças de políticas educacionais e de nomenclaturas, podemos perceber que, atualmente, o ensino fundamental é a etapa de maior duração na educação básica brasileira. Dados do último censo educacional apontam que cerca de 27,8 milhões de alunos estão matriculados no ensino fundamental, sendo que 12,4 milhões (44,6%) frequentam os anos finais dessa etapa (BRASIL, 2016). É importante destacar que, apesar de receber uma nomenclatura única, os anos iniciais (primeiro ao quinto ano) e os anos finais (sexto ao nono) do ensino fundamental apresentam características muito distintas em sua organização e, conseqüentemente, demandam perfis diferenciados dos professores que irão atuar em cada uma das etapas. Os anos iniciais do ensino fundamental possuem um professor polivalente, que, segundo Lima (2007), seria um professor capaz de apropriar-se e articular os conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento. Por outro lado, os anos finais são organizados por disciplinas, com professores especialistas atuando em cada componente curricular. Assim, é possível constatar que o espaço de principal atuação dos professores licenciados no ensino fundamental do Brasil são os anos finais.

Conhecer o perfil do professor que atua nessa etapa é uma importante ferramenta para as discussões acerca da educação nacional. Dados do censo escolar demonstram que 70,7% dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental são mulheres. A média de idade dos professores é de 39 anos e 89,8% possuem formação em nível superior. Sobre o local de trabalho, verificou-se que 76% dos professores atuam em apenas uma escola. Já 19% atuam em duas escolas e somente 5% atuam em três ou mais escolas (BRASIL, 2016). Por meio

desses dados podemos ter uma ideia inicial do perfil do professor que atua nos anos finais do ensino fundamental, mas tais dados não fornecem nenhuma informação a respeito do professor de música que atua nessa etapa.

## 1.2 O Ensino de Música na Escola Básica

Segundo Queiroz (2012), o ensino de música nas escolas de educação básica está presente em documentos oficiais da legislação nacional desde, pelo menos, 1854. Essa trajetória histórica já foi retratada por diversos autores, como, por exemplo, Martinez e Pederiva (2013), que realizam um resgate histórico do ensino da música no Brasil, desde as primeiras práticas realizadas pelos jesuítas no século XVI até a promulgação da Lei nº 11.769, de agosto de 2008, que tornou a música conteúdo obrigatório na educação básica. Martinez e Pederiva (2013, p. 12) apontam que “ao observar a história da educação musical institucionalizada, percebem-se momentos de sua presença, e também de sua ausência”. A presença contínua do ensino de música nas escolas como componente curricular só pode ser evidenciada a partir da década de 1930, por meio do canto orfeônico<sup>3</sup>, depois, como conteúdo pertencente ao ensino da Educação Artística e, atualmente, como conteúdo obrigatório na educação básica, mas não exclusivo do componente curricular “Artes”, no qual estão incluídos, além da música, o teatro, a dança e as artes visuais.

Para uma melhor compreensão da atual situação da música na escola básica e do profissional/professor que nela atua, é imprescindível retornarmos a 1971 quando da implementação da Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, pela Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692. O documento intitulado, Educação Artística e os seus documentos legais, esclarece que,

(...) as Unidades Temáticas deste trabalho são as mesmas para os professores de Artes Cênicas, Artes Plásticas e Educação Musical, em face da legislação em vigor que recomenda: o professor do ensino de 1º grau não tem de ser um especialista em determinadas divisões da Arte, mas

---

<sup>3</sup> O canto orfeônico teve sua origem na França no início do século XIX. Este consistia em uma prática vocal coletiva com objetivos cívicos (NORONHA, 2011).

perceber o fato artístico na substancial unidade que reveste em meio às suas distintas manifestações (RIO DE JANEIRO, 1977, p. 13).

A partir desse momento, segundo Junior e Costa (2015), acontece um enfraquecimento do ensino da música no Brasil, com o surgimento dos professores polivalentes para atuação dentro da Educação Artística. Assim, a formação desses professores era de caráter generalista e muitos acabaram por privilegiar a formação em Artes Visuais, que passou a ser a principal linguagem artística na escola, tornando cada vez mais rara a presença da música na educação básica.

Segundo Mateiro, Vechi e Egg (2014), essa situação permaneceu mesmo após a reestruturação da educação brasileira com a nova Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394, implementada em 1996, quando é excluída a Educação Artística. Em seu lugar é incluída a disciplina de Artes, que passa a ser considerada componente curricular obrigatório para todas as etapas da educação básica. Neste contexto, Martinez e Pederiva (2013, p. 20) apontam que “a troca de terminologia não provocou mudanças no ensino das artes na educação básica, pois a ideia da polivalência continuou a persistir nas escolas e entre os professores”. Entretanto, Junior e Costa (2015, p. 37) esclarecem que essa mudança resultou no aumento da oferta de cursos de licenciatura para cada uma dessas áreas e amenizou “os problemas ocasionados pela polivalência, ganhando cada vez mais força a adoção da linguagem de especialidade do docente na constituição dos conteúdos a serem lecionados em sala de aula”. Nesse contexto, Penna (2008) argumenta que a conquista de espaços para a música na escola depende, em grande parte, do modo como o professor atua no cotidiano escolar e de como atua diante das diversas instâncias educacionais.

Assim, apesar da LDB/96 estabelecer o ensino de artes como componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica (BRASIL, 1996), foi somente com a Lei 11.796, de 2008, que a música voltou a constar como conteúdo obrigatório na legislação educacional brasileira. Dessa forma, podemos inferir que a presença do professor de música na escola é um fato recente. Para melhor entender a atual situação do ensino da música no ensino básico nacional, alguns autores se propuseram a investigar exatamente de que forma ela está presente ou como é apresentada nas escolas (ANDRAUS, 2008; HIRSCH, 2007; PIRES E DALBEN, 2013; SANTOS, 2005; SOUZA *et al.*, 2002, SOUZA, 2014).

É possível identificar nesses trabalhos três principais formas através das quais a música se faz presente no contexto escolar: como atividade extracurricular, como disciplina obrigatória e como parte das atividades desenvolvidas pelos professores unidocentes das séries iniciais do ensino fundamental. Segundo Penna (2010, p. 27), a presença do ensino da música em diversas formas na escola acarreta em um perfil heterogêneo dos profissionais de música que nela atuam, pois “muitas vezes, bacharéis, ou mesmo músicos com a mais variada formação atuam como educadores musicais”, o que está em dissonância ao que diz o texto da LDB/96, que estabelece que a formação do docente para atuar na educação básica seja em nível superior e em cursos de licenciatura.

Mesmo com a obrigatoriedade por lei da presença dos conteúdos musicais nos currículos das escolas, Wolffebüttel (2010) aponta que, em geral, a música não está presente nos projetos político-pedagógicos das escolas de educação básica e, na maior parte delas, é oferecida somente como atividade extracurricular. Segundo Penna (2004, p. 23), um dos motivos que levam a esse cenário é o fato de que “não há indicações claras sobre como encaminhar essa abordagem na escola, que tem a seu cargo as decisões a respeito de quais linguagens artísticas, quando e como trabalhá-las na sala de aula”. Essa flexibilidade permite que as escolhas das escolas privilegiem mais uma determinada área do que outras.

Apesar de não estar presente em alguns projetos político-pedagógicos, o ensino da música está contemplado em todas as etapas da educação básica nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esses, quando elaborados, tiveram o objetivo de fornecer um referencial básico para a elaboração das matrizes curriculares escolares. Logo após sua publicação, em 1997, os PCNs sofreram muitas críticas quanto ao seu nível de detalhamento e ao seu processo de elaboração, que não consultou de forma clara a comunidade acadêmica de cada componente curricular. Assim, os PCNs são considerados hoje como uma alternativa curricular não obrigatória (MACEDO, 2014). Especificamente no que tange à educação musical, as críticas aos PCNs estão centradas, principalmente, nos conteúdos e objetivos apresentados, que, segundo Fonterrada (2005), seriam vagos e imprecisos, não deixando claro como a música deveria ser trabalhada na educação básica. Nesse sentido, Penna (2001) afirma que, para que os conteúdos estipulados pelos PCNs sejam desenvolvidos, seria necessário que o ensino de música fosse incluído em todas as etapas escolares e, além disso, fosse ministrado

por professores especialistas. No entanto, na legislação atual não existe nenhuma orientação a respeito disso. Segundo Esperidião (2012, p. 221), “a expressão ‘o ensino da arte’ recebeu diferentes interpretações por parte das escolas, já que a elas foi concedida autonomia em relação às suas referidas práticas educativas”.

Os dados fornecidos pelo censo escolar apresentam o perfil do professor que atua com o ensino de artes, mas não discriminam em qual de suas áreas esse professor atua. Um dado expressivo apresentado pelo censo é de que 30,1% dos professores que ministram o componente curricular artes não possui formação específica em sua área de atuação (BRASIL, 2016). Assim, pode-se concluir que, em algumas escolas, as aulas de música são ministradas por professores que não possuem formação em licenciatura em música. Um fator que deve estar contribuindo para isso é o veto ao artigo 2º da Lei 11.769/2008, que previa a formação específica para o professor de música. Mesmo constando no artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996) a necessidade de que os professores possuam formação superior em curso de licenciatura para atuarem profissionalmente na educação básica, algumas escolas interpretam o veto da Lei 11.769/2008 erroneamente, ou seja, acreditam não ser necessário um professor licenciado em música para desenvolver as aulas nas escolas.

Ao analisarmos o ensino de música na escola básica é imprescindível abordarmos o valor atribuído à aula de música como componente curricular. Nesse contexto, Del Ben (2013, p. 135) realizou uma análise dos artigos da Revista da ABEM<sup>4</sup>, publicados entre os anos de 2000 e 2010, e identificou, em textos de diferentes períodos, a presença da “desvalorização do ensino de música nos contextos escolares, decorrente da natureza da música e dos usos e funções que lhe são atribuídos na escola, considerados limitados”. Ou seja, o caráter subjetivo da avaliação em música, que, muitas vezes, é depreciado pelos alunos com a famosa frase ‘música não roda’, aliado à sua recorrente utilização como ferramenta pedagógica de outros componentes curriculares, ou ainda, como objeto de apresentações festivas da escola, privilegiando assim o caráter lúdico e de lazer das aulas de música em detrimento ao desenvolvimento das habilidades e competências específicas, contribuem significativamente para este cenário (SIMÕES, 2016; WILLE, 2013).

---

<sup>4</sup> Associação Brasileira de Educação Musical.

A falta de valorização pode ser um dos fatores que contribui para um não investimento das escolas em recursos materiais para o desenvolvimento das atividades musicais. Nesse sentido, Pizzato e Hentschke (2010, p. 46) apontam que “muitas escolas não possuem recursos materiais adequados para o ensino de música, tais como instrumentos musicais, sala de aula apropriada e recursos didáticos”. Essa realidade é relatada por pesquisadores da área de música há algum tempo (PENNA, 2001; PIZZATO; HENTSCHE, 2010; WILLE, 2013; SIMÕES, 2016). Essa escassez de recursos aliada à ausência de definições claras na legislação sobre a participação da música nos processos de escolarização na educação básica dificultam a tarefa do professor desse componente curricular, no sentido de que cabe a ele conquistar seu espaço na escola e a valorização do seu trabalho perante à sociedade como um todo, não deixando de lado a responsabilidade de desenvolver um trabalho significativo que privilegie o fazer musical nos seus conteúdos e objetivos.

Nesse sentido, a área de educação musical vem desenvolvendo inúmeros estudos, ao longo dos anos, voltados à formação e à atuação dos professores de música na escola básica. Esses estudos vêm apontando alguns problemas na formação inicial desses professores. Del Ben (2003, p. 29) aponta que “os cursos de licenciatura não estão preparando os professores de música de maneira adequada para atuarem nas diferentes realidades de ensino e aprendizagem, principalmente nos contextos escolares”. Araújo (2016, p. 86) argumenta que “ainda existe um descompasso entre os saberes desenvolvidos na universidade e os saberes exigidos na prática”. Ainda nesse contexto, Cereser (2003) revelou em seu estudo que a formação inicial de professores de música não fornece competências e orientações suficientes para os futuros professores lidarem com os problemas da realidade sociocultural das escolas. Gabardo e Hobold (2011) constataram em sua pesquisa no ensino fundamental da rede pública que a maioria dos professores entrevistados apontaram dificuldades nos anos iniciais de atuação profissional e também atribuíram à falta de orientações em suas graduações como principal responsável pelo impacto gerado no ambiente escolar.

Ainda neste contexto, Wille (2013) realizou um estudo que teve como objetivo investigar de que forma se constitui a identidade profissional de professores de música atuantes em escolas municipais da cidade de Pelotas/RS. Esse estudo revelou que grande parte dos professores investigados julgavam-se inseguros diante

de algumas situações de ensino e aprendizagem musical e que o principal motivo para essas inseguranças se deve à responsabilidade de tomar decisões sozinho, não tendo nenhum suporte ou respaldo da Secretaria de Educação ou de um coordenador de área sobre os objetivos e conteúdos na construção do currículo de música de suas escolas.

Del-Ben (2010, p. 55) realizou uma pesquisa que teve como objetivo investigar as representações sociais sobre o ensino de música na educação básica de nove licenciandos em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em diferentes etapas de sua formação acadêmica. Os resultados revelaram que os licenciandos “têm clareza quanto à finalidade do curso de licenciatura de formar professores de música. Essa formação, no entanto, é concebida de modo bastante abrangente, não sendo vinculada à educação básica ou a qualquer outro espaço de atuação profissional”. A autora destaca, ainda, que, dentre os campos possíveis de atuação profissional, a educação básica é o menos conhecido para os licenciandos entrevistados.

Xisto (2004) investigou a relação entre a formação acadêmica e as necessidades encontradas nos múltiplos espaços de atuação profissional de professores licenciados em música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A autora buscou identificar os espaços de atuação dos licenciados, identificar suas atividades de ensino e analisar a relação entre os saberes da formação e os saberes da atuação profissional. Essa pesquisa foi realizada em duas fases. Na primeira foi realizado um *survey*, que utilizou um questionário como instrumento de coleta de dados. Participaram dessa primeira etapa 16 professores de música, formados entre os anos de 1980 e 2002. Na segunda fase foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete dos 16 participantes da primeira fase.

Os resultados revelaram que, dos 16 professores que responderam ao questionário, 13 afirmaram encontrar algum tipo de problema ou dificuldade em relação à sua atuação na escola básica. Dentre as dificuldades apontadas pelos professores destacam-se a falta de recursos materiais didáticos, a falta de espaço físico ou a existência de espaço físico inadequado, o número excessivo de alunos por turma e a falta de apoio da direção/administração da escola em relação à participação dos professores em cursos de formação continuada (XISTO, 2004).

Outro resultado diz respeito à formação acadêmica dos entrevistados. Tal formação foi apontada como insuficiente para preparar o professor para atuar na escola básica. Os professores participantes dessa pesquisa também apontaram que, para que a formação acadêmica seja significativa para os futuros professores, os cursos de licenciatura em música devem oferecer mais oportunidades de experiências de prática de ensino, além do estágio docente obrigatório, durante todos os períodos do curso (XISTO, 2004).

Com base nos estudos apresentados, é possível visualizar que os alunos das licenciaturas em música tendem a enfrentar muitos desafios no início de suas carreiras. É possível também apontar que esses estudantes ainda encontram dificuldades para identificar um eixo de ligação entre os aprendizados em seus cursos de graduação e a escola básica, que será o seu contexto de atuação profissional.

No contexto internacional, a preocupação com a formação do professor de música também é apontada na literatura. Bautista, Toh e Wong (2016) realizaram um estudo exploratório que teve como objetivo investigar o desenvolvimento profissional, as motivações, as necessidades e as preferências de 286 professores de música que atuavam em escolas da cidade de Cingapura. Os resultados desse estudo revelaram que grande parte dos professores que possuíam curso de graduação em música apontaram necessitar de estudos de aprofundamento pedagógico musical para se sentirem mais confiantes em sala de aula.

Nesse sentido, Eros (2013), investigou a autopercepção do desenvolvimento profissional de três professores de música que atuavam na *middle school* do estado da Califórnia, nos Estados Unidos. Os resultados indicaram que os professores com mais tempo de experiência docente apontaram a falta de oportunidade, por responsabilidade dos gestores escolares, de participar de atividades para o seu desenvolvimento profissional, como fato causador de desinteresse, por parte desses professores, em buscar novos desafios.

Os obstáculos encontrados no início da carreira docente também são sinalizados em estudos internacionais. Bell-Robertson (2013) realizou um estudo que teve como objetivo investigar a contribuição de uma comunidade *on-line* como ferramenta de apoio às práticas pedagógicas de 11 professores de música em início de carreira que atuavam no *middle school* e *high school* do estado de Midwestern, Estados Unidos. Os resultados apontaram que os professores se sentiam

emocionalmente apoiados através de suas interações dentro da comunidade *on-line*. Ao invés de utilizarem a ferramenta *on-line* para troca de informações pedagógicas, os professores relataram que o que mais os preocupava no momento era o apoio em relação às inseguranças relativas à entrada na carreira.

Wonga, Pana e Shahb (2015) investigaram o desenvolvimento de atividades multiculturais nas aulas de educação musical de 456 professores de escolas de educação básica da Malásia. Os resultados indicaram que há uma implementação limitada das atividades musicais multiculturais nas aulas devido à falta recursos materiais e à preparação inadequada desses professores em seus cursos de graduação.

A falta de recursos materiais para a realização das aulas não é uma realidade apenas das escolas brasileiras, como é possível observar no trabalho de Shaker (2014), no qual a autora realizou uma crítica/relato sobre como as instituições educacionais do Canadá estão subfinanciadas, e os governantes estão traçando medidas rigorosas, porém, de pouca relevância para melhorar a qualidade de ensino. A autora aponta que quando a sociedade se torna mais desigual, o principal impacto acontece nas escolas, pois a falta de dinheiro público acaba impossibilitando as escolas de investir em equipamentos de ginástica, em instrumentos musicais, em viagens escolares, em livros para a biblioteca e em material escolar, assim, causando graves prejuízos à educação do país.

Não foram encontrados estudos que buscassem identificar especificamente o perfil do professor de música que atua nos anos finais do ensino fundamental. A singularidade do ensino da música e a diversidade dos espaços em que as aprendizagens musicais acontecem dentro da escola básica, como aulas de instrumentos extracurriculares, coros e bandas, possibilita a presença de profissionais com perfis diversificados. Conhecer esses perfis é fundamental para fornecer dados que possam auxiliar futuras pesquisas sobre o ensino da música na escola e também como ferramenta para discussões sobre a formação do professor dessa área e suas crenças para atuar na escola básica.

### **1.3 As Crenças de Autoeficácia do Professor**

As crenças dos professores podem ser definidas como crenças em termos de manipulação de conhecimento para fins específicos, ou como crenças de

representações individuais da realidade, ou ainda, como crenças de componentes cognitivos, que representam o conhecimento, de componente afetivo que geram emoções, e de componente comportamental que é ativado para realizar uma determinada tarefa. Assim, todos os professores possuem percepções de suas crenças sobre seu trabalho, sobre seus alunos, sobre os conteúdos da disciplina que leciona e sobre seu papel e responsabilidades dentro do contexto escolar (PAJARES, 1992, p. 313-314).

A importância de se estudar essas crenças se dá pelo impacto que elas podem ter nos alunos desses professores. Bandura (1997) explica que docentes que acreditam fortemente em suas capacidades tendem a se esforçar para promover nos alunos maior interesse para a aprendizagem, enquanto que aqueles que apresentam crenças enfraquecidas de autoeficácia se envolvem menos com os assuntos ou com as atividades escolares. Diversos estudos mostram que as crenças de autoeficácia interferem na prática docente, na motivação dos professores e, conseqüentemente, no desempenho dos alunos (GAUDREAU et al., 2012, GOYA; BZUNECK; GUIMARÃES, 2008; AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006; NAVARRO, 2002; WOOLFOLK, 1993). Assim, os resultados desses estudos podem ser utilizados para uma reflexão sobre a aprendizagem e o comportamento dos alunos nas aulas, uma vez que as crenças de autoeficácia do professor podem influenciar diretamente seu desempenho e suas atitudes (GIMENEZ; TONELLOTO, 2007).

O impacto da autoeficácia docente na aprendizagem dos alunos vem sendo comprovado e estudado ao longo de muitos anos. O estudo de Midgley *et al.* (1989) investigou a relação das crenças de autoeficácia de 141 professores de matemática da cidade de Michigan, EUA, no aprendizado de seus respectivos alunos. Os resultados apontaram uma forte relação entre fracos níveis de senso de autoeficácia docente e baixos níveis de autoconceito dos alunos, demonstrando, assim, que profissionais com baixos níveis de autoeficácia influenciam de forma negativa no rendimento escolar de seus alunos.

Contudo, as crenças de autoeficácia do docente também vêm sendo estudadas a partir de diferentes variáveis. Segundo Bandura (1997), é importante entendermos as variáveis que podem influenciar as crenças de autoeficácia dos professores, pois suas crenças estão diretamente ligadas as decisões e ao seu comportamento no contexto escolar. Alvarenga (2011, p. 33) aponta que “entre as variáveis pessoais que maior influência exercem sobre as crenças de autoeficácia

docente estão: gênero, idade, tempo de formação, experiência docente e formação acadêmica”. Nesse contexto, apresento a seguir alguns estudos que julgo relevantes para as discussões do presente trabalho.

Alvarenga (2011) realizou um estudo sobre as crenças de autoeficácia computacional de docentes do ensino médio de escolas públicas de Campinas-SP. Os resultados apontaram que os professores do sexo masculino apresentam níveis mais elevados de autoeficácia para utilizar tecnologias como estratégia de ensino. Nesse sentido, os pesquisadores Klassen e Chiu (2010) procuraram analisar as relações entre as características pessoais de profissionais da educação canadenses, suas crenças de autoeficácia e sua satisfação no trabalho. Os resultados revelaram que os professores do sexo masculino apresentavam crenças de autoeficácia para ensinar mais elevadas que as professoras do sexo feminino. Já no estudo de Tschannen-Moran e Johnson (2011), que buscou pesquisar os antecedentes das crenças de autoeficácia para a alfabetização e a relação dessas crenças com as atividades de ensino, os resultados apontaram que as professoras do sexo feminino demonstraram ter percepções de autoeficácia docente mais elevadas do que os profissionais do sexo masculino para ensinar literatura inglesa.

No que se refere à idade e ao tempo de experiência do docente, estudos realizados por Bzuneck (1996) e Macedo (2009) com professores do ensino fundamental do estado do Paraná, e por Ferreira (2011) com docentes do ensino médio do estado de Minas Gerais, revelaram que os profissionais com mais idade apresentavam escores mais altos de autoeficácia que os mais jovens. O estudo já citado de Bzuneck (1996) apontou também que os professores que tinham 21 anos ou mais de experiência docente apresentaram escores médios mais elevados de crenças de autoeficácia do que os demais. Esse estudo corroboram a teoria apresentada por Bandura (1997), que sugere que quanto mais experiência em uma determinada tarefa, o indivíduo tende a se sentir mais autoeficaz. Segundo Basqueira e Azzi (2014), “os docentes com mais tempo de experiência profissional sentem-se mais confiantes em si mesmos e promovem um bem-estar pessoal, além de apresentarem maior domínio profissional”.

Navarro (2002) investigou as crenças de autoeficácia dos professores para desenvolver suas estratégias de ensino. O estudo revelou que os docentes mais experientes possuem níveis mais elevados de autoeficácia do que aqueles em início de carreira. Assim, é possível inferir que a literatura aponta que existe relação

significativa entre a experiência docente e a crença de autoeficácia. Segundo Casanova e Azzi (2015, p. 239), inúmeros “estudos apontam que os professores em início de carreira apresentam crenças de autoeficácia mais frágeis”. Entretanto, Freitas e Oliveira (2010), em seu estudo com 50 professores de escolas públicas e privadas da cidade de Natal-RN, concluíram que jovens professoras, em início de carreira e pós-graduadas, que trabalham no ensino fundamental, são mais propensas a apresentar altos índices de autoeficácia.

Evers et al. (2002) analisaram as relações entre autoeficácia, estresse e o nível de *burnout*<sup>5</sup> de 490 professores do ensino secundário holandês. Esses autores concluíram que os docentes com crenças mais fortalecidas de autoeficácia apresentavam menores níveis de esgotamento profissional ao longo da carreira. Neste contexto, Schwarzer e Hallum (2008), ao realizarem um estudo semelhante, desta vez com 1.203 professores de escolas da Síria e da Alemanha, obtiveram resultados semelhantes, levando a mesma conclusão de que professores com mais elevados níveis de crenças de autoeficácia apresentavam menores níveis de esgotamento profissional. Contudo, os autores pontuaram que isso ocorre, principalmente, com professores de menor idade. No mesmo sentido, Capelo e Pocinho (2014) investigaram a influência da autoeficácia na satisfação profissional de 327 professores do 1º ciclo do ensino básico (atuantes com crianças de 6 a 10 anos) de escolas públicas da cidade de Madeira, Portugal. Os resultados revelaram que um forte senso de autoeficácia nos relacionamentos interpessoais e a forte crença de autoeficácia para ensinar eram capazes de prever a satisfação profissional desses professores. Os autores ressaltaram que um docente com elevados níveis de crenças de autoeficácia é mais dinâmico, autônomo, responsável e reflexivo.

No que tange à formação dos docentes, Bandura (1997) explica que as crenças de autoeficácia instrucional podem afetar diretamente a forma como o professor atua, uma vez que profissionais que apresentam baixos níveis de autoeficácia se envolvem menos com os assuntos ou com as atividades relacionadas à matéria que lecionam. Ainda sobre a relação entre a autoeficácia e a formação dos docentes, Casanova e Azzi (2015, p. 239) apontam que “quanto maior

---

<sup>5</sup> A síndrome de *Burnout* é uma consequência do trabalho intenso sem atenção às necessidades do próprio indivíduo, levando a um esgotamento tanto físico como emocional (PEREIRA, 2010).

a titulação do professor, maior a percepção de capacidade para utilizar estratégias instrucionais, manejar a sala de aula e estimular o engajamento dos estudantes”.

Nesse contexto, Silva (2007) investigou os possíveis fatores que têm influência sobre as crenças de autoeficácia de 136 professores de física do ensino médio. O estudo demonstrou que os escores atribuídos as crenças de autoeficácia estão associados à formação acadêmica e à idade dos professores.

Iaochite (2007) realizou um estudo com 263 profissionais de educação física que tinham como tempo médio de docência 10,6 anos. O autor encontrou que, dentre os dados pessoais investigados, a formação acadêmica demonstrou maior correlação positiva com as crenças de autoeficácia dos professores. Da mesma forma, no contexto norte americano, Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2001), em seu estudo, puderam concluir que docentes de diferentes áreas com pós-graduação demonstraram níveis mais elevados em suas crenças de autoeficácia do que os professores licenciados.

Além de dados pessoais, os estudos sobre a autoeficácia vêm utilizando dados de contexto para mensurar as crenças de autoeficácia dos professores, uma vez que o contexto escolar é singular. Alguns estudos vêm revelando que maiores percepções de autoeficácia docente estão relacionadas com a infraestrutura das escolas e com o número de alunos em sala de aula. Esses estudos apontam que professores que trabalham em escolas com maior infraestrutura e com turmas menores apresentam maiores escores em suas crenças de autoeficácia (IAOCHITE, 2007; TSCHANNEN-MORAN; JOHNSON, 2011). Nesse contexto, Casanova e Azzi (2015, p. 240) apontam que “professores de escolas privadas (geralmente melhor equipadas) tendem a ter percepções de autoeficácia pouco mais altas do que os atuantes em escolas públicas”. Franzoni (2009), em seu estudo que buscou investigar a Síndrome de Burnout de 68 professores do estado do Paraná, apontou que os fatores que causam um maior impacto negativo nos professores estão relacionados com o número elevado de horas na jornada de trabalho e a atuação em mais de uma etapa da educação básica.

Ao se tratar especificamente de professores de música, Silva (2012) analisou as crenças de autoeficácia de 13 professores de piano da cidade de Curitiba. Os resultados dessa pesquisa apontaram que os professores com mais experiência na profissão apresentaram os níveis mais altos de crenças de autoeficácia para ensinar. Também no campo da educação musical, Cereser (2011)

investigou as crenças de autoeficácia de 148 professores de música que atuavam na escola básica do Brasil. Os resultados revelaram que os professores têm de médios a altos níveis de crenças de autoeficácia para atuar com o ensino de música na escola. No entanto, a autora pontua que os níveis mais baixos relacionados a esses professores se referem às dimensões gerenciar o comportamento dos alunos e motivar os alunos.

A pesquisa desenvolvida pelo grupo de pesquisa FAPROM, com 25 professores de escolas municipais da cidade de Porto Alegre (Rio Grande do Sul, Brasil), teve como objetivo investigar as crenças de autoeficácia dos professores de música para atuar com tecnologias digitais em atividades na educação básica. Do total da amostra da pesquisa, foi constatado que a maioria dos respondentes eram do sexo masculino, com média de idade de 37,2 e possuíam uma média de 14,3 anos de atuação como professores de música. Os resultados desta pesquisa, apontaram que os professores atribuíram uma intensidade considerada intermediária, entre média e moderada alta a todas as dimensões das crenças de autoeficácia investigadas. Também foi constatado que os homens possuem crenças de autoeficácia em ensinar música utilizando tecnologias mais fortes do que as mulheres e que quanto maior o tempo de atuação dos professores, mais fortalecidas eram as suas crenças de autoeficácia para gerenciar o comportamento dos estudantes e motivá-los nas atividades que envolvam tecnologias digitais (OLIVEIRA; CERESER; HENTSCHKE, 2016).

Os trabalhos apresentados neste Capítulo nos possibilitaram observar o quanto as crenças de autoeficácia podem influenciar o comportamento dos professores e quais são as variáveis mais estudadas que podem exercer influências sobre essas crenças. Pudemos observar também que ainda são poucos os trabalhos encontrados abordando as crenças de autoeficácia de professores de música que atuam na escola básica. Desse modo, o presente trabalho buscou fornecer mais dados para futuras discussões acerca das crenças de autoeficácia dos docentes de música do Brasil, mais especificamente daqueles atuando nos anos finais do ensino fundamental. Ao contribuir para a identificação dos principais fatores que podem influenciar as crenças de autoeficácia desses profissionais, os dados aqui gerados poderão contribuir para o desenvolvimento de novas políticas e estratégias capazes de melhorar a formação/capacitação desses profissionais a

ponto de fortalecer suas crenças de autoeficácia e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino de música ofertado na escola básica em nosso país.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta dissertação de mestrado está fundamentado na Teoria da Autoeficácia, de Albert Bandura (1997). Neste capítulo apresento como o comportamento humano é entendido segundo a Teoria Social Cognitiva. Logo após, conceituo as crenças de Autoeficácia e suas fontes que, fundamentam a Teoria da Autoeficácia.

### 2.1 Funcionamento Humano na Teoria Social Cognitiva

A Teoria Social Cognitiva é uma perspectiva psicológica que busca compreender o comportamento humano (AZZI, 2014). Segundo essa teoria, para a compreensão do funcionamento humano, primeiramente, é importante definir o conceito do *Self*. Segundo Alderman (2004), em estudos no campo da personalidade humana, o *Self* é representado como agente e como objeto. O *Self* como agente é aquele em que o indivíduo age no ambiente enquanto o *Self* como objeto é aquele que reflete e age sobre si mesmo. No entanto, na Teoria Social Cognitiva, essa dualidade é rejeitada, pois ela considera que o mesmo indivíduo, no exercício da agência humana, seja considerado simultaneamente agente e objeto. Portanto, segundo Bandura (2008, p. 43), não há um dualismo pressuposto entre corpo e mente para explicar o comportamento humano, para o autor, “o *Self* é a pessoa”.

O comportamento humano, segundo a Teoria Social Cognitiva, é entendido como o resultado de uma interação recíproca e bidirecional entre fatores pessoais<sup>6</sup>, eventos ambientais e padrões comportamentais (CERESER; HENTSCHEKE, 2015). Assim, o conjunto desses três fatores e as relações entre eles definem o comportamento em uma lógica de causalção<sup>7</sup> recíproca triádica (Figura 1) que, segundo Bandura (1997), oportuniza limites para o autodirecionamento e para algum controle do destino aos indivíduos que estão inseridos continuamente em um contexto. Esse fatores são considerados como determinantes do funcionamento

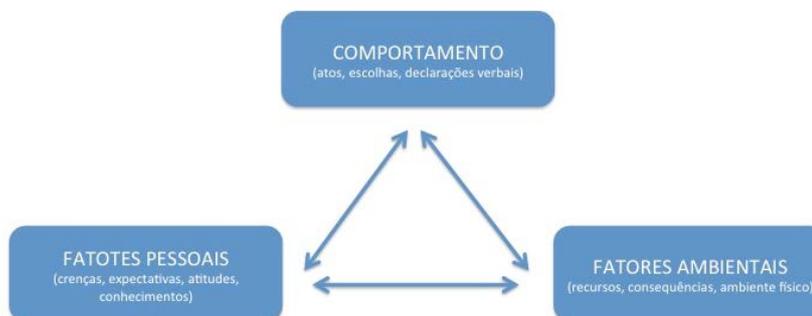
---

<sup>6</sup> Para Bandura (2008), fatores pessoais são os eventos internos do indivíduo, ou seja, eventos cognitivos, afetivos e biológicos.

<sup>7</sup> Na perspectiva social cognitiva “causação” tem o significado de dependência funcional (BANDURA, 1997).

humano. A reciprocidade desses determinantes é denominada como determinismo<sup>8</sup> recíproco, que pode apresentar intensidades distintas.

**Figura 1.** Comportamento humano segundo a reciprocidade triádica (PAJARES; OLAZ, 2008)



Segundo Azzi (2014), os contornos contextuais desse determinismo recíproco marcam a ação agêntica. A Teoria Social Cognitiva utiliza a perspectiva de agência para o autodesenvolvimento (BANDURA, 2008), segundo a qual o indivíduo determina parcialmente seu ambiente e dele recebe influência. Assim, segundo Azzi (2014):

(...) na perspectiva da Teoria Social Cognitiva, o indivíduo tem possibilidade de intervir em seu ambiente, alterando-o e sendo por ele alterado, (...) os indivíduos são produtos e produtores do ambiente social onde vivem. Por meio de um movimento dinâmico e bidirecional entre indivíduo e meio social, forma-se a individualidade das pessoas. Nessas trocas sujeito-meio, a Teoria Social Cognitiva descreve a agência humana como explicação do papel produtor do indivíduo na sua relação com o meio ambiente (AZZI, 2014, p. 29).

As características da agência humana são adquiridas ao longo da vida dos indivíduos, como afirmado por Azzi (2014, p. 30), “não nascemos agentes, tornamo-nos agentes. O recém-nascido vem ao mundo sem senso de individualidade e de agência pessoal”. Portanto, a agência se consolida através do desenvolvimento progressivo do *Self* e da construção social. As principais características da agência estão alicerçadas em quatro capacidades essencialmente humanas: a intencionalidade, a antecipação, a autorreatividade e a autorreflexividade.

<sup>8</sup> Determinismo significa a produção de efeitos (BANDURA, 1997).

Por meio da intencionalidade, os indivíduos exercitam a sua agência pessoal, desenvolvendo planos e estratégias para alcançar seus objetivos. Entretanto, é importante pontuar que a maioria das atividades de um indivíduo envolve outros agentes, ou seja, não existe agência absoluta (BANDURA, 2008). Já a segunda capacidade da agência, o pensamento antecipatório, é a habilidade que envolve a previsão de prováveis resultados de uma ação, ou seja, os indivíduos definem objetivos e anteveem resultados para os planos a que visam. Essa antecipação busca proporcionar motivação e direcionamento para uma determinada ação (AZZI, 2014). A terceira capacidade da agência, a autorreatividade, é a que possibilita ao indivíduo, pelo processo de autorregulação, transformar suas estratégias e planos em realidade. A autorregulação envolve características pessoais, avaliação de atividades e ações para atingir os objetivos propostos que tragam satisfação ao indivíduo (AZZI, 2014). A última capacidade agêntica é a autorreflexividade, que notabiliza a metacognição dos indivíduos. Por meio da autorreflexão é possível ao indivíduo refletir sobre sua autoeficácia, definir significados aos objetivos, autoavaliar-se e alterar seus pensamentos e comportamentos. A capacidade metacognitiva de refletir sobre si mesmo é a propriedade humana mais distintiva da agência (BANDURA, 2008).

Como já mencionado anteriormente, os indivíduos não nascem agentes, suas capacidades da agência pessoal se desenvolvem progressivamente, segundo Azzi (2014, p. 31), através da “percepção de causalidade entre eventos, da compreensão da causação via ação e, finalmente, do reconhecimento de que o agente da ação” é ele mesmo como indivíduo. Assim, a autocaracterização, ou seja, a formação da identidade, é o principal aspecto da agência humana, pois afeta o modo como as pessoas organizam suas ações e relacionam-se com o contexto em que estão inseridas. A identidade pessoal se desenvolve na continuidade agêntica, resultado do complexo movimento interativo entre processos pessoais e sociais (BANDURA, 2008).

Há três modos distintos de agência: a pessoal, a delegada e a coletiva. Na agência pessoal, os indivíduos influenciam seu próprio funcionamento e sofrem influências dos eventos ambientais. Esses ambientes podem ser: impostos, que são o ambientes físicos e sociais em que o indivíduo vive; selecionados, que são outros ambientes que o indivíduo desconhece e que podem ser escolhidos ao longo da vida; ou criados, que são os moldados de acordo com as necessidades e propósitos

dos indivíduos. (BANDURA, 2008). No modo de agência delegada, o indivíduo delega uma ação a outro. Isso pode ocorrer quando esse indivíduo não possui controle direto sobre os eventos que o rodeiam e transfere ações a outros indivíduos que tenham influências, recursos, conhecimentos e/ou poder para garantir os resultados esperados. Por fim, na agência coletiva, os cursos de ação dependem das crenças criadas coletivamente. Assim, é preciso um esforço coletivo no uso dinâmico, interativo, coordenado e globalizado dos conhecimentos, habilidades e recursos para o delineamento do futuro de todos (BANDURA, 2008).

Em suma, os indivíduos têm possibilidade de interferir em suas trajetórias pelo exercício da agência, seja ela pessoal, delegada ou coletiva. Assim, os indivíduos e o ambiente recebem influências bilaterais, que caracterizam a possibilidade do exercício da agência. Segundo Azzi (2014, p. 32), esse é “um processo dinâmico e contínuo, no qual as interações sujeito-ambiente constroem as individualidades que são a expressão das escolhas, dos limites e das possibilidades agênticas”. Portanto, “ser agente”, segundo a perspectiva social cognitiva, é a capacidade do indivíduo produzir uma ação de maneira intencional em busca de seu bem-estar.

O ser humano é considerado um ser capaz de simbolizar, planejar, aprender com experiências e com os outros, regular e refletir para adaptar-se às mudanças em seu ambiente. Assim, a agência incorpora as características, os sistemas de crenças, as capacidades de autorregulação, as estruturas e as influências pessoais, pontuando que os indivíduos são organismos reativos, adaptáveis e orientados por forças externas ou impulsionados por forças interiores (BANDURA, 2008). Dessa forma, as autocrenças são fundamentais para regular o comportamento humano, pois afetam os pensamentos, os sentimentos, as motivações, os comportamentos e os ambientes em que os indivíduos estão inseridos (BANDURA, 1997).

Nesse contexto, Locke (1997) afirma que a autoeficácia é o principal construto da Teoria Social Cognitiva. Esse construto se refere às expectativas, às percepções, aos julgamentos ou às crenças sobre a capacidade que uma pessoa possui quanto a realizar uma determinada tarefa em um determinado domínio (BANDURA, 2008). As crenças na eficácia pessoal podem ser consideradas, na perspectiva da Teoria Social Cognitiva, a maior base para a ação de um indivíduo, uma vez que podem influenciar o curso de ação, as escolhas, o esforço empenhado,

o tempo de persistência ao enfrentar obstáculos, a resiliência nas adversidades e o estresse experienciado dos indivíduos (BANDURA, 1997).

## **2.2 Crenças de Autoeficácia**

No centro dos fundamentos da Teoria Social Cognitiva destacam-se as crenças de autoeficácia. Essas são definidas como os julgamentos que os indivíduos fazem de seu provável desempenho em uma determinada tarefa em conformidade com suas habilidades e com as circunstâncias que os rodeiam (BANDURA, 1997). Portanto, segundo Pajares e Olaz (2008, p. 101), “as crenças de autoeficácia são percepções que os indivíduos têm sobre suas próprias capacidades”. Desse modo, as crenças de autoeficácia são caracterizadas como uma das capacidades humanas geradora do comportamento através da qual o indivíduo sistematiza suas habilidades para desempenhar uma determinada tarefa, buscando utilizar da melhor maneira seus próprios recursos em diferentes situações desafiadoras (REEVE, 2011).

É importante ressaltar que autoeficácia não é o mesmo que capacidade, pois a decisão de desempenhar determinada tarefa requer não só a posse de competências, mas também a possibilidade de traduzi-las em desempenho eficiente (REEVE, 2011). Dessa maneira, os comportamentos bem-sucedidos ou os fracassos que os indivíduos experienciam em suas vidas influenciam suas futuras decisões e seus futuros comportamentos. Essas experiências e as habilidades que possuem têm influência determinante em suas decisões, ou seja, através do julgamento sobre seus conhecimentos e suas habilidades, os indivíduos interpretam os possíveis resultados de suas ações (PAJARES; OLAZ, 2008).

Como a competência, a autoeficácia é um determinante para os comportamentos bem-sucedidos (BANDURA, 1997). Assim, embora as crenças de autoeficácia colaborem para determinar os resultados esperados é importante diferenciá-las dos julgamentos sobre as consequências que um comportamento resultará. Segundo Pajares e Olaz (2008, p. 103), “como as nossas próprias expectativas de resultado decorrem da nossa avaliação do que podemos realizar, é improvável que elas contribuam para prever o comportamento”. Isso é perceptível ao constatar que os julgamentos de eficácia e de resultado são, por vezes, inconsistentes. Ou seja, um indivíduo com um grau elevado de crenças de

autoeficácia pode apresentar um comportamento não condizente com suas crenças se ele acreditar que seu comportamento poderá trazer consequências negativas (PAJARES; OLAZ, 2008).

O grau atribuído às crenças de autoeficácia é considerado a variável motivacional que influencia o quanto um indivíduo é bem sucedido ou mal sucedido ao desempenhar determinada tarefa em que suas habilidades e capacidades são submetidas à prova. Assim, ao conhecer as crenças de autoeficácia que uma pessoa tem a respeito de sua capacidade de realizar determinada tarefa, é possível prever se essa pessoa está ou não motivada para realizá-la (REEVE, 2011). Nesse sentido, segundo Bandura (1997, p. 20), “o nível de motivação, os estados afetivos e as ações das pessoas baseiam-se mais no que elas acreditam do que no que é objetivamente verdadeiro”. Assim, é possível afirmar que as crenças de autoeficácia são geradoras da motivação humana, do bem-estar e das realizações pessoais. Isso acontece pois, segundo Pajares e Olaz (2008, p. 101), “a menos que acreditem que suas ações possam produzir os resultados que desejam, as pessoas terão pouco incentivo para agir ou perseverar frente à dificuldade”.

Portanto, ainda segundo Pajares e Olaz (2008, p. 147), “as crenças de autoeficácia são um determinante crítico de como os indivíduos regulam o seu pensamento e o seu comportamento”. Assim, a percepção dessas crenças ajudam a entender de que forma os indivíduos administram os seus conhecimentos e as suas habilidades, uma vez que se pode melhor prever como esses indivíduos realizaram determinada tarefa através delas do que pela real capacidade de realizá-la. Por essa razão, é possível esclarecer por que um comportamento pode diferir amplamente em indivíduos que tenham conhecimentos e habilidades semelhantes.

### 2.2.1 Fontes das Crenças de Autoeficácia

As crenças de autoeficácia são formadas através de quatro fontes principais: experiência de domínio, experiência vicária, persuasões sociais e estados somáticos e emocionais. As informações recebidas através dessas fontes são interpretadas pelos indivíduos formando, assim, suas crenças.

A experiência de domínio, segundo Bandura (1997), é considerada a fonte mais influente na formação das crenças de autoeficácia de um indivíduo. Ela diz respeito à interpretação que o indivíduo tem de seus comportamentos anteriores, ou

seja, o ele interpreta os resultados de uma determinada ação, desenvolvendo, assim, suas crenças sobre sua capacidade de ser bem ou mal sucedido com o intuito de direcionar suas próximas ações de acordo com suas experiências de domínio.

A experiência vicária refere-se à observação das ações de outros indivíduos. Segundo Bandura (1997), o sentido de autoeficácia de um indivíduo em uma determinada tarefa aumenta ou diminui quando ele observa outro indivíduo desempenhando de forma eficaz ou mal sucedida essa mesma tarefa. O grau de influência das ações de outrem depende da similaridade dos envolvidos e da experiência do observador em relação à ação a ser executada. Segundo Schunk (1989), a experiência vicária apresenta significativa relevância na autoeficácia de indivíduos com pouca experiência numa determinada ação que observam o desempenho de outros semelhantes a eles.

As persuasões sociais referem-se às exposições e aos julgamentos de outros indivíduos em relação às capacidades de uma pessoa em alcançar determinado resultado. As crenças de autoeficácia podem ser aumentadas ou enfraquecidas quando o indivíduo se depara com persuasões positivas ou negativas. Porém, a influência das persuasões sociais pode ser anulada pelas experiências concretas do indivíduo, por suas limitações, ou ainda, pelo grau de confiança e de competência do provedor da persuasão. Assim, segundo Reeve (2011), as persuasões sociais fornecem aos indivíduos um aumento ou um enfraquecimento temporário de sua autoeficácia para realizar uma tarefa, o qual será reforçado pelo resultado dessa tarefa.

Os estados somáticos e emocionais referem-se aos indicadores fisiológicos dos indivíduos, tais como o estresse, a ansiedade, a excitação, a dor, a tensão muscular e a confusão mental. Esses indicadores podem se manifestar, por exemplo, em indivíduos que acreditam não serem capazes de realizar determinada tarefa desafiadora. Nesse caso, segundo Reeve (2011, p. 149), "um estado fisiológico anormal é uma mensagem particular e eloquente que aumenta no indivíduo seu senso de ineficácia". Assim, existe uma interrelação entre a eficácia e os indicadores fisiológicos, uma vez que, quando um indivíduo se julga ineficaz, sua excitação aumenta e, por sua vez, esse aumento de excitação eleva e reforça o seu julgamento de ineficácia (Bandura, 1997).

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa de mestrado utiliza um recorte de dados da pesquisa intitulada “Mapeamento dos Professores que Trabalham com Ensino de Música nas Escolas de Educação Básica: Um *Survey* sobre sua Formação, Atuação e Crenças de Autoeficácia”, realizada pelo grupo de pesquisa Formação e Atuação do Profissional em Música (FAPROM), coordenado pela professora doutora Liane Hentschke. Como integrante desse grupo, participei de todas as etapas dessa pesquisa: a) revisão da literatura sobre Autoeficácia; b) elaboração de questionário; c) estudo piloto; d) contato com professores para a coleta de dados; e) envio dos questionários e f) análise de dados.

A metodologia dessa pesquisa, como já exposto em seu título, consiste em um *survey*. Segundo Marsden e Wright (2010), um *survey*,

[...] envolve a coleta de informações de indivíduos (através de questionários, telefonemas, entrevistas pessoais, etc.) sobre eles mesmos ou sobre as unidades sociais a que pertencem (MARSDEN; WRIGHT, 2010, p.19).

O método *survey* é um tipo de estudo que, segundo Babbie (2003), possui três objetivos gerais: descrever, explicar e explorar uma amostra. Ainda segundo Babbie (2003), na maior parte das pesquisas, o método *survey* é utilizado implicitamente como “*survey* por amostragem”, com o intuito de diferenciá-lo dos estudos que abrangem todos os componentes de uma população ou de um grupo. Nesta pesquisa, o *survey* realizado é de tipo interseccional, que tem como objetivo descrever uma amostra em um dado momento do tempo e determinar relações entre certas variáveis dessa amostra.

A técnica de seleção da amostra foi na modalidade bola de neve, que, segundo Spreen (1992), é uma técnica utilizada em pesquisas em que não se conhece o número total da população a ser investigada. Esta técnica pressupõe que há uma ligação entre seus membros, ou seja, os indivíduos de uma população são capazes de identificar outros membros a ela pertencentes (FAUGIER; SARGEANT, 1997).

### 3.1 Instrumento de Coleta de Dados

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário, autoadministrado, de caráter fechado, baseado na internet, que possui duas partes distintas (Apêndice A), a primeira, com 17 questões que foram elaboradas através de discussões realizadas nas reuniões do grupo de pesquisa FAPROM, entre os meses de março a novembro de 2015. Essa primeira parte buscou selecionar questões que auxiliassem a identificar o perfil do profissional que desenvolve atividades musicais na escola básica. Assim, foram elaboradas questões a respeito da formação musical e acadêmica, da idade, do sexo, do estado em que reside, do tempo de atuação, do vínculo empregatício, das etapas ou modalidades em que atua e sobre as atividades que o profissional desenvolve na escola básica.

A segunda parte é composta por um instrumento de avaliação psicológica, denominado de ‘Escala de Autoeficácia do Professor de Música’, adaptada e validada por Cereser (2011). Esse instrumento, através de uma escala *likert*<sup>9</sup> de cinco pontos, mensura cinco dimensões das crenças de autoeficácia do professor de música: “ensinar música; gerenciar o comportamento dos alunos; motivar os alunos; considerar a diversidade dos alunos e lidar com mudanças e desafios” (CERESER, 2011, p. 6).

Para a adaptação de sua escala e definição das cinco dimensões citadas anteriormente, Cereser (2011) utilizou como base outras três escalas. A ‘Escala da autoeficácia dos professores’, de Bandura (2006), a ‘Escala do senso de autoeficácia dos professores’, de Tschannen-Moran e Woolfolk (2011) e a ‘Escala de autoeficácia dos professores da Noruega’, de Skaalvik e Skaalvik (2007).

A ‘Escala de autoeficácia dos professores’ foi criada por Bandura e teve como objetivo investigar as dificuldades encontradas por professores em situações ou em atividades em sala de aula. Essa escala é composta por vinte e oito itens que compreendem as seis dimensões: 1) eficácia para influenciar tomada de decisões; 2) autoeficácia educacional; 3) autoeficácia disciplinar; 4) eficácia para engajar os pais a participar; 5) eficácia para mobilizar o envolvimento da comunidade; 6) eficácia para criar um clima positivo na escola (BANDURA, 2006).

---

<sup>9</sup> A escala *Likert* é um tipo de escala de respostas psicométricas que permite medir o nível de concordância do respondente a uma afirmação (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

A “Escala do senso de autoeficácia dos professores’ foi criada por Tschannen-Moran e Woolfolk. Essa escala é composta por vinte e quatro itens que compreendem a três dimensões: 1) eficácia para estratégias instrucionais; 2) eficácia para o gerenciamento de sala de aula; 3) eficácia para o engajamento dos alunos (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK, 2001).

Por fim, a ‘Escala de autoeficácia dos professores da Noruega’, desenvolvida por Skaalvik e Skaalvik, foi baseada em uma análise sobre as expectativas das escolas da Noruega. Essa escala possui vinte e quatro itens organizadas em seis dimensões: 1) instruir os alunos; 2) adaptar instruções para necessidades individuais; 3) motivar alunos; 4) manter a disciplina; 5) cooperar com colegas e pais; 6) lidar com mudanças e desafios (SKAALVIK; SKAALVIK, 2007).

O instrumento de mensuração adaptado por Cereser (2011) foi considerado apropriado para a presente pesquisa devido às semelhanças do público alvo de ambas as pesquisas, quais sejam, professores de música que atuam na escola básica. Para utilizar o instrumento de Cereser (2011) foram realizadas pequenas alterações gramaticais nos itens da escala, com o objetivo de facilitar o entendimento do respondente. Outra alteração realizada foi a redução do número de itens da escala. O instrumento adaptado e validado por Cereser (2011) continha 21 itens, já para a presente pesquisa foram utilizados 13 itens. Essa alteração foi realizada após discussões realizadas no grupo de pesquisa FAPROM sobre a necessidade de tornar o questionário de pesquisa sucinto, pois, segundo Malhotra (2011), questionários de pesquisa muito longos devem ser evitados, uma vez que podem afetar negativamente a qualidade das respostas.

### **3.2 Estudo Piloto**

O estudo piloto teve como objetivo testar a sistematização do questionário e avaliar a coerência e a clareza dos enunciados da escala. Através de *e-mails* e de mensagens privadas em redes sociais, foram enviados 128 convites para professores que atuam com o ensino de música na escola básica. O texto no convite continha uma apresentação da pesquisa e um *link* que direcionava o participante ao questionário armazenado na plataforma *online SurveyMonkey* (Apêndice B).

Quando contatados, esses participantes foram orientados que, após o término do preenchimento, deixassem suas dúvidas, observações e sugestões sobre

o questionário. Também foi solicitado aos respondentes que relatassem possíveis dificuldades ou erros ocorridos na plataforma da *web* onde o questionário estava armazenado.

De um total de 128 convites enviados, obtivemos resposta de 43 pessoas. Portanto, a amostra do estudo piloto foi composta por 43 participantes, sendo que, desse total, seis participantes não concluíram o preenchimento, e um foi direcionado para o final do questionário por não fazer parte da amostra do estudo, ou seja, o participante marcou na primeira questão que não desenvolvia atividades musicais na escola básica. O resultado, então, foi de um total de 36 respondentes válidos.

Os apontamentos levantados pelos participantes do estudo piloto foram analisados e discutidos pelo grupo de pesquisa FAPROM, e as seguintes alterações foram realizadas: 1) na questão 6, 15 e 16 foram acrescentadas alternativas, pois um grande número de participantes as apontou no item “outros” das questões; 2) foi alterado o *layout* da questão 12 com o objetivo de padronizar as questões de escolha numérica, assim, foi adicionada uma *scrollbar* (barra de rolagem) até o número dez; 3) na questão 18, com o objetivo de facilitar a classificação da amostra alvo da pesquisa foi acrescentada a especificação “Regente de grupos musicais” e retiradas as opções “Atividades Extracurriculares ou não curricular”, “Educação de Jovens e Adultos” e “Educação Especial”; 4) as questões de múltipla escolha foram sinalizadas para que os respondentes as identificassem com maior facilidade. Essas modificações estão indicadas no Apêndice C deste trabalho.

### **3.3 Coleta de Dados**

A coleta de dados foi iniciada no dia cinco de fevereiro de 2016 e foi finalizada no dia 22 de junho do mesmo ano. O grupo de pesquisa FAPROM desenvolveu uma sequência de estratégias de divulgação da pesquisa com o intuito de alcançar o maior número de respondentes possível. A divulgação da pesquisa iniciou-se com o envio de *emails* e mensagens por redes sociais para professores do círculo social e profissional dos integrantes do grupo de pesquisa. Nessas mensagens, além do convite para participação na pesquisa, foi solicitado aos professores que repassassem a mensagem recebida para outros professores de música que conhecessem.

Com o objetivo de garantir a confiabilidade da pesquisa, o *link* do questionário enviado aos professores por *e-mail*, ou disponibilizado em redes sociais, era fechado. Dessa forma, esse *link* só poderia ser respondido uma única vez em cada dispositivo eletrônico (computadores, tablets ou celulares). Também com o intuito de garantir a confiabilidade da pesquisa, foi solicitado aos participantes do estudo piloto que não participassem da coleta de dados. A opção de não trazer essa solicitação na carta convite da pesquisa foi discutida pelos integrantes do grupo de pesquisa FAPROM. Ficou acordado que, para evitar qualquer mal-entendido por parte dos respondentes, seria melhor não constar informação sobre o estudo piloto, pois alguns professores poderiam não estar familiarizados acerca do que é um estudo piloto, e assim, ficariam em dúvida se poderiam ou não participar da pesquisa.

Como próxima etapa de divulgação da pesquisa, foram analisados os bancos de dados de pesquisas anteriores do grupo de pesquisa FAPROM, que continham contatos de alunos, ex-alunos e professores de música de diversas universidades do país. Além disso, através de pesquisas realizadas em redes sociais, foi possível encontrar grupos de discussões de professores que trabalham com música na educação básica, professores de escolas específicas de música, músicos e professores da educação básica, de modo geral. A todos esses contatos foram enviados o convite para participação na presente pesquisa e um pedido de auxílio para sua divulgação.

Contatos telefônicos também foram realizados. Os integrantes do grupo de pesquisa FAPROM entraram em contato com a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com os Colégios Militares, com os Colégios de Aplicação, com os Sindicatos dos Professores do Ensino Privado (SINPRO) e com as Secretarias de Educação Estaduais (SEE). Foi solicitado, nesses contatos telefônicos, que fossem encaminhados os *e-mails*, que havíamos enviado inicialmente, para todos os professores de música com os quais essas instituições tivessem contato.

Também foi realizada a divulgação da pesquisa em eventos como o XII SIMCAM (Simpósio de Cognição e Artes Musicais) e a 3ª Conferência Internacional Multiorquestra. Por fim, os integrantes do grupo de pesquisa FAPROM se concentraram na criação e nas postagens de um vídeo de divulgação nas redes

sociais, em diversos grupos de discussão, direcionados tanto aos profissionais de música quanto aos profissionais dos diferentes níveis de ensino da educação básica.

### 3.4 Amostra

A amostra geral da pesquisa geradora intitulada “Mapeamento dos Professores que Trabalham com Ensino de Música nas Escolas de Educação Básica: Um *Survey* sobre sua Formação, Atuação e Crenças de Autoeficácia”, realizada pelo grupo de pesquisa FAPROM, contou com 1245 profissionais que atuam dentro das escolas de educação básica do Brasil, de todas as etapas, desde a educação infantil até o ensino médio, e de modalidades como a educação especial e a EJA. Estão contemplados nesta amostra tanto professores que ministram aulas de música como componente curricular, quanto aqueles que atuam em atividades extraclasse, em oficinas, em grupos musicais e em coros.

Como primeiro passo, foi realizada a seleção das amostras válidas da pesquisa. Nesse processo, foram excluídos todos os respondentes que indicaram que não atuavam na educação básica e aqueles que não concluíram o preenchimento do questionário. Também foram excluídos os respondentes que escreveram que não realizam atividades musicais na educação básica, como, por exemplo, professores de graduação e professores de escolas específicas de música. Por fim, foram excluídos os respondentes que apontaram se identificar com duas ou mais etapas ou atividades da educação básica. Foi necessário realizar essas exclusões, pois, um dos objetivos da pesquisa geradora era investigar as crenças de autoeficácia em uma etapa ou atividade específica na escola básica, assim, para participar da pesquisa era indispensável que cada respondente indicasse qual etapa ou atividade de ensino com a qual mais se identificava.

Na segunda etapa de verificação da amostra, foi realizada uma análise das respostas contidas na opção ‘outros’ que fazia parte das questões de múltipla escolha do questionário. Foram identificadas respostas que já estavam contempladas em outras opções, assim, essas respostas foram redirecionadas para as alternativas já existentes no questionário. Foram deletadas da opção ‘outros’ informações que não foram solicitadas nos enunciados das questões, tais como, descrições de atividades profissionais, exemplos de atividades desenvolvidas em

sala de aula, informações detalhadas sobre atuação e esclarecimentos sobre a opção assinalada no questionário.

Após o término do refinamento das respostas, a pesquisa geradora ficou com uma amostra total de 918 respondentes válidos. Foram selecionados como pertencentes à amostra da presente dissertação de mestrado somente os dados referentes aos professores que atuam no componente curricular música dos anos finais do ensino fundamental, assim, a amostra do presente trabalho conta com 161 respondentes.

### **3.5 Análise de Dados**

Com o objetivo de facilitar a leitura dos resultados, apresento algumas definições e alguns termos utilizados na área de estatística. Como será apresentado no próximo capítulo, a análise descritiva da amostra foi baseada na leitura das médias dos resultados obtidos. A média pode ser definida como um conjunto de dados numéricos obtidos através da soma de todos os valores e divididos pelo número total de casos. Já para a análise inferencial, serão utilizados os valores das medianas. Para identificar a mediana dos dados, é necessário ordenar os valores em ordem crescente. A mediana é o valor que ocupa a posição central, mas se a quantidade de valores for em números pares, deve-se calcular a média dos dois valores centrais. Outro valor de medida utilizado para descrever a amostra foi a moda, que consiste no valor mais frequente de um conjunto de dados (GONÇALVES, 1978).

Na estatística inferencial a significância de um resultado é denominada de valor  $p$  ( $p$ -value). O nível de significância é o valor limite para se afirmar que um certo resultado é decorrente do acaso ou não. É aceito como estatisticamente significativo o nível de  $p = 0,05$ , isso significa que existe uma probabilidade de 5% de que os dados apresentem uma determinada distribuição por casualidade. Já o grau de liberdade ( $pl$ ), que é um valor obtido para se realizar os teste estatísticos, é definido como um estimador do número de categorias independentes. Pode ser calculado através da fórmula  $k-1$  onde  $k$  é o número de variáveis investigadas (FIELD, 2009).

Segundo Gonçalves (1978), na estatística, a hipótese nula, representada por  $H_0$ , é desenvolvida pelo pesquisador sobre um determinado fato com o intuito de

provar sua falsidade através de teste. Uma hipótese nula geralmente afirma que não existe relação entre duas ou mais variáveis investigadas. Habitualmente, a hipótese nula afirma que as características de duas variáveis são idênticas. Já a hipótese alternativa, representada por  $H_1$ , consiste em uma afirmação contraditória à existente na hipótese nula. Entretanto, a hipótese alternativa não deve ser necessariamente a negação da hipótese nula, pois elas podem, por exemplo, afirmar direções diferentes em relação às variáveis investigadas.

O termo 'variável' é utilizado para caracterizar um conjunto de dados de uma amostra. É necessário conhecer a natureza das variáveis para realizar a escolha mais adequada do teste estatístico que deve ser utilizado para a análise dos dados. Assim, é importante ressaltar que existem três tipos de variáveis: categóricas, discretas e contínuas. As variáveis categóricas são entendidas como as características da população investigada, como, por exemplo, sexo e formação acadêmica. As variáveis discretas são aquelas que possuem valores específicos dentro de um determinado intervalo, como idade e tempo de atuação docente. Já as variáveis contínuas podem assumir qualquer valor dentro de um intervalo numérico, como, por exemplo, os graus de uma escala *likert* (DANCEY; REIDY, 2006).

O primeiro teste realizado foi o teste Kolmogorov-Smirnov que verificou a normalidade da amostra. Essa verificação é importante, pois, segundo Field (2009), existem testes estatísticos específicos para amostras normais e não normais. O resultado desse teste indicou a não normalidade da amostra, conseqüentemente, só foram utilizados testes não paramétricos para análise de dados deste trabalho. A seguir, apresento os teste estatísticos utilizados na análise dos dados.

O teste Qui-Quadrado ( $\chi^2$ ) é utilizado para testar a relação entre duas variáveis categóricas. Para se analisar os resultados desse teste é importante observar a tabela de resíduos ajustados, pois é nela que são indicadas as diferenças estatisticamente significativas. Muitos outros testes de hipótese usam, também, a distribuição  $\chi^2$ , como será relatado a seguir (FIELD, 2009).

O teste de Mann-Whitney verifica a existência de diferenças significativas entre dois grupos ou amostras em relação a uma determinada variável. Esse teste identifica se as distribuições são iguais em localização, isto é, aponta se uma população tende a ter valores maiores do que a outra ( $H_1$ ), ou se elas têm a mesma mediana ( $H_0$ ). Usualmente, os resultados do teste de Mann-Whitney são apresentados utilizando três valores: 1) U - que significa o valor de qui-quadrado do

teste; 2) gl - que significa o grau de liberdade do teste; e 3) p - que significa o valor de significância estatística (FIELD, 2009).

O teste de Kruskal-Wallis verifica a existência de diferenças significativas entre mais de dois grupos em relação a uma determinada variável. Ele é usado para realizar comparações múltiplas com o objetivo de testar a hipótese nula ( $H_0$ ) de que todas as populações possuem funções de distribuição iguais contra a hipótese alternativa ( $H_1$ ) de que ao menos duas das populações possuem funções de distribuição diferentes. Os resultados do teste de Kruskal-Wallis também são apresentados utilizando três valores: 1) H - que significa o valor de qui-quadrado do teste; 2) gl - que significa o grau de liberdade do teste; e 3) p - que significa o valor de significância estatística. Contudo, esse teste não indica quais grupos se diferem entre si, apenas indica que existem diferenças. Para que a análise seja concluída, é necessário realizar outro teste que definirá quais os pares de grupos que se diferem (FIELD, 2009).

Já o teste de Friedman é indicado para a análise de variáveis contínuas. Esse teste é categorizado como um teste de experimentos em blocos ao acaso (RBD - *Randon Blocks Design*). Ele substitui o RBD quando os pressupostos de normalidade não estão assegurados. Esse teste utiliza os *rankings* dos dados (postos da média ou escores médios) ao invés de seus valores brutos para o cálculo estatístico. Assim como no teste de Kruskal-Wallis, no teste de Friedman é possível realizar comparações múltiplas. Quando a hipótese nula ( $H_0$ ) é rejeitada, temos que ao menos um dos grupos é diferente dos demais. Entretanto, esse teste não indica quais grupos diferem entre si, sendo necessário, para a conclusão da análise dos dados, realizar outro teste que definirá quais pares de grupos são diferentes. Normalmente, os resultados do teste de Friedman são apresentados utilizando-se três valores: 1) F - que significa o valor de qui-quadrado do teste; 2) gl - que significa o grau de liberdade do teste; e 3) p - que significa o valor de significância estatística (REIS; RIBEIRO JÚNIOR, 2007).

Para completar as análises realizadas através dos testes de Kruskal-Wallis e de Friedman, é necessário ser realizado um teste de comparações pareadas. O teste escolhido foi o teste de Dunn, que trata-se de um procedimento de comparações múltiplas em pares. As comparações são baseadas na soma dos escores dos dados. Este teste é comumente utilizado como procedimento de complemento para outros testes estatísticos (DUNN, 1961).

Por fim, apresento o teste de Correlação de Spearman, que consiste em uma medida de descrição da relação entre duas variáveis. É importante apontar que esse teste não infere suposições sobre a distribuição de frequências das variáveis. Assim, a partir dele é possível observar a intensidade e a direção de correlação entre as variáveis investigadas. O valor do coeficiente de correlação pode variar entre -1 e +1. Quanto mais próximo de -1, mais forte é a correlação negativa entre as variáveis (correlação negativa indica que quanto maiores os valores de uma variável, menores tendem a ser os valores da outra variável). Quanto mais próximo de +1, mais forte é a correlação positiva entre as variáveis (correlação positiva indica que quanto maiores os valores de uma variável, maiores tendem a ser os valores da outra variável). Já valores do coeficiente próximos de zero indicam ausência de correlação (MUKAKA, 2012).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

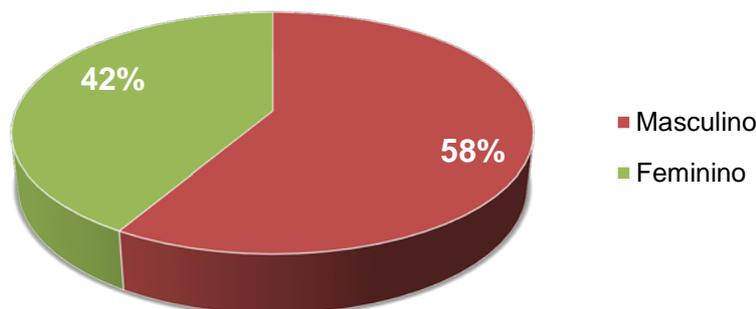
Neste Capítulo, apresento os resultados e as discussões a partir dos dados obtidos e articulados à literatura da área e ao referencial teórico desta pesquisa. Para tanto, este capítulo foi estruturado em duas sessões. Na primeira, com o objetivo de caracterizar a amostra, são apresentados os dados demográficos e de contexto dos professores dos anos finais do ensino fundamental. Na segunda sessão, apresento o resultado do teste alfa de Cronbach, que avaliou a confiabilidade e a coerência interna da escala utilizada, além dos resultados dos testes estatísticos realizados entre as variáveis do perfil do professores em relação às dimensões das crenças de autoeficácia. As variáveis categóricas investigadas neste trabalho foram: 1) dados demográficos: sexo, idade, formação, tempo de atuação na escola, escolha de atuação na etapa de ensino e 2) dados de contexto: dependência administrativa<sup>10</sup> da escola.

### 4.1 Descrição da Amostra

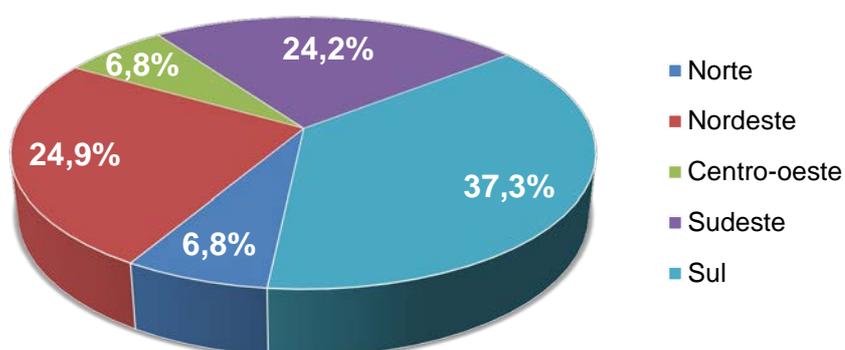
Participaram desta pesquisa professores de música que atuam nos anos finais do ensino fundamental de todas as regiões do Brasil, totalizando 161 respondentes. A maior parte da amostra foi composta por professores do sexo masculino. Ou seja, do total de respondentes, 94 participantes indicaram ser do sexo masculino e 67, do sexo feminino. O Gráfico 1 traduz em porcentagens esses dados. Esses resultados são contrários aos dados do levantamento do último censo escolar, no qual o percentual de mulheres (70,4%) é visivelmente maior que o de homens (29,6%) que atuam nos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2016). Entretanto, trabalhos recentes que investigaram estudantes de graduação em música apontaram a presença predominante de alunos do sexo masculino (OLIVEIRA, 2015; PISHERCHIA, 2015). Esses resultados nos mostram indícios de que, na educação musical, a profissão docente está se direcionando para a equidade entre homens e mulheres atuantes na educação básica.

---

<sup>10</sup> De acordo com o Glossário de Termos, variáveis e indicadores educacionais do INEP (2017), Dependência Administrativa refere-se ao âmbito de subordinação administrativa da escola. A dependência administrativa pode ser federal, estadual, municipal ou privada, podendo ser agrupada em pública (federal, estadual e municipal) e privada (particular). Nesse caso, muda-se o termo “dependência administrativa” para “Rede”.

**Gráfico 1** – Sexo dos respondentes.

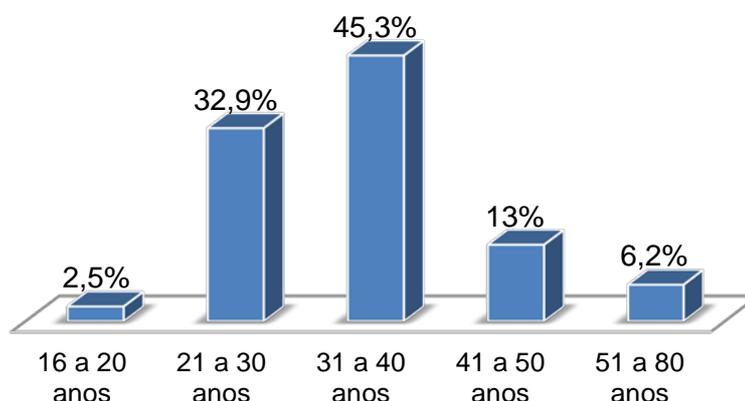
Entre os estados brasileiros, aqueles que tiveram o maior número de respondentes foram o Rio Grande do Sul (20,5%), o Paraná (11,2%) e o Rio de Janeiro (11,2%). Em seis estados não foram obtidos respondentes: Alagoas, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Sergipe. A região com maior número de participantes foi a Sul, seguida das Nordeste e Sudeste. As regiões Centro-Oeste e Norte apresentaram o mesmo percentual, baixo, de respondentes, como mostra o Gráfico 2.

**Gráfico 2** – Proporção de respondentes por região.

A média de idade dos participantes desta pesquisa foi de 34,2 anos. É possível visualizar no Gráfico 3 que a maior parte dos respondentes se encontra entre 31 e 40 anos de idade. Também está presente no Gráfico 3 o valor da média, da mediana e da moda referente à idade dos respondentes. Através desses dados, podemos observar que os professores de música que fazem parte desta amostra são um pouco mais jovens do que a média nacional apresentada nos dados do censo escolar, que obteve como média de idade dos professores que atuam nos

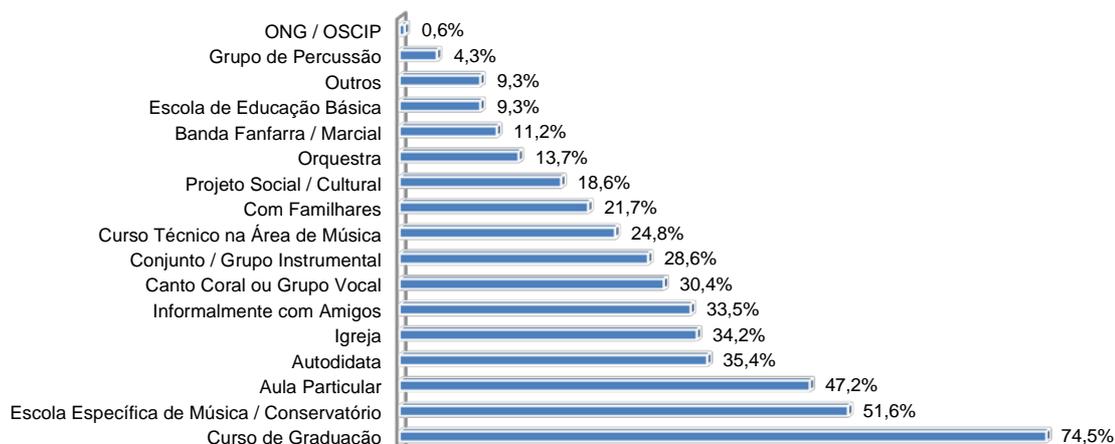
anos finais do ensino fundamental 39 anos (BRASIL, 2016). Essa divergência dos dados encontrados na presente pesquisa em relação ao levantamento nacional pode ter ocorrido devido à recente história da educação musical escolar, pois, comparados com outros componentes curriculares, os cursos de licenciatura em música e a presença dos conteúdos musicais na escola básica são acontecimentos recentes.

**Gráfico 3 – Idade dos respondentes.**

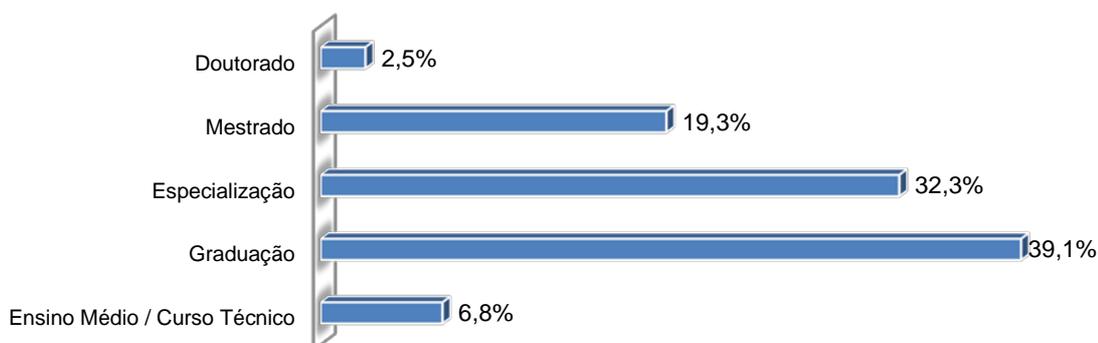


**Média = 34,2 anos - Mediana = 33 anos - Moda = 35 anos**

Como mostra o Gráfico 4, uma grande parte dos professores participantes desta pesquisa apontou que fez parte de sua trajetória de aprendizado musical em seus cursos de graduação (74,5%), em escolas específicas de música ou em conservatórios (51,6%) e através de aulas particulares (47,2%). A soma desses percentuais ultrapassa 100%, pois essa questão era de múltipla escolha, desse modo, cada respondente poderia escolher mais de uma alternativa. Um resultado relevante é o percentual de professores que apontaram a aula de música na escola básica como parte de sua trajetória de aprendizagem musical, apenas 9,3% dos respondentes. com relação a esse baixo percentual, podemos inferir que seja um reflexo dos anos em que, na escola, existia a disciplina de educação artística, pois, segundo Junior e Costa (2015), a formação dos professores de Educação Artística era de caráter generalista e muitos acabaram por privilegiar a formação em Artes Visuais, que passou a ser a principal linguagem artística na escola básica.

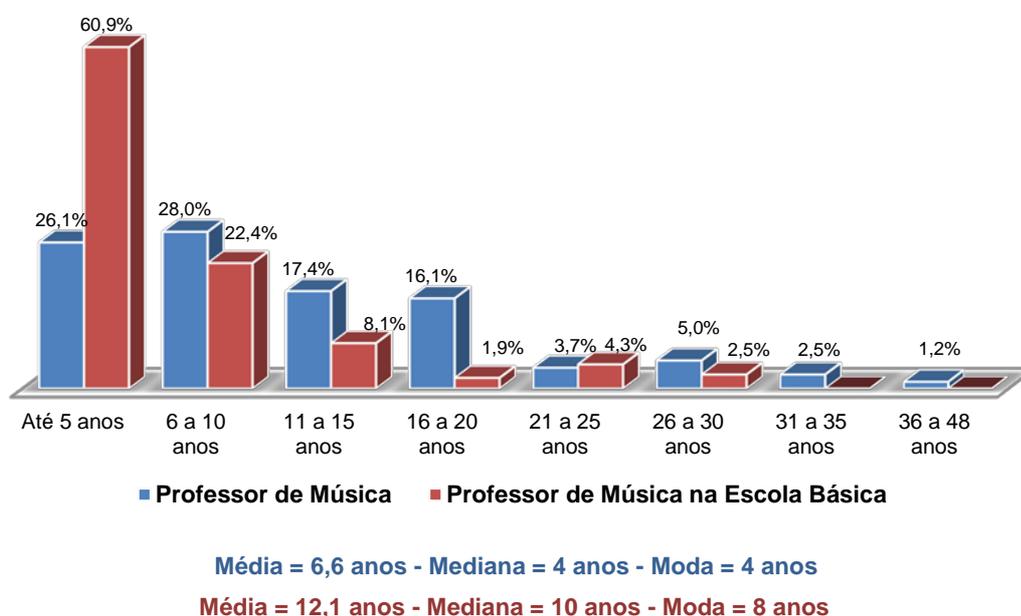
**Gráfico 4** – Trajetória de aprendizagem musical dos respondentes.

Quanto à formação acadêmica dos respondentes, 39,1%, possuem como maior grau de escolaridade a graduação e 54,1% apontaram possuir pós graduação. Somente 6,8% dos professores participantes desta pesquisa apontaram não possuir curso superior, como está demonstrado no Gráfico 5. Esses dados se aproximam do levantamento nacional realizado através do censo escolar, que indicou que 89,8% dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental possuem cursos de graduação (BRASIL, 2016). Apesar dos resultados encontrados estarem em consonância com os dados do levantamento nacional, é imprescindível que os interpretemos com cautela. Não podemos afirmar que a técnica de coleta de dados utilizada nesta pesquisa tenha alcançado os professores que não possuem curso superior, uma vez que o ponto inicial da coleta consistiu de professores do círculo social e profissional dos integrantes do grupo de pesquisa FAPROM.

**Gráfico 5** – Maior grau de escolaridade dos respondentes.

Quanto ao tempo de experiência docente, os dados apontaram que os respondentes desta pesquisa possuem uma média de 6,6 anos de atuação como professores de música na escola básica e 12,1 anos de atuação como professores de música em outros contextos. O tempo de atuação dos respondentes desta pesquisa foi agrupado em faixas de cinco anos e essa distribuição está retratada no Gráfico 6. Também está presente no Gráfico 6 o valor da média, da mediana e da moda referente ao tempo de atuação dos respondentes. A partir desses dados, podemos inferir que a promulgação da lei 11.769, em agosto de 2008, que estabeleceu a música como conteúdo obrigatório na educação básica (BRASIL, 2008), influenciou na quantidade de professores dessa disciplina atuantes nos anos finais do ensino fundamental. Cabe ressaltar que as escolas do país tiveram um prazo de até três anos para se adaptarem a essa nova lei. Nesse sentido, é possível perceber que esse período de adaptação coincide com os anos de maior concentração de respostas sobre o tempo de atuação na escola básica, ou seja, cinco anos atrás.

**Gráfico 6** – Tempo de experiência profissional dos respondentes.



Foi realizado o teste Qui-Quadrado para verificar a existência de associação entre as variáveis sexo e tempo de atuação dos professores na escola básica. Os resultados indicam a existência de associação estatisticamente significativa entre as

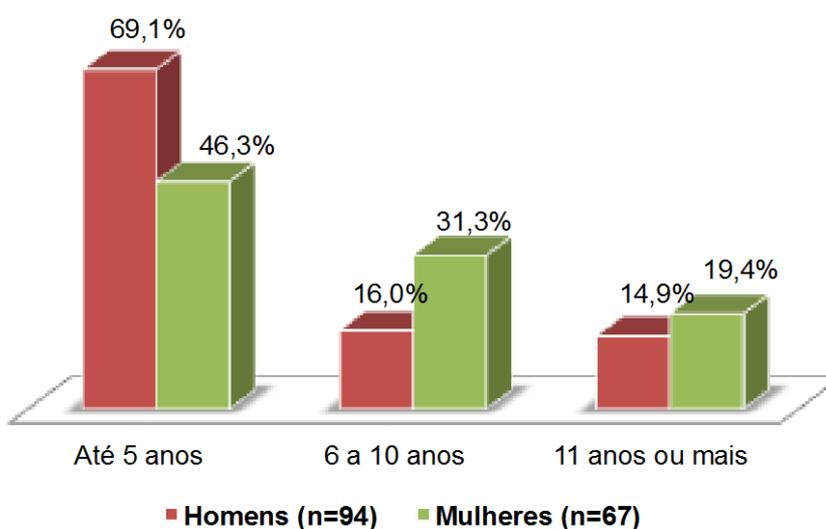
variáveis ( $\chi^2=7.159$ ,  $gl=2$ ,  $p=0,029$ ). A Tabela 1 mostra os resíduos ajustados, que indicam onde estão as diferenças estatisticamente significativas. Esses valores são considerados significativos quando forem menor que -1,96, para resíduos ajustados negativos, ou maior que 1,96, para resíduos ajustados positivos.

**Tabela 1** – Resíduo Ajustado (Sexo X Atuação na escola básica).

Tempo de atuação	Sexo	n	Ajuste Residual
Até 5 anos	Homens	65	2,5
	Mulheres	33	-2,5
6 a 10 anos	Homens	15	-2,3
	Mulheres	21	2,3
11 anos ou mais	Homens	14	-0,8
	Mulheres	13	0,8

Através desse resultados é possível inferir que a proporção de homens com até 5 anos de atuação como professores de música na escola básica (resíduo ajustado positivo) é maior do que a proporção de mulheres (resíduo ajustado negativo), e a proporção de mulheres com 6 a 10 anos de atuação como professora de música na escola básica (resíduo ajustado positivo) é maior do que a proporção de homens (resíduo ajustado negativo). Essas proporção podem ser melhor visualizadas através do Gráfico 7.

**Gráfico 7** – Sexo X Tempo de atuação.



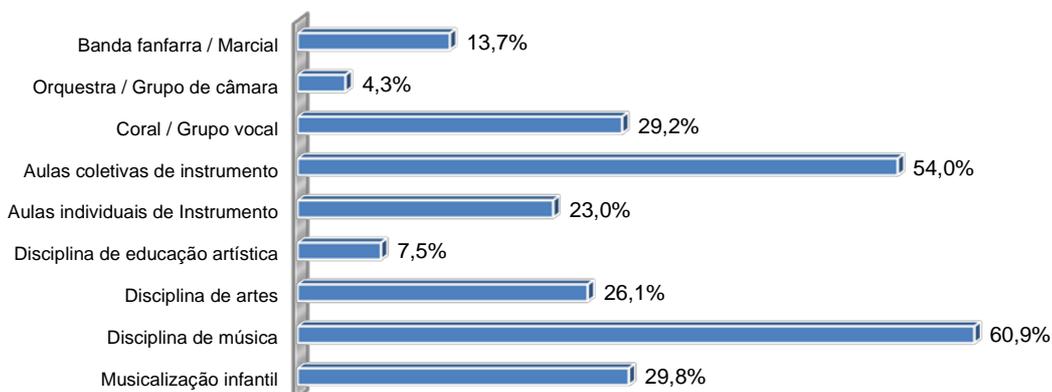
Ao analisar a atuação do professor de música na escola básica em relação ao seu sexo (Gráfico 7), é possível além da inferência já feita sobre a influência da promulgação da lei 11.769 (BRASIL, 2008) para um aumento na quantidade de professores na escola, também inferir que há um número expressivo de professores do sexo masculino iniciando a carreira docente. Para afirmar que esses dados de fato apontam uma tendência de equidade entre homens e mulheres na carreira docente na escola básica, faz-se necessário mais pesquisas e levantamentos quantitativos a esse respeito.

Quando questionados sobre as funções que exercem na escola e quais atividades desenvolvem como professores de música, é possível perceber, nos Gráficos 8 e 9, que grande parte da amostra desta pesquisa atua como professor de componente curricular (68,1%) e leciona a disciplina de música (60,9%) e/ou ministra aulas coletivas de instrumento (54%). A soma desses percentuais ultrapassa 100%, pois essas duas questões eram de múltipla escolha.

**Gráfico 8** – Funções que os respondentes exercem na escola.

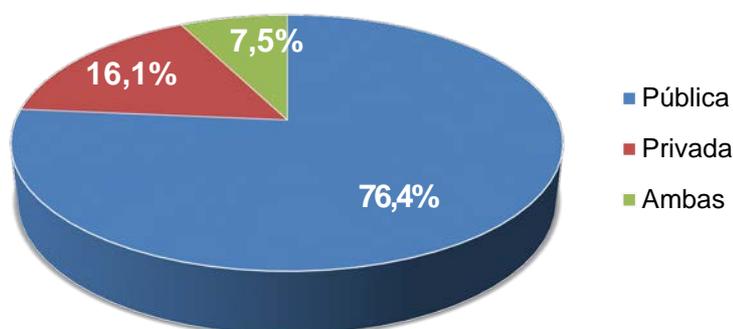


**Gráfico 9** – Tipo de Atividade que os Respondentes Desenvolvem como Professor de Música.



Quanto à etapa de atuação dos professores, 67,7% dos participantes desta pesquisa indicaram lecionar apenas nos anos finais do ensino fundamental, enquanto 32,3% atuam em outras etapas da educação básica, além dos anos finais do ensino fundamental. Quanto aos dados de contexto docente, que nesta pesquisa se referem à dependência administrativa das escolas em que os participantes atuam, eles foram agrupados em três categorias: 1) escolas públicas (instituições federais, estaduais e municipais); 2) escolas privadas; e 3) ambas (para professores que atuam tanto em escolas públicas quanto em privadas). A distribuição em porcentagens está ilustrada no Gráfico 10.

**Gráfico 10** – Dependência Administrativa da Escola que o Respondente Atua.



Foi realizado teste Qui-Quadrado para verificar a existência de associação entre os dados referentes à dependência administrativa e o tempo de atuação dos professores na escola básica. Os resultados indicam a existência de associação estatisticamente significativa ( $\chi^2=10.175$ ,  $gl=4$ ,  $p=0,038$ ). A Tabela 2 mostra os resíduos ajustados que identificam em que faixas de tempo de atuação se localizam as diferenças estatisticamente significativas.

**Tabela 2** – Resíduo Ajustado (Dependência administrativa X Atuação na escola básica).

Tempo de atuação	DA	n	Ajuste Residual
Até 5 anos	Pública	81	2,3
	Privada	10	-2,6
	Ambas	7	-0,2
6 a 10 anos	Pública	25	-1,1
	Privada	10	2,2
	Ambas	1	-1,2
11 anos ou mais	Pública	17	-1,8
	Privada	6	0,9
	Ambas	4	1,6

DA – Dependência Administrativa.

Ao analisar a Tabela 2, é possível identificar as seguintes associações: 1) positiva entre atuar na escola pública e o tempo de atuação de até 5 anos; 2) positiva entre atuar na escola privada e o tempo de atuação de 6 a 11 anos; e 3) negativa entre atuar na escola privada e o tempo de atuação de até 5 anos. Através desse resultados, é possível inferir que, nos últimos cinco anos, deve ter acontecido um aumento significativo no número de concursos públicos para a área de música nas escolas do país.

Os dados da presente pesquisa apontam que mais de um quarto dos professores de música dos anos finais do ensino fundamental (78,3%) trabalham em apenas uma escola. Já 17,8% trabalham em duas escolas e somente uma minoria, 3,9%, trabalham em três ou mais escolas. Esses dados estão em consonância aos dados do último censo escolar, pois as porcentagem são muito próximas às alcançadas pela presente pesquisa, quais sejam: trabalham em uma escola 76%, em duas escolas 19% e em três ou mais escolas 5% (BRASIL, 2016).

Com o objetivo de caracterizar com mais detalhamento a amostra, foi realizado o teste Qui-Quadrado entre a variável formação acadêmica do professor e as variáveis sexo, quantidade de escolas em que atua e dependência administrativa dessas escolas. Também foi testada a variável sexo em relação à variável idade. Nesses testes não foram encontradas relações estatisticamente significativas isto é, com base nesses resultados, não foi possível encontrar associações que diferenciem significativamente a idade e a formação acadêmica de homens e mulheres, nem o grau de formação dos professores que atuam em uma ou mais escolas, sendo essas públicas e/ou privadas. A tabela com os resultados desses testes encontra-se no Apêndice D deste trabalho.

#### **4.2 Análise das Crenças de Autoeficácia**

Para avaliar a consistência interna dos dados obtidos através da escala de autoeficácia do professor de música, foi realizado o teste alfa de Cronbach. Segundo Field (2009), esse teste avalia a compreensão do respondente em relação aos itens de um questionário, assim, através do coeficiente alfa ( $\alpha$ ), é possível indicar se os dados de uma pesquisa são confiáveis ou não. Segundo Bzuneck e Guimarães (2003), pesquisas que utilizaram escalas de autorrelatos consideram que o índice de alfa deve ser superior a 0,7, entretanto, na Educação Musical, escores a partir de

0,6 têm sido considerados aceitáveis como resultado nos testes de confiabilidade (FIGUEIREDO, 2015; GRINGS, 2015; OLIVEIRA, 2015; CERNEV, 2011; CERESER, 2011; HENTSCHKE, 2010). Portanto, o valor de corte definido para a presente pesquisa foi de 0,6. Os resultados do teste Alfa de Cronbach estão representados a seguir, na Tabela 3.

**Tabela 3** – Teste de Alfa de Cronbach.

	(p)	n de Itens
<b>Todas as Dimensões da Escala</b>	0,856	13
<b>Por Dimensões</b>		
<b>D1 – Ensinar Música</b>	0,462	2
<b>D2 – Gerenciar o Comportamento dos Alunos</b>	0,816	2
<b>D3 – Motivar os Alunos</b>	0,706	2
<b>D4 – Considerar a Diversidade dos Alunos</b>	0,760	3
<b>D5 – Lidar com Mudanças e Desafios</b>	0,756	4

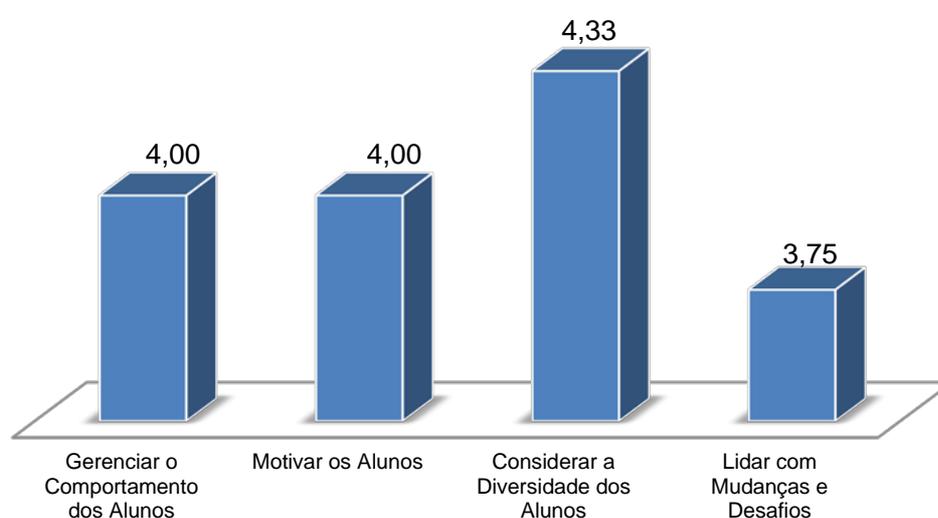
Conforme a Tabela 3, o valor de alfa de Cronbach para quatro das cinco dimensões foi acima de 0,6, isso comprova que o instrumento de medição de autoeficácia do professor de música possui uma boa consistência interna. Entretanto, a primeira dimensão, Ensinar Música, atingiu um escore de 0,462, ou seja, abaixo do valor de corte. O resultado do teste não indica o motivo dos dados não serem confiáveis, deste modo, apenas podemos inferir possíveis causas. Um fato que pode ter ocorrido é de os respondentes não terem compreendido de forma clara as questões relacionadas à dimensão Ensinar Música, ou ainda, pode ter ocorrido algo relativo ao número de questões, pois para alguns respondentes o questionário da presente pesquisa pode ter sido considerado muito extenso, assim, o respondente tendeu a adotar uma postura neutra, não se posicionando de maneira crítica (BROWN, 2000). Portanto, para que a análise dos resultados desta pesquisa possua confiabilidade, é necessário que descartemos os dados obtidos a respeito dessa dimensão.

A seguir, serão apresentados os resultados referentes às crenças de autoeficácia dos professores de música e suas relações com os dados demográficos: sexo, idade, formação acadêmica, tempo de atuação na escola básica e escolha de atuação e os dados de contexto referentes à dependência administrativa da escola. Para fornecer ferramentas para futuras pesquisas, apresentarei e discutirei todos os resultados obtidos, mesmo aqueles que indicarem

a não existência de relação estatisticamente significativa. Assim, para uma melhor visualização, esses resultados serão apresentados em tabelas na cor vermelha.

Iniciarei com a análise das médias das medianas obtidas em cada uma das dimensões investigadas. A mediana é uma medida de localização do centro da distribuição dos dados, e foi escolhida como medida de tendência central deste trabalho por ser a mais indicada para amostras com distribuição não normal (DANCEY; REIDY, 2006).

**Gráfico 11** – Escore geral das dimensões.



Como apresentado no Gráfico 11, é possível observar que as dimensões Gerenciar o Comportamento dos Alunos, Motivar os Alunos e Considerar a Diversidade dos Alunos apresentaram escores mais elevados do que a dimensão Lidar com Mudanças e Desafios. Esses resultados nos fornecem indícios de que os professores participantes desta pesquisa tendem a se sentirem menos eficazes para lidar com as mudanças e desafios que encontram no seu dia-a-dia escolar. Para confirmar essa tendência observada através das médias das medianas, foi realizado o teste de Friedman. Podemos observar, na Tabela 4, que o resultado indicou a existência de diferença estatisticamente significativa entre as dimensões analisadas ( $p < 0,001$ ). Para verificar quais dimensões diferem entre si, foi realizado um teste de comparações pareadas (Teste de Dunn). O teste de Dunn confirmou a tendência observada na análise das médias das medianas, ou seja, indicou a existência de

diferenças estatisticamente significativas entre a dimensão Lidar com Mudanças e Desafios em relação às demais dimensões, como podemos observar na Tabela 5.

**Tabela 4 – Teste de Friedman.**

Dimensões	n	Escore	$\chi^2$	pl	p
Gerenciar o Comportamento dos Alunos	161	3,01	59,045	4	0,000
Motivar os Alunos	161	2,99	59,045	4	0,000
Considerar a Diversidade dos Alunos	161	3,18	59,045	4	0,000
Lidar com Mudanças e Desafios	161	2,31	59,045	4	0,000

**Tabela 5 – Teste de Dunn.**

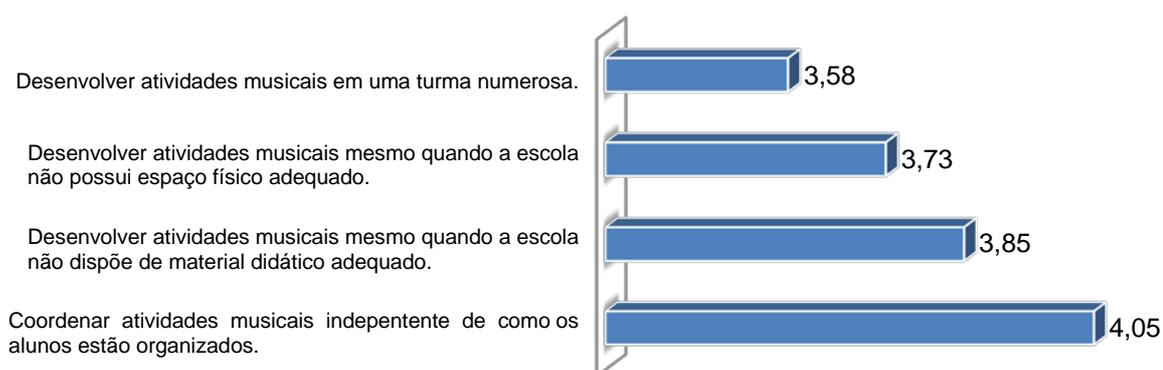
Dimensões	Significância Estatística
D2 – D3	p=1,000
D2 – D4	p=1,000
D2 – D5	p=0,001
D3 – D4	p=1,000
D3 – D5	p=0,001
D4 – D5	p<0,001

D2 - Gerenciar o Comportamento dos Alunos, D3 - Motivar os Alunos  
D4 - Considerar a Diversidade dos Alunos e D5 - Lidar com Mudanças e Desafios

Com o intuito de analisar a quais desafios os professores atribuíram menores escores em relação a sua autoeficácia, apresento em seguida, no Gráfico 12, os valores médios atribuídos a cada item da dimensão Lidar com Mudanças e Desafios. Dessa forma, é possível observar, no Gráfico 12, que desenvolver atividades musicais em turmas numerosas, em escolas que não possuem espaço físico e material didático adequados são os principais desafios a serem superados pelos professores participantes desta pesquisa. Nesse sentido, é possível verificar em estudos sobre as crenças de autoeficácia docente que professores que trabalham em escolas com maior infraestrutura e com turmas menores apresentam maiores escores em suas crenças de autoeficácia (IAOCHITE, 2007; TSCHANNEN-MORAN; JOHNSON, 2011). Assim, Pizzato e Hentschke (2010, p. 46) apontam que “muitas escolas não possuem recursos materiais adequados para o ensino de música, tais como instrumentos musicais, sala de aula apropriada e recursos didáticos”. Essa realidade é relatada por pesquisadores da área de educação

musical já faz algum tempo, como, por exemplo, nos trabalhos de Simões (2016), Wille (2013), Pizzato e Hentschke (2010) e Penna (2001).

**Gráfico 12** – Escore médio da dimensão Lidar com Mudanças e Desafios.



Para investigar possíveis fatores que influenciaram a variação dos escores das dimensões estudadas (Gráfico 11), seguimos a análise dos dados realizando cruzamentos entre as dimensões da escala de autoeficácia do professor de música e os dados demográficos e de contexto. Para isso, foi realizado o teste de Mann-Whitney, que buscou verificar a existência de diferenças significativas entre o sexo dos respondentes e os escores atribuídos a cada uma das dimensões. O teste não apresentou diferenças estatísticas significativas em nenhuma das dimensão investigadas (Tabela 6).

**Tabela 6** – Teste de Mann-Whitney (Sexo X Dimensões).

Dimensões	Sexo	n	Escore	U	p
<b>Gerenciar o Comportamento dos Alunos</b>	Masculino	94	81,36	3.115,5	0,907
	Feminino	67	80,50		
<b>Motivar os Alunos</b>	Masculino	94	84,07	2.860,5	0,312
	Feminino	67	76,69		
<b>Considerar a Diversidade dos Alunos</b>	Masculino	94	83,75	2.890,5	0,369
	Feminino	67	77,14		
<b>Lidar com Mudanças e Desafios</b>	Masculino	94	82,00	3.055,0	0,747
	Feminino	67	79,60		

Como apresentado na Tabela 6, os resultados indicam que o sexo dos respondentes desta pesquisa não influenciou os escores das dimensões de suas crenças de autoeficácia, ou seja, as crenças em ambos os sexos seguem a mesma

distribuição da amostra geral. Cabe ressaltar que esses resultados são contrários aos dados de outros estudos realizados sobre as crenças de autoeficácia docente, pois são frequente os indícios que o sexo do professor tem influência em suas crenças de autoeficácia (CERESER, 2011; ALVARENGA, 2011; TSCHANNEN-MORAN; JOHNSON, 2011; KLASSEN; CHIU 2010). Um fator que pode ter influenciando esses resultados é o fato de que, diferentemente dos estudos citados, o número de participantes do sexo masculino é maior do que o do sexo feminino na amostra da presente pesquisa. Para confirmar essa hipótese, seria necessária a realização de mais estudos que investigassem a relação entre o sexo dos professores de música dos anos finais do ensino fundamental e suas crenças de autoeficácia.

Para investigar a relação entre a idade dos professores participantes desta pesquisa e suas crenças de autoeficácia foi realizado o teste de Kruskal-Wallis. Como mostra a Tabela 7, o teste indicou que existe significância estatística em ao menos duas das faixas etárias investigadas em relação às dimensões Gerenciar o Comportamento dos Alunos ( $K=9,884$ ,  $pl=4$ ,  $p=0,007$ ) e Considerar a Diversidade dos Alunos ( $K=9,019$ ,  $pl=4$ ,  $p=0,011$ ). Para verificar quais faixas etárias diferem entre si, foi realizado o teste de Dunn com os dados das duas dimensões que apontaram relevância estatística (Tabelas 8 e 9).

**Tabela 7 – Teste de Kruskal-Wallis (Idade X Dimensões).**

Dimensões	Idade	n	Escore	K	Pl	p
Gerenciar o Comportamento dos Alunos	16 a 30 anos	56	75,22	9,884	4	0,007
	31 a 40 anos	73	75,70			
	41 a 63 anos	31	104,11			
Motivar os Alunos	16 a 30 anos	56	83,63	4,351	4	0,114
	31 a 40 anos	73	73,70			
	41 a 63 anos	31	93,35			
Considerar a Diversidade dos Alunos	16 a 30 anos	56	73,12	9,019	4	0,011
	31 a 40 anos	73	77,88			
	41 a 63 anos	31	102,82			
Lidar com Mudanças e Desafios	16 a 30 anos	56	76,56	1,699	4	0,428
	31 a 40 anos	73	80,64			
	41 a 63 anos	31	90,02			

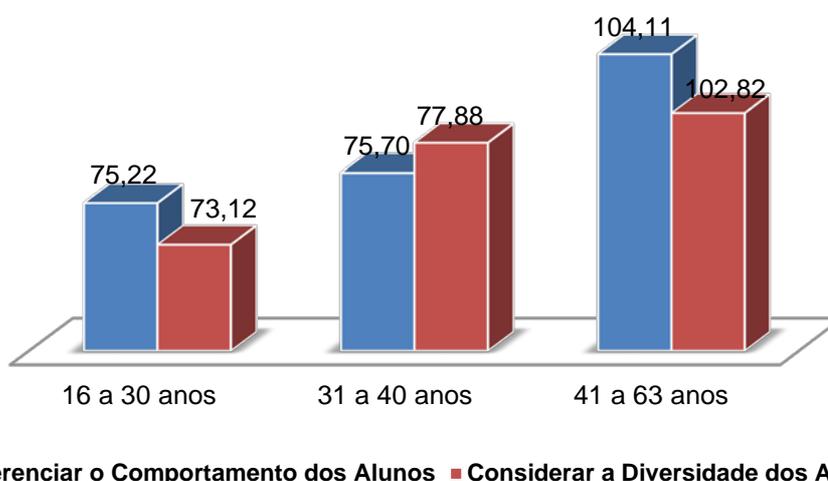
Tabelas 8 e 9 – Testes de Dunn.

Gerenciar o Comportamento dos Alunos		Considerar a Diversidade dos Alunos	
Faixas Etárias	Significância Estatística	Faixas Etárias	Significância Estatística
F1 – F2	p=1,000	F1 – F2	p=1,00
F1 – F3	p=0,013	F1 – F3	p=0,011
F2 – F3	p=0,011	F2 – F3	p=0,034

F1 - 16 a 30 anos, F2 - 31 a 40 anos, F3 - 41 a 63 anos

Como indicado nas Tabelas 8 e 9, o teste de Dunn revelou que existem diferenças estatísticas significativas similares entre as duas dimensões investigadas em relação às faixas etárias: 16 a 30 anos e 31 a 40 anos; e 31 a 40 anos e 41 a 63 anos. Ao analisarmos esses resultados com base nos escores médios obtidos pelo teste de Kruskal-Wallis (Gráfico 13), podemos inferir que há indícios de que entre os professores participantes deste estudo, aqueles que se sentem mais autoeficazes são os que estão entre 41 a 63 anos de idade.

Gráfico 13 – Gerenciar o Comportamento e Considerar a Diversidade dos Alunos X Idade.



A análise desses escores aponta também que quanto mais jovem o professor, mais frágeis são as suas crenças de autoeficácia. Esses resultados corroboram das conclusões de outros trabalhos que se propuseram a investigar a faixa etária e as crenças de autoeficácia de docentes (CERESER, 2011; MACEDO, 2009; FERREIRA, 2011; BZUNECK, 1996). Dessa forma, podemos inferir que existe uma relação significativa entre a idade dos professores e suas crenças de autoeficácia, e essa relação pressupõe que quanto mais idade o professor tem, mais elevadas são as suas crenças de autoeficácia.

Nesse sentido, para realizar uma análise mais aprofundada das crenças de autoeficácia dos professores de música, principalmente daqueles mais jovens, seria primordial investigar as crenças de autoeficácia dos docentes que atuam nos cursos de graduação. Segundo Bandura (1997), as crenças de autoeficácia são flexíveis no início da aprendizagem, que, neste contexto, se trata da formação acadêmica do professor. O autor ainda afirma que, nesse período, as ações realizadas resultam em um forte impacto nas crenças de autoeficácia dos indivíduos.

Para investigar a relação entre a formação acadêmica dos professores participantes deste estudo e suas crenças de autoeficácia, foi realizado o teste de Kruskal-Wallis. Como mostra a Tabela 10, o teste não apontou diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das dimensões investigadas.

**Tabela 10** – Teste de Kruskal-Wallis (Formação Acadêmica X Dimensões).

Dimensões	Formação	n	Escore	K	pl	p
Gerenciar o Comportamento dos Alunos	Sem Graduação	13	83,50	1,221	2	0,543
	Graduação	84	77,23			
	Pós-graduação	64	85,44			
Motivar os Alunos	Sem Graduação	13	90,96	2,942	2	0,230
	Graduação	84	85,04			
	Pós-graduação	64	73,67			
Considerar a Diversidade dos Alunos	Sem Graduação	13	71,73	3,424	2	0,181
	Graduação	84	76,26			
	Pós-graduação	64	89,11			
Lidar com Mudanças e Desafios	Sem Graduação	13	96,19	1,519	2	0,468
	Graduação	84	79,54			
	Pós-graduação	64	79,83			

Os resultados indicam que não existe relação estatisticamente significativa entre a formação acadêmica dos professores participantes desta pesquisa e suas crenças de autoeficácia. Esses resultados são contrários às conclusões obtidas por Casanova e Azzi (2015), que ao investigar as crenças de autoeficácia docente, destacaram que os professores que obtiveram um maior grau de percepção de autoeficácia para utilizar estratégias instrucionais, manejar a sala de aula e estimular o engajamento dos estudantes, eram os que possuíam maior grau de formação acadêmica. Portanto, a não significância dos resultados encontrados na presente pesquisa aponta para a necessidade de realização de outros estudos que se proponham a investigar a formação acadêmica dos professores de música dos anos finais do ensino fundamental em relação às suas crenças de autoeficácia.

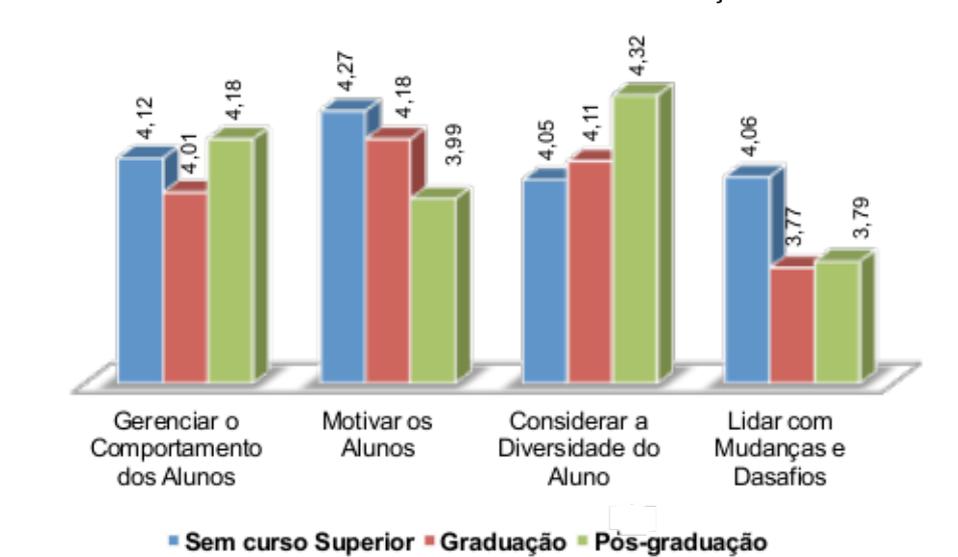
Um possível fator que pode ter influenciado esses resultados é a

distribuição discrepante da amostra, pois é possível observar que a categoria 'Sem Graduação' apresenta um número de respondentes muito inferior em relação às demais categorias. Essa discrepância numérica pode ser melhor visualizada quando convertida em porcentagens (sem Graduação, 8,07%, com Graduação, 52,18%, com Pós-graduação, 39,75%).

Com o intuito de fornecer indicativos para futuras pesquisas, apresento, no Gráfico 14, a média das medianas atribuídas pelos professores sem graduação, com graduação e com pós-graduação a cada dimensão investigada. Os resultados sugerem que os professores sem graduação atribuem maiores escores nas dimensões Motivar os Alunos e Lidar com Mudanças e Desafios que os demais docentes. Já os profissionais com pós-graduação atribuem escores mais elevados às dimensões Gerenciar o Comportamento dos Alunos e Considerar a Diversidade dos Alunos. Em geral, os escores obtidos apresentaram uma intensidade de média a alta, com exceção das dimensões Motivar os Alunos (3,99) e Lidar com Mudanças e Desafios (3,79), para os professores pós-graduados, e a dimensão Lidar com Mudanças e Desafios (3,77), para os professores que possuem graduação.

Ao me deparar com esses escores, tomei a liberdade de realizar uma abordagem que vai além da significância estatística. Mesmo que existam indícios relativamente fortes de que esses escores seguiram essa distribuição meramente pelo acaso, ainda acredito que eles podem nos despertar para algumas reflexões.

É possível observar, no gráfico 14, que os professores de música que não possuem formação acadêmica atribuíram escores elevados a todas as dimensões investigadas neste trabalho. Já os professores que possuem pós-graduação atribuíram os valores mais baixos a duas das dimensões analisadas. Acredito que esses escores mais baixos sejam reflexo de um profissional que, por ter maior escolaridade, assume uma postura mais crítica em relação a sua prática docente.

**Gráfico 14** – Escore médio das dimensões X Formação acadêmica.

Para investigar a relação entre o tempo de atuação como professor de música na escola básica dos professores participantes deste estudo e suas crenças de autoeficácia foi realizado o teste do Coeficiente de Correlação de Spearman (Tabela 11). A partir desse teste, é possível observar a intensidade e a direção de correlação entre as variáveis investigadas. O valor do coeficiente de correlação pode variar entre -1 e +1. Quanto mais próximo de -1, mais forte é a correlação negativa entre as variáveis (correlação negativa indica que quanto maiores os valores de uma variável, menores tendem a ser os valores da outra variável). Quanto mais próximo de +1, mais forte é a correlação positiva entre as variáveis (correlação positiva indica que quanto maiores os valores de uma variável, maiores tendem a ser os valores da outra variável). Já valores do coeficiente próximos de zero indicam ausência de correlação (MUKAKA, 2012).

**Tabela 11** – Coeficiente de Correlação de Spearman.

	Coeficiente de Correlação	Significância Estatística
<b>Tempo de Atuação</b>	1,000	-
D2	0,295	p<0,001
D3	0,036	p=0,652
D4	0,210	p=0,007
D5	0,199	p=0,011

D2 - Gerenciar o Comportamento dos Alunos, D3 - Motivar os Alunos  
D4 - Considerar a Diversidade dos Alunos e D5 - Lidar com Mudanças e Desafios

Por meio desse teste, foram encontradas três correlações de intensidade muito fraca e com mesma direção, sendo a mais forte a referente à dimensão 2 (Gerenciar o Comportamento dos Alunos). É possível, portanto, inferir a seguinte tendência com base nos dados da amostra: quanto maior a experiência docente, mais elevada serão as crenças de autoeficácia nas dimensões Gerenciar o Comportamento dos Alunos, Motivar os Alunos, Considerar a Diversidade dos Alunos e Lidar com Mudanças e Desafios, e vice versa. Como as correlações encontradas foram identificadas como de intensidade muito fraca, foi realizado o teste de Kruskal-Wallis para fortalecer essa tendência observada (Tabela 12).

**Tabela 12** – Teste de Kruskal-Wallis (Tempo de Atuação X Dimensões).

Dimensões	Tempo de Atuação	n	Escore	K	pl	p
Gerenciar o Comportamento dos Alunos	Até 5 anos	98	69,55	22,066	2	0,000
	6 a 10 anos	36	86,40			
	11 anos ou mais	27	115,37			
Motivar os Alunos	Até 5 anos	98	79,71	0,578	2	0,749
	6 a 10 anos	36	79,96			
	11 anos ou mais	27	87,07			
Considerar a Diversidade dos Alunos	Até 5 anos	98	74,90	10,491	2	0,005
	6 a 10 anos	36	78,14			
	11 anos ou mais	27	106,94			
Lidar com Mudanças e Desafios	Até 5 anos	98	75,43	14,913	2	0,001
	6 a 10 anos	36	72,72			
	11 anos ou mais	27	112,24			

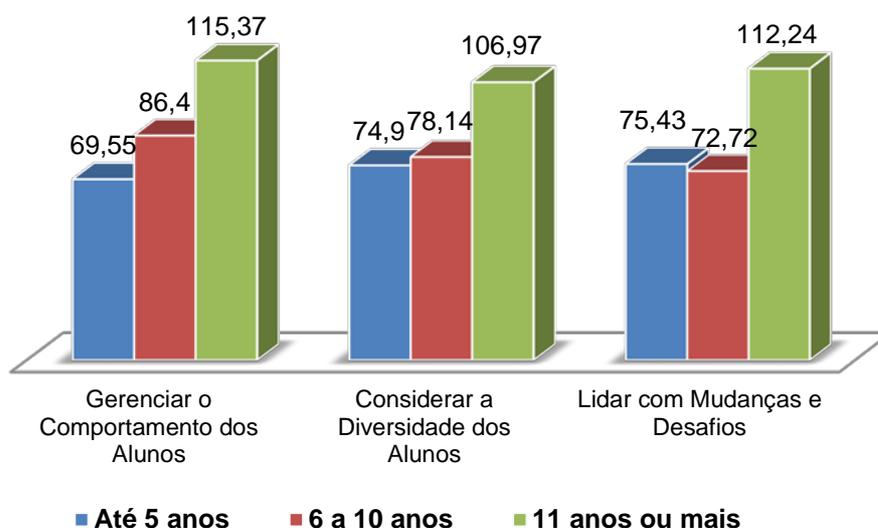
Como mostra a Tabela 12, o teste indicou que existe significância estatística entre as faixas de tempo de atuação investigadas em relação às dimensões Gerenciar o Comportamento dos Alunos ( $K=22,066$ ,  $pl=2$ ,  $p<0,001$ ), Considerar a Diversidade dos Alunos ( $K=10,491$ ,  $pl=2$ ,  $p=0,005$ ) e Lidar com Mudanças e Desafios ( $K=14,913$ ,  $pl=2$ ,  $p=0,001$ ). Para verificar quais faixas de tempo de atuação diferem entre si, foi realizado o teste de Dunn com os dados das três dimensões que apontaram relevância estatística (Tabelas 13, 14 e 15).

**Tabelas 13, 14 e 15** – Testes de Dunn.

Gerenciar o Comportamento dos Alunos		Considerar a Diversidade dos Alunos		Lidar com Mudanças e Desafios	
Faixas de Atuação	Significância Estatística	Faixas de Atuação	Significância Estatística	Faixas de Atuação	Significância Estatística
F1 – F2	$p=0,173$	F1 – F2	$p=1,00$	F1 – F2	$p=1,00$
F1 – F3	$p<0,001$	F1 – F3	$p=0,004$	F1 – F3	$p=0,002$
F2 – F3	$p=0,038$	F2 – F3	$p=0,041$	F2 – F3	$p=0,001$
F1 - Até 5 anos, F2 - 6 a 11 anos, F3 - 11 anos ou mais.		F1 - Até 5 anos, F2 - 6 a 11 anos, F3 - 11 anos ou mais.		F1 - Até 5 anos, F2 - 6 a 11 anos, F3 - 11 anos ou mais.	

Como indicado nas Tabelas 13, 14 e 15, o teste de Dunn revelou que existem diferenças estatisticamente significativas similares entre as três dimensões investigadas em relação ao tempo de atuação dos professores, que foram classificadas em três faixas de tempo. As faixas de tempo que apresentaram significância estatística em relação às dimensões investigada foram: até 5 anos e 11 anos ou mais; e 6 a 10 anos e 11 anos ou mais. Ao analisarmos esses resultados com base nos escores obtidos pelo teste de Kruskal-Wallis (Gráfico 15), podemos inferir que há indícios de que entre os professores participantes deste estudo, aqueles que possuem crenças de autoeficácia mais fortalecidas para gerenciar o comportamento dos alunos, para realizar atividades musicais considerando a diversidade do contexto escolar e para lidar com mudanças e desafios são os que possuem 11 anos ou mais de experiência docente na escola básica.

**Gráfico 15** – Dimensões 2, 4 e 5 X Tempo de atuação.



A análise dos escores aponta também que quanto menor o tempo de atuação do professor, mais frágeis são as suas crenças de autoeficácia. Esses resultados estão em consonância com as conclusões de outros trabalhos que se propuseram a investigar a experiência docente e as crenças de autoeficácia (BASQUEIRA; AZZI, 2014; CERESER, 2011). Assim, podemos inferir que existe uma relação significativa entre o tempo de atuação dos professores na escola básica e suas crenças de autoeficácia.

Esses dados estão em consonância com os pressupostos da Teoria da

Autoeficácia, pois, quanto maior o tempo de atuação do professor, mais experiência de domínio ele vai adquirir. Segundo Bandura (1997), a experiência de domínio é considerada a fonte mais influente na formação das crenças de autoeficácia, pois através da interpretação de comportamentos anteriores, o professor desenvolve suas crenças sobre sua capacidade de ser bem ou mal sucedido e, assim, direciona suas próximas ações de acordo com essas experiências vividas. Bandura (1997) ainda explica que o desempenho, por si só, não fornece ferramentas suficientes para que o professor fortaleça o seu senso de autoeficácia, pois a autoeficácia se refere à interpretação de quanto esforço foi despendido para agir numa dada direção e não ao êxito em si.

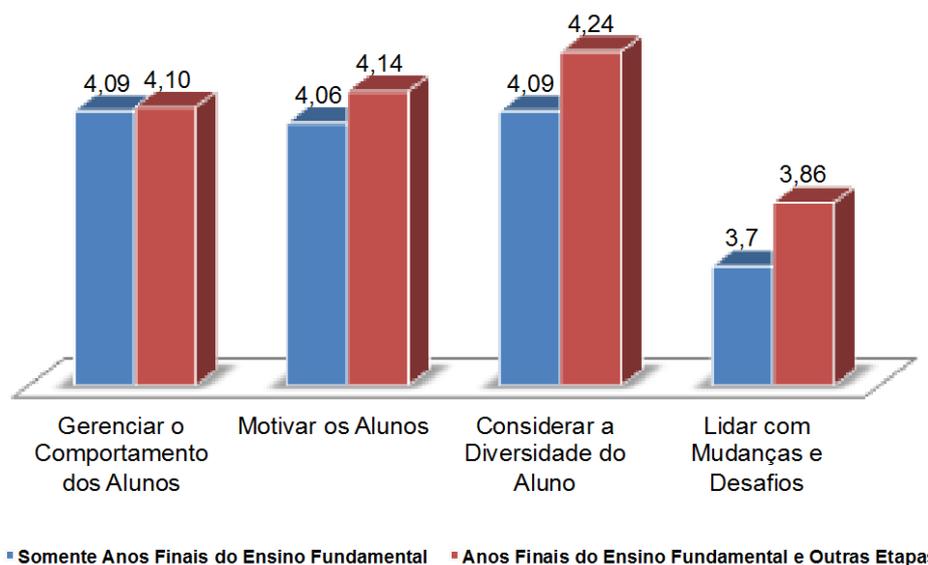
Foi realizado o teste de Mann-Whitney com o intuito de verificar a existência de diferenças significativas entre a etapa de atuação dos respondentes e os escores atribuídos em cada uma das dimensões das crenças de autoeficácia. O teste não apresentou diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das dimensões investigadas (Tabela 16).

**Tabela 16** – Teste de Mann-Whitney (Atuação X Dimensões).

Dimensões	Atuação	n	Escore	U	p
<b>D2</b>	Somente Ens. Fundamental II	52	80,42	2.804,0	0,912
	Ens. Fundamental II e outras etapas	109	81,28		
<b>D3</b>	Somente Ens. Fundamental II	52	76,32	2.590,5	0,369
	Ens. Fundamental II e outras etapas	109	83,23		
<b>D4</b>	Somente Ens. Fundamental II	52	74,80	2.511,5	0,238
	Ens. Fundamental II e outras etapas	109	83,96		
<b>D5</b>	Somente Ens. Fundamental II	52	75,53	2.549,0	0,303
	Ens. Fundamental II e outras etapas	109	83,61		

D2 - Gerenciar o Comportamento dos Alunos, D3 - Motivar os Alunos  
D4 - Considerar a Diversidade dos Alunos e D5 - Lidar com Mudanças e Desafios

Os resultados indicam que não existe significância estatística entre os professores que atuam apenas nos anos finais do ensino fundamental e aqueles que, além de atuar nos anos finais do ensino fundamental, atuam em outra etapa de ensino no que se refere às suas crenças de autoeficácia. Com o intuito de fornecer indícios para futuras pesquisas, apresento, no Gráfico 16, as médias das medianas atribuídas pelos professores que atuam apenas nos anos finais do ensino fundamental e aqueles que, além de atuar nos anos finais do ensino fundamental, atuam em outras etapas da educação básica, em relação a cada dimensão das crenças de autoeficácia aqui investigadas.

**Gráfico 16** – Escores médios das dimensões X Etapa que atua.

Os resultados sugerem que os professores que atuam em mais de uma etapa de ensino atribuem maiores escores a todas as dimensões investigadas. Em geral, os escores apresentam intensidade de média a alta, com exceção da dimensão Lidar com Mudanças e Desafios. Portanto, a não significância dos resultados encontrados na presente pesquisa apontam para a necessidade de realização de outros estudos que se proponham a investigar professores que atuem em mais de uma etapa de ensino em relação às suas crenças de autoeficácia, pois Franzoni (2009), em seu estudo que buscou investigar a Síndrome de Burnout de 68 professores do estado do Paraná, apontou que os fatores que causam um maior impacto negativo nos professores estão relacionados com o número elevado de horas na jornada de trabalho e a atuação em mais de uma etapa da educação básica.

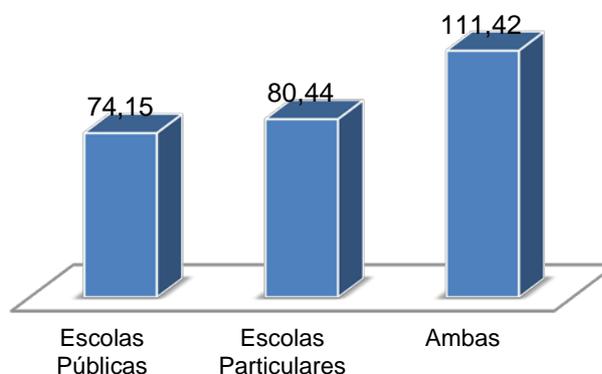
Para investigar a relação entre a dependência administrativa em que o professor atua e suas crenças de autoeficácia foi realizado o teste de Kruskal-Wallis. O teste indicou que existe significância estatística entre os dados referentes à dependência administrativa das escolas em que o professor atua em relação à dimensão Considerar a Diversidade dos Alunos ( $K=5,745$ ,  $pl=2$ ,  $p=0,057$ ). Porém, como indicado na Tabela 17, essa diferença é significativa para um nível de significância de 10%.

**Tabela 17** – Teste de Kruskal-Wallis (Dependência Administrativa X Dimensões).

Dimensões	Idade	n	Escore	K	pl	p
Gerenciar o Comportamento dos Alunos	Pública	123	78,27	3,923	2	0,141
	Privada	26	82,65			
	Ambas	12	105,42			
Motivar os Alunos	Pública	123	80,40	0,368	2	0,832
	Privada	26	80,29			
	Ambas	12	88,67			
Considerar a Diversidade dos Alunos	Pública	123	74,15	5,745	2	0,057*
	Privada	26	80,44			
	Ambas	12	111,42			
Lidar com Mudanças e Desafios	Pública	123	80,30	1,426	2	0,490
	Privada	26	77,40			
	Ambas	12	95,92			

\* A diferença é significativa para um nível de significância de 10%.

Com o intuito de fornecer dados para futuras pesquisas, apresento, no Gráfico 17, os escores médios atribuídos pelos professores que atuam em escolas públicas, privadas e em ambas em relação à dimensão que apresentou nível de significância de 10%, ou seja, a dimensão Considerar a Diversidade dos alunos.

**Gráfico 17** – Escores médios da dimensão D2 X DA.

■ **Considerar a Diversidade dos Alunos**

No Gráfico 17, é possível visualizar que os professores que atuam em ambas as escolas, públicas e particulares, atribuíram escores mais elevados em relação à dimensão investigada. Além disso, é possível inferir também que professores de escolas privadas atribuíram escores um pouco maiores do que os professores que atuam em escolas públicas. Esses resultados corroboram o que relatam Casanova e Azzi (2015, p. 240), que afirmaram que “professores de escolas privadas tendem a ter percepções de autoeficácia um pouco mais altas do que os

atuantes em escolas públicas”.

Em suma, esta pesquisa, realizada com uma amostra composta por 161 professores de música que atuam nos anos finais do ensino fundamental, que contou com representantes de todas as regiões do país, apresentou um percentual mais elevado de professores do sexo masculino (58%). Esses resultados são contrários aos dados do último censo escolar, segundo os quais o percentual de mulheres (70,7%) é visivelmente maior do que o de homens (29,3%) que atuam nos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2016). Essa predominância do sexo feminino atuando na educação básica foi apontada também em pesquisas sobre as crenças de autoeficácia docente, tanto em contexto nacional como internacional (CASANOVA; AZZI, 2015; CERESER, 2011; MACEDO, 2009, TSCHANNEN-MORAN; JOHNSON, 2011). Assim, os dados da presente pesquisa fornecem indícios de que, ao menos em relação aos professores de música do anos finais do ensino fundamental, a predominância feminina está diminuindo.

Entre os respondentes foi constatada uma média de idade de 34,2 anos. Quanto à formação acadêmica, foi visível a predominância de professores que possuem formação em nível superior (93,2%). A média de tempo de atuação como professor de música foi de 12,1 anos e como professor de música na escola básica, de 6,6 anos. Na trajetória de aprendizagem musical, um dado relevante foi que apenas 9,3% dos professores participantes deste estudo apontaram a aula de música na escola básica como parte de sua trajetória de aprendizagem musical. Com relação a esse baixo percentual, podemos inferir que seja um reflexo dos anos em que, na escola básica, o conteúdo artístico predominante era o das artes visuais.

Mais de um quarto dos respondentes (78,3%) indicaram que trabalham em apenas uma escola. No que se referiu ao tipo de escola, houve uma predominância de professores que atuam em escolas públicas. Através do cruzamento das variáveis categóricas Dependência Administrativa da Escola e Tempo de Atuação foi possível constatar que, dos 78,3% dos professores que atuam em escolas públicas, 50,3% estão há menos de cinco anos atuando. Esses dados apontam que houve um crescente número, nos últimos anos, de concursos para a área de música nas instituições públicas do país.

Os professores participantes da presente pesquisa, em geral, apresentaram níveis elevados de crenças de autoeficácia, pois atribuíram altos índices aos itens de cada dimensão investigada. Esse resultado está em consonância com os resultados

encontrados por CERESER (2011, p. 138) em seu estudo que investigou as crenças de autoeficácia de professores e estagiários de música que atuavam na escola básica. Entretanto, segundo a autora, “esse resultado deve ser visto com cautela, uma vez que as crenças de autoeficácia dos professores não são os únicos fatores que influenciam a motivação e atuação dos professores”. Nesse sentido, Bandura (1997) explica que, embora as crenças de autoeficácia colaborem para determinar os resultados esperados, é importante diferenciá-los dos julgamentos sobre as consequências que um comportamento resultará, pois existem fatores ambientais e emocionais que podem alterar o senso de eficácia de um indivíduo ao realizar uma ação.

O escore menos elevado foi o atribuído para a dimensão Lidar com Mudanças e Desafios. Através desse resultado, foi possível inferir que os professores possuem crenças de autoeficácia mais enfraquecidas nessa dimensão. Os itens dessa dimensão que apresentaram menores escores foram os relacionados com a atividade docente em turmas com um elevado número de alunos e a realização de atividades musicais em escolas sem espaço físico e materiais didáticos adequados. Esses resultados estão em consonância com os dados de outros estudos que apontam que, elevados escores de autoeficácia docente estão diretamente relacionados com a infraestrutura das escolas e com o número de alunos em sala de aula. Esses estudos apontam que professores que trabalham em escolas com maior infraestrutura e com turmas menores apresentam maiores escores em suas crenças de autoeficácia (TSCHANNEN-MORAN; JOHNSON, 2011; IAOCHITE, 2007).

Por fim, os resultados da presente pesquisa indicaram que os professores de música com mais de 40 anos de idade e mais de 11 anos de experiência docente são os que atribuíram escores mais elevados às dimensões das crenças de autoeficácia investigadas. Para concluir este capítulo, no qual apresentei os resultados atingidos na presente pesquisa, optei por um pressuposto defendido por Bandura (1994, p. 78), criador da Teoria da Autoeficácia:

Em fases preparatórias, a autoeficácia percebida das pessoas determina em parte o quão bem elas desenvolvem suas habilidade cognitivas, autogerenciais e interpessoais básicas que servirão de base em suas carreiras. As crenças a respeito de suas capacidades são determinantes na trajetória de vida profissional escolhida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo foi investigar o perfil e as crenças de autoeficácia do professor de música que atua nos anos finais do ensino fundamental. Para tanto, foi utilizado um questionário de caráter fechado, disponibilizado em uma plataforma *online*. O referencial teórico utilizado foi a Teoria da Autoeficácia, de Albert Bandura (1977). Fizeram parte da amostra 161 professores de música atuantes nos anos finais do ensino fundamental, de escolas de educação básica de todas as regiões do Brasil. Os dados sobre o perfil do professor revelaram que a maior parte dos professores é do sexo masculino (58%), a média de idade é de 34,2 anos, e a média de tempo de atuação como professor de música na escola básica é de 6,6 anos. Quanto à formação acadêmica, 93,2% desses docentes possui curso superior.

Os dados aqui apresentados sobre o perfil dos professores de música podem auxiliar nas reflexões sobre o ensino de música na educação básica. Conhecer o professor de música que atua nas escolas pode auxiliar na busca de caminhos para a elaboração de políticas públicas e de formação inicial e continuada, voltadas a esse profissional. Sugere-se novas pesquisas, com o objetivo de mapeamentos do perfil profissional dos professores de música, para que, a área de educação musical, possa ter um banco de dados consistente e a respeito desse profissional, e assim, buscar ferramentas para fortalecer a importância do ensino de música na escola básica.

Os resultados analisados sobre as crenças de autoeficácia dos professores evidenciam que aqueles que têm mais idade e mais tempo de experiência docente possuem níveis mais elevados de crenças de autoeficácia nas dimensões investigadas. Dessa forma, é possível inferir que os professores mais jovens e em início de carreira possuem crenças de autoeficácia mais frágeis.

Como foi tratado no início deste trabalho, o histórico da construção do sistema de educação básica no Brasil, e, principalmente, as mudanças que foram ocorrendo nas instituições responsáveis pela formação do docente ao longo dos anos, nos ajudam a entender a fragilidade da formação dos professores. Foi possível observar que, o processo de formação do profissional de educação, no Brasil, durante muitos anos, não obedeceu a nenhum padrão.

Desta forma, é importante ressaltada a urgência de se consolidar a

aproximação do professor em formação com a escola básica, visto que foi possível observar, na revisão de literatura da presente pesquisa de mestrado, que os licenciandos em música apontam que seus cursos de graduação não os preparam de forma eficaz para atuar nas escolas de educação básica. Nesse sentido, a reformulação nos currículos dos cursos de licenciatura em música devem buscar priorizar uma aproximação com as escolas de educação básica ao longo de todo o curso.

Desta forma, os futuros professores podem buscar fortalecer as suas crenças de eficácia para atuarem na escola básica, pois, segundo Bandura (1997), a importância atribuída a novas experiências depende da natureza e da força das auto percepções pré-existentes com as quais as experiências mais recentes devem ser integradas. Um nível elevado de autoeficácia ocasionado pelo sucesso repetido em uma tarefa faz com que o fracasso ocasional, provavelmente, tenha pouco efeito no julgamento de uma pessoa em relação à própria capacidade.

Os resultados também apontam que os professores apresentam níveis de médio à alto nas crenças de autoeficácia nas dimensões investigadas. Entretanto, foi possível observar que os professores desta amostra possuem crenças de autoeficácia mais enfraquecidas na dimensão Lidar com Mudanças e Desafios. A partir da análise dos resultados, percebeu-se que os desafios a serem superados pelos professores de música são a falta de estrutura das escolas e a falta de material adequado para a realização das aulas.

Esses resultados podem auxiliar nas discussões sobre políticas públicas de incentivo à formação inicial e continuada dos professores dessa área, com o objetivo de buscar ferramentas para melhorar a infraestrutura das escolas para a realização das atividades musicais. Compreender e buscar possíveis soluções para os desafios que os professores encontram no seu dia-a-dia na escola básica é uma forma de valorizar esse profissional e a educação musical escolar.

Espero que a leitura deste trabalho possa contribuir para a formação de outros professores de música e para que tenham uma postura mais crítica a respeito de sua atuação em sala de aula. Também acredito que este trabalho mostra a necessidade de futuras pesquisas e de uma nova reflexão acerca da formação de professores de música. Por fim, acredito que este trabalho contribui para a ampliação do pequeno conjunto de dados disponíveis a respeito do perfil dos

professores de música em nosso país e, desta forma, para com a área de educação musical como um todo.

## REFERÊNCIAS

- ALDERMAN, M. K. **Motivation for achievement**: Possibilities for teaching and learning. 2 ed. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2004, 343 f.
- ALVARENGA, C. E. A. **Autoeficácia de professores para utilizarem tecnologias de informática no ensino**. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- ANDRAUS, G. C. Um olhar sobre o ensino de música de Uberlândia (MG). **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 19, p. 65-73, mar. 2008.
- ARAÚJO, J. M. M. **Saberes Docentes na Prática do Professor de Música do Projeto SESC Cidadão**. 189 f. Dissertação (Mestrado em Música) Escola de Música, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2016.
- AZEVEDO, F. **A cultura Brasileira**. 3. Ed. Rio de Janeiro, IBGE, 1958. 196 f.
- AZZI, R. G. **Introdução à teoria social cognitiva**: série teoria social cognitiva em contexto educativo. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. v. 1, 130 f.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J.; BZUNECK, J. A. Considerações sobre a autoeficácia docente. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas-SP: Alínea, p. 149-159, 2006.
- BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 519 f.
- BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A; AZZI, R. G; POLYDORO, S. et al. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**, Porto Alegre, Artmed, p.15-42, 2008.
- BASQUEIRA, A. P., AZZI, R. G. Como futuros professores vislumbram o ensino? How future teachers view education? **Psicologia: Ensino & Formação**, v. 5, n 2: p. 2-18, 2004.
- BAUTISTA, A.; TOH, G.; WONG, J. Primary school music teachers' professional development motivations, needs, and preferences: Does specialization make a difference? **Musicae Scientiae Journal**, First Published November 14, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1029864916678654>>. Acesso em: 23 dez 2016.
- BANDURA, A. Guide for constructing self-efficacy scales. In: **Self-efficacy beliefs of adolescents**, p. 307–337, 2006. Disponível em <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf>>. Acesso em: 25 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W. H. Freeman, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Self-efficacy**. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, vol. 4, p. 71-81). New York: Academic Press, 1994. Disponível em <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf>>. Acesso em: 4 abril 2016.
- BELL-ROBERTSON, C. G. Staying On Our Feet: Novice Music Teachers' Sharing of Emotions and Experiences Within an Online Community. **Journal of Research in Music Education**, v. 61 n. 4, p 431-451, 2013.

BERGAMO, G. A. **Ideologia e contra-ideologia na formação do professor de Matemática**. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Campus de Rio Claro, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 1990.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm) > Acesso em 18 dez 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei de 15 de Outubro de 1827. Disponível em < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm)> Acesso em 18 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 16 de 12 de Agosto de 1834. Altera a Constituição Política do Império do Brasil de 1824. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LIM/LIM16.htm#art9](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM16.htm#art9)> Acesso 18 dez 2015.

\_\_\_\_\_. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao\\_34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao_34.htm)> Acesso em 15 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei nº. 8.530, de 2 de Janeiro de 1946. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 20 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969>> Acesso em: 25 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Parecer CFE n.º 292/62, de 14 de novembro de 1962. Fixa matérias de formação pedagógica. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12636&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86)>. Acesso em: 06 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm) > Acesso em: 27 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm)> Acesso em: 1 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)> Acesso em: 27 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm)> Acesso em 13 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm)> Acesso em: 04 abril 2016.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)> Acesso em: 04 abril 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2015. Brasília: MEC/INEP, 2016.

BROWN, J. What Issues affect Likert-scale questionnaire formats? **JALT Testing & evaluation SIG**, Newsletter, v. 4, p. 18–21, 2000.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Psico-USF**, v. 8, n. 2, p. 137–143, Jul/Dez. 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712003000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712003000200005)> Acesso em: 10 jun. 2016.

BZUNECK, J. A. Crenças de auto-eficácia de professoras do 1o grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 48, n. 4, p. 57–89, 1996. Disponível em: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Bzuneck.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2015.

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

CARVALHO, D. P. A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência educ.[online]**. vol.05, n.02, p. 81-90, 1998.

CASANOVA, D. C. G.; AZZI, R. G. Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, p. 237-252, out./dez. 2015

CERESER, C. M. I. **As crenças de autoeficácia dos professores de música**. 182 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CERESER, C. M. I. **A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura**. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CERESER, C. M. I.; HENTSCHE, L. Crenças de Autoeficácia dos professores de música da educação básica. In: ARAÚJO, R. C.; RAMOS, D. (Orgs.). **Estudos sobre motivação e emoção em cognição musical**. ed. UFPR, Curitiba, p. 133-155, 2015.

CERNEV, F. K. **A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação**. 160 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. 6. ed. Abingdon: Routledge, 2007.

CURY, C. R. J. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, D. A. **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 125-141, 2003.

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

DEL BEN, L. M. Modos de pensar a educação musical escolar: uma análise de artigos da Revista da ABEM. **InterMeio: Revista do Programa de Pós Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.19, n.37, p. 125-148, jan./jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **(Para) Pensar a pesquisa em educação musical**. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 25-33, set. 2010.

\_\_\_\_\_. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, n. 8, p. 29-32, mar. 2003.

DUNN, O. J. Multiple comparisons among means. **Journal of the American Statistical Association** v. 56, p. 52-64, 1961.

EROS, J. Second-Stage Music Teachers' Perceptions of Their Professional Development. **Journal of Music Teacher Education**, v. 22, n. 2, p. 20-33, March, 2012. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1057083712438771>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

ESPERIDIÃO, N. **Educação musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema**. São Paulo: Globus, 2012.

EVERS, W., BROUWERS, A., TOMIĆ, W. Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. **British Journal of Educational Psychology**, v. 72, n. 2, p. 227-244, 2002.

FAUGIER, J.; SARGEANT, M. Sampling hard to reach population. **Journal of Advanced Nursing**. V. 16, p. 790-797, 1997.

FÁVERO, M. L. A UNIVERSIDADE NO BRASIL: das origens à Reforma Universitária de 1968. Curitiba: **Educar** n. 28, p. 17-36, 2006.

FERREIRA, L. C. M. **Relação entre a crença de autoeficácia docente e a síndrome de Burnout em professores do ensino médio**. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

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

FIGUEIREDO, E. A. F. **Controle e promoção de autonomia: um estudo com professores de instrumento musical**. 183 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Unesp, 2005.

FREITAS, J. A. C.; OLIVEIRA, J. A. Análise da auto-eficácia percebida pelos professores de escolas públicas e privadas de Natal. **INTERFACE**, Natal, v. 7, n. 2, p. 63-78, jul./dez. 2010.

GABARDO, C.; HOBOLD, M. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. Formação Docente: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 85-97, ago./dez. 2011.

GAUDREAU, G.; ROYER, E.; BEAUMONT, C.; FRENETTE, E. Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des

comportements difficiles des élèves. **Revue Canadienne de l'Éducation**. v. 1 n. 35, p. 82-101, 2012. Disponível em: <file:///Users/helenaalves/Downloads/891-4086-2-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 4 out. 2016.

GIMENEZ, E. H. R.; TONELOTTO, J. M. F. Crenças de uma professora e de seus alunos sobre o contexto escolar. **Revista de Educação**, v.10, n.10, LATINDEIX; Edubase (UniCamp), p. 58-66, 2007.

GONÇALVES, F. A. **Estatística descritiva**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1978.

GOYA, A.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender Física. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 1, p. 51-67, 2008.

GRINGS, A. F. S. **Professores de música do Brasil: motivações e aspirações profissionais**. 179 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

HENTSCHKE, L. Motivação para aprender música na escola e em atividade não-formais. In. GRINGS, A. F. S.; HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, M. A. W.; FIGUEIREDO, E.; KOLHRAUSCH, D. Ensinar e aprender música: perspectivas contemporâneas da motivação (Simpósio). **Anais XXII Congresso Nacional da ABEM**, Natal/RN, 2015. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1430/601>>. Acesso em: 9 jun. 2015.

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

HENTSCHKE, L.; Os Significados da Música para Crianças e Adolescentes em Atividades Musicais Escolares e Não-Escolares. **Projeto de Pesquisa**. Porto Alegre: 2006.

HENTSCHKE, L.; AZEVEDO, M. C.; ARAUJO, R. C. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.15, p. 49-58, 2006.

HIRSCH, I. B. **Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul**. 105 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

IAOCHITE, R. T. **Auto-Eficácia de Docentes de Educação Física**. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

JUNIOR, João Fortunato Soares de Quadros; COSTA, Fernanda Silva da. Pibid e a formação inicial de professores de música no Brasil: uma análise exploratória. **Revista da ABEM**, Londrina, v.23, n.35, p.35-48, jul.dez 2015.

KASSEN, R. M.; CHIU, M. M. Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. **Journal of Educational Psychology**, v. 102, n. 3, p. 741-756, ago. 2010.

LIMA, V. M. M. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2007.

LUCKE, E. A. Prime movers: The traits of great business leaders. In. COOPER, G.; JACKSON, S (Eds.). **Creating tomorrow's organizations**. p. 75-96. Chichester, UK, Wiley, 1997.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas de Sociabilidade Produzindo Sentidos para Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014.

MACEDO, I. C. **Crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com percepções de apoios na escola**. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

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

MARSDEN, P. V.; WRIGHT, J. D. **Handbook of Survey Research**. 2 ed. Emerald Group Publishing Limited, 2010. 886 f.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo / Instituto Fernand Braudel, 2005, 485 f.

MARTINEZ, A. P. A.; PEDERIVA, P. L. M. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v.21, n.31, p. 11-22, jul.dez 2013.

MARTINI, M. L.; DEL PRETTE, Z. A. P. Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. **Revista Interação em Psicologia**, v.6, n.2, p. 149-156, 2002.

MATEIRO, T.; VECHI, H.; EGG, M. S. A prática do canto na escola básica: o que revelam as publicações da ABEM (1992-2012). **Revista da ABEM**, v. 22, n. 33, p. 57-76, jul.dez, 2014.

MIDGLEY, C.; FELDLAUFER, H.; ECCLES, J. S. Change in Teacher Efficacy and Student Self- and Task-Related Beliefs in Mathematics During the Transition to Junior High School. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 2, 1989, p. 247-258. Disponível em < <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/midgley89.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

MINHOTO, M. A. P. Articulação entre primário e secundário na era Vargas: crítica do papel do estado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.3, p. 449-463, set./dez. 2008.

MUKAKA, M. M. Statistics Corner: A guide to appropriate use of Correlation coefficient in medical research. **Malawai Medical Journal**. v. 24, p. 69-71, 2012.

NAVARRO, L. P. El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional de docente. **Miscelánea Comillas**. v. 60, p. 591-612, 2002.

NORONHA, Lina Maria Ribeiro de. O canto orfeônico e a construção do conceito de identidade nacional. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 13, n. 23, p. 85-94, jul.-dez. 2011

OLIVEIRA, M. A. W. **Motivação na Formação Inicial: um estudo com licenciandos em música do Brasil**. 230 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

OLIVEIRA, M. A. W.; CERESER, C. M. I.; HENTSCHKE, L. Tecnologias de informação e comunicação na educação musical: Um estudo sobre a autoeficácia de professores de música no Brasil. **Percepta – Revista de Cognição Musical**, v. 3, n.2, 2016, p. 81-99.

PAJARES, F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, 1992, p. 307-332.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. In: BANDURA, A. et al. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97–114.

PENNA, M. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.23, p. 25-33, mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.19, p. 57-64, mar. 2008.

\_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – Analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.10, p. 19-28, mar. 2004.

\_\_\_\_\_. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, M. (Coord.). **É este o ensino de arte que queremos?:** uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2001. p. 113-134.

PEREIRA, A. M. T. B. **Burnout**: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalho. 4 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. 282 f.

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

PIZZATO, M.; HENTSCHKE, L. Motivação em Aprender Música na Escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 23, 40-47, mar. 2010.

QUEIROZ, L. R. Música na Escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da Abem**, Londrina, v. 28, n. 20, p.23-38, 2012.

RANGHETTI, D. S. Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: dos Jesuítas às Diretrizes Pedagógicas. **Revista @ambiente educação**, São Paulo, v 1 n. 1 jan/jul 2008.

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

REIS, G.; RIBEIRO JÚNIOR, J. I. Comparação de testes paramétricos e não paramétricos aplicados em delineamentos experimentais. **III Saepro-2007** UFV. Viçosa-MG, 2007.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Documento I**. Comunicação e expressão. Educação artística. Niterói: Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 1977. Disponível em: <<https://www.ioerj.com.br/portal/modules/content/index.php?id=21>>. Acesso 3 jun 2015.

ROCHA, M. A. S. A Educação Pública antes da independência. In: PALMA FILHO, João Cardoso (org.) **Pedagogia Cidadã –Cadernos de Formação – História da Educação – 3**. ed. São Paulo: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação/ Santa Clara Editora, 2005.

SANTOS, I. G.; MEDEIROS, J. S. Formação e valorização docente no império brasileiro. In: **Anais - Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas**, 5., Alagoas, 2010.

SANTOS, R. M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.12, p. 49-56, mar. 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy and cognitive achievement: Implications for students with learning problems. **Journal of Learning Disabilities**, v. 22, p. 14-22, 1989.

SCHWARZER, R.; HALLUM, S. Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analysis. **Applied Psychology**, East Sussex, v. 57, n. s1, p.152-171, jul. 2008. Disponível em: <[http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/se-teacher\\_2008.pdf](http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/se-teacher_2008.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2016.

SHAKER, E. Grades of inequality in Canada's classrooms. In. SPREEN, C.A.; VALLY, S. (Org.), **Privatization of schools: Selling out the right to quality public education for all. Our Schools/Our Selves**, p. 147-152, 2014.

SILVA, F. R. **Análise das crenças de eficácia de professores de Física do Ensino Médio**. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, 2007.

SILVA, R. R. **Consciência de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva para o estudo da motivação de professores de piano**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná, 2012.

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

SIMÕES, S. N. A importância da educação musical em antigas civilizações e no Brasil com a aprovação da Lei nº. 11.769/2008. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 16, n. 184, p. 85-101, set. 2016.

SONNEVILLE, J. J. Maria Luiza Marcílio: HISTÓRIA DA ESCOLA EM SÃO PAULO E NO BRASIL - um clássico na literatura sobre educação. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, p. 103-112, jun./dez., 2005.

SOUZA, J. et al. (Org.). **O que faz a música na escola?** Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Série Estudos, n. 6, 2002.

SOUZA, J. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n.33, p. 109-120, jul. dez. 2015

SPREEN, M. Rare populations, hidden populations and link-tracing designs: what and why? **Bulletin de Méthodologie Sociologique**. v. 36, p. 34-58, 1992.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TSCHANNEN-MORAN, M.; JOHNSON, D. Exploring Literacy Teachers' Self-Efficacy Beliefs: Potential Sources at Play. **Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies**, v. 27, n. 4, p. 751-761, 2011. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10002064>>. Acesso em: 3 jan. 2016.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK, A. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies**, v. 17, 2001, p. 783–805. Disponível em <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X01000361>>. Acesso em 2 out. 2015.

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

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

VIEIRA, S. R. A Trajetória do Curso de Pedagogia - de 1939 a 2006. 1 Simpósio Nacional de Educação, **Anais XX Semana da Pedagogia**, Unioeste, Cascavel – PR, 2008.

XISTO, C. P. **A formação e a atuação profissional de licenciados em música**: um estudo na UFSM. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

WILLE, R. B. **Docentes De Música Na Educação Básica**: Um Estudo Sobre Identidades Profissionais. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, 2013.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 24, p. 73-80, set. 2010.

WONGA, K. Y.; PANA, K. C.; SHAHB, S. M. General music teachers' attitudes and practices regarding multicultural music education in Malaysia. **Music Education Research**, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2015.1052383>>. Acesso em: 8 jan. 2017.

WOOLFOLK, A. Developing a sense of efficacy in beginning teachers. **Allyn & Bacon Educators' Fórum**. v. 3, n. 1, p.73-82, 1993.

## APÊNDECE A – Questionário da Pesquisa



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

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.





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, 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

## APÊNDICE B – Convite de participação no estudo piloto



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

Bem vindo!

Prezado Professor,

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

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

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

Próx.

## APÊNDICE C – Modificações realizadas no questionário

Modificações 1 (questões 6, 15 e 16)



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 Fanfarras/ Marcial
- Grupo de percussão
- Curso técnico na área de música
- Curso de graduação
- Outro (especifique)

Alternativas acrescentadas

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

Musicalização infantil. **Alternativa acrescentada**

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. **Alternativa acrescentada**

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):

Modificação 2 (questão 12 com *scrollbar*)

Antes (Piloto)	Depois
<p>12. Quantidade de escolas de educação básica em que leciona atualmente:</p> <p><input type="radio"/> 1</p> <p><input type="radio"/> 2</p> <p><input type="radio"/> 3</p> <p><input type="radio"/> 4</p> <p><input type="radio"/> 5</p> <p><input type="radio"/> 6</p> <p><input type="radio"/> Outro (especifique)</p> <p><input type="text"/></p>	<p>12. Quantidade de escolas de educação básica em que leciona atualmente:</p> <p><input type="text"/></p>

## Modificação 3 (questão 18)

## Antes (Piloto)

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):

## Depois

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):

## APÊNDICE D – Teste Qui-Quadrado não significativo (variáveis categóricas)

### 3) Existe relação estatística significativa entre sexo (questão 3) e idade (questão 4) dos professores?

Hipótese Nula: Que homens sejam mais jovens que as mulheres.

#### - Sexo x Idade (faixas em intervalo de 10 anos):

Sexo	Idade (em faixas)									
	16 a 30 anos		31 a 40 anos		41 a 50 anos		51 a 63 anos		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Masculino	37	64,9	40	54,8	13	61,9	4	40,0	94	58,4
Feminino	20	35,1	33	45,2	8	38,1	6	60,0	67	41,6
Total	57	100,0	73	100,0	21	100,0	10	100,0	161	100,0

#### Teste Qui-Quadrado

Verifica a existência de associação estatisticamente significativa entre duas variáveis categóricas.

Chi-Square Tests						
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	2,885 <sup>a</sup>	3	,410	,419		
Likelihood Ratio	2,876	3	,411	,429		
Fisher's Exact Test	2,880			,412		
Linear-by-Linear Association	1,558 <sup>b</sup>	1	,212	,224	,125	,034
N of Valid Cases	161					

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,16.

b. The standardized statistic is 1,248.

**Conclusão do Teste:** Não há associação estatisticamente significativa entre o sexo e as faixas etárias dos professores ( $p = 0,419$ ).

#### - Sexo x Idade (faixas em intervalo de 5 anos):

Sexo	Idade (em faixas)											
	16 a 25 anos		26 a 30 anos		31 a 35 anos		36 a 40 anos		41 a 63 anos		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Masculino	13	59,1	24	68,6	23	48,9	17	65,4	17	54,8	94	58,4
Feminino	9	40,9	11	31,4	24	51,1	9	34,6	14	45,2	67	41,6
Total	22	100,0	35	100,0	47	100,0	26	100,0	31	100,0	161	100,0

#### Teste Qui-Quadrado

Verifica a existência de associação estatisticamente significativa entre duas variáveis categóricas.

Chi-Square Tests						
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	3,911 <sup>a</sup>	4	,418	,421		
Likelihood Ratio	3,942	4	,414	,423		
Fisher's Exact Test	3,880			,424		
Linear-by-Linear Association	,272 <sup>b</sup>	1	,602	,625	,323	,043
N of Valid Cases	161					

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,16.

b. The standardized statistic is ,521.

**Conclusão do Teste:** Não há associação estatisticamente significativa entre o sexo e as faixas etárias dos professores ( $p = 0,421$ ).

#### 4) Existe relação estatística significativa entre formação do professor (questão 7) e número de escola em que os professores atuam (questão 12)?

Hipótese Nula: Que os professores que tenham maior formação trabalhem em um número menor de escolas.

Observação para o estatístico: Agrupar a questão 7 em três categorias: 1) sem graduação; 2) com graduação e 3) com pós-graduação. Questão 12 agrupar em duas categorias: 1) uma escola e 2) duas ou mais escolas.

Quantidade de escolas de educação básica em que leciona atualmente:				
	n	%	% válido	% acumulado
1	108	67,1	67,1	67,1
2	41	25,5	25,5	92,5
3	7	4,3	4,3	96,9
Valid 4	2	1,2	1,2	98,1
5	2	1,2	1,2	99,4
9	1	,6	,6	100,0
Total	161	100,0	100,0	

#### Maior grau de escolaridade (agrupado) x Nº de escolas de educação básica em que leciona

Considerando o nº de escolas em que leciona como variável categórica (1 Escola; 2 ou mais Escolas)

Qual o seu maior grau de escolaridade?	Quantidade de escolas de educação básica em que leciona atualmente:					
	1 Escola		2 ou mais Escolas		Total	
	n	%	n	%	n	%
Ensino Médio/Técnico/Magistério	5	45,5	6	54,5	11	100,0
Graduação	45	71,4	18	28,6	63	100,0
Pós-graduação	58	66,7	29	33,3	87	100,0
Total	108	67,1	53	32,9	161	100,0

### Teste Qui-Quadrado

Verifica a existência de associação estatisticamente significativa entre duas variáveis categóricas.

Chi-Square Tests						
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	2,876 <sup>a</sup>	2	,237	,249		
Likelihood Ratio	2,727	2	,256	,259		
Fisher's Exact Test	2,830			,249		
Linear-by-Linear Association	,295 <sup>b</sup>	1	,587	,593	,339	,091
N of Valid Cases	161					

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,62.

b. The standardized statistic is -,543.

**Conclusão do Teste:** Não há associação estatisticamente significativa entre o número de escolas em que atuam (grupos) e a maior escolaridade ( $p = 0,249$ ).

### 5) Existe relação estatística significativa entre formação acadêmica dos professores (questão 7) e tipo de dependência administrativa da escola que trabalha (questão 13)?

Hipótese Nula (Confirmar Dados): Segundo dados do Censo a porcentagem de professores com maior formação atua nas escolas da rede privadas.

Orientações para o estatístico: Agrupar questão 13 em 3 categorias (para deixar de ser múltipla resposta):

1 - Professores que atuam somente em Escolas Públicas;

2 - Professores que atuam somente em Escolas Privadas;

3 - Professores que atuam em Escolas Públicas e também em Escolas Privadas.

Qual o seu maior grau de escolaridade?	P13 - A(s) escola(s) onde você leciona atualmente é (são):							
	Somente Pública		Somente Privada		Pública e Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Ensino Médio/Técnico/Magistério	8	72,7	2	18,2	1	9,1	11	100,0
Graduação	49	77,8	11	17,5	3	4,8	63	100,0
Pós-graduação	66	75,9	13	14,9	8	9,2	87	100,0
Total	123	76,4	26	16,1	12	7,5	161	100,0

### Teste Exato de Fisher

Verifica a existência de associação estatisticamente significativa entre duas variáveis categóricas.

Chi-Square Tests						
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	1,218 <sup>a</sup>	4	,875	,895		
Likelihood Ratio	1,281	4	,865	,895		
Fisher's Exact Test	1,658			,800		
Linear-by-Linear Association	,086 <sup>b</sup>	1	,769	,835	,433	,081
N of Valid Cases	161					

a. 3 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,82.

b. The standardized statistic is ,293.

**Conclusão do Teste:** Não há associação estatisticamente significativa entre o tipo de escola em que atuam e o seu maior grau de escolaridade ( $p = 0,800$ ).

**- P13 (Tipo de Escola em que atua) e Maior Grau de Escolaridade agrupados:**

Qual o seu maior grau de escolaridade?	A(s) escola(s) onde você leciona atualmente é (são):					
	Pública		Privada		Total	
	n	%	n	%	n	%
Ensino Médio/Técnico/Magistério	9	81,8	3	27,3	11	100,0
Graduação	52	82,5	14	22,2	63	100,0
Pós-graduação	74	85,1	21	24,1	87	100,0
Total	135	83,9	38	23,6	161	100,0

**Qual o seu maior grau de escolaridade? \* Pública**

Crosstab				
Qual o seu maior grau de escolaridade?		Pública		Total
		Não assinalou o item	Assinalou o item	
Ensino Médio/Técnico/Magistério	Count	2	9	11
	% within Qual o seu maior grau de escolaridade?	18,2%	81,8%	100,0%
	Adjusted Residual	,2	-,2	
Graduação	Count	11	52	63
	% within Qual o seu maior grau de escolaridade?	17,5%	82,5%	100,0%
	Adjusted Residual	,4	-,4	
Pós-graduação	Count	13	74	87
	% within Qual o seu maior grau de escolaridade?	14,9%	85,1%	100,0%
	Adjusted Residual	-,5	,5	
Total	Count	26	135	161
	% within Qual o seu maior grau de escolaridade?	16,1%	83,9%	100,0%

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,207 <sup>a</sup>	2	,902
Likelihood Ratio	,206	2	,902
Linear-by-Linear Association	,192	1	,662
N of Valid Cases	161		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,78.

**Conclusão do Teste:** Não há associação estatisticamente significativa entre atuar ou não em escola pública e o maior grau de escolaridade (agrupado) ( $p = 0,902$ ).

## Qual o seu maior grau de escolaridade? \* Privada

		Crosstab		
Qual o seu maior grau de escolaridade?		Privada		Total
		Não assinalou o item	Assinalou o item	
Ensino Médio/Técnico/Magistério	Count	8	3	11
	% within Qual o seu maior grau de escolaridade?	72,7%	27,3%	100,0%
	Adjusted Residual	-,3	,3	
Graduação	Count	49	14	63
	% within Qual o seu maior grau de escolaridade?	77,8%	22,2%	100,0%
	Adjusted Residual	,3	-,3	
Pós-graduação	Count	66	21	87
	% within Qual o seu maior grau de escolaridade?	75,9%	24,1%	100,0%
	Adjusted Residual	-,2	,2	
Total	Count	123	38	161
	% within Qual o seu maior grau de escolaridade?	76,4%	23,6%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,163 <sup>a</sup>	2	,922
Likelihood Ratio	,161	2	,923
Linear-by-Linear Association	,000	1	,985
N of Valid Cases	161		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,60.

**Conclusão do Teste:** Não há associação estatisticamente significativa entre atuar ou não em escola privada e o maior grau de escolaridade (agrupado) ( $p = 0,922$ ).

### 9) Existe relação estatística significativa entre o sexo dos professores (questão 3) e os professores que possuem licenciatura em música (questão 9) ?

Hipótese Nula: Existe um maior número de professores do sexo masculino formados em Licenciatura em música.

Do(s) curso(s) que você fez ou faz, há algum(ns) que seja(m) na área de música?	Sexo					
	Masculino		Feminino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Não tenho curso(s) na área de música	5	5,3	2	3,0	7	4,3
Curso técnico	18	19,1	14	20,9	32	19,9
Graduação - Bacharelado	12	12,8	8	11,9	20	12,4
Graduação - Licenciatura	73	77,7	58	86,6	131	81,4
Especialização	19	20,2	14	20,9	33	20,5
Mestrado	16	17,0	21	31,3	37	23,0
Doutorado	0	,0	3	4,5	3	1,9
Total	94	100,0	67	100,0	161	100,0

### - Graduação - Licenciatura X Sexo:

Graduação - Licenciatura	Sexo					
	Masculino		Feminino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Não assinalou o item	21	70,0	9	30,0	30	100,0
Assinalou o item	73	55,7	58	44,3	131	100,0

### Teste Exato de Fischer

Verifica a existência de associação estatisticamente significativa entre duas variáveis categóricas.

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
<b>Graduação - Licenciatura * Sexo</b>	161	100,0%	0	0,0%	161	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	2,047 <sup>a</sup>	1	,152	,218	,109	
Continuity Correction <sup>b</sup>	1,502	1	,220			
Likelihood Ratio	2,109	1	,146	,160	,109	
Fisher's Exact Test				<b>,218</b>	,109	
Linear-by-Linear Association	2,034 <sup>c</sup>	1	,154	,218	,109	,060
N of Valid Cases	161					

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,48.

b. Computed only for a 2x2 table

c. The standardized statistic is 1,426.

**Conclusão do Teste:** Não há associação estatisticamente significativa entre o sexo e ter ou não licenciatura ( $p = 0,218$ ).

### - Maior escolaridade em música X Sexo:

Maior escolaridade em música:	Sexo					
	Masculino		Feminino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Não tenho curso(s) na área de música	5	5,3	2	3,0	7	4,3
Curso técnico	5	5,3	1	1,5	6	3,7
Graduação - Bacharelado	3	3,2	1	1,5	4	2,5
Graduação - Licenciatura	48	51,1	32	47,8	80	49,7
Especialização	17	18,1	9	13,4	26	16,1
Mestrado	16	17,0	19	28,4	35	21,7
Doutorado	0	,0	3	4,5	3	1,9
Total	94	100,0	67	100,0	161	100,0

### Teste Exato de Fischer

Verifica a existência de associação estatisticamente significativa entre duas variáveis categóricas.

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Maior escolaridade em música: * Sexo	161	100,0%	0	0,0%	161	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	9,613 <sup>a</sup>	6	,142	,134		
Likelihood Ratio	10,876	6	,092	,143		
Fisher's Exact Test	8,775			,163		
Linear-by-Linear Association	5,604 <sup>b</sup>	1	,018	,019	,010	,003
N of Valid Cases	161					

a. 8 cells (57,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,25.

b. The standardized statistic is 2,367.

**Conclusão do Teste:** Não há associação estatisticamente significativa entre o sexo e a maior escolaridade em música ( $p = 0,163$ ).