

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

Tese de Doutorado

**CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE REGENTES EM GRUPOS MUSICAIS  
ESCOLARES**

BERNARDO GRINGS

**PORTO ALEGRE  
2020**



**BERNARDO GRINGS**

**CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE REGENTES EM GRUPOS MUSICAIS  
ESCOLARES**

Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para o título de Doutor em Música.

Área de Concentração: Educação Musical.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liane Hentschke

Coorientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Antunes  
Teixeira dos Santos

**PORTO ALEGRE**

**2020**

## CIP - Catalogação na Publicação

Grings, Bernardo  
Crenças de Autoeficácia de Regentes em grupos  
musicais escolares / Bernardo Grings. -- 2020.  
270 f.  
Orientadora: Liane Hentschke.

Coorientadora: Regina Antunes Teixeira dos Santos.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de  
Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Crenças de Autoeficácia. 2. Regência Musical. 3.  
Autoeficácia Docente. 4. Grupos musicais. 5. Fontes de  
Autoeficácia. I. Hentschke, Liane, orient. II.  
Santos, Regina Antunes Teixeira dos, coorient. III.  
Título.

Folha de aprovação

## AGRADECIMENTOS

Aos grandes estímulos para a conclusão desta tese de doutorado - meus filhos Herbert Luiz e Pedro Otto Schneider Grings. Para ficar o preceito de que, mesmo em tempos conturbados, quando se inicia algo importante na vida deve-se concluir! Tempos difíceis criam pessoas fortes, pessoas fortes criam tempos bons!

À minha esposa Ana Francisca Schneider Grings por todo auxílio possível neste período desafiador.

Aos meus pais - Roque Jorge e Magdalene Hexsel Grings, e meus sogros - Ruy Pedro e Cleusa Maria Schneider por oportunizarem a tranquilidade necessária para escrever a tese em momentos decisivos.

À professora Dr<sup>a</sup> Liane Hentschke por todo empenho na orientação da tese e, especialmente, por despertar-me o interesse pela pesquisa científica, bem como do zelo por mim e minha família.

À professora Dr<sup>a</sup> Regina Antunes Teixeira dos Santos que aceitou coorientar esta tese, estendendo uma mão amiga e acolhedora.

Aos professores da banca de defesa de doutorado: Dr<sup>a</sup> Rosane Cardoso Araújo (UPPR), Dr. Edson Figueiredo (UFPI) e Dr. Antonio Carlos Borges-Cunha (UFRGS) pela leitura, sugestões e contribuições para este trabalho, além das reflexões proporcionadas para a minha vida profissional.

A todos os 147 regentes que responderam o questionário, sobretudo aos sete entrevistados que participaram da segunda etapa da pesquisa.

Aos colegas do grupo de pesquisa FAPROM por compartilharem suas experiências e contribuições para este trabalho. O grupo de pesquisa FAPROM, liderado pela professora Dr<sup>a</sup> Liane Hentschke, foi o local onde pude aprimorar e me constituir como pesquisador nestes quase 15 anos de atuação.

À Capes pelo apoio financeiro.

A todos os professores, colegas e funcionários do PPGMUS/UFRGS.

## RESUMO

O objetivo geral desta tese foi investigar as Crenças de Autoeficácia de regentes de grupos musicais em escolas de educação básica. As atividades de grupos musicais são bastante desenvolvidas nas escolas, demandando que os professores conduzam estes grupos e exerçam a função de regente. Com este estudo, buscou-se compreender o perfil dos regentes/professores e o quanto eles sentem-se capazes para atuar como regentes de grupos musicais escolares. O referencial teórico está fundamentado na Teoria das Crenças de Autoeficácia de Albert Bandura, que compõe a Teoria Social Cognitiva. A estratégia metodológica envolveu métodos mistos com design sequencial explanatório, estruturada em duas etapas: *Survey* e estudo de entrevistas qualitativo. Na primeira etapa o método utilizado foi *Survey* interseccional baseado na internet, com técnica de coleta de dados a bola neve. O instrumento de coleta foi um questionário autoadministrado dividido em duas partes, sendo a primeira para conhecer o perfil do regente/professor e a segunda com uma escala *likert* de cinco pontos para mensurar as Crenças de Autoeficácia em cinco dimensões: D1 - ensinar música, D2 - gerenciar o comportamento dos alunos, D3 - motivar os alunos, D4 - considerar a diversidade dos alunos, e D5 - lidar com mudanças e desafios. Para análise dos dados quantitativos foram utilizadas a estatística descritiva e inferencial. Participaram da amostra 147 regentes de grupos musicais escolares de todas as regiões do país e, destes, mais do que o dobro são do sexo masculino (68%), sendo eles mais jovens e com menos tempo de atuação profissional do que elas. O grau de escolaridade dos regentes/professores desta amostra é superior à média nacional apresentado pelos censos escolares da educação básica, com 91,2% tendo no mínimo o curso de graduação e 40,8% com pós-graduação. Na segunda etapa sete regentes de grupos musicais escolares foram entrevistados para compreender como eles formaram suas Crenças de Autoeficácia para reger - considerando as quatro fontes de informação propostas por Bandura (1997) na teoria. As fontes são combinadas em uma avaliação unitária para mensurar as Crenças de Autoeficácia, sendo que todas elas demonstraram ser relevantes no julgamento dos regentes entrevistados. As apresentações e performances públicas são um diferencial dos professores de música – especialmente dos regentes de grupos musicais constituídos pelas escolas - em relação aos demais professores; particularidade que foi revelada nas entrevistas mediante as fontes de Autoeficácia. Os dados qualitativos apontaram que: (i) os Estados Somáticos e Emocionais tendem a afetar negativamente os regentes/professores com menos tempo de experiência e (ii) a Persuasão Social positiva foi considerada fundamental para o trabalho desenvolvido, manifestada direta e indiretamente; (iii) as Experiências Vicárias (tanto presenciais quanto virtuais) são fontes constantes de estudo e aumentam o senso de capacidade; e (iv) as Experiências Diretas de Domínio tenderam a abarcar as demais fontes de informações nas experiências práticas, sendo a fonte mais robusta: os regentes/professores com mais tempo de experiência têm as Crenças de Autoeficácia mais elevadas. Um fator que manifestou influenciar nas Crenças de Autoeficácia dos regentes/professores foi a interdependência deles com seus alunos, já que dependem dos alunos para realizarem as apresentações públicas. Por fim, como um todo, os professores têm Crenças de Autoeficácia médias e altas para atuar como regentes, entretanto sentem-se com capacidade limitada de lidar com espaço físico inadequado, grupo com muitos alunos e material didático inadequado (dimensão 5 – lidar com mudanças e desafios), situações externas em que os regentes/professores tendem a ter pouco controle.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crenças de Autoeficácia, Regência Musical, Autoeficácia Docente, Grupos Musicais, Fontes de Autoeficácia, Professor de Música, Escolas de Educação Básica.

## ABSTRACT

The general objective of this thesis was to investigate the Self-Efficacy beliefs of conductors of musical groups in schools of basic education. The activities of musical groups are quite demanding in these schools, thus teachers are required to conduct these groups, exercising the role of conductor. In this study, we seek to know the profile of conductors/teachers and how capable they feel of acting as conductors in musical groups of regular schools. The theoretical framework is based on Albert Bandura's Theory of Self-Efficacy, which composes Social Cognitive Theory. The methodology involves mixed methods in an explanatory sequential design structured in two stages: Survey and qualitative interview study. In the first stage, the method used was an Internet-based intersectional survey, using snowball sampling. The instrument of data collection was through a self-administered questionnaire divided into two parts, the first intended to know the profile of the conductor/teacher and the second involved a five-point Likert scale to measure Self-efficacy beliefs in five dimensions: D1 - teaching music, D2 - managing student behavior, D3 - motivating students, D4 - considering student diversity, and D5 - dealing with changes and challenges. To analyze the quantitative data, descriptive and inferential statistics were used. The sample included 147 conductors in school musical groups from all regions of the country and, of these, more than twice are male (68%), which in turn are younger and have less professional experience than female teachers. The teacher's level of education in this sample is higher than the national average presented by school censuses in basic education, with 91.2% having at least undergraduate course and 40.8% with a postgraduate degree. In the second stage, seven conductors of school musical groups were interviewed in order to understand how they formed their Self-efficacy beliefs to conduct - considering the four sources of information proposed by Bandura (1997) in his theory. The sources are combined in a unitary assessment to measure Self-efficacy beliefs, all of which have shown to be relevant in the judgment of the interviewed conductors. Public presentations and performances are a differentiator for music teachers - especially the conductors of musical groups in schools - in relation to teachers in other settings; this particularity was revealed in the interviews through the sources of Self-efficacy. The qualitative data showed that: i) the Somatic and Emotional States tend to negatively affect teachers/conductors with less experience and ii) positive Social Persuasion was considered fundamental for the work developed, being it expressed directly and indirectly; iii) Vicarious Experiences (both in face-to-face and virtual situations) are constant sources of study and increase the sense of capacity, e iv) the Direct Domain Experiences tended to encompass the other sources of information in practical experiences, being the most robust source: the conductors/teachers with much time of experience have the highest Self-Efficacy beliefs. One factor that has shown to influence the Self-efficacy beliefs of conductors/teachers was their interdependence with their students, as they depend on the students to perform music publicly. Finally, as a whole, teachers have medium to high Self-Efficacy beliefs to act as conductors, however they feel limited capacity to deal with inadequate physical space, groups with many students and inadequate teaching material (dimension 5 - dealing with changes and challenges), external situations in which conductors/teachers tend to have little control.

**KEYWORDS:** Self-Efficacy Beliefs, Conducting, Teacher Self-Efficacy, Musical Groups, Sources of Self-efficacy, Music Teachers, Elementary Education Schools

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABEB	Anuário Brasileiro da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAPM	Escala de Autoeficácia do Professor de Música
EDD	Experiências Diretas de Domínio
ENECIM	Encontro Nacional do Ensino Coletivo de Instrumento Musical
ESE	Estados Somáticos e Emocionais
EV	Experiências Vicárias
FAPROM	Formação e Atuação de Profissionais em Música
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEOJIBA	Núcleo de Orquestras Juvenis da Bahia
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
PROFCEM	Processos Formativos e Cognitivos em Educação Musical
PS	Persuasão Social (Verbal)
SIMCAM	Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais
TSC	Teoria Social Cognitiva
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Determinação recíproca triádica no modelo causal da TSC .....	69
Figura 2: Diferenças entre as Crenças de Autoeficácia e as expectativas de resultado .....	75
Figura 3: Representação dos motivadores cognitivos baseados em metas, expectativas de resultado e atribuição causal.....	85
Figura 4: Trajetória estrutural de influência das Crenças de Autoeficácia .....	87
Figura 5: Fontes e consequências das Crenças de Autoeficácia.....	88
Figura 6: Mensagem exigindo resposta nas questões não respondidas .....	105
Figura 7: Convites por e-mail enviados por meio da plataforma SurveyMonkey ....	110
Figura 8: Frequência das respostas durante o período de coleta de dados .....	111
Figura 9: Número de respostas por “coletor” da pesquisa. ....	113
Figura 10: Pergunta solicitando apenas uma opção de atuação para responder a escala .....	116
Figura 11: Comparações pareadas entre as 5 dimensões – Teste de Dunn.....	157

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Número de matrículas por atividade complementar em música .....	27
Quadro 2: Distintos fatores que afetam cada uma das quatro fontes de formação das Crenças de Autoeficácia.....	81
Quadro 3: Adaptações textuais da EAPM .....	101
Quadro 4: Variáveis pessoais, contextuais e de atividade docente .....	121
Quadro 5: Data, duração e formato das entrevistas semiestruturadas .....	131

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de matrículas em grupos musicais escolares.....	28
Tabela 2: Evolução do constructo Autoeficácia para Albert Bandura .....	71
Tabela 3: Classificação dos tipos de variáveis.....	119
Tabela 4: Tipos de variáveis envolvidas neste estudo de acordo com o SPSS.....	120
Tabela 5: Faixa de Idade dos respondentes (de 5 em 5 anos).....	135
Tabela 6: Tabulação cruzada entre faixas de idade e sexo dos regentes/professores .....	136
Tabela 7: Tabulação cruzada entre faixas de idade e sexo com o resíduo ajustado .....	137
Tabela 8: Tabulação cruzada entre regiões e sexo com o resíduo ajustado .....	138
Tabela 9: Maior grau de escolaridade .....	139
Tabela 10: Tabulação cruzada entre a maior escolaridade e sexo com o resíduo ajustado .....	140
Tabela 11: Formação formal em música dos regentes/professores .....	140
Tabela 12: Tabulação cruzada da trajetória de aprendizagem musical e sexo .....	142
Tabela 13: Resíduos ajustados das 4 categorias estatisticamente significativas da trajetória de aprendizagem musical.....	143
Tabela 14: Tabulação cruzada entre tempo de atuação (geral) e sexo, com resíduo ajustado .....	145
Tabela 15: Tabulação cruzada entre tempo de atuação (na educação básica) e sexo, com resíduo ajustado .....	145
Tabela 16: Dependência administrativa da(s) escola(s) em que atua .....	147
Tabela 17: Vínculo que os regentes/professores possuem com a(s) escola(s).....	148
Tabela 18: Teste qui-quadrado entre vínculo com a escola (concursado na rede pública) e faixas de idade, com resíduo ajustado. ....	149
Tabela 19: Tipo de atividade que desenvolve como regente e professor de música na escola .....	149
Tabela 20: Resíduos ajustados das 5 categorias estatisticamente significativas do tipo de atividade que os regentes/professores desenvolvem e dependência administrativa .....	150
Tabela 21: Tabulação cruzada entre tipo de atividade e sexo dos regentes/professores.....	152

Tabela 22: Resíduos ajustados das 4 atividades com diferenças estatísticas significativas de acordo com o sexo dos regentes/professores .....	153
Tabela 23: Tabulação cruzada entre etapas e modalidades de atuação na educação básica e sexo dos regentes/professores .....	154
Tabela 24: Coeficiente de Alfa de Cronbach de cada uma das 5 dimensões da EAPM .....	155
Tabela 25: Médias das perguntas da escala agrupadas nas cinco dimensões .....	156
Tabela 26: Média dos postos das 5 dimensões – Teste ANOVA de Friedman .....	156
Tabela 27: Médias de cada uma das 13 perguntas da EAPM. ....	157
Tabela 28: Média dos postos entre as 5 dimensões e o sexo dos regentes/professores .....	158
Tabela 29: Média dos postos de cada dimensão com faixas de idade dos regentes .....	159
Tabela 30: Média dos postos entre as 5 dimensões e o maior grau de escolaridade .....	160
Tabela 31: Média dos postos entre as 5 dimensões e dependência administrativa	161
Tabela 32: Média dos postos entre as 5 dimensões e tempo de atuação (geral)...	163
Tabela 33: Média dos postos entre as 5 dimensões e tempo de atuação em escolas .....	164
Tabela 34: Regentes entrevistados – idade, cidade e tempo de atuação.....	166

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número total de matrículas em tempo integral da educação básica na rede pública .....	29
Gráfico 2: Sexo dos respondentes .....	135
Gráfico 3: Número de respondentes por região .....	138
Gráfico 4: Comparação da maior escolaridade, se é em música ou em outra área	141
Gráfico 5: Comparação do tempo como professor de música de acordo com o espaço de atuação .....	144
Gráfico 6: Dependência administrativa por agrupamento .....	147

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>PARTE I - REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....</b>	<b>23</b>
<b>1 O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS E A SUA OPERACIONALIZAÇÃO EM ATIVIDADES EXTRACURRICULARES – GRUPOS MUSICAIS.....</b>	<b>23</b>
1.1 A LEGISLAÇÃO DE MÚSICA VOLTADA PARA O CONTEXTO ESCOLAR.....	23
1.2 GRUPOS MUSICAIS NAS ESCOLAS .....	31
1.2.1 Grupos Musicais no Programa Mais Educação (PME).....	31
1.2.2 Coros, Orquestras e Bandas Marciais/Fanfarras .....	33
1.3 CONCEITO DE REGÊNCIA MUSICAL E SUA PRESENÇA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA .....	45
1.4 ESTUDOS SOBRE CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E MOTIVAÇÃO EM MÚSICA E EDUCAÇÃO .....	51
1.4.1 Estudos sobre as Crenças de Autoeficácia Docentes .....	53
1.4.2 Crenças de Autoeficácia em grupos musicais, contexto de atuação do regente .....	55
<b>2 A TEORIA SOCIAL COGNITIVA E AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA .....</b>	<b>64</b>
2.1 TEORIA SOCIAL COGNITIVA .....	65
2.1.1 A agência humana .....	67
2.1.2 Determinismo recíproco entre influências comportamentais, pessoais e ambientais .....	69
2.2 AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA.....	70
2.2.1 O Constructo da Autoeficácia e seu desenvolvimento.....	71
2.2.2 Diferenças entre Autoeficácia, autoestima, autoconceito, locus de controle e expectativa de resultado .....	73
2.2.3 As três dimensões para avaliar as Crenças de Autoeficácia .....	76
2.2.4 Fontes das Crenças de Autoeficácia.....	77
2.2.5 Processos que atuam como mediadores entre as fontes das Crenças de Autoeficácia e suas consequências .....	83
2.2.6 Consequências das Crenças de Autoeficácia .....	87

<b>3 METODOLOGIA – MÉTODOS MISTOS .....</b>	<b>90</b>
3.1 PRIMEIRA ETAPA – QUANTITATIVO - SURVEY .....	93
3.1.1 Elaboração do Instrumento de coleta de dados - Questionário .....	96
3.1.2 O pré-teste e o estudo-piloto.....	102
3.1.3 Coleta de dados do estudo piloto e alterações para versão final do questionário.....	106
3.1.4 Procedimentos de Coleta dos Dados do Survey.....	108
3.1.5 Amostra da pesquisa quantitativa - Survey.....	114
3.1.6 Procedimentos de Análise dos Dados Quantitativos .....	117
3.1.6.1 Variáveis utilizadas na pesquisa.....	118
3.1.6.2 Cruzamentos e testes estatísticos utilizados.....	122
3.2. SEGUNDA ETAPA - ESTUDO DE ENTREVISTAS QUALITATIVO.....	123
3.2.1 Critérios de seleção dos Regentes entrevistados .....	126
3.2.2 Entrevista piloto da entrevista semiestruturada .....	128
3.2.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados das entrevistas semiestruturadas.....	130
 <b>PARTE II – RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>134</b>
 <b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS QUANTITATIVOS - SURVEY.....</b>	<b>134</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA – O PERFIL DO REGENTE/PROFESSOR DE GRUPOS MUSICAIS ESCOLARES .....	134
4.2 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA – VARIÁVEIS RELATIVAS À ATIVIDADE DOCENTE ....	143
4.3 AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS REGENTES DE GRUPOS MUSICAIS NAS ESCOLAS .....	154
 <b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS QUALITATIVOS – ESTUDO DE ENTREVISTAS. ....</b>	<b>165</b>
5.1 – PERFIL DOS REGENTES ENTREVISTADOS.....	166
5.1.1 - Alex .....	167
5.1.2 – Bruno.....	169
5.1.3 – Carla.....	170
5.1.4 – Daniela .....	172

5.1.5 – Evandro .....	173
5.1.6 – Fábio .....	176
5.1.7 – Gisele .....	177
5.2 – AS FONTES DE FORMAÇÃO DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA.....	180
5.2.1 Experiências Diretas de Domínio .....	180
5.2.2 Experiências Vicárias .....	191
5.2.3 Persuasão Social (Verbal).....	198
5.2.4 Estados Somáticos (Fisiológicos) e Emocionais.....	204
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>214</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>219</b>
<b>ANEXO A - Escala de Autoeficácia do Professor de Música (CERESER, 2011)</b> .....	<b>241</b>
<b>APÊNDICE A - Questionário do estudo-piloto.....</b>	<b>242</b>
<b>APÊNDICE B - Questionário da pesquisa - versão final .....</b>	<b>255</b>
<b>APÊNDICE C - Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas.....</b>	<b>268</b>
<b>APÊNDICE D - E-mail convite para participar do Estudo de Entrevistas.....</b>	<b>270</b>

## INTRODUÇÃO

O interesse por este tema de pesquisa vem da minha trajetória musical, iniciando com o processo de aprendizagem musical através de grupos musicais e depois com a atuação profissional e formação superior nas áreas de regência e educação musical. Minhas primeiras experiências como regente foram nos grupos em que participei como cantor e instrumentista, auxiliando e substituindo os regentes dos coros e orquestras em ensaios e apresentações. Estas experiências práticas formaram uma percepção de capacidade e tiveram um efeito motivador para aprofundar meus estudos em música e, como consequência, passei a atuar profissionalmente como regente e professor de música, recebendo convites para trabalhar com projetos de música em escolas de educação básica, escolas específicas de música e em outros espaços.

Mesmo não tendo formação superior em música nem pedagógica, ainda adolescente iniciei regendo grupos musicais em escolas públicas de Getúlio Vargas/RS, convite recebido por participar na época de grupos musicais reconhecidos pelo trabalho musical desenvolvido na região. As escolas no município não ofereciam o ensino de música no currículo e buscaram contemplá-lo por meio de grupos musicais em atividades extracurriculares, sendo uma região carente de profissionais habilitados na área. Nestes anos como regente de grupos musicais escolares enfrentei muitos desafios e superei muitos obstáculos pela falta de experiência e formação pedagógica; sentia facilidade em trabalhar com a atividade musical, mas capacidade limitada em lidar com alguns problemas do contexto escolar – como espaço físico inadequado para trabalhar com música e muitos alunos no grupo.

A percepção de baixa capacidade para executar uma determinada tarefa faz as pessoas não selecionarem esta tarefa, pois buscam escolher atividades em que se sentem seguras e confiantes em realizar. Bandura (1997) formulou a teoria de Autoeficácia, que “refere-se às crenças do indivíduo na sua própria capacidade de organizar e executar cursos de ação necessários para produzir determinados resultados”<sup>1</sup> (BANDURA, 1997, p.3), referencial teórico utilizado neste estudo. Apesar de ter aprendido muito como regente de grupos em escolas de educação básica, as

---

<sup>1</sup> Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments.

dificuldades que enfrentei conduziram-me a escolher reger grupos em outros espaços, por sentir maior confiança e aproximação com as experiências vivenciadas como cantor e instrumentista.

Busquei a continuidade dos meus estudos musicais em Porto Alegre na escola de música da OSPA e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde cursei o bacharelado em regência coral e licenciatura em música com ênfase em canto. Os dois cursos (regência e licenciatura) forneceram os subsídios para minhas atividades como regente e educador musical, pois, apesar de distintos, são complementares, considerando que os espaços de atuação do regente de coro são essencialmente amadores, exigindo que o regente atue como educador e professor de música. Esta temática vem sendo abordada pela literatura, tanto da educação musical (HART JÚNIOR, 2019; KOHLRAUSCH, 2015; GRINGS, 2011; ANDRADE, 2011; PRUETER, 2010; TEIXEIRA, 2005; FIGUEIREDO, 1990), quanto na área da regência (ULRICH, 2009; RAMOS, 2003).

Em 2008 foi aprovada a Lei 11.769 que incluiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) a obrigatoriedade da música como conteúdo nas escolas de educação básica, contemplando uma mobilização de anos em defesa do retorno da música nas escolas<sup>2</sup>. Esta lei ampliou o debate junto à sociedade e foi importante para persuadir muitos gestores e escolas a inserirem a música em suas redes de ensino, entretanto há interpretações diferentes de como a música se integra ao currículo escolar. A educação musical defende a música como área de conhecimento na escola e seus conteúdos ministrados por professor formado em licenciatura em música. Algumas redes escolares abriram concurso para professor de música, contudo muitos concursos ainda buscam um profissional polivalente que ministre as diferentes linguagens artísticas na disciplina Arte (DEL-BEN ET AL., 2016) – justificando que se este profissional polivalente ministrar alguns “conteúdos de música” a lei 11.769 está contemplada. Cabe salientar que desde a LDB vigente (BRASIL, 1996) e documentos posteriores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os cursos superiores de formação polivalentes foram substituídos pela formação específica em cada linguagem artística.

---

<sup>2 2</sup> A lei 11.769 (BRASIL, 2008) foi suplantada pela lei 13.278 (BRASIL, 2016), incluindo as demais linguagens artísticas no componente curricular Arte. Este processo será contextualizado no primeiro capítulo desta tese.

A partir da Lei 11.769 aumentou a criação de cursos superiores de licenciatura em música no país (GRINGS, 2015; OLIVEIRA, 2015) como forma de tentar suprir a demanda por profissionais habilitados para trabalhar com música nas escolas. Contudo pesquisas apontaram que muitos estudantes em cursos de licenciatura em música não desejavam atuar na educação básica (SOARES; SHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014; FIGUEIREDO; SOARES, 2012; OLIVEIRA, 2015; 2011). Neste período também ampliou a presença do ensino de música em atividades e oficinas extracurriculares – sobretudo as atividades de grupos musicais, como vem apontando pesquisas (WOLFFENBÜTTEL, ERTEL, SOUZA, 2016; WOLFFENBÜTTEL, 2012) e dados oficiais do ministério da educação; entretanto os dados não trazem informações sobre quem são os regentes e professores que trabalham com os grupos musicais em atividades extracurriculares.

A regência é um dos conteúdos previstos nos currículos dos cursos de graduação em música e foi o tema de minha pesquisa de mestrado (GRINGS, 2011), onde desenvolvi um estudo sobre a regência na formação de professores em cursos de licenciatura em música da região sul do Brasil. Outras pesquisas sobre a regência em cursos de licenciatura em música vem sendo estudadas, indicando a importância de conectar teoria e prática, e preparar os professores para atuarem como regentes de grupos musicais no contexto escolar e em outros espaços com grupos amadores (HART JR., 2019; GABORIM-MOREIRA; RAMOS, 2019; MOREIRA; OLIVEIRA, 2017; SOUZA, 2015). Alunos que tiveram bastante prática de reger grupos musicais durante sua formação, sobretudo em estágios ou cursos de extensão oferecidos pelo curso e com orientação do professor(a) de regência, tendem a ter uma maior confiança de reger grupos musicais após formados.

Após concluir o mestrado assumi a vaga para professor de regência e canto no curso de licenciatura em música da Universidade de Caxias do Sul, onde busquei preparar tecnicamente, motivar e passar confiança para meus alunos – futuros professores de música – de que poderiam atuar como regentes de grupos musicais amadores e em escolas de educação básica. Alguns alunos durante a graduação passaram a reger grupos musicais e tiravam dúvidas sobre situações específicas que enfrentavam, buscando dicas e *feedback* sobre suas práticas como regentes.

Os estudos de motivação vêm pesquisando sobre o motivo - o que move uma pessoa, colocando-a em ação ou fazendo-a mudar o curso de ação (BZUNECK, 2004); ou ainda ser movido por energias inspiradoras que organizam ações

intencionais (RYAN, 2012), sendo a Crença de Autoeficácia origem de um processo motivacional. Desde 2006 o grupo de pesquisa Formação e Atuação de Profissionais em Música (FAPROM)<sup>3</sup> desenvolve pesquisas sobre motivação para ensinar e aprender música, grupo que ingressei ainda na formação superior em música.

Pesquisas indicam que as Crenças de Autoeficácia são o principal preditor de performances musicais de estudantes de música (MCPHERSON; MCCORMICK, 2006; MCCORMICK; MCPHERSON, 2003) e que há fortes relações entre Autoeficácia, performance musical, autoavaliação e eficácia coletiva de instrumentistas de orquestras (HEWITT, 2015; MATTHEWS; KITSANTAS, 2016; 2007). Não foram encontrados estudos sobre Autoeficácia de regentes, mas uma pesquisa sustenta que quanto maior a expressividade gestual pelo regente, maior o impacto sobre a Autoeficácia e performance musical de instrumentistas de orquestra (MATTHEWS; KITSANTAS, 2012). Já as pesquisas sobre Autoeficácia Docente sugerem adaptação acadêmica positiva dos alunos e bem-estar psicológico dos professores, e associação negativa entre Autoeficácia Docente e síndrome de burnout (GIRGIN, 2020; ZEE; KOOMEN, 2016; CARLOTTO ET ALLI, 2015; SKAALVIK; SKAALVIK, 2014).

Levando em conta parte da minha trajetória de formação musical e atuação profissional, contexto da presença da música nas escolas por meio de atividades de grupos musicais e a falta de dados sobre quem são os regentes que atuam nestes grupos, passei a fazer os seguintes questionamentos para este estudo: a) qual o perfil dos regentes que atuam com os grupos musicais escolares? b) qual o grau das Crenças de Autoeficácia que eles têm para reger estes grupos? c) há diferenças significativas entre as Crenças de Autoeficácia de acordo com o perfil, a formação ou atuação profissional destes regentes/professores? d) como estes regentes/professores construíram as suas Crenças de Autoeficácia para reger grupos musicais escolares?

Esta pesquisa de doutorado está inserida no projeto de pesquisa do FAPROM, tendo como foco os professores que atuam como regentes de grupos musicais nas escolas. Tem como objetivo geral investigar as Crenças de Autoeficácia de regentes de grupos musicais em escolas de educação básica. Os objetivos específicos são: a) verificar qual é o perfil dos regentes de grupos musicais em escolas de educação

---

<sup>3</sup> Grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), coordenado pela Profa. Dra. Liane Hentschke.

básica; b) investigar o grau das Crenças de Autoeficácia que estes regentes possuem para reger grupos musicais nas escolas através de cinco dimensões; c) investigar se são significativas as relações entre as Crenças de Autoeficácia para reger grupos musicais em escolas e as variáveis pessoais, de contexto e de docência dos regentes; d) verificar as fontes de formação das Crenças de Autoeficácia de parte dos regentes para reger grupos musicais nas escolas.

Para alcançar os objetivos, a metodologia adotada foi a de métodos mistos sequencial explanatório (CRESWELL, 2014) sendo estruturada em duas etapas, a primeira quantitativa - através de um *Survey*, e a segunda qualitativa - através do estudo de entrevistas. A primeira etapa é um recorte da pesquisa do grupo de pesquisa FAPROM, coordenado pela professora Dra. Liane Hentschke, em que foi utilizado um questionário autoadministrado baseado na internet e a técnica de coleta de dados a bola de neve, obtendo 147 respondentes/regentes. Esta primeira etapa buscou responder os primeiros três objetivos específicos desta tese. A segunda etapa buscou responder o último objetivo específico, sobre as fontes das Crenças de Autoeficácia, através de um estudo de entrevistas qualitativo com sete regentes/professores.

Esta tese está estruturada em cinco capítulos. No primeiro são apresentados os principais tópicos da revisão de literatura, abordando aspectos que impactam o contexto da prática de grupos musicais nas escolas e de atuação do regente/professor na escola. O conceito de regência musical é apresentado além de revisar estudos que tratam sobre o ensino de regência em cursos de licenciatura em música, tanto no contexto nacional quanto internacional. Neste capítulo também é abordado o conceito de motivação e pesquisas desenvolvidas, já que os estudos, principalmente internacionais, tendem a investigar mais de um constructo das teorias motivacionais junto com Autoeficácia (MATTHEWS; KITSANTAS, 2016; 2012; BIASUTTI; CONCINA, 2017).

No segundo capítulo consta o referencial teórico baseado nas Crenças de Autoeficácia, principal constructo integrante da Teoria Social Cognitiva (TSC) formulado por Albert Bandura. Início apresentando a TSC e seus principais pressupostos – da agência humana e o determinismo recíproco triádico (influências pessoais, comportamentais e ambientais); para na sequência explicar sobre as Crenças de Autoeficácia, seu significado e diferenças com constructos similares, as três dimensões de avaliá-las (nível/magnitude, força e generalidade), as quatro fontes

que influenciam na formação das Crenças de Autoeficácia (experiências diretas de domínio, experiências vicárias, persuasão social (verbal) e estados somáticos e emocionais), os processos mediadores e possíveis consequências. O terceiro capítulo descreve a metodologia e procedimentos adotados para desenvolver o estudo, que utilizou o método misto sequencial explanatório (CRESWEL, 2014) em duas etapas complementares: 1) quantitativo – *Survey*; 2) qualitativo – estudo de entrevistas.

No quarto capítulo são apresentados os resultados quantitativos do *Survey*, utilizando a estatística descritiva e inferencial. A apresentação dos dados foi organizada de acordo com o tipo de variáveis do questionário, primeiro com o perfil dos 147 regentes/professores da amostra – com as variáveis pessoais e contextuais; depois caracterizando a amostra de acordo com as variáveis relativas às atividades docentes; e por fim, a apresentação dos resultados da escala que mensurou as Crenças de Autoeficácia dos regentes de grupos musicais escolares através de cinco dimensões, sendo realizados cruzamentos estatísticos da escala com as demais variáveis pessoais, contextuais e de atividades docentes.

No quinto e último capítulo consta os resultados do estudo de entrevistas qualitativo desenvolvido na segunda etapa da pesquisa com sete regentes, apresentando as fontes que formaram as suas Crenças de Autoeficácia para reger grupos musicais. Inicialmente os perfis dos sete regentes entrevistados são apresentados - contextualizando as informações constantes na primeira parte do questionário, além de aprofundar informações sobre o(s) grupo(s) musical(is) que eles regem e das escolas. Na sequência são apresentados os elementos e fatores que formaram as Crenças de Autoeficácia dos regentes, baseados em cada uma das fontes de informação da teoria propostas por Bandura.

Por fim, apresento as considerações finais desta tese com as sínteses dos resultados e defendo as contribuições deste estudo com a área da música e possível avanço teórico. São feitas sugestões para futuras pesquisas e de como este estudo e referencial teórico pode subsidiar aperfeiçoamentos na formação de professores de música para atuarem com grupos musicais.

## **PARTE I - REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS**

### **1 O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS E A SUA OPERACIONALIZAÇÃO EM ATIVIDADES EXTRACURRICULARES – GRUPOS MUSICAIS**

Este capítulo apresenta uma revisão de literatura que contextualiza o ensino de música por meio de grupos musicais como atividades extracurriculares nas escolas de educação básica, e estudos que tratam das Crenças de Autoeficácia. A revisão sobre legislação apresenta os documentos legais que norteiam a presença do ensino de música nas escolas e suas transformações, além de trazer dados elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) expondo o crescimento no número de matrículas em grupos musicais - atividades complementares ao currículo escolar. Na sequência são expostos estudos que abordam as atividades de grupos musicais nas escolas, destacando as que são desenvolvidas por um regente – coros, bandas marciais/fanfarras, orquestra e ensino coletivo de instrumentos – e suas principais temáticas. Posteriormente o conceito de regência é explicitado junto com pesquisas que analisam e destacam este conhecimento na formação do professor de música. O capítulo se encerra conceituando motivação e revisando estudos sobre as Crenças de Autoeficácia Docente e Autoeficácia no contexto musical, ligação para o capítulo de referencial teórico.

#### **1.1 A legislação de música voltada para o contexto escolar**

A área de Educação Musical intensificou as discussões sobre a presença do ensino de música nas escolas de educação básica, especialmente após a aprovação da Lei 11.769 (BRASIL, 2008), que inseriu a música entre os conteúdos a serem ensinados em todas as etapas da educação básica. Há trabalhos que ainda

mencionam esta lei como se ela estivesse vigente, porém nos últimos anos presenciemos várias mudanças na estrutura educacional brasileira, com impactos diretos no cotidiano do sistema educacional. Um exemplo é a Lei nº 13.278 (BRASIL, 2016) que suplantou a 11.769 (BRASIL, 2008)<sup>4</sup>. A música era a única linguagem artística presente nominalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) dentro do “ensino da arte”. Com a nova redação das Leis 13.278 (BRASIL, 2016) e 13.415 (BRASIL, 2017)<sup>5</sup>, no Artigo 26 da LDB consta:

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

[...]

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

[...]

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (BRASIL, 1996)

A nova redação explicita as quatro linguagens artísticas constantes no componente curricular “Arte”, entre elas a música. Registra-se que originalmente a medida provisória 746 (BRASIL, 2016), que instituiu a reforma do ensino médio, retirou a obrigatoriedade do ensino da arte nesta etapa de ensino, mantendo-a apenas para o ensino fundamental. Entretanto, na redação final, por meio da Lei 13.415 (BRASIL, 2017), manteve-se o ensino da arte em todas as etapas da educação básica.

A LDBEN é a Lei mais importante da educação brasileira, que define e regulariza a sua organização com base nos princípios presentes na Constituição Federal. A LDBEN corrente foi aprovada em 1996 (BRASIL, 1996) e completou 20 anos de vigência no ano de 2016. Desde a sua promulgação diversos outros documentos legais (leis, decretos, resoluções, pareceres, diretrizes, portarias, parâmetros curriculares) vieram complementar as orientações constantes na LDBEN. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997; 1997a; 1998; 2000) orientaram as escolas de educação básica na construção de seus currículos e projetos

---

<sup>4</sup> A Lei 13.278, de 2 de Maio de 2016 altera o § 6º do art. 26 da LDB, que, através da Lei 11.769, de 18 de Agosto de 2008, tinha a seguinte redação: “§6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2º deste artigo.” (BRASIL, 2008).

<sup>5</sup> A Lei 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017 altera vários artigos, parágrafos, incisos e alíneas da LDBEN instituindo a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2017). A redação do *caput* do Artigo 26 da LDBEN foi atualizada com esta Lei.

político pedagógicos, mediante “capacidades que devem ser desenvolvidas ao longo da escolaridade” (BRASIL, 1997, p.47). Os PCNs tinham o objetivo de serem documentos obrigatórios e encaminhar as diretrizes constantes no inciso IV do Artigo 9º da LDBEN, porém foram aprovados apenas como documentos orientadores da educação básica brasileira.

Em 2015 iniciou a ser elaborada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um

documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p.7, grifo do autor).

Diferentemente dos PCNs, que eram apenas orientadores, a BNCC tem caráter obrigatório, buscando nortear os conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes possam desenvolver ao longo da escolaridade. A BNCC para a educação infantil e fundamental foi homologada em 20 de Dezembro de 2017 e as escolas têm o prazo até 2020 para revisarem os seus currículos, os Projetos Políticos Pedagógicos, e implementarem o que consta no documento. Já a BNCC do ensino médio foi homologada em 14 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018).

Outro documento que busca o aperfeiçoamento da educação brasileira é o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005 (BRASIL, 2014), em que estipula 20 metas, com 254 estratégias associadas e 14 artigos que dizem o que o país deveria cumprir na área da Educação. O PNE aborda diversos temas, como o financiamento, organização dos sistemas de ensino, inclusão e manutenção de crianças e adolescentes nas escolas, aperfeiçoamento da formação e valorização dos professores, entre outros. As 20 metas propostas deveriam ser atingidas no prazo escalonado<sup>6</sup> de 10 anos, no período de 2014 a 2024.

Para esta pesquisa evidencia-se a meta de número seis do PNE e algumas de suas estratégias, por vincular-se diretamente com as práticas dos professores que

---

<sup>6</sup> Várias metas têm prazos anteriores ao máximo (até 2024) para serem atingidas. Algumas delas deveriam ter sido atingidas nos anos de 2015 a 2019 e, segundo o observatório do PNE, nem todas foram cumpridas. O observatório do PNE é uma plataforma coordenada pelo movimento Todos Pela Educação e tem como objetivo contribuir para que o PNE se mantenha vivo e cumpra seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no país. Através do sítio é possível acompanhar cada uma das 20 metas do PNE e os indicadores atuais de execução. O sítio está disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br>

atuam como regentes em grupos musicais em escolas de educação básica, atividades geralmente desenvolvidas como complementares ao currículo escolar.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Estratégias:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, **inclusive culturais** e esportivas, de forma que o **tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo**, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

[...]

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a **expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais** (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Buscando atender a ampliação do tempo e do espaço educativo nas escolas das redes públicas de educação básica, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, foi instituído em 2007 o Programa Mais Educação<sup>7</sup> (PME) por meio de portaria interministerial (BRASIL, 2007). Posteriormente, mediante decreto (BRASIL, 2010), utilizou-se a terminologia de oferta de educação em tempo integral ao PME, considerando para isso a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, como consta na meta seis do PNE.

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante **oferta de educação básica em tempo integral**.

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a **jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias**, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o **desenvolvimento das atividades** de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, **cultura e artes**, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Entre as atividades de cultura e artes oferecidas pelo PME constavam diversas atividades na área de música, e mais especificamente as de grupos musicais. O

---

<sup>7</sup> O PME estava vigente durante a coleta de dados da pesquisa e, por isto, é apresentado na revisão de literatura. Mesmo que ele não tenha mais continuidade, os professores da amostra desta pesquisa poderiam fazer parte do PME e o questionário foi elaborado considerando esta possibilidade.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>8</sup>, realiza desde 2009 o levantamento das atividades complementares oferecidas nas escolas públicas de educação básica e o respectivo número de matrículas em cada ano. O último dado disponível destas atividades encontra-se no resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2013. Nele é apresentado o número de matrículas de cada ano, de 2009 a 2013, constando várias atividades complementares na área de música. No Quadro 1 há a seleção apenas das atividades complementares que se referem às atividades de música, trazendo duas categorias de grupos musicais e de Ensino Coletivo de Instrumentos, tanto de cordas quanto de sopros:

Quadro 1: Número de matrículas por atividade complementar em música<sup>9</sup>

Nome do curso de Atividade Complementar	Matrículas					Δ%2012/2013
	2009	2010	2011	2012	2013	
Banda Fanfarra, Percussão	38.501	100.206	193.388	507.487	<b>690.956</b>	36,2
Outra categoria de arte e cultura	111.621	156.657	169.616	274.246	<b>389.727</b>	42,1
Canto Coral	47.780	79.015	121.044	250.191	<b>371.287</b>	48,4
Ensino coletivo de cordas (piano, violão, guitarra, violino), flauta doce, trompete, etc.	—	—	81.347	165.840	<b>291.411</b>	75,7

Fonte: Adaptação de Número de Matrículas por Curso de Atividade Complementar - Brasil - 2009-2013 (BRASIL, 2014).

<sup>8</sup> O INEP é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação. Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com o intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.

<sup>9</sup> A atividade “Ensino coletivo de cordas (piano, violão, guitarra, violino), flauta doce, trompete, etc.” foi incluída apenas no Censo Escolar de 2013, não constando nas edições dos anos anteriores, mesmo trazendo dados a partir de 2011. Optou-se por inserir o ensino coletivo de cordas exatamente como consta no documento, com os quatro instrumentos entre parênteses, porém restringe a diversidade de instrumentos de cordas presentes nas atividades de ensino coletivo. Pelo destaque apresentado, aparenta que estes são os quatro instrumentos de cordas mais utilizados nas atividades complementares.

A cada ano houve o aumento significativo no número de matrículas para cada uma das atividades complementares em música oferecidos pelas escolas públicas. Na última coluna do quadro 1, observa-se o aumento percentual de matrículas comparando os anos de 2012 e 2013. Os resumos técnicos dos censos escolares de anos posteriores (de 2014 a 2019) não trazem dados sobre números de matrículas em atividades complementares, mas o Anuário Brasileiro da Educação Básica (ABEB) dos anos de 2016 e 2017 trazem dados das matrículas de dois anos – 2014 e 2015, respectivamente. Com exceção de Canto Coral, a nomenclatura das outras categorias relacionadas aos grupos musicais é distinta, conforme o Quadro a seguir:

Tabela 1: Número de matrículas em grupos musicais escolares

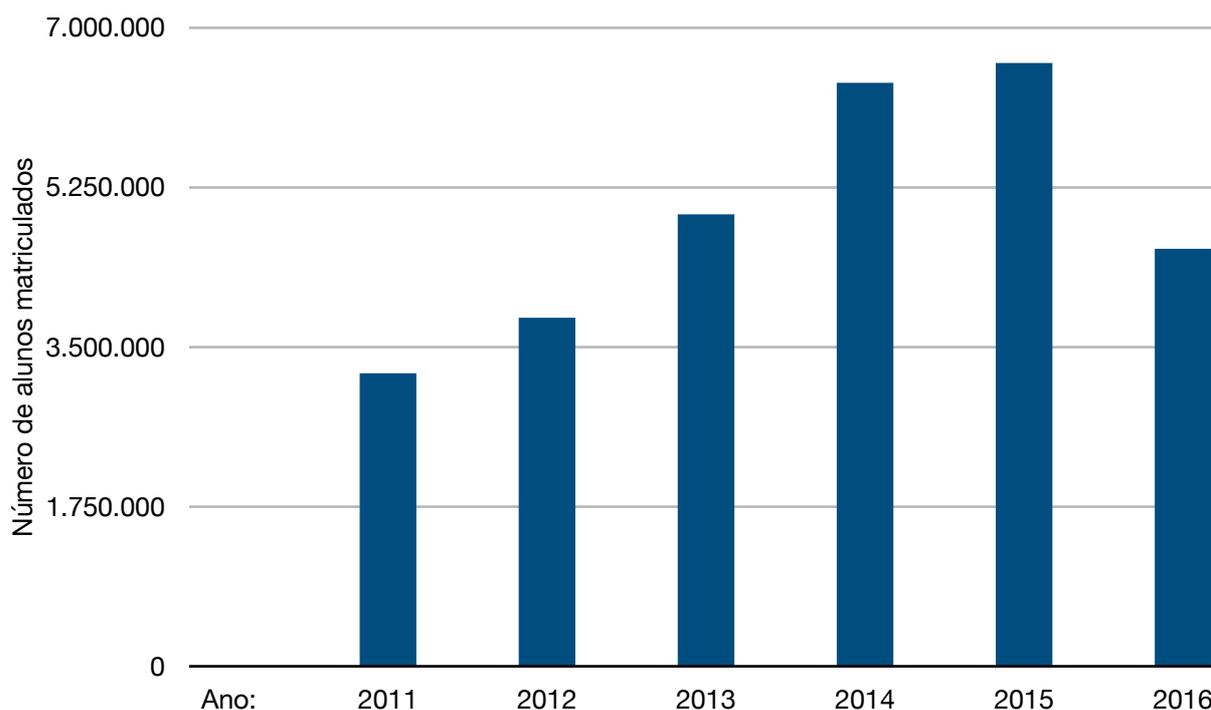
Nome do curso de Atividade Complementar	Matrículas	
	2014	2015
Canto Coral	298.204	266.913
Música, banda e percussão	748.339	866.392
Iniciação musical por flauta doce ou instrumentos de corda	248.122	294.299

Fonte: Adaptação de Matrículas em turmas de atividade complementar. Alunos da educação integral da rede pública (CRUZ; MONTEIRO, 2017; 2016).

Comparando com os dados do quadro 1, as matrículas da atividade de canto coral diminuem nos anos de 2014 e 2015 comparados com o ano de 2013, sendo que as demais atividades aumentaram; destacando as atividades de grupos de bandas e percussão, chegando a 866.392 matrículas em 2015. Para desenvolver estas atividades de grupos musicais para um número tão elevado de alunos matriculados, necessita-se de regentes em grande quantidade para conduzir o trabalho nestes grupos, ou professores que tenham habilidades para reger grupos musicais. Em seu estudo, Veber (2012) destacou que a escola em tempo integral é um espaço potencial para a concretização do ensino de música nas escolas de educação básica, sendo “possível afirmar que a ampliação do tempo de permanência do aluno foi fundamental na abertura de espaço para o ensino de música” (VEBER, 2012, p. 48), como é possível constatar nos dados das matrículas em atividades complementares (BRASIL, 2014; CRUZ; MONTEIRO, 2017; 2016).

O observatório do PNE<sup>10</sup> apresenta o número total de matrículas em tempo integral da educação básica na rede pública para cada ano, de 2011 até 2016, como podemos conferir no Gráfico 1:

Gráfico 1: Número total de matrículas em tempo integral da educação básica na rede pública



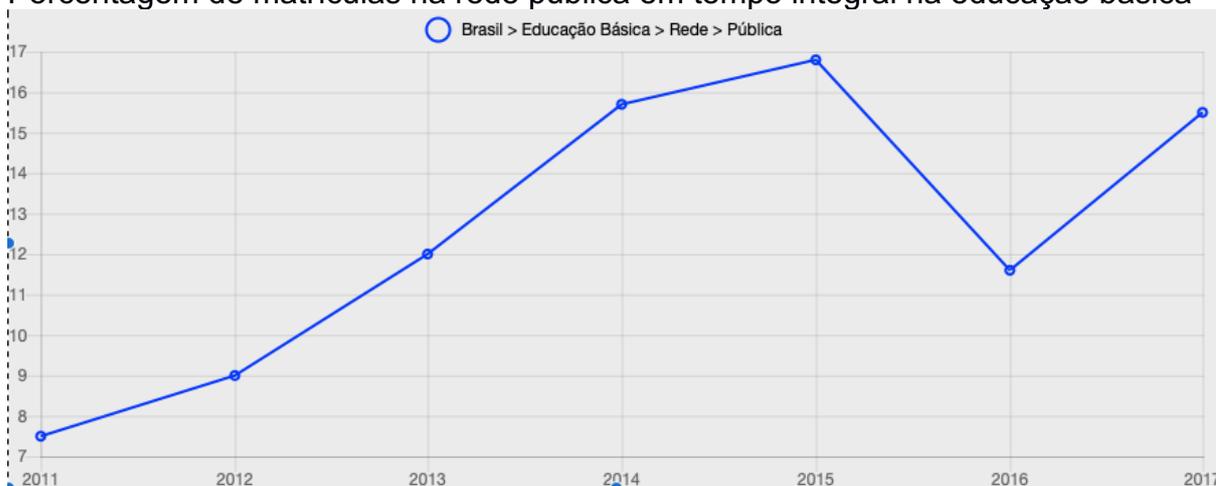
Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar<sup>11</sup>

Mais recentemente os dados foram apresentados em porcentagens, considerando que a meta 6b busca ter 25% dos alunos matriculados na educação básica atendidos em tempo integral até o ano de 2024 (BRASIL, 2014).

<sup>10</sup> O observatório do PNE foi lançado em 2013 e é uma plataforma de *advocacy* pelo Plano Nacional da Educação, buscando contribuir para que ele se mantenha vivo e cumpra seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no país.

<sup>11</sup> Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral/indicadores>. Acessado em 19/08/2017.

### Porcentagem de matrículas na rede pública em tempo integral na educação básica



Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação<sup>12</sup>

Houve aumento no número total de matrículas entre os anos de 2013, 2014 e 2015, porém em 2016 diminuiu - retornando abaixo do número de matrículas do ano de 2013, aumentando novamente em 2017. Estes números coincidem com a situação econômica e política em que o país enfrentou neste período. Dentro deste contexto, foi instituído o Programa Novo Mais Educação (PNME) que substituiu o antigo PME, dando ênfase para as áreas de língua portuguesa e matemática e restringindo a abrangência do programa:

Art. 1º Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.  
Parágrafo único. O Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e **do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura**, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional (BRASIL, 2016, p. 23, grifo nosso).

Não há dados sistematizados do número de matrículas em atividades complementares – grupos musicais – após o ano de 2015. Mesmo com a implementação do PNME, priorizando as áreas de língua portuguesa e matemática, estima-se que a demanda por professores de música que trabalhem com atividades complementares continue sendo alta para suprir a meta 6 do PNE, especialmente os que assumam a função de regência para conduzir grupos musicais. O Anuário Brasileiro da Educação básica de 2019, apesar de não especificar os tipos de

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/6-educacao-integral/indicadores/porcentagem-de-matriculas-na-rede-publica-em-tempo-integral-na-educacao-infantil-no-ensino-fundamental-e-no-ensino-medio/#indicadores>. Acessado em 04/02/2020.

atividades desenvolvidas, afirma que “as atividades musicais estão entre as que mais atraem os estudantes em tempo integral”, ilustrando com uma foto de grupo instrumental (CRUZ; MONTEIRO, 2019, p. 60). Considerando que em 2017 havia aproximadamente 15% dos alunos da educação básica matriculados em tempo integral, para cumprir a meta 6, este percentual precisa aumentar 10 pontos percentuais até 2024, aumentando a demanda de professores.

A contextualização da legislação buscou oferecer um panorama das principais leis que regulam a prática do professor e a presença da música na escola (numa perspectiva geral). Numa perspectiva específica, esta legislação auxilia na compreensão da presença de grupos musicais nas escolas, sendo o objetivo desta pesquisa a de investigar as Crenças de Autoeficácia dos regentes que atuam nestes grupos. Na próxima seção serão apresentados trabalhos e pesquisas que tratam das atividades de grupos musicais nas escolas e a prática do regente/professor.

## **1.2 Grupos musicais nas escolas**

Considerando a configuração do ensino escolar regular, onde as turmas são numerosas, o ensino em grupo é inerente à esta estrutura. O professor, ao desenvolver atividades de performance musical com os alunos, estará trabalhando com um grupo musical, seja por meio da voz ou com outro(s) instrumento(s). Esta seção apresenta pesquisas que abordam a prática de grupos musicais nas escolas, destacando as principais formações (canto coral, orquestras, bandas e ensino coletivo de instrumentos). Inicialmente são apresentados estudos no contexto nacional, como as atividades realizadas pelo Programa Mais Educação (PME), entre outras atividades de grupos musicais; e na sequência, pesquisas sobre o contexto internacional.

### **1.2.1 Grupos Musicais no Programa Mais Educação (PME)**

O antigo PME, que vigeu entre 2007 a 2016, foi objeto de pesquisas em várias áreas do conhecimento. Na área da música o Grupo de Pesquisa Música, Cultura e Educação, coordenado pela professora Dra. Maura Penna, desenvolveu o projeto de pesquisa “A música no Programa Mais Educação em Escolas Públicas da Grande

João Pessoa”, resultando também em pesquisas sobre atividades de grupos musicais desenvolvidas nas escolas.

Mendes (2013) realizou um estudo multicaso em duas escolas estaduais da Paraíba buscando conhecer e analisar as práticas educativas e vivências musicais desenvolvidas em oficinas de canto coral do PME. Outro estudo conduzido por Penna e colaboradores (2015) discutiram sobre a prática pedagógica desenvolvida em oficinas de canto coral no PME em outras duas escolas paraibanas, ambas da rede municipal. Entre os resultados, as autoras destacam fragilidades das práticas pedagógicas, como a falta de preparação adequada dos monitores para o desenvolvimento de um trabalho específico de canto coral, falta de frequência dos alunos - sem constituir uma turma regular - comprometendo o desenvolvimento progressivo do processo pedagógico.

Penna (2014; 2016) aponta que as várias pesquisas realizadas pelo grupo de pesquisa sobre as atividades musicais no PME apresentam grande diversidade de práticas e sem padrões na implementação do programa, na medida que dependem dos agentes locais. Como os monitores (ou “oficineiros”) em geral não possuem formação pedagógica e desenvolvem um trabalho voluntário, apenas recebendo ajuda de custos de transporte e alimentação, geralmente eles sofrem resistência do corpo docente da escola, que não os aceitam como educadores no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, apesar de o programa ter buscado a ampliação da jornada escolar nas escolas localizadas em regiões mais vulneráveis mediante uma concepção de educação integral e integrada, “[...] de modo geral, não observamos maior integração entre as atividades do Mais Educação e o projeto-político da escola, entre o corpo docente e os agentes do programa” (PENNA, 2014, p. 93).

Sistematizando os diversos casos estudados pelo grupo de pesquisa, sem buscar as generalizações, Penna (2014, p. 94) apresenta algumas questões recorrentes nos resultados dos estudos:

[...] práticas que não se mostram adequadas às capacidades dos alunos ou que não consideram o desenvolvimento da turma, por falta de perspectiva pedagógica ou mesmo de formação adequada dos monitores; práticas e concepções que não levam em consideração a vivência musical do aluno e sua experiência cultural, contrariando as diretrizes do programa quanto à articulação entre os saberes escolares e as experiências cotidianas; a prevalência de uma concepção restrita da proposta do programa, como tendo como meta [sic] apenas “tirar a criança ou jovem da rua”, o que leva, inclusive, à desvalorização e desconsideração das diversas vivências comunitárias (Ibidem).

Apesar das críticas apontadas às práticas musicais desenvolvidas no PME das escolas pesquisadas, em um texto posterior Penna (2016) relatou a reformulação pretendida no PME priorizando o reforço escolar (que mais tarde foi concretizado com o PNME, apontado anteriormente) e a conseqüente redução da carga horária, desaprovando a descontinuidade das propostas de educação integral no país. A autora contextualiza que desde a LDBEN de 1996 há a previsão do regime de escolas de tempo integral e termina com uma indagação:

[...] diante dessa situação, que outras alternativas teremos para ampliar as experiências culturais – inclusive musicais – dos alunos das classes populares. Afinal, o ME proporcionava-lhes atividades complementares, esportivas e artísticas, que as classes médias usualmente oferecem a suas crianças e jovens, fora do sistema público de ensino. Neste sentido, até mesmo a pesquisa do Banco Mundial reconhecia a “eficácia do programa na ampliação de repertório sociocultural de alunos, contribuindo para a redução das desigualdades” sociais [sic] (FUNDAÇÃO ITAÚ..., 2015). Então, o que ocupará o seu lugar? (PENNA, 2016, p. 7).

O PNME é o que ocupou o lugar do PME, porém ainda sem dados que demonstrem o impacto no número de matrículas de atividades musicais complementares ao currículo escolar.

### 1.2.2 Coros, Orquestras e Bandas Marciais/Fanfarras

Em toda história da educação básica brasileira a mais destacada atividade musical desenvolvida em grupo é o canto orfeônico, que vigeu entre 1930 a 1961 em todo o território nacional. Entre as atividades de grupos musicais desenvolvidas nas escolas, o canto coral ainda é bastante desenvolvido, porém as bandas e fanfarras se destacam, inclusive na quantidade de pesquisas abordando estas práticas. As pesquisas utilizam diferentes abordagens metodológicas, desde estudos de casos até *Surveys* de grande porte, tratando de diversas temáticas de grupos musicais e abrangendo vários estados brasileiros.

Fernandes (2006; 2007) fez o levantamento da produção de teses e dissertações na área de educação musical nos programas de Pós-Graduação *strito sensu* no Brasil. Para organizar os tópicos ele utilizou as especialidades da educação musical do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), constando as seguintes especialidades referentes a grupos musicais: número 5)

Educação Musical Instrumental (conjuntos: Banda, Orquestra, etc.) e número 6) Educação Musical Coral. Até 2001 foram encontrados cinco trabalhos de Educação Musical Instrumental e também cinco de Educação Musical Coral. Entre 2002 e 2005 foram quatro trabalhos de Educação Musical Instrumental e nove de Educação Musical Coral (FERNANDES, 2006; 2007).

Wolffenbüttel (2012) investigou que atividades musicais existiam, quem as ministrava e os objetivos da música nas escolas públicas estaduais do RS, buscando identificar as configurações da educação musical nestas escolas. Utilizou para isso um *Survey* interseccional como método e questionários autoadministrados como técnica de coleta de dados. Neste mapeamento a autora contou com a parceria da Secretaria de Estado da Educação do RS para contatar as escolas por intermédio das Coordenadorias Regionais de Educação; de 30 coordenadorias participaram 22 neste estudo, abrangendo 259 escolas públicas estaduais de 115 municípios.

A inserção de uma coluna específica para apresentar o número de escolas com bandas é destacada pela autora, ao apresentar os dados quantitativos, devido “à grande presença de bandas em escolas públicas estaduais de todo o estado” (WOLFFENBÜTTEL, 2012, p. 193). Apresentando os dados obtidos com a Secretaria de Educação do RS sobre a música nas escolas estaduais, a autora aponta que das 342 escolas que possuíam projetos de música, 258 eram voltados para atividades de banda. A autora reitera que, de acordo com a Secretaria de Estado de Educação, a presença dos projetos de música e das bandas nas escolas deve-se em boa parte à adesão das escolas ao PME.

Em outro estudo de abordagem quantitativa, utilizando o *Survey* interseccional como método e questionário autoadministrado na coleta de dados, Wolffenbüttel, Ertel e Souza (2016) investigaram a presença do ensino de música em escolas públicas municipais do RS. Das 5.030 escolas municipais existentes em 2015 no estado, foram obtidas informações de 1612 escolas, ou 32,04% do total. Entre os resultados da pesquisa destaca-se a predominância da oferta do ensino de música em atividades e oficinas extracurriculares nas escolas - incluídas as de canto coral, bandas marciais e outros grupos musicais - comparado com a presença da música como disciplina específica ou mesmo vinculada à disciplina de Educação Artística. As autoras apontam que a educação musical esteja presente em escolas municipais do RS, considerando a presença significativa de atividades extracurriculares nas escolas pesquisadas, entretanto, ponderam que a presença unicamente extracurricular da

música na escola cria entraves de interlocução com as demais áreas do conhecimento. Neste sentido refletem que,

se a Música na escola ocorrer predominantemente como atividade extracurricular, um questionamento pode ser feito: Quando será possível, efetivamente, inserir a Música nas escolas de modo amplo, possibilitando interlocuções com as demais áreas e, assim, contribuindo efetivamente com o processo de educação escolar? Entende-se a importância de a Música encontrar-se em diversos tempos e espaços da escola. Mas, entende-se também, que é importante estabelecê-la como uma das disciplinas integrantes do currículo da Educação Básica. E, mesmo que no contexto da prática, cada vez mais seja possível este estabelecimento, nada garante a continuidade dessa existência, considerando-se a longa trajetória história [sic] da educação musical no Brasil, com suas idas e vindas, inserções e exclusões, desde o século XIX (WOLFFENBÜTTEL, ERTEL, SOUZA, 2016, p. 174).

Esta análise evidencia a preocupação com a área da música, que historicamente está ausente do currículo e proposta pedagógica da escola, sendo muitas vezes utilizada como “enfeite” para eventos festivos, sem fazer parte da formação cultural contínua, ampla e efetiva dos alunos. As autoras apontam ainda que as atividades musicais extracurriculares muitas vezes são desenvolvidas por profissionais não pertencentes à equipe de professores das escolas, mas que desenvolvem o trabalho vinculados a projetos momentâneos “que podem ser finalizados de acordo com as gestões governamentais. São atividades, em geral que se caracterizam como programas de governo, e não como programas de estado (WOLFFENBÜTTEL, ERTEL, SOUZA, 2016, p. 178).

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, capital do RS, implantou em 2008 o projeto “Centros Musicais”, buscando articular as práticas musicais existentes nas escolas municipais, bem como a implementação de atividades musicais nas escolas que ainda não as oferecesse. A organização do projeto está estruturada em atividades musicais mediante oito núcleos, sendo que cada núcleo possui uma escola-eixo responsável pela articulação musical entre as escolas integrantes do mesmo núcleo (WOLFFENBÜTTEL, 2009). Entre os oito núcleos destacamos os cinco que são de atividades de grupos musicais, necessitando de professores que atuem como regente: 1) Núcleo Orquestra; 2) Núcleo Banda Escolar; 3) Núcleo Percussão; 4) Núcleo Violão; e 5) Núcleo Canto Coral. Os regentes dos grupos são selecionados entre os professores de música concursados no município que tenham conhecimentos de regência.

No levantamento realizado por Chiarelli e Figueiredo (2010), nos anais dos congressos nacionais da ABEM entre 1992 (primeiro encontro) até 2009, foram

encontrados 66 trabalhos sobre canto coral. De 1992 a 2001 foram publicados somente seis trabalhos, enquanto de 2002 a 2009 foram sessenta, destacando-se o ano de 2009 com quinze trabalhos (Ibidem, 2010). Em outro levantamento, Silva e Figueiredo (2015) analisaram as produções referentes à prática coral nos anais de encontros e congressos da ABEM e ANPPOM disponíveis *online* no período de 10 anos (2003 a 2013). Foram encontrados 145 trabalhos com diversas temáticas relacionadas à prática coral, 100 nos anais da ABEM e 45 nos anais da ANPPOM. Apesar de estes levantamentos referirem-se a vários espaços da prática coral, muitas das pesquisas são referentes ao ambiente escolar.

O canto é uma habilidade que pode ser desenvolvida, envolvendo aspectos técnicos que envolvem fatores motores, cognitivos, emocionais e sociais. Por meio do canto desenvolve-se, também, a voz falada das pessoas. Dentro desta perspectiva, o professor de música tem a responsabilidade de desenvolver e cuidar da saúde vocal dos alunos, sendo o profissional que pode prevenir para que a sociedade tenha uma boa saúde vocal. É por meio do canto coral (ou coros) que o canto em conjunto é desenvolvido e, apesar de ser reconhecido como um importante “instrumento” a ser desenvolvido, ainda carece de mais pesquisas na área de educação musical que abordem esta temática no contexto escolar.

Em um levantamento sobre prática do canto nas escolas brasileiras em publicações da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) entre 1992 e 2012, Mateiro, Vechi e Egg (2014) encontraram 93 trabalhos, porém muitos deles o canto não era a atividade principal, mas ferramenta auxiliadora de processos de aprendizagem musical. Na categoria Canto coral e/ou canto coletivo as autoras encontraram 29 trabalhos, onde o cantar em grupo foi visto como algo produtivo para desenvolver tanto as habilidades musicais quanto a socialização (MATEIRO; VECHI; EGG, 2014).

Alguns municípios ou estados desenvolvem projetos específicos de grupos musicais para alunos de escolas públicas, como o projeto “Educação musical através do canto coral - um canto em cada canto”, desenvolvido na cidade de Londrina/PR desde 2002. O projeto tem como público-alvo alunos matriculados do 2º ao 5º ano do ensino fundamental por meio de parceria entre a secretaria municipal de cultura e a secretaria municipal de educação, atendendo centenas de alunos. Andrade (2015) investigou os processos de ensino e aprendizagem neste projeto com a prática de coros infantis, destacando que “a função do monitor na condução desses

procedimentos e as suas experiências de formação enquanto regente e educador musical são essenciais para o sucesso da proposta” (ANDRADE, 2015, p. 214). Em artigo a autora apresentou as perspectivas dos educadores/regentes e dos 751 alunos do projeto que responderam ao questionário (ANDRADE, 2015a). Em um estudo posterior sobre o projeto, Brito (2017) apresenta alguns desdobramentos do trabalho musical desenvolvidos com os coros do projeto, afirmando que até aquele ano mais de 8.000 crianças já haviam sido beneficiadas em 19 escolas municipais de Londrina.

Santos (2012) encontrou doze coros em escolas no município de Florianópolis/SC, todos como atividade extracurricular, e desenvolveu um estudo de casos múltiplos com cinco destes grupos. A autora buscou compreender como ocorre a prática coral e que funções ela exerce nas escolas de ensino fundamental (SANTOS, 2012).

Já Patrícia Costa vêm desenvolvendo trabalhos que abordam o canto coral com adolescentes, analisando aspectos característicos desta faixa etária - especialmente o processo de muda vocal, que é um aspecto que impacta de uma forma concreta a participação dos adolescentes (especialmente meninos) nas atividades de canto e requer cuidados do regente/professor. Ela é uma grande defensora da prática do canto coral juvenil nas escolas de educação básica (COSTA, 2009). Em sua pesquisa com um coral jovem escolar, Andrade (2011) buscou compreender de que forma a interação social pode contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem musical, e Franchini (2014) em sua pesquisa sobre o canto coral com adolescentes destacou a importância de regentes e educadores musicais refletirem sobre suas formações e práticas pedagógicas, pois devem desenvolver um trabalho que atenda às características inerentes desta faixa etária – que envolve questões fisiológicas, emocionais, sociais e musicais (FRANCHINI, 2014). Colares e Barros (2017) investigaram sobre experiências de regentes de coros juvenis em escolas públicas na cidade de Manaus/AM e a importância do regente/educador musical.

A orquestra no contexto escolar também é tema de pesquisas, apesar de o Censo Escolar da educação básica (BRASIL, 2014) não trazer a orquestra como uma categoria específica de atividade complementar. Num levantamento realizado em diversos periódicos e trabalhos acadêmicos da área de educação musical, Moraes e Rosa (2015) buscaram pesquisas que abordassem a prática de orquestra no contexto da educação musical. Entre 2000 e 2014 as autoras encontraram 52 trabalhos tratando de diversos tópicos, entre eles sobre orquestras escolares. Há trabalhos que

abordam também o aspecto da apreciação musical através de concertos de orquestras, seja no ambiente escolar ou em teatros e salas de concertos. Para as autoras a produção ainda era “pequena e instável”, o que possibilita novos olhares e pesquisas sobre a temática (MORAIS; ROSA, 2015, p. 1). Além disso, vários artigos tratavam de uma mesma pesquisa.

Santos (2017a; 2017b; 2014; 2013; 2012; 2010) buscou analisar a configuração do ensino de música na escola através da Orquestra Villa-Lobos, grupo constituído desde 1992 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Villa-Lobos no município de Porto Alegre/RS. Já Bozzetto (2014; 2012; 2011; 2010) buscou compreender a perspectiva das famílias no projeto educativo para jovens oriundos de escolas públicas que aprendem música em uma orquestra. Uma das ênfases do projeto é a formação de músicos profissionais<sup>13</sup>, havendo forte mobilização das famílias na profissionalização de seus filhos como músicos de orquestras.

A categoria de Bandas, Fanfarras e Percussão é a que apresentava a maior quantidade de matrículas de alunos em atividades complementares em música no contexto escolar brasileiro, como apresentado no Quadro 1 deste trabalho (BRASIL, 2014). Embora designa-se vários grupos musicais de banda (relacionados ao tipo de música executada: banda de rock, de pagode, de jazz, etc.), as bandas no contexto educacional são classificadas de acordo com o tamanho e tipo de instrumentos que a constituem. Em essência, estes grupos possuem instrumentos de percussão e sopros. Os grupos de Fanfarra (considerado como uma categoria mais “simples” das bandas) geralmente possuem somente instrumentos de percussão e sopros do naipe de metais. Outras designações comuns são: bandas de percussão, bandas marciais, bandas sinfônicas (estes dois últimos também com instrumentos de sopro do naipe das madeiras), etc.

As bandas são oferecidas em atividades extracurriculares nas escolas, sendo muitas vezes não exclusivas para os alunos de determinada escola, mas também para jovens da comunidade. Lima (2007) classificou dois tipos de bandas educativas, as 1) bandas escolares (atividade extracurricular para os alunos de determinada escola) e 2) banda estudantil (sediada em uma escola e levando o seu nome, porém não restrita aos alunos e tendo uma característica comunitária).

---

<sup>13</sup> O projeto da orquestra iniciou em 2009 com 350 inscritos, crianças e adolescentes de baixa renda, sendo selecionados 45 alunos para participar do projeto. Atualmente vários destes alunos que iniciaram o projeto estão cursando a graduação em música e atuando profissionalmente em orquestras.

No estado da Bahia existe um projeto social chamado Núcleo de Orquestras Juvenis da Bahia (NEOJIBA), inspirado no modelo venezuelano (*El sistema*). Além de desenvolver a educação musical em espaços comunitários, o projeto do NEOJIBA tem parcerias com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Um desses projetos é de capacitação dos “Mestres de Fanfarra”, proporcionando aperfeiçoamento musical para os regentes que atuam com bandas escolares nas escolas estaduais da Bahia. No primeiro encontro da capacitação, “31 mestres de bandas de 44 colégios estaduais da Região Metropolitana de Salvador participaram do encontro” (NEOJIBA, 2015)<sup>14</sup>. O projeto NEOJIBA foi fundado em 2007 e tinha no ano de 2015 aproximadamente 4.600 integrantes em todo o estado da BA, com foco principal nas práticas de orquestras e de coros, que são realizadas após as aulas escolares tendo em torno de 16h semanais de carga horária (NÓBREGA; BOAL-PALHEIROS, 2015).

Cislagui (2009) analisou as concepções dos professores sobre educação musical e os processos de ensino e aprendizagem de músicas realizados no projeto de bandas e fanfarras na cidade de São José/SC. O projeto é mantido pela secretaria municipal de educação e tinha cerca de 2000 alunos de 17 escolas municipais participando de banda ou fanfarra como atividade extracurricular. Em sua pesquisa ele desenvolveu um estudo multicaso com três grupos, um de cada categoria de bandas (uma banda marcial, uma banda de percussão e uma fanfarra). Todos os seis professores/regentes dos grupos adquiriram a formação pedagógica através da prática, pois não tinham formação superior em música. Lima (2007) também destaca a formação mais prática do que acadêmica dos regentes de bandas no estado de São Paulo, sendo que alguns regentes de bandas escolares não sabiam ler partitura (LIMA, 2007).

Campos (2008) descreveu os resultados de sua pesquisa sobre as práticas e o aprendizado envolvido nas bandas e fanfarras escolares. A autora entrevistou regentes e alunos de três bandas escolares de Campo Grande e, entre as conclusões, salientou a importância da formação continuada do regente. Marconato (2014) analisou o contexto das escolas municipais da cidade de Guarulhos em São Paulo, que receberam instrumentos musicais para a formação de fanfarras, porém a maioria dos professores de música das escolas não aceitou desenvolver as atividades com

---

<sup>14</sup> Disponível em: <http://neojiba.org/noticias/neojiba-apresenta-projeto-pedagogico-para-bandas-de-escolas-estaduais/>. Acesso em 21 de Novembro de 2017.

os instrumentos de banda. Inversamente às considerações de Campos (2008), Lima (2007) e Cislagui (2009) (referente a falta de formação musical dos professores/regentes que atuavam nas bandas), Marconato (2014) constatou que os professores no município de Guarulhos possuíam formação em música de nível acadêmico, no entanto não tinham os saberes necessários para desenvolver o trabalho com bandas e fanfarras em escolas de educação básica.

Silva (2014) investigou duas bandas marciais da cidade de Aparecida de Goiânia/GO com o objetivo de verificar de que forma as bandas de música contribuem socialmente e para a aprendizagem musical dos alunos que dela participam. O autor contextualiza que no estado de Goiás muitas escolas ainda não possuem música na grade curricular, porém grande parte delas a música está presente através das atividades de bandas e fanfarras. Sobre os professores, afirma que “em Goiás muitas escolas públicas vinculadas à Secretaria Estadual de Educação têm bandas de música com professores para esta função modulados no quadro da escola” (SILVA, 2014, p. 38). Já Sousa e Barbosa (2018) realizaram um estudo sobre o comportamento escolar de alunos de quatro bandas marciais escolares de Goiás, indicando que as atividades das bandas desempenham uma função importante na vida escolar de seus integrantes. Os autores destacaram que o estado do Goiás foi um dos primeiros a implantar a disciplina de música no currículo da escolar, além de que tinha aproximadamente 117 bandas escolares em todo o estado (SOUSA; BARBOSA, 2018).

Uma temática recorrente das atividades e pesquisas desenvolvidas nas orquestras e bandas escolares é sobre o ensino coletivo de instrumento. Historicamente a tradição de ensino instrumental é o de conservatório, num formato de aulas individuais entre aluno e professor, ou em pequenos grupos. Porém este formato é complexo viabilizar nas escolas, levando em conta o contexto e estrutura escolar. Nem sempre o professor de música exerce a regência do grupo no ensino coletivo de instrumento (no sentido de marcar o tempo com o gestual durante a execução musical), mas pelo menos assume a função da regência, mesmo que seja tocando o instrumento musical. Em muitas aulas de ensino coletivo de instrumentos o professor assume a regência de forma tradicional, à frente do grupo fazendo a marcação gestual e conduzindo a execução musical.

Com o aumento dos cursos de graduação e de pós-graduação em música no país, além da inserção da música como conteúdo obrigatório através da Lei 11.769

em 2008 (BRASIL, 2008; 2017), houve um aumento considerável nas pesquisas científicas na área da música. Entre estes estudos, destacam-se os de ensino coletivo de instrumentos. Nascimento (2006) explica que

a metodologia do ensino coletivo de instrumentos musicais consiste em ministrar aulas ao mesmo tempo para vários alunos. Essas aulas podem ser de forma homogenia ou heterogenia e é efetuada de maneira multidisciplinar, ou seja, além da prática instrumental, podem ser ministrados outros saberes musicais intitulados academicamente como: teoria musical, percepção musical, história da música, improvisação e composição (NASCIMENTO, 2006, p. 96).

O autor esclarece que o ensino coletivo homogêneo ocorre quando o mesmo instrumento é lecionado em grupo e o ensino coletivo heterogêneo quando vários instrumentos diferentes são trabalhados num mesmo grupo (Ibidem, 2006).

Mesmo o canto coral sendo um tipo de ensino coletivo, geralmente este termo é empregado predominantemente para o trabalho com instrumentos, seja do naipe de cordas, sopros ou percussão. Alguns destes trabalhos propõem modelos de ensino coletivo ou ainda a análise de métodos já existentes. Nascimento (2006) realizou o estudo sobre a aplicação do Método “Da Capo”<sup>15</sup> com jovens iniciantes de uma banda, confirmando a eficiência do método. Também no contexto do ensino coletivo para instrumentos de sopros, Campos (2016) destaca a contribuição do mestre de banda (regente) para o desenvolvimento do ensino coletivo de instrumentos musicais, sendo o principal formador de instrumentistas de sopro e percussão no cenário musical brasileiro. Sobre a diferença entre os profissionais que trabalham com ensino coletivo, o autor afirma que

diferentemente do ensino coletivo conduzido por um professor de instrumento que não possua os conhecimentos da técnica da regência, ou mesmo do maestro que não possua uma reflexão ativa sobre questões educacionais, o mestre de banda revela-se como um formador de músicos que atrela a performance musical ao ensino (CAMPOS, 2016, p. 318).

Campos (2016) relata ainda algumas temáticas realizadas nas edições do Encontro Nacional do Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ENECIM), realizada a cada dois anos, que teve em 2004 sua primeira edição e em 2018 realizou a sua VIII edição do evento.

---

<sup>15</sup> O Método “Da Capo” foi o primeiro método brasileiro para bandas, sendo desenvolvido pelo Professor Dr. Joel Barbosa (BARBOSA, 1996; 1994). A proposta do método é que um único professor assuma o papel de ministrar todos os instrumentos.

Santos (2016), em sua tese de doutorado, elaborou uma proposta didática com seis níveis para o ensino coletivo de instrumentos de cordas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo) para ser utilizada nas escolas de ensino fundamental e outros espaços educacionais. Para isso ele analisou quinze métodos de ensino coletivo de instrumentos de cordas (cinco brasileiros e dez dos Estados Unidos), buscando padrões pedagógicos para fundamentar a sua proposta. Após a análise ele relacionou os dados com os objetivos e conteúdos propostos pelos PCNs. O autor salienta ainda a importância da formação adequada dos profissionais que atuarão nas aulas, já que o objetivo não é formar músicos, mas que os professores tenham proficiência mínima nos instrumentos de cordas (friccionadas) e pensem didaticamente no ensino coletivo.

Outro estudo direcionado ao ensino coletivo de instrumentos de cordas foi de Ying (2007), que teve o objetivo de apontar uma nova metodologia de ensino coletivo direcionado ao violino, baseado no uso de melodias folclóricas brasileiras do Guia Prático de Canto Orfeônico de Heitor Villa-Lobos. Já Cruvinel (2003), em sua pesquisa, realçou que o ensino coletivo de instrumentos de cordas é uma metodologia eficiente para a iniciação instrumental, além de ser um meio de democratização do ensino musical. A autora conclui apontando diversos aspectos positivos da metodologia, entre eles a motivação dos alunos a continuarem o estudo do instrumento pelo resultado mais rápido da aprendizagem e pelo envolvimento com o grupo (CRUVINEL, 2003). Em outro texto a autora teceu questionamentos e reflexões sobre temáticas abordadas em encontros e congressos de educação musical, especialmente da viabilidade do ensino coletivo de instrumento musical como opção para o ensino musical escolar. Sobre isto Cruvinel (2009) aponta que

o ensino coletivo de instrumento musical poderá chegar ao contexto escolar caso os educadores musicais e as administrações escolares se empenhem em ações conjuntas, sistematizando metodologias adequadas para a realidade de cada escola e investindo na capacitação de professores especializados para sua implementação. Porém, para que o ECIM esteja presente no contexto escolar, necessário se faz, além da sistematização de metodologias adequadas, o engajamento dos atores presentes nas escolas (leia-se administração, professores, alunos, pais) é fundamental para o sucesso de sua utilização (Ibidem, p. 78).

O violão também tem sido um instrumento bastante pesquisado nas pesquisas de ensino coletivo de instrumento, situações que, normalmente o professor “rege” dando instruções verbais e tocando o instrumento. A professora Cristina Tourinho é uma das precursoras no país e desenvolve um curso permanente de extensão na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA) desde 1989

(TOURINHO, 2011), sendo considerada a primeira experiência relatada e documentada de ensino coletivo de violão no Brasil (SILVA SÁ; LEÃO, 2015).

Silva Sá e Leão (2015) analisaram materiais didáticos elaborados para o ensino coletivo de violão publicados no país, comparando-os através do conceito de método. Já Battisti e Araújo (2015; 2016) apresentaram o processo de elaboração e validação de um questionário sobre as Crenças de Autoeficácia de alunos de violão em um contexto de ensino coletivo. Em outra publicação, as autoras apresentaram os dados da pesquisa, que teve o objetivo de investigar a motivação de alunos iniciantes para aprender violão em grupo. O método utilizado foi o *Survey* de pequeno porte e, entre as conclusões do trabalho, as autoras apontaram

[...] a relevância das relações entre aulas coletivas de violão e o processo motivacional do aluno, considerando que no ensino coletivo de instrumentos musicais: (a) existe um ambiente de troca de experiências, onde os alunos têm a oportunidade de aprender em conjunto, tanto com o professor como com os colegas; (b) o resultado musical ocorre de maneira rápida; (c) a sonoridade do grupo muitas vezes pode ser mais interessante para o aprendiz; e (d) a escolha do repertório é um fator relevante para a motivação nesta modalidade de ensino (BATTISTI; ARAÚJO, 2017, p. 449).

Os métodos de ensino coletivo de instrumentos musicais e suas respectivas metodologias foram adaptados e inspirados, originalmente, em modelos de outros países, especialmente dos Estados Unidos. Na sequência são apresentados alguns trabalhos que tratam do ensino coletivo e atividades de grupos musicais escolares em outros países.

Como no Brasil, as atividades de grupos musicais nas escolas de outros países são desenvolvidas predominantemente como atividades extracurriculares. No Japão, Hebert (2012) afirma que as orquestras, coros e bandas escolares são atividades extracurriculares, aprovadas pelo ministério da educação, como parte da educação moral e com propósito do desenvolvimento do caráter. As atividades são desenvolvidas pelos professores de música das escolas, que não têm um treinamento formal para trabalhar como regentes com os grupos. Em seu livro, o autor focaliza na análise das atividades de bandas de sopros, comparando o sistema de bandas escolares japonesas com o sistema europeu e americano, evidenciando diferenças em relação às premissas, valores, objetivos e práticas (HEBERT, 2012).

Uma temática bastante recorrente nas pesquisas é sobre a participação de meninos nos corais escolares, especialmente pelo processo de muda vocal que ocorre com maior intensidade nos adolescentes do sexo masculino. O processo de muda

vocal geralmente está relacionado com um senso de perda de identidade e fase em que os adolescentes interrompem as experiências de cantar (FREER, 2014). Esta situação é uma tendência em diversos países e culturas evidenciadas em pesquisas. Freer (2014) entrevistou 85 adolescentes em quatro países europeus (Inglaterra, Grécia, Irlanda e Espanha) sobre a muda vocal e o canto na escola. Em outro texto, o autor traça um histórico sobre o desenvolvimento da tradição coral nos Estados Unidos e sua inserção nas escolas, chegando a ter mais de 41.000 coros nas escolas (FREER, 2012). Outras pesquisas abordando a prática do canto coral, especialmente sobre a abordagem de jovens do sexo masculino, foram realizadas no Canadá (ADLER, 2012), Inglaterra (WELCH ET ALI, 2012) e Austrália (HARRISON, 2012).

Frank Abrahams (2005) contextualiza o fechamento de programas de música em várias escolas dos Estados Unidos na década de 80, o que gerou a união de profissionais e associações da área para defender a educação musical nas escolas públicas. Deste movimento resultou um documento (semelhante aos PCNs no Brasil, que foi substituído pelo BNCC) que foi aprovado como lei em 1994 e definiu o que cada criança dos Estados Unidos deveria conhecer e fazer em música. O autor relaciona cada um dos conteúdos dos *National Standards for Music Education* e analisa como poderiam ser desenvolvidos na prática coral escolar (ABRAHAMS, 2005).

Santos (2014) realizou um estudo de casos múltiplos comparando dois projetos que utilizavam o ensino coletivo de instrumento, um em Portugal e outro no Brasil. No Brasil foi o Projeto Ensino Coletivo de Cordas desenvolvido num conservatório público, e em Portugal o Projeto Orquestra Geração, sendo escolhida apenas uma das várias escolas públicas de educação básica portuguesa em que o projeto é aplicado. O principal objetivo da autora neste estudo foi de conhecer e compreender as práticas pedagógicas nos dois projetos, verificando a viabilidade de implantação de práticas similares no currículo das escolas públicas de educação básica. Em suas conclusões, a autora afirma que é viável a aplicação do ensino coletivo de instrumentos musicais nas escolas e sugere que esta seja uma forma de democratizar o acesso ao ensino de música e argumenta que o ensino coletivo é

como um meio de alargar o acesso ao ensino musical de forma justa e democrática, possibilitando futuros e eventuais encaminhamentos profissionais, otimizando a utilização de recursos públicos investidos nas instituições de educação e dando oportunidade para todos os alunos conviverem com uma arte de fundamental importância para a percepção e compreensão do mundo em que vivemos e das relações sociais nele contidas (SANTOS, 2014, p. 410).

A autora busca ainda fundamentar a presença do ensino coletivo de instrumentos musicais como uma prática de Educação Musical possível nas escolas públicas de educação básica através de: a) fundamentos filosóficos (por se enquadrar numa perspectiva humanista com objetivo de formação integral do aluno); b) fundamentos psicológicos (pois o aspecto principal da metodologia é a motivação como impulsionadora da aprendizagem), c) fundamentos sociológicos (por favorecer relações interpessoais, desenvolvendo a cooperação, respeito pelas diferenças e socialização. Pertencer e ser aceito pelo grupo); d) fundamentos pedagógicos (por atender a um número grande alunos nas aulas e ter o fazer musical como ponto principal, independente de possuir a leitura e escrita musical. A ideia central é que todos podem fazer música, desenvolvendo uma aprendizagem colaborativa, em que o professor passa a ser um mediador; e) fundamentos políticos (por mostrar-se democrático, independente de dons físicos ou psicológicos, respeitando as diferenças e capacidades individuais) (SANTOS, 2014).

Até o momento foi abordada a literatura voltada para as atividades de grupos musicais nas escolas e da legislação educacional relacionada a estas atividades, evidenciando o significativo espaço de atuação e a necessidade de grande quantidade de professores/regentes que conduzam estes grupos. A próxima seção trata do conceito da regência musical e estudos que tratam da sua presença na formação de professores de música.

### **1.3 Conceito de regência musical e sua presença na formação de professores de música**

Esta seção apresenta o que é a regência musical, a função da regência e estudos que tratam sobre a regência na formação do professor de música. Este entendimento é importante para este trabalho, já que partimos da premissa que o professor que trabalha com grupos musicais nas escolas está desempenhando a função de regente, conduzindo o grupo. As atividades do regente e de professores de música, ao trabalharem prática musical em grupos - principalmente em contextos educacionais ou com amadores, são bastante complementares.

A regência musical é definida pelo Dicionário Grove de música como a “direção de uma execução musical através de gestos visíveis destinados a garantir a coerência e unidade de execução e interpretação” (SADIE, 1994, p. 771). Já Zander (2008) destaca a origem latina do termo regência – *dirigo*, que significa dirigir e ordenar. “Em música significa dirigir, conduzir um grupo de executantes, músicos ou cantores, dentro de uma certa unidade musical, guiada pelos gestos das mãos, do corpo e, até certo ponto, por expressões fisionômicas” (Ibidem, p. 16).

A profissão de regente - como um músico responsável exclusivamente para “reger” a música - é relativamente recente se comparada à presença da prática musical coletiva na sociedade. A profissão foi sendo aperfeiçoada através de técnicas gestuais que são reconhecidas e aceitas universalmente ao longo da história, especialmente a partir do século XVIII, quando novas possibilidades de expressão musical foram desenvolvidas junto à orquestra de Mannheim<sup>16</sup> (LAGO JR, 2002). Porém, antes de o regente ser um músico profissional responsável pela condução musical do grupo, esta função era exercida por um dos músicos do próprio conjunto, no caso das orquestras geralmente pelo spalla (violinista) ou cravista/pianista (que muitas vezes era o próprio compositor da obra).

Entendemos que qualquer grupo musical tem um ou mais membros que assumem a função de conduzir o trabalho, ou seja, a função de regente, mesmo que involuntariamente. Esta condução não é necessariamente através de gestos, mas também por expressões fisionômicas, instruções verbais, marcações sonoras, ou mesmo através do instrumento. A prática musical em grupo precisa de uma métrica, um pulso que precisa ser compartilhado entre os integrantes para manter a execução musical coesa. Dentro desta perspectiva, a função da regência é inerente a qualquer prática musical em conjunto. Frigeri e Pedrosa (2017) realizaram um estudo sobre a comunicação gestual entre músicos, afirmando que a comunicação gestual é um elemento importante para uma boa performance; no artigo as autoras buscaram bibliografia em língua inglesa que abordasse as formas de interação não verbal entre músicos, ou seja, quando uma ou mais pessoas de um grupo assume a função de condução do grupo – de regência.

A regência é um dos conteúdos presentes na resolução N° 2 do Conselho

---

<sup>16</sup> A cidade de Mannheim na Alemanha tinha uma orquestra que contribuiu para o desenvolvimento da música orquestral e da sinfonia. Os compositores que trabalharam nesta orquestra desenvolveram uma gama de novas técnicas orquestrais, influenciando vários compositores do período Clássico.

Nacional de Educação (CNE) que aprova das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música – que orienta tanto os cursos de bacharelado e licenciatura. No artigo 5º do documento a regência aparece como um dos conteúdos específicos a serem inseridos nos cursos de música, pois são estudos que “particularizam e dão consistência à área de Música” (BRASIL, 2004, p. 2). No artigo 7º inciso 1º deste mesmo documento, que trata sobre o estágio supervisionado, também cita a regência como possibilidade de realização de estágio (BRASIL, 2004).

Grings (2011) foi o primeiro estudo que problematizou sobre a regência na formação do professor de música no Brasil. Em sua dissertação de mestrado investigou a presença do ensino de regência nos cursos de licenciatura em música e as funções deste conhecimento para o professor de música. Num primeiro momento o autor fez o levantamento dos cursos de licenciatura em música da Região Sul do Brasil e conferiu que em todos os 20 cursos a regência estava presente na estrutura curricular. Na segunda parte do estudo, o autor realizou um estudo multicaso com três cursos, um de cada estado da Região Sul, utilizando como técnica de coleta de dados a análise documental, entrevistas semiestruturadas com os coordenadores dos cursos e professores das disciplinas de regência, e questionário com 56 alunos. Como resultado, o ensino da regência nos cursos de licenciatura em música foi considerado importante por todos os pesquisados. Entre as principais funções atribuídas ao ensino da regência estão: liderança, reger grupos musicais amadores, integrar os diversos conhecimentos abordados durante o curso, além de proporcionar metodologias de ensino (GRINGS, 2011).

Posteriormente, Souza (2015) desenvolveu um estudo mais aprofundado sobre a regência em 33 cursos de música em universidades federais do Brasil que ofereciam a licenciatura em Música, analisando de que forma cada instituição implementou o conteúdo do componente curricular regência nos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). O autor comparou os programas das disciplinas, bibliografias, ementas e carga horária das disciplinas que tratavam da regência com o modelo síntese estruturado da literatura por Brandão (2011) sobre habilidades - tanto musicais quanto não-musicais - que devem ser dominadas pelos regentes, fazendo uma análise dos conteúdos das disciplinas de regência em cada um dos cursos de licenciatura em música. O trabalho mostra-se relevante pela sistematização de como a regência está presente nos cursos de licenciatura em música de universidades federais, mas o autor tece algumas críticas, já que percebeu que o repertório é predominantemente de

peças da cultura europeia, que acaba não sendo utilizada na prática cotidiana do professor – especialmente no contexto escolar. Além disso cita que, no geral, a carga horária tem um percentual baixo no curso e que muitas vezes é destacado habilidades não-musicais – como relações humanas e liderança – em detrimento da técnica gestual e outras habilidades musicais (SOUZA, 2015).

Em outro estudo, Soares (2017) analisou o ensino de regência especificamente no curso de licenciatura da escola de música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), comparando o projeto pedagógico anterior (de 2004) com o de 2009. Segundo a autora, apesar das transformações no currículo que tentaram adequar o ensino para o professor de música, o modelo de ensino ainda está bastante baseado no modelo tradicional e conservatorial (SOARES, 2017). A regência é muito vinculada como uma atividade performática e os professores em cursos superiores normalmente tiveram uma formação tradicional em regência e sem experiência no contexto escolar (HART Jr., 2019; SOUZA; 2015), o que pode explicar a pouca vinculação dos conteúdos da disciplina para os grupos musicais escolares.

Moreira e Oliveira (2017) trataram sobre a formação do regente coral infantojuvenil em cursos de licenciatura em música, destacando a importância de relacionar o ensino, pesquisa e extensão – um princípio do sistema universitário. No estudo as autoras relataram sobre o ensino de regência coral em cursos de licenciatura em música de duas universidades federais (UFMS e UFRN) e a proposta de projetos de extensão universitária com coro infantil e infantojuvenil, espaço em que alunos de licenciatura atuavam como regentes, proporcionando a articulação entre conhecimento teórico e experiência prática (GABORIM-MOREIRA; OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA, 2017; GABORIM-MOREIRA; RAMOS, 2019). Esta possibilidade de licenciandos atuarem no decorrer da graduação como regentes de grupos musicais, especialmente com crianças e adolescente (faixa etária escolar), proporciona uma experiência direta muito mais real de suas profissões como docentes no contexto escolar do que reger somente seus colegas de classe (com repertório “erudito”), prática que geralmente é utilizada nos cursos. Ao analisar sobre a formação de regentes para atuar em coros infantojuvenis, Ribeiro (2016) afirma que

a regência coral entra na licenciatura apenas como mais uma ferramenta para o professor, ainda que muitas vezes ela se constitua como uma das possibilidades de atuação para o egresso. A formação do regente não é, pois, uma finalidade do curso, que oferece apenas uma iniciação à regência coral, nem sempre focada ao contexto infanto-juvenil. Desta forma, o aprofundamento dos egressos interessados em atuar neste universo profissional

dependerá de uma complementação de conhecimentos de maneira informal, no contato com a prática, ou buscando cursos de formação continuada ou pós-graduações (RIBEIRO, 2016, p.67).

Os demais autores corroboram o entendimento de que os conteúdos de regência que são ensinados nos cursos de licenciatura são insuficientes para preparar os professores para atuarem como regentes de grupos musicais diversos, considerando as complexidades e particularidades de cada tipo de grupo musical e faixa etária – mas importante para subsidiar os professores em suas atividades docentes (GRINGS, 2011; SOUZA, 2015; MOREIRA; OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA, 2017; GABORIM-MOREIRA; RAMOS, 2019). Desta forma, torna-se relevante a busca por cursos de formação na área da regência para o tipo de grupo musical que o professor venha a atuar, seja cursos de extensão ou especializações. Fucci Amato (2009) trata da importância da regência coral e da expressão vocal para a qualificação do educador musical, já que o professor de música em diversas situações exerce o ofício de regente nas suas práticas docentes. No artigo a autora relata sobre a experiência que teve ministrando a disciplina de regência coral num curso de especialização em educação musical, destacando as impressões de oito discentes que frequentaram a disciplina (Ibidem, 2009).

A temática da regência na formação de professores de música também vem sendo abordada em outros países. Patrice Ward-Steinman (2010) publicou um livro (*Becoming a Choral Music Teacher*) bastante completo sobre o canto coral na escola, tendo como objetivo a preparação de alunos de licenciatura em música [*Music Education majors*] para desenvolverem atividades com grupos corais nas escolas, tanto para crianças quanto adolescentes. O livro propõe ser um livro-texto para cursos superiores em música, especialmente os de formação de professores (WARD-STEINMAN, 2010). Ulrich (2009) reflete sobre a natureza do trabalho do futuro regente, que encontrará em sua profissão grupos corais e instrumentais que são em sua grande maioria amadores. Baseado nisto o autor defende que a regência nos cursos superiores de música não seja focada fundamentalmente na aquisição de habilidades técnicas musicais com algum “adendo pedagógico” (Ibidem, p. 49), mas que em toda a formação sejam contempladas atividades que possam desenvolver competências e habilidades para o ensino (ULRICH, 2009).

Buscando compreender o status que a regência possui nos cursos superiores de formação de professores de música nos EUA [*undergraduate music education*

*majors*], Hart Jr. (2019) investigou os conteúdos e a estrutura, valores pedagógicos, e a ênfase relativa que os docentes das disciplinas de regência davam para as várias áreas do conhecimento do professor, representadas pela estrutura PCK [*Pedagogical Content Knowledge*] de Shulman. Para isto ele utilizou um questionário com 40 itens que foi aplicado para os docentes das disciplinas de regência de cursos de licenciatura em música [*undergraduate music education conducting classes*]. Dos 544 cursos contatados, 116 docentes de regência retornaram. Entre os resultados, o autor destacou que as disciplinas de regência normalmente são ministradas para alunos de várias ênfases dos cursos de música, lembrando o modelo tradicional dos cursos de regência - com pouco foco para as especificidades da licenciatura; além disso, poucas são as oportunidades de prática pelos alunos, para que possam conectar teoria e prática - ou desenvolver o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK – sigla em inglês). Os docentes de regência – 76,5% do sexo masculino - priorizam mais os conhecimentos de conteúdos (*Content Knowledge*) sobre os conhecimentos pedagógicos dos conteúdos, influência esta que

certamente [...] está presente nos cursos de regência, que por sua natureza envolvem os alunos profundamente em metas de performance, mas os futuros educadores musicais precisam de uma abordagem mais abrangente e integradora para aprender a ensinar e reger música<sup>17</sup> (HART JR., 2019, p 23-24).

Hart Jr. (2019) afirma que a forte ênfase em conhecimentos de conteúdo em música sobre os pedagógicos pode estar relacionada com relativa falta de experiência dos docentes de regência com grupos musicais escolares, ou ainda que eles acreditam que a disciplina de regência não seja o contexto apropriado para desenvolver as habilidades pedagógicas. O autor defende que os alunos de regência de cursos de licenciatura em música tenham contextos de aprendizagem autênticos, e que estes contextos incluam a regência e ensaios de grupos musicais nas escolas, incluindo experiências de estágios acadêmicos (HART JR., 2019).

Neste subcapítulo compreendemos o que é a regência musical e o que a literatura vem abordando sobre este conhecimento na formação de professores de música, além da sua relevância para o professor trabalhar com grupos musicais, especialmente no contexto escolar. A escola regular é um espaço onde se busca

---

<sup>17</sup> Certainly this influence is present in conducting courses, which by their nature involve students deeply in performance goals, but future music educators need a more well-rounded, integrative approach to learning to teach and conduct music.

ampliar o debate através de pesquisas, já que a educação é um direito fundamental de todos e essencial para o desenvolvimento humano por meio do ensino e aprendizagem, impactando de uma forma direta o funcionamento das sociedades. Através da educação escolar busca-se o desenvolvimento social, aprimorando as habilidades e potencialidades dos indivíduos. Dentro desta categoria os estudos sobre os docentes - que são quem fazem a educação escolar acontecer, tem sido destacada. Muitas pesquisas têm focalizado as questões motivacionais no contexto escolar, tanto de alunos, quanto de docentes. Na próxima seção serão abordadas as teorias de motivação que vêm sendo estudadas em pesquisas no contexto educacional, além de pesquisas sobre Autoeficácia Docente e Autoeficácia em atividades de grupos musicais, no qual esta pesquisa se relaciona.

#### **1.4 Estudos sobre Crenças de Autoeficácia e motivação em música e educação**

A palavra motivação tem sido bastante utilizada no senso comum, associada a estratégias de estímulos no desenvolvimento das mais diversas atividades, seja no âmbito profissional ou de lazer. A origem da palavra motivação vem do verbo latino *movere* (mover) que no tempo supino do latim tardio deu origem ao termo semanticamente aproximado no português de motivo. Numa perspectiva geral, a motivação (ou motivo) é o que move uma pessoa, colocando-a em ação ou fazendo-a mudar o curso da ação (BZUNECK, 2004). Ryan (2012) afirma que a palavra “motivado” significa “ser movido”<sup>18</sup>, não por forças físicas que podem mover um indivíduo, mas por energias inspiradoras que organizam ações intencionais.

Na perspectiva da teoria da motivação, baseado na área da psicologia, a compreensão sobre o comportamento humano ganha destaque. Graham e Weiner (2012) definiram motivação como “o estudo de porque os indivíduos ou organismos comportam-se como eles fazem: o que começa o comportamento deles e o que direciona, energiza, sustenta e, eventualmente, termina a ação”<sup>19</sup> (Ibidem, p. 367). Reeve (2011) explica que os estudos da motivação procuram responder duas

---

<sup>18</sup> The word *motivated* [...] means “to be moved.”

<sup>19</sup> Motivation is the study of why individuals or organisms behave as they do: What gets their behavior started, and what directs, energizes, sustains, and eventually terminates action” (GRAHAM; WEINER, 2012, p. 367).

questões fundamentais: a) o que causa o comportamento, e b) por que o comportamento varia de intensidade. Neste sentido os processos que fornecem ao comportamento sua energia e direção são o foco dos estudos da motivação.

Graham e Weiner (2012) publicaram um artigo analisando diferentes perspectivas teóricas dos estudos da motivação, traçando um contexto histórico, presente e possível futuro das diferentes correntes (que é uma maior integração). O texto é bastante didático na abordagem, pois separa e explica as diferentes teorias da motivação através de perguntas, que são: *A) Eu posso fazer isso? Eu quero isto?* Nestas perguntas, as seguintes teorias buscam respondê-las: 1) Moderna teoria de Expectativa e Valor; 2) Autoeficácia; 3) Teorias implícitas sobre inteligência. *B) Por que eu estou fazendo isto?* 4) Teoria de Autodeterminação; 5) Teoria de Realização de Metas; *C) Como eu posso fazer?* 6) Autorregulação; *D) Por que eu tive sucesso ou falhei?* 7) Teoria de Atribuição de Causalidade. *E) Como eu me sinto?*<sup>20</sup>. No Brasil os estudos de motivação em música vêm sendo desenvolvidos, principalmente, junto ao grupo de pesquisa Formação e Atuação de Profissionais em Música (FAPROM) e do grupo de pesquisa Processos Formativos e Cognitivos em Educação Musical (PROFCEM). O FAPROM<sup>21</sup> é vinculado ao programa de Pós-graduação em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), desde 2006 vem desenvolvendo pesquisas com temáticas vinculadas essencialmente no campo da motivação em música. Desde a sua fundação tem a coordenação da professora Dr<sup>a</sup> Liane Hentschke, que orientou trabalhos de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado. O PROFCEM<sup>22</sup> é vinculado ao programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e tem como líder do grupo a professora Dr<sup>a</sup> Rosane Cardoso de Araújo. Na área de educação, destacam-se os estudos de motivação desenvolvidos na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)<sup>23</sup> e na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

---

<sup>20</sup> CAN I DO IT? DO I WANT IT? – Modern Expectancy–Value Theory; Self-Efficacy; Implicit Theories About Intelligence. WHY AM I DOING THIS? - Self-Determination Theory; Achievement Goals. HOW AM I DOING? – Self-Regulation. WHY DID I SUCCEED OR FAIL? – Attribution Theory. HOW DO I FEEL? (GRAHAM; WEINER, 2012).

<sup>21</sup> Sítio do grupo de pesquisa FAPROM: <http://www.ufrgs.br/faprom/>

<sup>22</sup> Sítio do grupo de pesquisa PROFCEM: <http://profcem.blogspot.com.br>

<sup>23</sup> Sítio do Centro de Estudos e Pesquisas lideradas pela Professora Dr<sup>a</sup> Roberta Gurgel Azzi, voltado para estudos, pesquisas e divulgação da Teoria Social Cognitiva: <http://teoriasocialcognitiva.net.br>

O Núcleo de Estudos em Teoria Social Cognitiva e Práticas Educativas (TSCPE) organiza desde 2015, a cada dois anos, o Seminário Internacional Teoria Social Cognitiva em Debate. No ano de 2019 realizou a sua terceira edição, com a apresentação e publicação de pesquisas na área de educação que utilizem as referências da Teoria Social Cognitiva, como as Crenças de Autoeficácia – referencial teórico deste trabalho. Na próxima seção são abordados estudos sobre as Crenças de Autoeficácia.

#### 1.4.1 Estudos sobre as Crenças de Autoeficácia Docentes

Esta tese teve como objetivo investigar as Crenças de Autoeficácia dos regentes de grupos musicais escolares, entretanto não foi encontrada na literatura pesquisas que abordassem especificamente as Crenças de Autoeficácia de regentes. Como este estudo focalizou regentes/professores de grupos musicais em escolas de educação básica, além de integrar uma pesquisa do grupo FAPROM sobre professores de música, esta seção traz pesquisas sobre as Crenças de Autoeficácia Docente<sup>24</sup>.

Desde o primeiro artigo publicado por Bandura em 1977 sobre o assunto, pesquisas vêm sendo desenvolvidas em diversos países sobre o constructo da Autoeficácia em várias áreas do conhecimento, tendo destaque as de saúde e educação. No Brasil, o primeiro estudo foi desenvolvido por Bzuneck (1996) através de um *survey* com 529 professoras do antigo 1º grau de escolas estaduais de Londrina/PR. Com o tempo e o aumento da pesquisa científica brasileira, esta temática em pesquisas no contexto educacional foi aumentando significativamente, como podemos ver em artigos de revisão sobre a Autoeficácia Docente no Brasil (KUHN ET ALLI, 2019; IAOCHITE ET ALLI, 2016) e também internacional (ZEE; KOOMEN, 2016; KLASSEN ET ALLI, 2011). Foi observado o aumento da diversidade metodológica, de especificidades de domínio e a internacionalização das pesquisas. Zee e Koomen (2016) analisaram 165 artigos selecionados nos 40 anos (1976 – 2016) de pesquisa e as consequências da Autoeficácia Docente no contexto educacional:

---

<sup>24</sup> A nomenclatura utilizada é tanto Autoeficácia Docente, quanto Autoeficácia do Professor (*Teacher Self-Efficacy* em inglês).

Os resultados sugerem que a TSE [Autoeficácia Docente] mostra relações positivas com a adaptação acadêmica dos alunos, padrões de comportamento e práticas dos professores relacionados à qualidade da sala de aula, e fatores subjacentes ao bem-estar psicológico dos professores - incluindo realização pessoal, satisfação no trabalho e comprometimento. Foram encontradas associações negativas entre TSE [Autoeficácia Docente] e fatores de burnout<sup>25</sup> (ZEE; KOOMEN, 2016, p. 981).

As pesquisas vêm apontando que baixas Crenças de Autoeficácia estão associadas à sensação de esgotamento e a aquisição da síndrome de Burnout, efeitos que podem ser prevenidos ou minimizados aumentando as Crenças de Autoeficácia dos professores (GIRGIN, 2020; CARLOTTO ET ALLI, 2015; FERREIRA; AZZI, 2011; FERREIRA, 2011; SKAALVIK; SKAALVIK, 2014; 2007). Ainda incipiente são os estudos sobre a Autoeficácia e Inclusão (BZUNECK, 2017). Fernandes e colaboradores (2019) revelaram que 188 alunos de licenciatura em educação física possuem escores moderados de Crença de Autoeficácia docente para inclusão nas escolas, defendendo que é fundamental que a formação inicial possa oferecer oportunidades para que os futuros professores fortaleçam a confiança em suas capacidades para promover a inclusão nas escolas. Em outro estudo, Martins e Chacon (2019) investigaram pesquisas sobre Autoeficácia Docente e educação especial encontrando 74 trabalhos; com a análise sobre os trabalhos que envolviam a formação de professores, defendem que os níveis de Autoeficácia Docente podem aumentar, especialmente com a articulação entre teoria e prática bem-sucedida (MARTINS; CHACON, 2019).

Como já visto, a Autoeficácia Docente é importante para o bom desempenho do professor junto aos seus alunos e tende evitar a sensação de esgotamento e burnout. Mas outra temática tem sido recorrente no contexto escolar, que é da Eficácia Coletiva<sup>26</sup>, com estudos verificando como o conjunto de professores ou gestores escolares percebem a Eficácia coletivamente, apontando que grupos com alta eficácia coletiva e motivação são fonte para a satisfação individual no trabalho (BZUNECK;

---

<sup>25</sup> Results suggest that TSE shows positive links with students' academic adjustment, patterns of teacher behavior and practices related to classroom quality, and factors underlying teachers' psychological well-being, including personal accomplishment, job satisfaction, and commitment. Negative associations were found between TSE and burnout factors.

<sup>26</sup> As percepções de eficácia coletiva são definidas como os julgamentos dos professores de uma escola de que o seu conjunto dos professores é capaz de organizar e executar os cursos de ação exigidos para se conseguirem resultados positivos junto aos alunos (BZUNECK; GUIMARÃES, 2009, p. 1).

GUIMARÃES, 2009; CASANOVA; AZZI, 2015; KAULFUSS, 2014; RAMOS ET ALLI, 2016; KLASSEN; USHER; BONG, 2010; GODDARD; HOY; HOY, 2004; 2000).

As fontes de Autoeficácia fornecem informações de como os professores formaram as suas Crenças de Autoeficácia, sendo um importante tema para repensar a formação de professores – momento inicial em que o professor está adquirindo os seus conhecimentos, habilidades e capacidades para trabalhar nas escolas. As pesquisas sobre Autoeficácia também buscaram compreender como ela é formada e como pode ser fortalecida (MORRIS; USHER; CHEN, 2016; HENDRICKS, 2016; IAOCHITE; AZZI, 2012; NINA, 2015; TSCHANNEN-MORAN; MCMASTER, 2009; USHER, 2009). Apesar de a Experiência Direta de Domínio ser considerada pela teoria a fonte que mais influencia na Autoeficácia, “a força e influência das fontes diferem em função de fatores contextuais como gênero, etnia, capacidade e domínio acadêmico”<sup>27</sup> (USHER; PAJARES, 2008, p. 751).

A maioria das pesquisas sobre as Crenças de Autoeficácia Docentes são de abordagem quantitativa, com escalas de Autoeficácia Docente, mas tem crescido as pesquisas com abordagem qualitativa - buscando dimensões que não é possível na abordagem quantitativa. Nas pesquisas da área da música esta tendência também tem se confirmado. No próximo subcapítulo serão abordadas as pesquisas sobre Autoeficácia em grupo musicais.

#### 1.4.2 Crenças de Autoeficácia em grupos musicais, contexto de atuação do regente

Como vimos no subcapítulo anterior, o estudo sobre as Crenças de Autoeficácia de professores é bastante desenvolvido, tanto no exterior quanto no Brasil. Entretanto, poucas pesquisas foram encontradas que focalizem as Crenças de Autoeficácia de regentes ou em grupos musicais. Esta carência evidencia a possibilidade de explorar melhor esta teoria com as atividades de grupos musicais, especialmente no contexto escolar, onde há muitos alunos aprendendo música através de grupos musicais.

Almeida (2016), em sua dissertação de mestrado, teve como objeto de estudo

---

<sup>27</sup> [...] the strength and influence of the sources differ as a function of contextual factors such as gender, ethnicity, academic ability, and academic domain.

a Banda de Música do Colégio Militar do Corpo de Bombeiros na cidade de Fortaleza/Ceará, uma atividade extracurricular em escola pública. O objetivo geral da pesquisa foi de “verificar e analisar a influência das crenças de autoeficácia sobre os estudantes que participam da Banda de Música” (ALMEIDA, 2016, p. 15). A abordagem do estudo foi qualitativa através do estudo de caso, e como técnica de coleta de dados a autora separou em três fases: 1) pesquisa documental, verificando as notas/médias anuais de 15 alunos da banda no ano de ingresso e no biênio 2014-2015; 2) questionário, constando perguntas para conhecer o perfil de 23 alunos da banda, além de perguntas elaboradas para verificar as fontes das Crenças de Autoeficácia destes alunos, baseado nas quatro fontes definidas por Bandura (1997); e 3) entrevista semiestruturada por grupo focal com 10 alunos, sendo eles divididos em 2 grupos, 5 de alunos novatos (com menos de um ano de participação na banda) e 5 de veteranos.

Na primeira fase do estudo, Almeida (2016) constatou crescimento das notas e médias anuais dos estudantes participantes, que em suas palavras “resultou no aumento do rendimento escolar, coincidente com o ingresso e efetiva participação do aluno na banda de música” (Ibidem, p. 79), vinculando este melhor rendimento ao ingresso na banda. Com este resultado “positivo” nesta primeira fase, a autora justificou a continuidade da pesquisa

no intuito de verificar se essa participação influenciava as crenças de autoeficácias dos atores envolvidos. [...] não é o fator nota o objetivo central desta análise de dados, mas sim [...] verificar como a música, mediando [sic] as atividades realizadas na banda, influencia as crenças de autoeficácia das pessoas” (Ibidem, p. 49).

Já através das duas outras fases (questionário e entrevista focal), a autora buscou vincular os resultados através da teoria formulada por Bandura, apontando que “as crenças de autoeficácia dos estudantes estão presentes no grupo de maneira fortalecida pela convivência, pelos incentivos, pelas experiências trocadas e vivenciadas ao longo dos encontros e pelo prazer de estarem juntos” (ALMEIDA, 2016, p. 79). Por fim, destaca-se que a autora verificou que a participação dos alunos na banda influenciou positivamente o desempenho escolar em outras disciplinas, além de outros aspectos (organização pessoal, disciplina com os estudos, aprendizado nas matérias, modo de se relacionar com os colegas e comportamento), considerando que “as atividades musicais desenvolvidas por eles na banda do CMCB-CE influenciam suas crenças de autoeficácia” (ALMEIDA, 2016, p. 80).

Salienta-se que a autora traz uma concepção mais “geral” de Autoeficácia, vislumbrando, por exemplo, que a participação na banda proporcionou o fortalecimento de Crenças de Autoeficácia para diversas áreas de atuação. De acordo com Bandura (1997; 2008) a autoeficácia baseia-se na percepção de competência, é prospectiva, relacionada à ação e dependente da situação/domínio/tarefa específicos. Entretanto há uma corrente de pesquisadores que, baseado em Bandura, definiram e operacionalizaram o conceito de Autoeficácia Geral, “que se refere à confiança global do indivíduo em suas capacidades de lidar com uma ampla variedade de demandas ou novas circunstâncias” (SBICIGO et alli, 2012, p. 140).

Num outro estudo realizado por Tourinho, Azzi e Dantas (2016), apesar de não abordar diretamente as Crenças de Autoeficácia com regentes ou professores de grupos musicais, as atividades de regência e docência são utilizadas na pesquisa com estudantes e egressos de cursos de graduação de Bacharelado em Violão. Esta pesquisa teve como objetivo identificar e analisar as Crenças de Autoeficácia Ocupacional de estudantes e egressos de cursos de bacharelado em violão de Instituições de Ensino Superior com o mercado de trabalho. Neste estudo, de abordagem quantitativa, foi adaptado um instrumento denominado “Escala de autoeficácia ocupacional”, utilizando a lista de Salazar (2015) com 40 formas de atuação profissional para músicos, sendo que as autoras acrescentaram mais 8 itens para atender a algumas especificidades. O instrumento final ficou com 48 atividades profissionais em música, agrupadas em seis categorias:

- **Atividades de performance - atuar como instrumentista/solista**
- Atividades de performance - atuar em conjunto com outros músicos
- **Atividades que envolvem ensino**
- Atividades que envolvem produção musical
- Atividades de trabalho em estúdio e espaços de edição musical
- Atividades que envolvem conhecimento e manuseio de aparelhos para uso de tecnologia em música (TOURINHO; AZZI; DANTAS, 2016, p. 59, grifo meu).

A Escala é estruturada em duas questões. A primeira questiona se o instrumentista seria capaz de atuar com sucesso na atividade profissional; se respondesse que sim, iria para a segunda questão, em que era solicitado a indicar o grau de certeza de sua capacidade. Na categoria de Performance - Instrumentista/solista, a atividade de Regente/Maestro foi a que obteve o menor grau de confiança para atuação, com 68,57% dos 76 respondentes, porém ainda alta para músicos que não tiveram (ou tiveram pouca) esta formação em sua graduação. As

outras atividades desta categoria são: Arranjador (93,42% o grau de confiança para atuar), Concertista (89,61%), Composição/autor (86,49%), e Solista de orquestra (82,19%). Já na categoria das atividades que envolvem ensino, todas atividades tiveram alto grau de confiança para atuação, sendo a menor delas para atuar como professor de escola pública regular (76,71%). As outras, por ordem de confiança de atuação são: Professor particular (100%), Pesquisador (97,30%), Professor universitário (97,26%), Professor em projetos sociais (92,96%), e Professor de escola particular regular (83,56%). Sobre estes resultados as autoras fazem o seguinte questionamento e consideração: “mas o que faz uma pessoa que não teve aulas específicas de pedagogia musical sentir-se apta para ensinar? [...] Os dados sinalizam que a formação do professor é ponto a ser considerados [sic] para discussões sobre a formação” (TOURINHO, AZZI, DANTAS, 2016, p. 66). Neste sentido, de acordo com as autoras, o investimento na formação continuada de professores é necessário e que esta contemple aspectos da motivação e especificamente das Crenças de Autoeficácia.

Por outro lado, as pesquisas internacionais que abordam as Crenças de Autoeficácia em grupos musicais geralmente utilizam múltiplas escalas e mensurações, além da autoeficácia, diferentemente das pesquisas brasileiras supracitadas. Em seu estudo realizado com alunos de bandas escolares nos Estados Unidos, Hewitt (2015) investigou as relações existentes entre Crenças de Autoeficácia, Performance Musical, Autoavaliação, sexo, nível escolar e família dos instrumentos (madeiras, metais e percussão) de 340 respondentes. Para isso o autor utilizou três diferentes mensurações, todas elas validadas e com consistência interna, além de calibrá-las. Inicialmente foi medida a Crença de Autoeficácia, utilizando a escala *likert* de 10 pontos, onde cada aluno deveria marcar o quão capaz ele acreditava ser para executar a música selecionada que tocaria. Após os alunos executavam a música em seus instrumentos; a Performance Musical dos alunos foi mensurada utilizando a Forma de Avaliação Solo para Madeiras e Metais (sigla em inglês WBSEF)<sup>28</sup>, contendo sete quesitos da performance instrumental (tonalidade, entonação, precisão melódica, precisão rítmica, tempo, interpretação e técnica/articulação), medida pela escala *likert* de cinco pontos. Após a performance foi

---

<sup>28</sup> Woodwind Brass Solo Evaluation Form.

feita a autoavaliação, sendo solicitado que cada aluno preenchesse o WBSEF imediatamente após executar a música. O resultado foi convertido para uma escala *likert* de 10 pontos.

Além das três mensurações realizadas, Hewitt (2015) buscou calibrar o viés e a precisão das respostas, tanto para as Crenças de Autoeficácia quanto para a Autoavaliação. Para calibrar o viés ele realizou a subtração do *score* da Performance Musical com o *score* da Autoeficácia, desvelando assim a direção dos erros de julgamento; por exemplo, se o aluno fez uma baixa avaliação de sua capacidade para tocar (3), mas executou bem a obra (7), seu viés foi negativo (- 4), sugerindo baixa confiança. Ao contrário, se um aluno expressava uma alta capacidade para tocar (9), mas executa mal a música (4), seu viés foi positivo (+5), indicando excesso de confiança. A mesma lógica foi utilizada para verificar o viés da Autoavaliação, subtraindo-a com a Performance Musical. A calibração da precisão da Autoeficácia e da Autoavaliação buscou revelar o grau de erro do julgamento, subtraindo o número nove pelo valor de viés, quanto mais próxima a zero, maior imprecisão, e quanto mais próxima a 9, maior a precisão do resultado. Como resultado, o autor encontrou fortes relações entre as Crenças de Autoeficácia, Performance Musical e Autoavaliação. A calibração do viés da Autoavaliação com a Performance Musical teve forte relação negativa, indicando que, à medida que a Performance Musical aumentava, os alunos eram menos precisos em suas Autoavaliações. Também houve diferenças entre o sexo; as alunas mulheres foram mais precisas do que os homens em avaliar suas performances. Nas demais variáveis (nível escolar, família de instrumentos) não teve resultados estatisticamente significativos (HEWITT, 2015). O autor destaca que

É importante que os músicos desenvolvam habilidades precisas de Autoeficácia e Autoavaliação se querem tornarem-se autorregulados; ambas as variáveis estão associadas estreitamente com a performance musical. Os esforços para melhorar a capacidade de autorregulação dos estudantes de música são necessários, como também a profissão continua a examinar formas pelas quais os jovens alunos aprendem (HEWITT, 2015, p. 309).<sup>29</sup>

Em um estudo com alunos de bandas em uma faculdade comunitária e uma

---

<sup>29</sup> Accurate self-efficacy and self-evaluation skills are important for musicians to develop if they wish to become self-regulated musicians; both of these variables are associated closely with music performance. Efforts to improve music students' self-regulation capacity are needed as the profession continues to examine ways in which young students learn.

universidade<sup>30</sup>, Matthews e Kitsantas (2016) utilizaram três constructos pesquisados, predominantemente, em trabalhos na área dos esportes; que são: Coesão de Grupo (que é a tendência de membros de um grupo unirem-se numa missão em conjunto e/ou para necessidades sociais), Clima Motivacional Percebido (ambiente social refletindo a crença dos membros de que eles estão trabalhando para os objetivos da equipe), e Eficácia Coletiva (julgamento do grupo de suas capacidades combinadas para realizar uma tarefa). Cada um dos constructos foi mensurado através de uma escala adaptada (e validada) de atividades esportivas para a atividade de banda de música, além de uma parte com dados pessoais.

Participaram do estudo de Matthews e Kitsantas (2016) 96 instrumentistas, alunos de música (52 da banda de uma faculdade comunitária e 46 de um conjunto de sopros em audição competitiva de uma universidade). Os grupos eram distintos em relação à variabilidade da faixa de idade e, especialmente, na quantidade da prática semanal de estudo no instrumento. Ambos os grupos apresentaram alta correlação entre coesão de grupo e eficácia coletiva, indicando que se os instrumentistas têm um forte senso de coesão de grupo e clima motivacional orientado para a tarefa, eles estão mais propensos a reportar altos níveis de eficácia coletiva. Comparativamente, o conjunto de sopros da universidade reportou crenças de eficácia coletiva maiores do que a banda da faculdade comunitária, incluindo os processos do grupo para execução e coordenação da tarefa, e crenças positivas de seus membros na cooperação com os demais integrantes do grupo. Já os membros da banda da faculdade comunitária, em contraste, tiveram crenças menores em suas habilidades para sincronizar os seus esforços no grupo. Sobre estes estudos, as autoras consideram que ao compreender melhor como o ambiente de aprendizagem é influenciado pela coesão de grupo, o clima motivacional percebido e as crenças de eficácia coletiva, os educadores musicais poderão desenvolver estratégias melhores para auxiliar os estudantes de música em suas necessidades. Além disso, “entender e promover estas crenças motivacionais em diferentes contextos pode ajudar os membros dos conjuntos fazerem progressos em torno de suas metas como músicos

---

<sup>30</sup> Nos Estados Unidos da América as Faculdades Comunitárias (*Community Colleges*) têm duração de 2 anos e oferecem acesso aberto aos alunos que terminaram o Ensino Médio (*High School*), abrindo caminho para se alcançar o diploma de graduação com baixo custo. Um dos propósitos é preparar os alunos para ingressar numa Universidade, que tem duração de 4 anos. Em 2012-2013 as Faculdades Comunitárias tinham 78.635 inscritos, enquanto as universidades tinham 32.961 (ANDERSON; SUN; ALFONSO, 2006).

profissionais ou em suas aprendizagens de música ao longo da vida”<sup>31</sup> (MATTHEWS; KITSANTAS, 2016, p. 11).

Num estudo anterior, Matthews e Kitsantas (2007) utilizaram os mesmos constructos da pesquisa apresentada anteriormente, Eficácia Coletiva, Coesão de Grupo e Clima Motivacional Percebido (orientação voltada para a tarefa e voltada para o ego), apresentando uma quarta escala, originada no campo da música (escala de suporte/apoio do regente, definida como a quantidade de ajuda e cuidado que um professor/regente mostra em relação aos seus alunos). Participaram 91 instrumentistas de três bandas conceituadas. A diferença dos dois tipos do Clima Motivacional Percebido são: a) os indivíduos que possuem a orientação voltada para a tarefa julgam suas performances em termos de desenvolvimento pessoal e *expertise*; b) os indivíduos que possuem a orientação voltada para o ego avaliam suas realizações comparando suas performances com as dos outros. A orientação voltada para o ego tem sido relacionada com relatos de grande pressão e tensão, enquanto a orientação voltada para a tarefa tem sido associada com motivação positiva. A coesão de grupo possui quatro subescalas: 1) Integração do grupo-social, 2) Atração individual para o grupo-social, 3) Integração do grupo-tarefa, 4) Atração individual para o grupo-tarefa (MATTHEWS; KITSANTAS, 2007).

Os resultados mostraram que as três variáveis (Eficácia Coletiva, Coesão de Grupo e Clima Motivacional Percebido), coletivamente, representaram 46% de variância nas percepções dos instrumentistas de um regente apoiador. Além disso sugerem que os regentes devem incentivar um clima de orientação para a tarefa em seus grupos, encorajando os instrumentistas a dominarem as suas metas. De forma geral, a exposição a um ambiente de aprendizagem orientado para a tarefa pode influenciar não somente as atribuições e percepções dos estudantes sobre o apoio dos regentes, mas também a motivação para desempenhar uma tarefa como uma equipe coesa. “Os resultados deste estudo podem fornecer uma direção sobre como os regentes podem criar ambientes de aprendizagem que transmitam um forte senso de apoio para os seus instrumentistas”<sup>32</sup> (MATTHEWS; KITSANTAS, 2007, p. 6).

Considerado um dos primeiros estudos a pesquisar sobre a eficácia coletiva na

---

<sup>31</sup> understanding and fostering these motivation beliefs in both settings may help ensemble members make progress toward their goals as professional musicians or life-long learners of music.

<sup>32</sup> Findings of this study may provide guidance on how conductors can create learning environments that instill a strong sense of support for their instrumentalists.

performance musical, Matthews e Kitsantas (2012) pesquisaram se a orientação de meta e técnica de regência dos regentes tinham impacto no ambiente de ensaio, buscando determinar se elas se relacionavam com as crenças de autoeficácia, crenças de eficácia coletiva, atribuições de causalidade e performance dos instrumentistas. Além de questões sobre os dados pessoais, foram aplicados as seguintes mensurações: a) Eficácia Coletiva, escala com 20 itens e 5 subescalas/dimensões (habilidade, esforço, unidade, persistência e preparação); b) Crenças de autoeficácia: escala com 7 itens, questionando as crenças dos instrumentistas sobre suas capacidades para tocar em um grupo grande; c) Atribuição de causalidade: questionando o motivo de o grupo ter tido sucesso ou não, no ensaio e performance; d) Performance: três músicos profissionais analisaram as performances dos instrumentistas em gravações e avaliaram a entonação, equilíbrio e harmonia, dinâmica, precisão e musicalidade numa escala de 1 a 5. Participaram do experimento 81 instrumentistas universitários, separados randomicamente em seis grupos de 12 a 15 alunos. Cada grupo participou de uma das seis condições: 1) marcação de performance básica com orientação de meta para a performance, 2) marcação de performance básica com orientação de meta para domínio, c) marcação de performance interpretativa com orientação de meta para a performance, d) marcação da performance interpretativa com orientação de meta para domínio, e) marcação da performance expressiva com orientação de meta para a performance, e f) marcação da performance expressiva com orientação de meta para domínio. Um único regente conduziu os seis grupos nas seis diferentes condições, fazendo uma preparação prévia de como deveria reger e do que deveria falar durante o ensaio. Como resultado, os autores indicaram que os participantes na condição de orientação para a meta domínio reportaram maiores níveis de Crença de Autoeficácia, Autoeficácia coletiva e atribuíram frequentemente os sucessos ou falhas do grupo ao uso de estratégias de ensaio do regente. Além disso, o uso de marcação expressiva pelo regente teve um impacto significativo sobre a eficácia coletiva dos instrumentistas, Autoeficácia, performance e suas atribuições (MATTHEWS; KITSANTAS, 2007).

Zelenak (2010; 2011) desenvolveu e validou uma escala para medir as quatro fontes das Crenças de Autoeficácia no contexto da performance musical – Escala de

Autoeficácia da Performance Musical (MPSES em inglês)<sup>33</sup>, investigando estas fontes com alunos de música em 10 escolas de educação básica dos EUA (ZELENAK, 2015). Long (2016) utilizou em seu estudo duas escalas: a MPSES que foi respondida duas vezes pelos alunos, antes e depois de um período de oito semanas de intervenção; e o TSES para os professores de música desses alunos antes do período de intervenção, para avaliar suas Crenças de Autoeficácia.

Para melhor compreensão das Crenças de Autoeficácia, no próximo capítulo é apresentado o referencial teórico desta tese: a teoria das Crenças de Autoeficácia estruturada por Bandura (1997).

---

<sup>33</sup> Musical Performance Self-Efficacy Scale (MPSES)

## 2 A TEORIA SOCIAL COGNITIVA E AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

Nesta seção será abordado o referencial teórico definido para este trabalho, seus conceitos e fundamentos. O projeto da pesquisa, desde a sua concepção, atribuiu a Teoria das Crenças de Autoeficácia como suporte teórico para efetuar este estudo com os regentes/professores de grupos musicais escolares. Com isto, busca cooperar com a comunidade científica que vêm estudando e testando as Crenças de Autoeficácia Docente no contexto educacional em diversos países e culturas, além de estudos de Autoeficácia na prática musical.

O grupo de pesquisa FAPROM tem estudado teorias que tratam da motivação, como já abordado anteriormente, tendo a Crença de Autoeficácia uma importante função para a motivação humana. Para Bandura (2012), “aumentar as crenças das pessoas em suas capacidades [aumentar as Crenças de Autoeficácia] promove eficiente autorregulação e aumenta a motivação, persistência em face de dificuldades e realizações de desempenho”<sup>34</sup> (Ibidem, p.24). As Crenças de Autoeficácia contribuem de forma única na motivação e ação, pois além de ocuparem um papel central e de forma direta nas estruturas causais do comportamento humano, também impactam outras classes de determinantes importantes (BANDURA, 2009). Neste contexto, esta teoria vem ao encontro dos estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa FAPROM, baseado na motivação humana.

A Autoeficácia inicialmente foi um constructo desenvolvido pelo psicólogo canadense Albert Bandura (1977) e vem contribuindo com os estudos sobre o comportamento humano, sendo este um constructo base da Teoria Social Cognitiva (TSC) e o mecanismo central na agência humana. A partir de seus estudos, Bandura (1997) formulou a Teoria das Crenças de Autoeficácia, com um corpo teórico mais robusto, porém ainda contida dentro de uma perspectiva mais ampla do comportamento humano, que é a Teoria Social Cognitiva (BANDURA, 2012; 1997; 1986). Bandura (2012; 2006a) assume que para compreender a natureza e as propriedades funcionais da Autoeficácia é importante o entendimento dos princípios da Teoria Social Cognitiva. Podemos constatar esta premissa, também, em diversos textos em que Bandura fala sobre a Autoeficácia (1997; 2008; 2012), apresentando os pressupostos da Teoria Social Cognitiva.

---

<sup>34</sup> Increasing people's beliefs in their capabilities fosters efficient self-regulation and enhances motivation, persistence in the face of difficulties, and performance attainments.

A autoeficácia está inserida em uma teoria social cognitiva mais ampla. Portanto, para entender a natureza e as propriedades funcionais da autoeficácia é necessário, num primeiro momento, um breve resumo de alguns dos princípios essenciais da teoria social cognitiva<sup>35</sup> (BANDURA, 2012, p. 11).

Na próxima seção são explicados os principais conceitos que fundamentam a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura. Inicia com um panorama histórico de seu desenvolvimento, a essência da modelação na aprendizagem pela observação, a agência pessoal no comportamento humano, e a relação triádico do determinismo recíproco (onde o funcionamento humano é um produto da interação de influências intrapessoais, do comportamento em que as pessoas se envolvem, e das forças ambientais que são impostas sobre elas) (BANDURA, 2012; 1997).

## 2.1 Teoria Social Cognitiva

A Teoria Social Cognitiva (TSC) surgiu a partir de estudos que rejeitavam as noções do behaviorismo, noções estas que baseavam o comportamento humano através de estímulos e suas reações - recompensas e punições, sem fazer recurso à introspecção e às cognições. Segundo Pajares e Olaz (2008), Costa (2008) e Bandura (2008a) estes primeiros estudos foram conduzidos por Neal Miller e John Dollard em 1941 com base na aprendizagem social e na imitação. E foi com Albert Bandura e Richard Walters em 1963 que estes estudos foram ampliados, com os princípios da teoria da aprendizagem social e reforço vicário, concentrando a atenção em como os modelos sociais influenciavam o funcionamento humano (PAJARES; OLAZ, 2008).

Várias pesquisas empíricas embasaram a formulação das teorias de Bandura, destacando aqui os experimentos João bobo<sup>36</sup> e de fobias com cobras. No início da década de 60, os experimentos de laboratório com o “João bobo”<sup>37</sup> examinaram a

---

<sup>35</sup> Self-efficacy is embedded in a broader social cognitive theory. Hence, to understand the nature and functional properties of self-efficacy requires a brief summary at the outset of some of the main tenets of social cognitive theory.

<sup>36</sup> Bobo doll experiment.

<sup>37</sup> Os experimentos com o João bobo (boneco inflável) tornaram-se famosos na área de psicologia. Crianças de 3 até quase 6 anos de idade foram separadas em grupos de meninos e meninas, expostos a modelos adultos de ambos os sexos. Havia oito grupos experimentais e um grupo controle, sendo metade das crianças expostas a modelos agressivos e a outra metade a modelos submissos e não agressivos. As crianças expostas ao modelo agressivo imitaram o comportamento físico e verbal

aquisição de formas inovadoras de agressão através de modelagem televisiva simulada. Estes experimentos de modelação (aprendizagem a partir de modelos) demonstraram que as crianças, ao observarem a agressão modelada de adultos ao boneco João bobo, rapidamente adotaram um estilo particular de comportamento agressivo físico e verbal (BANDURA, 2016; COSTA, 2008).

Através dos experimentos, Bandura (2016) identificou quatro subprocessos psicológicos<sup>38</sup> inter-relacionados que caracterizam os elementos que efetivam a aprendizagem observacional através da modelação social, que são: 1) processos de atenção (determina o que as pessoas observam e quais informações extraem, pois as pessoas só podem ser influenciadas pelo que se lembram do que observaram); 2) processos de representações (conversão dos eventos observados em representações simbólicas, que ficam disponíveis para futuras recordações); 3) processos de produção translacional (quando as representações simbólicas são convertidas em cursos de ação correspondentes); e 4) processos motivacionais (determinam se as pessoas vão agir sobre o que elas aprenderam) (BANDURA, 2016).

Durante o processo de investigação de pessoas com fobias a cobras na década de 70, Bandura identificou um elemento fundamental na sua teoria da aprendizagem social, que é o constructo da Autoeficácia, publicando um artigo com o título “Autoeficácia: em direção a uma teoria unificadora da mudança comportamental”<sup>39</sup> (BANDURA, 1977). Segundo Pajares e Olaz (2008), através do **constructo da Autoeficácia**, Bandura identificou “que os indivíduos criam e desenvolvem **percepções pessoais sobre si mesmos**, as quais se tornam instrumentais para os objetivos que perseguem e para o controle que exercem sobre o seu próprio ambiente” (PAJARES; OLAZ, 2008, p.97).

Na década de 1980 Bandura alterou o nome de sua teoria de Aprendizagem Social para Teoria Social Cognitiva, buscando distanciá-la das concepções da época sobre as teorias de aprendizagem social (voltadas ao behaviorismo) e para destacar “o poderoso papel que a cognição desempenha na capacidade das pessoas de construir a realidade, auto-regularem-se, codificar informações e executar

---

agressivo, diferindo significativamente dos resultados das crianças do modelo não agressivo (COSTA, 2008).

<sup>38</sup> Attentional processes; representational processes; translational production processes; motivational processes (BANDURA, 2016, p. 107).

<sup>39</sup> Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change.

comportamentos” (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 97).

Bandura foi um autor importante para revolução cognitiva na área da psicologia, sendo que a Teoria Social Cognitiva reformulou o entendimento da psicologia sobre o processo de aprendizagem e do funcionamento humano. É considerado como um dos principais eminentes psicólogos da Era Moderna (DIENER; OISHI; PARK, 2014).

Na sequência é abordado o aspecto essencial na formulação da TSC, que é a possibilidade de as pessoas explorarem, manipularem e influenciarem o seu próprio ambiente através da agência.

### 2.1.1 A agência humana

Ser agente é quando a pessoa age por meio de seus próprios atos, fazendo as coisas acontecerem de maneira intencional. A agência engloba sistemas de crenças, características e capacidades em que o indivíduo exerce influência pessoal. Como visto anteriormente, esta perspectiva contrapõe o modelo behaviorista que defendia o modelo *input-output*, sendo o comportamento gerado por um conduto interno conectado, porém sem exercer nenhuma influência sobre o seu próprio comportamento (BANDURA, 2008c; 2001). Ao contrário, através da agência, na TSC, as pessoas exercem influência sobre o ambiente e não são apenas produtos dele. Em outras palavras, ser agente é “exercer influência intencional sobre o funcionamento e o curso dos acontecimentos por intermédio das próprias ações”<sup>40</sup> (BANDURA, 2012, p. 11).

De acordo com Bandura (2008a; 2008c; 2006a; 2005; 2001; 1997), agência humana possui quatro características principais, que são: a intencionalidade, premeditação (ou antecipação), autorreação e autorreflexão<sup>41</sup>. A primeira – intencionalidade - representa uma ação futura a ser seguida. As pessoas criam intenções que incluem planos de ação e estratégias para realizá-las. Já a segunda – premeditação - refere-se à extensão temporal da agência, que vai além de direcionar planos para o futuro. As pessoas estabelecem metas e antecipam os resultados prováveis das ações, que acabam orientando e motivando antecipadamente os esforços. Esta visualização cognitiva do futuro no presente (através das metas e

---

<sup>40</sup> To be an agent is to exert intentional influence over one’s functioning and the course of events by one’s actions.

<sup>41</sup> 1) Intentionality; 2) Forethought, 3) Self-reactiveness, 4) Self-reflectiveness

expectativa de resultados) serve como guia e motivador do comportamento (Ibidem).

A terceira característica da agência envolve a capacidade de as pessoas autorregular a execução dos planos de ação através da influência autorreativa. Através da autorreação as pessoas adotam seus padrões pessoais, monitoram e regulam suas ações, escolhendo as atividades que dão satisfação e percepção de autovalorização, e evitando as que proporcionam insatisfação e que provocam autocensura. A quarta característica da agência é a autorreflexão, que se refere à capacidade metacognitiva de refletir sobre si mesmo e sobre a adequação dos próprios pensamentos e ações. Esta autoconsciência proporciona a reflexão das pessoas sobre a autoeficácia, a solidez de seus pensamentos e ações e o significado de suas atividades, fazendo as correções necessárias neste processo (BANDURA, 2006a; 2001).

Para Bandura (2001), estas quatro características básicas da agência pessoal (intenção, premeditação, autorreação e autoavaliação) são inerentes ao que significa ser humano. A principal forma da agência é através do exercício individual, ou agência pessoal direta, quando a próprio indivíduo exerce o controle sobre suas atividades, entretanto esta não é a única forma de as pessoas influenciarem os acontecimentos que afetam suas vidas. A TSC diferencia três modos da agência humana: a pessoal (já referida), delegada e coletiva. Na agência delegada<sup>42</sup>, determinadas tarefas são outorgadas para outras pessoas, por elas possuírem maiores conhecimentos ou mesmo recursos para executá-las. A agência delegada depende da eficácia social percebida, quando alguém consegue mediar os esforços de outras pessoas em seu lugar (BANDURA, 2006a; 2001).

A TSC amplia a concepção da agência humana para a agência coletiva, que é a crença comum de determinado grupo de pessoas de que possuem as capacidades para produzir resultados desejados. No exercício da agência coletiva as pessoas compartilham seus conhecimentos, habilidades e recursos, fornecem apoio mútuo, formam alianças e trabalham em conjunto para garantir resultados que não conseguiriam realizar individualmente (BANDURA, 2008a; 2008c; 2005; 2006a; 2001).

Segundo Bandura (2008c; 2005; 1997), as Crenças de Autoeficácia são a base da agência humana, pois as pessoas sentem-se incentivadas a agir e perseverar

---

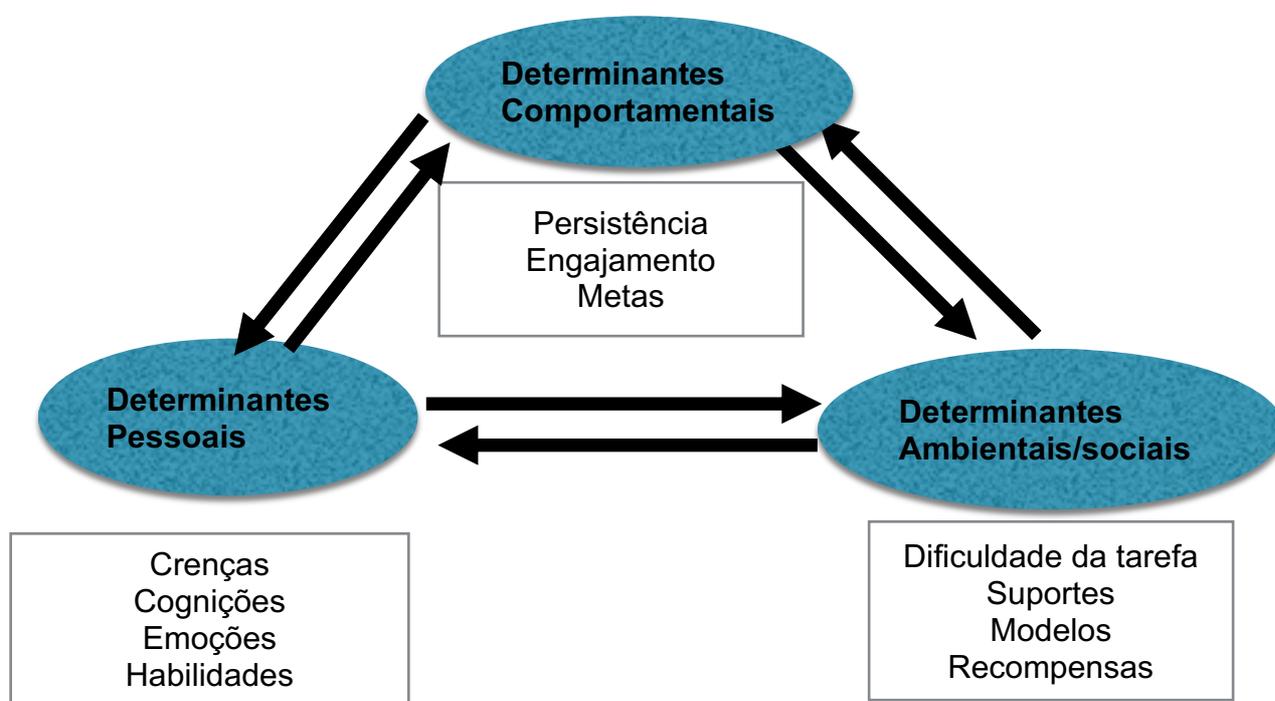
<sup>42</sup> Proxy agency

frente às dificuldades somente com a crença de que podem produzir com seus atos os resultados desejados, ou mesmo evitar os resultados prejudiciais. Ao ser um agente e agir intencionalmente, através das Crenças de Autoeficácia, as pessoas interagem com o ambiente através do seu comportamento de acordo com os fatores pessoais. Esta relação entre estes três fatores é outra característica essencial da Teoria Social Cognitiva, que será abordada na próxima seção.

### 2.1.2 Determinismo recíproco entre influências comportamentais, pessoais e ambientais

Na codeterminação triádica da TSC o funcionamento humano é produto da interação de influências pessoais, do comportamento em que as pessoas se envolvem e das forças ambientais que as afetam (ver figura 1). As Crenças de Autoeficácia são exemplos de influência pessoal e, junto com outros fatores pessoais (cognições, crenças, habilidades e emoções), fazem parte desta interação dinâmica, em que as pessoas têm algum controle para delinear os acontecimentos e os rumos de suas vidas (BANDURA, 2012; 1997).

Figura 1: Determinação recíproca triádica no modelo causal da TSC



Fonte: Tradução e adaptação de: Bandura (2012, p. 12), Schunk; Usher (2012, p. 14) e Alderman (2004, p. 20).

Os três determinantes (ou fatores) são bidirecionais, ou seja, ora agem em uma direção, ora em outra direção, conforme a ilustração das setas na figura 1. Contudo, estas influências não são simétricas e, dependendo da situação ou momento da vida, um fator pode exercer maior influência do que o(s) outro(s) (SCHUNK; USHER, 2012). Como exemplo podemos citar quando a Autoeficácia influencia o comportamento através de esforço, persistência e escolha da tarefa (pessoal → comportamental). No sentido inverso, o comportamento pode afetar a autoeficácia, quando um aluno desenvolve uma tarefa e percebe o seu progresso, aumentando a sua Crença de Autoeficácia (comportamental → pessoal). Exemplo da relação entre os fatores ambientais e comportamentais: quando, no contexto de um grupo musical, o regente chama atenção dos cantores/instrumentistas e diz “olhem aqui”, (social/ambiental → comportamental); ou quando um cantor/instrumentista executa incorretamente uma um trecho da música solicitado pelo regente, que acaba repetindo novamente o trecho da música em vez de seguir adiante o ensaio (comportamental → social/ambiental).

## **2.2 As Crenças de Autoeficácia**

Neste subcapítulo será explicado com maior detalhamento sobre a Autoeficácia, que é o constructo central da TSC, traçando um histórico da evolução da nomenclatura utilizada nos textos de Bandura desde o primeiro artigo publicado no assunto (1977) até o livro Autoeficácia: o exercício do controle (BANDURA, 1997). Também são apontadas as diferenças entre Autoeficácia e outros constructos utilizados em outras teorias, que são parecidos, porém conceitualmente distintos, além de apresentar as três dimensões de avaliar as Crenças de Autoeficácia (nível/magnitude, força e generalidade). Na sequência são apresentadas as formas que as pessoas constituem suas Crenças de Autoeficácia – através das quatro fontes de informação (Experiências Diretas de Domínio, Experiências Vicárias, Persuasão Social/Verbal e Estados Somáticos e Emocionais), tópico da teoria que foi enfatizada na segunda etapa desta tese. Por fim, os processos que atuam como mediadores entre as fontes das Crenças de Autoeficácia e suas consequências são abordados.

### 2.2.1 O Constructo da Autoeficácia e seu desenvolvimento

A autoeficácia é um constructo psicológico central na Teoria Social Cognitiva e estudado em diversas áreas para explicar os comportamentos das pessoas no que se refere à motivação, autorregulação e realização. Bandura (1997, p.3) afirma que as pessoas guiam suas vidas pelas “crenças em sua eficácia pessoal”<sup>43</sup>, descrevendo o constructo como “autoeficácia percebida”<sup>44</sup>. Para o português o constructo está sendo utilizado apenas como Crenças de Autoeficácia e “refere-se às crenças do indivíduo na sua própria capacidade de organizar e executar cursos de ação necessários para produzir determinados resultados”<sup>45</sup> (BANDURA, 1997, p.3).

Azzi e Polydoro (2006) apresentam as alterações de como Bandura abordou o constructo Autoeficácia durante o tempo, desde o primeiro texto em 1977 até 1997, quando publicou o livro “Autoeficácia: o exercício do controle”<sup>46</sup> (BANDURA, 1997). Diferentes termos foram encontrados na literatura para referir-se a este constructo, como percepção de autoeficácia, autoeficácia ou eficácia percebida, expectativa de eficácia.

Tabela 2: Evolução do constructo Autoeficácia para Albert Bandura

<b>Datas</b>	<b>Aspecto 1 “Nomenclatura”</b>	<b>Aspecto 2 “Dimensão da subjetividade”</b>	<b>Aspecto 3 “Avaliação da capacidade pessoal”</b>	<b>Aspecto 4 “Ação envolvida”</b>	<b>Aspecto 5 “Foco da ação”</b>
<b>1977</b>	Expectativa de eficácia é a	convicção de alguém para	realizar sucesso a	execução do comportamento requerido para	produzir os resultados.
<b>1982</b>	Autoeficácia percebida diz respeito aos	juízos das pessoas sobre	quão bem podem	executar cursos de ação requeridos para	lidar com situações em perspectiva.
<b>1984</b>	Autoeficácia percebida diz respeito ao	juízo das pessoas sobre suas	capacidades em	executar	determinados níveis de desempenho.

<sup>43</sup> Beliefs of personal efficacy.

<sup>44</sup> Perceived self-efficacy.

<sup>45</sup> Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments

<sup>46</sup> Self-efficacy: the exercise of control.

1986	Autoeficácia percebida é definida pelos	juízos das pessoas sobre suas	capacidades em	organizar e executar cursos de ação requeridos para	obter determinados tipos de desempenho.
1995	Autoeficácia percebida refere-se à	crenças de alguém em sua	capacidade em	organizar e executar cursos de ação requeridos para	lidar com situações em prospectiva.
1997	Autoeficácia percebida refere-se à	crenças de alguém em sua	capacidade em	organizar e executar cursos de ação requeridos para	produzir certas realizações.

Fonte: Azzi e Polydoro (2006, p. 12).

Neste trabalho estes termos terão o mesmo sentido da definição de Bandura (1997) e o constructo será abordado como Crenças de Autoeficácia. Importante destacar que as Crenças de Autoeficácia não são as capacidades e habilidades que as pessoas realmente possuem, mas o que elas acreditam possuir para realizar determinada tarefa. Reeve (2011) explica que o funcionamento competente necessita das habilidades e capacidades, mas precisa também traduzir estas habilidades e capacidades em desempenho eficaz, especialmente em circunstâncias desafiadoras e difíceis.

Para Bandura (1997) as Crenças de Autoeficácia são fundamentais para compreender como as pessoas podem exercer algum controle sobre suas vidas. Isso porque “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”<sup>47</sup> (Ibidem, p. 2). Neste sentido pode-se prever melhor como as pessoas vão agir através das crenças em suas capacidades do que em suas reais capacidades, pois as Crenças de Autoeficácia auxiliam a determinar o que as pessoas fazem com o conhecimento e as habilidades que possuem. Esta diferença explica porque os comportamentos das pessoas às vezes não estão relacionados com suas reais capacidades e podem diferir amplamente, mesmo que elas tenham conhecimentos e habilidades semelhantes. (PAJARES; OLAZ, 2008).

A autoeficácia está preocupada com a capacidade percebida. Ao apresentar um guia para construir escalas de autoeficácia, Bandura (2006, p. 308) orienta que as frases devem utilizar termos como “posso fazer/executar” ao invés de “pretendo

<sup>47</sup> People’s level of motivation, affective states, and actions are based more on what they believe than on what is objectively true.

fazer/executar”<sup>48</sup>, porque o primeiro é um julgamento de capacidade, enquanto o segundo é apenas uma intenção. Apesar da Crença de Autoeficácia ser o principal determinante da intenção, são constructos conceitualmente e empiricamente diferentes (Ibidem). Além de Bandura, vários autores destacam a importância em estabelecer diferenças e relações entre a Autoeficácia e outros constructos correlatos, que muitas vezes podem ser, equivocadamente, entendidos como sinônimos. Na próxima seção, alguns destes conceitos são abordados.

### 2.2.2 Diferenças entre Autoeficácia, autoestima, autoconceito, locus de controle e expectativa de resultado

Outros constructos que Bandura (2012, 2006, 1997) procura diferenciar de Autoeficácia são: autoestima, autoconceito, *locus* de controle e expectativa de resultado<sup>49</sup>. A autoestima é uma avaliação que a pessoa faz de si própria, na qual existe um sentimento de aceitação ou negação a respeito de seu modo de ser, de suas qualidades ou defeitos. Enquanto a autoeficácia é um julgamento das capacidades pessoais, a autoestima é um julgamento de autovalor e o seu status empírico não tem influência sobre as propriedades funcionais e preditivas da autoeficácia. Além disso, nas atividades contínuas, as Crenças de Autoeficácia predizem as realizações de performance e as metas que as pessoas definem para si próprias, enquanto a autoestima não afeta nem a performance nem as metas (BANDURA, 1997).

O autoconceito é uma visão composta de como as pessoas se veem através da autoavaliação (BANDURA 1997), ou “representações mentais que os indivíduos fazem de si mesmos” (REEVE, 2011, p. 169). Elas são formadas a partir das experiências que as pessoas vivenciam e as reflexões sobre estas experiências. A abrangência, a orientação temporal e a grau de maleabilidade são as principais diferenças entre o autoconceito e a autoeficácia. Sobre estas diferenças Pajares e Olaz afirmam que

as crenças de autoeficácia são julgamentos cognitivos de competência, referenciados por objetivos, relativamente específicos ao contexto e orientados para o futuro, e são relativamente maleáveis devido à sua dependência da tarefa. Por outro lado, as crenças relacionadas com o autoconceito são percepções pessoais principalmente afetivas, bastante normativas, geralmente agregadas, hierarquicamente estruturadas e orientadas

---

<sup>48</sup> The items should be phrased in terms of *can do* rather than *will do* (BANDURA, 2006, p. 308)

<sup>49</sup> Self-esteem, Self-concept, Locus of control, Outcome expectations.

para o passado, e que são relativamente estáveis devido ao seu sentido de generalidade (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 112).

Ao comparar os dois constructos, Bandura (1997) afirma que as Crenças de Autoeficácia são altamente preditivas do comportamento, enquanto o efeito do autoconceito é fraco e ambíguo. Além disso, pesquisas sugerem que o autoconceito (quando medido) reflete amplamente as Crenças de Autoeficácia, pois perde o seu valor preditivo quando a influência das Crenças de Autoeficácia é excluída da análise (BANDURA, 1997).

O controle consiste em alguém ser agente e usar certos meios para produzir realizações de desempenho que dão origem a vários resultados (BANDURA, 1997). As pessoas podem exercer o controle de duas formas: a) controle pessoal direto, quando o indivíduo mobiliza as habilidades e recursos ao seu alcance para produzir os desempenhos e assegurar os resultados desejados, e b) controle delegado ou indireto, em que resultados desejados são obtidos por outras pessoas a pedido e influência de alguém. Segundo Bandura (1997), nas duas formas há o exercício da agência para obter os resultados, porém o controle delegado baseia-se muito sobre a persuasão ou pressão social.

O interesse do *locus* de controle está na crença sobre as circunstâncias dos resultados, ou seja, se estes resultados são determinados pelas próprias ações da pessoa ou por forças fora de seu controle. Um alto *locus* de controle não significa necessariamente um senso de capacitação e bem-estar (BANDURA, 2012). Podemos citar o aluno de graduação em música que acredita que a nota para ir bem na disciplina de teoria musical depende totalmente do seu desempenho (alto *locus* de controle), porém ele sente-se desanimado porque acredita não possuir a autoeficácia necessária para obter uma nota alta nesta disciplina. O *locus* de controle é um dos fatores causais proposto pela Teoria da Atribuição (Weiner), porém “estes dois diferentes *loci* de controle são diferenciados na teoria social cognitiva porque eles têm diferentes efeitos motivacionais, afetivos e comportamentais, e indicam se são necessárias soluções pessoais ou sociais”<sup>50</sup> (BANDURA, 1997, p. 27).

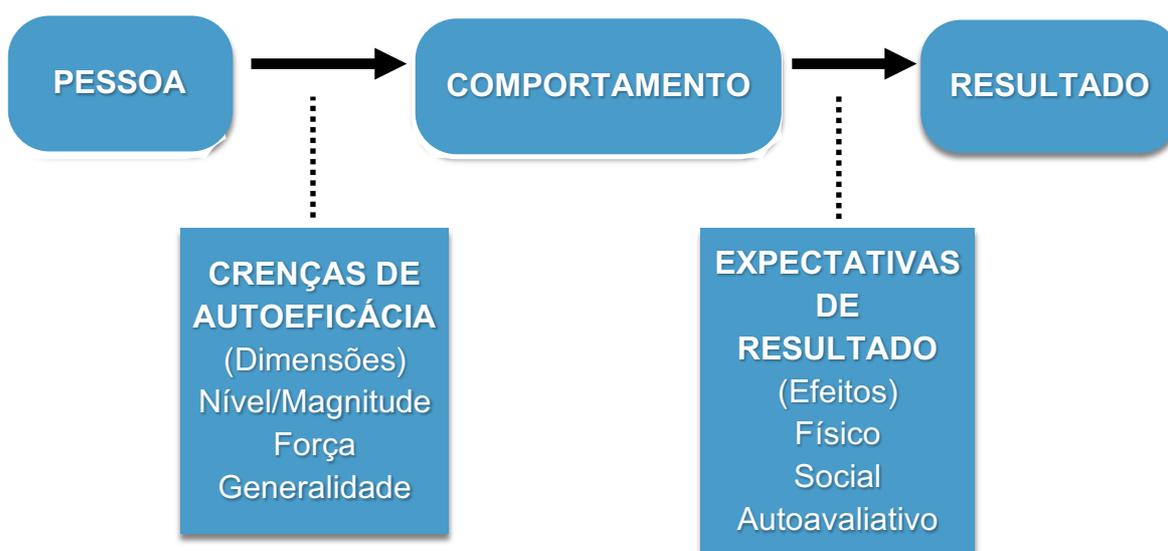
Outra diferença que Bandura esclarece é entre as Crenças de Autoeficácia e

---

<sup>50</sup> These two different loci of control are distinguished in social cognitive theory because they have different motivational, affective, and behavioral effects and indicate whether personal or social remedies are required.

expectativas de resultados. Enquanto a Crença de Autoeficácia é “um julgamento de alguém sobre sua habilidade para organizar e executar determinados tipos de performances, uma expectativa de resultado é um julgamento da possível consequência que estas performances produzirão”<sup>51</sup> (BANDURA, 1997, p. 21). Zimmerman (2000) explica que quando Bandura iniciou seus estudos sobre a Autoeficácia, a motivação humana era discutida principalmente em termos de expectativas de resultados. Foi nos experimentos com pessoas fóbicas que Bandura percebeu as diferenças entre as Crenças de Autoeficácia e expectativa de resultado. Mesmo possuindo forte expectativa de resultado com o tratamento (de que poderiam interagir com os seus medos - cobras, cachorros - sem consequências), as pessoas fóbicas ainda variaram nas suas crenças de capacidade para utilizar as técnicas fora do cenário terapêutico (ZIMMERMAN, 2000).

Figura 2: Diferenças entre as Crenças de Autoeficácia e as expectativas de resultado



Fonte: Tradução e adaptação de Bandura (1997, p. 22).

Tanto as Crenças de Autoeficácia quanto as expectativas de resultado são inferências antecipadas de ocorrências futuras, sendo a primeira referente à crença na capacidade para realizar um comportamento futuro e a segunda sobre o resultado que este comportamento poderá gerar.

<sup>51</sup> Perceived self-efficacy is a judgment of one's ability to organize and execute given types of performances, whereas an outcome expectation is a judgment of the likely consequence such performances will produce.

As expectativas de resultado têm três principais formas, cada uma podendo ter efeitos positivos ou negativos em relação ao que o comportamento causa: efeitos físicos, sociais ou autoavaliativos. Quando um efeito da expectativa de resultado é positivo, serve como incentivo, porém quando negativo age como desincentivo. Exemplos de efeitos de reações físicas: experiências físicas ou sensoriais (agradáveis ou desagradáveis). Efeitos sociais: reações que o comportamento pode evocar nas pessoas (positivas - interesse, aprovação, reconhecimento social, compensação financeira - ou negativa). Efeitos de reações da autoavaliação: de como a pessoa avalia o seu próprio comportamento, se positivamente ou negativamente.

Já as Crenças de Autoeficácia de uma pessoa podem variar em relação ao nível (ou magnitude), força e generalidade para realizar um comportamento em determinado domínio (que serão vistas na próxima seção).

### 2.2.3 As três dimensões para avaliar as Crenças de Autoeficácia

As Crenças de Autoeficácia podem ser avaliadas em três dimensões: nível (ou magnitude), força e generalidade. O nível ou magnitude refere-se ao grau de exigência ou dificuldade que uma determinada tarefa possui, podendo a tarefa ter um nível de dificuldade baixa, moderada ou difícil. A mensuração das Crenças de Autoeficácia de uma pessoa pode ser comparada com o nível de dificuldade que as tarefas demandam. Quando a tarefa não apresenta qualquer obstáculo para superar, a atividade é fácil e todos tendem a ter uma forte Crença de Autoeficácia para realizá-la (BANDURA, 2006; 1997; ZIMMERMAN, 2000). O nível de dificuldade da tarefa influencia a crença da pessoa sobre sua capacidade em realizá-la.

A força das Crenças de Autoeficácia é mensurada através da quantidade de certeza que a pessoa possui para realizar determinada tarefa, sendo geralmente quantificada através de alguma escala<sup>52</sup>. Baixas Crenças de Autoeficácia tendem a fazer a pessoa desistir facilmente de alguma atividade, ou mesmo nem iniciar, podendo promover estresse, ansiedade ou depressão. Ao contrário, fortes Crenças

---

<sup>52</sup> No caso desta pesquisa a medida de mensuração foi escala *likert* de cinco pontos, considerando os números de 1 e 2 como crenças baixas, 3 crenças moderadas, e 4 e 5 crenças fortes das pessoas em realizar determinada tarefa. Mais detalhes serão abordados no capítulo de metodologia.

de Autoeficácia aumentam a perseverança e o esforço despendido, mesmo quando houver várias dificuldades ou obstáculos, sendo que a pessoa não é facilmente dissuadida pelas adversidades (BANDURA 2006; 1997; ZIMMERMAN, 2000). Há também a tendência maior das pessoas escolherem realizar atividades no qual tenham fortes Crenças de Autoeficácia.

A generalidade é a terceira dimensão para avaliar as Crenças de Autoeficácia e refere-se à diversidade de domínios que as atividades podem ter. A generalidade das Crenças de Autoeficácia pode variar de diversas formas: tipos de atividades, características qualitativas das diferentes situações, modalidades em que as capacidades são expressas (comportamental, cognitiva, afetiva) e as características das pessoas em que o comportamento é direcionado. Para Bandura (2006) “as avaliações ligadas a domínios de atividade, contextos situacionais e aspectos sociais revelam o padrão e o grau de generalidade das crenças das pessoas em sua eficácia”<sup>53</sup> (Ibidem, p. 313).

#### 2.2.4 Fontes das Crenças de Autoeficácia

As Crenças de Autoeficácia das pessoas constituem o principal elemento para o autoconhecimento, sendo quatro as principais fontes<sup>54</sup>: 1) Experiência Direta de Domínio (que serve como indicador de capacidade através de suas próprias experiências), 2) Experiências Vicárias ou de modelação social (quando as Crenças de Autoeficácia são alteradas através da observação das realizações de outras pessoas – ou suas próprias através da tecnologia); 3) Persuasão verbal e formas de persuasão social (quando a pessoa é persuadida por outros de suas capacidades), e 4) Estados Somáticos (fisiológicos) e Emocionais (quando as pessoas julgam suas capacidades ou vulnerabilidades por reações do corpo ou sentimentos) (BANDURA, 2009; 1997; SCHUNK; USHER, 2012).

As Experiências Diretas de Domínio (EDD) são obtidas através das experiências práticas que as pessoas vivenciam e é a fonte de informação mais

---

<sup>53</sup> Assessments linked to activity domains, situational contexts, and social aspects reveal the patterning and degree of generality of people's beliefs in their efficacy

<sup>54</sup> 1) Enactive mastery experiences, 2) Vicarious experiences or social modeling, 3) Verbal persuasion or forms of social persuasion, 4) Physiological, affective and emotional states (BANDURA, 2009; 1997)

confiável, pois proporciona a prova mais autêntica de que a pessoa pode reunir o que for necessário para ter sucesso. Consequentemente, é a fonte que mais influencia nas Crenças de Autoeficácia, pois é interpretada como o indicador mais concreto da capacidade de alguém. Quando a pessoa tem sucesso em suas performances, aumenta a Autoeficácia, ao contrário, as falhas podem diminuir. Entretanto, quando a falha (ou sucesso) é apenas ocasional depois de muitos sucessos (ou falhas), o impacto deverá ser pequeno (BANDURA, 2009; 1997; SCHUNK; USHER, 2012).

A influência das performances atuais nas Crenças de Autoeficácia depende de várias circunstâncias e fatores, como dificuldade da tarefa, esforço despendido, quantidade de ajuda recebida, condições emocionais e físicas no momento da performance, entre outros. Bandura (2009; 1997) destaca ainda a importância da resiliência para lidar com os fracassos, pois o sucesso é alcançado com a aprendizagem dos erros. Quando os fracassos são gerenciados através de treinamento da resiliência, eles podem ser construtivos, fazendo a pessoa persistir e se esforçar para adquirir as habilidades.

As Experiências Vicárias (EV) são mediadas pela modelação social, ou seja, por observar outras pessoas agindo no ambiente, seja presencial ou virtualmente (vídeos na internet ou televisão). É uma fonte importante para a formação da Autoeficácia e, com as novas tecnologias digitais, consegue ter um alcance muito grande na sociedade. Como abordado na seção da TSC, a modelação social tem quatro subprocessos psicológicos (atenção, retenção/representação, translação/reprodução e motivação) que efetivam a aprendizagem pelo modelo visualizado. As experiências vicárias são consideradas a segunda fonte mais importantes de formação das Crenças de Autoeficácia, porém, dependendo das condições, sua influência pode superar o impacto da experiência direta (BANDURA, 2009; 1997; SCHUNK; USHER, 2012) especialmente quando a pessoa (ex. regente) não tem experiência prática em reger grupos musicais. Neste caso, olhar outros regentes atuando acaba tendo uma influência importante na formação de sua crença de autoeficácia para reger – até vivenciar estar à frente do grupo regendo.

Entre os fatores que influenciam o impacto das experiências vicárias nas Crenças de Autoeficácia estão: similaridade do modelo observado, similaridade histórica e da performance do modelo, estratégias apresentadas e representação das exigências da tarefa. Modelos competentes transmitem conhecimento, habilidades e estratégias para gerenciar as exigências das tarefas, além de promoverem aspirações

e interesse nas atividades. Ver pessoas similares tendo êxito através do esforço e perseverança aumenta as Crenças de Autoeficácia de quem está observando (BANDURA, 2009; 1997). A pessoa inexperiente (que não teve experiências direta de domínio em determinada tarefa), quando observa o desempenho de indivíduos semelhante a ela, tende a considerar mais esta fonte de informação para as suas Crenças de Autoeficácia.

É importante diferenciar as experiências vicárias, que envolvem observação de modelos, daquelas que estão presentes no que Bandura (1997) nomeou de comparações referenciais<sup>55</sup>, ou autocomparações com outros em um grupo. As comparações referenciais são baseadas em experiências vicárias (para conhecer a realização de desempenho dos outros), mas também de outras fontes de informações, como a experiência direta de domínio (para conhecer e visualizar suas próprias realizações de desempenho). Morris, Usher e Chen (2016) consideram problemática a utilização das comparações referenciais para medir as experiências vicárias. Enquanto observar modelos similares desempenhando atividades com sucesso aumentam as Crenças de Autoeficácia, nas comparações referenciais o que aumenta a Autoeficácia é a percepção de superioridade da pessoa em relação aos outros, isto é, “uma comparação negativa”<sup>56</sup> (MORRIS; USHER; CHEN, 2016, p. 13).

O terceiro modo de influência é a Persuasão Social (PS) ou verbal, quando outras pessoas tentam estimular (ou desestimular) alguém através do convencimento em relação às suas (in)capacidades. A persuasão Social tem efeito somente até o ponto de ser contradita pela experiência direta e depende do grau de credibilidade, competência e confiança do sujeito da persuasão (SCHUNK; USHER, 2012; REEVE, 2011). Quando alguém não tem experiência em determinada área, a persuasão social tende a ter maior relevância (quando vinda de pessoas confiáveis e competentes). Entretanto, Bandura (1997) afirma que a persuasão social sozinha é limitada em seu poder para criar Crenças de Autoeficácia duradouras. Além disso, as autocrenças geralmente são mais facilmente enfraquecidas por mensagens negativas do que fortalecidas por persuasões positivas (BANDURA, 1997).

A informação de Autoeficácia persuasiva geralmente é transmitida através do *feedback* avaliativo para quem executa uma tarefa. Este *feedback* pode impulsionar

---

<sup>55</sup> Referential comparisons

<sup>56</sup> Downward comparison

ou enfraquecer o senso de Autoeficácia. O *feedback* avaliativo que destaca as capacidades pessoais aumenta as Crenças de Autoeficácia, podendo estas capacidades serem conquistadas através do esforço ou das habilidades. É muito comum utilizar o termo “trabalho duro” como estímulo para as pessoas perseverarem nas atividades, porém a ênfase em atribuir o progresso ao elevado esforço pode passar a mensagem que a pessoa possui talento limitado e, por isso, precisa de muito esforço. Neste sentido é mais apropriado, ao fornecer *feedback* avaliativo, destacar o progresso e sucesso nas habilidades desenvolvidas e atribuir os fracassos à falta de esforço (SCHUNK; USHER, 2012; BANDURA, 2009; 1997).

Além da credibilidade, confiança e competência, a persuasão social depende de outros fatores em relação a quem transmite a informação ou *feedback* para afetar as Crenças de Autoeficácia. Por exemplo, perceber que há consenso de várias pessoas de acreditarem em suas capacidades, o grau de disparidade entre o que você acredita e o que as pessoas estão dizendo, além de sua familiaridade com as exigências da tarefa. Tudo isso influencia o quanto a persuasão social afeta a Autoeficácia (BANDURA, 2009).

A persuasão social que o indivíduo recebe, como “avaliações sociais de capacidade”<sup>57</sup>, também pode ser obtida através de mensagens menos explícitas do que o *feedback* avaliativo (BANDURA, 1997, p. 102). Por exemplo, quando um professor é procurado por outros para dar conselhos e sugestões. A procura desses professores pode passar a informação de que o professor procurado é competente, mesmo que a mensagem não seja indicada de forma direta (MORRIS; USHER; CHEN, 2016).

Ao julgar as suas capacidades, as pessoas analisam as reações somáticas (corporais) transmitidas pelos estados fisiológicos e emocionais. Em atividades que exigem força e resistência, as pessoas percebem a fadiga, falta de fôlego, dores e desconfortos (geralmente resultado de um estilo de vida sedentário) como indicadores de ineficácia física. A tensão, nervosismo, ansiedade, desânimo, medos e pensamentos negativos são estados emocionais e de humor que também afetam negativamente as Crenças de Autoeficácia (BANDURA 2009; 1997). Por outro lado, “a ausência de tensão, de medo e de estresse eleva a sensação de eficácia, fornecendo em primeira mão um *feedback* corporal de que o indivíduo é de fato capaz

---

<sup>57</sup> Social evaluations of capability

de enfrentar adequadamente com as demandas da tarefa” (REEVE, 2011, p. 149). Quando a pessoa está executando pela primeira vez uma tarefa e a Autoeficácia inicial é incerta, as reações fisiológicas têm impacto maior para formação das Crenças de Autoeficácia.

Os estados somáticos e emocionais também têm vários fatores que a influenciam, como o grau de atenção nas reações corporais, viés interpretativo destes estados somáticos, a origem percebida e o nível do estímulo, além das circunstâncias que geraram determinado estímulo. Para Bandura (2009; 1997) pode-se elevar as Crenças de Autoeficácia da pessoa aumentando a sua condição física, reduzindo os níveis de estresse e de pensamentos negativos, e corrigindo as interpretações errôneas dos estados corporais.

Através destes quatro tipos de fontes as pessoas adquirem as suas Crenças de Autoeficácia, tendo cada fonte diversos fatores que a constituem, como podemos observar no quadro 2:

Quadro 2: Distintos fatores que afetam cada uma das quatro fontes de formação das Crenças de Autoeficácia.

<p><b>Experiências diretas de domínio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Tendências interpretativas</li> <li>Dificuldade da tarefa percebida e diagnosticada</li> <li>Esforço despendido</li> <li>Quantidade de ajuda externa recebida</li> <li>Circunstâncias situacionais da performance</li> <li>Estados afetivos e físicos momentâneos</li> <li>Padrão temporal de sucessos e fracassos</li> <li>Tendências seletivas no automonitoramento da performance</li> <li>Tendências seletivas na memória para realizações de performance</li> </ul>	<p><b>Experiências vicárias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Similaridade de atributo do modelo</li> <li>Similaridade de performance do modelo</li> <li>Similaridade histórica do modelo</li> <li>Multiplicidade e diversidade da modelagem</li> <li>Modelagem domínio ou enfrentamento</li> <li>Exemplificação de estratégias</li> <li>Representação das exigências da tarefa</li> </ul>
<p><b>Persuasão social</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Credibilidade</li> <li>Competência/Perícia</li> <li>Consenso</li> <li>Grau disparidade da avaliação</li> <li>Familiaridade com as exigências da tarefa</li> </ul>	<p><b>Estados somáticos e emocionais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Grau do foco de atenção nos estados somáticos (corporais)</li> <li>Tendências interpretativas em relação aos estados somáticos</li> <li>Origem percebida do estímulo emocional</li> <li>Nível do estímulo</li> <li>Circunstâncias situacionais do estímulo</li> </ul>

Fonte: Traduzido e adaptado de Bandura (2009; 1997)

Identificar cada uma destas quatro fontes das Crenças de Autoeficácia e seus respectivos fatores não afeta diretamente a Autoeficácia, mas depende de como a pessoa interpreta, pondera e integra estas diferentes informações. Nas palavras de Bandura, estas informações não são “inerentemente informativas. São apenas dados brutos”<sup>58</sup> (BANDURA, 2009, p. 185). Bandura (2009; 1997) salienta ainda a necessidade de diferenciar as informações que são simplesmente transmitidas por eventos, das informações que são selecionadas, interpretadas e integradas em julgamentos de Autoeficácia. Ou seja, sem um processamento cognitivo e pensamento reflexivo das informações, as experiências não se tornam esclarecedoras.

Bandura (2009; 1997) afirma que o processamento cognitivo das informações de Autoeficácia envolve duas funções. A primeira é identificar o tipo de informação que as pessoas prestam atenção e usam como indicadores de eficácia pessoal (listados no quadro anterior). Os indicadores destacados fornecem a base para o processo de autoavaliação. A segunda função no julgamento de Autoeficácia refere-se às regras de combinação ou heurística que as pessoas usam para pesar e integrar as informações multidimensionais das fontes de Autoeficácia e transformá-las em um julgamento unitário. Ele cita quatro regras de combinação: a) adição (quanto mais indícios tiver, mais forte será a Crença de Autoeficácia); b) multiplicação (quando o impacto conjunto dos fatores sobre as Crenças de Autoeficácia é maior do que o seu efeito aditivo); c) configuração (quando um fator particular recebe um peso diferente dependendo de outras fontes de informação de eficácia disponíveis); e d) heurística<sup>59</sup> (BANDURA, 2009; 1997).

Schunk e Usher (2012) citam três formas de como os estudantes podem integrar as informações das Crenças de Autoeficácia: por acumulação, multiplicação e transformação<sup>60</sup>. Nesta última os autores exemplificam que um encontro individual significativo de um estudante com um professor atencioso pode ter influência mais

---

<sup>58</sup> Information for judging personal efficacy, whether conveyed enactively, vicariously, persuasively, or somatically is not inherently informative. It is only raw data.

<sup>59</sup> The various sources of efficacy information may be integrated additively, multiplicatively, configurally, or heuristically (BANDURA, 2009, p. 186).

<sup>60</sup> Accumulation, Multiplicative, Transformational.

profunda sobre a Autoeficácia do que um ano de escola.

Os processos cognitivos para identificar e combinar os fatores das quatro fontes de Autoeficácia não é imparcial, as pessoas têm preconceitos e tendências emocionais que podem alterar as avaliações de Autoeficácia. Há situações em que fatores importantes são desprezados e outros menos importantes superestimados. Para Bandura (1997), estas capacidades cognitivas para discernir, pesar e integrar fontes de informações de eficácia são habilidades que podem ser aperfeiçoadas e envolvem um processo complexo de autoconhecimento.

A Crença de Autoeficácia é construída através de um processo complexo de autopersuasão. As crenças de eficácia são o produto do processamento cognitivo de diversas fontes de informação de eficácia transmitidas de forma enativa, vicária, social e fisiológica. Uma vez formadas, as crenças de eficácia contribuem para a qualidade do funcionamento humano de diversas maneiras<sup>61</sup> (BANDURA, 1997, p. 115).

#### 2.2.5 Processos que atuam como mediadores entre as fontes das Crenças de Autoeficácia e suas consequências

Como visto anteriormente, as informações das fontes das Crenças de Autoeficácia sozinhas não produzem efeitos, sendo necessários processos psicológicos que dão sentido a estas informações. As Crenças de Autoeficácia regulam o funcionamento humano através de quatro processos: 1) processo cognitivo, 2) processo motivacional, 3) processo afetivo<sup>62</sup>, e 4) processo seletivo, que geralmente atuam de forma combinada. A autorregulação<sup>63</sup> tem uma importante função em cada um destes processos.

No **processo cognitivo** o uso de guias e habilidades cognitivas impactam as Crenças de Autoeficácia e afetam os padrões de pensamento. Um importante aspecto do processo cognitivo é a habilidade que as pessoas têm de prever prováveis

---

<sup>61</sup> A sense of personal efficacy is constructed through a complex process of self-persuasion. Efficacy beliefs are the product of cognitive processing of diverse sources of efficacy information conveyed enactively, vicariously, socially, and physiologically. Once formed, efficacy beliefs contribute to the quality of human functioning in diverse ways.

<sup>62</sup> Tradução de *affective*, que se relaciona ao humor, sentimentos e atitudes.

<sup>63</sup> A autorregulação é um sistema de gestão pessoal consciente que envolve o processo de orientar os próprios pensamentos, comportamentos e sentimentos para atingir metas.

resultados de diferentes cursos de ação, e criar meios para exercer o controle dos pensamentos que afetam suas vidas.

Alguns dos sistemas de crenças que afetam como a informação de Autoeficácia é cognitivamente processada são: a) concepção de habilidade, se desenvolvida (que pode aumentar através do conhecimento e aperfeiçoamento de competências) ou aptidão inerente (que considera o desempenho como diagnóstico de uma aptidão inata ou adquirida); b) comparação social; e c) controlabilidade (opinião sobre a medida em que o ambiente pode ser controlável ou influenciável). Sobre os estudos destes processos cognitivos, Bandura (1997) afirma que

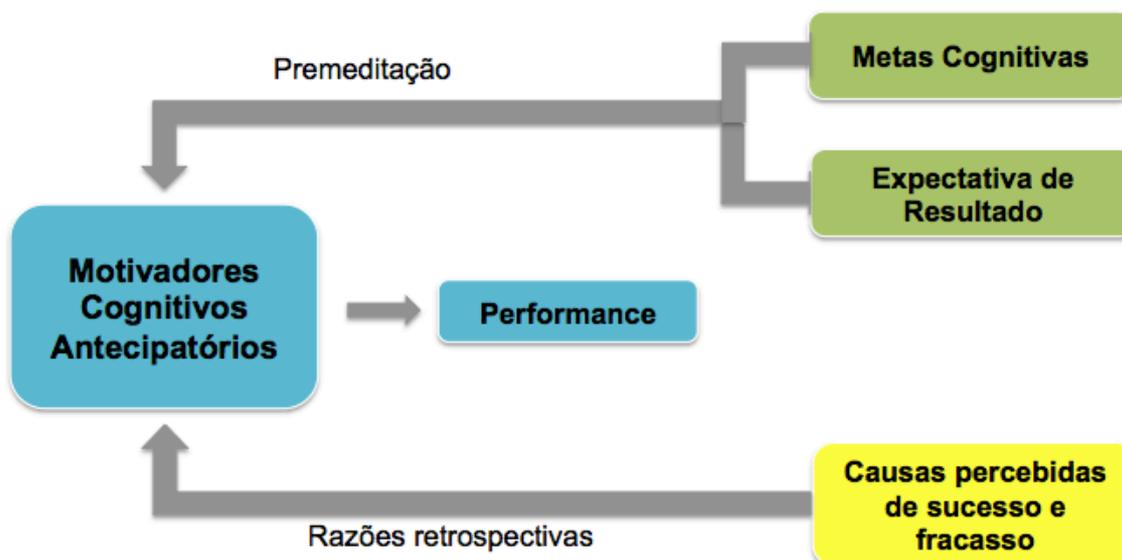
[...] diversas influências psicossociais alteram as crenças de eficácia, que, por sua vez, influenciam as realizações do desempenho, tanto diretamente como através de seus efeitos sobre metas conhecidas e eficiência do pensamento analítico. Independentemente de concepções de habilidade, comparação social ou opinião sobre a controlabilidade do meio ambiente, essas influências em parte funcionam através de crenças de eficácia, pensamento estratégico e aspirações que promovem<sup>64</sup> (BANDURA, 1997, p. 121-122)

No **processo motivacional** a antecipação (ou premeditação) é um aspecto importante. Quando a pessoa representa cognitivamente no presente, as situações imaginadas do futuro são transformadas em **motivadores** e reguladores do comportamento. Os motivadores cognitivos são diferenciados em três formas: atribuição causal, expectativas de resultado e de metas, que correspondem a três teorias relacionadas à motivação vistas anteriormente (teoria de atribuição de causalidade, teoria de expectativa e valor, e teoria de metas). Como podemos observar na figura 3, os motivadores de expectativas de resultado e metas operam notoriamente através do mecanismo de premeditação/antecipação.

---

<sup>64</sup> [...] diverse psychosocial influences alter efficacy beliefs, which, in turn influence performance attainments both directly and through their effects on cognized goals and efficiency of analytic thinking. Regardless of whether it is conceptions of ability, social comparison, or beliefs about the influenciability of the environment, these influences work in part through efficacy beliefs and the aspirational and strategic thinking they promote.

Figura 3: Representação dos motivadores cognitivos baseados em metas, expectativas de resultado e atribuição causal.



Fonte: Bandura (1997, p.123).

O **processo afectivo**<sup>65</sup> tem no mecanismo da Autoeficácia uma função crucial na autorregulação dos estados afetivos. A natureza e a intensidade das experiências emocionais são afetadas pelas Crenças de Autoeficácia de três modos; através do controle pessoal sobre: a) o pensamento, b) a ação, e c) as emoções. No modo orientado para o pensamento, as Crenças de Autoeficácia criam e influenciam se os eventos são construídos, representados cognitivamente e recuperados de maneira benéfica ou emocionalmente perturbadora; e também influenciam nas habilidades cognitivas para controlar os pensamentos perturbadores quando eles vêm à consciência. No modo orientado para a ação, as Crenças de Autoeficácia embasam a regulação dos estados emocionais através de cursos de ação eficientes que modificam o ambiente, alterando assim seu potencial emotivo. Já o terceiro modo de influência das Crenças de Autoeficácia, orientado para as emoções, envolve melhorar os estados emocionais assim que são despertados (BANDURA, 1997).

Estes três modos que afetam as experiências emocionais, através das Crenças de Autoeficácia, podem ser regulados no exercício do controle da ansiedade, humor depressivo e reações de estresse biológico. Exercer controle comportamental sobre potenciais ameaças e estressores, e o controle cognitivo sobre pensamentos perturbadores são formas de regular os estados emocionais, como por exemplo:

<sup>65</sup> No sentido de humor, sentimentos e atitudes - *affective*.

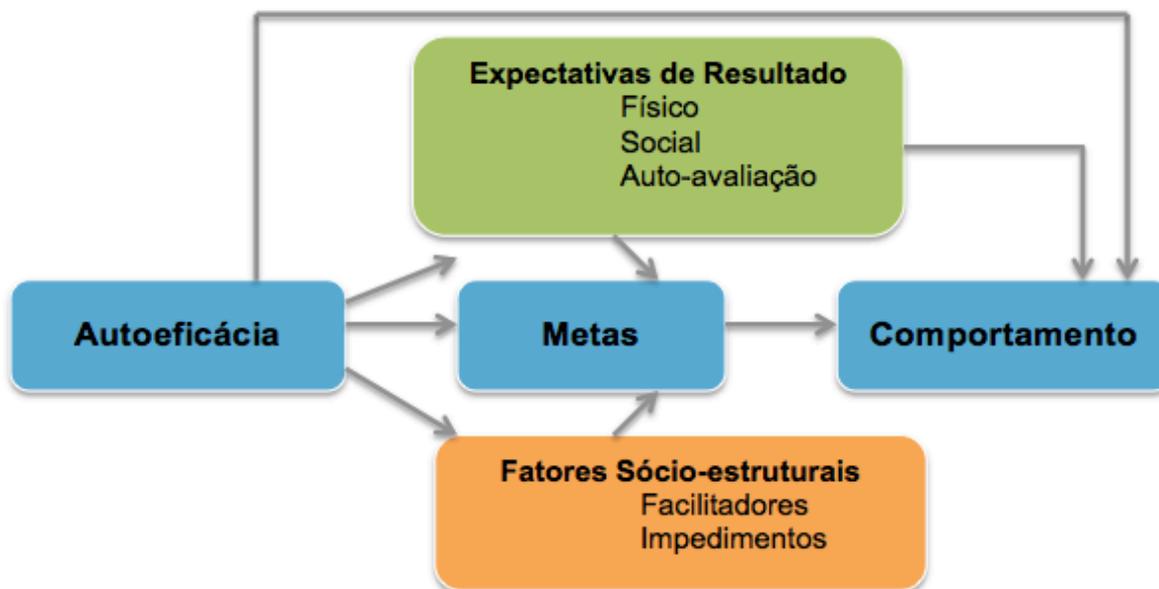
processos de atenção e interpretação da ansiedade, de ações transformadoras, controlabilidade do ambiente, processo de controle do pensamento. Além disso há meios de regular os estados emocionais sem alterar o ambiente ou fontes cognitivas de estimulação emocional, mas por meios paliativos de aliviar a ansiedade e a raiva, como autorrelaxamento, diálogo interno tranquilizador, se envolver em atividades recreativas e buscar conforto em grupos sociais. Só o fato de alguém acreditar que pode aliviar os estados emocionais desagradáveis, torna-os menos prejudiciais quaisquer que sejam as suas origens, tende a auxiliar na regulação dos estados emocionais. Entretanto, quando há a percepção de ineficácia para influenciar os eventos e situações sociais, tende a gerar estados depressivos (BANDURA, 1997).

O grande diferencial do **processo seletivo** para os demais é que ele nunca entra em ação. Isso porque somente após se engajar em atividades a pessoa mobiliza seu esforço, gera estratégias de ação e possíveis soluções, e, através de suas ações, torna-se eufórica, ansiosa ou depressiva. Os processos seletivos são influenciados pelas Crenças de Autoeficácia e as pessoas evitam atividades e ambientes que excedem suas capacidades, mas escolhem àqueles que julgam capazes de lidar. Quando alguém tem um alto grau de Autoeficácia, maior a chance de selecionar atividades desafiadoras. Desta forma, ao selecionar os ambientes que se sentem capazes, as pessoas vão definindo suas trajetórias de vida, seja no âmbito pessoal, social e profissional (BANDURA, 1997).

As Crenças de Autoeficácia exercem sua influência através dos quatro processos abordados - cognitivo, motivacional, afetivo e seletivo. Apesar de não ser a única influência do comportamento, a Autoeficácia é um fator determinante da motivação, aprendizagem, autorregulação e realização das pessoas (SCHUNK; USHER, 2012).

Na figura 4 são apresentados os caminhos de influência postulados pelo modelo estrutural da Teoria Social Cognitiva sobre a motivação e autorregulação da ação. A Autoeficácia é um determinante central, afetando o comportamento tanto diretamente quanto pela sua influência sobre outros determinantes (que são abordados também em outras teorias da motivação).

Figura 4: Trajetória estrutural de influência das Crenças de Autoeficácia



Fonte: Bandura (2012; p. 14; 2009, p. 180)

Entre os outros determinantes que a Autoeficácia afeta estão as aspirações de metas, incentivos e desincentivos baseados nas expectativas de resultados, impedimentos percebidos e estruturas de oportunidades nos sistemas sociais. As Crenças de Autoeficácia afetam a motivação e ação através de seus impactos sobre estes determinantes. “Entre esses diferentes determinantes, a autoeficácia emerge como o preditor mais forte”<sup>66</sup> (BANDURA, 2012, p. 15). As consequências geradas pelas Crenças de Autoeficácia serão abordadas na próxima seção.

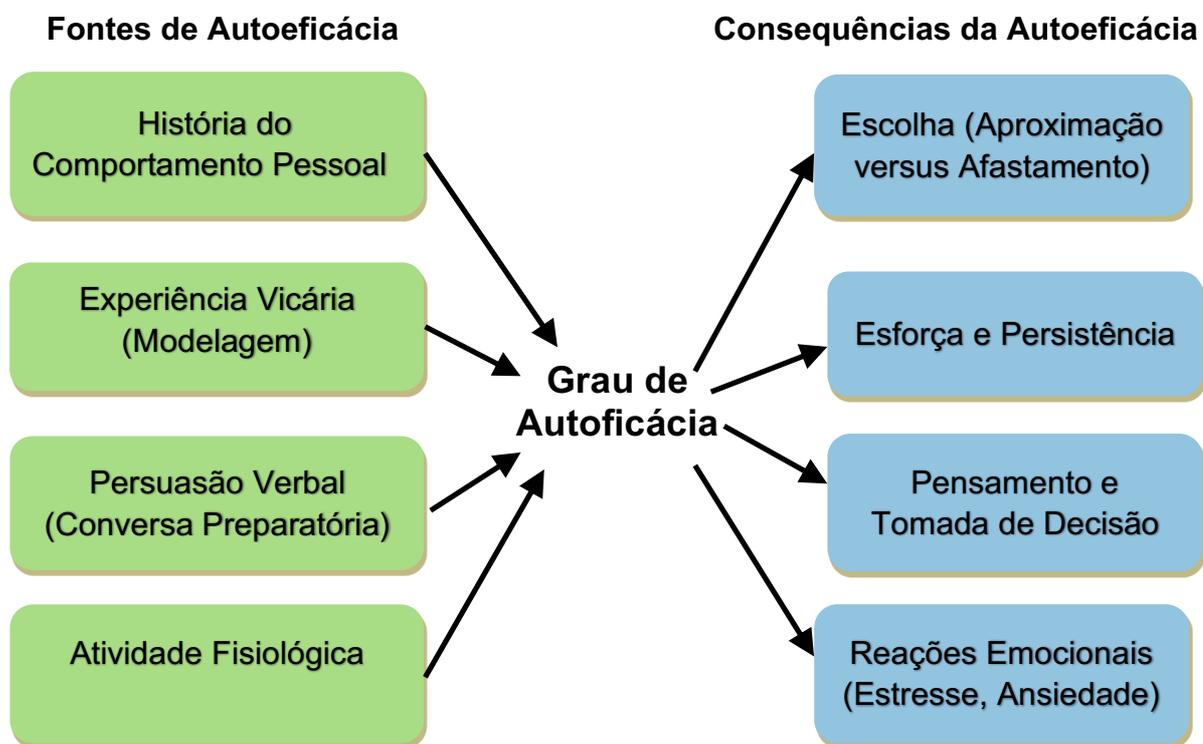
#### 2.2.6 Consequências das Crenças de Autoeficácia

Uma vez que as Crenças de Autoeficácia são formadas, elas contribuem de diversas maneiras para a qualidade do funcionamento humano e impactam a forma como as pessoas se comportam (BANDURA, 1997). Reeve (2011) elenca quatro aspectos que afetam nossas vidas através das Crenças de Autoeficácia que formamos: 1) a seleção dos ambientes que frequentamos e a escolha das atividades, 2) quantidade do esforço frente às dificuldades e a persistência aplicada nas atividades, 3) a qualidade do pensamento e da tomada de decisão durante a atividade, e 4) reações emocionais.

<sup>66</sup> Among these different determinants, self-efficacy emerges as the strongest predictor.

Na figura 5 observamos o ilustrativo das quatro fontes de Autoeficácia (nomenclatura utilizada por Reeve) e, dependendo do grau, suas diversas consequências.

Figura 5: Fontes e consequências das Crenças de Autoeficácia.



Fonte: Adaptação de Reeve (2011, p. 150)

De uma perspectiva prática, as Crenças de Autoeficácia podem ser adquiridas e alteradas através das quatro fontes de informação e, dependendo do grau, elas predizem as formas de comportamento. Desta forma, ao serem aperfeiçoadas, as Crenças de Autoeficácia formam o alicerce cognitivo-motivacional para o empoderamento pessoal. Segundo Reeve (2011), o empoderamento envolve a conquista de conhecimentos, competências e crenças para que as pessoas possam exercer o controle sobre suas vidas. Bandura (1986) resume as consequências das crenças de autoeficácia dos professores: a) faz com que os professores estabeleçam metas para si próprio, busquem maiores desafios; b) interfere no grau de esforço que os professores investirão nas tarefas; c) interfere no grau de persistência, mesmo frente às dificuldades de percurso; d) influi na forma como o professor reagirá frente aos fracassos eventuais da profissão.

Neste capítulo foi possível verificar a relevância das Crenças de Autoeficácia

para o desenvolvimento das pessoas e como elas influenciam na definição de seus percursos de vida, já que as pessoas escolhem, se engajam, se esforçam e persistem apenas em atividades em que sentem-se capazes de realizar. O grau da Autoeficácia percebida pelos professores para reger grupos musicais escolares foi verificada na primeira etapa do estudo, sendo as fontes de Autoeficácia analisadas na segunda etapa, detalhamento que será tratado no próximo capítulo.

### 3 METODOLOGIA – MÉTODOS MISTOS

A metodologia mista mostrou-se o melhor *design* de pesquisa para atingir os objetivos desta tese, combinando diferentes métodos para investigar as Crenças de Autoeficácia dos regentes/professores para atuarem com grupos musicais escolares. Esta metodologia vem sendo utilizada com diferentes nomenclaturas: métodos mistos <sup>67</sup> (CRESWELL, 2014; DENZIN; LINCOLN, 2018), metodologia mista <sup>68</sup> (COHEN; MANION; MORRISON, 2007) ou métodos múltiplos <sup>69</sup> (SCHUTZ; CHAMBLESS; DECUIR, 2004). Basicamente, os estudos de métodos mistos combinam ou integram métodos e dados quantitativos com qualitativos em uma mesma pesquisa (CRESWELL, 2014).

Esta pesquisa de doutorado está integrada à “pesquisa geradora” do grupo de pesquisa FAPROM, tendo o *Survey* baseado na internet como método<sup>70</sup>. Para complementar esta tese, que possuía mais tempo para ser concluída, foi delineada uma nova etapa para investigar as fontes de Autoeficácia. Como não seria possível criar, adaptar e validar uma nova escala para coletar junto com a EAPM somente com a amostra desta pesquisa, foi estipulado uma etapa qualitativa posterior para investigar as fontes de Autoeficácia de alguns regentes de grupos musicais escolares que responderam ao *Survey* na primeira etapa. Esta nova etapa qualitativa é relevante para compreender como os regentes/professores formam as suas Crenças de Autoeficácia, informação que não foi encontrada na literatura e pode contribuir para entender melhor como se dá este processo.

O tipo de método misto adotado é o que Creswell (2014) designa de “explanatório sequencial”, quando “o pesquisador inicia com uma pesquisa quantitativa, analisa os resultados e, na sequência, baseia-se nos resultados para explicá-los com mais detalhes com pesquisa qualitativa”<sup>71</sup> (Ibidem, p. 15). O termo

---

<sup>67</sup> Mixed Methods

<sup>68</sup> Mixed Methodology

<sup>69</sup> Multiple Methods

<sup>70</sup> Maiores detalhes sobre a “pesquisa geradora” e suas divisões serão abordados na próxima seção.

<sup>71</sup> Explanatory sequential mixed methods is one in which the researcher first conducts quantitative research, analyzes the results and then builds on the results to explain them in more detail with qualitative research.

“explanatório” deve-se ao fato de os resultados iniciais dos dados quantitativos serem “explanados” adiante com os dados qualitativos, e “sequencial” porque a etapa qualitativa é realizada posteriormente à quantitativa.<sup>72</sup>

A etapa qualitativa – estudo de entrevistas – não teve o objetivo de corroborar os dados do *Survey*, mas sim complementar os dados com as fontes de Autoeficácia. Para Creswell (2014), um procedimento para desenvolver a expansão dos métodos mistos é quando “um banco de dados pode ajudar a explicar o outro banco de dados, e um banco de dados pode **explorar diferentes tipos de perguntas**”<sup>73</sup> (Ibidem, p. 15, grifo nosso). Já para Schutz, Chambless e DeCuir (2004) uma das vantagens dos métodos mistos é o potencial de complementaridade, que é similar ao processo de corroborar, “no entanto a diferença é que, **em complementaridade**, o foco está no estudo de **diferentes aspectos de um fenômeno** ao invés dos mesmos aspectos”<sup>74</sup> (Ibidem, p. 278, grifo nosso). O fenômeno de estudo nesta tese é o mesmo – o perfil e as Crenças de Autoeficácia de regentes/professores de grupos musicais escolares; contudo, enquanto na primeira etapa buscou-se uma visão abrangente do perfil e o grau de Autoeficácia que eles percebem ter para trabalhar com grupos musicais escolares, na segunda etapa o objetivo foi compreender como os regentes/professores formaram as suas convicções (crenças) de eficácia para reger, através das quatro fontes de Autoeficácia propostas por Bandura (1997).

Em suas pesquisas quantitativas, McCormick e McPherson (2003; 2006) atestaram que a Autoeficácia é o mais importante preditor de performances musicais de estudantes de música, entretanto salientaram que ainda não há um “entendimento adequado dos mecanismos pelos quais os alunos passam a acreditar em suas

---

<sup>72</sup> Existem vários tipos de Métodos Mistos, sendo que Creswell (2014) aprofunda os três principais: 1) Explanatório sequencial; 2) Exploratório sequencial - é numa sequencia inversa ao anterior, iniciando com a fase qualitativa para “explorar” o ponto de vista dos participantes e depois realiza a fase quantitativa); 3) Convergente paralelo – “converge” e combina dados quantitativos e qualitativos ao mesmo tempo, interpretando os resultados como um todo.

<sup>73</sup> One database could help explain the other database, and one database could explore different types of questions than the other database.

<sup>74</sup> [...] however, the difference is that in complementarity, the focus is on studying different aspects of a phenomenon rather than the same aspects.

próprias habilidades [capacidades <sup>75</sup> ] para [terem] um bom desempenho” <sup>76</sup> (MCCORMICK; MCPHERSON, 2003, p. 48). É através das fontes de Autoeficácia que podemos compreender melhor como as pessoas criam as crenças em suas capacidades, perspectiva teórica que é pouco abordada na área de música e educação musical (HENDRICKS, 2016; ZELENAK, 2015; 2011; 2010). Sob esta perspectiva esta tese buscou, na segunda etapa da pesquisa, entender como os regentes/professores formaram as crenças em suas capacidades - trazendo exemplos de trajetórias de alguns deles, complementando os dados sobre o grau de Autoeficácia que eles acreditam ter para trabalhar com grupos musicais escolares, dados obtidos na primeira etapa através do *Survey*. Considerando que não foi encontrada literatura que abordasse as fontes de Autoeficácia de regentes ou professores de música, a adoção do método misto mostrou-se bastante apropriada, já que

Ao envolver medidas qualitativas e quantitativas, pode-se expandir a amplitude e profundidade de um estudo para **examinar diferentes aspectos**. Isso é particularmente útil, porque certos componentes das perguntas de pesquisa são mais bem abordados por métodos específicos<sup>77</sup> (SCHUTZ; CHAMBLESS; DECUIR, 2004, p. 278, grifo nosso).

O principal desafio que os autores atribuem às pesquisas com métodos mistos é em relação ao **tempo** (CRESWELL, 2014; SCHUTZ; CHAMBLESS; DECUIR, 2004), já que o pesquisador necessita de um tempo maior para lidar com todas as demandas inerentes de desenvolver um estudo com ambas perspectivas – quantitativa e qualitativa - como conhecer e adquirir as habilidades nas duas áreas, a maior carga de trabalho no decorrer do doutorado, a quantidade maior de tempo para coletar, analisar e escrever os resultados dos dois métodos<sup>78</sup>. Apesar disso, o método misto

---

<sup>75</sup> Bandura utiliza o termo “*Capabilities*” na definição da teoria de Autoeficácia, diferindo dos termos *ability* e *hability*, muito utilizados na área de música e educação musical.

<sup>76</sup> we still do not understand properly the mechanisms whereby students come to believe in their own abilities to perform well.

<sup>77</sup> By involving both qualitative and quantitative measures, one can expand the breadth and depth of a study to examine different aspects. This is particularly helpful, because certain components of research questions are better addressed through particular methods.

<sup>78</sup> Schutz, Chambless e DeCuir (2004) listam três os potenciais problemas de desenvolver uma pesquisa com métodos mistos: 1) Filosófico – considerando que há os “puristas” metodológicos, que não aceitam ou acreditam nas pesquisas “do outro lado” (p. 279); 2) Prático – especificado no texto, sobre a carga de tempo e habilidades para dominar as diferentes perspectivas e etapas da pesquisa; e 3) Custo – que tende a ser maior no desenvolvimento de métodos mistos do que num único método.

é “adequado a uma pessoa que gosta tanto da estrutura da pesquisa quantitativa quanto da flexibilidade da pesquisa qualitativa”<sup>79</sup> (CRESWELL, 2014, p. 21).

Como síntese, esta tese utilizou o método misto explanatório sequencial, estruturado em duas etapas: a primeira quantitativa com o método *Survey* baseado na internet, e a segunda qualitativa através do estudo de entrevistas. As duas etapas, complementarmente, buscam fornecer dados para atingir os objetivos desta tese. A amostra desse estudo tem 147 regentes/professores que responderam ao *Survey*, e, destes, sete participaram do estudo de entrevistas qualitativo. Cada uma destas etapas serão detalhadas, respectivamente, nos próximos dois subcapítulos.

### **3.1 Primeira Etapa – Quantitativo - *Survey***

A primeira etapa desta pesquisa utiliza o método *Survey* baseado na internet e busca investigar, de forma quantitativa e através de análises da estatística descritiva e inferencial, os seguintes objetivos específicos deste trabalho: a) verificar qual é o perfil dos regentes de grupos musicais em escolas de educação básica; b) investigar o grau das Crenças de Autoeficácia que estes regentes possuem para reger grupos musicais nas escolas através de cinco dimensões; c) investigar se são significativas as relações entre as Crenças de Autoeficácia para reger grupos musicais em escolas e as variáveis pessoais, de contexto e de docência dos regentes.

Para Babbie (1999) o *Survey* é um tipo de pesquisa social empírica que tem três objetivos principais: descrever, explicar e explorar uma determinada amostra, que, nesta pesquisa, focaliza os professores que atuam como regentes de grupos musicais em escolas brasileiras. Ao descrever uma amostra no *Survey* permite-se a contextualização da população que está sendo pesquisada, em outras palavras, “descobrir a distribuição de certos traços e atributos” (BABBIE, 1999, p. 96). O outro objetivo do *Survey* - explicação - permite ao pesquisador “fazer asserções explicativas sobre a população” (Ibidem, p.96), ou seja, explicar a origem ou causa de determinado acontecimento. A explicação de determinado fenômeno através do *Survey* requer

---

<sup>79</sup> It fits a person who enjoys both the structure of quantitative research and the flexibility of qualitative inquiry.

sempre a análise multivariada, que é o exame simultâneo de duas ou mais variáveis (BABBIE, 1999). Nesta tese, o *Survey* foi utilizado para descrever e explicar a amostra de regentes/professores e suas crenças de autoeficácia para regerem grupos musicais escolares.

Cohen, Manion e Morisson (2007) classificam os *Surveys* como exploratório (quando não há um modelo analítico pré-definido) ou confirmatório, caso da primeira etapa desta pesquisa - quando existe uma teoria ou modelo, buscando testar hipóteses. Além disso os autores apontam três pré-requisitos para a execução de qualquer *Survey*, que são: 1) especificação precisa do objetivo da pesquisa; definição da população que será pesquisada; e 3) os recursos disponíveis.

O *Survey* utilizado neste estudo foi baseado na internet. Uma das principais vantagens da utilização dos *Surveys* baseados na Internet<sup>80</sup> é a redução de custos, já que não precisa de papel, impressões e postagem do questionário pelo correio (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Outras vantagens são: tempo reduzido para distribuir, coletar e processar os dados; possibilidade de acessar amplamente a população a ser pesquisada, o questionário pode ser respondido em casa e no momento mais apropriado para o respondente, redução da influência do pesquisador, maior confiabilidade e redução de erros humanos ao inserir e processar os dados no computador, maior autenticidade das respostas pela maior possibilidade de participação voluntária (ausência de coerção) (Ibidem, 2007).

Toepoel (2012) afirma que, com o surgimento da internet, os *Surveys online* foram disponibilizados para “as massas”<sup>81</sup> (p. 345), sendo uma forma de fazer pesquisa mais acessível e que exige menor esforço do que o *Survey* convencional (impresso). Permite, ainda, a inserção de recursos multimídia e o potencial de alcançar grande quantidade de respondentes. Contudo, a autora alerta para casos de países, ou estratos da população de países (como o Brasil), que ainda não têm acesso à internet (ou tem acesso restrito), dificultando a generalização das conclusões da pesquisa para a população (TOEPOEL, 2012).

Para Cohen, Manion e Morisson (2007), o *Survey* baseado na internet é muito similar a um *Survey* convencional, porém apresenta algumas peculiaridades que devem ser levadas em consideração no momento de sua construção e coleta dos

---

<sup>80</sup> Internet-based surveys.

<sup>81</sup> [...] to the masses.

dados. Manzo e Burke (2012) destacam o aumento significativo dos *Surveys* baseados na internet, pois oferece facilidade e rapidez no desenvolvimento da pesquisa. Apesar disso, os autores destacam o desafio em conseguir altos índices de respostas e que os pesquisadores ainda estão explorando como melhorar este índice. Os *Surveys* baseados na internet podem ser enviados com o questionário anexo aos e-mails, e-mails direcionando potenciais respondentes para um sítio ou simplesmente por sítio na internet. Para esta pesquisa, optou-se pela utilização do formato HTML<sup>82</sup>, ou seja, o questionário é hospedado em um site da internet e os convidados devem acessá-lo para participar da pesquisa.

A primeira etapa desta tese é um recorte da amostra da “pesquisa geradora” realizada pelo Grupo de Pesquisa FAPROM, que iniciou em 2015 e encerrou em 2019. A pesquisa geradora tem o seguinte título: “Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música nas escolas de educação básica: um *survey* sobre sua formação, atuação e crenças de autoeficácia”. Sua abrangência é nacional e vinculada ao CNPq, buscando investigar o perfil e as crenças de autoeficácia dos professores que atuam com o ensino de música em escolas de educação básica. Professores que trabalham com ensino de música de todas as etapas e modalidades da educação básica de todas as regiões do país foram a população da pesquisa, incluindo atividades musicais extracurriculares no contraturno escolar. Cinco pesquisas de pós-graduação integram a “pesquisa geradora”, cada uma com uma amostra específica (cada uma das etapas de ensino da Educação Básica) (RÖPKE, 2017; WERNER, 2017; NEVES, 2017; GARCIA, 2017).

Esta tese de doutorado é integrada à “pesquisa geradora” do grupo de pesquisa FAPROM, sendo que a amostra não são professores de uma etapa específica da Educação Básica, mas os que atuam como regentes de grupos musicais escolares, usualmente atividades extracurriculares e que contêm alunos de diferentes anos ou etapas de ensino. A divisão da amostra foi através de uma questão do questionário que solicitava ao professor escolher apenas uma das alternativas de atuação com atividades musicais nas escolas para responder a escala. Este cuidado foi adotado para ir ao encontro do que preconiza a Teoria de Autoeficácia, que aponta a

---

<sup>82</sup> HTML é uma linguagem de marcação utilizada na construção de páginas na Web e os documentos em HTML podem ser interpretados pelos navegadores de internet. A sigla é a abreviação para a expressão inglesa *Hyper Text Markup Language*, que significa Linguagem de Marcação de Hipertexto.

necessidade de se verificar o constructo Autoeficácia num domínio específico da tarefa ou atividade a ser realizada (BANDURA, 1997; 2008).

Entre os tipos de pesquisa *Survey*<sup>83</sup>, o adotado para o estudo do Grupo de Pesquisa FAPROM foi o *Survey* interseccional (*cross-sectional*), que tem como característica descrever uma amostra selecionada de uma população (no caso professores de música em escolas regulares brasileiras) numa mesma ocasião e momento específico do tempo (COHEN; MANION; MORRISON, 2007; BABBIE, 1999). Cohen, Manion e Morrison (2007) caracterizam este tipo de *Survey* como sendo uma “fotografia de diferentes amostras em um ou mais pontos no tempo (análise síncrona)”<sup>84</sup> (Ibidem, p. 220). A seguir será apresentado com maior detalhamento o processo de elaboração do questionário e adaptação da escala utilizada na pesquisa para a realização do *Survey* interseccional, e a relação desta pesquisa com a “pesquisa geradora” desenvolvida pelo grupo de pesquisa FAPROM.

### 3.1.1 Elaboração do Instrumento de coleta de dados - Questionário

Nesta primeira etapa da pesquisa o instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário estruturado, autoadministrado e baseado na internet, através da plataforma especializada em questionários *online* SurveyMonkey<sup>85</sup>. Esta plataforma online permite a inscrição gratuita, com recursos limitados, além de planos pagos para pesquisas de médio e grande porte. O grupo de pesquisa FAPROM comprou a licença da plataforma por alguns anos para o desenvolvimento de suas pesquisas, permitindo assim ter todas as suas funcionalidades.

Sobre os diferentes tipos de questionários (estruturado, semiestruturado ou aberto), Cohen, Manion e Morrison (2007) citam uma regra simples para a definição de qual tipo utilizar: “[...] quanto maior o tamanho da amostra, mais estruturado,

---

<sup>83</sup> Além dos *Surveys* interseccionais (*cross-sectional*), há os *Surveys* longitudinais, que tem como característica a coleta e análise dos dados ao longo do tempo, em momentos distintos. Os principais desenhos de *Surveys* longitudinais são os estudos de tendência (descrição de uma população geral ao longo do tempo, mesmo que com pessoas diferentes, ex: eleitores brasileiros), estudos de coortes (descrever uma população específica ao longo do tempo, mesmo que com diferentes amostras, ex: formandos em música de terminado ano), e estudos de painel (coleta de dados ao longo do tempo da mesma amostra de respondentes) (BABBIE, 1999).

<sup>84</sup> Snapshot of different samples at one or more points in time (synchronic analysis).

<sup>85</sup> A plataforma online SurveyMonkey está disponível no sítio eletrônico: [www.surveymonkey.com.br](http://www.surveymonkey.com.br)

fechado e numérico o questionário pode ser; quanto menor for o tamanho da amostra, menos estruturado, mais aberto e baseado em palavras o questionário pode ser”<sup>86</sup> (Ibidem, p. 320).

O projeto da pesquisa “geradora” foi submetido ao CNPq em 2014 e, ao ingressarem no PPGMUS da UFRGS, os cinco novos integrantes do grupo (quatro de mestrado e um doutorado) examinaram o projeto para vincular suas pesquisas a ele e fazerem os ajustes necessários, procedimento realizado entre os meses de Março a Outubro de 2015. Estes procedimentos foram realizados através de orientações coletivas com os pós-graduandos, orientações individuais para aspectos específicos de cada pesquisa, além das reuniões do grupo de pesquisa FAPROM.

Após as orientações coletivas, algumas adaptações foram feitas. Cada pesquisa focalizou uma etapa da educação básica, adequando-se ao contexto de interesse ou atuação profissional das quatro mestrandas e um doutorando: (1) educação infantil (RÖPKE, 2017), 2) ensino fundamental - anos iniciais (WERNER, 2017), 3) ensino fundamental - anos finais (NEVES, 2017), e 4) ensino médio (GARCIA, 2017). Para esta pesquisa de doutoramento não foi definida uma etapa de ensino específica, mas os professores que atuam como regentes em grupos musicais escolares, geralmente atividades extracurriculares. Definida a divisão da amostra de cada pesquisa, também foi readequada a abrangência da pesquisa, ampliando a coleta de dados para todas as regiões do país, buscando um mapeamento de quem são os professores que trabalham com música nas escolas brasileiras.

Para mensurar as Crenças de Autoeficácia dos professores de música foi adotado como instrumento de coleta de dados o questionário desenvolvido por Cereser (2011) em sua tese de doutorado. O questionário da autora foi dividido em duas partes, o primeiro com dados pessoais (sexo, idade, dependência administrativa da escola em que atua, tempo de atuação e formação), e o segundo com uma escala likert de cinco pontos com 21 questões<sup>87</sup>. Cereser (2011) denominou o seu instrumento como Escala de Autoeficácia do Professor de Música (EAPM), sendo o resultado da tradução e adaptação de outras três escalas formuladas para medir as

---

<sup>86</sup> [...] the larger the size of the sample, the more structured, closed and numerical the questionnaire may have to be, and the smaller the size of the sample, the less structured, more open and word-based the questionnaire may be.

<sup>87</sup> No decorrer do texto podem ser utilizados, também, termos como itens ou perguntas para se referir às questões da escala. Estes três termos são comumente utilizados na literatura.

Crenças de Autoeficácia de professores, que são: *Teacher Self-Efficacy Scale* – TSES (BANDURA, 2006), *Ohio State teacher efficacy scale* - OSTES (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001) e *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale* – NTSES (SKAALVIK; SKAALVIK, 2007).

As três escalas que originaram a EAPM foram validadas e são utilizadas para medir as Crenças de Autoeficácia no contexto educacional. A Escala de Autoeficácia do Professor (em inglês TSES) foi desenvolvida por Bandura (2006) e possui 28 questões distribuídas em seis dimensões: 1) eficácia para influenciar tomada de decisões; 2) autoeficácia instrucional; 3) autoeficácia disciplinar; 4) eficácia para conseguir o envolvimento dos pais; 5) eficácia para conseguir o envolvimento da comunidade; 6) eficácia para criar um clima escolar positivo<sup>88</sup> (BANDURA, 2006, p. 328). Segundo o autor, o questionário foi concebido para compreender melhor o que gera as dificuldades para os professores em suas atividades escolares (Ibidem, 2006).

A Escala de eficácia do professor do Estado de Ohio (em inglês OSTES) foi apresentada por Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2001) e desenvolvida por oito “participantes de um seminário sobre *autoeficácia no ensino e aprendizagem* na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Ohio”<sup>89</sup> (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001, p. 795, grifo dos autores). Para desenvolver o instrumento foi realizado três estudos, sendo que Cereser (2011) adotou o terceiro estudo elaborado, que possui 24 itens com três “fatores” (dimensões)<sup>90</sup>, que são: 1) eficácia para estratégias de instrução; 2) eficácia para o gerenciamento de sala de aula; e 3) eficácia para o engajamento dos alunos<sup>91</sup> (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001).

A terceira é a Escala de Autoeficácia do Professor da Noruega (em inglês NTSES) que também possui 24 questões, mas com 6 dimensões, que são: 1) instrução; 2) adaptar instruções às necessidades individuais dos alunos; 3) motivar

---

<sup>88</sup> 1) Efficacy to Influence Decision Making; 2) Instructional Self-Efficacy; 3) Disciplinary Self-Efficacy; 4) Efficacy to Enlist Parental Involvement; 5) Efficacy to Enlist Community Involvement; 6) Efficacy to Create a Positive School Climate.

<sup>89</sup> [...] participants in a seminar on *self-efficacy in teaching and learning* in the College of Education at The Ohio State University.

<sup>90</sup> No texto as autoras utilizam o termo fator (factor) ou subescalas (subscales) como sinônimos para dimensão, que foi o termo adotado neste trabalho.

<sup>91</sup> 1) Efficacy for instructional strategies; 2) Efficacy for classroom management; 3) Efficacy for student engagement.

alunos; 4) manter disciplina; 5) cooperar com colegas e pais; e 6) lidar com mudanças e desafios<sup>92</sup> (SKAALVIK; SKAALVIK, 2007).

A escala desenvolvida por Cereser (2011) resultou em 21 itens distribuídos em cinco dimensões: 1) ensinar música, 2) gerenciar o comportamento dos alunos, 3) motivar os alunos, 4) considerar a diversidade do aluno, e 5) lidar com mudanças e desafios. Baseado nas três escalas apresentadas anteriormente, a autora adaptou as questões selecionadas para o contexto das aulas de música na escola. Além disso, Cereser tinha alguns requisitos para a seleção dos professores que fizeram parte da amostra da pesquisa, também de abrangência nacional, que deveriam “possuir licenciatura ou bacharelado em música ou em outras disciplinas e estar atuando na educação básica com aulas de música como disciplina compulsória” (CERESER, 2011, p. 95).

A pesquisa geradora do grupo de pesquisa FAPROM não tinha pré-requisito de formação do professor de música. O objetivo era mapear quem estava ministrando aulas de música ou atividades musicais nas escolas, independentemente de sua formação, buscando assim coletar informações sobre o perfil dos professores que estavam atuando com ensino de música nas escolas e suas Crença de Autoeficácia. Este objetivo vem ao encontro de suprir uma lacuna nos dados oficiais quantitativos escassos referentes aos professores que ensinam música nas escolas brasileiras. Os censos escolares e resumos técnicos da educação básica (BRASIL, 2019a; 2019b; 2018; 2015) trazem dados unificados sobre professores de “Artes”, incluindo professores das várias áreas artísticas, além de ser a área que tem a menor percentagem de professores lecionando e formados na própria área de atuação. Ou seja, professores formados em outras áreas ministram a disciplina “Artes”.

A maior abrangência nos objetivos e na amostra da pesquisa requereram adaptações no questionário e na Escala de Autoeficácia do Professor de Música (EAPM) desenvolvida por Cereser (2011). A estrutura de duas partes foi mantida, a primeira com dados do perfil do professor (que neste trabalho estou classificando como variáveis de três tipos: pessoais, contextuais e relativos à atividade docente)<sup>93</sup>,

---

<sup>92</sup> 1) Instruction; 2) Adapting Education to Individual Students' Needs; 3) Motivating Students; 4) Keeping Discipline; 5) Cooperating With Colleagues and Parents; 6) Coping With Changes and Challenges.

<sup>93</sup> Explicação sobre esta classificação será abordada adiante com maior detalhamento, na seção de esclarecimento dos tipos de variáveis utilizadas nesta pesquisa.

e a segunda parte com a escala *likert* de cinco pontos. A primeira parte do questionário foi consideravelmente ampliada, buscando contextualizar o perfil do professor e o seu contexto de formação e atuação nas escolas, fornecendo dados para os objetivos das seis pesquisas (geradora, quatro de mestrado e uma de doutorado). Este processo foi ampla e exaustivamente discutido nas orientações coletivas, aperfeiçoando as perguntas e prevendo a diversidade de respostas possíveis, já que estávamos elaborando um questionário fechado. Desta forma, a medida em que os objetivos das pesquisas individuais foram delineados, as perguntas do questionário foram aperfeiçoadas para contemplar os objetivos de cada trabalho.

Vale salientar que como este processo de elaboração do questionário foi realizado coletivamente, além das orientações presenciais conjuntas e individuais, também foi criado um arquivo na plataforma *online* Google Docs em que cada membro poderia trabalhar assincronamente durante a semana, e os demais, ao acessarem o arquivo *online*, teriam acesso às alterações realizadas. Após todo este processo de elaboração e aperfeiçoamento, chegamos no número de 15 questões para a primeira parte do questionário.

Os itens da EAPM elaborados por Cereser (2011) foram adaptados para a população prevista para a pesquisa, ou seja, professores que trabalham com ensino de música nas escolas de educação básica, buscando a abrangência das várias formas deste processo educacional ocorrer no contexto escolar, seja como uma disciplina de música ou arte, ou como atividades extracurriculares. Desta forma a redação procurou ser clara, mas sem modificar o sentido original do item, já que a escala de Cereser foi validada estatisticamente. Manteve-se as cinco dimensões originais da escala, porém foi reduzido o número de itens da EAPM de 21 (ver anexo A) para 13, com o objetivo principal de diminuir o tamanho do questionário e, conseqüentemente, o tempo de resposta. Ao definir quais itens seriam mantidos, foi utilizado como critério os que apresentaram maiores resultados no coeficiente Alfa de Cronbach (ou seja, que apresentaram maior consistência interna e confiabilidade)<sup>94</sup>. No quadro 3 são apresentados os 13 itens da EAPM utilizados nesta pesquisa, as cinco dimensões, redação original e redação adaptada para a presente pesquisa:

---

<sup>94</sup> A seleção dos itens retirados da escala original de Cereser foi feita no projeto enviado ao CNPq em 2014.

Quadro 3: Adaptações textuais da EAPM

Dimensão	Redação Original EAPM (CERESER, 2011)	Redação para a presente pesquisa
Enunciado	Como professor de música eu posso:	Como professor que trabalha com o ensino de música nas escolas de educação básica eu posso:
Ensinar Música	Responder até as questões mais complexas do campo musical levantadas pelos alunos.	Idêntica
	Adaptar as atividades para um nível musical, considerando o desenvolvimento musical e cognitivo dos alunos.	Adaptar as atividades musicais, considerando o nível de desenvolvimento musical e cognitivo dos alunos.
Gerenciar o Comportamento dos Alunos	Estabelecer um sistema de gerenciamento da sala, mesmo quando os alunos estão trabalhando em grupo.	Monitorar o comportamento dos alunos, mesmo quando estão trabalhando em grupo.
	Fazer alunos com problemas de comportamento seguirem as regras da sala de aula.	Lidar com alunos que têm dificuldade de seguir as normas estabelecidas.
Motivar os Alunos	Fazer os alunos acreditarem que podem ter um bom desempenho nas atividades musicais.	Conseguir fazer com que os alunos acreditem que podem ter bom desempenho, mesmo nas atividades em que têm mais dificuldades.
	Motivar os alunos que mostram pouco interesse nas atividades musicais.	Idêntica
Considerar a Diversidade dos Alunos	Trabalhar com a diversidade de desenvolvimento musical dos alunos.	Idêntica
	Trabalhar com a diversidade de preferências musicais dos alunos.	Idêntica
	Organizar atividades musicais, adaptando o ensino e/ou execução de peças musicais conforme as habilidades individuais dos alunos.	Organizar atividades musicais, adaptando-as conforme as habilidades individuais dos alunos.
Lidar com Mudanças e Desafios	Gerenciar atividades musicais independentemente de como os alunos estão organizados (composição do grupo, grupo de idades mistas, etc.).	Coordenar atividades musicais independentemente de como os alunos estão organizados (grupos pequenos, grupos grandes, grupos de instrumentos diferentes, grupo de idades mistas, etc.).
	Trabalhar com atividades musicais, mesmo quando a escola não possui espaço físico adequado.	Desenvolver atividades musicais, mesmo quando a escola não possui espaço físico adequado.
	Realizar uma aula de música, mesmo quando a escola não dispõe de material didático adequado.	Desenvolver atividades musicais, mesmo quando a escola não dispõe de material didático adequado.
	Trabalhar com uma turma numerosa.	Desenvolver atividades musicais em uma turma numerosa.

Após a elaboração das perguntas que fariam parte do questionário seguiram-se as seguintes fases: inserção, formatação e testes do questionário na plataforma SurveyMonkey, avaliação da compreensão e redação das questões por juízes

(pesquisadores doutores associados ao Grupo de Pesquisa FAPROM), organização do texto de apresentação da pesquisa para o estudo piloto, desenvolvimento do estudo piloto, aperfeiçoamento final da redação das perguntas do questionário e formatação da plataforma *online*, estratégias de divulgação do questionário. Na próxima seção serão apresentados os procedimentos pré-teste e estudo-piloto do questionário.

### 3.1.2 O pré-teste e o estudo-piloto

Babbie (1999) distingue dois tipos de testes do desenho da pesquisa antes de desenvolver o estudo propriamente dito, o pré-teste e o estudo-piloto. O pré-teste refere-se aos testes iniciais de um ou mais aspectos do desenho da pesquisa, e o estudo-piloto “um estudo miniaturizado de toda a pesquisa” (Ibidem, p. 310). Ao explicar o estudo-piloto do instrumento de coleta de dados da pesquisa, Babbie (1999) destaca que ele deve ser o mais idêntico possível ao instrumento previsto para o estudo final. No caso desta pesquisa o instrumento adotado foi o questionário fechado e autoadministrado. Para o autor, “o questionário do estudo-piloto deve conter todas as questões planejadas, com a redação, o formato e a sequência que o pré-teste indicou serem os melhores. O estudo piloto não deve ser veículo para testar novos itens ainda não pré-testados” (BABBIE, 1999, p. 311).

Como pré-teste podemos citar a avaliação constante de juízes em relação às questões formuladas no questionário, sua clareza, coerência e compreensão, além de outros aspectos referentes ao desenho da pesquisa, como os procedimentos metodológicos previstos. Estes juízes<sup>95</sup> eram doutores em educação musical e pesquisadores associados ao grupo de pesquisa FAPROM, possuindo conhecimentos sobre as teorias de motivação e elaboração de pesquisas com abordagem quantitativa.

Cohen, Manion e Morrison (2007) citam dois tipos de condução do estudo-piloto, um que focaliza sobre os dados e o outro não. Para esta pesquisa o tipo de estudo-piloto foi o que não salienta os dados, “mas em questões de abrangência e formato, obtendo feedback de um número limitado de respondentes e *experts* sobre

---

<sup>95</sup> Cohen, Manion e Morrison referem-se como “*experts*” as pessoas com conhecimento vasto e aprofundado na área da pesquisa.

os itens descritos”<sup>96</sup> (COHEN, MANION, MORRISON, 2007, p. 342). Entre os itens que os autores descrevem estão: verificar a clareza dos itens, seções, instruções, legibilidade; eliminar ambiguidades, incertezas; obter *feedback* sobre o tipo de pergunta (adequação, viabilidade, formato: aberto/fechado/múltipla escolha); gerar categorias de respostas para questões de múltiplas escolhas; obter *feedback* sobre as categorias de respostas e sobre o tempo para completar ao questionário; etc. (Ibidem). Neste sentido a ênfase do estudo-piloto nesta pesquisa foi de testar a compreensão do instrumento de coleta de dados e não focar sobre os dados, já que a Escala de Autoeficácia do Professor de Música (EAPM) foi validada através dos testes estatísticos demonstrando a confiabilidade do instrumento de medição (CERESER, 2011).

Uma etapa deste processo foi a inserção de todas as questões e itens do questionário na plataforma *online* SurveyMonkey. Para isso, foi realizado um período de testes das funcionalidades da plataforma, tanto na formatação do *layout*, quanto nas possibilidades de opções e lógica das questões do questionário. Considerando que o questionário seria autoadministrado, vários cuidados foram tomados. O primeiro foi o de certificar que quem respondesse o questionário seria realmente um professor (regente) que trabalhasse com ensino de música em escolas de educação básica. A primeira página apresentou a pesquisa focalizando o público alvo e, na segunda página, uma declaração de aceite em participar da pesquisa, informando o tempo aproximado de 15 minutos de duração para responder, garantia de anonimato e o e-mail do grupo de pesquisa para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa. Nesta declaração só seguiria adiante quem assinalava “Declaro que concordo em participar da pesquisa” (ver apêndice A para acessar ao questionário do estudo-piloto completo).

A próxima página buscou uma certificação adicional de que o respondente pertencia à amostra desejada na pesquisa, questionando “Você atua com aulas de música/atividades musicais em escola(s) de educação básica?”, apresentando duas opções de resposta: sim ou não. Ao responder sim o regente/professor continuava respondendo normalmente, porém se respondesse não, foi aplicada uma lógica de questão em que o respondente era conduzido para o final do questionário, constando uma mensagem de agradecimento.

Ao seguir respondendo ao questionário, as questões foram agrupadas em

---

<sup>96</sup> [...] but on matters of coverage and format, gaining feedback from a limited number of respondents and experts on the items set out above.

categorias por página. Este procedimento foi pensado para facilitar o preenchimento do questionário evitando carregamentos constantes na internet. Desta forma o respondente facilmente passaria de uma questão para outra, apenas “rolando” a página para baixo. Os testes em várias plataformas (celulares, tablets, computadores de diferentes marcas e navegadores) foram realizados, buscando efetividade e fácil navegação em todas elas. Os agrupamentos ficaram em três páginas: 1) dados pessoais (sexo, idade e estado em que reside); 2) trajetória de aprendizagem e formação musical, escolaridade e informações sobre a atuação profissional como professor em escolas; e 3) os 13 itens da escala (ver apêndice A).

Algumas questões exigiam apenas uma resposta e outras eram de múltipla escolha. O enunciado procurou deixar claro quando era resposta única ou de múltipla escolha e, além disso, visualmente inserimos a caixa de marcação no formato quadrado para respostas de múltipla escolha e redondo quando exigia apenas uma resposta. O outro tipo de caixa de marcação utilizado é o “menu suspenso”, que buscou economizar espaço na página e facilitar a visualização; assim o respondente clicava na caixa e as opções apareciam para selecionar. Em algumas perguntas foi inserida ainda a opção de resposta “Outro”, sendo exigido que o respondente digitasse especificando sua resposta. Este procedimento contemplou possíveis respostas não listadas no questionário.

Para garantir que o questionário fosse concluído sem questões em branco, foi exigida a marcação em todas elas de ao menos uma resposta. Se o respondente clicasse para ir à próxima página sem preencher alguma questão, apareceria uma mensagem em vermelho avisando “esta pergunta exige uma resposta”. Só seguiria para a próxima página quando todas as perguntas tivessem ao menos uma resposta marcada. Este procedimento é uma vantagem dos questionários *online*, evitando que alguma pergunta tivesse número de respondentes inferior ao de participantes da pesquisa, trazendo maior confiabilidade para os testes estatísticos (GIDEON, 2012).

Figura 6: Mensagem exigindo resposta nas questões não respondidas

**1** Esta pergunta exige uma resposta.

3. Sexo:

Masculino

Feminino

**1** Esta pergunta exige uma resposta.

4. Idade:

Ao responder todo o questionário, foi solicitado ao regente/professor deixar o endereço de e-mail caso atuasse como regente de grupos musicais em escolas e tivesse interesse em participar da segunda etapa da pesquisa. Os respondentes desta questão são os que fizeram parte da segunda etapa desta pesquisa de doutorado, através do estudo de entrevistas qualitativo. Para finalizar foi criado um espaço de agradecimento, além da solicitação para que cada respondente pudesse deixar sugestões, dúvidas ou problemas encontrados durante o preenchimento do questionário. Esta página foi criada exclusivamente para o estudo-piloto, pois os respondentes estavam cientes que se tratava da fase de testes do questionário (ver apêndice A).

Após a finalização do questionário pela plataforma *online* SurveyMonkey, testes foram aplicados pelos cinco pós-graduandos para verificar possíveis lacunas no preenchimento das respostas ou nos critérios de lógica das questões. Durante este processo foi criado um *Web* link específico<sup>97</sup> para o estudo piloto como coletor de respostas, criado no dia 03 de Setembro de 2015. Com o objetivo de evitar que uma mesma pessoa respondesse mais de uma vez ao questionário, foi restringido que o link poderia ser respondido somente uma vez por aparelho, seja celular, *tablet* ou computador. Na sequência foi solicitado aos juízes responderem ao questionário *online* para avaliar o instrumento e possíveis adaptações a serem realizadas. Somente após a avaliação dos juízes precedeu-se a aplicação do estudo-piloto com a amostra prevista para a pesquisa, que será detalhada na próxima seção.

<sup>97</sup> O Web link utilizado foi: <https://pt.surveymonkey.com/r/FAPROM>

### 3.1.3 Coleta de dados do estudo piloto e alterações para versão final do questionário

Previamente ficou estipulado em torno de 50 respondentes para o estudo-piloto, sendo 10 para cada recorte da pesquisa (professores de: a) educação infantil, b) fundamental - anos iniciais, c) fundamental - anos finais, d) ensino médio, e e) atividades extracurriculares). Cada um dos pós-graduandos, membros do grupo de pesquisa FAPROM, contatou professores de sua amostra específica para responder ao questionário durante 25 dias, quando o link foi encerrado, não aceitando mais respostas.

O índice de respostas foi sendo acompanhado durante o período de coleta, verificando a necessidade do envio de mais convites. Ao total foram enviados em torno de 130 convites para os professores de música do estudo piloto. Destes, 43 iniciaram respondendo ao questionário e apenas 36 responderam todas as perguntas, tendo sete respostas incompletas que foram desconsideradas. Das 36 respostas válidas por estarem completas, 19 eram do sexo masculino e 17 do feminino, tendo predominância os professores do estado do Rio Grande do Sul (27 professores). Outros estados representados foram Bahia (3), Paraná (2) e com apenas um professor cada os estados: Espírito Santo, Mato Grosso, Rio de Janeiro e Santa Catarina. A tendência dos dados foi observada, porém o foco principal do piloto foi o de avaliar a compreensão e adequação das questões formuladas.

Após o piloto nenhuma alteração foi feita nos itens da escala (segunda parte do questionário). Já na primeira parte algumas alterações foram realizadas com o objetivo de adequar as questões, seja para melhorar a compreensão, o *layout* ou adição de respostas possíveis de serem assinaladas. Um dos professores apontou que não havia clareza de quais questões eram de múltipla escolha. Por isso a primeira alteração foi explicitar após as perguntas de múltipla escolha (6, 9, 13, 14, 15, 16 e 17) a seguinte mensagem: "(Questão de múltipla escolha)", facilitando este entendimento.

Após a análise das respostas do estudo piloto e discussões entre os integrantes do grupo de pesquisa FAPROM, outras alterações foram realizadas nas perguntas: 6, 12, 15, 16 e 18, apontadas a seguir:

- pergunta 6, referente à trajetória de aprendizagem musical: cinco professores assinalaram a opção de resposta "outro", dois especificando curso técnico e três o

curso superior. Por isso estas duas opções de resposta foram adicionadas.

- pergunta 12, referente a quantidade de escolas de educação básica que leciona: optou-se por inserir a caixa de seleção “menu suspenso”, melhorando o *layout*, além de aumentar o número máximo para 10, já que um dos professores marcou a alternativa mais alta disponível no questionário do piloto (de seis escolas);
- pergunta 15, referente às atividades que desenvolve como professor: dois professores assinalaram a opção outro, colocando “musicalização infantil”, opção de resposta adicionada. Além disso optou-se por separar as “aulas de música como componente curricular” em três disciplinas como opções de respostas (música, artes e educação artística), especificando melhor o contexto em que o ensino de música é desenvolvido em sala de aula nas escolas;
- pergunta 16, referente ao vínculo com a(s) escola(s): três professores assinalaram “outro”, especificando que são concursados no regime de 30h, opção de resposta adicionada.
- pergunta 18, solicitando ao professor escolher apenas uma opção de atuação com ensino de música para responder a escala. Foi alterada a opção de “atividades extracurriculares ou não curriculares” por “regente de grupos musicais”, adequando a amostra para a presente pesquisa, além de manter como opções de respostas apenas as atividades musicais e etapas previstas para as quatro pesquisas de mestrado e uma de doutorado. As outras etapas/modalidades (constantes na opção 17) poderiam ser assinaladas no campo “outro”.

As modificações apontadas basearam-se principalmente pelas respostas dos professores no campo “outro”, mostrando que estas respostas poderiam ser uma tendência na coleta final dos dados. O questionário final completo, com as modificações citadas, pode ser observado no apêndice B.

Sobre o resultado geral das 36 respostas do estudo piloto foi realizado o teste de Alfa de Cronbach, que tem o objetivo de trazer confiabilidade para pesquisas quantitativas e analisar se há consistência interna dos itens da escala. Para Cohen, Manion e Morrison (2007) a confiabilidade em pesquisas quantitativas é

[...] essencialmente sinônimo de confiança, consistência e replicação ao longo do tempo, sobre instrumentos e sobre grupos de respondentes. Preocupa-se com precisão e exatidão; algumas características, ex. altura, podem ser medidas precisamente, enquanto

outras, ex. habilidade musical, não podem”<sup>98</sup> (Ibidem, p. 146).

A confiabilidade tem o intuito de demonstrar que, caso fosse replicada em outro grupo similar de respondentes, a pesquisa teria resultados semelhantes, indicando que a mesma é confiável. O resultado do teste alfa de Cronbach dos 13 itens da escala do estudo piloto foi de 0,858, demonstrando consistência interna e confiabilidade do instrumento. O teste alfa de Cronbach também foi realizado após a coleta de dados final da pesquisa com a pesquisa geradora (todos os respondentes) e para cada amostra das cinco pesquisas de pós-graduação.

Após todas as alterações e aperfeiçoamento do instrumento de coleta de dados, apontadas anteriormente, estabeleceu-se a versão final do questionário (apêndice B) e o início da coleta de dados, que será abordada na próxima seção.

#### 3.1.4 Procedimentos de Coleta dos Dados do Survey

O período de coleta de dados durou quatro meses e meio, com início no dia cinco de fevereiro e término no dia 21 de junho de 2016. Com o objetivo de obter o maior número possível de professores respondentes de todas as regiões e estados brasileiros, diversas estratégias foram utilizadas para a divulgação da pesquisa por todos os membros do grupo de pesquisa FAPROM. Inicialmente o link com o questionário foi enviado por e-mail para grupos de discussões da área de educação musical, como o “[professoresdemusicaldobrasil@googlegroups.com](mailto:professoresdemusicaldobrasil@googlegroups.com)”<sup>99</sup>, entre outros, e contatos pessoais dos integrantes do grupo. No corpo da mensagem constava a seguinte mensagem com o link:

Prezado Professor,

O grupo de pesquisa FAPROM (Formação e Atuação de Profissionais em Música) convida-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).

---

<sup>98</sup> [...] essentially a synonym for dependability, consistency and replicability over time, over instruments and over groups of respondents. It is concerned with precision and accuracy; some features, e.g. height, can be measured precisely, while others, e.g. musical ability, cannot.

<sup>99</sup> O grupo Professores de Música do Brasil é um grupo criado com o objetivo de congregar professores de música de todo o país para trocas de informações, experiências, materiais atinentes à Educação Musical. Participam deste grupo centenas de profissionais ligados à Educação Musical.

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.

Caso não trabalhe com ensino de música no ambiente escolar, pedimos a gentileza de compartilhar o questionário para seus contatos através do link abaixo:

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

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

As redes sociais também foram bastante utilizadas para divulgar a pesquisa, especialmente através do facebook, onde foi possível acessar diversos grupos de educadores musicais e professores de música das vários estados e regiões do país. Além de cada membro do grupo divulgar a pesquisa nas redes sociais, foi criado um perfil específico do grupo de pesquisa FAPROM no facebook para esta finalidade. Ao divulgar a pesquisa foi solicitado para que compartilhassem o questionário, por tratar-se de amostragem através da bola de neve (que será explicada na próxima seção). A primeira postagem da pesquisa no facebook com o perfil do FAPROM foi no dia 12 de Março de 2016 e obteve 104 compartilhamentos durante a coleta de dados.

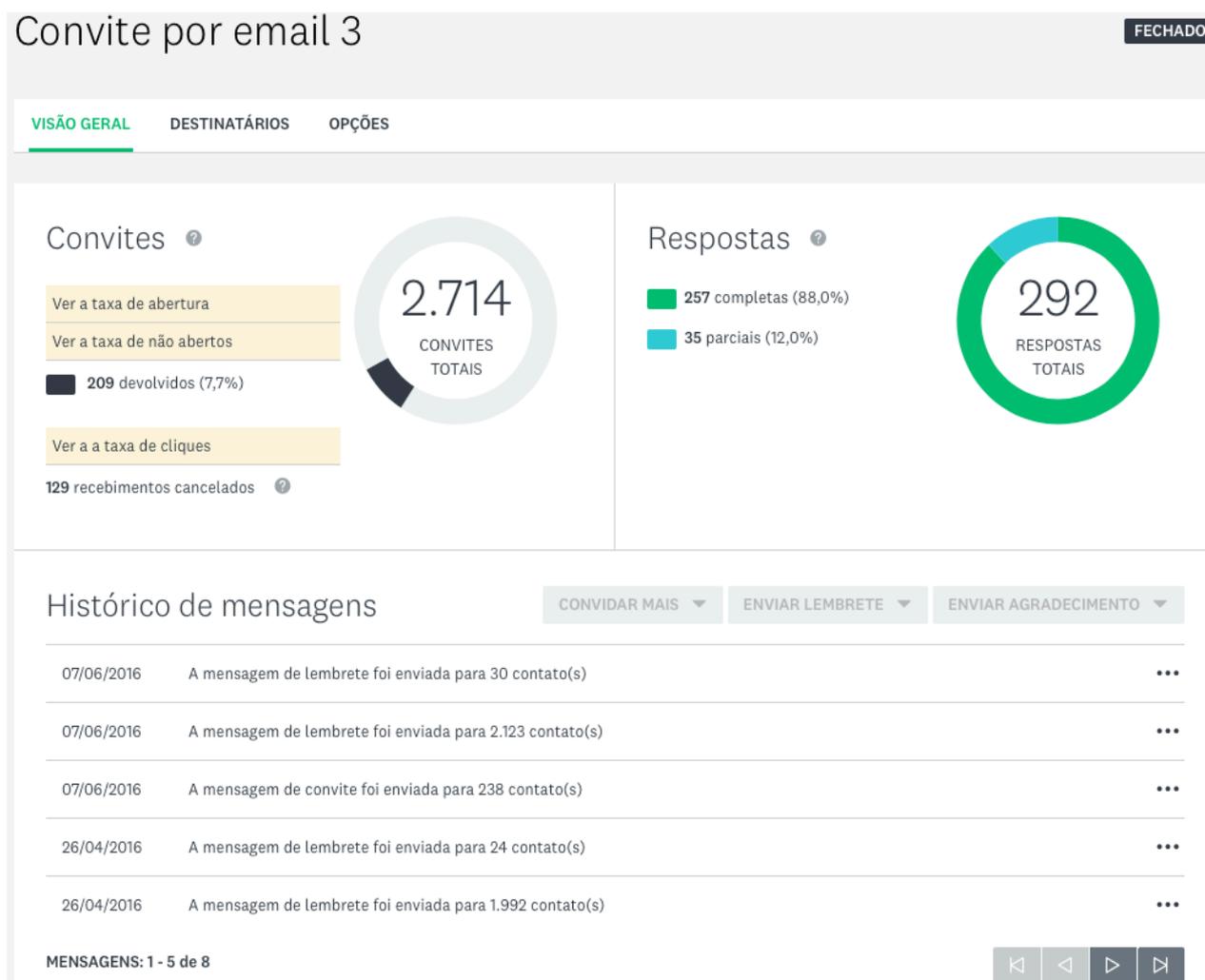
Toepoel (2012) evidencia o aumento significativo da utilização das redes sociais para a realização de *Surveys*, pois elas são bastante utilizadas pela população de diversos países. A autora cita o facebook como um sistema de fácil utilização e com grande incidência em diversos países, como o Brasil, sendo um meio útil para recrutar respondentes através do método bola de neve, através das relações sociais entre os usuários. Uma dificuldade é que as pessoas podem não querer compartilhar a pesquisa para seus contatos no facebook, considerando-a como *spam* (TOEPOEL, 2012). A divulgação da pesquisa pelo facebook concentrou-se em grupos específicos de professores de música, buscando restringir a exposição da pesquisa para os grupos de interesse.

A principal forma de divulgação da pesquisa e contato com os professores foi pelo meio virtual, pela sua praticidade e facilidade em alcançar o maior número de pessoas. Entretanto, a divulgação também ocorreu de forma presencial através de eventos e congressos na área de música e educação musical em que os integrantes do grupo de pesquisa participaram, como o XII SIMCAM (Simpósio de Cognição e

Artes Musicais) realizado em Porto Alegre e a 3ª Conferência Internacional MultiOrquestra realizada em São Paulo.

A plataforma SurveyMonkey possui a funcionalidade de envio do questionário diretamente para os e-mails cadastrados. Este foi outro procedimento adotado, utilizando, inclusive, contatos de e-mails que constavam na plataforma SurveyMonkey de outras pesquisas quantitativas já utilizadas por integrantes do grupo de pesquisa FAPROM, além de novos contatos que foram adicionados. Na figura 7 consta a “visão geral” das informações deste “coletor” de respostas.

Figura 7: Convites por e-mail enviados por meio da plataforma SurveyMonkey

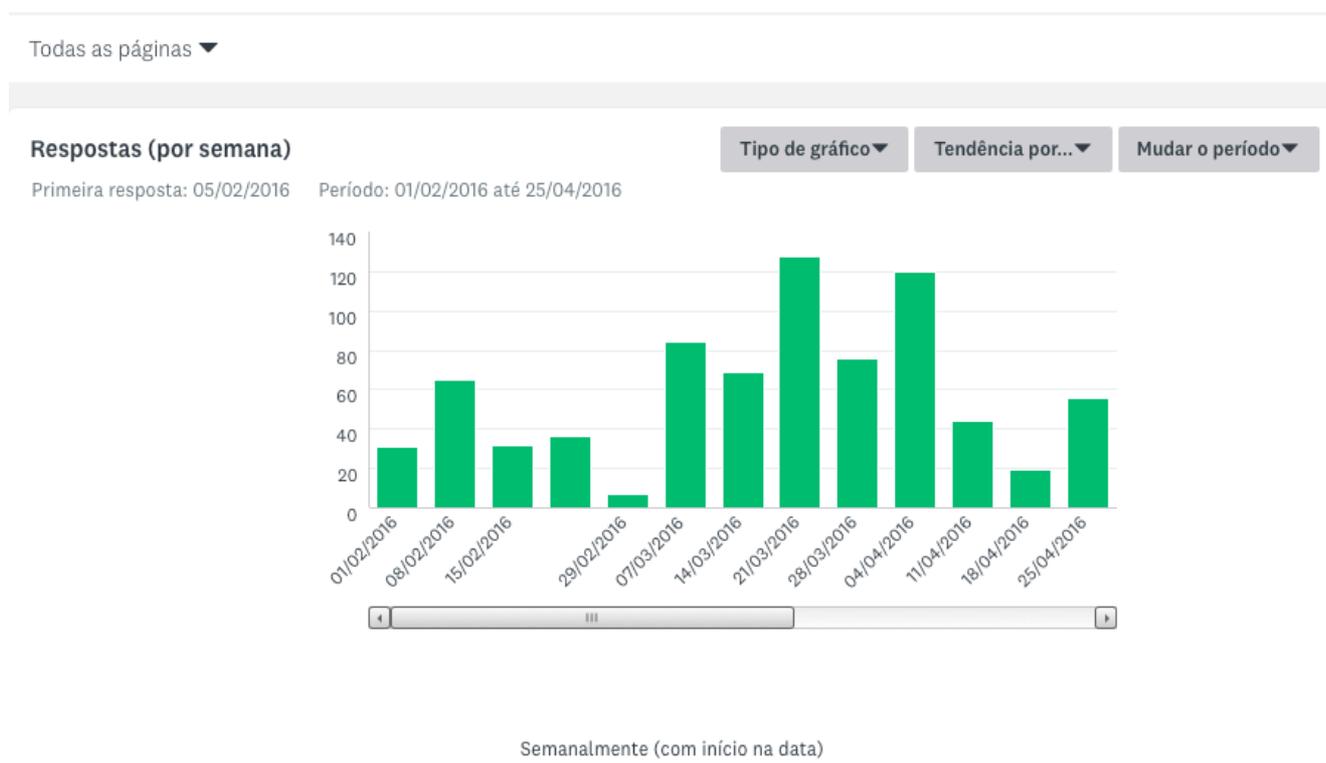


O primeiro convite pela plataforma foi enviado no dia 11 de Março de 2016 para 2.453 e-mails cadastrados. No decorrer do período da coleta de dados novas mensagens foram enviadas, seja para convidar mais professores por intermédio de

novos contatos, ou ainda utilizando a funcionalidade de enviar lembretes. Os lembretes eram reenviados apenas para os e-mails cadastrados que não responderam ao questionário, ou àqueles que iniciaram sem concluir. Nestas mensagens havia ainda a opção de a pessoa cancelar o recebimento e retirar o seu e-mail da lista. Do total de 2.714 convites enviados por e-mail pela plataforma, 129 utilizaram o recurso de cancelar o e-mail da lista e 209 foram devolvidos. Além disso, podemos conferir na figura 7 que houve 292 respostas por meio deste coletor, sendo 257 completas (88%) e 35 incompletas (12%).

Durante os quatro meses e meio de coleta de dados o número de respostas foi continuamente observado pela plataforma, que permitia a visualização diária, semanal e mensal. Na figura a seguir consta a frequência das respostas por cada semana durante o período de coleta de dados, sendo visível apenas as primeiras semanas.

Figura 8: Frequência das respostas durante o período de coleta de dados



O acompanhamento pela plataforma possibilitou intensificar a divulgação da pesquisa quando percebíamos a diminuição no número das respostas. Os lembretes para os e-mails cadastrados na plataforma eram reenviados quando ocorria esta diminuição. Professores de graduação em cursos de música das várias regiões do Brasil foram contatados para divulgar a pesquisa entre seus alunos. Outra estratégia

adotada foi a de elaboração de um vídeo curto explicando a pesquisa para divulgar no facebook, junto com o link do questionário. Este procedimento foi realizado após discussões sobre como o aspecto visual de imagem e vídeo retém maior atenção na rede social, sendo o vídeo publicado no perfil do grupo FAPROM no facebook no dia 5 de Maio de 2016, obtendo 1216 visualizações durante o período de coleta de dados.

Além da divulgação da pesquisa de uma forma ampla, buscando atingir ao máximo os professores que englobam a pesquisa e que trabalham com ensino de música nas escolas de educação básica, cada autor buscou divulgar o questionário também em grupos específicos de suas amostras. No caso desta tese de doutorado foi enviado o link para diversos grupos de regentes e grupos musicais no facebook, além de contatar diretamente regentes de grupos musicais escolares.

No período final da coleta de dados e percebendo que alguns estados havia poucos respondentes, buscamos contatar por telefone as secretarias de educação destes estados. Explicamos os propósitos do estudo enviando por e-mail o link para ser repassado aos professores da rede que trabalhassem com ensino de música. Apesar deste esforço com as secretarias de vários estados (ou mesmo alguns municípios) percebemos que não surtiu efeito, não havendo aumento significativo no número de respondentes nestes estados.

Ao encerrar a coleta de dados os coletores do questionário foram fechados, não aceitando mais respostas. Quem acessasse o link receberia uma mensagem avisando que a coleta de dados da pesquisa foi encerrada, solicitando contatar o e-mail do grupo de pesquisa para quaisquer esclarecimentos. O término ocorreu principalmente por percebermos o baixo índice de respostas nas últimas semanas, havendo uma saturação da divulgação, iniciando os procedimentos de análise de dados. A figura 9 apresenta o número de respondentes para cada um dos três “coletores” utilizados na coleta de dados.

Figura 9: Número de respostas por “coletor” da pesquisa.

The screenshot shows the SurveyMonkey dashboard for a survey titled "Mapeamento dos professores que...". The survey is in the "Coletar respostas" (Collecting responses) stage. There are three collectors listed in a table:

COLETORES: 3 de 3	NOME ALTERNATIVO	STATUS	RESPOSTAS	DATA DA MODIFICAÇÃO
f	Facebook Post 1 Criado em 19/01/2016	FECHADO	1.345	terça-feira, 21 de junho de 2016 23:48
✉	Convite por email 3 Criado em 11/03/2016	FECHADO	292	terça-feira, 21 de junho de 2016 23:48
🔗	Link 1 Criado em 03/09/2015	FECHADO	43	quarta-feira, 10 de fevereiro de 2016 23:52

O coletor com 43 respondentes foi utilizado no estudo piloto, como visto anteriormente, sendo considerados apenas os 36 completos. Já o maior índice de respondentes (1345) foi obtido com o coletor que possuía um link<sup>100</sup> que podia ser compartilhado, sendo divulgado pelo facebook ou por e-mail. O outro coletor foi o convite enviado pela plataforma SurveyMonkey para os e-mails cadastrados, obtendo 292 respostas. Para garantir o máximo de confiabilidade nas respostas da pesquisa os coletores tiveram restrições. O link que podia ser compartilhado foi restringido com apenas uma resposta para cada dispositivo, seja celular, *tablet* ou computador. O convite do coletor mediante a plataforma era válido apenas para o e-mail enviado, obtendo informações mais detalhadas do respondente. Na próxima seção a amostra desta etapa da pesquisa será focalizada com maior detalhamento.

<sup>100</sup> <https://pt.surveymonkey.com/r/FAPROM>

### 3.1.5 Amostra da pesquisa quantitativa - *Survey*

Os professores que trabalham com ensino de música nas escolas de educação básica brasileiras foi a população que a pesquisa geradora do grupo de pesquisa FAPROM focalizou. Professores de todas as etapas, desde a educação infantil até o ensino médio, modalidades (educação especial e educação de jovens e adultos), além de atividades extracurriculares ou não curriculares. A pesquisa geradora tem o seguinte título: “Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música nas escolas de educação básica: um survey sobre sua formação, atuação e crenças de autoeficácia”.

Devido a inexistência de informações oficiais de quantos professores trabalham com o ensino de música nas escolas de educação básica brasileiras e a impossibilidade de ter a listagem destes professores, a amostragem que melhor se adaptou à pesquisa foi a não-probabilística. Ou seja, não há como estimar a probabilidade de cada professor fazer parte da amostra desta pesquisa. Apesar desta escolha diminuir a generalidade possível da estatística inferencial (MATTAR, 2014), vem ao encontro dos objetivos em mapear quem são os professores que trabalham com ensino de música nas escolas e suas crenças de autoeficácia.

Com o propósito de obter o maior número de respondentes para a pesquisa, a amostragem utilizada foi a bola de neve. Cohen, Manion e Morrison (2007) explicam esta técnica de amostragem da seguinte forma:

Em uma amostragem do tipo bola de neve, os pesquisadores identificam um pequeno número de indivíduos que têm as características nas quais eles estão interessados. Então estas pessoas são usadas como informantes para identificar, ou colocar os pesquisadores em contato com outros que se qualificam para a inclusão na pesquisa, e estes identificam ainda outros - por isso o uso do termo bola de neve<sup>101</sup> (Ibidem, p. 116).

Ao finalizar a coleta de dados obtivemos o número total de 1637 respondentes, considerando todos os que iniciaram respondendo ao questionário. Entretanto foram necessários alguns procedimentos de exclusões e adaptações dos dados para manter apenas a amostra dos respondentes que fizessem parte da população da pesquisa. O primeiro procedimento foi excluir os 386 respondentes que assinalaram “não” atuar

---

<sup>101</sup> In snowball sampling researchers identify a small number of individuals who have the characteristics in which they are interested. These people are then used as informants to identify, or put the researchers in touch with, others who qualify for inclusion and these, in turn, identify yet others – hence the term snowball sampling.

com aulas de música ou atividades musicais em escola(s) de educação básica, pergunta número 2 do questionário. Na sequência foram excluídos 242 respondentes que não completaram o questionário, resultando no número de 1009 respondentes. Estes dois procedimentos de exclusão foram realizados ainda na plataforma SurveyMonkey.

Posteriormente os dados foram exportados para uma planilha do Excel, onde foram realizados novos procedimentos de exclusão ou adequação da amostra. A pergunta 18 exigia apenas uma opção de atuação com atividades musicais na escola. Muitos respondentes marcaram a opção “outro”, sendo excluídos os que disseram atuar em espaços diversos ao contexto escolar ou marcaram mais de uma etapa, atividade ou modalidade de ensino para responder à escala. Alguns exemplos de respostas da opção “outro” da pergunta 18 que foram excluídas: “voluntário na Igreja”, “professor universitário”, “escola específica de música”, “todas as faixas etárias”, entre outras. Um último processo de exclusão foi realizado com respostas que apresentaram inconsistências ou contradições, por exemplo, alguém que marcou na questão 18 “regente de grupos musicais”, mas não assinalou esta mesma opção nas questões 14 ou 17, e nem atuar com grupos musicais na questão 15.

A amostra final da “pesquisa geradora” ficou com 918 respondentes após o processo de exclusão e adequação da amostra. A questão 18 foi elaborada com o propósito de que o professor respondesse os itens da escala considerando um contexto específico de atuação, indo ao encontro do que preconiza o referencial teórico. Além disso, por intermédio dela foi realizada a divisão das amostras de cada pesquisa de pós-graduação, quatro de mestrado e uma de doutorado. As opções de respostas disponibilizadas priorizaram as amostras previstas nestas cinco pesquisas, como podemos observar na figura 10:

Figura 10: Pergunta solicitando apenas uma opção de atuação para responder a escala



### 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.

A amostra desta pesquisa de doutorado, inicialmente, estava prevista com os professores que atuavam “em atividades extracurriculares ou não curriculares”. A mudança para os professores que atuassem como regentes de grupos musicais ocorreu durante o processo de pré-teste e do estudo piloto por dois motivos. O primeiro foi a busca por maior especificidade da atividade musical desenvolvida, essencialmente em grupo, e o segundo pelo meu interesse em pesquisar esta amostra, vindo ao encontro de estudos já realizados com este público e de minha atuação como professor de regência num curso de graduação em música.

A amostra final da primeira etapa desta pesquisa de doutorado, com abordagem quantitativa, teve o total de 147 respostas válidas. Chegamos a este número após as exclusões e adequações nas respostas. No caso específico desta amostra, seis respondentes marcaram “outro” na pergunta 18 e foram realocados para regente de grupos musicais, pois especificaram a atividade desenvolvida, como por exemplo: “Regente da Fanfarra e da Banda Marcial”, “Se a pergunta se refere à

atuação neste momento específico, a resposta é Regente de Grupo Musical”, “Regente de canto coral”.

O último procedimento de ajuste dos dados foi a readequação de todas as demais perguntas que tinham a opção de resposta “outro”, oportunizando ao respondente marcar alguma informação adicional. As respostas que se relacionavam com algum item já disponível foram realocadas. Por fim, analisamos a necessidade de criar alguma categoria adicional para as perguntas, porém não foi necessário, sendo as demais respostas desconsideradas. Após os ajustes necessários com os dados da amostra, procedemos o início da análise dos dados com o auxílio de um estatístico profissional, procedimentos que são explicados na próxima seção.

### 3.1.6 Procedimentos de Análise dos Dados Quantitativos

A análise dos dados quantitativos foi realizada por intermédio da estatística, ciência que se dedica na coleta, organização, análise e interpretação de dados quantitativos. Neste trabalho, as duas ramificações da estatística foram utilizadas, a descritiva e inferencial. A estatística descritiva fornece maneiras de organizar e descrever o conjunto dos dados “brutos” da pesquisa, tornando a interpretação destes dados mais fáceis de serem compreendidos. Os dados geralmente são apresentados em tabelas ou gráficos e descrevem a distribuição de frequências, medidas de tendência central (média, mediana e moda) e as medidas de variação (amplitude, desvio, variância e desvio padrão) (LARSON; FARBER, 2010).

A estatística inferencial é “uma coleção de técnicas utilizadas para se obterem conclusões a partir de um conjunto de dados” (DANCEY; REIDY, 2006, p. 110), tendo como ferramenta básica a aplicação da probabilidade na análise dos dados. Para os autores, a forma mais simples de aplicar a probabilidade na pesquisa é estimar parâmetros populacionais a partir de estatísticas amostrais e calcular os intervalos de confiança. O nível de confiança é a probabilidade de que uma estimativa intervalar contenha o parâmetro populacional.

Na área de psicologia se convencionou adotar o nível de confiança de 0,05 (indicado pelo valor de  $p$ ), aceitando apenas 5% de chance de os resultados terem sido obtidos ao acaso e, conseqüentemente, 95% de confiança de que os resultados são fidedignos. Desta forma, somente quando o valor de “ $p$ ” indicar valores abaixo de

0,05 dizemos que o teste de inferência teve um resultado estatisticamente significativo (FIELD, 2009). Desta forma, nesta pesquisa, este foi o nível de confiança adotado para dar significância estatística aos testes realizados. Além de observar se um teste estatístico foi significativo, é importante verificar o tamanho do efeito, ou diferenças obtidas nas estatísticas testes, que dará sentido à interpretação dos dados.

A tabela organizada no Excel, com os dados obtidos na coleta de dados, foi entregue para um consultor estatístico que realizou os cálculos estatísticos solicitados no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). A apresentação dos resultados da análise dos dados está estruturada em três subcapítulos. O primeiro e segundo caracterizam a amostra da pesquisa, apresentando a estatística descritiva e inferencial das variáveis pessoais e relativas à atividade docente dos professores. Na terceira seção consta a análise das crenças de autoeficácia dos regentes de grupos musicais nas escolas, descrevendo os resultados da EAPM, além de cruzamentos com as demais variáveis do questionário.

Antes de apresentar os resultados, as próximas duas seções explicam as variáveis utilizadas na pesquisa, suas respectivas categorias, e os cruzamentos e testes utilizados na estatística inferencial.

### 3.1.6.1 Variáveis utilizadas na pesquisa

Esta seção tem o objetivo de facilitar a compreensão sobre os cálculos estatísticos utilizados nesta tese através do entendimento das variáveis utilizadas. No Brasil, na área de educação musical, predominam os trabalhos qualitativos, além de as pesquisas quantitativas utilizarem muito a estatística descritiva, em que não há (ou há poucos) cálculos inferenciais (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014; DELBEN ET ALLI, 2019; 2017). Desta forma, este subcapítulo tem a intenção de contextualizar a leitura para estudantes da área da música e educação musical que venham a ler este trabalho.

Variável é simplesmente algo que pode variar, ou seja, assumir diferentes valores (ou categorias) e que nós podemos medir (ou avaliar) de alguma forma. Sexo, idade, estado em que reside, escolaridade, formação e tempo de atuação profissional, grau das Crenças de Autoeficácia do professor são alguns exemplos de variáveis utilizadas nesta pesquisa.

As variáveis possuem características diferentes umas das outras, podendo ser

qualitativas ou quantitativas. A diferença está no quão precisamente elas podem ser avaliadas. As variáveis qualitativas expressam uma qualidade ou atributo, sem ter os seus dados mensuráveis; já as variáveis quantitativas expressam uma quantidade e são dadas através de números. Na tabela abaixo é apresentada a classificação dos tipos de variáveis.

Tabela 3: Classificação dos tipos de variáveis

Variáveis qualitativas ou categóricas	Variáveis nominais
	Variáveis ordinais
Variáveis quantitativas	Variáveis discretas
	Variáveis contínuas

Nesta perspectiva, Dancey e Reidy (2006) apresentam três categorias de variáveis, indo da mais precisa à menos precisa, que são: variáveis contínuas, variáveis discretas e variáveis categóricas. As **variáveis contínuas** podem assumir qualquer valor de um determinado intervalo, inclusive com grande precisão através de frações, como o tempo, temperatura e velocidade. As **variáveis discretas** só podem ser observadas com números inteiros dentro de um determinado intervalo, sem poder fracionar estas medidas, como a quantidade de escolas em que atua, número de turmas que leciona, ou o número de respondentes do questionário. Já nas **variáveis categóricas** (ou qualitativas) os valores assumidos são categorias, como o nome sugere; podemos exemplificar o sexo, estado em que reside, escolaridade, trajetória e formação musical.

Outra importante compreensão entre os tipos de variáveis é a forma e os níveis de mensuração, que podem ser: 1) **nominais** (as categorias da variável não possuem nenhum sentido numérico, pode ser apenas igual ou diferente de outra variável nominal); 2) **ordinais** (possuem mais informações do que as variáveis nominais e as suas categorias são **ordenadas** de acordo com a intensidade ou algum critério numérico, porém os dados não informam o valor das diferenças entre as categorias); 3) **intervalar** (são escores medidos por uma escala em que todos os intervalos são iguais, porém não pode-se dizer que, por exemplo, numa escala de motivação até 10, quem tem escore 9 é três vezes mais motivado do que quem tem escore 3; outro exemplo deste nível de mensuração é a temperatura); e 4) **razão** (similar ao nível

intervalar, a razão se diferencia essencialmente por possuir um zero absoluto, ou seja, possuir a relação de metade e dobro. Ex: idade, peso, altura, etc.).

O SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) foi o programa utilizado para tabular os dados através da estatística descritiva e inferencial desta pesquisa. Para categorizar as variáveis o programa relaciona apenas três diferentes tipos de mensuração das variáveis, que são: nominal, ordinal e escalar. A compreensão destes diferentes tipos de variáveis torna-se importante para o processo de escolha dos cálculos estatísticos a serem realizados na pesquisa quantitativa, já que existe cálculos específicos para cada tipo de variável, ou conjunto de variáveis, que será explicado com maior detalhamento posteriormente na justificativa de escolha de cada teste estatístico selecionado nesta pesquisa. A seguir consta nova tabela com as variáveis deste estudo, adequando para o padrão utilizado pelo programa estatístico SPSS, em que ele agrupa as variáveis quantitativas (discretas e contínuas) apenas como variáveis escalares:

Tabela 4: Tipos de variáveis envolvidas neste estudo de acordo com o SPSS

Variáveis nominais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (P3) Sexo</li> <li>- (P5) Estado/Região em que reside</li> <li>- (P6) Trajetória de aprendizagem musical</li> <li>- (P13) Dependência administrativa da(s) escola(s) em que atua</li> <li>- (P14) Função(ões) que exerce na(s) escola(s)</li> <li>- (P15) Atividades que desenvolve enquanto professor</li> <li>- (P16) Vínculo com a(s) escola(s)</li> <li>- (P17 e 18) Etapa(s) de atuação como professor de música na(s) escola(s)</li> </ul>
Variáveis ordinais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (P4) Idade (em faixas etárias)</li> <li>- (P7) Escolaridade</li> <li>- (P8 e 9) Formação musical</li> <li>- (P10) Tempo de atuação como professor de música (em faixas)</li> <li>- (P11) Tempo de atuação como professor de música em escolas educação básica (em faixas)</li> <li>- <b>(P19 a 31) Grau de Crenças de Autoeficácia como professor de música (13 questões) escala <i>likert</i>.</b></li> </ul>

Variáveis escalares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (P4) Idade</li> <li>- (P10) Tempo de atuação como professor de música</li> <li>- (P11) Tempo de atuação como professor de música em escolas educação básica</li> <li>- (P12) Quantidade de escolas de educação básica em que leciona</li> <li>- <b>(P19 a 31) Grau de Crenças de Autoeficácia como professor de música (5 dimensões) escala <i>likert</i>.</b></li> </ul>
---------------------	--

As variáveis idade, tempo de atuação como professor de música e as perguntas da escala (19 a 31) estão presentes tanto nas variáveis ordinais quanto nas variáveis escalares. Isso deve-se pelo fato de que a idade (variável contínua), quando organizada em faixas etárias é transformada em variável ordinal. Os testes inferenciais nesta pesquisa utilizam as faixas de idade de dez em dez anos. O tempo de atuação como professor de música (geral e em escolas de educação básica) também foram agrupadas em faixas, transformando em variável ordinal.

As perguntas do questionário foram agrupadas em quatro diferentes categorias para uma melhor compreensão e organização 1) Variáveis Pessoais, 2) Variáveis Contextuais, 3) Variáveis relativas à Atividade Docente, e 4) Variáveis da Escala.

Quadro 4: Variáveis pessoais, contextuais e de atividade docente

- <b>Variáveis Pessoais</b>	P3 - Sexo P4 - Idade
- <b>Variáveis Contextuais</b>	P5 - Estado/Região em que reside P6 - Trajetória de aprendizagem musical P7 - Escolaridade P8 e P9 - Formação musical
- <b>Variáveis Relativas à Atividade Docente</b>	P10 - Tempo de atuação como professor de música P11 - Tempo de atuação como professor de música em escolas educação básica P12 - Quantidade de escolas de educação básica em que leciona atualmente P13 - Dependência administrativa da(s) escola(s) em que atua P14 - Função(ões) que exerce na(s) escola(s) P15 - Atividades que desenvolve enquanto professor P16 - Vínculo com a(s) escola(s) P17 e P18 - Etapa(s) de atuação como professor de música na(s) escola(s)

<b>- Variáveis da Escala</b>	P19 a 31 - Grau de Crenças de Autoeficácia como professor de música (13 questões) escala <i>likert</i> de 5 pontos.
------------------------------	---

### 3.1.6.2 Cruzamentos e testes estatísticos utilizados

Os testes da estatística inferencial são divididos em paramétricos e não paramétricos. Os testes paramétricos são considerados mais robustos, entretanto requerem certas suposições e hipóteses para serem utilizados, que são: a) dados normalmente distribuídos, b) homogeneidade da variância, c) dados mensurados pelo menos no nível ordinal, e d) independência dos participantes. Ao analisar os dados através da estatística descritiva e, em alguns casos, fazer os cálculos para verificar se os dados eram normalmente distribuídos e com variância homogênea, verificou-se a não normalidade e homogeneidade dos dados. Além disso a coleta de dados foi através da bola de neve, ou seja, não-probabilística. Por isso, os testes estatísticos utilizados neste estudo são os não-paramétricos, que neste *design* trazem maior confiabilidade nos resultados por utilizar a mediana nos cálculos (DANCEY; REIDY, 2006; FIELD, 2009).

Os testes não-paramétricos, também chamados de distribuição livre, são testes de hipóteses que não requerem condições específicas sobre o formato das populações ou o valor de nenhum parâmetro da população (LARSON; FARBER, 2010). Eles são baseados, normalmente, na mediana como medida de tendência central ao invés da média. Isso porque eles utilizam a ideia de “categorizar os dados”, atribuindo um posto (posição) para cada resposta. Os escores altos são representados por altos postos e escores baixos por postos baixos, assim, a análise é feita sobre os postos (*ranks*) dos dados (FIELD, 2009, p. 474). Os testes não-paramétricos utilizados foram: qui-quadrado, teste de Mann-Whitney, teste de Kruskal-Wallis e Anova de Friedman.

O teste qui-quadrado verifica a significância estatística de variáveis categóricas (ou qualitativas), indicado como “X<sup>2</sup>”. Ele é um teste de ajuste usado para testar se uma distribuição de frequência se encaixa em uma distribuição esperada, baseando-se nas frequências observadas e esperadas. Se as frequências observadas são próximas das frequências esperadas, indica que não há diferenças entre as

categorias. Entretanto, quanto maior for a diferença entre as frequências, maior a possibilidade de as diferenças entre as categorias serem estatisticamente significativas. Nestes casos, foram apresentados os resíduos ajustados, indicando que valores com + ou – 1,96 possuem significância estatística de  $p = 0,05$ ; já resíduos com valores de + ou – 2,58 possuem um  $p$  de 0,01 (FIELD, 2009).

O teste de Mann-Whitney avalia se existe diferença estatística significativa entre as médias dos postos de duas condições de apenas dois grupos ou amostras independentes (ex. um grupo do sexo masculino e outro feminino). Já o teste Kruskal-Wallis é parecido com o Mann-Whitney, tendo como base a média dos postos dos valores, porém serve para comparar três ou mais grupos independentes. Para interpretar os testes, deve-se comparar as médias dos postos dos grupos; o grupo com maior média de postos tem o maior número de escores com postos altos, e vice-versa.

A análise de variância por postos de Friedman serve para situações que envolvam mais de dois conjuntos de amostras relacionadas, buscando comparar e verificar a similaridade de dados de amostras diferentes de uma mesma população (MATTAR, 2014). Este teste foi utilizado para comparar as respostas dos regentes (mesma população) com as cinco dimensões da escala (amostras diferentes), verificando quais dimensões obtiverem os “postos” mais baixos ou altos.

Na próxima seção consta a descrição da segunda etapa da pesquisa, através do estudo de entrevistas qualitativo, dados que complementam os resultados obtidos através do *Survey*.

### **3.2. Segunda Etapa - Estudo de Entrevistas Qualitativo**

A segunda etapa da pesquisa teve como objetivo verificar as fontes das Crenças de Autoeficácia de alguns regentes/professores que responderam o *Survey*. Enquanto na primeira etapa foi investigado o perfil e o grau das Crenças de Autoeficácia que os regentes/professores têm para atuar com grupos musicais nas escolas de educação básica (dentro de um levantamento desenvolvido em todo país com professores de música), esta etapa busca compreender os elementos e fatores que formaram as Crenças de Autoeficácia especificamente dos professores que

atuam como regentes de grupos musicais nas escolas. Para isto foi desenvolvido um estudo de entrevistas qualitativo com os regentes/professores que submeteram seus e-mails na pergunta 32 do questionário (ver Apêndice B), demonstrando interesse em participar desta segunda etapa.

Esta etapa qualitativa da pesquisa mostra-se relevante para compreender a perspectiva dos regentes, já que a abordagem qualitativa “[...] tenta entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas trazem deles”<sup>102</sup> (DENZIN; LINCOLN, 2018, p. 43). A interpretação dos dados qualitativos desta tese já veio com um olhar bastante delineado pela teoria das Crenças de Autoeficácia, entretanto não há um entendimento sistematizado por pesquisas empíricas sobre as fontes de Autoeficácia de regentes ou professores de música. Desta forma, embora uma pesquisa qualitativa possibilite o uso e coleta de uma variedade de materiais empíricos, nesta etapa da pesquisa foi definido o uso apenas do estudo de entrevistas. Sobre o uso de entrevistas, Peräkylä e Ruusuvuori (2018, p. 1163) afirmam que “o pesquisador pode alcançar áreas da realidade que, de outra forma, permaneceriam inacessíveis - como experiências e atitudes subjetivas das pessoas”<sup>103</sup>.

O estudo de entrevistas vem sendo utilizado como método em diversas pesquisas qualitativas na área de educação musical (SILVA, 2019; KOHLRAUSH, 2015; SILVA, 2014; MONTENEGRO, 2013; PFÜTZENREUTER, 2013; BASTOS, 2010; ALMEIDA, 2009; GALIZIA, 2007; GREEN, 2002). A tese de doutorado de Silva (2014) também utiliza métodos mistos e está estruturada em duas etapas, a primeira quantitativa e a segunda qualitativa - através do estudo de entrevistas. E a pesquisa sobre a formação do professor de música no Brasil, que teve 1.924 alunos respondentes, também utilizou métodos mistos (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014; FIGUEIREDO; SOARES, 2012). Considerado tanto um método quanto uma técnica de coleta de dados, Demarrais (2004) explora este desenho de pesquisa chamando-o de “estudos de entrevista qualitativo” (Ibidem, p. 52). Para a autora a entrevista qualitativa é “como um termo guarda-chuva para os métodos em que os pesquisadores aprendem dos participantes através de conversas longas e

---

<sup>102</sup> attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them.

<sup>103</sup> By using interviews, the researcher can reach areas of reality that would otherwise remain inaccessible such as people’s subjective experiences and attitudes.

focadas”<sup>104</sup>, tendo a intenção de descobrir o ponto de vista das pessoas sobre uma experiência ou fenômeno em estudo (DEMARRAIS, 2004, p. 52).

O foco do estudo de entrevistas foi o de compreender como as Crenças de Autoeficácia dos regentes/professores são formadas para reger grupos musicais escolares, complementando os dados coletados na primeira etapa da pesquisa através do *Survey*. Esta etapa busca responder o último objetivo específico desta tese, o de investigar as fontes das Crenças de Autoeficácia dos regentes/professores. Bandura (2012; 2009; 1997) apontou a existência de quatro fontes que formam as Crenças de Autoeficácia – experiências diretas de domínio (EDD), experiências vicárias (EV), persuasão social (PS), estados somáticos e emocionais (ESE) – que vêm sendo a base dos estudos para compreender como as pessoas constituem as suas Crenças de Autoeficácia.

A entrevista semiestruturada foi utilizada para conduzir esta etapa qualitativa do estudo, que possui um referencial teórico bem definido já na construção dos objetivos da pesquisa. Para Cohen, Manion e Morrison (2007) a entrevista semiestruturada é onde os tópicos e perguntas discursivas são escritos, mas a sequência e texto não precisam ser exatamente iguais com cada entrevistado. O roteiro da entrevista semiestruturada pode incluir:

- O tópico a ser discutido;
- As perguntas específicas para colocar em cada tópico;
- As questões em cada tópico a serem discutidas, junto com possíveis questionamentos para cada questão;
- Uma sequência de lembretes e aprofundamentos para cada tópico, questão e perguntas<sup>105</sup> (COHEN; MANION; MORRISON, 2007, p. 361).

O roteiro da entrevista foi elaborado buscando contextualizar cada regente entrevistado com alguns tópicos e variáveis da primeira etapa da pesquisa (dados pessoais e contexto de atuação profissional como regente de grupos musicais escolares), as formas de aquisição de conhecimentos de regência, além de perguntas que pudessem informar como os regentes formaram suas Crenças de Autoeficácia

---

<sup>104</sup> [...] as an umbrella term for those methods in which researchers learn from participants through long, focused conversations.

<sup>105</sup> - the topic to be discussed;  
 - the specific possible questions to be put for each topic;  
 - the issues within each topic to be discussed, together with possible questions for each issue;  
 - a series of prompts and probes for each topic, issue and question.

para reger grupos musicais, considerando as quatro fontes propostas por Bandura (2012; 2009; 1997).

Algumas perguntas foram criadas a partir de contextos específicos da atividade de reger e outras foram adaptadas de trabalhos que pesquisaram sobre as fontes das Crenças de Autoeficácia (MORRIS; USHER; CHEN, 2016; HENDRICKS, 2016; USHER, 2009; USHER; PAJARES, 2008). Cohen, Manion e Morrison (2007) salientam que ao construir o roteiro nas entrevistas semiestruturadas deve-se considerar os lembretes e aprofundamentos <sup>106</sup>. “Lembretes permitem que o entrevistador esclareça tópicos ou questões, enquanto os aprofundamentos permitem que o entrevistador peça ao respondente que estenda, elabore, adicione, forneça detalhes para esclarecer ou qualificar sua resposta”<sup>107</sup> (Ibidem, p. 361). As frases do roteiro em itálico são alguns desses lembretes e aprofundamentos, dependendo das respostas dos regentes. O roteiro de entrevista completo consta no Apêndice C deste trabalho.

### 3.2.1 Critérios de seleção dos Regentes entrevistados

No total 112 regentes/professores (dos 147) que trabalhavam com grupos musicais escolares deixaram seus e-mails na pergunta 32 do questionário, sinalizando o interesse em participar desta segunda etapa (ver Apêndice B). Um primeiro procedimento foi o de criar uma nova planilha no Excel, deixando somente os 112 regentes que poderiam ser entrevistados e, a partir deste momento, alguns critérios de seleção foram determinados. DeMarrais (2004) e Cohen, Manion e Morris (2007) explicam que nas pesquisas qualitativas o termo “seleção baseada em critério”<sup>108</sup> é usado para o processo em que os pesquisadores constroem uma lista de características, fatores, critérios ou atributos que os participantes do estudo devem possuir; podendo as estratégias serem isoladas ou combinadas.

---

<sup>106</sup> Prompts and Probes.

<sup>107</sup> Prompts enable the interviewer to clarify topics or questions, while probes enable the interviewer to ask respondents to extend, elaborate, add to, provide detail for, clarify or qualify their response.

<sup>108</sup> Criterion-based selection

Várias possibilidades de critérios foram inicialmente cogitadas, considerando inclusive os resultados dos cruzamentos estatísticos realizados na primeira etapa das variáveis pessoais e contextuais – já que vários foram estatisticamente significativos. Entretanto, pela grande quantidade de variáveis utilizadas no *Survey*, muitas combinações poderiam ser feitas. Por isso buscou-se, no decorrer desta avaliação, adotar critérios gerais e mais objetivos, sem estipular *a priori* uma variável específica. Um critério inicial foi o de que os respondentes não tivessem histórico de contato pessoal ou profissional com o entrevistador, para evitar vieses desta relação nas respostas. Através dos endereços de e-mails foi constatado que nove regentes tiveram este convívio, seja como alunos de graduação ou pós-graduação (4), colegas de faculdade ou cursos (4), ou ainda um antigo colega de coro juvenil.

Preliminarmente as entrevistas seriam realizadas pessoalmente e, por isso, foram selecionados apenas os regentes do estado do RS, com 16 possíveis respondentes já suprimindo os que tiveram contato pessoal ou profissional com o pesquisador. No dia 22 de novembro de 2018 foram enviadas mensagens para cada e-mail dos 16 regentes do RS, reiterando o convite para participar da pesquisa e solicitando retorno com informações de cidade, se estava atuando como regente de grupos musicais escolares e qual a formação dos grupos. Foram obtidos apenas dois retornos, sendo que uma não atuava mais como regente de grupo musical escolar desde 2015, antes mesmo da coleta de dados através do *Survey*, sendo este um segundo critério para participar da entrevista – estar atuando com grupo musical escolar ou ter atuado pelo menos até a coleta de dados do questionário.

Considerando o baixo índice de retorno, o tempo restrito para realizar as entrevistas e a possibilidade de não conseguir um número adequado de respondentes apenas com os regentes do RS, o critério territorial para realizar as entrevistas pessoalmente foi abortado. Após as exclusões permaneceram 89 respondentes de todo o Brasil sendo definido que a entrevista seria realizada através do programa Skype. Dos 112 que deixaram seus e-mails foram retirados os seguintes respondentes: nove que tiveram relação pessoal ou profissional com o pesquisador, 13 que não especificaram o tipo de grupo musical em que trabalhavam na escola, e uma que respondeu o contato por e-mail e não trabalhava com grupos musicais escolares no período da coleta de dados. Em síntese, a seleção dos regentes seguiu os critérios na seguinte ordem:

1. Ter deixado e-mail no questionário aceitando participar da 2ª fase da pesquisa.
2. Não ter tido relação pessoal ou profissional com o pesquisador.
3. Sorteio - considerando cada tipo de grupos musicais escolares:
  - a) Somente Coral/Grupo Vocal;
  - b) Somente Orquestra/Grupo de Câmara;
  - c) Somente Banda Fanfarra/Marcial;
  - d) Mais de um tipo de grupo musical;
4. Ter atuado como regente de grupos musicais escolares durante a coleta de dados do *Survey*.
5. Reafirmar o interesse em participar da 2ª fase da pesquisa.
6. Ter disponibilidade e recursos tecnológicos para realizar a entrevista por Skype em videoconferência.

A Teoria das Crenças de Autoeficácia considera que a pessoa para avaliar melhor as suas capacidades em exercer determinada atividade depende da especificidade desta atividade. A literatura da área de educação musical aborda estas três principais formas de exercer práticas de grupos musicais nas escolas de educação básica (coro/grupo vocal, orquestra/grupo de câmara, e banda fanfarra/marcial), entretanto elas são bastante distintas em questões de metodologias, conhecimentos e necessidades para a sua execução. Ao adotar o critério de que o regente atue em apenas um tipo de atividade de grupo musical na escola, focaliza-se em questões específicas das fontes das Crenças de Autoeficácia para atuar neste tipo atividade, reforçando as suas características inerentes; adicionando ainda uma categoria para os que trabalham com mais de um tipo de grupo musical.

Nas próximas duas seções serão explicados os procedimentos para a entrevista piloto do roteiro de entrevistas e os procedimentos para a coleta de dados das demais entrevistas e da análise de dados.

### 3.2.2 Entrevista piloto da entrevista semiestruturada

O único regente que não seguiu o critério de sorteio (item 3 dos critérios) foi o primeiro entrevistado, que respondeu ao e-mail enviado no dia 22 de novembro de 2018 aceitando participar da segunda etapa, entrevista que serviu como piloto do

roteiro da entrevista semiestruturada. A entrevista ocorreu no dia 22 de janeiro de 2019 e serviu para avaliar a dinâmica da entrevista por videoconferência no Skype e para testar os tópicos e perguntas do roteiro de entrevista. A escolha do programa Skype foi por ele ser gratuito e permitir a gravação de áudio e vídeo, ficando o registro disponível até 30 dias no programa para posterior carregamento no computador, permitindo a visualização e transcrição dos dados. Várias pesquisas vêm utilizando o Skype para videoconferência na realização de entrevistas e trabalhos na área da música (KRÜGER, 2015; KOHLRAUSCH, 2015; RIBEIRO, 2013; FUCCI-AMATO, 2017; 2011), sendo destacado por Cohen, Manion e Morrison (2007) como uma importante ferramenta para entrevistas *online*. A videoconferência teve boa qualidade com pequenas falhas no decorrer da entrevista, mas que não comprometeram a fluência da conversa. Além disso, na gravação estas pequenas falhas foram reduzidas sendo possível o carregamento para o computador, mostrando-se eficaz a sua utilização.

O roteiro de entrevista do piloto teve duas pequenas alterações para a versão final, buscando ser mais claro e objetivo com as perguntas em relação à teoria. Uma alteração foi a de inserir o termo capacidade ao invés de confiança, adequando o termo ao referencial teórico; e a outra foi de retirar a explicação sobre o que são as experiências vicárias, perguntando diretamente se situações vicárias influenciavam em suas capacidades (ver Apêndice C). A frase retirada foi:

a) As experiências vicárias são formas de aprendizagem através da observação de outras pessoas atuando, seja presencial ou virtualmente, como vídeos pela internet, televisão ou através de leituras.

- Você poderia identificar que experiências vicárias influenciaram a tua **confiança** para reger?
  - ◆ *Observar outros professores regendo; assistir vídeos de regentes na internet; colegas da escola/faculdade regendo.*
  - ◆ *Qual a experiência que estes professores/regentes têm para reger?*

As alterações no roteiro de entrevista semiestruturada do piloto foram sutis e não comprometeram o conteúdo das respostas, sendo definido que a entrevista seria integrada às demais na análise dos dados. A gravação do vídeo foi copiada do Skype para uma pasta no computador e iniciado o procedimento de transcrição dos dados

do piloto, além de proceder a organização e agendamento das demais entrevistas da coleta de dados – que será explicado na próxima seção.

### 3.2.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados das entrevistas semiestruturadas

Uma nova planilha do Excel foi criada com os 88 regentes de todas as regiões do Brasil que fariam parte do sorteio, sendo retirado o regente que respondeu o piloto e demais que não atenderam aos critérios estipulados. Organizando-os pelo tipo de grupo musical temos a seguinte constituição: a) somente coral/grupo vocal: 27 regentes; b) somente orquestra/grupo de câmara: 4 regentes; c) somente banda e fanfarra/marcial: 33 regentes; e d) mais de um tipo de grupo musical: 24 regentes. Para melhor visualização do arquivo, diferentes cores foram aplicadas para os regentes de cada um dos quatro tipos de grupos musicais categorizados.

Para realizar o sorteio foi utilizado o sítio “O sorteador.com.br”<sup>109</sup>. Este sítio permite obter números aleatórios de forma fácil e rápida, bastando inserir a quantidade de números a serem sorteados e o intervalo. Desta forma, inicialmente, foi sorteado dois números para cada categoria de grupo musical e inserido o intervalo correspondente ao número de regentes em cada categoria (27 - coral, 4 - orquestra, 33 - banda e fanfarra, e 24 - mais de um tipo). Na planilha de Excel, com os números sorteados, foi identificado cada regente e enviado um e-mail convidando-os a participar da pesquisa, solicitando retorno com algumas informações conforme a mensagem que consta no Apêndice D.

Após aproximadamente uma semana sem retorno por e-mail de alguns regentes, busquei pelo nome através da rede social facebook, contatando-os também por esta plataforma. A partir disso novos e-mails foram encaminhados e a sequência de contatos através de mensagens pela rede social facebook, inclusive para agendar as datas e horários das entrevistas, prática que se mostrou efetiva e agilizou o processo.

Não foi possível contatar todos os regentes sorteados, seja pelo motivo do e-mail disponibilizado não ser válido ou por não responderem aos e-mails enviados,

---

<sup>109</sup> [sorteador.com.br]. É um sítio da internet para realizar sorteios aleatórios - de fácil e rápida utilização.

além de não terem sido encontrados pelo facebook. Nestes casos novos sorteios foram realizados reduzindo o número do intervalo, suprimindo em dois por já terem sido sorteados. Este procedimento seguiu até conseguir dois respondentes para cada categoria, com exceção do grupo somente orquestra/grupo de câmara. Dos quatro regentes desta categoria, um o e-mail retornou com a mensagem de “não encontrado”, outra respondeu e disse que não participaria pois não estava mais atuando como regente de orquestra escolar, e outro não respondeu aos e-mails enviados no período das entrevistas. Por este motivo a categoria orquestra/grupo de câmara ficou com apenas uma respondente que retornou e aceitou participar da entrevista.

Ao todo foram entrevistados sete regentes nos meses de fevereiro e março de 2019, sendo que alguns – por indisponibilidade ou problemas técnicos – tiveram que ser agendados mais de uma vez. Cinco entrevistas foram realizadas por videoconferência. Em uma entrevista realizada por Skype o vídeo teve que ser retirado, ficando somente com o áudio para resolver o problema técnico de cortes; e outra, após quatro agendamentos – ao persistir o problema técnico – foi realizada por telefone em viva voz e gravado em um gravador, sendo esta a única entrevista que não foi realizada por Skype. No quadro 5 constam algumas informações sobre as entrevistas:

Quadro 5: Data, duração e formato das entrevistas semiestruturadas

<b>Nome<sup>110</sup></b>	<b>Data e horário</b>	<b>Duração</b>	<b>Formato</b>
Alex	22/01/19 – 19h	1h	Skype – vídeo
Bruno	19/02/19 – 23h30min	1h30min	Skype – vídeo
Carla	21/02/19 – 15h	1h09min	Skype – vídeo
Daniela	21/02/19 – 19h45min	41min	Skype – vídeo
Evandro	27/02/19 – 20h	57min	Telefone – áudio
Fábio	06/03/19 – 22h	41min	Skype – áudio
Gisele	14/03/19 – 10h40min	2h10min	Skype – vídeo

Todas as entrevistas foram transcritas literalmente, buscando representar expressões, vícios de linguagens além de situações no decorrer das entrevistas,

<sup>110</sup> Os nomes são pseudônimos para preservar a identidade, utilizando a ordem alfabética para indicar a sequência cronológica em que as entrevistas foram realizadas (Regente1 = Alex; Regente2 = Bruno; Regente3 = Carla; Regente4 = Daniela; Regente5 = Evandro; Regente6 = Fábio; Regente7 = Gisele). Ao utilizar o pseudônimo (ao invés de RegenteX), fica entendido o sexo dos respondentes, facilitando a associação na apresentação dos resultados.

como, por exemplo, risos, defasagem no áudio e vídeo, interrupções na entrevista, entre outros. Para cada entrevista foi criado um arquivo de texto com o primeiro nome do regente. Após todas as transcrições e revisões, todas as entrevistas foram agrupadas num único arquivo de 157 páginas, denominado Caderno de Entrevistas, que será referenciado na análise dos dados como “CE”.

Na sequência várias leituras foram feitas do material completo. Para facilitar a organização dos dados, foram criados dois cadernos com a redução das informações – um com material relacionado aos dados pessoais, contexto de formação e atuação profissional dos regentes; e outro com os elementos que relacionam-se com a teoria das Crenças de Autoeficácia, especialmente às categorias das quatro fontes de informação da teoria propostas por Bandura (2012; 2009; 1997). Apesar do roteiro de entrevistas estar dividido em quatro tópicos bem definidos (dados pessoais, contexto sobre aquisição de conhecimentos de regência, contexto de atuação como regente de grupos musicais e as fontes das Crenças de Autoeficácia), as respostas de um tópico apareciam (ou eram complementadas) na explicação de outro tópico. Desta forma, a redução dos dados em novos cadernos facilitou o processo de análise.

Os perfis de cada um dos sete regentes entrevistados são apresentados no subcapítulo 5.1, contextualizando informações sobre quem são os regentes e como se constituíram regentes de grupos musicais escolares. Estes dados se vinculam com a primeira parte do questionário, obtendo um aprofundamento destas informações, além de facilitar a vinculação de cada regente com as variáveis e resultados apresentados no *Survey*.

No subcapítulo 5.2 são apresentados os resultados das quatro fontes das Crenças de Autoeficácia dos regentes, optando por apresentá-las individualmente. Esta divisão salientou as características inerentes de cada fonte, buscando os seus aspectos peculiares, especialmente para ilustrar como elas se manifestam na formação de um regente/professor de música. Para isso, termos conexos foram vinculados a cada fonte, além de selecionar as falas que continham os distintos fatores que afetam cada uma das fontes de Autoeficácia, fatores apresentados na teoria por Bandura (2009; 1997) e explicadas no Quadro 2 desta tese. Os termos e trechos mais característicos de cada fonte foram destacados em negrito; além de proceder com a textualização das citações apresentadas, eliminando erros gramaticais, vícios de linguagens, palavras sem peso semântico e do registro de ruídos e situações técnicas

durante a entrevista - procedimento que facilita a leitura, tornando-a mais compreensível e fluente.

Um desafio na escolha das citações foi a de que muitas falas se associavam com mais de uma fonte, especialmente com as Experiências Diretas de Domínio, dada a predominância desta fonte para as Crenças de Autoeficácia de quem já tem alguma experiência prática (caso dos regentes entrevistados). Estas situações foram discutidas nos resultados, situando este amálgama que existe entre as fontes em muitas situações. As cinco dimensões das Crenças de Autoeficácia verificadas no *Survey* foram observadas também nas falas dos regentes nas entrevistas, discutidas na seção das EDD.

Por fim, passamos a apresentar os resultados desta tese com métodos mistos, primeiro os resultados estatísticos do *Survey* com 147 regentes; e na sequência, os resultados do estudo de entrevistas com sete regentes, contextualizando as fontes que formaram as suas Crenças de Autoeficácia para reger grupos musicais escolares.

## PARTE II – RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS QUANTITATIVOS - SURVEY

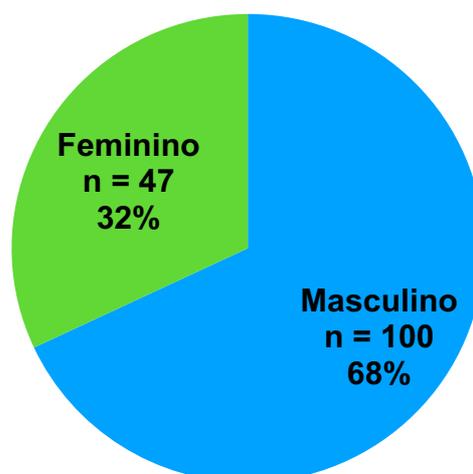
Neste capítulo são apresentados os resultados e a análise dos dados quantitativos da primeira etapa da pesquisa. Primeiramente são demonstrados os dados da estatística descritiva, caracterizando a amostra dos 147 regentes/professores participantes, e os cruzamentos das variáveis da primeira parte do questionário (variáveis pessoais, contextuais e relativas à atividade docente). Esses cruzamentos utilizam, predominantemente, o teste qui-quadrado ( $X^2$ ) que consiste em verificar a significância estatística através da associação (ou diferença) entre as variáveis categóricas (ou qualitativas).

Na sequência serão apresentados e analisados os dados da Escala de Autoeficácia do Professor de Música (EAPM), utilizando testes para verificar relações estatisticamente significativas entre as dimensões da escala e demais variáveis utilizadas nesta pesquisa.

#### 4.1 Caracterização da amostra – o perfil do regente/professor de grupos musicais escolares

Participaram da amostra desta pesquisa 147 regentes de grupos musicais em escolas de educação básica, tendo como abrangência todo o país. Nesta amostra os regentes/professores do sexo masculino são maioria, tendo mais que o dobro de respondentes do que do sexo feminino, como podemos observar no Gráfico 2:

Gráfico 2: Sexo dos respondentes



Este resultado mostra-se contrário às pesquisas quantitativas sobre os professores de música que atuam nas escolas de educação básica no Brasil (HENTSCHKE ET ALLI, 2017; CERESER ET ALLI, 2017; RÖPKE, 2017; GARCIA, 2017; WERNER, 2017; NEVES, 2017; CERESER, 2011), em que professoras do sexo feminino são maioria. Esta diferença mostra uma tendência de os professores do sexo masculino atuarem mais como regentes em atividades de grupos musicais ou, ainda, se identificarem mais com estas atividades.

O censo escolar aponta que as professoras são maioria na educação básica, chegando a 96,6% na educação infantil; no ensino fundamental os docentes do sexo feminino também são predominantes, “no entanto, a diferença é menor nos anos finais em comparação com os anos iniciais. Enquanto para os anos iniciais, 9 de cada 10 professores são do sexo feminino, para os anos finais são 7 de cada 10” (BRASIL, 2018, p. 17).

A faixa etária variou de 20 até 65 anos de idade, tendo uma média 38,03 anos e desvio padrão de 10,54. Na tabela 5 são exibidas as faixas de idade de cinco em cinco anos e podemos observar que a maior incidência e equilíbrio estão nas faixas entre 26 a 45 anos.

Tabela 5: Faixa de Idade dos respondentes (de 5 em 5 anos)

Faixas de Idade	n	%	% acumulado
Até 25 anos	16	10,9	<b>10,9</b>
26 a 30 anos	25	17,0	<b>27,9</b>
31 a 35 anos	28	19,0	<b>46,9</b>
36 a 40 anos	22	15,0	<b>61,9</b>
41 a 45 anos	26	17,7	<b>79,6</b>

46 a 50 anos	7	4,8	<b>84,4</b>
51 a 55 anos	12	8,2	<b>92,5</b>
56 a 65 anos	11	7,5	<b>100,0</b>
<b>Total</b>	<b>147</b>	<b>100,0</b>	

Ao relacionar a idade dos regentes/professores com o sexo, constatamos que as professoras possuem média de idade mais alta (42,94, desvio padrão 10,97) do que os professores (35,73, desvio padrão 9,55). O teste não-paramétrico de Mann-Whitney<sup>111</sup> indicou que a diferença entre a idade dos professores e sexo é altamente significativa ( $p < 0,001$ ), com a soma da média dos postos do sexo masculino (65,32) bem inferior do que do sexo feminino (92,48). Na tabela 6 podemos observar a tabulação cruzada entre a faixa de idade e sexo dos professores, destacado em amarelo a porcentagem maior de mulheres (36,2%) comparado com a de homens (6%) com mais de 51 anos, e porcentagem menor na faixa até 30 anos.

Tabela 6: Tabulação cruzada entre faixas de idade e sexo dos regentes/professores

		Sexo					
		Masculino		Feminino		Total	
		n	%	n	%	n	%
Faixas de Idade	Até 30 anos	35	35,0	6	12,8	41	27,9
	31 a 40 anos	35	35,0	15	31,9	50	34,0
	41 a 50 anos	24	24,0	9	19,1	33	22,4
	51 a 65 anos	6	6,0	17	36,2	23	15,6
	<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100,0</b>	<b>47</b>	<b>100,0</b>	<b>147</b>	<b>100,0</b>

O teste qui-quadrado apontou, também, que a diferença entre as faixas de idade e sexo dos professores possui uma associação estatística altamente significativa ( $X^2 = 24,692$ ,  $gl = 3$ ,  $p < 0,001$ ), indicando que, nesta amostra, os homens que atuam como regentes nas escolas são mais jovens do que as mulheres. A tabela 7 apresenta a tabulação cruzada entre as faixas de idade e sexo dos regentes/professores, junto com o resíduo ajustado (diferença entre as frequências esperadas e observadas) das faixas de idade.

<sup>111</sup> O teste Shapiro-Wilk indicou que a variável idade desta amostra não tem distribuição normal, motivo de ter sido utilizado o teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

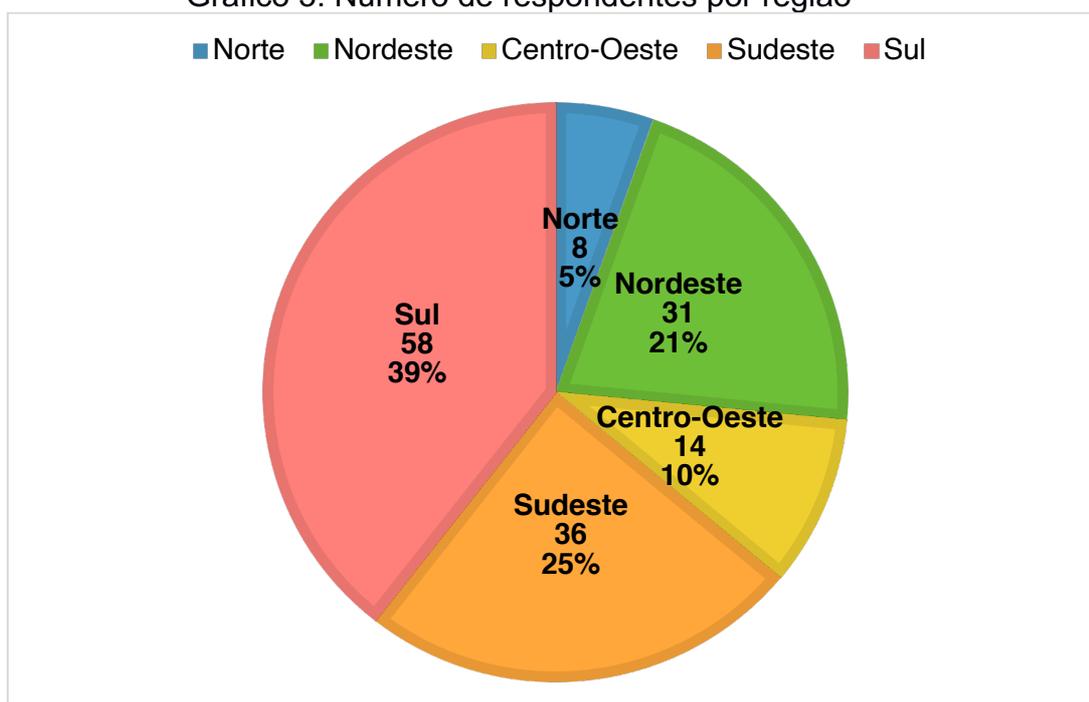
Tabela 7: Tabulação cruzada entre faixas de idade e sexo com o resíduo ajustado

Faixas de Idade		Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
Até 30 anos	Contagem	35	6	<b>41</b>
	Resíduo Ajustado	<b>2,8</b>	<b>-2,8</b>	
31 a 40 anos	Contagem	35	15	<b>50</b>
	Resíduo Ajustado	,4	-,4	
41 a 50 anos	Contagem	24	9	<b>33</b>
	Resíduo Ajustado	,7	-,7	
51 a 65 anos	Contagem	6	17	<b>23</b>
	Resíduo Ajustado	<b>-4,7</b>	<b>4,7</b>	
<b>Total</b>	<b>Contagem</b>	<b>100</b>	<b>47</b>	<b>147</b>

Através do resíduo ajustado, com diferenças estatisticamente significativas marcadas em amarelo, observamos que as mulheres têm resíduo ajustado negativo de -2,8 para a faixa de idade até 30 anos, indicando que para esta faixa era esperada uma quantidade maior de mulheres comparado aos homens. Entretanto, a partir de 51 anos, o resíduo ajustado positivo de 4,7 para as mulheres indica uma proporção bem maior de regentes/professores do sexo feminino do que do sexo masculino para esta faixa de idade, considerando que temos mais do que o dobro de homens na amostra.

Apenas três estados (Amapá, Amazonas e Rondônia) e o Distrito Federal não têm representação na amostra. Os quatro estados com mais respondentes (RS n = 32, SP n = 16, SC n = 14 e PR n = 12) abrangem 50,3% da amostra, sendo três deles da região Sul. No gráfico observamos que a região Sul (39,5%) foi a que teve mais respondentes, seguida pela região Sudeste (24,5%) e região Nordeste (21,1%). As com menor incidência foram as regiões Centro-Oeste (9,5%) e Norte (5,4%).

Gráfico 3: Número de respondentes por região



Ao associar as regiões com o sexo dos regentes/professores, através do teste qui-quadrado, o resultado apresentou diferenças estatisticamente significativas ( $X^2 = 9.672$ ,  $gl = 4$ ,  $p = 0,046$ ) nas regiões Nordeste (maior proporção de homens e menor de mulheres do que o esperado) e Sudeste (maior proporção de mulheres e menor de homens do que o esperado). Estas diferenças estatisticamente significativas estão marcadas em amarelo na tabela 8, destacando o resíduo ajustado.

Tabela 8: Tabulação cruzada entre regiões e sexo com o resíduo ajustado

Região	Sexo	Contagem	Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
Norte	Contagem	5	3		8
	Resíduo Ajustado	-,3	,3		
Nordeste	Contagem	26	5		31
	Resíduo Ajustado	2,1	-2,1		
Centro-Oeste	Contagem	9	5		14
	Resíduo Ajustado	-,3	,3		
Sudeste	Contagem	18	18		36
	Resíduo Ajustado	-2,7	2,7		
Sul	Contagem	42	16		58
	Resíduo Ajustado	,9	-,9		
<b>Total</b>	<b>Contagem</b>	<b>100</b>	<b>47</b>		<b>147</b>

A amostra é formada predominantemente por regentes/professores que têm no mínimo o curso de graduação (91,2%). Apenas 8,8% dos professores (n = 13) não tem curso superior. Nesta pergunta foi exigida apenas uma opção de resposta e, para quem tinha mais de uma graduação como maior escolaridade, solicitamos marcar a opção “Graduação - Licenciatura”. Na tabela 9 são apresentadas todas as categorias constantes no questionário.

Tabela 9: Maior grau de escolaridade

Qual o seu maior grau de escolaridade?	n	%	% acumulado
Ensino fundamental	1	,7	,7
Ensino Médio	7	4,8	5,4
Curso Técnico	5	3,4	8,8
Graduação – Bacharelado	8	5,4	14,3
Graduação – Licenciatura	66	44,9	59,2
Especialização	43	29,3	88,4
Mestrado	14	9,5	98,0
Doutorado	3	2,0	100,0
<b>Total</b>	<b>147</b>	<b>100,0</b>	

A escolaridade dos regentes/professores desta amostra é bastante superior comparado à escolaridade dos professores de todo o Brasil, onde apenas 78,4% possuem curso superior (74,2% em licenciatura e 4,2% com bacharelado) (BRASIL, 2018). Além disso, o alto índice de regentes/professores com pós-graduação nesta amostra aproxima-se com os estados de Espírito Santo e Paraná, que possuem mais 50% dos seus professores com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* (BRASIL, 2018).

Ao associar o maior grau de escolaridade com o sexo, através do teste qui-quadrado, o resultado apontou diferença estatística significativa ( $X^2 = 9,171$ ,  $gl = 3$ ,  $p = 0,027$ ). Para esta associação, a maior escolaridade foi agrupada em quatro categorias e, nesta amostra, a proporção de regentes/professores do sexo feminino com pós-graduação *stricto sensu* é maior do que a de regentes/professores do sexo masculino. Na tabela 10 consta a tabulação cruzada entre maior escolaridade e sexo, com o destaque em amarelo para o resíduo ajustado da categoria “pós-graduação *stricto sensu*”.

Tabela 10: Tabulação cruzada entre a maior escolaridade e sexo com o resíduo ajustado

			Sexo		Total	
			Masculino	Feminino		
Qual o seu maior grau de escolaridade?	Educação Básica	Contagem	11	2	13	
		Resíduo ajustado	1,3	-1,3		
	Curso Superior	Contagem	55	19	74	
		Resíduo ajustado	1,6	-1,6		
	Pós-graduação lato sensu	Contagem	27	16	43	
		Resíduo ajustado	-,9	,9		
	Pós-graduação stricto sensu	Contagem	7	10	17	
		Resíduo ajustado	-2,5	2,5		
	<b>Total</b>		<b>Contagem</b>	<b>100</b>	<b>47</b>	<b>147</b>

Ao perguntarmos sobre a formação formal especificamente na área de música, a grande maioria (70,1%) apontou ter (ou estar cursando) licenciatura em música (n = 103). Apenas 6,1% dos respondentes (n = 9) não tem nenhum curso na área de música e 17% (n = 25) são graduados ou graduandos em bacharelado em música. Nesta pergunta os regentes/professores poderiam marcar todas as opções que correspondiam à sua formação formal em música e, por isso, o total de respostas é maior do que o número de respondentes.

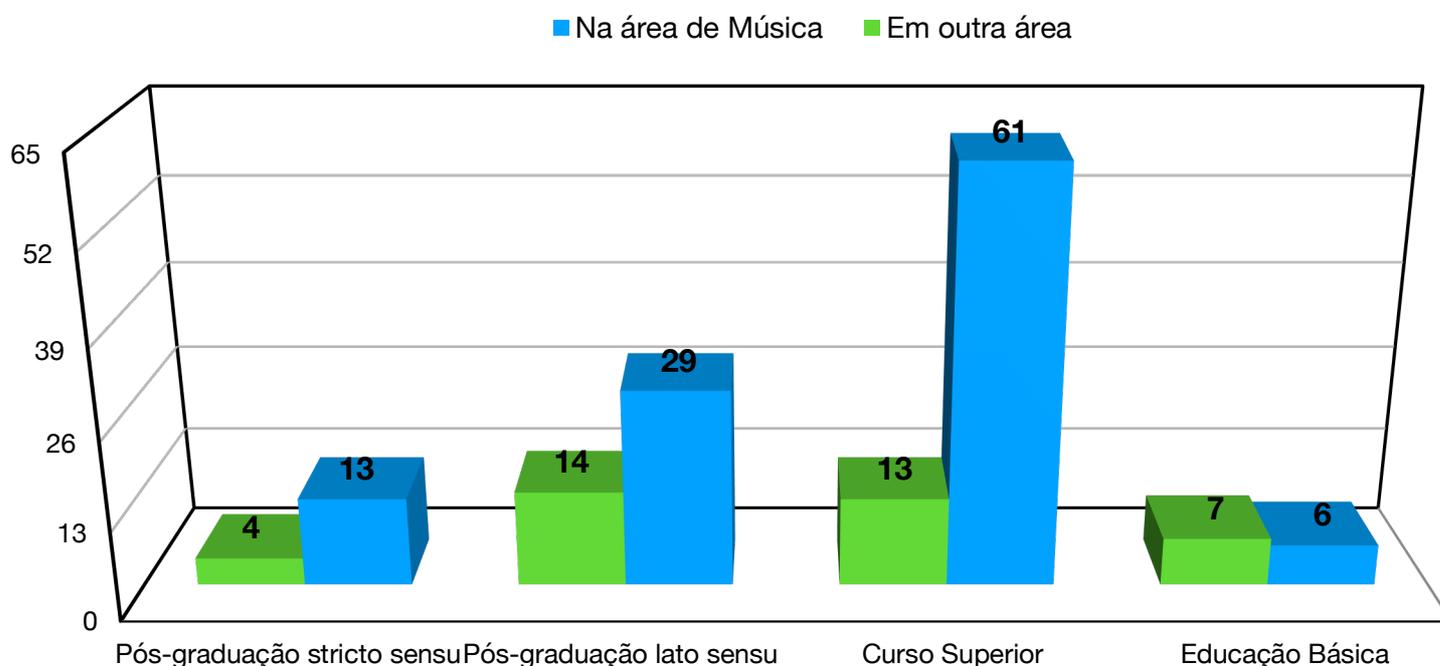
Tabela 11: Formação formal em música dos regentes/professores

Do(s) curso(s) que você fez ou faz, há algum(ns) que seja(m) na área de música?	Respostas		% de casos
	n	%	
Não tenho curso(s) na área de música	9	3,8%	6,1%
Curso técnico	31	13,0%	21,1%
Graduação - Bacharelado	25	10,5%	17,0%
Graduação - Licenciatura	103	43,3%	70,1%
Especialização	48	20,2%	32,7%
Mestrado	17	7,1%	11,6%
Doutorado	5	2,1%	3,4%
<b>Total de respondentes</b>	<b>147</b>	<b>-</b>	<b>161,9%</b>
<b>Total de respostas</b>	<b>238</b>	<b>100,0%</b>	<b>-</b>

No gráfico 4 são comparados a maior escolaridade e se ela é na área da música ou em outra área de formação, sem ter a especificação de qual é a outra área (podendo ser em pedagogia, outra licenciatura ou área). Para esta comparação foram

relacionadas duas perguntas do questionário, sobre qual a maior escolaridade e se ela é na área de música ou não.

Gráfico 4: Comparação da maior escolaridade, se é em música ou em outra área



O Censo escolar de 2018 apresenta que a disciplina de Artes (não há informações específicas sobre a música), comparada com as outras disciplinas, tem os menores percentuais de professores formados em licenciatura, ou bacharelado com complementação pedagógica, na mesma área de atuação. São 62,7% nos anos iniciais, apenas 35,6% nos anos finais e 47,1% no ensino médio. No caso dos anos finais do ensino fundamental, “o indicador de adequação da formação docente demonstrou que o pior resultado ocorre para a disciplina de artes, na qual apenas 35,6% das turmas são atendidas por docentes com formação adequada” (BRASIL, 2019a, p. 40). Ou seja, ainda é predominante professores formados em outras áreas ministrando aulas de Artes - incluindo a música, nas escolas.

Os contextos de aprendizagem na trajetória do estudo de música são variados, tanto de experiências informais, quanto formais. Nesta pergunta os regentes/professores podiam marcar mais de uma opção, indicando todas as experiências que envolveram a sua formação musical. A maioria marcou curso de graduação, atingindo 68,8% da amostra. Em segundo lugar consta escolas específicas de música e conservatórios com 54,9% da amostra. As atividades de grupos musicais, que geralmente são desenvolvidas por um professor/regente,

também tiveram grande incidência: canto coral ou grupo vocal (43,8%), banda fanfarra/marcial (42,4%), conjunto/grupo instrumental (41%) e orquestra (25%). Na tabela 12 consta a tabulação cruzada entre a trajetória de aprendizagem musical e sexo dos regentes/professores, marcadas em amarelo as atividades que deram diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 12: Tabulação cruzada da trajetória de aprendizagem musical e sexo

		Sexo				Total	
		Masculino		Feminino		n	%
		n	%	n	%		
Trajetória de aprendizagem musical	Autodidata	50	51,0	8	17,4	58	40,3
	Aula particular	43	43,9	18	39,1	61	42,4
	Com familiares	21	21,4	8	17,4	29	20,1
	Informalmente com amigos	22	22,4	7	15,2	29	20,1
	Projeto social/ cultural	36	36,7	8	17,4	44	30,6
	ONG/ OSCIP	4	4,1	4	8,7	8	5,6
	Escola específica de música/ Conserv.	49	50,0	30	65,2	79	54,9
	Igreja	37	37,8	14	30,4	51	35,4
	Escola de educação básica	15	15,3	6	13,0	21	14,6
	Canto coral ou grupo vocal	38	38,8	25	54,3	63	43,8
	Conjunto/ grupo instrumental	47	48,0	12	26,1	59	41,0
	Orquestra	26	26,5	10	21,7	36	25,0
	Banda Fanfarra/ Marcial	53	54,1	8	17,4	61	42,4
	Grupo de percussão	10	10,2	5	10,9	15	10,4
	Curso técnico na área de música	22	22,4	14	30,4	36	25,0
	Curso de graduação	62	63,3	37	80,4	99	68,8
	<b>Total</b>	<b>98</b>	<b>100,0</b>	<b>46</b>	<b>100,0</b>	<b>144</b>	<b>100,0</b>

O teste estatístico que apontou as diferenças entre sexo e trajetória de aprendizagem foi o qui-quadrado, realizando um teste para cada uma das categorias. As quatro categorias marcadas em amarelo na tabela 12 tiveram significância estatística, indicando haver diferença entre elas e o sexo. Os regentes/professores do sexo masculino que assinalaram estas atividades de aprendizagem tiveram proporção maior do que as mulheres, como podemos observar na tabela 13, com os resíduos ajustados:

Tabela 13: Resíduos ajustados das 4 categorias estatisticamente significativas da trajetória de aprendizagem musical

			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
<b>Autodidata</b>	Não assinalou o item	Contagem	50	39	<b>89</b>
		Resíduo Ajustado	-3,8	3,8	
	Assinalou o item	Contagem	50	8	<b>58</b>
		Resíduo Ajustado	<b>3,8</b>	<b>-3,8</b>	
<b>Total</b>		<b>Contagem</b>	<b>100</b>	<b>47</b>	<b>147</b>

			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
<b>Projeto social/cultural</b>	Não assinalou o item	Contagem	64	39	<b>103</b>
		Resíduo Ajustado	-2,3	2,3	
	Assinalou o item	Contagem	36	8	<b>44</b>
		Resíduo Ajustado	<b>2,3</b>	<b>-2,3</b>	
<b>Total</b>		<b>Contagem</b>	<b>100</b>	<b>47</b>	<b>147</b>

			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
<b>Conjunto/grupo instrumental</b>	Não assinalou o item	Contagem	53	35	<b>88</b>
		Resíduo Ajustado	-2,5	2,5	
	Assinalou o item	Contagem	47	12	<b>59</b>
		Resíduo Ajustado	<b>2,5</b>	<b>-2,5</b>	
<b>Total</b>		<b>Contagem</b>	<b>100</b>	<b>47</b>	<b>147</b>

			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
<b>Banda Fanfarra/Marcial</b>	Não assinalou o item	Contagem	47	39	<b>86</b>
		Resíduo Ajustado	-4,1	4,1	
	Assinalou o item	Contagem	53	8	<b>61</b>
		Resíduo Ajustado	<b>4,1</b>	<b>-4,1</b>	
<b>Total</b>		<b>Contagem</b>	<b>100</b>	<b>47</b>	<b>147</b>

Duas categorias tiveram diferenças estatísticas altamente significativas, as atividades de Banda Fanfarra/Marcial ( $X^2 = 17,048$ ,  $gl = 1$ ,  $p < 0,001$ ), com resíduo ajustado de 4,1, e Autodidata ( $X^2 = 14,557$ ,  $gl = 1$ ,  $p < 0,001$ ), com resíduo ajustado de 3,8. As outras duas atividades são Projeto social/cultural ( $X^2 = 5,491$ ,  $gl = 1$ ,  $p = 0,019$ ) e Conjunto/grupo instrumental ( $X^2 = 6,133$ ,  $gl = 1$ ,  $p = 0,013$ ).

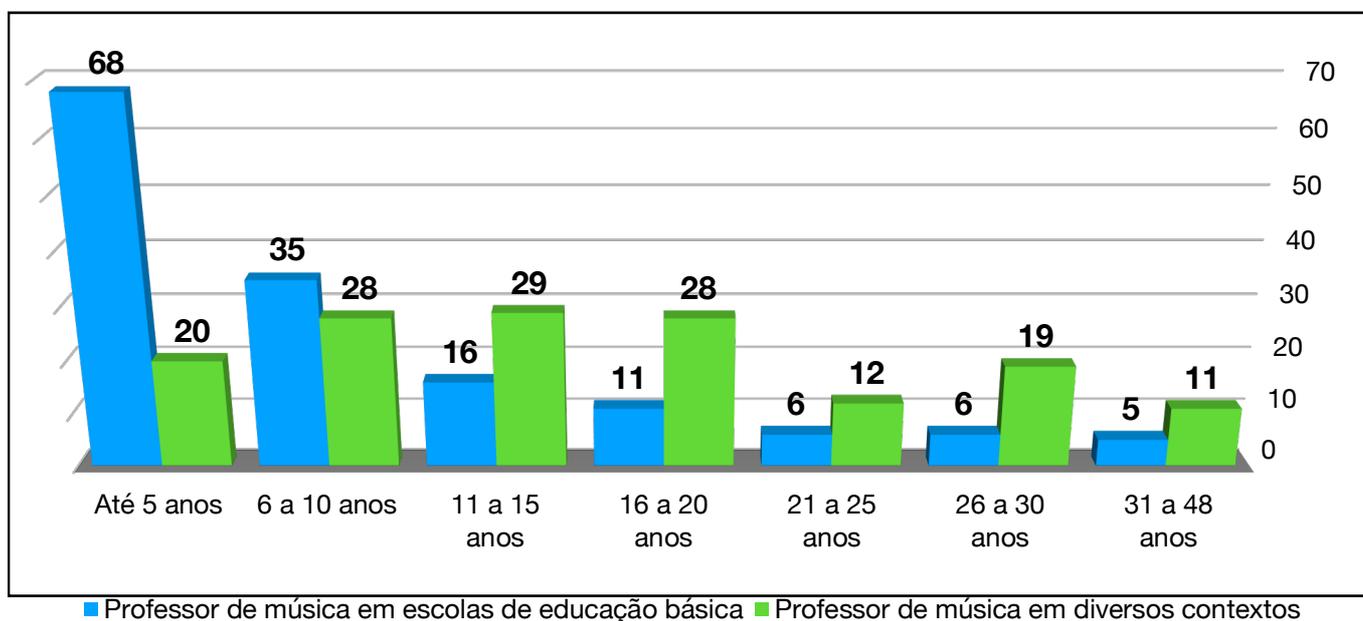
#### 4.2 Caracterização da amostra – variáveis relativas à atividade docente

É muito frequente o professor de música atuar profissionalmente de forma precoce, sem que tenha completado uma formação superior ou formal na área de música. Isso deve-se pela diversidade dos espaços de educação musical e de atuação do professor de música, inclusive espaços ou situações informais, como aulas

individuais de instrumento na própria residência. Esta característica da atuação do professor de música é evidenciada pela diferença do tempo de atuação profissional apontada nesta pesquisa.

Na pergunta sobre o tempo de atuação total como professor de música as respostas variaram de 0 até 48 anos, com média de 16,64 e desvio padrão de 10,06. As primeiras quatro faixas agrupadas de cinco em cinco anos foram bastante similares (até 5 anos; de 6 a 10; de 11 a 15; e de 16 a 20). Na questão em que os professores foram solicitados a responder o tempo de atuação como professor de música, especificamente em escolas de educação básica, este padrão é alterado significativamente. Quase metade dos regentes/professores (46,3%) atuam até cinco anos nas escolas. A média ficou bem abaixo do tempo geral (9,12), diminuindo também o desvio padrão (8,87). No gráfico 5 podemos observar a comparação entre o tempo de atuação dos professores de música/regentes em diversos contextos e especificamente em escolas de educação básica.

Gráfico 5: Comparação do tempo como professor de música de acordo com o espaço de atuação



Ao comparar o sexo com o tempo de atuação como professor de música (tanto em diversos contextos quanto em escolas de educação básica), o teste qui-quadrado apontou diferenças estatisticamente significativas. No primeiro caso, na tabela 14, as faixas foram feitas de cinco em cinco anos, com a agrupamento a partir dos 21 anos,

devido a maior variabilidade do tempo de atuação como professor de música em diversos contextos ( $X^2 = 14,194$ ,  $gl = 4$ ,  $p = 0,007$ ). No segundo (tabela 15), sexo com o tempo de atuação na educação básica ( $X^2 = 9,431$ ,  $gl = 2$ ,  $p = 0,009$ ), o agrupamento foi feito a partir de 11 anos, devido à concentração das respostas nas duas primeiras categorias (até 5 anos e de 6 a 10 anos), com 70% dos professores. Embora os ajustes residuais são estatisticamente significativos apenas na última faixa de idade de cada tabela (marcados em amarelo), pode-se constatar que nas demais faixas de idade os ajustes estão próximos de serem estaticamente significativos (escores com valores maiores do que 1,96 - negativo ou positivo).

Tabela 14: Tabulação cruzada entre tempo de atuação (geral) e sexo, com resíduo ajustado

			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
<b>Tempo de atuação como professor de música: (Faixas de 5 anos agrupadas após 21 anos)</b>	Até 5 anos	Contagem	16	4	<b>20</b>
		Resíduo Ajustado	1,2	-1,2	
	6 a 10 anos	Contagem	23	5	<b>28</b>
		Resíduo Ajustado	1,8	-1,8	
	11 a 15 anos	Contagem	24	5	<b>29</b>
		Resíduo Ajustado	1,9	-1,9	
	16 a 20 anos	Contagem	15	13	<b>28</b>
		Resíduo Ajustado	-1,8	1,8	
	21 anos ou mais	Contagem	22	20	<b>42</b>
		Resíduo Ajustado	<b>-2,6</b>	<b>2,6</b>	
<b>Total</b>		<b>Contagem</b>	<b>100</b>	<b>47</b>	<b>147</b>

Tabela 15: Tabulação cruzada entre tempo de atuação (na educação básica) e sexo, com resíduo ajustado

			Sexo		Total	
			Masculino	Feminino		
<b>Tempo de atuação como professor de música em escolas de educação básica: (Faixas de 5 anos agrupadas após 11 anos)</b>	Até 5 anos	Contagem	51	17	<b>68</b>	
		Resíduo Ajustado	1,7	-1,7		
	6 a 10 anos	Contagem	27	8	<b>35</b>	
		Resíduo Ajustado	1,3	-1,3		
	11 anos ou mais	Contagem	22	22	<b>44</b>	
		Resíduo Ajustado	<b>-3,1</b>	<b>3,1</b>		
	<b>Total</b>		<b>Contagem</b>	<b>100</b>	<b>47</b>	<b>147</b>

Estes resultados demonstram que, nesta amostra, as mulheres têm mais tempo de atuação como professoras de música do que os homens. Isto pode ser reflexo, em parte, de que nesta amostra as mulheres têm média de idade maiores do que os

homens. Entretanto, constatamos que a literatura vem evidenciando a maior inserção de professores de música do sexo masculino atuando profissionalmente com docência nas escolas e a maior incidência de homens ingressando em cursos de licenciatura em música na última década (RÖPKE, 2017; OLIVEIRA, 2015; PISERCHIA; 2014).

A maior concentração de professores atuando até 10 anos em escolas de educação básica coincide com a aprovação de Lei 11.769/2008 – completando 10 anos em 2018 – que tornou o ensino de música obrigatório nas escolas de educação básica brasileiras (BRASIL, 2008). No estudo de Del-Ben e colaboradores (2016), de 170 editais de concursos públicos para professores de educação básica para áreas artísticas em 153 municípios do RS – de 2008 a 2012, apenas 20,59% garantia espaço para música; a maior parte dos editais (71,18%) não especificava a área ou disciplina na escolaridade, demonstrando ainda uma concepção polivalente dos professores de Artes. Já em outro estudo, com 133 editais abrangendo o período de 2008 até 2017, os resultados indicaram haver quantidade maior de editais exigindo a formação em licenciatura em música, com 42,1% dos editais, além de concurso para regentes e instrutores de música (BRAUN ET ALLI, 2017). O aumento no número de concursos para professores de música pode estar relacionado com as ações que foram feitas no estado do RS para a implementação do ensino de música nas escolas (SOUZA ET AL., 2017; SOUZA ET AL., 2010).

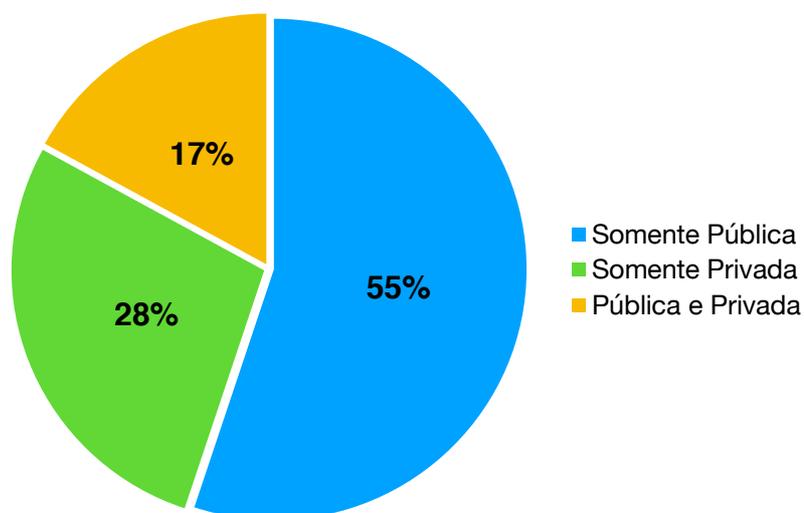
A maioria dos regentes/professores ( $n = 77$ ) atuam em escolas municipais ou distritais, seguida por escolas privadas ( $n = 65$ ), escolas estaduais ( $n = 48$ ) e, por último, escolas de educação básica federal ( $n = 10$ ). Cabe destacar que pela LDB (BRASIL, 1996) a responsabilidade da educação básica está a cargo dos governos municipais (educação infantil e, com prioridade, o ensino fundamental) e estaduais (ensino fundamental e, com prioridade, o ensino médio), sendo a união responsável solidariamente. O governo federal possui colégios de aplicação vinculados às universidades federais, além dos institutos federais, espaços de educação básica que possuem professores de música. Na tabela 16 podemos ver o número e porcentagem de respondentes para cada uma das dependências administrativas das escolas. Como há regentes/professores que atuam em mais de uma escola, com diferentes dependências administrativas, o total de respostas é maior que o número de respondentes da pesquisa.

Tabela 16: Dependência administrativa da(s) escola(s) em que atua

A(s) escola(s) onde você leciona atualmente é (são):	Respostas		% de casos
	n	%	
Pública - Federal	10	5,0%	6,8%
Pública - Estadual	48	24,0%	32,7%
Pública - Municipal ou Distrital	77	38,5%	52,4%
Privada	65	32,5%	44,2%
<b>Total de respondentes</b>	<b>147</b>	-	<b>136,1%</b>
<b>Total de respostas</b>	<b>200</b>	<b>100,0%</b>	-

Ao serem categorizados entre pública, privada ou ambas, a maioria dos professores atuam somente em escolas públicas (n = 81, correspondendo a 55% da amostra), seguido de somente escolas privadas (n = 41, correspondendo a 28% da amostra) e, por último, professores que lecionam tanto em escolas públicas quanto privadas (n = 25, correspondendo a 17% da amostra). No gráfico 6 podemos visualizar as porcentagens das respostas.

Gráfico 6: Dependência administrativa por agrupamento



Os vínculos que os regentes/professores mantêm com as escolas são bem variados (tabela 17). A maior parte dos professores (n = 53, correspondendo a 36,6% de casos da amostra) assinalaram ter contrato na rede privada de ensino e, na sequência, empatados, aparecem contrato temporário ou bolsista na rede pública de ensino e concursado e efetivo na rede pública de ensino<sup>112</sup>, ambos com 42

<sup>112</sup> As diferentes cargas horárias dos professores concursados e efetivos na rede pública de ensino que constam no questionário (20h, 30h, 40h e 40h com Dedicção Exclusiva (DE) foram agrupadas num único item.

respondentes cada (correspondendo a 29% de casos da amostra). Esta pergunta era de múltipla escolha e os professores poderiam marcar mais de uma resposta e, por isso, o total de respostas é maior do que o número de respondentes. Podemos verificar também que vários regentes/professores são voluntários (18,6%), com contrato terceirizado (15,9%), e autônomo ou sem vínculo com as escolas (10,3%). Dois respondentes assinalaram somente a opção “outro”, um especificando ser concursado e efetivo na rede pública com a carga horária de 60 horas e outro com contrato na rede pública municipal. Por isso o total de respondentes está em 145, dois menos do que a amostra total (147). Destacado em amarelo estão os vínculos com o maior número de respondentes.

Tabela 17: Vínculo que os regentes/professores possuem com a(s) escola(s)

Tipo(s) de vínculo(s) com a(s) escola(s):	Respostas		% de casos
	n	%	
Concursado e efetivo na rede pública de ensino (20, 30, 40 horas ou 40 horas DE).	42	20,1%	29,0%
Contrato temporário ou bolsista na rede pública de ensino.	42	20,1%	29,0%
Contrato na rede privada de ensino.	53	25,4%	36,6%
Contrato temporário na rede privada de ensino.	7	3,3%	4,8%
Contrato terceirizado.	23	11,0%	15,9%
Sem vínculo (autônomo).	15	7,2%	10,3%
Voluntário.	27	12,9%	18,6%
<b>Total de respondentes</b>	<b>145</b>	<b>-</b>	<b>144,1%</b>
<b>Total de respostas</b>	<b>209</b>	<b>100,0%</b>	<b>-</b>

O teste qui-quadrado foi realizado para verificar a associação entre cada item do vínculo dos regentes/professores com as escolas e as faixas de idade. O único vínculo que apontou diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis foi o concursado e efetivo na rede pública de ensino ( $X^2 = 10,772$ ,  $gl = 3$ ,  $p = 0,013$ ), evidenciando que, nesta amostra, a proporção de regentes/professores com mais de 51 anos que assinalaram serem concursados na rede pública é significativamente maior (resíduo ajustado de 2,7) do que os professores com até 30 anos de idade (resíduo ajustado de - 2,3), como podemos observar na tabela 18.

Tabela 18: Teste qui-quadrado entre vínculo com a escola (concurado na rede pública) e faixas de idade, com resíduo ajustado.

			Faixas de Idade				Total
			Até 30 anos	31 a 40 anos	41 a 50 anos	51 a 65 anos	
<b>Concurado e efetivo na rede pública de ensino (20, 30, 40 horas ou 40 horas DE).</b>	Não assinalou o item	Contagem	35	34	25	11	<b>105</b>
		Resíduo Ajustado	2,3	-,7	,6	-2,7	
	Assinalou o item	Contagem	6	16	8	12	<b>42</b>
		Resíduo Ajustado	-2,3	,7	-,6	2,7	
<b>Total</b>		<b>Contagem</b>	<b>41</b>	<b>50</b>	<b>33</b>	<b>23</b>	<b>147</b>

Como os professores jovens ainda estão em fase de formação - seja na graduação ou pós-graduação - e adquirindo experiência, é natural que os mais experientes e com maior formação (geralmente mais velhos) estejam presentes em maior proporção em cargos de concurso público, especialmente comparados com a faixa de professores até 30 anos.

As atividades desenvolvidas pelos regentes/professores nas escolas são diversas. As aulas coletivas de instrumentos obtiveram mais respostas (n = 91, 62,3%), atividade que podemos vincular com o Ensino Coletivo de Instrumentos, abordado na revisão de literatura e apontado como um meio possível de desenvolver a educação musical nas escolas. As outras atividades de grupos musicais também tiveram um número relevante de respostas, como coral/grupo vocal (n = 78 e 53,4%), banda fanfarra/marcial (n = 65 e 44,5%) e orquestra/grupo de câmara (n = 33 e 22,6%), como pode ser constatado na tabela 19. Também se destacam atividades como aulas individuais de instrumento (n = 71 e 48,6%) e disciplina de música (n = 66 e 42%). Com menor incidência os professores desenvolvem atividades em disciplina de educação artística (n = 6) e disciplina de artes (n = 22). Os professores puderam marcar várias atividades que desenvolvem na escola e, por isso, o número de respostas é maior que o de respondentes.

Tabela 19: Tipo de atividade que desenvolve como regente e professor de música na escola

Tipo(s) de atividade(s) que você desenvolve enquanto professor de música na escola:	Respostas		% de casos
	n	%	
Musicalização infantil.	76	15,0%	52,1%
Disciplina de música.	66	13,0%	45,2%
Disciplina de artes.	22	4,3%	15,1%
Disciplina de educação artística.	6	1,2%	4,1%

Aulas individuais de Instrumento.	71	14,0%	48,6%
Aulas coletivas de instrumento(s).	91	17,9%	62,3%
Coral/Grupo vocal.	78	15,4%	53,4%
Orquestra/Grupo de câmara.	33	6,5%	22,6%
Banda fanfarra/Marcial.	65	12,8%	44,5%
<b>Total de respondentes</b>	<b>146</b>	<b>-</b>	<b>347,9%</b>
<b>Total de respostas</b>	<b>508</b>	<b>100,0%</b>	<b>-</b>

Para verificar se há diferenças estatisticamente significativa entre o tipo de atividade que o professor desenvolve e a dependência administrativa da escola que ele leciona foi aplicado o teste qui-quadrado, para cada uma das atividades. Em cinco atividades as diferenças entre a dependência administrativa que o regente/professor leciona (se só pública, se só privada ou em ambas) foram estatisticamente significativas, que são: disciplina de música ( $X^2 = 7,451$ , gl = 2, p = 0,024); aulas individuais de instrumento ( $X^2 = 6,873$ , gl = 2, p = 0,032); aulas coletivas de instrumento ( $X^2 = 7,824$ , gl = 2, p = 0,020); coral/ grupo vocal ( $X^2 = 9,825$ , gl = 2, p = 0,007); e banda fanfarra/ marcial ( $X^2 = 20,352$ , gl = 2, p < 0,001), destacando-se esta última atividade com elevado índice de variabilidade (indicada pelo  $X^2 = 20,352$ ) e diferenças altamente significativas (indicado pelo p < 0,001, significando que a chance de estar errado ao afirmar esta diferença é menor do que 1 a cada 1000). Na tabela 20 observamos os resíduos ajustados de cada uma das cinco categorias.

Tabela 20: Resíduos ajustados das 5 categorias estatisticamente significativas do tipo de atividade que os regentes/professores desenvolvem e dependência administrativa

		P13 - A(s) escola(s) onde você leciona atualmente é (são):			Total	
			Somente Pública	Somente Privada	Pública e Privada	
<b>Disciplina de música.</b>	Não assinalou o item	Contagem	51	22	8	<b>81</b>
		Resíduo Ajustado	2,1	-,2	-2,5	
	Assinalou o item	Contagem	30	19	17	<b>66</b>
		Resíduo Ajustado	-2,1	,2	2,5	
<b>Total</b>		<b>Contagem</b>	<b>81</b>	<b>41</b>	<b>25</b>	<b>147</b>

		P13 - A(s) escola(s) onde você leciona atualmente é (são):			Total	
			Somente Pública	Somente Privada	Pública e Privada	
<b>Aulas individuais de Instrumento.</b>	Não assinalou o item	Contagem	45	24	7	<b>76</b>
		Resíduo Ajustado	1,0	1,0	-2,6	
	Assinalou o item	Contagem	36	17	18	<b>71</b>
		Resíduo Ajustado	-1,0	-1,0	2,6	
<b>Total</b>		<b>Contagem</b>	<b>81</b>	<b>41</b>	<b>25</b>	<b>147</b>

			P13 - A(s) escola(s) onde você leciona atualmente é (são):			Total
			Somente Pública	Somente Privada	Pública e Privada	
<b>Aulas coletivas de instrumento(s).</b>	Não assinhou o item	Contagem	25	23	8	56
		Resíduo	-2,0	2,8	-,7	
		Ajustado				
	Assinou o item	Contagem	56	18	17	91
		Resíduo	2,0	-2,8	,7	
		Ajustado				
<b>Total</b>		<b>Contagem</b>	<b>81</b>	<b>41</b>	<b>25</b>	<b>147</b>

			P13 - A(s) escola(s) onde você leciona atualmente é (são):			Total
			Somente Pública	Somente Privada	Pública e Privada	
<b>Coral/Grupo vocal.</b>	Não assinhou o item	Contagem	46	11	12	69
		Resíduo	2,7	-3,0	,1	
		Ajustado				
	Assinou o item	Contagem	35	30	13	78
		Resíduo	-2,7	3,0	-,1	
		Ajustado				
<b>Total</b>		<b>Contagem</b>	<b>81</b>	<b>41</b>	<b>25</b>	<b>147</b>

			Somente Pública	Somente Privada	Pública e Privada	
<b>Banda fanfarra/Marcial.</b>	Não assinhou o item	Contagem	35	35	12	82
		Resíduo	-3,4	4,5	-,9	
		Ajustado				
	Assinou o item	Contagem	46	6	13	65
		Resíduo	3,4	-4,5	,9	
		Ajustado				
<b>Total</b>		<b>Contagem</b>	<b>81</b>	<b>41</b>	<b>25</b>	<b>147</b>

Através dos resíduos ajustados das atividades, marcados em amarelo os que deram estatisticamente significativos (+ ou - 1,96) dos professores que assinalaram os itens, observamos que a proporção de professores que atuam somente em escolas públicas é menor em disciplinas de música (resíduo ajustado de - 2,1) e coral/grupo vocal (- 2,7). A proporção maior de atuação com disciplina de música está com os professores que atuam em ambas dependências administrativas (resíduo ajustado de 2,5), e a de coral/grupo vocal com os que atuam somente em escolas privadas (3,0).

Os regentes/professores que atuam somente em escolas públicas têm proporções maiores que os demais em aulas coletivas de instrumentos (resíduo ajustado de 2) e de banda fanfarra/marcial (3,4). Este último, entretanto, destaca-se pelo tamanho da diferença de proporções entre os regentes/professores somente de escolas públicas (3,4) e somente privada (-4,5), evidenciando que as atividades de banda fanfarra e marcial, que também envolvem o ensino coletivo de instrumentos de

sopros e percussão, são desenvolvidas predominantemente em escolas públicas. Este resultado vai ao encontro da oferta de atividades de grupos musicais do Programa Mais Educação (PME) em escolas públicas, vigente até o ano de 2017, no qual a atividade de banda fanfarra e marcial tinha mais alunos inscritos do que as demais (ver Quadro 1). Além disso, são as escolas públicas (governos) que tendem a investir na compra de instrumentos musicais para seus grupos musicais fixos. A grande incidência de bandas marciais e fanfarras em escolas públicas do RS foi evidenciado pela literatura: em escolas municipais (WOLFFENBÜTTEL; ERTEL; SOUZA, 2016) e em escolas estaduais (WOLFFENBÜTTEL, 2012).

O tipo de atividade também evidenciou diferenças estatisticamente significativas ao ser comparado com o sexo dos regentes/professores, através do teste qui-quadrado. Em amarelo estão marcadas as atividades em que houve diferenças estatísticas significativas.

Tabela 21: Tabulação cruzada entre tipo de atividade e sexo dos regentes/professores

		Sexo					
		Masculino		Feminino		Total	
		n	%	n	%	n	%
<b>Tipos de atividades enquanto professor de música</b>	Musicalização infantil.	48	48,5	28	59,6	76	<b>52,1</b>
	Disciplina de música.	46	46,5	20	42,6	66	<b>45,2</b>
	Disciplina de artes.	14	14,1	8	17,0	22	<b>15,1</b>
	Disciplina de educação artística.	4	4,0	2	4,3	6	<b>4,1</b>
	Aulas individuais de Instrumento.	57	57,6	14	29,8	71	<b>48,6</b>
	Aulas coletivas de instrumento(s).	72	72,7	19	40,4	91	<b>62,3</b>
	Coral/Grupo vocal.	42	42,4	36	76,6	78	<b>53,4</b>
	Orquestra/Grupo de câmara.	23	23,2	10	21,3	33	<b>22,6</b>
	Banda fanfarra/Marcial.	58	58,6	7	14,9	65	<b>44,5</b>
	<b>Total</b>	<b>99</b>	<b>100,0</b>	<b>47</b>	<b>100,0</b>	<b>146</b>	<b>100,0</b>

Na tabela 22 são apresentados os resíduos ajustados de cada uma das quatro atividades que deram diferenças estatísticas significativas conforme o sexo dos regentes/professores.

Tabela 22: Resíduos ajustados das 4 atividades com diferenças estatísticas significativas de acordo com o sexo dos regentes/professores

			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
<b>Aulas individuais de Instrumento.</b>	Não assinalou o item	Contagem	43	33	<b>76</b>
		Resíduo Ajustado	-3,1	3,1	
	Assinalou o item	Contagem	57	14	<b>71</b>
		Resíduo Ajustado	<b>3,1</b>	<b>-3,1</b>	
<b>Total</b>		<b>Contagem</b>	<b>100</b>	<b>47</b>	<b>147</b>
<hr/>					
			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
<b>Aulas coletivas de instrumento(s).</b>	Não assinalou o item	Contagem	28	28	<b>56</b>
		Resíduo Ajustado	-3,7	3,7	
	Assinalou o item	Contagem	72	19	<b>91</b>
		Resíduo Ajustado	<b>3,7</b>	<b>-3,7</b>	
<b>Total</b>		<b>Contagem</b>	<b>100</b>	<b>47</b>	<b>147</b>
<hr/>					
			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
<b>Coral/Grupo vocal.</b>	Não assinalou o item	Contagem	58	11	<b>69</b>
		Resíduo Ajustado	3,9	-3,9	
	Assinalou o item	Contagem	42	36	<b>78</b>
		Resíduo Ajustado	<b>-3,9</b>	<b>3,9</b>	
<b>Total</b>		<b>Contagem</b>	<b>100</b>	<b>47</b>	<b>147</b>
<hr/>					
			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
<b>Banda fanfarra/Marcial.</b>	Não assinalou o item	Contagem	42	40	<b>82</b>
		Resíduo Ajustado	-4,9	4,9	
	Assinalou o item	Contagem	58	7	<b>65</b>
		Resíduo Ajustado	<b>4,9</b>	<b>-4,9</b>	
<b>Total</b>		<b>Contagem</b>	<b>100</b>	<b>47</b>	<b>147</b>

As mulheres têm proporção maior em apenas uma atividade desenvolvida na escola – Coral/grupo vocal ( $X^2 = 15,364$ ,  $gl = 1$ ,  $p < 0,001$ ), com resíduo ajustado de 3,9. Nas outras três atividades os homens tiveram proporções maiores: Aulas individuais de instrumento ( $X^2 = 9,482$ ,  $gl = 1$ ,  $p = 0,002$ ), com resíduo ajustado de 3,1; Aulas coletivas de instrumento ( $X^2 = 13,516$ ,  $gl = 1$ ,  $p < 0,001$ ) com resíduo ajustado de 3,7; e Banda fanfarra/ marcial ( $X^2 = 24,086$ ,  $gl = 1$ ,  $p < 0,001$ ), com resíduo ajustado de 4,9. As quatro atividades obtiveram significância estatística bem alta, ou seja, é bastante improvável ter erro ao afirmar que estas diferenças existem. Além disso, destaca-se, novamente, a atividade de Banda fanfarra/marcial pela variabilidade entre as frequências observadas e esperadas, constatado no valor alto da estatística qui-quadrado ( $X^2 = 24,086$ ).

A atividade de banda fanfarra/marcial, nesta amostra, é ministrada na escola predominantemente por regentes/professores do sexo masculino e, como observado

anteriormente, mais desenvolvida por professores que atuam somente em escolas públicas. Também observamos que esta atividade faz parte, sobretudo, da trajetória de formação musical destes regentes/professores homens.

Além de desenvolver suas atividades como regentes de grupos musicais em escolas (foco da amostra desta pesquisa), os professores atuam concomitantemente com outros níveis e modalidades de ensino na educação básica (Tabela 23). Os professores poderiam marcar várias respostas de acordo com sua atuação. O teste qui-quadrado apontou que não há diferenças estatisticamente significativas com nenhuma das etapas e modalidades de atuação e sexo dos professores, evidenciando que, nesta amostra, a proporção de professores do sexo masculino e feminino são similares nos diferentes espaços de atuação da educação básica.

Tabela 23: Tabulação cruzada entre etapas e modalidades de atuação na educação básica e sexo dos regentes/professores

		Sexo					
		Masculino		Feminino		Total	
		n	%	n	%	n	%
<b>Como prof. de música você atua:</b>	na Educação Infantil	36	36,0	18	38,3	<b>54</b>	<b>36,7</b>
	no Ensino Fundamental – anos iniciais	47	47,0	22	46,8	<b>69</b>	<b>46,9</b>
	no Ensino Fundamental – anos finais	48	48,0	16	34,0	<b>64</b>	<b>43,5</b>
	no Ensino Médio (incluindo curso técnico integrado)	32	32,0	13	27,7	<b>45</b>	<b>30,6</b>
	na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	7	7,0	6	12,8	<b>13</b>	<b>8,8</b>
	na Educação Especial	4	4,0	4	8,5	<b>8</b>	<b>5,4</b>
	como Regente de grupos musicais	82	82,0	33	70,2	<b>115</b>	<b>78,2</b>
	em Atividades extracurriculares ou não curriculares	58	58,0	25	53,2	<b>83</b>	<b>56,5</b>
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>47</b>	<b>100</b>	<b>147</b>	<b>100</b>	

### 4.3 As Crenças de Autoeficácia dos regentes de grupos musicais nas escolas

Nesta seção são apresentados os resultados da estatística descritiva e inferencial da Escala de Autoeficácia do Professor de Música (EAPM), referente à segunda parte e das 13 perguntas (19 a 31) do questionário (ver apêndice B), cruzando as Crenças de Autoeficácia dos regentes de grupos musicais nas escolas com as demais variáveis do questionário. Após conhecer o perfil da amostra e suas características, trataremos agora de suas Crenças de Autoeficácia.

Antes de apresentar os resultados da escala reforçamos, como mencionado na seção da metodologia, que a EAPM desenvolvida por Cereser (2011) mostrou-se confiável através das análises fatorial e do coeficiente de Alfa de Cronbach. Como foram feitas pequenas adaptações na escala, optamos por refazer o cálculo do coeficiente de Alfa de Cronbach, que apresentou o escore global de 0,873 para todos os 13 itens, confirmando a confiabilidade psicométrica da escala.

Os trabalhos na área de psicologia, e mais especificamente os voltados para os estudos de motivação, vêm considerando os valores de Alfa de Cronbach acima de 0,6 como satisfatórios para atestar a consistência interna e confiabilidade (FIGUEIREDO, 2015; GRINGS, 2015; CERESER, 2011; CERNEV, 2011; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008; BZUNECK; GUIMARÃES, 2003). Neste sentido, o valor de 0,873 da escala é bastante confiável. As dimensões individualmente apresentaram valores menores, porém todas acima do de 0,6, atestando a propriedades psicométricas da escala. Na tabela 24 são apresentados os valores do Coeficiente de Alfa de Cronbach de cada uma das cinco dimensões da escala:

Tabela 24: Coeficiente de Alfa de Cronbach de cada uma das 5 dimensões da EAPM

<b>Dimensão</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Número de itens</b>
Toda a escala	0,873	13
D1 – Ensinar música	0,623	2
D2 – Gerenciar o comportamento dos alunos	0,668	2
D3 – Motivar os alunos	0,658	2
D4 – Considerar a diversidade dos alunos	0,803	3
D5 – Lidar com mudanças e desafios	0,743	4

De uma forma geral, os regentes/professores tiveram escores com médias altas de Crenças de Autoeficácia em todas as dimensões, acima de 4 (de 1 a 5), apresentadas na tabela 25. As maiores médias são nas dimensões D1 - Ensinar música (média de 4,39), seguida de D3 - Motivar os alunos (média de 4,36). A média mais baixa ficou para a dimensão cinco, D5 - Lidar com mudanças e desafios, com média 4,12.

Tabela 25: Médias das perguntas da escala agrupadas nas cinco dimensões

	n	Média	Desvio- Padrão	Mínimo	Máximo
<b>D1 - Ensinar música</b>	147	4,39	,668	3,00	5,00
<b>D2 – Gerenciar o comportamento</b>	147	4,27	,700	2,50	5,00
<b>D3 – Motivar os alunos</b>	147	4,36	,636	3,00	5,00
<b>D4 – Considerar a diversidade</b>	147	4,30	,713	2,00	5,00
<b>D5 – Lidar com mudanças e desafios</b>	147	4,12	,727	2,25	5,00

A mesma ordem foi mantida ao realizar o teste não paramétrico ANOVA de Friedman, apresentado na tabela 26. Este teste busca analisar a variância das dimensões com os mesmos respondentes (medidas repetidas) e apresentou resultados estatisticamente significativos, tendo a dimensão D1 - Ensinar música com o posto médio mais alto (3,25), seguida da dimensão D3 - Motivar os alunos (3,19), D4 - Considerar a diversidade dos alunos (3,03), D2 - Gerenciar o comportamento (2,99) e, por último, D5 - Lidar com mudanças e desafios (2,54). O teste apresentou um alto valor de variabilidade e forte significância estatística ( $X^2 = 24,062$ ;  $gl = 4$ ;  $p < 0,001$ ), indicando que há diferenças estatisticamente significativas entre ao menos duas das dimensões das Crenças de Autoeficácia dos regentes/professores.

Tabela 26: Média dos postos das 5 dimensões – Teste ANOVA de Friedman

	Ordem	Média dos postos
<b>D1 - Ensinar Música</b>	1	3,25
<b>D2 – Gerenciar o comportamento</b>	4	2,99
<b>D3 – Motivar os alunos</b>	2	3,19
<b>D4 – Considerar a diversidade</b>	3	3,03
<b>D5 – Lidar com mudanças e desafios</b>	5	2,54

O teste ANOVA de Friedman não indica entre quais dimensões há diferenças. Para verificar entre quais dimensões estas diferenças foram significativas, foi realizado o teste de comparações pareadas, neste caso o teste de Dunn. A dimensão cinco (lidar com mudanças e desafios), que apresentou a média dos postos mais baixa, apresentou diferenças estatisticamente significativas com as duas dimensões com médias dos postos mais altas (D1 – Ensinar música,  $p = 0,001$ ; e D3 – Motivar os alunos,  $p = 0,004$ ). Estes resultados podem ser conferidos na figura 11, marcado em amarelo a significância estatística através do ajuste de Bonferroni (mais conservador). Se considerarmos a significância simples podemos observar, na cor verde, que a dimensão cinco (lidar com mudanças e desafios) apresenta diferenças significativas com as demais quatro dimensões.

Figura 11: Comparações pareadas entre as 5 dimensões – Teste de Dunn

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
D5 - Mudanças e Desafios-D2 - Comportamento	,452	,184	2,453	,014	,142
D5 - Mudanças e Desafios-D4 - Diversidade	,497	,184	2,693	,007	,071
D5 - Mudanças e Desafios-D3 - Motivação	,650	,184	3,523	,000	,004
D5 - Mudanças e Desafios-D1 - Ensinar Música	,714	,184	3,873	,000	,001
D2 - Comportamento-D4 - Diversidade	-,044	,184	-,240	,811	1,000
D2 - Comportamento-D3 - Motivação	-,197	,184	-1,070	,285	1,000
D2 - Comportamento-D1 - Ensinar Música	,262	,184	1,420	,156	1,000
D4 - Diversidade-D3 - Motivação	,153	,184	,830	,407	1,000
D4 - Diversidade-D1 - Ensinar Música	,218	,184	1,180	,238	1,000
D3 - Motivação-D1 - Ensinar Música	,065	,184	,350	,726	1,000

Ao verificar a média de cada uma das 13 perguntas da escala, apenas uma ficou abaixo de 4, pertencente à dimensão de lidar com mudanças e desafios. A pergunta 29 ficou com média de 3,97, mostrando que a maior dificuldade dos regentes/professores desta amostra é desenvolver atividades musicais quando a escola não possui espaço físico adequado. A tabela 27 apresenta cada uma das perguntas da EAPM com suas respectivas médias, seguindo a ordem da maior média para a menor.

Tabela 27: Médias de cada uma das 13 perguntas da EAPM.

Itens da escala	n	Média
P20 - Adaptar as atividades musicais considerando o nível de desenvolvimento musical e cognitivo dos alunos. <b>(Dimensão: ensinar música)</b>	147	<b>4,52</b>
P23 - Conseguir fazer com que os alunos acreditem que podem ter bom desempenho, mesmo nas atividades em que têm mais dificuldades. <b>(Dimensão: motivação)</b>	147	<b>4,49</b>
P25 - Trabalhar com a diversidade de desenvolvimento musical dos alunos. <b>(Dimensão: diversidade)</b>	147	<b>4,41</b>
P27 - Organizar atividades musicais adaptando-as conforme as habilidades individuais dos alunos. <b>(Dimensão: diversidade)</b>	147	<b>4,41</b>
P21 - Monitorar o comportamento dos alunos mesmo quando estão trabalhando em grupo. <b>(Dimensão: comportamento)</b>	147	<b>4,38</b>
P28 - Coordenar atividades musicais independentemente de como os alunos estão organizados (grupos pequenos, grupos grandes, grupos de instrumentos diferentes, grupo de idades mistas, etc.). <b>(Dimensão: mudanças e desafios)</b>	147	<b>4,33</b>
P19 - Responder até as questões mais complexas do campo musical levantadas pelos alunos. <b>(Dimensão: ensinar música)</b>	147	<b>4,27</b>
P24 - Motivar os alunos que mostram pouco interesse nas atividades musicais. <b>(Dimensão: motivação)</b>	147	<b>4,22</b>
P22 - Lidar com alunos que têm dificuldade de seguir as normas estabelecidas. <b>(Dimensão: comportamento)</b>	147	<b>4,16</b>

P30 - Desenvolver atividades musicais mesmo quando a escola não dispõe de material didático adequado. <b>(Dimensão: mudanças e desafios)</b>	147	<b>4,11</b>
P26 - Trabalhar com a diversidade de preferências musicais dos alunos. <b>(Dimensão: diversidade)</b>	147	<b>4,08</b>
P31 - Desenvolver atividades musicais em uma turma numerosa. <b>(Dimensão: mudanças e desafios)</b>	147	<b>4,05</b>
P29 - Desenvolver atividades musicais mesmo quando a escola não possui espaço físico adequado. <b>(Dimensão: mudanças e desafios)</b>	147	<b>3,97</b>

Não houve diferenças estatísticas significativas entre o sexo dos regentes/professores e as dimensões, sendo aplicado o teste não-paramétrico de Mann-Whitney. D1 - Ensinar Música ( $p = 0,406$ ); D2 – Comportamento ( $p = 0,993$ ); D3 – Motivação ( $p = 0,409$ ); D4 – Diversidade ( $p = 0,343$ ) e D5 - Mudanças e Desafios ( $p = 0,463$ ). Mesmo não tendo significância estatística, podemos observar na tabela 28 a tendência de as regentes/professoras obterem médias dos postos mais elevadas do que os homens em todas as dimensões.

Tabela 28: Média dos postos entre as 5 dimensões e o sexo dos regentes/professores

Dimensão	Sexo	N	Média dos postos	Soma dos postos
<b>D1 - Ensinar Música</b>	Masculino	100	72,10	7209,50
	Feminino	47	78,05	3668,50
	Total	147		
<b>D2 - Comportamento</b>	Masculino	100	73,98	7398,00
	Feminino	47	74,04	3480,00
	Total	147		
<b>D3 - Motivação</b>	Masculino	100	72,09	7209,00
	Feminino	47	78,06	3669,00
	Total	147		
<b>D4 - Diversidade</b>	Masculino	100	71,78	7177,50
	Feminino	47	78,73	3700,50
	Total	147		
<b>D5 - Mudanças e Desafios</b>	Masculino	100	72,25	7225,00
	Feminino	47	77,72	3653,00
	Total	147		

Na pesquisa “geradora” as professoras do sexo feminino obtiverem postos de média mais elevados do que homens e, nas dimensões D1 – Ensinar Música e D3 – Motivar alunos, e o resultado foi estatisticamente significativo (HENTSCHKE ET AL., 2017). Isto evidencia que as mulheres tendem a ter crenças mais altas do que os homens para atuar em escolas de educação básica, resultado que pode ser melhor investigado em futuras pesquisas.

As faixas de idade dos regentes/professores foi outro cruzamento que não foi significativo com nenhuma das cinco dimensões. Para isto, foi utilizado o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, que verifica se existe diferenças estatisticamente

significativas entre mais de dois grupos independentes (neste caso quatro grupos, com faixas de idade de 10 em 10 anos), tendo como base a soma dos postos de cada grupo, resultando na média dos postos. D1 – Ensinar Música ( $p = 0,195$ ); D2 – Comportamento ( $p = 0,179$ ); D3 – Motivação ( $p = 0,499$ ); D4 – Diversidade ( $p = 0,141$ ); D5 - Mudanças e Desafios ( $p = 0,547$ ). Apesar de não ter significância estatística, observamos na tabela 29 um padrão, que pode ser mais bem observado em próximos estudos. Em todas as dimensões as médias dos postos de quem tem até 30 anos são as mais baixas e de quem tem mais de 51 anos são as mais altas. As faixas de 31 a 40 anos e de 41 a 50 anos variam de posição dependendo da dimensão (marcadas em amarelo). Esta variação na ordem de algumas faixas de idade, junto com a pequena diferença entre a média dos postos, explica o motivo de não ter dado significativo este cruzamento.

Tabela 29: Média dos postos de cada dimensão com faixas de idade dos regentes

Dimensão	Faixas de Idade	N	Média dos postos
<b>D1 - Ensinar Música</b>	Até 30 anos	41	62,78
	31 a 40 anos	50	78,35
	41 a 50 anos	33	75,70
	51 a 65 anos	23	82,11
	<b>Total</b>	<b>147</b>	
<b>D2 - Comportamento</b>	Até 30 anos	41	67,38
	31 a 40 anos	50	68,80
	41 a 50 anos	33	82,92
	51 a 65 anos	23	84,30
	<b>Total</b>	<b>147</b>	
<b>D3 - Motivação</b>	Até 30 anos	41	67,79
	31 a 40 anos	50	76,19
	41 a 50 anos	33	71,89
	51 a 65 anos	23	83,33
	<b>Total</b>	<b>147</b>	
<b>D4 - Diversidade</b>	Até 30 anos	41	64,40
	31 a 40 anos	50	74,20
	41 a 50 anos	33	74,73
	51 a 65 anos	23	89,63
	<b>Total</b>	<b>147</b>	
<b>D5 - Mudanças e Desafios</b>	Até 30 anos	41	68,74
	31 a 40 anos	50	74,41
	41 a 50 anos	33	72,55
	51 a 65 anos	23	84,57
	<b>Total</b>	<b>147</b>	

Um resultado inesperado é no cruzamento entre as cinco dimensões e o maior grau de escolaridade dos regentes. A hipótese era de que os regentes/professores com maior escolaridade teriam maiores Crenças de Autoeficácia. Entretanto, apenas uma dimensão seguiu esta tendência e teve, através do teste Kruskal-Wallis, o resultado estatisticamente significativo: a D1 – Ensinar Música” ( $p = 0,007$ ), apresentado na cor verde na tabela 30, com a média dos postos crescente de acordo com a maior escolaridade dos regentes/professores. As demais dimensões não tiveram resultados estatisticamente significativos e, o mais surpreendente, os regentes com educação básica completa obtiveram as maiores médias de postos, marcadas em amarelo: D2 – Comportamento ( $p = 0,757$ ); D3 – Motivação ( $p = 0,586$ ); D4 – Diversidade ( $p = 0,957$ ); D5 - Mudanças e Desafios ( $p = 0,378$ ).

Tabela 30: Média dos postos entre as 5 dimensões e o maior grau de escolaridade

Dimensão	Qual o seu maior grau de escolaridade?	N	Média dos postos
<b>D1 - Ensinar Música</b>	Educação Básica	13	<b>55,27</b>
	Curso Superior	74	<b>66,33</b>
	Pós-graduação lato sensu	43	<b>86,69</b>
	Pós-graduação stricto sensu	17	<b>89,62</b>
	Total	147	
<b>D2 - Comportamento</b>	Educação Básica	13	<b>85,08</b>
	Curso Superior	74	<b>72,01</b>
	Pós-graduação lato sensu	43	<b>73,28</b>
	Pós-graduação stricto sensu	17	<b>76,03</b>
	Total	147	
<b>D3 - Motivação</b>	Educação Básica	13	<b>86,96</b>
	Curso Superior	74	<b>70,56</b>
	Pós-graduação lato sensu	43	<b>74,83</b>
	Pós-graduação stricto sensu	17	<b>76,97</b>
	Total	147	
<b>D4 - Diversidade</b>	Educação Básica	13	<b>77,58</b>
	Curso Superior	74	<b>74,67</b>
	Pós-graduação lato sensu	43	<b>71,28</b>
	Pós-graduação stricto sensu	17	<b>75,24</b>
	Total	147	
<b>D5 - Mudanças e Desafios</b>	Educação Básica	13	<b>91,81</b>
	Curso Superior	74	<b>70,51</b>
	Pós-graduação lato sensu	43	<b>72,71</b>
	Pós-graduação stricto sensu	17	<b>78,82</b>
	<b>Total</b>	<b>147</b>	

Mesmo não podendo afirmar que os regentes/professores que possuem apenas educação básica têm suas Crenças de Autoeficácia mais elevadas para as dimensões 2 a 5 - já que os resultados das diferenças não foram estatisticamente significativos, esta tendência de quem tem apenas a educação básica ter escores mais altos do que as demais escolaridades merece atenção.

Foram realizados testes cruzando as Crenças de Autoeficácia (através das 5 dimensões) com as variáveis relativas às atividades docentes. Estes cruzamentos apresentaram os testes estatísticos mais significativos em relação às Crenças de Autoeficácia dos regentes/professores, sendo influenciadas pela dependência administrativa das escolas que os professores atuam e o tempo de experiência docente como professores de música.

Ao desenvolver o teste Kruskal-Wallis, os regentes/professores que atuam somente em escolas públicas tiveram os escores mais baixos em todas as dimensões, seguido pelos professores que atuam somente em escolas privadas e, com escores mais elevados, regentes/professores que atuam em ambas dependências administrativas (pública e privada).

Em três dimensões, marcadas na cor verde, os resultados foram estatisticamente significativos: D1 – Ensinar Música ( $p = 0,020$ ); D3 – Motivação ( $p = 0,047$ ); e D5 - Mudanças e Desafios ( $p = 0,011$ ). Duas dimensões não foram estatisticamente significativas: D2 – Comportamento ( $p = 0,439$ ), marcado em vermelho; e D4 – Diversidade ( $p = 0,058$ ). Entretanto, esta última dimensão, marcada em laranja na tabela, está com o valor de  $p$  muito próximo ao ponto de corte definido para este trabalho ( $0,05$ ), assumindo apenas 5% a chance de estar errado ao assumir estas diferenças.

Na tabela 31 podemos observar a média dos postos das diferentes dependências administrativas em que os professores de música atuam como regentes de grupos musicais para cada dimensão da escala.

Tabela 31: Média dos postos entre as 5 dimensões e dependência administrativa

Dimensão	P13 - A(s) escola(s) onde você leciona atualmente é (são):	N	Média dos postos
<b>D1 - Ensinar Música</b>	Somente Pública	81	<b>66,28</b>
	Somente Privada	41	<b>79,07</b>
	Pública e Privada	25	<b>90,70</b>
	Total	147	
<b>D2 - Comportamento</b>	Somente Pública	81	<b>70,43</b>
	Somente Privada	41	<b>76,33</b>
	Pública e Privada	25	<b>81,76</b>
	Total	147	
<b>D3 - Motivação</b>	Somente Pública	81	<b>69,51</b>
	Somente Privada	41	<b>71,70</b>
	Pública e Privada	25	<b>92,32</b>
	Total	147	
<b>D4 - Diversidade</b>	Somente Pública	81	<b>69,56</b>
	Somente Privada	41	<b>71,84</b>
	Pública e Privada	25	<b>91,94</b>
	Total	147	

<b>D5 - Mudanças e Desafios</b>	Somente Pública	81	<b>67,47</b>
	Somente Privada	41	<b>73,20</b>
	Pública e Privada	25	<b>96,48</b>
	<b>Total</b>	<b>147</b>	

Ainda que duas dimensões não tenham dado resultados estatisticamente significativos (sendo que a D4 muito próxima de ser significativo), elas obedecem a mesma tendência das demais dimensões. Ou seja, os professores que atuam como regentes em grupos musicais tanto em escolas públicas quanto em privadas têm as médias dos postos mais elevadas nas cinco dimensões, possuindo Crenças de Autoeficácia mais robustas. Uma explicação poderia ser pela maior diversidade de experiências dos professores, lidando com uma gama maior de desafios inerentes aos contextos das escolas tanto públicas quanto privadas; experiências estas que podem retroalimentar o trabalho do professor.

Os regentes/professores que atuam somente em escolas públicas são os que têm as menores Crenças de Autoeficácia nas cinco dimensões. Os desafios dos professores no Brasil, especialmente de educação básica, são muitos. Entretanto, estes desafios tendem a ser mais intensos em escolas públicas, como falta de infraestrutura, falta de apoio para lidar com questões socioeconômicas, maior heterogeneidade dos alunos, entre outros. A falta de suporte, tanto da família quanto da estrutura escolar pública, pode ser uma explicação para diminuir as Crenças de Autoeficácia destes regentes/professores.

O tempo de atuação também está relacionado com as Crenças de Autoeficácia dos regentes/professores. Confirmando a hipótese da pesquisa, quanto maior o tempo de atuação, maior as Crenças de Autoeficácia. Primeiramente foi realizado o teste de Kruskal-Wallis entre o tempo de atuação como professor de música em diversos contextos e as cinco dimensões, apresentado na tabela 32. Apenas uma dimensão não foi estatisticamente significativa, marcada em vermelho na tabela: D3 – Motivação ( $p = 0,230$ ), em que as duas últimas faixas de tempo de atuação (destacadas em amarelo) não seguem a progressão ascendente da média dos postos. Todas as outras dimensões foram estatisticamente significativas: D1 – Ensinar Música ( $p < 0,001$ ); D2 – Comportamento ( $p = 0,039$ ); D4 – Diversidade ( $p = 0,034$ ); D5 - Mudanças e Desafios ( $p = 0,018$ ). Quanto maior o tempo de atuação como professor de música, maiores as Crenças de Autoeficácia.

Tabela 32: Média dos postos entre as 5 dimensões e tempo de atuação (geral)

Dimensão	Tempo de atuação como professor de música: Geral	N	Média dos postos
<b>D1 - Ensinar Música</b>	Até 5 anos	20	36,13
	6 a 10 anos	28	76,07
	11 a 15 anos	29	77,28
	16 a 20 anos	28	78,59
	21 anos ou mais	42	85,33
	Total	147	
<b>D2 - Comportamento</b>	Até 5 anos	20	56,98
	6 a 10 anos	28	64,46
	11 a 15 anos	29	69,55
	16 a 20 anos	28	82,05
	21 anos ou mais	42	86,17
	Total	147	
<b>D3 - Motivação</b>	Até 5 anos	20	59,28
	6 a 10 anos	28	67,59
	11 a 15 anos	29	72,57
	16 a 20 anos	28	82,41
	21 anos ou mais	42	80,67
	Total	147	
<b>D4 - Diversidade</b>	Até 5 anos	20	50,20
	6 a 10 anos	28	69,30
	11 a 15 anos	29	73,10
	16 a 20 anos	28	80,48
	21 anos ou mais	42	84,76
	Total	147	
<b>D5 - Mudanças e Desafios</b>	Até 5 anos	20	50,23
	6 a 10 anos	28	63,80
	11 a 15 anos	29	76,36
	16 a 20 anos	28	83,63
	21 anos ou mais	42	84,07
	<b>Total</b>	<b>147</b>	

Resultado similar foi obtido ao realizar o teste Kruskal-Wallis entre o tempo de atuação, especificamente em escolas de educação básica, e as cinco dimensões, apresentado na tabela 33. Como a maior parte da amostra (70,1%) atua até 10 anos em escolas de educação básica, as categorias de tempo de atuação foram agrupadas numa única categoria a partir de 11 anos, mantendo a simetria de respondentes para cada categoria. Apenas a dimensão ensinar música não foi estatisticamente significativa: D1 – Ensinar Música ( $p = 0,076$ ). As demais dimensões apresentaram resultados estatisticamente significativos: D2 – Comportamento ( $p < 0,001$ ); D3 – Motivação ( $p = 0,032$ ); D4 – Diversidade ( $p = 0,012$ ); D5 - Mudanças e Desafios ( $p < 0,001$ ).

Tabela 33: Média dos postos entre as 5 dimensões e tempo de atuação em escolas

Dimensão	Tempo de atuação como professor de música: escolas de educação básica	N	Média dos postos
<b>D1 - Ensinar Música</b>	Até 5 anos	68	<b>66,06</b>
	6 a 10 anos	35	<b>83,54</b>
	11 anos ou mais	44	<b>78,68</b>
	Total	147	
<b>D2 - Comportamento</b>	Até 5 anos	68	<b>65,64</b>
	6 a 10 anos	35	<b>66,24</b>
	11 anos ou mais	44	<b>93,09</b>
	Total	147	
<b>D3 - Motivação</b>	Até 5 anos	68	<b>69,01</b>
	6 a 10 anos	35	<b>66,76</b>
	11 anos ou mais	44	<b>87,48</b>
	Total	147	
<b>D4 - Diversidade</b>	Até 5 anos	68	<b>67,96</b>
	6 a 10 anos	35	<b>66,13</b>
	11 anos ou mais	44	<b>89,60</b>
	Total	147	
<b>D5 - Mudanças e Desafios</b>	Até 5 anos	68	<b>58,94</b>
	6 a 10 anos	35	<b>81,01</b>
	11 anos ou mais	44	<b>91,69</b>
	<b>Total</b>	<b>147</b>	

O tempo de atuação evidencia ser uma variável relevante na formação das Crenças de Autoeficácia dos regentes/professores, já que vão aprendendo a lidar com as exigências que o ofício demanda por meio da atividade prática, que é a fonte mais robusta para o senso de capacidade de acordo com Bandura (1997). E como vimos na tabela 29, ter mais idade não significa necessariamente ter maiores Crenças de Autoeficácia, já que não deu significância estatística em nenhuma dimensão.

Neste capítulo foi possível observar quem são o 147 regentes/professores desta amostra que estão atuando com grupos musicais escolares, seus perfis, dados sobre formação e atuação profissional na área de música, suas Crenças de Autoeficácia para reger grupos nas escolas, além de cruzamentos estatísticos inferindo sobre diferenças entre as variáveis pessoais, contextuais e de docência destes regentes/professores com as Crenças de Autoeficácia. No próximo capítulo são apresentados os resultados do estudo de entrevista qualitativo com sete regentes/professores, contextualizando suas práticas como regentes em seus respectivos grupos e compreender como construíram suas Crenças de Autoeficácia para reger grupos musicais escolares.

## **5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS QUALITATIVOS – ESTUDO DE ENTREVISTAS.**

Este capítulo apresenta os dados da 2ª etapa da pesquisa, abordando o quarto objetivo específico desta tese, que é o de verificar as fontes de formação das Crenças de Autoeficácia de alguns regentes para trabalhar com grupos musicais escolares. A teoria de Autoeficácia proposta por Bandura (2012; 2009; 1997) cita quatro fontes que informam as pessoas sobre suas capacidades para desenvolver uma determinada tarefa, que são: 1) experiências direta de domínio, 2) experiências vicárias (modelação social), 3) persuasão social (verbal) e 4) estados somáticos (fisiológicos) e emocionais.

Na primeira etapa do estudo verificou-se que os regentes/professores têm Crenças de Autoeficácia médias a elevadas nas cinco dimensões avaliadas (da maior para a menor: D1 – Ensinar Música, D3 – Motivar os alunos, D4 - Considerar a diversidade, D2 – Gerenciar o comportamento dos alunos, e D5 – Lidar com mudanças e desafios), tendo esta fase qualitativa a intenção de compreender alguns fatores de como estes regentes formaram suas Crenças de Autoeficácia para reger grupos musicais, considerando as quatro fontes propostas por Bandura (2012; 2009; 1997). Para isto foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com sete regentes de grupos musicais escolares, duas que regem coros, dois com bandas e fanfarras, dois com mais de um tipo de grupo musical e uma que atua com orquestra.

A Crença na eficácia pessoal (Autoeficácia), quando fortalecida, tende a influenciar positivamente na persistência, esforço, autorregulação e realização em determinada tarefa (BANDURA; 1997; PAJARES; OLAZ, 2008; HENDRICKS, 2016; FONTES; AZZI, 2012) e tem sido investigada no contexto da educação musical (WEBER; BELLOCHIO, 2018; CERESER ET ALLI, 2017; HENTCHKE ET ALLI, 2017; CERESER, 2011; WERNER, 2017; KRÜGER, 2017; RÖPKE, 2017) e da performance musical (McPHERSON; McCORMICK, 2006; 2003).

Para Hendricks (2016) as fontes das Crenças de Autoeficácia e as possíveis formas de promover e fortalecê-las tem sido pouco exploradas pelas pesquisas na área da música, defendendo que “mais pesquisas sobre as fontes de Autoeficácia são

necessárias para considerar as complexidades características das autocrenças que podem revelar cenários da aprendizagem musical”<sup>113</sup> (HENDRICKS, 2016, p. 33).

Nesta segunda etapa da pesquisa busca-se compreender os elementos presentes nas fontes de Autoeficácia que informam os regentes sobre suas capacidades para reger grupos musicais escolares. Não foi encontrado na literatura estudos que abordem as fontes e as Crenças de Autoeficácia de regentes, atividade caracterizada por um processo de ensino de música, mas que tem como elemento central a performance através de apresentações e concertos.

Inicialmente cada um dos sete regentes entrevistados serão apresentados, sua formação e contexto de atuação como regentes de grupos musicais escolares e, posteriormente, as falas serão agrupadas considerando cada uma das quatro fontes de Autoeficácia.

Tabela 34: Regentes entrevistados – idade, cidade e tempo de atuação

<b>Regente</b> 114	<b>Idade</b>	<b>Grupo</b>	<b>Cidade/Estado</b>	<b>Tempo de atuação</b> <b>(Geral / Escola)</b>
Alex	24	Banda e Fanfarra/Coral	Campo Bom/RS	11 anos / 11 anos
Bruno	46	Banda e Fanfarra/Coral	Cruzeiro do Sul/AC	22 anos / 4 anos
Carla	62	Somente Coral	Montes Claros/MG	39 anos / 25 anos
Daniela	38	Somente Coral	Vera Cruz/RS	13 anos / 13 anos <sup>115</sup>
Evandro	47	Só Banda e Fanfarra	Blumenau/SC	25 anos / 25 anos
Fábio	33	Só Banda e Fanfarra	Bom Jesus da Lapa/BA	15 anos / 2 anos
Gisele	58	Somente Orquestra	Porto Alegre/RS	36 anos / 36 anos

### 5.1 – Perfil dos regentes entrevistados

Nesta seção os sete regentes entrevistados são apresentados individualmente, contextualizando informações pessoais, formação, contexto de aquisição de conhecimentos na área de regência, além de características sobre o(s) grupo(s) que

<sup>113</sup> More research on the sources of self-efficacy is needed to consider the particular complexities of self-belief that might unfold in music-learning settings.

<sup>114</sup> Pseudônimo

<sup>115</sup> Tempo de experiência como regente de apenas 3 anos. Junto com Fábio são os que tem menos experiência na condução de grupos musicais escolares.

trabalham na(s) escola(s) e o processo de trabalho com estes grupos. Por meio destes dados é possível vincular cada um destes regentes com as variáveis presentes e cruzadas estatisticamente com as Crenças de Autoeficácia na primeira etapa da pesquisa.

#### 5.1.1 - Alex

O Regente Alex é o mais novo do grupo, com 24 anos, e trabalha com bandas e fanfarras em escolas municipais de Campo Bom/RS, além de reger três corais, banda fanfarra e grupo instrumental em escola privada no mesmo município. Apesar de pouca idade já tem bastante prática com a atividade de grupos musicais, tanto como instrumentista quanto como regente. Participou tocando em bandas e fanfarras no município de Campo Bom/RS desde quando tinha seis anos de idade, na banda marcial mirim, e já com 13 anos iniciou um trabalho voluntário em projeto social em um bairro periférico de Novo Hamburgo/RS, trabalhando por sete anos com uma fanfarra e um coral. Segundo Alex, este trabalho no projeto social “foi o que definiu a minha trajetória como professor/regente” (CE, p. 6).

Cada escola do município tinha a sua banda marcial e alguns músicos dessas bandas eram deslocados para integrar a banda municipal que representava o município em eventos. Alex integrava a banda municipal e relata que foi com esta experiência que aprendeu a tocar a maior parte dos instrumentos que toca atualmente, pois teve muita experiência prática e um “contato mais forte com música”.

Fez o curso técnico em música sacra/erudita em São Leopoldo, um curso fechado da Igreja Luterana, experiência que destacou como principal para a aquisição de conhecimentos e habilidades em regência, pois tinham muitos grupos de música e “é o que falta nas Igrejas, por isso eles dão tanta ênfase assim para a regência” (CE, p. 4). O curso possuía oito módulos e em todos eles tinham a prática de regência, seja só com coro, só com grupo instrumental ou outras formações. Os próprios alunos do curso faziam os arranjos a partir do quinto módulo, sendo que no oitavo, na formatura, deveriam compor uma música para ser trabalhada com o(s) grupo(s). Concluiu o curso técnico com 18 anos.

Concluiu em 2017 a licenciatura em música pelo Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI), na cidade de Ivoti/RS, onde relatou que no estágio não escolar eles tinham que trabalhar com um grupo musical, seja vocal ou instrumental, além de três

semestres de arranjos, composição, harmonia e regência, onde era desenvolvida a parte teórica e de técnicas gestuais. Participou ainda de cursos de aperfeiçoamento nos festivais de música de Curitiba/PR e Pelotas/RS entre outros.

Durante o período de formação sempre trabalhou com grupos musicais, ou seja, apesar de ser o mais novo - com apenas 24 anos - já possui bastante experiência de trabalho com grupos musicais, seja em projetos sociais quanto na educação básica. Como a coleta de dados do *Survey* foi no ano de 2016 – portanto anterior à conclusão de curso superior em música (2017), ele faz parte dos respondentes que tinham apenas a educação básica como escolaridade. Com exceção da dimensão D1 – Ensinar música, em todas as demais dimensões, a categoria com somente educação básica teve escores superiores às demais em suas Crenças de Autoeficácia, conforme apresentado na Tabela 30. O que pode explicar este resultado é que, apesar da pouca formação, quem tem apenas educação básica já tem tempo de experiência profissional relevante com grupos musicais escolares, caso do Alex.

Em sua atuação como regente de escola particular, no momento da coleta, Alex trabalhava com cinco grupos, três corais com diferentes faixas etárias (40 integrantes o grupo “mirim” e o infanto-juvenil, e juvenil com aproximadamente 12 integrantes cada), uma banda marcial e um grupo instrumental. Na escola particular possuía contrato de trabalho pela CLT e construiu um trabalho do início, pois entrou “há três anos e não existia nada relacionado a grupo de música na escola. Então quando eu entrei lá o meu primeiro ano foi sofrido” (CE, p. 9). Buscou, desde o início, fomentar bastante a música colocando como obrigatório algum instrumento na aula de música (flauta doce ou escaleta) o que possibilitou, posteriormente, a origem ao grupo instrumental na escola. Atualmente o projeto tem uma sala de música e uma escola de música em que tem outros três professores que ministram aulas de instrumentos para os alunos no contraturno das aulas.

Desde o final de 2017 Alex é professor concursado no município de Campo Bom/RS, trabalhando com quatro grupos: duas bandas marciais, um grupo de violões e o coral municipal. Ao todo, junto com a escola particular, foram nove grupos no ano de 2018, sendo oito grupos vinculados à educação básica (com exceção ao coral municipal).

A estrutura de trabalho com os grupos musicais nas escolas públicas municipais foi considerada bem melhor do que na particular:

[...] porque já tem toda uma cultura de bandas marciais que já vem desde a época do meu pai. A gente encontrou o bumbo que meu pai tocava na banda numa escola que eu dou aula hoje. A gente comparando fotos, tal, 'bah é este aqui o que ele tocava'. Então são instrumentos que já estão há 40 anos e são projetos que já estão há 40 anos também dentro da escola. Então o fomento através da prefeitura é muito maior. Todo o ano se faz aquisição de 4 a 5 mil reais em instrumentos para cada banda. Isto vindo da associação de pais da escola, claro. E também quando tu solicitares algo para a prefeitura que pode vir a frutificar no grupo municipal, também eles fazem este investimento. Então hoje o investimento maior assim é dentro da parte da prefeitura municipal (Alex, CE, p. 10).

Através desta fala é possível inferir um resultado da primeira etapa da pesquisa, na tabela 20, em que as atividades de grupos instrumentais - principalmente bandas marciais e fanfarras - estão presentes predominantemente em escolas públicas. Já as escolas privadas têm incidência maior de grupos corais. É nas escolas públicas que há maior investimento na compra dos instrumentos, que é propriedade da escola e não do aluno. Quando o aluno sai da banda, o instrumento é repassado para outro estudante, como ilustrado na citação acima.

No município de Campo Bom são nove bandas marciais nas escolas, e Alex destaca que é um dos poucos municípios do estado do RS em que há concurso especificamente para professor da área de música, sendo um dos motivos “que se cria muitos grupos musicais aqui na cidade de Campo Bom” (Alex).

### 5.1.2 – Bruno

O Regente Bruno tem 46 anos e trabalha com banda de música, fanfarra e coro para alunos do ensino médio no Instituto Federal do Acre (IFAC), na cidade de Cruzeiro do Sul/AC. Uma escola pública federal, tendo como regime de trabalho a Dedicção Exclusiva. Atua como professor de “Artes” desde 2011 e ministrou no ano de 2018 aulas de 1h para 12 turmas do ensino médio integrado do IFAC.

Os grupos musicais são projetos de extensão abertos para a participação da comunidade. O coro iniciou suas atividades em 2012 e chegou a ter em torno de 30 cantores, o “coral popular do IFAC”, tendo instrumental de Jazz acompanhando (piano, baixo, bateria e o próprio Bruno tocando guitarra), cantando músicas populares, entre elas bastante João Donato, um compositor Acreano. Em 2018 o grupo estava com aproximadamente 8 cantores – um grupo vocal – cantando músicas em uníssono ou abrindo em vozes, além de ter uma banda para acompanhar o grupo

vocal. Os ensaios são separados totalizando 6 horas: 2h para a banda, 2h para o coro e mais 2h juntos. No início Bruno tocava junto com o coro/grupo vocal, sendo que ultimamente está fazendo mais a regência através do gestual.

O projeto da fanfarra chama-se “fanfarra diferente”, pois não é acompanhada por instrumentos de sopros, apenas por instrumentos de percussão com uma guitarra que sempre faz a melodia. “Aí a banda de percussão toca AC/DC, acompanha a parte rítmica em que a guitarra toca [a melodia]”. No ano de 2018 a fanfarra tinha mais de 65 instrumentistas, destes 2 guitarristas, mais a comissão de frente que geralmente acompanha os desfiles das fanfarras. A carga horária dos ensaios é de 4h semanais, sendo 2h para os alunos trabalharem a parte técnica em seus instrumentos e 2h para juntar todos os instrumentos da fanfarra. Na fanfarra, Bruno faz somente a regência, tocando junto com o grupo apenas nos ensaios de técnica - para mostrar os ritmos nos respectivos instrumentos.

De 1991 até 1995 Bruno lecionou música em uma escola da rede Marista em Cachoeira do Sul/RS. Nos anos de 1996-97 ficou “só tocando” e em 1998 iniciou a lecionar em duas escolas da rede Marista na cidade de Porto Alegre, até o ano de 2006; quando encerrou o contrato e ficou trabalhando somente num projeto social Marista na Vila Mário Quintana, que considerou ser uma “obra maravilhosa. Lá tem tudo, tem piano na sala de aula, tem bateria, violão, é muito legal! Até quando a minha orientadora foi lá ficou apavorada com [tudo] o que tinha” (Bruno, CE, p. 26).

No ano de 2007 concluiu a licenciatura em música pelo Instituto Porto Alegre (IPA), onde relata que teve como colegas muitos músicos populares que fizeram o curso nesta primeira turma, “uma turma bem musical [com] músicos já consagrados em Porto Alegre e que fizeram a faculdade” (Bruno, CE, p. 26). No momento da entrevista estava cursando mestrado em Teologia, fazendo a junção da música com a teologia, que é a outra formação que tem, e de ser atuante tocando em ministério de Igreja.

### 5.1.3 – Carla

A Regente Carla no momento da entrevista estava aposentada, mas ainda atuava quando o questionário foi administrado, respondendo referente ao período de atuação. Possuía 62 anos e atuava 20h como professora do Conservatório Estadual

em Montes Claros e 40h como professora da Unimontes, a universidade estadual no mesmo município. O conservatório busca formar alunos no curso técnico de música, sendo oferecido para alunos da educação básica. Ao explicar sobre a localização da cidade enfatiza a região norte do estado, por se diferenciar bastante da região sul, ficando implícito o contexto econômico e social da região:

É interessante a gente falar o Norte de Minas Gerais porque nós temos várias outras cidades que têm conservatório também, e tem a capital que é Belo Horizonte. Então como MG tem essa característica de ser bem diferente o norte do sul, entendeu? No estado é [a região] mais carente em várias situações, então a gente gosta de frisar norte de Minas, para a pessoa já ter em mente essa situação da cidade (Carla, CE, p 53).

Possui o curso técnico em canto pelo Conservatório Estadual, Licenciatura em Educação Artística com habilitação em música (1984), curso de Graduação em canto lírico pelo Conservatório Brasileiro de Música no RJ (1989), Pós-graduação em Educação Artística com ênfase em música, mestrado em ciências musicais pela Universidade de Coimbra em Portugal (1996 a 1999) e Curso de direção coral e orquestral incompleto em Miami/EUA.

Desde o período em que cursou a licenciatura em educação artística relatou que já atuava regendo alguns coros em escolas, por isso foi tranquilo realizar as provas no curso, em que tinha que montar um coro. Destaca que o período mais importante para a sua aprendizagem em regência foi quando esteve em Portugal para fazer o mestrado (1996-1999), período em que teve um aperfeiçoamento do trabalho técnico da regência e pôde trabalhar com várias formações de grupos musicais, incluindo um coro e orquestra profissionais.

Foi muito importante essas aulas que eu tive aqui em Portugal, com o Maestro Alemão Gerard [...]. Para mim foi mais importante! [Onde] eu tive mais consciência de tudo aquilo que eu fazia, o que era correto intuitivamente e aquilo que não era correto. Para obter um resultado melhor do coro, tudo, em todos os sentidos, viu, Maestro Bernardo? Não só nas questões técnicas da regência como também do próprio relacionamento com o coro. Com o corista, ele - ser humano - que tá ali naquela disposição de colaborar com a música. Então a gente até aí comete muitos enganos, mas também acerta. Muita coisa, porque você passa por imitação dos outros regentes, professores, encontro de corais, cursos, assim de extensão, aí você vai... Esse curso que eu fiz aqui [em Portugal] eu considero que foi o mais importante (Carla, CE, p. 56).

Regeu coros com diversas formações, coros infantis, coros mistos de diferentes instituições e coro masculino num seminário, onde chegou a gravar um CD. No período em que esteve no RJ fazendo a graduação em canto lírico assistiu muitas

óperas no Teatro Municipal, experiência que a motivou retornar para Montes Claros e “mostrar para o grande público” o trabalho de canto que realizavam no conservatório, já que o trabalho “não pode ficar só dentro das salas do conservatório”. No período de 30 anos chegaram a montar aproximadamente 15 óperas diferentes. No início

montamos a nossa primeira ópera a trancos e barrancos, mas montamos, em 1988, há 30 anos atrás. E olha para você ver, a experiência de ópera é maravilhoso porque tem de tudo ali, tem coral, tem tudo. Só que a gente não tinha orquestra na época em Montes Claros, então a gente fez com teclado (Carla, CE, p. 57).

Inicialmente o trabalho com ópera era vinculado exclusivamente ao conservatório, ou seja, ao curso técnico de música. Posteriormente também com os alunos da Unimontes, já que Carla atuava como professora em ambas as instituições. No conservatório regia o coral oficial da instituição com aproximadamente 40 integrantes, grupo que participava das óperas e alguns dos integrantes eram os solistas. Este grupo não era obrigatório para os alunos do curso técnico, era opcional em função do compromisso com as apresentações que os integrantes deveriam assumir, sendo formado principalmente pelos alunos de canto do conservatório.

#### 5.1.4 – Daniela

A Regente Daniela tem 38 anos e, dos sete entrevistados, é a que relatou ter menos tempo de experiência como Regente de grupos musicais. Atua desde 2016 como Regente do coral infantil de uma escola privada em Vera Cruz/RS, onde também atua desde 2007 como professora de música na educação infantil e anos iniciais, com contrato de 11h. Formou-se em 2002 no curso de Licenciatura em música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e, após formada, inicialmente trabalhou como secretária. Desde que iniciou a trabalhar como professora de música na escola “o sonho da diretora era ter um coro infantil, a gente tentou e chegava o final do ano e nunca dava certo, porque as crianças começavam e desistiam [...]. Mas ela sempre foi tentando e tem 2 anos que o coral vingou” (CE, p. 75-6).

O coro infantil em 2018 tinha 13 crianças. Costumam cantar músicas em uníssono com Daniela tocando violão para acompanhar, tendo os ensaios duração de 1h semanal. A escola fornece somente a sala de aula para ensaio, quando é utilizado

algum outro material ou instrumento para as crianças acompanharem devem ser providenciados pela regente, situação que reforça o resultado da Tabela 20 - em que os professores/regentes de escolas privadas tendem a atuar mais com grupos vocais do que instrumentais (mais presentes nas escolas públicas).

As apresentações são poucas durante o ano, basicamente em datas comemorativas da escola (dia das mães, dia dos pais e encerramento do ano), além de um evento da rede em que a escola é vinculada. Em 2018 o grupo foi convidado para cantar numa apresentação junto com o coral municipal adulto de Vera Cruz, experiência que teve relevância para as atividades do grupo.

Foi uma experiência muito legal, tanto que esse ano [2019] eu cheguei na escola e tem muita criança querendo agora cantar. [...]. Porque o coral municipal de Vera Cruz é bastante conhecido fora. Então nós fizemos um trabalho e levamos o coral para dentro da escola e eles acharam muito lindo isso. E as crianças cantando com o coral teve um efeito muito legal e quem começou a ensaiar e desistiu disse que agora vai voltar e vai participar. E aqueles que antes não tinham vontade de cantar agora querem porque acharam bonito. Assim, eles estão bem empolgados. Não começamos ainda, começa em março, mas eles estão bem empolgados para recomeçar (Daniela, CE, p. 78).

Outra experiência que Daniela teve na escola foi um grupo instrumental de flauta-doce, entretanto relata que as crianças não levavam a sério o trabalho e que não vingou, baixando a sua autoestima como regente. Fora do contexto escolar ela trabalhou técnica vocal em um projeto da prefeitura do município voltado para crianças, um “grupo de canto” com no máximo 10 integrantes, onde também faziam apresentações. Como era um projeto, todo ano mudavam os integrantes. A prefeitura tentou montar um coro infantil com a Daniela regendo, mas relatou que não deu certo. Outra experiência de vários anos foi como cantora no coral municipal da cidade.

#### 5.1.5 – Evandro

O Regente Evandro tem 47 anos e trabalha na cidade de Blumenau/SC. Formou-se em licenciatura em música em 1998 pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) e possui duas pós-graduações, uma em gestão escolar (2006) e outra na área de música (2017). Sua atuação profissional como regente é essencialmente com bandas e fanfarras escolares, atividade que em 2018 completou 25 anos. Em 1993, quando tinha apenas 21 anos de idade, foi um dos fundadores do

programa “Bandas e Fanfarras – musicalização instrumental”, experiência que trouxe reconhecimento e confiança da comunidade no seu trabalho.

Evandro é concursado com 40h semanais junto ao município de Blumenau/SC. Durante os 25 anos no programa regeu diversos grupos de bandas e fanfarras, que são chamadas de “corporações musicais”, em várias escolas municipais, onde também atuam outros professores de música. A secretaria de educação é responsável pela contratação dos professores/regentes das “corporações musicais”; já as demais necessidades, como compra e manutenção de instrumentos, uniformes, entre outras despesas, são assumidas pelas Associações de Pais e Professores (APP) das escolas, ou mesmo com recursos que os próprios grupos conseguem arrecadar cobrando para tocar em eventos. Evandro relatou que em Blumenau tem a famosa festa da Oktoberfest, sendo uma importante fonte de recursos para as bandas e os seus instrumentistas.

O programa de “Bandas e Fanfarras – musicalização instrumental” tem uma coordenação geral que faz a análise de todas as “corporações” e, conforme os instrumentos que têm disponíveis em cada escola, divide a carga horária dos professores, que podem ser concursados ou contratados pela secretaria municipal de educação. Geralmente tem um professor para cada naipe (percussão, madeiras/palhetas, metais) quando é uma banda completa. Um dos professores também assume a regência do grupo, acumulando as duas funções. Os demais são professores auxiliares, específicos dos instrumentos que não são da área do professor/regente. O método de trabalho segue uma sistemática padrão, em que os alunos iniciam a musicalização através da flauta doce com duas aulas semanais, para depois escolherem o instrumento “com mais dificuldade”, como relatado por Evandro:

Nós começamos sempre o trabalho com a musicalização através da flauta doce. Esse é um dos pontos principais. A partir da musicalização através da flauta doce, com o desenvolvimento desse aluno que tem aula duas vezes por semana com a flauta - a partir desse ponto que já tá com uma preparação de uma leitura, não tão aprofundada, mas já consegue fazer uma leitura básica - daí oportunizamos a esse aluno um instrumental com mais dificuldades. Seja ele de sopro, de metais, das palhetas ou da própria percussão com a bateria completa. Essas aulas continuam e daí quando ele passa esse instrumento, continua com aulas duas vezes por semana e os ensaios gerais. Em uma das escolas os ensaios gerais acontecem uma vez por semana e na outra escola acontece duas vezes por semana. Então o aluno tem todo esse preparo para [somente] depois participar dos eventos (Evandro, CE, p. 92).

Nos últimos dois anos letivos Evandro regeu cinco “corporações musicais” do programa Bandas e Fanfarras, trabalhando no ano de 2019 com dois grupos. Cada

grupo pertencia à uma escola municipal, com exceção da “Banda Jovem”, que é formada pelos melhores alunos das bandas e fanfarras das escolas, em que os instrumentistas fazem uma prova para ver se estão aptos a tocar no grupo. As bandas das escolas possuem em torno de 20 a 30 alunos, já a Banda Jovem é maior, com aproximadamente 40 instrumentistas, se aproximando de uma banda sinfônica e incluindo instrumentos que não tem nas demais bandas - como fagote e trompa.

Percebe-se que o Regente Evandro tem uma função de orientação junto aos demais professores, até pela posição de ser um dos fundadores do programa, que tem 25 anos. Além disso, assessorou bandas municipais em vários municípios do estado de SC. Seu trabalho é predominantemente o de reger os ensaios gerais e apresentações dos grupos, sendo que outros professores o auxiliam nos ensaios individuais e de naipes com os alunos. Mas ele busca oportunizar que os professores que o auxiliam também tenham oportunidade de assumir a regência dos grupos, “para todos nós estarmos regendo e aprendendo em cima desta prática. [...] Até para o dia que eu não puder estar na frente da banda, este profissional tem que estar preparado para assumir”. Sobre este processo formativo, ele ainda explica que:

Na verdade, nós temos vários professores, e muitas vezes eu abro espaço para esses novos professores assumirem estas corporações. Então, quando realmente tem a necessidade eu assumo a frente de algumas corporações. Mas a partir da hora que já está com um caminho interessante, ou até quando os professores que assumem - se eles estavam comigo no ano anterior - na hora que eles já estão mais ou menos preparados para assumir e andar com as próprias pernas, aí eu saio e eles ficam com a corporação (Evandro, CE, p. 89).

O impacto do programa de “Bandas e Fanfarras – musicalização instrumental” no município de Blumenau é evidenciado com o relato da inserção dos alunos tocando na Oktoberfest, principal festa típica da cidade: “As bandas típicas que tocavam nas festas da Oktoberfest eram tudo velhinhos. Hoje nós temos gurizada nova. A maioria dos conjuntos que nós temos em Blumenau são ex-alunos do programa. [Além disso], 60% dos professores foram alunos do programa” (Evandro, CE, p. 100).

### 5.1.6 – Fábio

O Regente Fábio é o segundo mais novo dos entrevistados, com 33 anos, e atua como regente de banda e fanfarra numa escola estadual de educação básica em Bom Jesus da Lapa/BA. Formou-se em Licenciatura em Artes com habilitação em música pela Universidade Estadual de Minas Gerais em 2015, e pós-graduação em artes pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) em 2016.

Sua trajetória musical é predominantemente com bandas e fanfarras, chamadas de “Bandas Filarmônicas”. Iniciou tocando na banda de sua cidade natal – Santa Maria da Vitória/BA, onde explica que se tornou músico aos 17 anos. Na sequência assumiu a função de professor auxiliando os colegas no projeto e, após dois anos, fundou e foi maestro por aproximadamente 8 anos de uma nova banda no município – a Sociedade Filarmônica Lira do Corrente. Atuou ainda com a Sociedade Filarmônica 6 de Outubro, uma banda centenária de sua cidade; na banda 14 de Maio em uma cidade vizinha. Foi ainda regente auxiliar da Banda Municipal de Montes Claros durante a graduação.

No período de formação destaca que aprendeu muito através da “oralidade” com os maestros e professores que comandavam os projetos em que fazia parte. Relata que o primeiro curso formal que fez em música foi em 2008 no Painel FUNARTE, onde tiveram experiências tanto com instrumentos quanto com as noções de regência. Também citou ter tido aulas de regência na faculdade, entretanto “foi até bem raso e insatisfatório, uma vez que o curso só disponibilizou a regência de canto coral” (Fábio, CE, p. 102). Este relato evidencia as diferentes habilidades necessárias para trabalhar com diferentes grupos musicais, que exigem conhecimentos específicos. Por isso Fábio buscou suas experiências anteriores à faculdade associando com as do curso, “tentando incorporar para a minha área de atuação [com bandas]”.

Na educação básica teve experiência por três anos como maestro/regente e instrutor de fanfarra numa escola de Montes Claros/MG, atividade desenvolvida através do PIBID música no período em que cursou a faculdade. No momento da entrevista estava regendo apenas uma banda, num “colégio modelo do estado da Bahia”. O projeto da banda funciona através do Projeto Escolas Culturais do governo do estado e o contrato é por dois anos de prestação de serviço – 2018 e 2019. A forma de contratação é pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), uma forma

de contratação através de análise curricular que o governo do estado da Bahia contrata serviços temporários.

Os ensaios com a banda são desenvolvidos na quadra da escola e nas ruas em frente à escola. Em 2018 fizeram apenas uma apresentação, no desfile de 7 de setembro, quando ensaiavam três vezes por semana. Um ensaio era dividido por grupos de instrumentos para depois juntá-los. Nesta banda havia somente instrumentos de percussão e tinha aproximadamente 100 alunos da escola estadual. Além de Fábio havia um professor de bateria e um professor do curso técnico na coordenação do projeto. Ao relatar o trabalho com o grupo externou o desafio de trabalhar, pois “a infraestrutura era precária, por conta dos instrumentos danificados, espaço inadequado, evasão de alunos e a condição contratual, principalmente” (Fábio, CE, p. 106).

#### 5.1.7 – Gisele

A Regente Gisele tem 58 anos e rege a orquestra de uma escola municipal em um bairro carente na cidade de Porto Alegre, grupo que em 2019 completou 27 anos de atividades, tendo Gisele como fundadora e coordenadora do programa, agora com outros 25 professores e monitores. É formada em licenciatura em música pela UFRGS (1986) e possui pós-graduação em educação (2006) com a temática da “Educação para a paz”, tendo o objeto de pesquisa na área da música.

Sua experiência profissional começou como professora de música em escolas particulares, quando também trabalhou com coros infantis, e desde 1991 é professora de música concursada na rede municipal de Porto Alegre. Sua primeira matrícula foi de 40h, na qual já está aposentada, e há nove anos fez novo concurso para 20h, trabalhando alguns anos com 60h como professora e regente do programa na escola municipal. No momento está ativa apenas a matrícula de 20h:

São 20h oficiais, esse trabalho me consome muito mais [...]. Minha obrigação enquanto servidora, de bater ponto é de 20h por semana, mas o trabalho exige 40h ou muito mais. Às vezes são três turnos de trabalho no dia, dependendo da agenda. Porque ele é um trabalho muito dinâmico, e isto é uma coisa que em particular me cativa muito e me entusiasma (Gisele, CE, p. 118).

Em 1992 Gisele iniciou o trabalho com um grupo de crianças por meio da flauta doce na escola municipal em que foi designada, um “clube de flauta”, e que depois de uns cinco anos passou a ter a formação de orquestra com diferentes naipes (de flauta doce). Na sequência outros instrumentos e naipes foram sendo incorporados à orquestra – cordas (violinos, violas e violoncelos), percussão “bem variada”, mas basicamente popular, e o naipe denominado “harmonia”, que inclui instrumentos como teclado, violão, baixo elétrico e cavaquinho. Durante toda a entrevista Gisele identificava-se como professora e regente, destacando que o professor de música - ao desenvolver atividades de práticas musicais em grupo – deve desenvolver competências e habilidades de regência.

Em escola [se] trabalha com grupos. Então eu sempre tive turmas de no mínimo 20 alunos para trabalhar. **No momento que a gente vai fazer trabalho coletivo em música - com conjunto instrumental ou vocal - é necessário desenvolver essa habilidade, essas competências** de estar na frente de um grupo e liderar musicalmente esse grupo. **Então claro que o gesto da regência, o gestual da regência é o que mais funciona** (Gisele, CE, p. 114).

O trabalho com os grupos “exigiu” que Gisele assumisse a postura e função de regente, buscando aperfeiçoamento técnico através de cursos. Entre as situações citadas de aprendizagem em regência estão: com o maestro Arlindo Teixeira (como cantora de coral e na graduação), oficinas de música de Curitiba – com foco em coros infantis, cursos de capacitação no Rio de Janeiro e São Paulo, oficinas de regência e conjuntos musicais pela FUNARTE. Mas o que considera que foi mais relevante: “o desafio de ter que enfrentar situações novas que se colocavam” com o grupo (CE, p. 129). Exemplifica o incremento e complexidade dos arranjos que eram desenvolvidos no decorrer do tempo.

No início destes 27 anos de programa Gisele trabalhava sozinha no contraturno das aulas, além das aulas de música nas turmas regulares da escola. Com o tempo os alunos das primeiras turmas se ofereciam para auxiliá-la nas aulas de contraturno, quando foram constituídas as monitorias – inicialmente voluntárias e posteriormente remuneradas. Com o tempo o programa foi conseguindo formas de financiamento e convênios para manter as monitorias e ampliar a oferta de aulas, como o programa Criança Esperança; convênio com a prefeitura municipal de Porto Alegre vinculada à uma ONG, que recebe recursos do Ministério da Educação através do Programa de Educação Integral (PEI). Novamente vemos o governo e as diferentes formas de

financiamento em escolas públicas para a compra de instrumentos musicais, reforçando o resultado da tabela 20.

Atualmente o programa da orquestra conta com 25 educadores contratados, sendo que 14 deles são ex-alunos (dois professores formados em música e 12 monitores que estão em formação – alunos universitários, UFRGS e IPA - ou da escola de música da OSPA). O entrosamento da equipe é destacado por Gisele, especialmente pela participação dos ex-alunos do projeto que a integram:

Por isso que a equipe funciona tão bem, eles são muito entusiasmados, porque eles veem a história deles sendo repetida; e hoje, repetida de uma forma mais facilitada. Porque o programa hoje tem outra estrutura do que há 15 anos atrás. A gente tem novos parceiros, uma outra credibilidade, um trabalho que foi conquistando uma credibilidade. Então tudo isso é muito motivador (Gisele, CE, p. 129).

O programa atende em torno de 300 crianças da escola municipal no contraturno das aulas, que são divididas em “oficinas”, tendo a flauta doce como “carro chefe da iniciação musical”. São 17 turmas de diferentes níveis em flauta doce, sendo que os mais avançados participam da orquestra da escola, além de oficinas dos instrumentos do naipe das cordas (violino, viola e violoncelo), percussão e “harmonia”, além de oficinas de coral infantil, grupo vocal adulto, oficinas de teatro (que é a mais recente de todas), dança e sapateado americano. Dentro da percussão utilizam muito o trabalho de percussão corporal, sendo que já fizeram várias oficinas com o grupo Barbatuques e receberam visita do grupo Stomp<sup>116</sup> na escola, quando estiveram em Porto Alegre para fazer um espetáculo.

O aumento das oficinas do programa e a responsabilidade da coordenação, com o tempo, fizeram Gisele dedicar-se exclusivamente às atividades que envolvem o programa da orquestra nesta escola municipal. Um princípio filosófico que sempre buscou é o de tornar o programa inclusivo, atendendo a todos os alunos interessados, sem provas de seleção e totalmente gratuito; inclusive os alunos recebem o instrumento para estudo em casa. Os alunos da comunidade que terminam os estudos na escola e que desejam continuar nas oficinas e orquestra são mantidos no programa.

---

<sup>116</sup> Stomp é um famoso grupo de percussão que utiliza os mais diversos objetivos do cotidiano para realizar suas performances, incluindo a percussão corporal. Seus integrantes são de diversas nacionalidades, incluindo um brasileiro, e percorrem o mundo fazendo apresentações.

A orquestra possui dois ensaios semanais de 3h cada, com 15 minutos de intervalo, além das oficinas de instrumento que os alunos participam. Os integrantes possuem entre 11 e 25 anos, sendo um dos desafios conciliar “o amadurecimento psicológico e musical de diferentes personalidades” (CE, p. 133). Outro desafio é desenvolver as atividades com estrutura física inadequada, já que desde o ano 2000 o programa possui as mesmas salas, mesmo que neste período o número de oficinas e alunos do programa tenham aumentado significativamente. O programa possui uma sala pequena - onde são desenvolvidas as oficinas de instrumentos, salas que são “garimpadas” semanalmente de acordo com a disponibilidade, e uma sala maior – onde os ensaios são realizados com 45 instrumentistas e onde os instrumentos e equipamentos são guardados.

## **5.2 – As fontes de formação das Crenças de Autoeficácia**

Após conhecer melhor o perfil de cada regente entrevistado e o contexto de atuação como regente em escola(s), nesta seção são apresentadas as falas deles que se vinculam à alguma das quatro fontes de Autoeficácia propostas pela Teoria de Bandura (2012; 2009; 1997), contextualizando como os regentes consideram que suas Crenças de Autoeficácia foram desenvolvidas. As fontes de Autoeficácia são: Experiências Diretas de Domínio, Experiências Vicárias, Persuasão Social (Verbal) e Estados Somáticos (fisiológicos) e Emocionais. Com o objetivo de diferenciá-las, cada fonte é apresentada em um subcapítulo - trazendo características principais que as particularizam. As situações vivenciadas pelas pessoas costumam abarcar mais de um tipo de fonte, geralmente tendo predominância as Experiências Diretas de Domínio, cenários que serão apontados no decorrer do texto.

### **5.2.1 Experiências Diretas de Domínio**

As Experiências diretas de domínio são as vivências práticas na execução de determinada atividade, sendo a fonte mais confiável das Crenças de Autoeficácia, pois é interpretada como o indicador mais concreto da capacidade de alguém. Além disso, as outras fontes geralmente relacionam-se com as Experiências diretas de domínio,

por exemplo quando alguém assiste outro regente atuando (Experiência vicária) e compara com a sua própria atuação; quando recebe *feedback*, elogios, críticas (Persuasão social) após realizar um ensaio ou apresentação; ou ainda sobre a percepção dos efeitos corporais e emocionais (Estados somáticos e fisiológicos) antes ou após reger um grupo musical.

Especialmente com as experiências práticas – no caso a regência de grupos musicais – a pessoa processa as situações de sucesso ou fracasso que enfrentou anteriormente, criando a crença em suas capacidades ou limitações para exercer a atividade. O fato de os professores/regentes desta pesquisa atuarem com grupos musicais escolares já indica que eles se sentem capazes de exercer a atividade (em maior ou menor grau, considerando suas crenças pessoais). As pessoas que não se sentem capazes em determinada atividade nem chegam a iniciá-la, ou desistem já nas primeiras experiências práticas.

Neste sentido, a quantidade e o tempo de experiência é uma variável relevante na construção das Crenças de Autoeficácia, especialmente pela maior exposição com as experiências diretas de domínio em determinada atividade - junto com as demais fontes de informação que a acompanham. No senso comum há o ditado de que “a prática faz o mestre”, aforismo que o Regente Alex trouxe como exemplo do que o auxiliou para reger grupos musicais - já que desde muito cedo sempre buscou ter oportunidades para reger grupos musicais - além da formação formal nos cursos técnico e de graduação.

Então assim, **sempre tudo o que eu pude pegar para participar eu sempre peguei**. Eu tenho alguns projetos também em nível municipal que a gente fez aqui, já estou há quatro anos com a Paixão de Cristo que é um espetáculo que tem no início do ano com os músicos da comunidade. **A gente reúne os grupos da comunidade, pessoas da comunidade que querem cantar, a gente forma um grande coral, forma um grande conjunto instrumental - bem amador - mas que dá uma prática muito grande**; até maior, porque às vezes é mais fácil você reger um grupo totalmente formado de músicos muito competentes, né, do que pegar um grupo totalmente cru, assim, que mal sabe ler uma partitura. É complicado. Eles ficam muito na tua mão para entrada, para a saída, para a nuance de dinâmica. Então isso também me deixou muito feliz poder participar deste tipo de coisa, desde muito cedo. **Eu estou agora com 24 anos, eu participo disso desde os 19. Então esta questão também da regência nas escolas com as crianças, elas também ficam muito na tua mão**. Bandas Marciais, principalmente, onde tu tens as trocas de cadências, as trocas de músicas, tudo acontece durante a apresentação. Tu tens que estar atento, tu tens que estar com tudo decorado, pois não está lendo aquilo. **Isso também auxiliou bastante assim na minha formação enquanto regente** (Alex, CE, p. 5).

Alex expõe “a prática muito grande” que é trabalhar com um grupo amador, já que possui desafios até maiores do que reger grupos profissionais. Esta fala evidencia as diferentes competências que se deve ter para trabalhar com grupos distintos. O desafio de conduzir músicos profissionais é ter a abrangência e aprofundamento em conhecimentos musicais e técnicos, focando na expressividade da performance, onde é dedicada a maior parte do tempo. Já num grupo amador o regente tem o desafio de formar um cantor e/ou instrumentista, ensinar as bases técnicas e musicais para os alunos participarem do grupo; ou seja, a maior parte do tempo é dedicada ao ensino, o que exige uma clareza gestual, especialmente nas entradas - em que os alunos “ficam na tua mão”, como apontado na fala anterior pelo Alex. O estudo de Matthews e Kitsantas (2012) com 81 instrumentistas de orquestras estudantis nos Estados Unidos sugere que “os regentes que concentram em gestos expressivos que aprimoram as informações da partitura podem influenciar positivamente as crenças de Autoeficácia e desempenho dos membros do grupo”<sup>117</sup> (Ibidem, p. 664)

Os Regentes Bruno, Daniela, Evandro e Gisele também destacaram as experiências do trabalho prático com grupos musicais para o sentimento de confiança e capacidade para reger grupos musicais escolares. Nas palavras de Bruno, “o que fortaleceu foi ir atrás do trabalho e fazer acontecer”.

Como trabalhei numa escola particular, a gente tinha que ser o melhor possível para conquistar o trabalho ali, né, continuar recebendo. Além de toda a parte técnica, fazer espetáculos, trabalhar com espetáculos para as crianças, para os pais. **Então esse trabalho, essa carga de trabalho prático é que me fez ficar... entender mais.** Eu vou ter um repertório para uma apresentação, eu tenho que me preparar; então eu tenho que entender toda a música para eu conseguir passar para a gurizada. **E isso dá um know-how - eu vou repetir muito a palavra know-how - mas é o que dá a fidelidade devido à quantidade de repertório diferente que a gente trabalha durante a vida** (Bruno, CE, p. 33).

O Regente Bruno trabalhou com grupos musicais escolares antes de entrar na faculdade de música, além de tocar e dirigir shows de bandas, onde fazia os arranjos, ajustava as tonalidades das músicas, cifras, etc. “Então esse tipo de trabalho e **os trabalhos práticos que eu fiz** antes nas outras escolas - também com grupos instrumentais e vocais – é o que me deram essa confiança” (Bruno, CE, p. 32). A experiência de prática informal foi relatada como relevante para fornecer subsídios na

---

<sup>117</sup> The findings of the present study suggest that conductors who focus on expressive gestures that enhance the printed score may positively influence their ensemble members' efficacious beliefs and performance.

dimensão de ensinar música através de grupos musicais escolares, “mais do que a faculdade, onde eu lembrei algumas coisas que eu já trabalhava [...]. **Então essa experiência informal é que me deu esse *know-how* de fazer acontecer**” (Bruno, CE, p. 32). A própria expressão utilizada - *Know how* - remete bastante à essência das Experiências diretas de domínio, de um saber prático, com habilidades adquiridas pela experiência.

É bastante comum a atuação profissional na área da música sem ter curso superior, ou concomitante com a realização da graduação (CERESER, 2011; MORATO, 2009; VIEIRA, 2009), oportunizando experiências diretas de domínio antes de uma formação formal. Os regentes de grupos musicais geralmente têm durante a sua iniciação musical a participação como cantores de coros e/ou instrumentistas de orquestras ou bandas, o que é possível verificar na primeira etapa da pesquisa e nos relatos de Alex, Bruno, Carla, Evandro, Fábio e Gisele. E destas experiências vicárias - visualizando o regente e cantando e/ou tocando no grupo – muitos são motivados a seguirem o ofício como regentes e conduzindo grupos musicais, inclusive auxiliando ou substituindo o regente no grupo em que participa.

O Regente Fábio teve sua formação musical basicamente com bandas e fanfarras, sendo que logo passou a reger o grupo em que tocava. Depois foi buscar a formação em licenciatura, entretanto considera que os conhecimentos em regência na faculdade foram insuficientes, pois abordaram somente conteúdos voltados ao canto coral, que era a área em que a professora atuava. Como sua prática era com bandas, “aos poucos eu fui tentando associar a experiência da universidade com a minha experiência anterior, tentando incorporar à minha área de atuação” (Fábio, CE, p. 102). Apesar de a base da técnica gestual da regência ser a mesma para qualquer grupo musical, o relato de Fábio evidencia as características próprias de cada tipo de grupo musical e a dificuldade de abranger estas diferenças nos cursos superiores de música. Além disso, reforça sobre a especificidade da tarefa que a Teoria de Autoeficácia aborda. Pois uma pessoa pode se sentir capaz de reger um tipo de grupo musical, mas não outros.

Para a Regente Daniela, foi durante a formação na universidade que teve a primeira experiência de reger um grupo musical, através de um projeto de extensão em que ela (do curso da música) e outra professora (do curso de pedagogia) trabalharam com canto em cinco turmas de uma escola municipal. Deste trabalho, no

final do ano reuniram todas as turmas e Daniela regeu as crianças na apresentação de final de ano para a comunidade escolar.

**Essa foi minha primeira experiência e achei bem legal! Eu saí da escola depois pensando em ser regente, por essa experiência, porque era bastante crianças e eu lá, recém estava aprendendo.** Foi bem legal essa experiência, só que depois eu saí da universidade e não fui trabalhar [na área de música] (Daniela, CE, p. 79).

Daniela formou-se em música no ano de 2002 e inicialmente trabalhou em outra área de atuação, tendo a oportunidade de trabalhar como professora de música a partir de 2007 nos anos iniciais do ensino fundamental numa escola particular. Somente a partir de 2016 que a escola conseguiu formar um coral infantil, com Daniela assumindo como regente. Segundo ela, **“aí então eu aprendi mesmo foi com a prática.** Depois que eu saí da universidade que eu fui ter essa prática” (Daniela, CE, p. 75). Daniela, entre os sete entrevistados, é a que tem menos tempo de experiência como regente e percebe-se que sua Crença de Autoeficácia para reger ainda não é tão robusta, citando principalmente a persuasão social como fonte de informação de suas capacidades, como veremos mais adiante. Apesar disso, deve-se salientar a importância de uma primeira experiência bem-sucedida em reger durante o curso de música, situação que a fez acreditar, anos depois, ter capacidade e iniciar a regência de um coral na escola. Este relato vem ao encontro de estudos que salientam a importância dos cursos de licenciatura oportunizarem espaços para os alunos regerem grupos musicais em projetos de extensão (GABORIM-MOREIRA; RAMOS, 2019; GABORIM-MOREIRA; OLIVEIRA; 2017) ou nas escolas como estágio curricular (HART JR., 2019).

Gisele e Evandro são os que têm mais tempo de experiência e prática como regentes de grupos musicais, a primeira com orquestra e o segundo com Bandas e Fanfarras, sendo que ambos foram fundadores dos respectivos projetos nas escolas municipais de suas cidades. Em 2019 o projeto da orquestra coordenado e conduzido por Gisele em Porto Alegre completou 27 anos, e o projeto de “Bandas e Fanfarras – musicalização instrumental” que Evandro fundou em Blumenau completou 26 anos. Suas falas destacam este tempo de prática à frente dos grupos como fundamental para o sentimento de capacidade e confiança em seus trabalhos. Descrevendo sobre como adquiriu os conhecimentos para reger grupos musicais, Evandro relatou que

**Com pouco contato com a música já comecei a trabalhar** com a parte de percussão, dentro de fanfarra simples. Isso foi muito... como se nos jogassem no fogo, como se dissessem: “você agora vão correr atrás do conhecimento e já vão trabalhar para mudar a cara das bandas aqui de Blumenau”. **Dentro dessa caminhada que eu fui buscando conhecimento e fazendo a própria graduação, isso tudo foi paralelamente trabalhando com essas corporações musicais** (Evandro, CE, p. 93).

Neste processo, a formação de uma Crença de Autoeficácia mais robusta para reger veio da associação do tempo de prática associado à evolução e necessidades que o(s) próprio(s) grupo(s) foi(ram) exigindo, além da busca pelo aperfeiçoamento através de cursos formativos. Por exemplo, Evandro disse que quando iniciou o grupo era uma fanfarra simples – com poucos instrumentos - e com o tempo foi melhorando pela compra de mais e novos instrumentos, com isso “a regência também teve que melhorar” (Evandro).

Comecei à frente dessas pequenas corporações sem muito conhecimento, e gradativamente fui buscando essas informações, esse aprendizado. **A confiança veio com o tempo. Cada oficina que eu participava, workshop que participava, eu conseguia fazer uma análise do que eu realmente estava fazendo de correto e o que estava errado. E ali eu comecei a limpar minha forma de administrar as minhas aulas.** Então foram realmente as oficinas, os workshops que durante essa caminhada que limpou e me trouxe uma bagagem para eu poder ter uma maior confiança em todo esse processo de ensino e aprendizagem (Evandro, CE, p. 94).

Já a Regente Gisele destacou que foi se capacitando na regência muito pelo incremento dos arranjos musicais, que foram se tornando mais exigentes e complexos, de acordo com a evolução do projeto e nível técnico dos alunos.

Então eu fui me capacitando no estudo conforme esses arranjos foram chegando mais exigentes, mais complexos. Na verdade, é tudo muito dinâmico. **O meu trabalho como regente está a serviço de um programa musical.** E nos acontece muito de a gente ser chamado para projetos musicais e ter um repertório ‘x’ que a gente tem que dar conta e eu correr atrás - estudo, estudo! **Então a agenda da orquestra, a vida artística da Orquestra [da escola] nos últimos tempo é o que tem me empurrado ao meu estudo da regência** (Gisele, CE, p. 130).

Os regentes Evandro e Gisele exemplificam bem os resultados das tabelas 32 e 33 da primeira etapa, que quanto maior o tempo de atuação, maiores são as Crenças de Autoeficácia; já que os desafios que aparecem no decorrer do trabalho vão sendo enfrentados através do estudo, minimizados até dominá-los – aumentando assim a confiança em suas capacidades para superar novos desafios. Contudo há um outro fator relevante de ser visualizado nestes regentes, que junto com a prática em seus grupos eles foram se aperfeiçoando em cursos formais na área, como a faculdade,

pós-graduação, cursos de extensão, Workshops, entre outros – variável que também se mostrou relevante no aumento da sensação de Autoeficácia, conforme tabela 30. A importância da formação continuada na área da regência para formados em licenciatura que atuam com grupos musicais escolares foi destacada pela literatura (RIBEIRO, 2016; FUCCI-AMATO, 2009), oportunizando que os professores aprofundem os conhecimentos e que possam comparar as suas práticas com a de outros professores/regentes através das comparações referenciais (experiências vicárias vendo outros regentes/professores atuando comparando com suas próprias experiências práticas).

Os grupos musicais escolares têm, além do objetivo de ensinar música aos alunos através da prática coletiva, constantes apresentações – tanto para a comunidade escolar quanto para o público geral em eventos externos à escola. Esta característica performática do trabalho, de ter um resultado musical que será apresentado para outras pessoas, faz com que a permanência dos alunos na atividade seja um fator importante para o trabalho dos regentes, que pode aumentar ou diminuir as Crenças de Autoeficácia. Na fala a seguir a regente Gisele reflete sobre experiências que influenciaram na sua capacidade para reger, destacando a “felicidade de ter o mesmo grupo” de alunos:

É que, na verdade, eu entendo Bernardo, posso estar muito equivocada, mas é uma questão meio subjetiva minha e do que eu fui aprendendo nessa experiência que é riquíssima. **Eu fui aprendendo com a experiência. A minha vida de regente diante deste grupo, e eu tenho a grande felicidade de ter o mesmo grupo, isso para mim é ser muito felizarda**, entendeu? Claro que os integrantes vão mudando. **A gente tem mais ou menos 10% de troca de integrantes da orquestra a cada ano. Até que é baixo, por ser um grupo de escola**, porque as pessoas têm um rodízio, eles se mantêm até por muito tempo. E eu tenho sempre uns 45 integrantes, às vezes até mais e às vezes um pouco menos (Gisele, CE, p. 131).

A situação inversa, grupos que têm uma rotatividade alta e que sempre têm alunos novos todos os anos, tende a afetar negativamente a confiança e capacidade para o regente desenvolver a sua atividade. O regente Bruno considera a alta rotatividade dos alunos a maior dificuldade do seu trabalho como regente dos grupos musicais no Instituto Federal do Acre, “a maior dificuldade que a gente tem, de todas, é cada ano tu formar um novo grupo! Então quando [o repertório] está preparado já é quase final do ano” (Bruno, CE, p. 35). Este foi um dos motivos que fez o regente Bruno diminuir bastante a quantidade de apresentações que os grupos faziam durante o ano. Ao explicar que esta rotatividade baixava a sua confiança e capacidade para

reger, ele fez o contraponto da experiência atual com as experiências anteriores, quando não havia rotatividade e conseguia desenvolver um trabalho que “só crescia”:

[Baixa a capacidade e confiança] quando **a cada ano a gente tem que retomar um novo grupo**. Às vezes você tem que recomeçar um trabalho. Isso aconteceu... **Diferente lá do colégio Champagnat, lá todo ano entrava mais alguém, mas os antigos não saiam**. Então eu tinha um aumento da banda e os caras já tinham uma característica, eles já sabiam como é que eu trabalhava, como eu não trabalhava, como eu escrevia os arranjos. Eu dava aula de teoria para eles, trabalhava ali a improvisação, leitura rítmica, técnica, mandava para o baterista estudar e o baterista estudava. Então a gente tinha um procedimento, todo ano. Aí a gurizada só crescia (Bruno, CE, p. 34).

Bruno contextualizou a precária situação que existe para exercer o ensino de música no Acre, um “estado favelado e muito pobre [...] A falta de disciplina no estudo, não só na música, mas em todas as áreas. Então é complicado!” (Bruno, CE, p. 35). Ele relatou que quando chegou no Acre em 2008 era o primeiro professor de música formado a lecionar no Estado, evidenciando que não havia aulas de música no ensino fundamental. Como sua atuação é no ensino médio os alunos vinham “sem saber as noções básicas de música. Então a gente tem que fazer uma pós-graduação em três semanas com eles para entenderem” (Bruno, CE, p. 34). Esta frase evidencia o grande esforço despendido para enfrentar estas adversidades.

Mas em sala de aula mesmo foi um fracasso. [...] Dar aula no primeiro ano do ensino médio aqui é difícil. **Eu passo meio ano para eles entenderem uma coisa. E com uma hora por semana é complicado**. Mas a gente vai trabalhando né, não tem que parar [...] (Bruno, CE, p. 34).

O Instituto Federal é meio que numa zona rural, é mais longe do centro da cidade. O transporte público aqui é um caos e caro. **A gurizada, às vezes não tem nem dinheiro para comer. Então para vir ensaiar, fora do horário, [...]**. Por isso que eu preciso dessa hora antes do ensaio para eles pegarem o instrumento na mão, tocar, cuidar do instrumento, ver a postura, um monte de coisa. Como é o instrumento de percussão, ver qual é a melhor postura do braço, da mão, para não ter os vícios de tocarem atravessado (Bruno, CE, p. 37-8).

Os sete regentes entrevistados apontaram dificuldades que enfrentam no trabalho com seus grupos nas escolas, situações que baixam suas Crenças de Autoeficácia para reger, exemplificando essencialmente com aspectos que se relacionam com a dimensão 5 (lidar com mudanças e desafios) e dimensão 2 (gerenciar o comportamento). Estas são as dimensões que tiveram os menores escores nas Crenças de Autoeficácia para reger grupos musicais escolares dos 147 respondentes da primeira etapa, sendo que a dimensão 5 teve diferenças estatísticas significativas com todas as demais dimensões.

A falta de estrutura física e de materiais pedagógicos (Dimensão 5 – Lidar com mudanças e desafios) nas escolas foram apontados – em diferentes aspectos de dificuldades, por todos os sete regentes. O regente Fábio sintetizou as dificuldades do seu trabalho com a banda na escola, onde “a infraestrutura foi precária, por conta dos instrumentos danificados, espaço inadequado, evasão de alunos e a condição contratual, principalmente” (Fábio, CE, p. 106). Seu regime de trabalho era de contrato temporário de dois anos com o governo da Bahia, um modelo adotado pelo estado para contratar professores, situação que parece influenciar na (falta de) motivação para desenvolver o trabalho. Também relacionada à dimensão 5 (mudanças e desafios), Fábio em 2018 chegou a trabalhar com aproximadamente 100 alunos na banda, uma imposição da escola que teve que assumir.

Nos processos que intervêm de o ensaio não está acontecendo bem, era pela **quantidade exagerada de músicos que foi imposta pela escola**. A escola estipulou uma quantidade de músicos, que não fazia parte da minha orientação. Aí assim, **pela quantidade de músicos, eles ficavam muito dispersos durante os ensaios, o que dificultava o processo** (Fábio, CE, p. 107).

A regente Gisele coordena o projeto da orquestra da escola há 27 anos, onde o contexto social do bairro é de muitas vulnerabilidades, pois “está completamente suscetível ao mundo do tráfico e é uma coisa cada vez pior. Há quase três décadas que eu trabalho nesta escola convivendo diariamente com a comunidade e nunca estive tão ruim” (Gisele, CE, p. 122). Neste período o projeto cresceu bastante e virou um programa com mais 25 professores e monitores que ministram as oficinas para centenas de alunos, conseguindo o “milagre que a gente faz de ter atendimentos coletivos”, entretanto a estrutura física é praticamente a mesma de quando começou o projeto. Sobre a infraestrutura física a Regente Gisele afirma que

[...] é muito carente para aquilo que a gente faz. As pessoas entram no ensaio, entram para conhecer e dizem: “meu deus, como que vocês sobrevivem?”. Por exemplo, só para ter uma ideia, eu sou muito pequeninha, é a minha sorte. Porque eu rejo emparedada, encostada em uma parede onde tem um quadro branco, onde estão [escritas] todas as nossas combinações. A minha mão geralmente derruba a partitura do violista, porque o cara da viola já recebe tapa na partitura. O meu braço está atingindo o cellista, ou uma mala com figurino, ou qualquer outra coisa que não deu tempo de guardar, porque não tem armário para guardar à minha direita. E à minha esquerda eu estou invadindo o primeiro violino. Então eu sou emparedada para reger. **E são péssimas as condições, são péssimas**. Essa é uma das dificuldades que eu sei, que eu gostaria muito de desenvolver mais a minha técnica (Gisele, CE, p. 120).

O espaço físico inadequado, individualmente, foi a pergunta da escala que teve menor escore entre todas as outras 13 perguntas da EAPM, conforme a tabela 27. A segunda pergunta com menor escore foi a de trabalhar com um grupo numeroso, e a quarta pergunta com pior escore foi quando a escola não dispõe de material didático adequado. Ou seja, das quatro questões com piores escores, três são da dimensão 5 – lidar com mudanças e desafios, ilustradas anteriormente pelas falas dos regentes. Esta dimensão foi a que apresentou diferenças estatisticamente significativas com as demais dimensões nas comparações pareadas (teste Dunn, figura 11), especialmente com as duas dimensões que obtiveram média dos postos mais altas (D1 – Ensinar Música e D3 – Motivar os alunos). Estes três aspectos da dimensão 5 (espaço físico inadequado, turma/grupo numeroso e material didática inadequado) geralmente são aspectos externos aos regentes, questões que eles acabam não tendo controle e, conseqüentemente, baixam as Crenças de Autoeficácia.

A dimensão 2 – gerenciar o comportamento dos alunos – também teve escores baixos na primeira etapa do estudo, na frente apenas da dimensão lidar com mudanças e desafios. Entre os sete entrevistados, Carla foi a que mais apontou a dificuldade sobre gerenciar o comportamento, pois buscava desenvolver um trabalho bem feito e era bastante exigente. Para ela as exigências musicais são as mais fáceis de se trabalhar, entretanto “a coisa mais difícil é [manter] a disciplina do coral”, tanto nos ensaios quanto nas apresentações (Carla, CE, p. 65).

Esse agora que é o problema porque **eu prezo uma disciplina perfeita**. Porque eu parto do princípio, assim, olha, vocês gostam de coral, querem apresentar em público? Então respeita esse público, vamos fazer uma coisa bem-feita. Quem não tiver afim, então: tchau! [Risos]. **É aquela história, se a pessoa está ali a fim só de fazer lazer, não. Se ela quer lazer nós temos outros grupos de lazer. Esse [coro] é de apresentação pública! Então eu sou bem exigente**. E por causa dessa minha exigência eu sofri muito (Carla, p. 66).

Pela dificuldade de conseguir manter a disciplina no grupo, Carla relatou que sofreu bastante com esta exigência, sendo para ela a maior dificuldade e o que mais baixava a sua Crença de Autoeficácia para trabalhar com o coro.

Os recursos tecnológicos em vários momentos apareceram como instrumentos positivos durante o processo do trabalho, principalmente como meio de transmissão de informações por WhatsApp, compartilhamento de áudios e vídeos, além da possibilidade de gravações dos ensaios e apresentações com os celulares. Mas o celular também foi citado como uma dificuldade do trabalho, no que se refere a

gerenciar o comportamento, já que muitas vezes tira a concentração dos alunos e prejudica o andamento do trabalho, como podemos ver no relato de Alex:

Quando eu comecei a trabalhar nem tinha celular na mão das crianças. Hoje tem muito, tem muita tecnologia [...]. E olha que eu sou novo, né. Mas não tinha isso. **Hoje eu tenho que estar recolhendo celular no meio do ensaio.** Então tu tens que saber lidar muito bem com os teus grupos (Alex, CE, p. 23).

Como Alex reforça no final de sua fala: “então tu tens que saber lidar muito bem com os teus grupos”. Saber lidar com as dificuldades que se apresentam no trabalho de reger os grupos musicais e superá-las sempre é um grande desafio, mas uma grande oportunidade de aperfeiçoamento. E como já abordado, o tempo de experiência oportuniza maior exposição às situações a serem superadas, adquirindo assim maiores habilidades. Para isso é importante o desenvolvimento da resiliência, que é a capacidade de se adaptar às dificuldades e mudanças, fazendo a pessoa persistir e se esforçar para adquirir as habilidades. Para Fontes e Azzi (2012) as Crenças de Autoeficácia podem afetar como os professores resistem às pressões do ambiente, sem entrar em disfuncionalidade (resiliência). E em associação à outras teorias da motivação as autoras afirmam:

Enquanto agente, o indivíduo encara as ameaças do ambiente como oportunidades, escolhendo estratégias para lidar com elas. Por meio de mecanismos autorregulatórios, os indivíduos motivam-se, orientam-se por meio do controle proativo, estabelecendo metas desafiadoras e mobilizando esforços para alcançar seus objetivos (FONTES; AZZI, 2012, p. 105).

Carla disse que era muito exigente com seu grupo e por isso sofreu muito. Ela considera um marco de transformação no seu trabalho quando foi fazer o mestrado em Portugal com um maestro alemão. Mas antes disso ela relata que teve problemas com vários coristas, e que achava que alguma coisa na sua forma de reger “não estava legal, não era compreendida, a despeito do que as pessoas falavam, eu sentia!” (Carla, CE, p. 64), percepção através da persuasão social. Esta situação a incomodava, mas não deixou que estes “fracassos” a fizessem desistir de seguir adiante e melhorar, como no relato a seguir:

**Eu não sabia dar a volta naquilo, mas eu não desisti não, pelo contrário, eu continuei.** Eu nunca disse “eu não vou reger mais”, assim, falado, ou de pensar que eu não poderia fazer ou continuar. **Eu nunca desisti.** Eu sempre fui, mesmo sabendo que alguma coisa não estava legal, que eu tinha certeza que não estava bem, porque afinal você tá a frente de um coro, você nunca fez um curso você não vai achar que

você tá fazendo tudo certo. **Mas eu nunca desisti não, eu regia assim mesmo, não estando bem, e fui melhorando aos poucos** (Carla, p. 64-65).

A regente Gisele enfrenta algumas dificuldades especialmente com alunos novos, que não conseguem acompanhar o grupo e ficam muitas vezes emburrados, situação que ela considera como uma questão de baixa autoestima. Nestas situações Gisele busca motivar esses alunos, mostrando que eles são capazes e já superaram vários tipos de dificuldades, que eles devem se esforçar e enfrentar as dificuldades. Pode-se exemplificar esta situação como uma estratégia da professora dentro da dimensão 3 - motivar os alunos, que fez parte da primeira etapa da pesquisa.

Tem um fato que eu acho que é muito importante, que tem a ver com autoestima, vou tentar te explicar. Se eles estão se deparando, principalmente os alunos que estão mais na iniciação, estão a menos tempo estudando música, que vão ter mais dificuldades. Se depararam com um trecho de uma música de um repertório novo, muito difícil. Eles vão tentar uma vez, na segunda vez às vezes o adolescente já ficou emburrado, já ficou com cara de quem não está mais querendo. **E não é brabeza, é porque eles têm dificuldade de enfrentar a dificuldade. Porque no mesmo momento é acionado dentro deles a coisa da baixa autoestima. Que é uma característica. Já vencida por muitos, por todos aquelas [experiências] de ‘sucesso’ na sua vida, nos seus enfrentamentos**, passou no vestibular, conseguiu vaga na escola da OSPA... e isso tudo vai trazendo a autoestima. Vai melhorando a tua vida, tu te achas mais capaz. **E como tu vai estar se achando mais capaz para essa coisa, tu vais te nutrindo de força para ser mais capaz daquele outro desafio também.** Então é comum no ensaio perceber na mesma hora que é uma questão de autoestima: “Gurizada, o que é isso?! Quem já tocou tal peça, quem já foi aplaudido de pé ontem... que história é essa?! Vamos lá!” (Gisele, CE, p. 135).

A forma da regente Gisele motivar os alunos a superarem as dificuldades é através da Persuasão social (Verbal), buscando convencer os alunos de suas capacidades, acreditando neles e passando confiança. A Persuasão social (verbal) é outra fonte das Crenças de Autoeficácia que será apresentada mais adiante. A seguir será apresentada a segunda fonte de Autoeficácia, considerada importante principalmente quando a pessoa possui pouca experiência prática.

### 5.2.2 Experiências Vicárias

Experiências vicárias são as situações de aprendizagem através da observação, geralmente de outras pessoas atuando - presencial ou virtualmente, que no caso desta pesquisa refere-se ao trabalho e regência em grupos musicais; e também a observação da própria pessoa em atuação. Quando um indivíduo nunca atuou regendo um grupo musical, possivelmente esta é a primeira fonte para formar

a sua Crença de Autoeficácia, seja observando seu regente como cantor de coro, assistindo apresentações e concertos de outros grupos, ou em cursos de formação na área regência. Ilustrando isto, Carla explica que a primeira vez que regeu um coro foi por imitação da observação de sua regente no coro em que cantava na escola, e que algumas vezes foi solicitada para reger o grupo, entretanto “não sabia nada do que estava fazendo” tecnicamente. “Apenas regia imitando” (Carla, CE, p. 55).

Salienta-se a diferença de experiências vicárias quando se é somente cantor e/ou instrumentista vendo o seu regente conduzir o grupo, de quando já se tem experiência de conduzir grupos e assiste o trabalho de outro regente. Enquanto no primeiro a tendência é de ajustar as suas habilidades como “músico” - tendo a técnica de regência uma assimilação mais fraca e apenas indireta (como a imitação sem saber o que estava fazendo, relatada por Carla); no segundo a atenção dirige-se principalmente para os aspectos técnicos de como o regente trabalha - como gestual, dinâmicas de trabalho e ensaio, comunicação verbal e não verbal – elementos que servem de comparação para avaliar a sua própria prática (EDD), sendo uma valiosa forma de aperfeiçoamento e ampliação de “repertório” de trabalho.

Todos os sete regentes entrevistados afirmaram que a observação de outros regentes e grupos foi importante e influenciou positivamente nas crenças de suas capacidades para reger. Citaram como exemplos presenciais a participação como cantor ou instrumentista em grupos, encontros de coros, cursos e oficinas de regência, *workshops*, *masterclass*, além de apresentações e concertos. No caso de assistir outros grupos musicais, as falas enfatizam que o foco da atenção se volta para os regentes, e ver como eles trabalham com seus grupos.

**Eu sempre busco assistir apresentações** quando eu posso. Se tem algum evento, uma apresentação de uma banda de outra escola eu vou lá assistir também. Nos próprios eventos que a gente vai tocar, nos festivais de música da rede também tem vários professores regentes. Concertos também, quando a gente vai também consegue [assistir]. **A gente sempre está de olho, a gente não consegue tirar o olho, né. A gente está lá vendo alguém regendo, a gente tá de olho naquela pessoa que está regendo** (Alex, CE, p. 17-8).

**E tem muitos concertos com entrada franca também, que tem como levar os alunos.** E eu até às vezes brinco com eles: ‘olha gurizada, me desculpa, mas eu nem vou prestar muita atenção lá, **eu vou olhar o maestro, porque o meu olho vai direto**’ (Gisele, CE, p. 143).

Bandura (1997) categoriza quatro subprocessos psicológicos que governam a aprendizagem por observação, experiências vicárias que influenciam na Autoeficácia, sendo o primeiro a atenção. Vimos que os respondentes focalizam a atenção no regente quando observam um grupo musical, pois é a ação do regente que os respondentes consideram mais importante, interessante e valioso de ser observado. Os demais fatores são: retenção (o que fica retido na memória da observação, suas representações, significados e sentidos), reprodução (quando as representações cognitivas retidas na memória da observação são postas em ação), e motivação (o que torna a aprendizagem observacional mais efetiva, especialmente no que diz respeito à reprodução) (Ibidem). O regente Evandro salienta a observação do regente como forma de aprendizado e evolução de seu próprio trabalho, através da análise de aspectos que podem ser melhorados.

**[Observar outros regentes atuando influencia] muito, muito mesmo! Porque olhar, observar é uma forma de aprendizado.** Então muitas coisas como: 'ah não, mas eu não faço assim', mas por quê? **Essa análise do outro regente, isso é muito importante para o nosso desenvolvimento.** Porque a gente tem que estar sempre em eterna mudança, nós temos que estar em eterna mudança e não achar que já 'opa, tá bom aqui'. Não. Se eu tenho condições de melhorar e se for através de um olhar ao vivo, de uma apresentação ao vivo de uma outra corporação - seja de uma orquestra, seja de uma banda escolar - **eu tento fazer uma análise e ficar observando muito mais o regente, o maestro ali daquele momento. Até porque isso me traz mais conhecimento, e também algumas mudanças que eu preciso fazer na minha regência** (Evandro, CE, p. 96).

A fala de Evandro evidencia o que a teoria chama de comparações referenciais (BANDURA, 1997), quando as informações obtidas através da observação de outros regentes (experiências vicárias) são comparadas com as suas próprias performances (experiências diretas de domínio), analisando diferentes aspectos entre ambas e, neste caso, destacando pontos que podem ser aperfeiçoados em sua prática como regente.

Ao exemplificar situações de experiências vicárias que fortaleceram sua Crença de Autoeficácia para trabalhar como regente, Bruno cita a observação de shows de bandas, grupos de música popular em que não é comum ter um regente fazendo a marcação gestual. Entretanto em qualquer performance musical em conjunto há **a função da regência**, alguém que "conduz" o grupo musicalmente, seja através de seu instrumento, movimentos gestuais, verbais ou expressões faciais. O

Regente Bruno destacou que utiliza muito esta “função de regência” quando está tocando algum instrumento durante a execução junto com o seu grupo de alunos.

Também assim, às vezes os diretores musicais das bandas né. Tipo o Nelson Farias, que eu tive aula com ele. O Nelson regia a banda do João Bosco. Se tu via ele, ele que dava as entradas, apesar de ter o baterista tocando. Mas quase todo mundo olhava para ele, porque eu via às vezes, ele estava tocando guitarra e largava para dar um tempo para entrar. **Então é interessante que ele era o diretor musical [e] ao mesmo tempo era o regente daquela banda. É meio que regente né, porque ele que fazia os arranjos [e] sabia o que ia acontecer. Então é interessante ver. A gente nota num palco quem é que está fazendo essa coordenação** (Bruno, CE, p. 40).

Antigamente as experiências vicárias dos regentes eram apenas presenciais, através da observação das performances de grupos musicais. Com o advento da tecnologia, das técnicas de gravação de áudio e vídeo e sua difusão, este modelo tem mudado significativamente nas últimas décadas; especialmente com a popularização dos meios de comunicação e da internet, onde são disponibilizados gratuitamente uma quantidade grande de áudios e vídeos de performances musicais. Todos os regentes entrevistados relataram que assistem vídeos de outros regentes conduzindo grupos musicais, sendo esta uma importante forma de aprendizagem e estudo do repertório. Também “**para ver como que o pessoal tá trabalhando**” (Daniela, CE, p. 82), ou seja, as técnicas e dinâmicas de condução do grupo, a metodologia que o regente utiliza no seu trabalho.

Ao responderem se assistiam vídeos de grupos musicais na internet ou televisão e se essa prática influenciava na capacidade como regente, alguns entrevistados disseram que assistiam vídeos ainda na época do vídeo cassete e DVD (quando o acesso aos vídeos ainda era restrito e muitas vezes caro). “A partir do momento que surgiu internet eu sempre assisti ... [risos]. Mas antes eu assistia também em vídeo cassete, que também tinha, sempre tive essa curiosidade, sempre tive muito material” (Carla, CE, 67). Assistir vídeos

faz parte da formação! Hoje é mais fácil também. Quando eu comecei em 1991 a gente não tinha [risos]. **A gente via vídeo cassete** [risos] ou alguma TV Educativa [...]. Eu sou de Cachoeira do Sul, do interior. Então **para ver uma orquestra a gente escutava a TV Educativa**, que tinha às vezes o concerto da OSPA gravado ou alguns concertos internacionais. **Então era o que a gente via desde pequeno, essa era a nossa referência** (Bruno, CE, p. 41).

A Regente Gisele destaca que sempre que assiste concertos presencialmente observa o maestro de costas conduzindo a orquestra, por isso ela gosta muito de

**“buscar vídeos em que tem o maestro de frente**, que é essa questão da comunicação desse maestro com o seu grupo de músicos” (Gisele, CE, p.143), e assim observar melhor como ocorre esta comunicação gestual, facial e expressiva do maestro com seus músicos. Para Gisele assistir “vídeos de orquestras com olho no maestro” é uma importante parte do seu processo de estudo, destacando que esta fonte fortalece a sua Crença de Autoeficácia para reger. Na técnica de regência, além da comunicação gestual dos braços para a marcação rítmica da música, as expressões fisionômicas são formas de comunicação não-verbal essenciais para indicar e reforçar a expressividade musical aos músicos e alunos. Em pesquisa com instrumentistas de grupos escolares, Matthews e Kitsantas (2012) descobriram que quando o regente conduzia com maior expressividade a performance musical, maior era o impacto sobre a eficácia coletiva, Autoeficácia e performance dos alunos, comparado com uma regência básica. Este dado evidencia que é importante para os alunos que o regente transmita a expressividade da música através da comunicação não-verbal, que isto aumenta a capacidade em suas performances.

O Regente Fábio foi o único que relatou que assistir vídeos não influenciava na sua capacidade e confiança para reger, pois sentia maior necessidade de cursos formativos presenciais e que “durante a própria formação na universidade o ensino foi insatisfatório e muito breve”, pois teve uma abordagem de regência coral e a sua prática é com banda sinfônica (Fábio, CE, p. 109).

Outra perspectiva nos relatos dos regentes é a de utilizar as experiências vicárias como método de trabalho com seus alunos, de eles assistirem vídeos de referência para auxiliar na preparação de determinado repertório ou conhecer questões técnicas dos instrumentos. Esta prática pode ser no próprio colégio, quando dispõe de sala com televisão e estrutura multimídia (Evandro) ou também com a distribuição de links de vídeos por WhatsApp para os alunos do projeto (Gisele). A Regente Gisele salienta que esta é uma grande contribuição da popularização das tecnologias nas classes populares, já que a comunidade em que trabalha é bastante carente, mas que praticamente todos têm celular e acesso aos vídeos pela internet; utilizando bastante o WhatsApp como recurso de planejamento e rápida comunicação com os alunos e professores do projeto. O Regente Bruno costuma filmar os ritmos das músicas a serem executados nos instrumentos da fanfarra, mostrando questões técnicas, e enviar os vídeos para os alunos por WhatsApp.

A Regente Gisele utiliza alunos com mais experiência no projeto para serem monitores remunerados e auxiliarem nas atividades de ensino. Em sua fala observa-se o que a teoria aborda sobre estes monitores terem as mesmas características dos demais alunos, de possuírem “similaridades de atributos” e “similaridades históricas” (BANDURA, 2009; 1997), já que crescerem na mesma comunidade e vivenciaram desafios similares, sendo isto uma tendência de fortalecer ainda mais as Crenças de Autoeficácia dos alunos novos através das experiências vicárias.

**E eles [os monitores] dão essa nova condição ao nosso trabalho, porque os alunos deles enxergam neles a referência, não mais em mim**, porque a minha formação não foi na escola [do bairro] e eu não sou da comunidade. **Eu sou de classe média e eles não, eles são da comunidade**. Então é uma coisa muito linda que nos últimos tempos, nos últimos anos todos dizem isso: “Que legal, eu vejo em ti [monitores] aquilo que eu posso ser amanhã”. **É muito bacana, porque esses meninos e meninas sabem das dificuldades, porque eles passaram por tudo isso**. Eles sabem onde foi mais difícil na formação deles, onde tem mais chance de dar certo e eles são muito entusiasmados, Bernardo. Por isso que a equipe funciona tão bem. **Eles são muito entusiasmados porque eles veem a história deles sendo repetida** (Gisele, CE, p. 129).

Este relato da regente Gisele inclusive elucida melhor o significado das “similaridades de atributos” e “similaridades históricas” que a teoria preconiza, de quando um aluno observa o monitor tocando um instrumento, tende a acreditar mais em suas capacidades de também tocar este instrumento, pois percebe estas similaridades. O monitor é do mesmo bairro, enfrentou dificuldades similares e inerentes ao contexto, “mas se ele conseguiu eu também sou capaz”, tende a ser o raciocínio neste fonte de informação; diferentemente do que observar uma pessoa de fora (algum professor) que cursou em conservatório e/ou curso superior e vem de classe média. No estudo de Veloso e Araújo (2015), os alunos do curso de música se sentiram mais competentes para realizar exercícios de contraponto ao observar o desempenho de seus colegas, já na observação do professor os níveis de Autoeficácia diminuíram (VELOSO; ARAÚJO, 2015), confirmando este pressuposto teórico de que as similaridades históricas e de atributos do modelo observado nas EV são relevantes para a percepção de Autoeficácia dos indivíduos.

A automodelação através da observação de suas próprias performances também pode ser considerada uma forma de experiência vicária. O espelho é um recurso bastante utilizado neste processo de auto-observação e avaliação da técnica de regência, entretanto ele é restritivo por ser utilizado de forma síncrona à execução,

o que exige atenção quase que exclusiva ao espelho. Já a filmagem é utilizada de forma assíncrona, pois o regente atua regendo seu grupo (prestando atenção nas exigências inerentes à execução) e posteriormente assiste o vídeo analisando-o. Com a popularização de aparelhos celulares e máquinas fotográficas com o recuso de gravação de áudio e vídeo esta possibilidade de estudo se ampliou significativamente, sendo imprescindível na formação de um regente.

Todos os entrevistados responderam que assistem vídeos seus regendo seus grupos, sendo estas gravações feitas pelo próprio público em apresentações ou pelos pais de alunos e inserida nas redes sociais e internet. O Regente Evandro relatou que constantemente utiliza as filmagens também como forma de divulgação do seu trabalho e para angariar recursos para o projeto através de patrocínios.

As respostas de como avaliam a influência desta forma de automodelação em suas capacidades para reger foi positiva, pois, apesar de muitas vezes se surpreenderem com erros ou questões que poderiam ter sido melhores, salientam que tendo consciência destes elementos podem melhorar suas performances.

**Eu assisto e busco muito sempre assistir.** E vou te dizer mais, geralmente quando eu assisto eu sempre digo: 'Puxa vida! Podia ter sido diferente, podia ter sido melhor aqui e aqui'. Então, sabe, eu sempre sou muito crítica na minha própria performance. [*Esta prática aumenta ou diminui a tua capacidade e confiança para reger?*] **Aumenta, aumenta com certeza!** Eu acabo também fazendo um *feedback* (Gisele, CE, p. 143).

Assisto [risadas]. **Assisto para ver os erros. O que eu fiz de errado, o que as crianças fizeram de errado.** Sempre assisto. [*E essa prática aumenta ou diminui a tua capacidade e confiança para reger?*] **Me faz mais confiante, porque eu olho assim 'ah, eu fiz tal coisa errada, agora eu posso melhorar'**. Não é "ai, eu fiz uma coisa errada, ai que horror", não! Sempre para melhorar, sabe? Eu sempre peço para os pais gravarem e me mandarem (Daniela, CE, p. 83).

A experiência vicária através da automodelação também foi citada como método de trabalho. O Regente Bruno costuma gravar em áudio e vídeo seus próprios alunos e reproduzir para eles escutarem e assistirem posteriormente suas performances; assim eles podem avaliar aspectos a serem aperfeiçoados. Este procedimento é facilitado pois ele possui equipamento de gravação em áudio profissional (mesa com canais e software), o que traz maior qualidade sonora e para diferenciar as diferentes linhas melódicas.

Por fim, interessante observar quando as experiências vicárias são integradas às outras fontes de formação (experiências diretas de domínio, persuasão social e estados somáticos e emocionais), no que Shunk e Usher (2012) destacaram como

experiências de transformação, por ter uma profunda influência nas Crenças de Autoeficácia. Em suas falas, Bruno, Carla e Gisele citam professores/regentes que foram referências em suas trajetórias profissionais.

Tive uma experiência muito rica como cantora, mas que me levou bastante também a pensar seriamente sobre isso, que eu cantei cinco anos no coral da UFRGS. E lá eu tive a grande alegria de ser regida pelo Arlindo Teixeira, que foi depois o meu professor de regência na faculdade. **Com o Arlindo Teixeira eu, na verdade, ali me decidi mesmo a ser professora de música. Assim, ele foi uma influência muito grande. [...] Então a minha grande escola e a minha grande motivação para liderar grupo,** no caso de crianças e adolescentes - porque a minha história toda foi como professora, essa foi a minha escolha - **foi muito alavancada por essa pessoa maravilhosa que foi o Arlindo Teixeira** (Gisele, CE, p. 114).

Esta fala evidencia a importância dos professores na formação de vida de uma pessoa, e de como a compreensão do funcionamento das fontes das Crenças de Autoeficácia pode instrumentalizar os docentes a serem mais efetivos no processo de ensino e aprendizagem com seus alunos, motivando-os a evoluírem mediante a construção de um senso de Autoeficácia robusto. Uma importante fonte no qual o professor sempre utiliza muito (nem sempre adequadamente) é a persuasão social/verbal, que será apresentada na próxima seção.

### 5.2.3 Persuasão Social (Verbal)

As persuasões sociais (ou verbais) são informações recebidas de atitudes ou falas de outras pessoas que podem influenciar na percepção de capacidade. No início da formulação da teoria, Bandura (1977; 1997) designava esta fonte de formação das Crenças de Autoeficácia como “persuasão verbal”, destacando a fala através do *feedback* avaliativo e outras formas de comunicação verbal entre as pessoas. Entretanto, em outros textos, o próprio autor chama esta fonte de “persuasão social” (BANDURA, 2012; 2009), nomenclatura adotado nesta pesquisa, por entender que há outras formas de comunicação entre as pessoas que influencia a percepção de capacidade além da fala, seja através da escrita, sinais corporais, prêmios e distinções recebidas, entre outras comunicações não-verbais.

Geralmente esta fonte de Crença de Autoeficácia está relacionada com alguma outra fonte, como a experiência direta de domínio – quando a pessoa recebe retorno sobre a sua performance, no caso a prática de regência com um grupo musical. Ao

responderem sobre o que as pessoas falam do trabalho realizado como regente dos grupos, todos os regentes entrevistados sinalizaram a importância da persuasão social para a sua prática. “Eles falam que é muito legal, que é excelente, ‘ai, **como as crianças desenvolveram**’, ‘como tá bonito’, **sempre tão elogiando. E daí isso me faz pensar que eu estou no caminho certo**” (Daniela, CE, p. 83).

Graças a Deus **o nosso trabalho suado ele sempre é muito bem visto, tanto por pais, por equipe diretiva, por colegas de trabalho, pelos próprios alunos. Então eu sempre tive muitos elogios, e isto é um baita incentivo para o nosso trabalho. [...] Então é importante este retorno dos pais. Os pais vêm relatar que os filhos estão melhores, que estão estudando mais, estão mais focados, estão interessados naquilo, isso é muito gratificante.** Tu vês tua diretora falando: - vamos lá, o que tu estás precisando, gostei da apresentação, quero mais! **Então este tipo de incentivo é muito importante para o trabalho.** E graças a Deus eu não tive até agora reclamações, apenas elogios (Alex, CE, p. 18-9).

Nestas falas está presente também a persuasão social do efeito do trabalho sobre os alunos, de que eles se desenvolveram, que estão mais focados nas atividades e estudando mais. Receber elogios sobre os efeitos do trabalho mostra-se uma importante fonte da Crença de Autoeficácia e motivação para o regente/professor.

A persuasão social parece ser especialmente importante para a área das Artes, neste caso a performance em música, onde há um “produto” resultante do trabalho – que é a apresentação/concerto do repertório desenvolvido pelo coro, orquestra ou banda. Mesmo que o objetivo principal da atividade musical na escola seja o de aprendizagem, a performance pública é uma característica inerente ao trabalho destes regentes com seus grupos.

O Regente Alex avalia a importância (ou até necessidade) da persuasão social positiva sobre o trabalho que é desenvolvido, especialmente referente ao resultado, que é a apresentação/concerto:

A gente sabe que com música a gente faz para a gente, mas a gente também faz para o outro. **Então tu ficas esperando o retorno daquela pessoa,** né. Não adianta tu preparares um grupo com 60 instrumentistas, tu estares superfeliz com o teu trabalho, estar super autossuficiente, **tu vais te apresentar e ninguém gostou daquilo? Para ti não valeu nada** (Alex, CE, p. 18).

A Regente Carla recebeu críticas por ser “muito autoritária na disciplina” e que “a própria direção também” criticava por ser muito exigente, entretanto amenizou estas persuasões negativas pelas persuasões sociais positivas que ela e o grupo

recebiam após as apresentações bem interpretadas: “depois de **ver a reação do público, [os elogios]**, aí conseguem entender o porquê do meu nível de exigência” (Carla, CE, p. 69). No mesmo sentido o Regente Bruno explicou que diminuiu o número de apresentações para que o grupo pudesse fazer boas performances, “então eles nunca se arrependem de, às vezes, eu ser duro, porque sempre **depois da apresentação o elogio vem**” (Bruno, CE, p. 45). Estes exemplos evidenciam a importância da persuasão social positiva para a atividade de grupos musicais, que têm as performances públicas, muitas vezes, como um objetivo relevante do trabalho.

A teoria da Autoeficácia aponta alguns fatores que constituem a força que a persuasão social pode gerar nos indivíduos, pois depende da percepção de que quem está elogiando ou fornecendo algum *feedback* avaliativo tenha credibilidade, competência ou perícia na atividade. A Regente Daniela canta no coral municipal de Vera Cruz e numa oportunidade o coral infantil em que ela rege fez uma apresentação junto com o coral municipal. O grupo que ela rege foi muito elogiado “pelo maestro [do coral municipal], falou que eles [os alunos] estavam de parabéns, que eram muito afinados e que seriam o futuro coral municipal. **E não falou da boca para fora, porque ele só fala a verdade. Se está feio ele fala** [risos]. Então foi muito legal!” (Daniela, CE, p. 81). A Regente Daniela atribui uma grande credibilidade na fala do maestro, no qual ela é cantora, percebendo que ele é competente na atividade para atribuir um *feedback* com elogio sincero e fundamentado.

A Regente Gisele não tinha formação em regência de orquestra, somente coral, e passou a reger a orquestra pela necessidade do trabalho na escola, pelas situações e oportunidades que foram aparecendo. Mesmo sendo bastante comum o uso da batuta no trabalho com orquestra, nunca a utilizou no seu trabalho e recebeu elogios sobre a firmeza da sua regência por músicos profissionais, pessoas com credibilidade e que constantemente tocam com muitos maestros.

Se as minhas mãos estão dando conta daquele resultado sair e eu tenho uma firmeza rítmica, **e isso é dito por músicos profissionais que contam: “Bah Gisele! Tu tens uma firmeza ali assim, caramba, não tem como errar contigo”**, e eu: “Gente, **que bom ouvir isso de músicos profissionais**” (Gisele, CE, p. 146).

O Regente Bruno mencionou que recebe muitos elogios nos encontros de coros e também no grupo de WhatsApp que participam vários professores de música e regentes dos Institutos Federais (IF). Entre os elogios destacou o de um colega “do

IF da Bahia, [que] até é doutor em música, gostou muito!”, confiando em suas credenciais e competência, já que tem o mais alto título de formação na área de música. Além de perceber um “consenso” (outro fator relevante desta fonte de formação), já que “não foi só ele [professor doutor em música], os regentes também de Rio Branco, alguns colegas de São Paulo gostaram em si de todo o trabalho” (Bruno, CE, p. 45).

Há formas de persuasão social que não são diretas como o *feedback* avaliativo, mas ações ou situações que podem ser interpretadas como elogio ou demonstração de capacidade. Um exemplo é a Regente Daniela, que recebeu novamente o convite para o grupo que ela rege cantar com o coral municipal no aniversário do município. O convite é um sinal de que gostaram do grupo e querem a sua participação novamente. O Regente Alex explicou que quando era estudante na banda o professor confiava nele dando peças para fazer o solo, ou quando pedia para ajudar os colegas que estavam com dificuldade. O fato de o professor solicitar ajuda e confiar nele para fazer os solos das músicas, transmite a mensagem de que ele é capaz. Outro exemplo é a Regente Gisele, falando que é muito solicitada para falar sobre a sua experiência no projeto que coordena como regente de orquestra: “**Sou muito chamada para muitos relatos de experiência**, chamada pela imprensa de vez em quando, por muitos projetos ligados à academia, está aí um deles. Então eu digo isso com muita tranquilidade, sabe, não tem nada a ver com vaidades” (Gisele, CE, p. 145).

O recebimento de reconhecimentos e premiações também pode ser percebido como uma forma de persuasão social, demonstrando a relevância ou capacidade do trabalho realizado. Os Regentes Alex, Bruno, Carla, Evandro e Gisele receberam premiações, distinções ou reconhecimentos pelo trabalho como regentes de seus grupos, que são os que possuem mais tempo de experiência profissional como regentes de grupos musicais. O estudo de Corbalán e colaboradores (2019) categorizou os regentes acima de 10 anos de experiência como “*experts*”, considerando o que a literatura vem tratando.

Alex é o mais novo com apenas 24 anos, entretanto já regia e ajudava o seu professor desde quando ainda era adolescente. Nos últimos três anos em que regeu seus grupos nos festivais de bandas marciais, “minhas bandas levaram tudo [premiação]” (Alex, CE, p. 20). O Regente Evandro recebeu homenagens pelo seu trabalho como fundador do projeto de bandas e fanfarras de Blumenau, destacando a última, quando recebeu uma “homenagem especial pelos 25 anos de trabalho dentro

do programa” (Evandro, CE, p. 98). E a Regente Gisele recebeu com seu grupo o Prêmio Açorianos de música de um dos seus espetáculos, Medalha Farroupilha da Assembleia Legislativa do RS e o troféu Guri da Rádio Gaúcha “troféu que a cada ano eles dão para grandes personalidades de várias áreas” (Gisele).

Gisele já está há quase 30 anos regendo e coordenando o projeto da orquestra na escola e relatou o reconhecimento de gratidão que recebe da comunidade.

Eu até vou te dizer uma coisa, nem sei direito como te responder, mas sempre que me chega é muita gratidão, na verdade. **O elogio, o reconhecimento chegam com muita gratidão. As pessoas são muito gratas ao que eu faço.** Os alunos são muito gratos, eles dizem isso. Os que estão há mais tempo comigo e que hoje muitos já são da equipe, eles usam uma expressão muito comumente que é: “A professora Gisele foi o anjo...”, **de várias famílias eu já ouvi isso também, “foi o anjo que chegou aqui na comunidade”.** Então por isso que eu te digo que a função de regente é complementada por essa função de alguém que chegou ali e teve uma sensibilidade logo que chegou, de perceber a musicalidade daquelas crianças. **E como isso me marcou profundamente desde o início que eu cheguei nessa escola e nunca essa marca saiu.** Dar oportunidade gente, todos somos musicais! As pessoas não desenvolvem porque não foi dada a oportunidade de elas desenvolverem essas capacidades que se tem [...]. **Então eu sou vista como uma pessoa muito diferenciada na escola** (Gisele, CE, p. 144).

A persuasão social isolada é considerada uma fonte de formação restrita no impacto das Crenças de Autoeficácia, tendo maior efeito em pessoas que não têm, ou tiveram poucas experiências práticas em determinada atividade. Para quem já tem alguma experiência ela geralmente vem associada(s) à outra(s) fonte(s), como o *feedback* avaliativo das experiências diretas de domínio, já abordado anteriormente. Na resposta do Regente Evandro, ele analisa o *feedback* avaliativo (persuasão social) de acordo com suas próprias experiências, muitas delas analisadas pelos vídeos (experiência vicária – automodelação).

Todas eles [*feedbacks*] eu recebo de uma maneira positiva. Claro que, **nem sempre eu concordo com a fala, mas todos esses feedbacks que chegam até mim, eu procuro analisar dentro dos meus próprios vídeos. Então eu faço essa junção.** Ali se realmente eu acho que: “não, tem razão”. Tento melhorar dentro das minhas possibilidades também, porque as vezes ele quer melhorar, mas não consegue desenvolver uma técnica para melhorar as limitações e coisas assim (Evandro, CE, p. 97).

Este relato vem ao encontro do que aborda a teoria, de que a persuasão social tende a ser limitada e ter a sua influência somente até ser contradita (ou confirmada) pela experiência direta de domínio, ou seja, até a pessoa vivenciar, analisar e comparar as mensagens recebidas com a sua prática. Além disso, elucida como o

juízo de Autoeficácia envolve a combinação ou heurística das diversas fontes de informação de Autoeficácia, que acabam tendo um juízo unitário. Lembrando que Bandura (2009; 1997) cita quatro regras de combinação das fontes de Autoeficácia: a) adição, b) multiplicação, c) configuração, e d) heurística<sup>118</sup>.

Observar os próprios alunos se destacando pode ser considerada uma fonte de persuasão social indireta que influencia positivamente no trabalho do regente, quando percebida como resultado da sua atuação (experiência direta de domínio). Três regentes mencionaram situações como esta.

Eu trabalhei em Novo Hamburgo em um projeto social [...], dentro de uma periferia lá de Novo Hamburgo, onde a gente trabalhava com crianças em situação de risco. Casos bem sérios [...]. E daquele trabalho de sete anos frutificou em quatro músicos. [...]. Isso me deixou muito feliz, foi muito gratificante. Isso era um trabalho que não era remunerado, mas que **eu tive a oportunidade de ajudar a resgatar essas quatro pessoas de dentro da periferia através da música** [...]. Lá eu tinha uma fanfarra e um coral. [...]. Isso não tem preço que pague, **tu conseguir saber que ajudou na vida de alguém** (Alex, CE, p. 6).

A Regente Gisele citou que sete alunos cursam graduação em música e iniciaram no projeto ainda crianças, além de três que já são formados. Mas além de visualizar que muitos dos seus alunos buscam se profissionalizar em música, ela percebe que o projeto que coordena tem um efeito muito maior nos alunos, até pelo relato dos colegas professores da escola:

Tu não me perguntaste, mas eu vou ter que te dizer uma coisa que vai um pouco além, mas para tu entender a importância do que eu estou te falando. **Os integrantes da Orquestra [da escola] são líderes em suas salas de aula. Líderes, todos!** E não é porque eu tenha um plano de liderança a cumprir; não, naturalmente. Então esse aprendizado do dia a dia do ensaio, da dinâmica de ensaio, [...] eles levam [para a vida]. **E isso os meus colegas da escola vão dizendo: “Bah, fizemos um trabalho de grupo, imagina quem conduziu? Fulano, Sabe?” Eles são os grandes líderes. São eles que têm conquistado as vagas na universidade, os alunos da Escola [X], que hoje estão na universidade, todos, e eu não estou exagerando, porque acompanho a vida de todos, todos passaram pela Orquestra [da Escola].** A Escola Municipal [X] tem, nos últimos anos, a grande felicidade de ter vários alunos ingressos na universidade. [...]. Isso não é coincidência! Isso daria inclusive uma pesquisa da área sociológica, da antropologia. [...]. É uma coisa impressionante! (Gisele, CE, p. 137).

Através deste relato é possível constatar como o projeto da orquestra acaba tendo um efeito motivador nos alunos que dela participam e que resulta num processo

---

<sup>118</sup> The various sources of efficacy information may be integrated additively, multiplicatively, configurally, or heuristically (BANDURA, 2009, p. 186).

de organização para outras áreas, além da música, ampliando a perspectiva de vida dos alunos; pois eles buscam desafios maiores e estipulam metas para sair de uma situação que o contexto social aparentemente lhes impõem. Comprovando que, com boas práticas pedagógicas e estratégias de motivação, é possível o “empoderamento” (REEVE, 2011) das pessoas. Gisele aparenta ser uma professora que proporciona no que Shunk e Usher (2012) chamam de experiências de transformação, quando um professor atencioso tem uma influência bastante profunda na Autoeficácia dos alunos.

As fontes de informação das Crenças de Autoeficácia geralmente aparecem integradas. Neste subcapítulo a ênfase foi nas formas de persuasão social, seja direta ou indiretamente, com alguns exemplos de persuasões recebidas após experiências práticas (diretas) de domínio. Alguns exemplos relatados pelos regentes após receberem persuasões sociais vêm acompanhados de efeitos em seus estados somáticos e emocionais, outra fonte de formação de Autoeficácia, que será abordada na próxima seção.

#### 5.2.4 Estados Somáticos (Fisiológicos) e Emocionais

A quarta e última fonte das Crenças de Autoeficácia trata das condições físicas, do organismo e sentimentos emocionais das pessoas, seja por uma condição momentânea ou duradoura. As pessoas julgam as suas capacidades ou vulnerabilidades ao perceber como o organismo reage ao se engajar em uma tarefa, além dos sentimentos que evocam. As respostas dos regentes seguiram um padrão em relação ao trabalho durante os ensaios ou nas apresentações, sendo nos ensaios uma exigência muito mais física e de cansaço mental, e as apresentações questões principalmente emocionais - como nervosismo, preocupação e estresse - influenciando de diferentes formas as suas percepções sobre estas manifestações somáticas.

O Regente Bruno relatou que estava num processo de tratamento de síndrome do pânico e depressão, uma condição emocional com efeitos físicos mais prolongada, que não se refere a um ensaio ou apresentação específico. Esta situação o fazia nem querer ir trabalhar. Entretanto, o seu compromisso e respeito pela música e alunos faziam com que, ao ensaiar o grupo, desse tudo de si, se sentindo outra pessoa e se “organizando” para a atividade:

Mas ao mesmo tempo quando eu vou para um ensaio desses ou quando eu vou dar aula eu me sinto outra pessoa. É difícil eu ir, às vezes eu fico com med... o pânico de ir, o medicamento me ajuda. Mas quando eu estou lá [...] tudo que eu sei, tudo que eu tenho até, como fisicamente, psicologicamente, ali é o momento, eu me doo. **Eu faço com que as pessoas entendam que aquilo ali é muito importante. E para mim também é muito importante.** Então eu não consigo ir lá simplesmente dar uma aulinha, ou só fazer ali o grupo porque tem que apresentar na escola. Não. Eu quero que dali tenham frutos. **Tenham esse respeito pela música, ou executar e se sentir bem depois de tocar, né. Eu sempre falo isso para eles “o bom é quando a gente sai de um espetáculo, de um ensaio, feliz”**, sabendo que tem que melhorar, mas ao mesmo tempo ter feito um negócio que eles gostam e que eles respeitam aquilo. **Que eles queiram voltar para melhorar.** E esse mesmo aspecto eu trabalho para mim, então esse procedimento para mim é muito importante. **Claro que hoje eu me cuido mais, a idade... [risos]. Porque às vezes eu terminava o ensaio ou uma apresentação e eu estava acabado.** Então hoje eu já mudei esse procedimento. **Ao mesmo tempo é o momento que eu me organizo para aquele momento. Sempre foi assim, [eu] sempre me doe** (Bruno, CE, p. 47).

Apesar da condição emocional desfavorável, o esforço de ministrar a aula, se organizar e fazer com que os alunos se sintam felizes com o trabalho, demonstra que o regente Bruno tem uma Crença de Autoeficácia robusta para reger e dar aula. Neste sentido Ferreira e Azzi (2011) afirmam que

Os indivíduos com alta autoeficácia percebida escolhem resolver o problema empregando estratégias que melhoram seu trabalho e, ao contrário, aqueles com baixa autoeficácia ocupacional percebida, que acreditam que pouco podem fazer para alterar a situação em que se encontram, apresentam estratégias disfuncionais para aliviar a tensão (FERREIRA; AZZI, 2011, p. 186).

Outra fala que representa um estado emocional mais prolongado e que requereu tratamento foi o de Alex, que teve bastante ansiedade em função da carga de trabalho, responsabilidades e a constante expectativa de depender dos outros - como se tivesse “alguma coisa querendo atropelar”; especialmente relacionado às apresentações dos grupos.

Olha, eu tenho bastante ansiedade, até tive que fazer tratamento. A gente fica naquela pilha, naquela expectativa **porque não depende de ti, depende dos outros.** Como por exemplo, eu estava com nove grupos ano passado, estava com sei lá, 500, 600, **700 alunos sob o meu comando.** Tudo tem que acontecer, então **a gente se sente muito pressionado pela gente mesmo, pelos outros.** E tu acabas ficando naquela expectativa o ano todo. **Passa uma apresentação e vem a próxima expectativa, vem a próxima, vem a próxima. Então emocionalmente falando, eu sempre me senti muito pressionado,** e até hoje, sabe. **Eu sinto como se tivesse que estar correndo porque está vindo logo alguma coisa querendo me atropelar.** É esse sentimento assim que eu tenho emocionalmente (Alex, CE, p. 21).

As doenças ocupacionais têm sido foco de estudos de áreas relacionados à saúde do trabalhador, sendo que os transtornos mentais (como ansiedade, depressão e estresse) são os que mais têm afastados profissionais do trabalho, especialmente professores de escolas de educação básica<sup>119</sup>. Os relatos de Bruno e Alex remetem aos estudos que vêm sendo realizados sobre a influência das Crenças de Autoeficácia dos professores com certos fatores estressantes do trabalho, especialmente a síndrome de Burnout – ou síndrome do esgotamento profissional. As pesquisas têm mostrado que há correlação negativa entre Autoeficácia percebida e síndrome de Burnout, ou seja, quando os professores têm altas Crenças de Autoeficácia para lecionar na escola, menores são as incidências da síndrome (ZEE; KOOMEN, 2016; CARLOTTO ET ALLI, 2015; FERREIRA; AZZI, 2011).

Alex falou que os sentimentos se manifestam de diversas formas sobre a sensação de estresse e de algo querer o atropelar, destacando o quanto a música mexe com as emoções.

Às vezes tu chega estressado em casa, às vezes tu estás mais sensível. Uma vez eu cheguei de um dia inteiro de ensaio e fui fazer um arranjo [...], **fui fazer um arranjo do Elvis e cai em lágrimas**. Então é **tudo reflexo do teu dia-a-dia. E isso mexe bastante contigo. A música mexe**. Tem aqueles acordes que te arrepiam toda vez que tu tocas no ensaio, na apresentação. **E eu acredito muito que a música é muito emotiva [...]. Então eu me sinto muito tocado assim emocionalmente também** (Alex, CE, p. 21).

Nos ensaios os sentimentos foram enfatizados essencialmente em relação ao desgaste físico, psicológico e mental pelas exigências contextuais do trabalho.

Olha, **durante os ensaios eu me sinto malhando na academia**, sabe. Eu suo, eu pulo, eu gesticulo, eu grito, eu peço intensidade, eu falo baixo; eu fiz teatro também então eu sou muito corporal, minha expressão corporal também é muito grande. Então **eu fico extremamente cansado no final do ensaio. Às vezes até sem voz**, porque eu tento mostrar tudo o que eu posso, de todas as formas e maneiras para que o aluno entenda aquilo que eu estou falando (Alex, CE, p. 20).

**Os ensaios são puxados [...].** Quem faz o ensaio acontecer sou eu, do início ao fim. Isso desgasta? Sim! [...] **É muito exaustivo. Tem uma questão física, sim, de cansaço [...].** Mas o grosso do estudo é com eles. Eles são o meu laboratório, os meus

<sup>119</sup> <https://www.anamt.org.br/portal/2019/04/22/transtornos-mentais-estao-entre-as-maiores-causas-de-afastamento-do-trabalho/>.

<https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2019/06/educacao-tem-62-afastamentos-por-transtorno-mental-ao-dia.shtml>

alunos são o meu laboratório. **Então tudo isso consome uma energia muito forte minha. [Energia] mental e que vai trazer o físico também** (Gisele, CE, p. 149-51).

A carga horária de ensaio de um grupo musical é bastante distinta, geralmente com 2h ou até 4h de ensaio num turno/dia, dependendo do tipo e proposta de trabalho do grupo. Considerando este tempo mais prolongado de ensaio é natural que o desgaste físico acabe sendo mais relevante, já que as apresentações tendem a ter uma duração bem menor.

A regente Carla apontou que o que emocionalmente mais a afetava era o problema de indisciplina, pois exigia dos seus cantores “silêncio total”, e que isso a estressava e proporcionava sentimentos emocionais negativos (situação que se relaciona com a dimensão 2 – gerenciar comportamento dos alunos). Entretanto havia também o sentimento de felicidade quando todo o esforço era recompensado pelo resultado positivo do trabalho, fazendo com que se emocionassem. Salienta-se ainda o sentimento de alegria que Carla vivencia com o entusiasmo dos seus cantores, o que poderíamos considerar como uma persuasão social indireta positiva que ela recebe dos estados emocionais dos seus cantores.

**A questão emocional a respeito da indisciplina, [isso] me arreventa.** Eu sou péssima. É um pouco exagerado porque **eu queria mesmo aquele silêncio total.** Eu falava "olha gente, meu trabalho é com som, meu trabalho é aqui e agora, meu trabalho não é depois que vocês forem embora. É aqui e agora, eu preciso de silêncio". **Aquilo era estressante pra caramba.** Mas depois, quando cantava aquela frase que ficava tudo lindo, aí eu me esquecia de tudo [risos]. Porque você insiste, insiste, insiste, daí no tempo quando você junta e vê que tá tudo aprendido, tá tudo na cabeça da pessoa, dos coristas, aquilo ali era muito bacana. **Às vezes o pessoal até batia palma depois do ensaio. Cantavam eles mesmos. O entusiasmo [deles] era tão grande que me dava uma alegria muito grande.** Então era assim ó: amores e dores. É igual a uma vida, Bernardo, a vida é assim. **Muitas vezes no mesmo ensaio ali de 50 minutos eu experimentava todas as emoções.** A emoção, às vezes, ter de chamar a atenção de um senhor mais velho do que eu [risos]. Às vezes ter que pedir para ele, “ô, por favor, eu preciso do seu silêncio”, esse tipo de situação. **E até essa alegria, às vezes até um choro - que às vezes era tão bom,** às vezes até chorava. **O pessoal [se] emocionava.** Então todas [as emoções], muito bacana, muito bom (Carla, CE, p. 71).

O regente Evandro abordou o elemento temporal relacionado aos sentimentos que ocorrem durante ano, já que no início há muitas dúvidas sobre o planejamento e se os alunos darão conta do repertório proposto; mas que no decorrer do ano, ao ver o desenvolvimento do trabalho, vem as alegrias.

Olha, **esses sentimentos mudam durante o ano.** Então no início do ano [...] o sentimento **muitas vezes é aquele medo que eu lembro lá de 25 anos atrás,** de ficar um pouco nervoso em termos de: “meu, **será que esses alunos vão dar conta?**”. E aí durante o ano esses sentimentos vão também mudando. **Muitas alegrias quando**

**você vê que aquele teu aluno está realmente estudando, está desenvolvendo, está captando toda a tua mensagem e o teu ensinamento para ele. Algumas vezes decepções também.** Então essa parte sentimental é muito forte e a mudança acontece durante o ano (Evandro, CE, p. 98).

A pergunta feita pelo Evandro, “será que os alunos vão dar conta?” e a afirmação de Alex que fica na “expectativa porque não depende de ti, depende dos outros”, revela que suas Crenças de Autoeficácia são influenciadas pela formação do grupo musical, dependendo de quem são os alunos; se vão estudar, aprender a tocar o instrumento e dar conta do repertório que o grupo está desenvolvendo ou vai aprender. Esta interdependência entre regente e alunos/instrumentistas evidencia ser um fator das fontes de informação das Crenças de Autoeficácia do regente. Outra fala que corrobora esta perspectiva é quando Gisele afirma que tem “a grande felicidade de ter o mesmo grupo” tocando na orquestra, já que a cada ano a rotatividade dos integrantes é de apenas 10%. Com isso pode manter o repertório que o grupo já tocava em anos anteriores sabendo que os alunos conseguem tocar, trazendo maior confiança para desenvolver o trabalho. Ao contrário, uma rotatividade alta com alunos novos no grupo todos os anos afeta negativamente a confiança e capacidade para reger, como relatado por Bruno a sua situação no IFAC. Uma característica destes quatro regentes é que eles trabalham com grupos instrumentais (bandas e fanfarras, e orquestra), que pela maior exigência de aquisição técnica do que o canto para iniciar tocando, parece ter um impacto de interdependência maior. Sobre a necessidade de ter alunos de confiança, Alex afirma:

**A gente como regente tem que ter alguns alunos de muita confiança,** porque a gente sabe que **tem alunos que tem o instrumento em casa e não estudam e tu ficas inseguro,** porque sabe que se der algum solo para este menino, [ele] não vai estudar e **tu vais ficar tenso com aquilo.** Então tu tens que saber muito bem, **tem que conhecer muito bem o grupo que tu tens na mão. É o início de tudo** (Alex, CE, p. 13).

Este conhecimento sobre os alunos traz maior confiança ao regente e, através desta interdependência, aumenta as crenças em suas capacidades para desenvolver o trabalho com o grupo. Este processo de colaboração recíproca para uma mesma finalidade (aprendizagem e preparação de repertório para apresentações) oportuniza ao regente elaborar estratégias de planejamento e execução do trabalho,

Tu tens que fazer um arranjo prevendo os alunos que tu tens, as dificuldades que eles vão ter, onde que o Joãozinho tem dificuldade, onde que a Mariazinha tem facilidade, e aí tu vais tentando explorar. **Então eu sempre tento deixar partes mais rebuscadas** - partes de melodias, solos - **com alunos que eu sei que posso contar.** [...] **Então é ali que eu tento depositar a minha confiança para que eu fique mais tranquilo e confortável,** e

o grupo também. **Todos se sentem mais tranquilos quando a gente consegue depositar nossa confiança em alguns alunos que vão conseguir corresponder** com aquilo que tu estás precisando (Alex, CE, p. 13).

Nas apresentações, o principal sentimento que os regentes externaram é o “nervosismo”, já que será apresentado para um público o resultado do trabalho desenvolvido. Entre os fatores da fonte ESE estão o nível de estímulo e a tendência interpretativa dos estados somáticos. Enquanto alguns regentes consideram que este nervosismo faz parte para manter a atenção durante a apresentação, outros consideram que este sentimento acaba atrapalhando. O regente Fábio exemplificou que o nervosismo afeta principalmente a sua performance em indicar aos alunos o andamento e dinâmica da música.

**O nervosismo é sempre presente**, confesso. Geralmente **nas apresentações há sempre a tensão do nervosismo por conta da busca pela excelência da apresentação**. [*E esse nervosismo é mais nas apresentações?*] Isso, mais nas apresentações. Nas aulas até que não, nos ensaios não, mas nas apresentações públicas sim. [*E esse nervosismo, você acha que isso chega a prejudicar na tua capacidade para reger, ou não?*] **Sim, afeta algumas questões relacionadas a dinâmica, ao andamento as vezes** (Fábio, CE, p. 110).

Uma das consequências do nervosismo, especialmente quando ele é elevado, é o de aumentar a frequência cardíaca. Este aumento dos batimentos do coração tende a fazer com que o regente indique um andamento mais rápido nas apresentações do que costuma ensaiar com o grupo, um efeito físico para uma causa emocional, o que pode prejudicar a performance dos alunos – já que exige um prática diferente do que eles estão acostumados a fazer (andamento mais rápido).

Daniela relata que o nervosismo não chega a atrapalhar nas apresentações, que apesar de sentir, tenta não demonstrar para os seus cantores. Entretanto, este nervosismo - que parece ser elevado, acaba se refletindo em tremores no corpo.

**Na hora dá um nervoso, mas depois passava**. Acho que isso acontece com todos. **Na apresentação sempre dá um nervoso. É o palco, as pessoas olhando, então dá esse nervoso**. [*E isso chega a te atrapalhar para a tua prática na apresentação?*] Não. Eu tento não demonstrar para eles que eu estou nervosa. **Vou sorrindo, sorrindo, mas eu estou tremendo** (Daniela, CE, p. 84).

Goleman (2011) explica que é nas amídalas cerebrais que as emoções são processadas e o tálamo é o local onde todos os sentidos entram no cérebro<sup>120</sup>. A via secundária é quando as informações vão diretamente do tálamo para a amígdala, que então extrai o significado da mensagem, sendo a via que lê o aspecto emocional de tudo o que percebemos em nossa volta e processa as informações subliminarmente. Esta via secundária “é o circuito que opera sem que estejamos conscientes, automaticamente e sem esforço, com uma velocidade impressionante” (GOLEMAN, 2011, n.p). Já a via principal opera de forma consciente, metódica e com esforço intencional, quando as informações passam pelo córtex pré-frontal (centro executivo do cérebro que contém nossa capacidade de intencionalidade) e nos permite pensar sobre o que está acontecendo.

A via secundária é muito mais rápida, mas também muito menos precisa; a via principal, ainda que mais lenta, pode nos ajudar a chegar a uma visão mais precisa do que está acontecendo. A via secundária é rápida e suja; a principal é lenta, mas intencional. Nas palavras de John Dewey, filósofo do século XX, uma “age primeiro e pensa depois”, enquanto a outra é mais “cuidadosa e observadora” (GOLEMAN, 2011, n.p).

Com este entendimento do processamento das emoções é possível perceber que os tremores da regente Daniela são resultados corporais do sentimento do nervosismo que naturalmente ela sente (via secundária), que acaba ativando o sistema nervoso. Apesar de ela tentar, intencionalmente (através da via primária), não demonstrar o nervosismo e “sorrir”, é muito provável que transmita algum grau de insegurança para os alunos, através da tremedeira e de outros aspectos da fisionomia que é difícil de conter, mesmo que intencionalmente. Entre os fatores dos ESE estão: o nível de estímulo e tendências interpretativas. No caso de Daniela, percebe-se que este nível é elevado pelos efeitos corporais do nervosismo (tremedeira).

O regente Evandro salientou que os alunos percebem as reações que ele sente nas apresentações, que acabam sendo bastante visíveis. Para ele o espaço das apresentações é determinante; se são para um público conhecido do ambiente escolar é mais tranquilo, mas quando sai da zona de conforto exige mais.

Olha, cada apresentação é diferente. Depende de onde acontece, se você está em um ambiente mais confortável, como a própria escola que você conhece o espaço e as pessoas que estão ali por perto, que geralmente são as mesmas que frequentam o espaço escolar. Tem momentos, quando você sai um pouco da sua zona de conforto,

---

<sup>120</sup> Com os scanners de imagem por ressonância magnética funcional (MRI em inglês) é possível ver retratos detalhados do cérebro e as partes que recebem estímulos em determinado momento.

já muda um pouco a forma de lidar até com o próprio aluno, de levar a ele mais responsabilidade. **Então as reações, conforme é o espaço onde você vai apresentar, as reações mudam. As reações mudam e são muito visíveis.** Os alunos já me conhecem, eles sabem: “Opa, o professor não está bem”, em termos de “aqui, se ele pediu isso é porque ele mudou”, não é a mesma forma que estar dentro escola. **Então tudo depende do espaço em que vai ser feita a apresentação** (Evandro, CE, p. 99).

Estas diferenças dos ambientes em que são realizadas as apresentações ilustram um outro fator dos ESE, as circunstâncias situacionais do estímulo (BANDURA, 2012; 2009). Nas situações de apresentações para públicos e locais conhecidos, que têm certo vínculo com o regente e grupo, a situação é vista como mais confortável e não gera um alto nervosismo (nível de estímulo baixo), comparado com as reações de apresentações para um público e local desconhecidos. Neste último caso, o nível de estímulo tende a ser maior, uma tendência também para os instrumentistas, que percebem as reações físicas e emocionais do regente.

Para Carla as apresentações sempre exigiam uma atenção muito grande para cuidar de vários aspectos da performance, para que tudo ocorresse de forma satisfatória. Isso acabava gerando muito estresse e tensão, só relaxando depois de acabar a apresentação. Este estado constando de atenção em todos os elementos da performance e de suas emoções é outro fator dos ESE – o grau do foco de atenção nos estados somáticos (corporais).

**Esse estresse de apresentação me pegava muito. Às vezes eu ficava mais feliz nos ensaios do que nas apresentações.** Porque, por exemplo, você conseguia [fazer] todo mundo entrar no ritmo, direitinho, ficar prestando atenção em você, não ficar olhando para público, ficar dando tchauzinho para os pais, para o amigo. E tudo **isso me deixava muito [...] em alerta prestando atenção, chamando atenção de tudo**, para não acontecer até mesmo durante a música, sabe? [...] **Esse estresse era muito grande.** Então era quando passava, **depois que passava [a apresentação] é que eu relaxava. Apresentações foram poucas que me deram aquela alegria no momento de estar regendo.** Poucas vezes (Carla, CE, p. 72).

O regente Bruno também externou o nervosismo de apresentações ao vivo, mas que quando o resultado é bom vem os sentimentos positivos. Além disso, ele considera importante e destaca os estados emocionais que os seus cantores e instrumentistas também sentem (podendo ser considerada uma persuasão social para o regente, o sorriso dos seus alunos).

Ao vivo eu **fico nervoso** também, mas **quando as coisas se encaixam, musicalmente falando, é uma sensação de felicidade**, de dever cumprido. E eles

também, quando está bom, **o sorriso de quem está cantando ou tocando é muito importante** (Bruno, CE, p. 48-9).

Para desenvolver alguma atividade de forma eficaz é importante que as pessoas compreendam as exigências inerentes à tarefa, quais necessidades físicas ou emocionais a atividade ou profissão impõem. Em várias falas os regentes manifestaram que há um desgaste físico e corporal muito intenso na prática de reger, especialmente nos ensaios, pois exige várias horas de movimento gestual e corporal na condução de ensaios. Ao relatar o cansaço físico e mental que sente nos ensaios, a regente Gisele destacou a importância de manter o seu corpo saudável para enfrentar às exigências físicas que a profissão exige, praticando regularmente exercícios físicos.

Tem uma outra questão que eu acho que está um pouco dentro desta tua pergunta: **o meu corpo tem que estar em dia. Eu não posso estar mal, não posso estar doente. A minha cabeça tem que funcionar bem, que eu já falei, mas o meu corpo tem que estar bem.** Então, claro, tem uma prática que eu faço duas vezes ou três por semana, quando dá. Eu me mantenho em exercício, **eu pratico exercício religiosamente no mínimo duas vezes por semana [...]**. Tem uma questão, eu como ser humano, em **um corpo que eu quero manter saudável**, mas **a minha profissão exige isso**. Eu preciso ter tonos, então dentro dos meus exercícios que eu faço no mínimo duas ou três vezes por semana eu desenvolvo esses tonos. **Que eu preciso ter tonos, é o pressuposto do meu trabalho.** Os meus braços têm que funcionar, principalmente o direito, ele é um braço que não pode estar mal. Então é isso, **tudo isso é muita energia** (Gisele, CE, p. 149-50).

Para julgar as suas capacidades em determinada atividade, os indivíduos analisam suas reações físicas e emocionais. Em atividades que exigem força ou resistência, falta de fôlego, dores e desconfortos são percebidos como ineficácia física (BANDURA, 2009; 1997). A fala de Gisele reflete sua consciência sobre as demandas físicas de sua profissão, suprimindo-as com a prática regular de atividades físicas. Aumentando a resistência física, Gisele minimiza possíveis efeitos corporais negativos, gerando um aumento nas Crenças de Autoeficácia para reger a orquestra.

Neste capítulo foram contextualizados os perfis dos sete regentes de grupos musicais escolares entrevistados nesta segunda etapa da pesquisa, bem como os fatores de cada fonte de informação que influenciam as Crenças de Autoeficácia deles para reger. Corroborando a teoria, o tempo de experiência – que oportuniza aos regentes maiores experiências diretas de domínio em seus ofícios – evidencia ser a fonte mais relevante para a formação das Crenças de Autoeficácia. Entretanto, muitas das situações relatadas exemplificam que as fontes de informação aparecem

associadas, sendo que o grau das Crenças de Autoeficácia é um julgamento unitário destas fontes, como visto na primeira etapa da pesquisa.

Ainda associando ao *Survey*, esta etapa qualitativa desvelou as principais dificuldades que os regentes consideram em suas práticas com os grupos musicais escolares, focalizando principalmente nos problemas de estrutura física, turmas/grupos numerosos e falta de material didático (instrumentos, partituras, entre outros) – três elementos que integram a dimensão 5 (lidar com mudanças e desafios) que os regentes reportaram ter as Crenças de Autoeficácia mais baixas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi o de investigar as Crenças de Autoeficácia dos regentes de grupos musicais em escolas de educação básica. O suporte teórico do estudo é baseado na teoria das Crenças de Autoeficácia formulada por Albert Bandura (1977; 1997; 2006; 2008; 2009; 2012; 2016), que compõe a Teoria Social Cognitiva. Pesquisas sobre as Crenças de Autoeficácia têm sido realizadas no contexto educacional, tanto com alunos para aprender, quanto com docentes para ensinar. As pesquisas com professores vêm sendo designadas de Crenças de Autoeficácia Docente (*teacher self-efficacy*), evidenciando que os professores com maiores Crenças de Autoeficácia têm melhores resultados para exercer as atividades docentes e menos problemas relacionados à síndrome de *burnout*.

A estrutura do trabalho foi realizada em duas etapas através da metodologia mista do tipo explanatório sequencial. O método *Survey* interseccional baseado na internet foi utilizado para desenvolver a primeira etapa da pesquisa, tendo como técnica de coleta de dados a bola de neve. O questionário autoadministrado foi aplicado com variáveis pessoais, contextuais e relativas à atividade docente na primeira parte, e a Escala de Autoeficácia do Professor de Música (EAPM) na segunda. Os resultados desta primeira etapa buscaram responder os três primeiros objetivos específicos: a) verificar qual é o perfil dos regentes de grupos musicais em escolas de educação básica; b) investigar o grau das Crenças de Autoeficácia que estes regentes possuem para reger grupos musicais nas escolas através de cinco dimensões; e c) investigar se são significativas as relações entre as Crenças de Autoeficácia para reger grupos musicais em escolas e as variáveis pessoais, de contexto e de docência dos professores.

Na sequência foi desenvolvida a segunda etapa da pesquisa que, através do estudo de entrevistas qualitativo, buscou responder ao quarto objetivo específico desta tese: d) verificar as fontes de formação das Crenças de Autoeficácia de parte dos regentes que responderam ao *Survey*, complementando os dados coletados na primeira etapa. As fontes de informação da Autoeficácia são: a) experiências diretas de domínio, b) experiências vicárias, c) persuasão social (verbal), e d) estados somáticos e emocionais.

A amostra do *Survey* teve 147 professores que atuavam como regentes em grupos musicais escolares. Como síntese dos resultados, destaca-se a significativa

maioria de regentes/professores do sexo masculino comparado com o feminino. Este resultado vai de encontro com as pesquisas em escolas de educação básica, que possuem predominância de professores do sexo feminino, sinalizando que há a tendência de os homens atuarem mais como regentes de grupos musicais, ou então se identificarem mais com estas atividades. Além disso, nesta amostra, os professores são mais jovens do que as professoras e possuem menos tempo de experiência em lecionar música; isto pode estar relacionado com o aumento da presença masculina em cursos de licenciatura em música e em escolas na última década, como vem mostrando as pesquisas (WERNER; 2017; OLIVEIRA, 2015; CERESER, 2011).

Como vimos na literatura, as atividades de bandas e fanfarras, coros e orquestras são bastante desenvolvidas em escolas de diversos países, inclusive no Brasil, demandando que os professores de música conduzam estes grupos escolares, assumindo a função de regentes. O tipo de grupo musical, especialmente Banda Fanfarras/Marcial, têm se destacado de acordo com o sexo, sendo uma atividade exercida principalmente pelos homens; tanto na trajetória de aprendizagem musical, quanto em atuação nas escolas. Isto pode estar relacionado com a vinculação recorrente do sexo com o tipo de instrumento, em que instrumentos dos naipes de metais e percussão, predominantes nas Bandas Fanfarras/Marcial, ainda são considerados como instrumentos para serem tocados por “meninos”.

Podemos concluir que a lei 11.769, que em 2008 tornou a música conteúdo obrigatório na educação básica, apontou uma repercussão positiva na presença de professores de música lecionando em escolas de educação básica. Este impacto pode ser observado pelo tempo de atuação dos professores nas escolas, em que 70,1% da amostra atua até 10 anos, e quase metade até 5 anos, contrastando bastante quando comparado com o tempo de atuação como professor em diversos contextos, podendo ser observado no gráfico 5. Este é um dado que deve servir de estímulo para que se continue defendendo o espaço da educação musical na escola, que tanto tempo ficou afastada.

As variáveis pessoais dos regentes/professores (sexo e faixas de idade) indicaram não haver diferenças estatísticas significativas com as Crenças de Autoeficácia. Contudo, se observou a tendência de as mulheres terem Crenças de Autoeficácia mais elevadas do que os homens, além dos professores mais jovens terem os menores escores. As variáveis relativas às atividades docentes foram as que obtiveram os testes estatísticos mais significativos ao serem cruzadas com as

Crenças de Autoeficácia e, por isso, merecem destaque. Quanto maior o tempo de atuação dos professores, tanto nas escolas de educação básica quanto em diversos contextos, maiores são as suas Crenças de Autoeficácia para atuar como regentes em grupos musicais, resultado que foi demonstrado também no estudo de entrevistas qualitativo. O tempo de atuação está bastante relacionado com a fonte mais importante de formação das Crenças de Autoeficácia, que é a experiência direta de domínio, que normalmente abarca as demais fontes com o tempo de experiência. Este resultado confirma o que Bandura (2012; 1997) defende na teoria, e reforça a necessidade de proporcionar experiências de domínio positivas na formação dos professores de música.

Não foi encontrada na literatura nacional nem internacional estudos sobre as Crenças de Autoeficácia de regentes de grupos musicais, sendo relevante deste estudo compreender como os fatores das fontes de Autoeficácia se manifestam com regentes de grupos musicais escolares, desvelando suas particularidades. Uma particularidade que defendo nesta pesquisa e apareceu nos dados empíricos é o que chamo de Interdependência dos regentes com seus alunos, uma característica que mostrou impactar nas Crenças de Autoeficácia dos regentes. Este aspecto não aparece na teoria nem nas pesquisas sobre as fontes de Autoeficácia Docente, mas aparenta ser um fator de fonte de Autoeficácia que se sobressai no ofício da regência. As apresentações e concertos - em maior ou menor frequência - são parte integrante do processo de trabalho de um grupo musical; e até desejável, pois materializa e compartilha o “produto” resultante do esforço e trabalho de todos, tendo um efeito motivador. Esta característica do trabalho do regente faz com que a sua Crença de Autoeficácia para reger o grupo dependa desta interdependência dos alunos, ou seja: se os alunos (instrumentistas ou cantores) vão estudar e conseguir tocar/cantar suas partes do arranjo da música para as apresentações, e se o grupo terá uma rotatividade muito grande de alunos novos de um ano para o outro ou não.

Para reiterar esta proposta de tese e, possivelmente, contribuir para aperfeiçoar ainda mais a teoria das Crenças de Autoeficácia, sugere-se que em futuras pesquisas seja criada uma escala psicométrica que preveja itens testando este aspecto da interdependência do regente com os alunos nas atividades de grupos musicais, investigando por testes estatísticos a consistência da interdependência como um fator presente nas fontes de Autoeficácia dos regentes. No caso de criação de uma escala sobre as fontes de Autoeficácia de Regentes, as respostas dos regentes na etapa

qualitativa deste trabalho contribuirão para a elaboração e redação dos itens e perguntas da escala.

Outro aspecto a ser destacado desta pesquisa é que os regentes/professores se sentem com média para baixas Crenças de Autoeficácia na dimensão 5 - lidar com mudanças e desafios. No *Survey*, considerando o ajuste simples do cálculo estatístico, a dimensão 5 apresentou diferenças estatísticas significativas com as demais quatro dimensões, sendo que das quatro últimas posições das perguntas do questionário, três integram a dimensão 5 (espaço físico inadequado, turma/grupo numerosa e material didático inadequado). Estes três desafios foram corroborados nas entrevistas, apontando que os regentes têm dificuldade de lidar com estas situações e que baixam as suas Crenças de Autoeficácia. Uma característica destes desafios da dimensão 5 é que eles tendem a ter o *locus* externo ao regente, pois são atribuições da gestão escolar ou circunstâncias que muitas vezes são impostas. E esta situação pode estar relacionada com a percepção de baixa capacidade dos regentes em lidar com estes desafios, resultando em Crenças de Autoeficácia mais baixas.

Os estágios docentes podem ser mais bem explorados durante o curso para aumentar as Crenças de Autoeficácia dos futuros professores para ensinar música e reger grupos musicais. O estágio é o espaço em que as quatro fontes de formação das Crenças de Autoeficácia (experiências diretas de domínio, experiências vicárias, persuasão social/verbal e estados fisiológicos e somáticos) podem ser aperfeiçoadas, exercendo o que Reeve (2011) chama de empoderamento. Os estudantes dos semestres iniciais podem observar as aulas de estágio dos colegas dos semestres mais avançados, adquirindo experiências vicárias, já que o “modelo” tende a ser similar. Em outros momentos podem assumir a aula exercendo a experiência direta de domínio, com feedback do professor orientador reforçando os pontos fortes e corrigindo as deficiências. O nervosismo, angústia, entre outros estados fisiológicos ou somáticos devem ser observados e minimizados.

De forma geral todas as disciplinas em que há prática estes procedimentos poderiam ser adotados pelo docente formador, criando uma sensação de confiança e capacidade maior no futuro professor. Como consequência de maiores Crenças de Autoeficácia, os professores tendem a estabelecer metas e buscar desafios maiores, vão se esforçar mais nas tarefas e persistir frente às adversidades, além de serem mais resilientes em reagir à eventuais fracassos na profissão. Considerando a quantidade e relevância das atividades de grupos musicais no contexto escolar, os

cursos de graduação em música poderiam ampliar e aprofundar a formação de professores/regentes para atuarem com as especificidades dos grupos musicais escolares, considerando as características inerentes deste contexto.

Em virtude da grande demanda de regentes para grupos musicais escolares, como apontado na revisão de literatura, defendo a oferta de estágios e projetos de extensão específicos para alunos de licenciatura regerem grupos musicais, capacitando melhor o professor para reger grupos no contexto escolar (HART JR., 2019; GABORIM-MOREIRA; RAMOS, 2019; GABORIM-MOREIRA; OLIVEIRA, 2017).

Por fim, destaca-se a contribuição que a metodologia mista trouxe para o trabalho, oferecendo perspectivas sobre o mesmo fenômeno que apenas uma abordagem não seria possível alcançar. Mas há os desafios de associar estas diferentes lentes e lidar com o tempo. Além disso, pela quantidade de dados que a metodologia mista proporciona, “ao escrever os resultados, novamente, devido à natureza do processo, você também termina com o potencial de ter mais o que escrever”<sup>121</sup> (SCHUTZ; CHAMBLESS; DECUIR, 2004, p. 260). Mas como este trabalho é apenas um fim provisório, a continuação virá em forma de artigos. Outro aspecto que pode ser observado em futuras pesquisas é a tendência de avaliar vários constructos da motivação num mesmo estudo, como exemplo a aplicação de várias escalas com diferentes constructos, buscando ampliar o espectro motivacional a ser estudado.

---

<sup>121</sup> When writing up the results, again, because of the nature of the process, you also end up with the potential of having more to write about.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHAMS, Frank. Meeting National Standards for Music Education Through Choral Performance. In: ABRAHAMS, Frank et. al. **Teaching Music through Performance in Choir**. Volume I. Chicago: GIA Publications, 2005. p. 57-79.
- ADLER, Adam. Male choral singing in Canada: a waning culture. In: HARRISON, Scott D.; WELCH, Graham F.; ADLER, Adam (Ed.). **Perspective on males and singing**. New York: Springer, 2012. Cap. 4. p. 45-63. (Landscapes: the arts, aesthetics, and education -10).
- ALDERMAN, M. Kay. **Motivation for achievement**: possibilities for teaching and learning. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- ALMEIDA, Cristiane M. G. **Por uma ecologia da formação de professores de música**: diversidade e formação na perspectiva de licenciados de universidades federais do Rio Grande do Sul. 2009. 225 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, 2009.
- ALMEIDA, Maria Lucineide Freire de. **Educação musical e estímulo à autoeficácia: um estudo com a banda do colégio do corpo de bombeiros do ceará**. Dissertação (Mestrado em Artes): Universidade Federal do Ceará, 2016.
- ANDRADE, Klesia Garcia. **Projeto “Um Canto em Cada Canto”**: o coro infantil, seus ensinamentos e suas aprendizagens. 2015. 255 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.
- ANDRADE, Klesia Garcia. “Um Canto em Cada Canto”: o coro infantil e suas perspectivas músico-educativas. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 22., 2015, Natal. **Anais [...]**. Natal: Abem, 2015a. p. 1 - 16.
- ANDRADE, Lucila Prestes de Souza Pires de. **Aprendizagem musical no canto coral**: interações entre jovens em uma comunidade de prática. 2011. 100f. Dissertação (Mestrado em Música – Área: Educação Musical) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Música, Florianópolis, 2011.
- AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Org.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006.
- BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- BANDURA, Albert. **Moral Disengagement**: how people do harm and live with themselves. New York: Worth Publishers, Macmillan, 2016.
- BANDURA, Albert. On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. **Journal of Management**, v. 38, n. 1, p. 9–44, 2012.

BANDURA, Albert. Cultivate Self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In: LOCKE, E. A. (Ed.), **Handbook of principles of organization behavior**. (2nd Ed., pp. 179-200). New York: Wiley, 2009.

BANDURA, Albert et al. **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

BANDURA, Albert. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, Albert. et al. (Org.). **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008a. p. 15-42.

BANDURA, Albert. O sistema do self no determinismo recíproco. In: BANDURA, Albert. et al. (Org.). **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008b. p. 43-68.

BANDURA, Albert. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, Albert. et al. (Org.). **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008c. p. 69- 96.

BANDURA, Albert. Adolescent Development from an Agentic Perspective. In: PAJARES, Frank; URDAN, T. (Eds.). **Self-Efficacy Beliefs of Adolescents**. Greenwich, Connecticut: IAP, 2006. Cap.1, p. 1-43.

BANDURA, Albert. Guide for constructing self-efficacy scales. In: PAJARES, Frank; URDAN, T. (Eds.). **Self-Efficacy Beliefs of Adolescents**. Greenwich, Connecticut: IAP, 2006a. Cap.14, p. 307-337.

BANDURA, Albert. The evolution of social cognitive theory. In: SMITH, K. G; HITT, M. A. (Eds.), **Great minds in management**. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 9-35.

BANDURA, Albert. Social cognitive theory: an agentic perspective. **Annual Review of Psychology** v. 52, p. 1–26, 2001.

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

BANDURA, Albert. **Social Foundation of thought and action**: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall,1986.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy**: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, n. 2, p. 191-215, 1977.

BARBOSA, Joel Luís da Silva (1994). **An adaptation of American band instruction methods to Brazilian music education, using Brazilian melodies**. Tese de Doutorado - University of Washington - Seattle, 1994.

BASTOS, Patricio de Lavenère. **Trajetória de formação de bateristas no Distrito Federal**: um estudo de entrevistas. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BATTISTI, Dayane; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Motivação no ensino coletivo de violão. **Anais do XIII Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais**, p. 442–450, 2017.

BATTISTI, Dayane.; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Influência dos indicadores fisiológicos nas crenças de autoeficácia de alunos em um contexto de ensino coletivo de violão. **Anais do XVII Encontro Regional Sul da ABEM**, 2016.

BATTISTI, Dayane; ARAÚJO, Rosane Cardoso De. Elaboração e validação de um questionário sobre as crenças de autoeficácia de alunos de violão em um contexto de ensino coletivo. **Anais do XXII Congresso Nacional da ABEM - Natal**, 2015.

BIASUTTI, Michele. Orchestra rehearsal strategies: Conductor and performer views. **Musicae Scientiae**, v. 17, n. 1, p. 57–71, 2012. Disponível em: <<http://msx.sagepub.com/lookup/doi/10.1177/1029864912467634>>.

BIASUTTI, Michele; CONCINA, Eleonora. The effective music teacher: The influence of personal, social, and cognitive dimensions on music teacher self-efficacy. **Musicae Scientiae**, p. 1–16, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1029864916685929>>.

BOZZETTO, Adriana. Oportunidade de um futuro melhor através da música: reflexões sobre a formação musical de crianças e jovens em uma orquestra. In.: XXIV Congresso da ANPPOM, 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2014.

BOZZETTO, Adriana. **Projetos educativos de famílias e formação musical de crianças e jovens em uma orquestra**. Tese (doutorado em música). Programa de pós-graduação em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre – RS, 2012.

BOZZETTO, Adriana. A formação musical de crianças e jovens em uma orquestra: um estudo a partir das narrativas das famílias. In: XXI Congresso da ANPPOM, 2011, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: ANPPOM, 2011.

BOZZETTO, Adriana. Formação musical no contexto de uma orquestra: um estudo sobre o projeto educativo das famílias. In.: XX Congresso da ANPPOM, 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPPOM, 2010.

BRANDÃO, José M. **The art of Conducting**: an annotated bibliography. Louisiana: LAP Lambert Academic Publishing, 2011.

BRASIL. **Resumo Técnico: Censo da Educação básica 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019a.

BRASIL. **Resumo Técnico: Censo da Educação básica 2017** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019b.

BRASIL. **Censo Escolar 2017 – Notas estatísticas**. Brasília: MEC/INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 07 de Março de 2018.

BRASIL. Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 mai. 2016. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm)>. Acesso em: 16 set. 2016.

BRASIL. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. **Decreto No 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)>.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm)>. Acesso em: 20 Março de 2017

BRASIL. **Resolução CNE/CES Nº 2, de 8 de março de 2004**. Brasília: Diário Oficial da União, 12/03/2004, Seção I, p. 10. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, 2004.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (5a a 8a séries)**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (1a a 4a séries)**. Brasília, 1997a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Brasília, 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: 03 Março de 2017.

BRAUN, Christian Miquéias; ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Concursos Públicos para Professores de Música: Uma investigação no Rio Grande do Sul. In: CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA ISME, 11. **Anais [...]**. Natal: Isme, 2017. p. 1 - 18.

BRITO, Dhemy Fernando Vieira. Análise do projeto “Um canto em cada canto”: uma pesquisa em andamento. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2017, Manaus. **Anais [...]**. Manaus: Abem, 2017. p. 1 - 13.

BZUNECK, José Aloyseo. Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p.697-708, dez. 2017. [Http://dx.doi.org/10.5902/1984686x28427](http://dx.doi.org/10.5902/1984686x28427).

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 9-36.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Psico-USF**, v. 8, n. 2, p. 137–143, Jul/Dez. 2003.

BZUNECK, José Aloyseo. Crenças de Auto-Eficácia de professoras do 1º grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 4, p.57-89, out. 1996.

CAMPOS, Elias Leite. O maestro de banda brasileiro: suas contribuições para o ensino coletivo de instrumentos de sopro e percussão. **Anais do IV SIMPOM**, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/5645/5093>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

CAMPOS, Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. **Revista da Abem**, v. 19, p. 103–111, 2008. Disponível em:  
<[http://www.abemeducaomusical.com.br/revista\\_abem/ed19/revista19\\_artigo11.pdf](http://www.abemeducaomusical.com.br/revista_abem/ed19/revista19_artigo11.pdf)>. Acesso em: 3 ago. 2017.

CARLOTTO, Mary Sandra; DIAS, Sofia Raquel da Silva; BATISTA, Jaqueline Brito Vidal; DIEHL, Liciane. O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout em professores. **Psico-usf**, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p.13-23, abr. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712015200102>.

CASANOVA, Daniela Couto Guerreiro; AZZI, Roberta Gurgel. Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 58, n. 1, p.237-252, dez. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.43236>.

CERESER, Cristina Mie Ito. **As crenças de autoeficácia dos professores de música**. 2011. 182 f. Tese (Doutorado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/31429>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

CERESER, Cristina Mie Ito; GRINGS, Ana Francisca Schneider; RÖPKE, Camila Betina; HENTSCHKE, Liane. Perfil dos professores de música que atuam na educação básica no Brasil. **XXIII Congresso Nacional da Abem**. Manaus, p. 1-20. out. 2017.

CERNEV, Francini 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.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Canto Coral: um levantamento sobre os trabalhos apresentados nos Encontros Nacionais e Congressos da ABEM entre 1992 e 2009. In: **Anais do XIX Encontro Anual da ABEM**. Goiânia: Abem, 2010. p. 551-60.

CISLAGUI, Mauro César. **Concepções e ações de Educação Musical no projeto de bandas e fanfarras de São José – SC: três estudos de caso**. Dissertação (Mestrado em Música). Florianópolis: UDESC, 2009.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research Methods in Education**. 6.ed. New York: Routledge, 2007.

COLARES, Ruben Levi; BARROS, Rosemara Staub de. O regente/educador musical: uma análise nas experiências na escola. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 23., 2017, Manaus. **Anais [...]**. Manaus: Abem, 2017. p. 1 - 11.

COOK, David A.; ARTINO, Anthony R. Motivation to learn: an overview of contemporary theories. **Medical Education**, v. 50, n. 10, p. 997–1014, 2016.

COSTA, Anna Edith Bellico da. Modelação. In: BANDURA, Albert. et al. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 123–148.

COSTA, Patricia Soares Santos. **Coro Juvenil: por uma abordagem diferenciada**. 2009. Dissertação (Mestrado em Música - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.unirio.br/ppgm/arquivos/dissertacoes/patricia-costa>>. Acesso em: 11 out. 2017.

CRESWELL, John W. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. 4th ed. London: Sage Publications, 2014.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: A educação musical como meio de transformação social**. 2003. 210p. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

CRUVINEL, Flávia Maria. O ensino coletivo de instrumento musical como alternativa metodológica na educação básica. In: ALCÂNTARA, Luz Marina; RODRIGUES, Edvania B. T. (Org.). **O ensino de música: desafios e possibilidades contemporâneas**. Goiânia: SEDUC, 2009, p. 71-79.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/302.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf)>. Acesso em 20 jan. 2020.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017**. São Paulo: Moderna, 2017. Disponível em: <[https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2018/07/anuario\\_brasileiro\\_da\\_educacao\\_basica\\_2017\\_com\\_marcadoces.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2018/07/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017_com_marcadoces.pdf)>. Acesso em 20 jan. 2020.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016**. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A825504C11A01550D626BD50F82>>. Acesso em 20 jan. 2020.

DANCEY, Christine; REIDY, John. **Estatística Sem Matemática para Psicologia: Usando SPSS para Windows**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

D'ASSUNÇÃO JUNIOR, José Teixeira. **A pedagogia crítica de Paulo Freire e as práticas do regente-educador de corais escolares**. Dissertação (Mestrado em Música). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2011.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory**. In: RYAN, Richard M. (Ed.), Oxford handbook of human motivation. Oxford, UK: Oxford University Press, 2012, p. 85-107.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains**. Canadian Psychology, v. 49, n. 1, p. 4-23, 2008a.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Self-Determination Theory: a macrotheory of human motivation, development, and health**. Canadian Psychology, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008b.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior**. Psychological Inquiry, vol. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

DEL-BEN, Luciana et al. Sobre a docência de música na educação básica: um estudo sobre as condições de trabalho e a realização profissional de professores(as) de música. **Opus**, [s.l.], v. 25, n. 2, p.144-173, ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2019b2507>.

DEL-BEN, Luciana et al. Condições de trabalho de professores de música da educação básica: resultados preliminares. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23. **Anais [...]**. Manaus: Abem, 2017. p. 1 - 16.

DEL-BEN, Luciana et al. Sobre a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concurso público para professores. **Opus**, [s.l.], v. 22, n. 2, p.543-567, dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2016b2221>.

DEMARRAIS, Kathleen. Qualitative interview studies: Learning through experience. In: DEMARRAIS, Kathleen; LAPAN, Stephen D. (Eds.) **Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences**, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2004, p. 51–68.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (ed.). **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 5th ed. Los Angeles: Sage Publications, 2018. p. 29-71.

DIENER, Ed; OISHI, Shigehiro; PARK, Jung Yeun. An incomplete list of eminent psychologists of the modern era. **Archives of Scientific Psychology**, v. 2, n. 1, p. 20–32, 2014. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/journals/arc/2/1/20/>>.

ECCLES, Jacquelynne; WIGFIELD, Allan. **Development of achievement motivation**. Oxford: Academic Press, 2002.

ECCLES, Jacquelynne; O'NEILL, Susan; WIGFIELD, Allan. Ability self-perceptions and subjective task values in adolescents and children. In: MOORE, KRISTIN A.; LIPPMAN, LAURA H. (Org.). **What do children need to flourish?** New York: Springer, 2005. p. 237–249.

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em Educação Musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros (II). **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 16, mar. 2007. p. 95-111.

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros. **Revista da ABEM**, v. 15, p. 11–26, 2006. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/298/228>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

FERNANDES, Mayra Matias; COSTA FILHO, Roraima Alves da ; IAOCHITE, Roberto Tadeu. Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 2, p.219-232, jun. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003>.

FERREIRA, Luiza Cristina Mauad; AZZI, Roberta Gurgel. Burnout do professor e crenças de autoeficácia. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, v. 26, n. 1, p.179-191, dez. 2011. <http://dx.doi.org/10.5585/eccos.n26.2149>.

FERREIRA, Luiza Cristina Mauad. **Relação entre a crença de autoeficácia docente e a síndrome de Burnout em professores do ensino médio**. 2011. 151 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

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

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

FIGUEIREDO, Sérgio; SOARES, José. Questões metodológicas para a pesquisa em educação musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 22. **Anais [...]**. João Pessoa: Anppom, 2012. p. 1936 - 1943.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **O Ensaio Coral como Momento de Aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical**. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 1990.

FONTES, Arlete Portella; AZZI, Roberta Gurgel. Crenças de autoeficácia e resiliência: apontamentos da literatura sociocognitiva. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 1, p.105-114, mar. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-166x2012000100012>.

FRANCHINI, Rogéria Tatiane Soares. **O regente como educador musical: saberes para a prática do canto coral com adolescentes**. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

FREER, Patrick K. *From Boys to Men: Male Choral Singing in the United States*. 2012

FREER, Patrick K. Perspectives of European Boys about their Voice Change and School Choral Singing: Developing the Possible Selves of Adolescent Male Singers. **Music Faculty Publications**. Paper 56, 2014. Disponível em: <[https://scholarworks.gsu.edu/music\\_facpub/56/](https://scholarworks.gsu.edu/music_facpub/56/)>.

FRIGERI, Aglaê Machado; PEDROSA, Mayra Stela Dunin. Comunicação gestual entre músicos: Uma revisão dos métodos de pesquisa empregados. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Simcam, 2017. p. 302 - 308.

FUCCI-AMATO, Rita de Cássia. A Importância da Regência Coral e da Expressão Vocal Cantada para a (re)qualificação do Educador Musical. **Anais do XVIII**

Congresso Nacional da Abem e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina: Abem, 2009. p.189-195.

FUCCI-AMATO, Rita de Cássia. Ensaio coral a distância (ECAD) ou tele-ensaio: uma nova forma de organização de trabalho e uma nova ferramenta pedagógica para o canto coral? In: CONGRESSO DA ANPPOM, 21. **Anais [...]** . Uberlândia: Anppom, 2011. p. 526 - 532.

GABORIM-MOREIRA, Ana Lúcia Iara; OLIVEIRA, Ana Lúcia Carneiro de. Formação do regente coral infantojuvenil em cursos de Licenciatura em Música: o caminho da extensão. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2017, Manaus. **Anais [...]** . Manaus: Abem, 2017. p. 1 - 15.

GABORIM-MOREIRA, Ana Lúcia Iara; RAMOS, Marco Antonio da Silva. Coro infantojuvenil em contexto universitário: desdobramentos de uma tese. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 29., 2019, Pelotas. **Anais [...]** . Pelotas: Anppom, 2019. p. 1 - 9.

GABORIM-MOREIRA, Ana Lúcia Iara; RAMOS, Marco Antonio da Silva. A pedagogia vocal na regência coral infantojuvenil: conceitos e reflexões. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 26., 2016, Belo Horizonte. **Anais [...]** . Belo Horizonte: Anppom, 2016. p. 1 - 11.

GALIZIA, Fernando Stanzione. **Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música**. 2007. 106 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, 2007.

GALLO, José Antonio; NARDI, Hector; RUSSO, Antonio; GRAETZER, Guillermo. **El Director de Coro: Manual para la dirección de coros vocacionales**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1979.

GARCIA, Fernanda Krüger. **O perfil do professor de música do ensino médio e suas crenças de autoeficácia**. 140 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-graduação em Música., Porto Alegre, 2017.

GIDEON, Lior. Introduction. In: GIDEON, Lior (Ed) **Handbook of Survey Methodology for the Social Sciences**. New York: Springer, 2012, p. 3-6.

GIRGIN, Demet. Motivation, Self-Efficacy and Attitude as Predictors of Burnout in Musical Instrument Education in Fine Arts High Schools. **Eurasian Journal Of Educational Research**, [s.l.], v. 85, n. 1, p.93-108, fev. 2020. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2020.85.5>.

GODDARD, Roger D.; HOY, Wayne K.; HOY, Anita Woolfolk. Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. **Educational Researcher**, [s.l.], v. 33, n. 3, p.3-13, abr. 2004.

GODDARD, Roger D.; HOY, Wayne K.; HOY, Anita Woolfolk. Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. **American Educational Research Journal**, [s.l.], v. 37, n. 2, p.479-507, jan. 2000. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312037002479>.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Social [recurso eletrônico]: o poder das relações humanas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. Tradução de: Ana Beatriz Rodrigues.

GRAHAM, Sandra; WEINER, Bernard. Motivation: Past, present, and future. **APA educational psychology handbook**, Vol 1: Theories, constructs, and critical issues., v. 1, p. 367–397, 2012. Disponível em: <<http://content.apa.org/books/13273-013>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

GREEN, Lucy. **How popular musicians learn: a way ahead for music education**. Aldershot, U.K.: Ashgate, 2002.

GRINGS, Ana Francisca Schneider. **Professores de música do brasil: motivações e aspirações profissionais**. 180 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-graduação em Música, Porto Alegre, 2015.

GRINGS, Bernardo. **O ensino de regência na formação do professor de música: um estudo com três cursos de licenciatura em música na Região Sul do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Música). Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), 2011.

GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini; BZUNECK, José Aloyseo. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 1, 2008, p. 101–113.

HARRISON, Scott D. Singing, men and Australian culture. In: HARRISON, Scott D.; WELCH, Graham F.; ADLER, Adam (Ed.). **Perspective on males and singing**. New York: Springer, 2012. Cap. 5. p. 65-78. (Landscapes: the arts, aesthetics, and education -10).

HART JUNIOR, John T. The Status of Music Education Conducting Curricula, Practices, and Values. **Journal of Music Teacher Education**, [s.l.], v. 28, n. 2, p.13-27, jun. 2019. <http://dx.doi.org/10.1177/1057083718783464>.

HEBERT, David G. **Wind Bands and Cultural Identity in Japanese Schools**. Landscape: the Arts, Aesthetics, and Education 9, Springer Science+Business Media B.V. 2012.

HENDRICKS, Karin S. The Sources of Self-Efficacy: Educational Research and Implications for Music. **Update: Applications of Research in Music Education**, [s.l.], v. 35, n. 1, p.32-38, jul. 2016. <http://dx.doi.org/10.1177/8755123315576535>.

HENTSCHKE, Liane; WERNER, Aline Seligson; RÖPKE, Camila Betina. Professores de música da educação básica: sexo, formação e crenças de autoeficácia. In: CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA ISME, 11. **Anais [...]**. Natal: Isme, 2017. p. 1 - 16.

HEWITT, Michael P. Self-Efficacy, Self-Evaluation, and Music Performance of Secondary-Level Band Students. **Journal of Research in Music Education**, v. 63, n. 3, p. 298–313, 2015.

IAOCHITE, Roberto Tadeu; AZZI, Roberta Gurgel. Escala de fontes de autoeficácia docente: Estudo exploratório com professores de Educação Física. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 71, p.659-669, nov. 2012.  
<http://dx.doi.org/10.7213/psicol.argum.7472>.

IAOCHITE, Roberto Tadeu; COSTA FILHO, Roraima Alves da; MATOS, Mayara da Mota; SACHIMBOMBO, Keila Michelly Canhina. Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p.45-54, abr. 2016.

KLASSEN, Robert M.; TZE, Virginia M. C.; BETTS, Shea M.; GORDON, Kelly A. Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? **Educational Psychology Review**, [s.l.], v. 23, n. 1, p.21-43, 24 ago. 2011.  
<http://dx.doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>.

KLASSEN, Robert M.; USHER, Ellen L.; BONG, Mimi. Teachers' Collective Efficacy, Job Satisfaction, and Job Stress in Cross-Cultural Context. **The Journal of Experimental Education**, [s.l.], v. 78, n. 4, p.464-486, 24 jun. 2010.  
<http://dx.doi.org/10.1080/00220970903292975>.

KAULFUSS, Marco Aurélio. **Atribuição causal para o sucesso e fracasso em ensinar e eficácia coletiva de professores**. 2014. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

KOHLRAUSCH, Daniela Barzotti. **Prática coral e motivação: o ambiente coral na percepção do corista**. 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-graduação em Música. Porto Alegre, 2015.

KRÜGER, Veridiana de Lima Gomes. **Um estudo sobre El Sistema a partir da perspectiva da Teoria Social Cognitiva**. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

KUHN, Filipy; CARDOSO, Jessica Dias; COSTA, Matheus da Lapa; BACKES, Ana Flávia; BRASIL, Vinícius Zeilmann; RAMOS, Valmor. A produção de conhecimento científico sobre a autoeficácia docente: um estudo de revisão no campo da educação física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p.179-187, 2019.

LAGO JR., Sylvio. **A Arte da Regência: história, técnica e maestros**. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2002.

LARSON, Ron; FARBER, Betsy. **Estatística aplicada**. Tradução: Luciane Ferreira Pauleti Vianna. 4ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

LIMA, Marcos Aurélio de. **A Banda Estudantil em um Toque Além da Música**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2007.

LONG, Ilse-Renee Moss. **Why can't I sing: the impact of self-efficacy enhancing techniques on student self-efficacy beliefs**. 187 f. Tese (Doutorado - Musical Arts), Boston University, Boston, 2016.

MANZO, Amber N.; BURKE, Jennifer M. Increasing Response Rate in Web-Based/Internet Surveys. In: GIDEON, Lior (Ed) **Handbook of Survey Methodology for the Social Sciences**. New York: Springer, 2012, p. 327-343.

MARCONATO, Athus Rogério. **Prática de banda em escolas de ensino fundamental como embasamento para processo pedagógico: um estudo de caso com duas escolas em Guarulhos - SP**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2014.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Autoeficácia docente e Educação Especial: revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p.70-91, jul. 2019. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x35883>.

MATEIRO, Teresa; VECHI, Hotênsia; EGG, Marisleusa de Souza. A prática do canto na escola básica: o que revelam as publicações da ABEM (1992-2012). **Revista da ABEM**, v. 22, n. 33, 2014.

MATHIAS, Nelson. **Coral, um Canto Apaixonante**. Brasília: MusiMed, 1986.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

MATTHEWS, Wendy K.; KITSANTAS, Anastasia. Group Cohesion, Motivational Climate, and collective efficacy beliefs in community college and university bands. **Journal of Band Research**, v. 51, n. 2, p. 1–17, 2016.

MATTHEWS, Wendy K.; KITSANTAS, Anastasia. The role of the conductor's goal orientation and use of shared performance cues on collegiate instrumentalists' motivational beliefs and performance in large musical ensembles. **Psychology of Music**, v. 41, n. 5, p. 630–646, 2012.

MATTHEWS, Wendy k.; KITSANTAS, Anastasia. Group Cohesion, Collective Efficacy, and Motivational Climate as Predictors of Conductor Support in Music Ensembles. **Journal of Research in Music Education**, v. 55, n. 1, p. 6–17, 2007.

MCCORMICK, John; MCPHERSON, Gary. The Role of Self-Efficacy in a Musical Performance Examination: An Exploratory Structural Equation Analysis. **Psychology**

of Music, [s.l.], v. 31, n. 1, p.37-51, jan. 2003.  
<http://dx.doi.org/10.1177/0305735603031001322>.

MCPHERSON, Gary E.; MCCORMICK, John. Self-efficacy and music performance. **Psychology of Music**, [s.l.], v. 34, n. 3, p.322-336, jul. 2006.  
<http://dx.doi.org/10.1177/0305735606064841>.

MENDES, Josefa Elaine Ribeiro. Música no Programa Mais Educação: um estudo multicaso sobre as práticas e vivências musicais em escolas paraibanas. **Anais do XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música** – Natal, 2013.

MENDES, Josefa Eliane Ribeiro. **Música no Programa Mais Educação**: um estudo sobre as práticas de canto coral em escolas paraibanas. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, 2013.

MONTENEGRO, Guilherme Farias de Castro. **Os modos de ser e agir do pianista colaborador**: um estudo de entrevistas com profissionais do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília. 189 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MORAIS, Ana Claudia Silva; ROSA, Amélia Martins Dias Santa. Educação musical no contexto orquestral: levantamento da produção acadêmico-musical. **Anais do XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**, 2015. Disponível em:  
<<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1477/377>>. Acesso em: 4 ago. 2017.

MORATO, Cíntia. **Estudar e trabalhar durante a graduação em música**: construindo sentido sobre a formação profissional do músico e do professor de música. 2009. 307 f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MORRIS, David B.; USHER, Ellen L.; CHEN, Jason A. Reconceptualizing the Sources of Teaching Self-Efficacy: a Critical Review of Emerging Literature. **Educational Psychology Review**, [s.l.], v. 29, n. 4, p.795-833, jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>

NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo. O ensino coletivo de instrumentos musicais na banda de música. **Anais do XVI Congresso da ANPPOM**, 2006. Disponível em:  
<[http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2006/CDROM/COM/01\\_Com\\_EdMus/sessao04/01COM\\_EdMus\\_0404-218.pdf](http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/01_Com_EdMus/sessao04/01COM_EdMus_0404-218.pdf)>. Acesso em: 22 nov. 2017.

NEVES, Gina Samoa. **O perfil e as crenças de autoeficácia de professores de música dos anos finais do ensino fundamental**. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-graduação em Música. Porto Alegre, 2017.

- NINA, Karla Cristina Furtado. **Fontes de Autoeficácia Docente: um estudo exploratório com professores de educação básica.** Um Estudo Exploratório com Professores de Educação Básica. 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.
- NÓBREGA, Ariana Perazzo da; BOAL-PALHEIROS, Graça. NEOJIBA: reflexões sobre o ensino das práticas musicais em projeto social. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 22., 2015, Natal. **Anais [...] .** Natal: Abem, 2015. p. 1 - 15.
- OLIVEIRA, Ana Lúcia Carneiro de. **A regência coral na formação do licenciando em música:** uma experiência didática no Coral Infantil da UFRN. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- OLIVEIRA, Mário André Wanderley. **Motivação na formação inicial:** um estudo com licenciandos em música no Brasil. 2015. 230 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-graduação em Música. Porto Alegre, 2015.
- PAJARES, Frank; OLAZ, Fabián. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, Albert et al. **Teoria social cognitiva:** conceitos básicos. Porto Alegre: ArtMed, 2008. p. 98-114.
- PENNA, Maura. A música na escola e o Programa Mais Educação: algumas considerações. **Anais do XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música –** Belo Horizonte, 2016.
- PENNA, Maura. Música no Programa Mais Educação: Discutindo a Diversidade das Práticas. **Revista Música Hodie**, v. 14, n. 2, p. 84-98, 2014.
- PENNA, Maura; MENDES, Eliane; BANDEIRA, Ian; BARROS, Olga Renalli. O Canto Coral no Programa Mais Educação: a defasagem entre a proposta e a ação. **XXII Congresso Nacional da ABEM –** Natal/RN, 2015.
- PERÄKYLÄ, Anssi; RUUSUVUORI, Johanna. Analyzing Talk and Text. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S.. **The SAGE Handbook of Qualitative Research.** 5th ed. Los Angeles: Sage Publications, 2018. p. 1163-1201.
- PFÜTZENREUTER, Allan César. **Tocar/jogar Rocksmith:** as experiências de flow de jovens guitarristas que jogam games de música - Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- PISERCHIA, Paola. Educação musical e gênero: formação do professor/professora de música. IN: SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio. **A Formação do professor de música no Brasil.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.
- PRUETER, Priscilla Battini. **O Ensaio Coral sob a perspectiva da performance musical:** abordagens metodológicas, planejamento e aplicação de técnicas e

estratégias junto a corais amadores. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, 2010.

RAMOS, Maély Ferreira Holanda; FERNANDEZ, Ana Patrícia Oliveira; PONTES, Fernando Augusto Ramos; SILVA, Simone Souza Costa e. Caracterização das Pesquisas sobre Eficácia Coletiva Docente na Perspectiva da Teoria Social Cognitiva. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s.l.], v. 32, n. 1, p.91-99, mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722016012227091099>.

RAMOS, Marco Antonio da Silva. **O Ensino da Regência Coral**. Tese de livre-docência. São Paulo: USP, 2003.

REEVE, Johnmarshall. **Motivação e emoção**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Ltc, 2011.

RIBEIRO, Cinara Baccili. **A profissionalidade do regente de coros infanto-juvenis em Campo Grande - MS**. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

RIBEIRO, Giann Mendes. **Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online: uma perspectiva contemporânea da motivação**. 2013. 239 f. Tese (Doutorado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RÖPKE, Camila Betina. **O perfil do professor de música que atua na educação infantil e suas crenças de autoeficácia**. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-graduação em Música. Porto Alegre, 2017.

RYAN, Richard M. **Motivation and the organization of Human Behavior**: three reasons for the reemergence of a field. In: RYAN, Richard M. (Ed.), *Oxford handbook of human motivation*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2012, p. 3-10.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. **American Psychologist**. v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

SADIE, Stanley. **Dicionário Grove de música**, edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SALAZAR, Leonardo Santos. **Música Ltda: o negócio da música para empreendedores** (inclui um Plano de Negócio para uma banda). 2ª ed. Revista e ampliada. Recife: Sebrae, 2015. Disponível em: [https://m.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/PE/Anexos/Livro%20musica%20Ltda\\_web.pdf](https://m.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/PE/Anexos/Livro%20musica%20Ltda_web.pdf)

SANTOS, Ana Roseli Paes dos. **O ensino em grupo de instrumentos musicais: Um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil**. 2014. 474 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade do Minho, Minho, 2014.

SANTOS, Carla Pereira dos. Ensino de música na escola de educação básica: um olhar para os tempos e espaços a partir de uma orquestra escolar. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 27., 2017, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Anppom, 2017a. p. 1 - 8.

SANTOS, Carla Pereira dos. Orquestra Villa-Lobos: Singularidades de uma prática pedagógico-musical escolar. In: CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA ISME, 11., 2017, Natal. **Anais [...]**. Natal: Isme, 2017b. p. 1 - 12.

SANTOS, Carla Pereira dos. **Expressões parciais da cultura escolar: os resultados de uma pesquisa com uma orquestra escolar.** In.: XXIV Congresso da ANPPOM, 2014, São Paulo – SP. Anais... São Paulo – SP: ANPPOM, 2014.

SANTOS, Carla Pereira dos. **Ensinar música na escola: um estudo de caso com uma orquestra escolar.** Tese (doutorado em música). Programa de pós-graduação em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre/RS, 2013. 281f.

SANTOS, Carla Pereira dos. **Construir um modo de ensinar música na escola: o caso da Orquestra Villa-Lobos.** In.: XXII Congresso da ANPPOM, 2012, João Pessoa – PB. Anais... João Pessoa – PB: ANPPOM, 2012.

SANTOS, Carla Pereira dos. **Modos de ensinar música na escola: um estudo a partir de uma orquestra Escolar.** In.: XIX Congresso nacional da ABEM, 2010, Goiânia – GO. Anais... Goiânia – GO: ABEM, 2010.

SANTOS, Najla Elisângela dos. **A prática coral como atividade extracurricular em escolas de ensino fundamental: um estudo na cidade de Florianópolis.** 2012. 99 folhas. Dissertação (Mestrado em Música – Área: Educação Musical) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Música, Florianópolis, 2012.

SANTOS, Gleison Costa dos; MONTEIRO, Calígia Sousa. Concerto didático da Orquestra Sinfônica do Rio Grande do Norte – OSRN: uma ação do PIBID – música na Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti. **XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música** – São Paulo, 2014.

SANTOS, Wilson Rogério dos. **Educação musical coletiva com instrumentos de arco: uma proposta de sistema em níveis didáticos.** Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SBICIGO, Juliana Burges; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Propriedades Psicométricas da Escala de Autoeficácia Geral Percebida (EAGP). **Psico**. v. 43, n. 2, p. 139–146, 2012.

Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11691>>.

Acesso em: 20 out. 2016.

SCHMELING, Agnes; TEIXEIRA, Lúcia. **Explorando possibilidades vocais: da fala ao canto.** Música na Educação Básica, v.2, n.2. Porto Alegre: ABEM, 2010.

SCHUNK, Dale H.; USHER, Ellen L. Social Cognitive Theory and Motivation. In: RYAN, Richard M. (Ed.), Oxford handbook of human motivation. Oxford, UK: Oxford University Press, 2012, p. 13-27.

SCHUTZ, Paul A.; CHAMBLESS, Courtney B.; DECUIR, Jessica T. Multimethods Research. In: DEMARRAIS, Kathleen; LAPAN, Stephen D. (ed.). **Foundations for research: methods of inquiry in education and the social sciences.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 267-282.

SELF-DETERMINATION THEORY. Site oficial da Teoria da Autodeterminação. Disponível em: <<http://www.selfdeterminationtheory.org>>. Acesso em 20 de Outubro de 2017.

SILVA, Francinaldo Rodrigues da. **A aprendizagem musical e as contribuições sociais nas bandas de música: um estudo com duas bandas escolares.** 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SILVA, Luiz Eduardo; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Prática Coral: um panorama das publicações de anais de encontros e congressos da ABEM e ANPPOM dos últimos dez anos (2003-2013). **Anais do XXII Congresso Nacional da ABEM - Natal/RN, 2015.** Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1092/508>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SILVA, Paulo Jucirlei Cardoso da. **Aprender Gaita-ponto: a motivação dos alunos sob a perspectiva da teoria da autodeterminação.** 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SILVA SÁ, Fábio Amaral da; LEÃO, Eliane. Materiais didáticos para o ensino coletivo de violão: questionamentos sobre métodos. **Revista Música Hodie**, v. 15, n. 2, p. 1–14, 2015.

SILVA, Tais Dantas da. **Educação musical e motivação: um estudo sobre a formação de professores a partir da teoria da autodeterminação.** Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SKAALVIK, Einar M.; SKAALVIK, Sidsel. Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. **Psychological Reports**, [s.l.], v. 114, n. 1, p.68-77, fev. 2014. <http://dx.doi.org/10.2466/14.02.pr0.114k14w0>.

SKAALVIK, Einar M.; SKAALVIK, Sidsel. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. **Journal of Educational Psychology**, [s.l.], v. 99, n. 3, p.611-625, ago. 2007. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio. **A Formação do professor de música no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SOARES, Valéria Garcia. O ensino de regência para o Curso Licenciatura na Escola de Música da UFRJ: observações através do currículo vigente para o Curso de Licenciatura em Música (2009). In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 27., 2017, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Anppom, 2017. p. 1 - 8.

SOUSA, Aurélio Nogueira de; BARBOSA, Joel Luis da Silva. Bandas marciais escolares de Goiânia: relações com a vida estudantil de seus integrantes. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 28., 2018, Manaus. **Anais [...]**. Manaus: Anppom, 2018. p. 1 - 7.

SOUZA, Jusamara et al. Formação de professores para o ensino de música nas escolas: Relato de uma experiência no Rio Grande do Sul. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2017, Manaus. **Anais [...]**. Manaus: Abem, 2017. p. 1 - 11.

SOUZA, Jusamara et al. Audiência Pública sobre políticas de implantação da Lei Federal nº 11769/08 na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 23, 84-94, mar. 2010.

SOUZA, Sérgio Luiz Deslandes de. **A regência como componente curricular dos cursos de licenciatura em música oferecidos pelas universidades federais no Brasil**. 2015. 252 f. Tese (Doutorado em Música), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Pereira. **Coros de Empresa como Desafio para a Formação e a Atuação de Regentes Corais: Dois Estudos de Caso**. Dissertação (Mestrado em Música) – Porto Alegre: UFRGS, 2005.

TOEPOEL, Vera. Building Your Own Online Panel Via E-Mail and Other Digital Media. In: GIDEON, Lior (Ed) **Handbook of Survey Methodology for the Social Sciences**. New York: Springer, 2012, p. 345-360.

TOURINHO, Cristina. Desenvolvimento musical e aprendizagem no ensino coletivo de violão. **Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música**, p. 113–115, 2011. Disponível em: <<http://sacom.org.ar/v2016/sites/default/files/15.Tourinho.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

TOURINHO, Cristina; AZZI, Roberta Gurgel; DANTAS, Marilda A. Crenças de autoeficácia ocupacional de estudantes e recém-egressos de cursos de bacharelado em violão. **Percepta - Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais**, v. 3, n. 2, p. 49–68, 2016.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; MCMASTER, Peggy. Sources of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and

Implementation of a New Teaching Strategy. **The Elementary School Journal**, [s.l.], v. 110, n. 2, p.228-245, dez. 2009. <http://dx.doi.org/10.1086/605771>.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; WOOLFOLK-HOY, Anita. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, v. 17, p. 783-805, 2001.

ULRICH, Jerry. **Preparing the Conductor as Teacher**. Music Educators Journal. p.48-52, 2009.

USHER, Ellen L. Sources of Middle School Students' Self-Efficacy in Mathematics: A Qualitative Investigation. **American Educational Research Journal**, [s.l.], v. 46, n. 1, p.275-314, mar. 2009. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831208324517>.

USHER, Ellen L.; PAJARES, Frank. Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. **Review of Educational Research**, [s.l.], v. 78, n. 4, p.751-796, dez. 2008. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308321456>.

VEBER, Andréia. A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de música na educação básica. **Revista da Abem**, Londrina, v. 20, n. 29, p.39-50, jul./dez. 2012.

VELOSO, Flávio Denis Dias; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Um estudo sobre crenças de autoeficácia de alunos de música no contexto da disciplina de Contraponto Modal. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 11., 2015, Pirenópolis. **Anais [...]**. Pirenópolis: Simcam, 2015. p. 259 - 268.

VIEIRA, Alexandre. **Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão**: um estudo sobre culturas profissionais no campo da música. 2009. 178f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WELCH, Graham F.; SAUNDERS, Jo; PAPAGEORGI, Ioulia. Sex, Gender and Singing Development: Making a Positive Difference to Boys' Singing Through a National Programme in England. In: HARRISON, Scott D.; WELCH, Graham F.; ADLER, Adam (Ed.). **Perspective on males and singing**. New York: Springer, 2012. Cap. 3. p. 27-44. (Landscapes: the arts, aesthetics, and education -10).

WARD-STEINMAN, Patrice Madura. **Becoming a Choral Music Teacher: A Field Experience Workbook**. New York: Routledge, 2010.

WEBER, Vanessa; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A importância das crenças de autoeficácia para o ensino de música no contexto da unicodência. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18. **Anais [...]**. Santa Maria: Abem, 2018. p. 1 - 14.

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

WERNER, Aline Seligson. **As crenças de autoeficácia dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para ensinar música**. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-graduação em Música., Porto Alegre, 2017.

WIGFIELD, Allan; CAMBRIA, Jenna. Expectancy-Value Theory: retrospective and prospective. **The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement Advances in Motivation and Achievement**, v. 16, p. 35–70, 2010. Disponível em: <[http://lgarcia.educ.msu.edu/910reading/Wigfield & Cambria, 2010.pdf](http://lgarcia.educ.msu.edu/910reading/Wigfield%20&%20Cambria,2010.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2017.

WIGFIELD, Allan; ECCLES, Jacquelynne S. Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, p. 68–81, 2000. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910159>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A música em escolas públicas do Rio Grande do Sul. **Anais do XXII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – João Pessoa**, 2012.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **A Inserção da Música no Projeto Político Pedagógico**: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Tese (Doutorado em Música) Porto Alegre: UFRGS, 2009.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ERTEL, Daniele Isabel; SOUZA, Jusamara Vieira. Música nas escolas: uma investigação sobre a implementação nos municípios do rio Grande do sul. **Revista Música Hodie**, v. 16, n. 1, 8 set. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/43158/21636>>. Acesso em: 11 set. 2017.

YING, Liu Man. **O ensino coletivo direcionado no violino**. Dissertação (Mestrado em Artes - Musicologia). 227 f. Universidade de São Paulo (USP), 2007.

ZANDER, Oscar. **Regência Coral**. 6.ed. Porto Alegre: Movimento, 2008.

ZEE, Marjolein; KOOMEN, Helma M. Y. Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. **Review of Educational Research**, [s.l.], v. 86, n. 4, p.981-1015, 9 jul. 2016. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654315626801>.

ZELENAK, Michael S. Measuring the Sources of Self-Efficacy Among Secondary School Music Students. **Journal of Research in Music Education**, [s.l.], v. 62, n. 4, p.389-404, dez. 2015. <http://dx.doi.org/10.1177/0022429414555018>.

ZELENAK, Michael S. **Self-Efficacy in Music Performance: measuring the sources among secondary school music students**. 2011. 176 f. Tese (Doutorado em Música), University Of South Florida, Florida, 2011.

ZELENAK, Michael S. Development and Validation of the Music Performance Self-Efficacy Scale. **Music Education Research International**, [s.l.], v. 4, n. 1, p.31-43, dez. 2010.

ZIMMERMAN, Barry J. Self-efficacy: an essential motive to learn. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25(1) p. 82-91, 2000. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910160>. Acesso em: 15 nov. 2017.

## **ANEXO A - Escala de Autoeficácia do Professor de Música (CERESER, 2011)**

### **Ensinar música**

1. Implementar várias estratégias de ensino na sala de aula
2. Utilizar uma variedade de estratégias para avaliar as atividades musicais
3. Responder até às questões mais complexas do campo musical levantadas pelos alunos.
4. Adaptar as atividades para um nível musical considerando o desenvolvimento musical e cognitivo dos alunos.

### **Comportamento**

5. Lidar com o comportamento não adequado dos alunos em situações de ensino e aprendizagem.
6. Lidar com alunos agressivos.
7. Estabelecer um sistema de gerenciamento de sala mesmo quando os alunos estão trabalhando em grupo.
8. Fazer alunos com problemas de comportamento seguirem as regras da sala de aula.

### **Motivar**

9. Fazer os alunos acreditarem que podem ter um bom desempenho nas atividades musicais.
10. Motivar os alunos que mostram pouco interesse nas atividades musicais.
11. Conseguir que os alunos mais resistentes se engajem nas atividades musicais.
12. Conseguir motivar os alunos para aprenderem música mesmo quando não existe apoio por parte dos familiares e amigos.

### **Diversidade**

13. Trabalhar com a diversidade de desenvolvimento musical dos alunos.
14. Trabalhar com a diversidade de preferências musicais dos alunos.
15. Organizar atividades musicais adaptando o ensino e/ou execução de peças musicais conforme as habilidades individuais dos alunos.
16. Criar atividades musicais que atendam a todos os alunos, independentemente do seu desenvolvimento musical.

### **Mudanças e desafios**

17. Gerenciar atividades musicais independentemente de como os alunos estão organizados (composição do grupo, grupo de idades mistas, etc).
18. Trabalhar com atividades musicais mesmo quando a escola não possui espaço físico adequado.
19. Realizar uma aula de música mesmo quando a escola não dispõe de material didático adequado.
20. Produzir materiais didáticos a partir de produções já existentes, adaptando-os para a realidade dos meus alunos.
21. Trabalhar com uma turma numerosa.

## APÊNDICE A - Questionário do estudo-piloto



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

Bem vindo!

Prezado Professor,

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

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

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

Próx.



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

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

- Sim
- Não

Anter.

Próx.



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

### 3. Sexo:

- Masculino
- Feminino

### 4. Idade:

### 5. Estado em que reside:

Anter.

Próx.



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

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

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

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

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

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

- Sim
- Não

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Voluntário.

Outro (especifique):

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

- na Educação Infantil
- no Ensino Fundamental – anos iniciais
- no Ensino Fundamental – anos finais
- no Ensino Médio (incluindo curso técnico integrado)

na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

na Educação Especial

em Atividades extracurriculares ou não curriculares

Outro (especifique)

Anter.

Próx.



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

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

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

Anter.

Próx.



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

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

Anter.

Próx.



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

31. Desenvolver atividades musicais em uma turma numerosa.

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

Anter.

Próx.



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

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

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

Anter.

Próx.



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

Muito obrigado pela sua participação na pesquisa!

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

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

Anter.

Próx.



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

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

Anter.

Concluído

## APÊNDICE B - Questionário da pesquisa - versão final



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

Bem vindo!

Prezado Professor,

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

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

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

Próx.



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

Bem Vindo!

1. Prezado(a) Professor(a),

Obrigado por participar da pesquisa!

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

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

3. Sexo:

Masculino

Feminino

4. Idade:

5. Estado em que reside:

Anter.

Próx.



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

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

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

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

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

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

- Sim
- Não

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anter.

Próx.



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

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

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

Anter.

Próx.



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

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

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

Anter.

Próx.



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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 C - Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas

### Dados pessoais (Confirmar/atualizar dados constantes no questionário).

- Faixa de idade/Idade;
- (Sexo);
- Estado e cidade de residência/atuação;
- Formação musical;
  - *Qual o ano de conclusão?*

### Contextualização sobre a aquisição de conhecimentos de regência

- Como você adquiriu conhecimentos e habilidades para reger grupos musicais?
  - *(cursos, oficinas, prática musical, internet, graduação);*
- Teve outras situações de aprendizagem que te auxiliaram a reger grupos musicais?
  - *O que você considera que foi mais significativo destas experiências?*
  - *Por quê?*
- Que experiências você já teve como professor de música ou regente?

### Contexto de atuação como regente de grupos musicais nas escolas

- Quantos grupos musicais escolares (coros/bandas marciais/orquestras) você regeu no último ano letivo?
- Qual a formação deste(s) grupo(s)?
  - *Se coral - quantas vozes? Se instrumental - Que instrumentos?*
- Há quanto tempo você trabalha com este(s) grupo(s)?
- Quantos integrantes no/em cada grupo?
- Qual a dependência administrativa da(s) escola(s) em que o(s) grupo(s) está(ão) vinculado(s)?
- Que vínculo profissional você tem com a(s) escola(s)?
- Que infraestrutura você dispõe para as aulas e ensaios?
- Explique como são desenvolvidas as atividades com o(s) grupo(s) na escola:
  - *Quantos ensaios por semana, quantas horas, frequência das apresentações, equipe de trabalho.*

### Fontes de formação das Crenças de Autoeficácia para atuar como regente de grupos musicais nas escolas

#### Experiências Diretas de Domínio (EDD)

- Quais experiências fizeram você se sentir mais capaz e confiante para trabalhar como regente de grupos musicais escolares?
- E que experiências baixaram a sua capacidade e confiança para trabalhar como regente de grupos musicais escolares?
- Como você sabe se um determinado ensaio está indo bem ou não?
  - *Isto influencia na sua capacidade como regente?*
- Você considera os ensaios do grupo fáceis ou difíceis de serem regidos?
  - *Por quê?*
- E as apresentações, são fáceis ou difíceis de serem regidas?
  - *Por quê?*
- Você tem algum tipo de auxílio nos ensaios ou apresentações do grupo?
  - *Se sim - Quem te auxilia e como?*

### Experiências Vicárias (EV)

- Observar outros regentes atuando influenciaram na tua capacidade e confiança para reger grupos musicais?
  - *Qual a experiência musical e pedagógica destes regentes?*
- Você assistiu ou assiste vídeos de grupos musicais na internet ou televisão?
  - *Caso sim, esta prática influencia na tua capacidade e confiança para reger?*
- Você assistiu ou costuma assistir gravações em que esteja regendo o(s) seu(s) grupo(s)?
  - *Caso sim, esta prática aumenta ou diminui a tua capacidade para reger? Por quê?*

### Persuasão Social (PS)

- O que as pessoas (colegas, direção, alunos, pais de alunos) te falam sobre o teu trabalho com o grupo?
  - *Que tipo de mensagem você pode interpretar destes comentários?*
- Você já recebeu algum tipo de feedback sobre a tua prática como regente?
  - *Que tipos de feedback você já recebeu?*
  - *Como você avalia sobre este(s) feedback?*
- Alguém te encorajou a superar obstáculos na regência?
  - *Caso sim, quem e de que forma?*
- Alguma vez você já foi recompensado/premiado pelo seu trabalho com o grupo enquanto regente?

### Estados Somáticos e Emocionais (ESE)

- Como você se sente enquanto está ensaiando o(s) grupo(s)?
- E nas apresentações, como você se sente?
- Identifique alguns sentimentos e emoções mais proeminentes que você sente quando está ensaiando o grupo ou se preparando para o ensaio.
  - *Quais destes sentimentos ou emoções aumenta ou diminui sua **capacidade** para reger?*
- Quais são sentimentos e emoções mais proeminentes em uma apresentação do grupo?
  - *Quais destes sentimentos ou emoções aumenta ou diminui sua **capacidade** para reger?*

### Questões gerais das Fontes de Formação das Crenças de Autoeficácia.

- Entre todas as situações que conversamos e que tiveram alguma influência na tua capacidade para reger grupos musicais na escola, quais delas você considera que foram as mais importantes? Por quê?

## **APÊNDICE D - E-mail convite para participar do Estudo de Entrevistas**

Prezado professor/regente,

Entro em contato porque você deixou o endereço de e-mail sinalizando interesse em participar da 2ª fase da pesquisa de Doutorado, em que estou verificando as Crenças de Autoeficácia dos professores de música para atuarem como regentes de grupos musicais em escolas de educação básica.

A primeira fase consistiu de um questionário, que você respondeu em 2016, e a segunda fase consiste de um estudo de entrevistas. Gostaria de consultar se você mantém o interesse em participar da sequência deste estudo. A entrevista será realizada por skype em horário a ser marcado neste mês de Fevereiro e terá duração de aproximadamente 30 minutos.

Solicito que retorne esta mensagem indicando o interesse - ou não - em seguir no estudo, além de indicar a(s) cidade(s) em que trabalha, se ainda está atuando como regente de grupos musicais escolares, e qual a formação deste(s) grupo(s) (coral, orquestra ou banda fanfarra/marcial).

Grato pela atenção e colaboração,  
Bernardo  
Doutorando em Música pela UFRGS