

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

CAMILA BETINA RÖPKE

**O PERFIL DO PROFESSOR DE MÚSICA QUE ATUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
E SUAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA**

Porto Alegre
2017

CAMILA BETINA RÖPKE

O PERFIL DO PROFESSOR DE MÚSICA QUE ATUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E
SUAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

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

Área de Concentração: Educação Musical

Orientadora: Profa. Dra. Liane Hentschke

PORTO ALEGRE

2017

CIP - Catalogação na Publicação

Röpke, Camila Betina
O PERFIL DO PROFESSOR DE MÚSICA QUE ATUA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA /
Camila Betina Röpke. -- 2017.
131 f.

Orientador: Liane Hentschke.

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

1. professor de música. 2. educação infantil. 3.
autoeficácia. I. Hentschke, Liane, orient. II. Título.

Camila Betina Röpke

O PERFIL DO PROFESSOR DE MÚSICA QUE ATUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E
SUAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

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

Porto Alegre, 24 de fevereiro de 2017

Profª Drª Cristina Mie Ito Cereser (UCS)

Profª Drª Leda de Albuquerque Maffioletti (UFRGS)

Profª Drª Regina Antunes Teixeira dos Santos (UFRGS)

Orientadora

Profª Drª Liane Hentschke

RESUMO

Esta dissertação é um recorte de uma pesquisa desenvolvida pelo grupo FAPROM. A amostra analisada aqui é formada por professores que se identificam com a educação infantil. O ensino da música na educação infantil está previsto nos documentos oficiais e é trabalhado predominantemente pelo professor unidocente. Entretanto, muitos desses profissionais não recebem formação e não se sentem devidamente capazes para lecionar esse conteúdo. Com isso, muitas escolas optam por contratar professores com formação específica em música. Todavia, não temos muitas informações acerca de quem são esses profissionais e quão capazes estes se sentem para lecionar música nesta etapa do ensino. O objetivo desta pesquisa foi investigar o perfil e as crenças de autoeficácia dos profissionais que atuam com o conteúdo de música na educação infantil. As crenças de autoeficácia são as percepções que uma pessoa possui acerca de suas próprias capacidades para realizar uma ação. O método utilizado foi o *survey* baseado na internet. A técnica de coleta de dados constituiu-se de um questionário dividido em duas partes: a primeira visa conhecer o perfil do professor e a segunda investiga suas crenças de autoeficácia para lecionar. Os resultados indicaram que os professores que compõem a amostra são mais jovens e atuam em mais escolas se comparados à média nacional. Embora a amostra seja formada em sua maioria por mulheres, a presença masculina foi consistentemente maior se comparado à média nacional de professores do sexo masculino que atuam com esta faixa etária. As mulheres, por sua vez, demonstraram sentirem-se mais autoeficazes para gerenciar o comportamento dos alunos. Professores com mais tempo de experiência na docência possuem maiores crenças de autoeficácia para motivar, gerenciar o comportamento dos alunos e lidar com mudanças e desafios no ambiente escolar. A partir dos resultados desta pesquisa foi possível obter mais informações sobre o perfil dos professores de música que estão atuando na educação infantil, e assim, espera-se contribuir para o debate acerca da formação inicial e continuada destes profissionais.

Palavras-chave: professor de música, educação infantil, autoeficácia.

ABSTRACT

This dissertation is a cutout of a research developed by FAPROM Research Group. Teachers who identify themselves with early childhood education composed the sample. Music teaching at early childhood education is part of the education law and predominantly taught by generalist teacher. However, many of these teachers are not trained and do not feel able to teach music. Many schools hire teachers with specific music training, but there is not much information about these teachers and how confident they feel to teach music at early childhood level. This research aimed to investigate the profile and self-efficacy beliefs of teachers who work with music in early childhood education. Self-efficacy beliefs are perceptions that a person has about his own abilities to perform some action. Method was the internet-based survey. Data collection was a questionnaire divided into two parts: the first aims to know the profile of the teacher and the second investigates their self-efficacy to teach. Results indicate that teachers surveyed are younger and work in more schools compared to the national average. Despite a sample mostly composed by women, a male presence was consistently higher when compared to a national average of male teachers who work at childhood education. Women, on the other hand, demonstrate more self-efficacy in dealing with student behavior. Teachers with more length of professional experience have greater self-efficacy beliefs to motivate, deal with student behavior and deal with changes and challenges in the school environment. From the results of the research, we obtained more information about music teachers who work at early childhood education, and thus, we hope to contribute to the debate about the initial and continual training of these teachers.

Keywords: music teacher, early childhood education, self-efficacy.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Objetivos relacionados à educação musical presentes no subtópico “Campo de experiências traços, sons, formas e imagens” da 2ª versão da BNCC..	26
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quadro ilustrativo referente aos efeitos da modelação	40
Figura 2 - Quadro ilustrativo referente às fontes da modelação.....	41
Figura 3 - Quadro ilustrativo referente aos processos envolvidos da aprendizagem por modelação.....	42
Figura 4 - Modos da Agência Humana.....	43
Figura 5 - Características da agência humana.....	44
Figura 6 - Modelo triádico.....	45
Figura 7 - Diagrama representativo da diferença entre Expectativa de Eficácia e Expectativa de Resultado	48
Figura 8 - Quatro fontes de informação relacionadas ao desenvolvimento de autoeficácia	50
Figura 9 - Variáveis que compõem a amostra.....	67

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Demais atuações dos professores que compõem a amostra	71
Gráfico 2 - Idade dos professores que compõem a amostra.....	72
Gráfico 3 - Tempo de experiência profissional dos professores de música (em relação a toda a atuação docente, incluindo atividades não vinculadas à educação básica)	73
Gráfico 4 - Tempo de experiência profissional dos professores de música na educação básica.....	73
Gráfico 5 - Proporção de respondentes por região	74
Gráfico 6 - Trajetória de formação musical dos professores	75
Gráfico 7 - Formação acadêmica em música dos professores que participaram da pesquisa	76
Gráfico 8 - Dependência administrativa das escolas em que os professores atuam	78
Gráfico 9 - Vínculo empregatício dos professores nas escolas de educação básica	79
Gráfico 10 - Funções exercidas pelos professores dentro das escolas de educação básica	80
Gráfico 11 - Atividades desenvolvidas pelos professores na educação básica	81
Gráfico 12 - Idade dos professores da amostra reagrupada em três faixas etárias ..	86
Gráfico 14 - Experiência na docência (em relação a toda a atuação docente, incluindo atividades não vinculadas à educação básica) agrupada em 5 faixas etárias	93
Gráfico 17 - Tempo de experiência como professor atuando na educação básica agrupada em 3 faixas etárias	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - teste de qui-quadrado entre sexo e a formação acadêmica nas diversas áreas do conhecimento	83
Quadro 2 - Teste de qui-quadrado entre a formação acadêmica em música e a dependência administrativa das escolas onde os professores atuam	85
Quadro 3 - Teste de qui-quadrado entre as variáveis formação acadêmica (nas diversas áreas do conhecimento) e idade	87
Quadro 4 - Teste de qui-quadrado entre os graus de escolaridade em música e a idade dos professores	88
Quadro 5 - Valor do Coeficiente Alfa para cada dimensão	89
Quadro 6 - Teste de Mann-Whitney entre o sexo e a dimensões 2 - Gerenciar o comportamento dos alunos	90
Quadro 7 - Teste de Kruskal-Wallis entre a idade dos professores e a dimensão 4 - Considerar a diversidade dos alunos	92
Quadro 8- Teste de Dunn entre a Dimensão 4 – Considerar a diversidade dos alunos e a idade dos professores	93
Quadro 9 - Teste de Kruskal-Wallis entre a experiência profissional (em relação a toda a atuação docente, incluindo atividades não vinculadas à educação básica) e as dimensões 4 e 5 da escala.....	94
Quadro 10 - Teste de Dunn entre a Dimensão 4 – Considerar a diversidade dos alunos e o tempo de experiência com professor de música (em relação a toda a atuação docente, incluindo atividades não vinculadas à educação básica)	95
Quadro 11 - Teste de Dunn entre a dimensão 5 – Lidar com mudanças e desafios e o tempo de experiência com professor de música (em relação a toda a atuação docente, incluindo atividades não vinculadas à educação básica)	95
Quadro 12 - Teste de Kruskal-Wallis entre o tempo de experiência atuando em escolas de educação básica e as dimensões da escala	97
Quadro 13 - Teste de Dunn entre a dimensão 2 - Gerenciar o comportamento dos alunos e as faixas etárias de experiência na educação básica	97
Quadro 14 - Teste de Dunn entre a dimensão 3 – Motivar alunos e as faixas etárias de experiência na educação básica	98
Quadro 15 - Teste de Dunn entre a dimensão 5 – Lidar com mudanças e desafios e as faixas etárias de experiência na educação básica.....	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. EDUCAÇÃO INFANTIL E O PERFIL DO PROFISSIONAL QUE ATUA COM MÚSICA NESSE NÍVEL ESCOLAR.....	16
1.1 História e legislação da educação infantil	16
1.1.1 O surgimento da educação infantil no mundo	16
1.1.2 A implementação da educação infantil no Brasil	19
1.2 O profissional que atua com música na educação infantil.....	28
1.2.1 O professor unidocente que atua com música	28
1.2.2 O professor de música que atua na Educação Infantil	33
2. TEORIA SOCIAL COGNITIVA E A TEORIA DA AUTOEFICÁCIA	37
2.1 O surgimento e os conceitos da Teoria Social Cognitiva.....	37
2.1.1 Modelação.....	38
2.1.2 Agência Humana.....	42
2.1.3 Determinismo Recíproco da Agência Humana.....	44
2.2 As crenças de autoeficácia	46
2.2.1 Fontes de autoeficácia	49
2.3 A teoria da autoeficácia na educação e na educação musical.....	52
3. METODOLOGIA.....	56
3.1 Método de pesquisa	56
3.2 Instrumento de coleta de dados	58
3.3 Estudo piloto	61
3.4 Coleta de dados.....	62
3.5 Seleção da amostra.....	64
3.6 Procedimentos de análise dos dados	66
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	70
4.1 Descrição da amostra	70
4.2 Análise inferencial.....	81
4.2.1 Resultados dos testes realizados entre variáveis categóricas	81
4.2.2 Resultado dos testes realizados entre as variáveis categóricas e contínuas ...	88

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICE A – ADAPTAÇÃO DA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DO PROFESSOR DE MÚSICA.....	115
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DO ESTUDO PILOTO.....	116
APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA GERADORA.....	124

INTRODUÇÃO

Apesar da educação infantil estar presente no Brasil desde o século XIX, foi somente nas últimas três décadas que esta etapa do ensino começou a ganhar destaque no cenário educacional. Com a Constituição de 1988, a educação infantil deixou de ser vinculada à área de assistência social e passou a integrar a pasta da educação (BRASIL, 1988). Oito anos mais tarde, é publicada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996). Outra legislação importante é a Emenda Constitucional nº 59, que determina que até o final de 2016, a educação básica deverá ser obrigatória dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 2009). Desta forma, até o final de 2016, todas as crianças de 4 e 5 anos deverão estar matriculadas na educação infantil. Entretanto, segunda aponta o Plano Nacional de Educação (PNE), para que objetivo seja cumprido novas vagas precisam ser criadas para que assim o governo consiga atender à demanda da população (BRASIL, 2014). A segunda¹ versão da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), além de prever um currículo básico comum para a educação infantil, também define direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças que frequentam esta etapa do ensino (BRASIL, 2016).

Segundo aponta a BNCC, a formação dos professores é um elemento importante para a implementação de um currículo comum na educação infantil. Conforme o documento, os objetivos pedagógicos só serão atingidos se houverem incentivos à formação inicial e continuadas dos professores (BRASIL, 2016). Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica, no ano de 2014 apenas 62,4% dos professores que atuavam na educação infantil possuíam graduação, índice mais baixo entre os profissionais da educação (CRUZ, MONTEIRO, 2016). Cabe ressaltar que segundo a Lei 12769, a formação mínima exigida para os professores que atuam na educação infantil é o ensino médio na modalidade normal. Com isso, não há necessidade destes profissionais possuírem formação em nível superior (BRASIL, 2013).

¹ Até o momento de finalização desta dissertação, ainda não havia sido publicada a terceira versão deste documento.

Segundo orienta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o professor unidocente precisa possuir uma formação abrangente, pois cabe a este trabalhar com todos os conteúdos presentes nesta etapa do ensino, entre eles a música. Entretanto, grande parte dos professores unidocentes não receberam formação musical (DUARTE, 2010; FREIRE, 2013; LOMBARDI, 2010; LOUREIRO, 2010; MARQUES, 2011; RIBEIRO, 2012; SOLER, 2008). Em decorrência disso, muitas escolas optam em contratar professores com formação específica em música para ministrar essas aulas.

Em 2008 foi aprovada a Lei 11.769, que determina a obrigatoriedade do conteúdo de música nas escolas de educação básica (BRASIL, 2008). Com isso, o desenvolvimento do conteúdo de música na educação infantil que com o RCNEI era apenas uma orientação com essa nova legislação passa a ser obrigatório. Em maio de 2016 foi aprovada a Lei 13.278, que substitui a Lei 11.796. Essa nova legislação determina que não apenas a música seja obrigatória, mas também os conteúdos de artes visuais, dança e teatro (BRASIL, 2016). Com essa recente mudança na LDB, a música passa oficialmente a dividir espaço com outros conteúdos artísticos. Mesmo com essa alteração, a música ainda é um dos conteúdos que compõem a disciplina de artes e desta forma, deve continuar a se fazer presente em todas as etapas da educação básica.

Apesar da obrigatoriedade de o conteúdo de música ter sido aprovado em 2008, ainda não existem pesquisas que indiquem quem é o profissional que está trabalhando com esse conteúdo nas escolas. O estudo acerca do perfil dos professores brasileiros mais recente, além de já possuir 10 anos, foi direcionado aos professores que atuam na disciplina de artes de modo geral, sem especificar os conteúdos que compõem essa disciplina (BRASIL, 2007). Essa ausência de informações é bastante significativa, pois dificulta a elaboração de políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada dos professores que trabalham com música.

Tendo em vista essa escassez de dados, o grupo de pesquisa FAPROM² (Formação e Atuação de Profissionais em Música) iniciou em 2015 uma pesquisa de abrangência nacional que visa investigar o perfil do professor e suas crenças de autoeficácia para trabalhar com o ensino de música nas escolas de educação básica.

² Grupo de pesquisa vinculado ao programa de pós-graduação em música da UFRGS e coordenado pela professora Dra Liane Hentschke.

Esta pesquisa vem sendo desenvolvida por todos os integrantes deste grupo de pesquisa, inclusive pela autora desta dissertação. A pesquisa do grupo FAPROM, será denominada aqui de pesquisa geradora. Esta dissertação irá utilizar um recorte dos dados da pesquisa geradora, mais especificamente, de professores que se identificam com a educação infantil. A opção por investigar esta etapa foi tomada, pois a autora desta dissertação é uma professora de música que atua na educação infantil.

A amostra final da pesquisa geradora consistiu em 918 professores, destes, 193 indicaram que a educação infantil é a etapa de ensino que melhor identifica sua atuação com atividades musicais nas escolas de educação básica. Com isso, é possível observar que 21% dos professores que participaram da pesquisa geradora estão atuando e se identificam com a educação infantil.

O referencial teórico adotado aqui é a teoria da autoeficácia, teoria que compõem a Teoria Social Cognitiva desenvolvida pelo psicólogo Albert Bandura. Segundo define Bandura (1997, 2008a), a autoeficácia é um julgamento que cada indivíduo faz acerca de suas habilidades para realizar uma determinada ação. Desta forma, a teoria da autoeficácia não investiga as reais habilidades que uma pessoa possui, mas sim, as percepções que cada um possui acerca de suas próprias capacidades em realizar uma determinada ação. Ainda conforme o autor, as crenças de autoeficácia são um elemento importante para a motivação humana, pois uma pessoa só irá optar por realizar uma determinada ação, se sentir que é capaz de realizar tal atividade (BANDURA, 1997, 2008).

Muitas pesquisas da área educacional utilizam esse referencial teórico para investigar professores e alunos. Segundo apontam alguns autores, professores mais autoeficazes³ são mais pacientes, engajados e mais receptivos a mudanças (DEMBO; GIBSON, 1984; PARKAY et al., 1988; SMYLLIE, 1988). Os alunos de professores mais autoeficazes demonstram ter um melhor rendimento acadêmico e com menores taxas de estresse (DEMBO; GIBSON, 1984; MIDGLEY; FELDLAUFER; ECCLES, 1989; PARKAY et al., 1988). Nos anos recentes, muitas pesquisas embasadas nesse referencial teórico foram realizadas no Brasil (ALVARENGA; AZZI, 2013; BOTTI-MANOEL, 2014; CERESER, 2011; FERREIRA, 2011; IAOCHITE, 2008; MACEDO,

³ Empregamos o termo 'autoeficazes' pois este é utilizado por Pajares e Olaz (2008) e Bzuneck (2010).

2009). Entretanto, ainda não há pesquisas que investiguem as crenças de autoeficácia dos profissionais que atuam na educação infantil.

Considerando o exposto até o momento, faz-se necessário a realização de uma pesquisa que levante dados acerca do perfil dos professores que atuam com música na educação infantil e quão autoeficazes esses profissionais sentem-se para trabalhar nesta etapa do ensino. Desta forma, o objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar o perfil e as crenças de autoeficácia dos profissionais que atuam com o conteúdo de música na educação infantil. Os objetivos específicos são: a) investigar se existe diferença entre a proporção de homens e mulheres que optaram pela educação infantil como etapa de ensino que mais se identificam; b) investigar quais são as características pessoais que mais influenciam a autoeficácia do professor de música que atua na educação infantil; c) investigar se os diferentes ambientes escolares influenciam as crenças de autoeficácia dos professores de música que atuam na educação infantil.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro descreve o surgimento da educação infantil no mundo, sua implementação no Brasil e o perfil dos profissionais que atuam nesse nível de ensino. O segundo capítulo, descreve a Teoria Social Cognitiva de Bandura e a Teoria da Autoeficácia, referencial teórico adotado nesta dissertação. No terceiro capítulo constam os processos metodológicos adotados neste estudo, desde a elaboração do instrumento de coleta de dados, até a análise dos dados. E por fim, o quarto capítulo é destinado à análise e à discussão dos dados obtidos na pesquisa.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL E O PERFIL DO PROFISSIONAL QUE ATUA COM MÚSICA NESSE NÍVEL ESCOLAR

Este capítulo consiste em uma revisão de literatura sobre educação infantil. Primeiramente serão abordados elementos da história e legislação da educação infantil. Na sequência, serão examinadas algumas pesquisas referentes à formação musical e pedagógica dos professores unidocentes e dos professores de música que atuam na educação infantil.

1.1 História e legislação da educação infantil

Esse subcapítulo encontra-se dividido em duas partes. A primeira consiste em uma linha do tempo do surgimento e evolução da educação infantil na Europa, berço da educação infantil no mundo. A segunda parte descreve a implementação, o desenvolvimento e a atual legislação da educação infantil no Brasil.

1.1.1 O surgimento da educação infantil no mundo

A história da educação infantil no mundo está diretamente ligada ao ingresso das mulheres no mercado de trabalho (DIDONET, 2001; KAMERMAN, 2007; KUHLMANN JR., 2000a; KUHLMANN JR., 2000b; PASCHOAL; MACHADO, 2009). Com a chegada da revolução industrial na Europa, mulheres e crianças, mesmo com menor força física que os homens adultos, puderam trabalhar nas fábricas. A jornada de trabalho dessas mulheres era árdua, algumas chegavam a trabalhar até quinze horas por dia (MARX, 1986). Com o ingresso tanto das mulheres como dos filhos mais velhos no mercado de trabalho, as mães muitas vezes não tinham ninguém para cuidar de seus filhos pequenos (DIDONET, 2001; PASCHOAL; MACHADO, 2009).

No início da revolução industrial, as mães que precisavam trabalhar tinham apenas duas opções; deixar seus filhos pequenos sozinhos em casa, ou entregá-los aos cuidados das chamadas 'mães mercenárias', mulheres que vendiam o seus serviços maternos a outras mães (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Observou-se nesse período um aumento do número de maus tratos às crianças, pois essas mulheres cuidavam de várias crianças simultaneamente sem ter nenhum preparo para

tal função (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Devido à demanda da sociedade, surge no início do século XIX as primeiras instituições voltadas a prover cuidados às crianças filhas das camadas mais pobres da população europeia, como também aquelas que foram abandonadas pelos pais (KAMERMAN, 2007; KUHLMANN JR., 2000b). Os índices de doenças e da mortalidade infantil eram muito elevados durante esse período, pois colocar várias crianças em um mesmo ambiente representava um risco à saúde delas. Os avanços da ciência possibilitaram o surgimento da amamentação artificial, fato que contribuiu para o desenvolvimento dessas instituições de maneira global (KUHLMANN JR., 2000b).

No final do século 19, começaram a ser organizadas na Europa as primeiras escolas de educação infantil baseadas na pedagogia de Froebel (KAMERMAN, 2007). Os então denominados 'jardins de infância' não se atinham apenas aos cuidados físicos das crianças, mas buscavam também auxiliá-las em seu desenvolvimento integral (KUHLMANN JR., 2000a). Segundo Davidson (1900)⁴, a palavra jardim é muito singular, pois, tal como as flores, uma criança se desenvolve de forma mais harmoniosa ao receber os cuidados e a alimentação adequada. As políticas voltadas para a educação infantil na Europa do século 19 estavam então divididas entre: o serviço de proteção, oferecido às famílias pobres e às crianças abandonadas; e os jardins de infância, destinados às crianças oriundas das famílias mais abastadas (KAMERMAN, 2007). Essas crianças pobres, mesmo estando assistidas em instituições, recebiam uma forma inferior de educação e cuidados do que as crianças filhas das classes mais abastadas (KAMERMAN, 2007).

Após a Segunda Guerra Mundial, o número de mulheres no mercado de trabalho aumentou. Essas mães queriam que seus filhos recebessem cuidados de qualidade e por um preço acessível. Desta forma, na década de 1960 houve uma ampliação, tanto na Europa como nos EUA, das políticas públicas voltadas para o desenvolvimento das crianças e das famílias. Mais recentemente, as escolas de educação infantil passaram a se preocupar também em preparar as crianças para o ingresso nas escolas primárias (KAMERMAN, 2007).

Ao longo da história recente da educação infantil, três grandes *surveys* foram realizados para investigar a educação infantil no mundo (KAMERMAN, 2007). A

⁴ Livro digitalizado e disponível em <<https://archive.org/details/ahistoryeducati02davigoog>>

*United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization*⁵ (UNESCO), idealizou, elaborou e coletou os dados do primeiro *survey*, publicado no ano de 1961. Participaram da pesquisa sessenta e cinco países, destes aproximadamente 25% eram países em desenvolvimento. Os resultados dessa pesquisa indicam que muitos dos problemas debatidos pela educação infantil na atualidade, são conhecidos desde o início da década de 1960. Segundo apontam os dados desse *survey*, os professores que atuavam em escolas de educação infantil possuíam a menor formação, o menor reconhecimento social e os menores salários se comparados aos professores que atuavam nas escolas primárias. A pesquisa realizada pela UNESCO apontou também que as escolas de educação infantil preocupavam-se com os cuidados físicos bem como com o desenvolvimento cognitivo das crianças. Entretanto, a pesquisa indica que apesar da preocupação com o desenvolvimento integral das crianças, os países participantes relataram que a prestação de serviço mais importante da educação infantil é cuidar das crianças durante a jornada de trabalho de suas mães (UNESCO, 1961 apud KAMERMAN, 2007⁶).

A segunda pesquisa foi realizada por Mialaret, sendo publicada em 1976. Por intermédio da UNESCO e da *World Organization for Early Childhood Education*, o pesquisador enviou um *survey* a vários países, entretanto apenas sessenta e sete responderam. Entre os países respondentes encontram-se diversos países da América Latina, inclusive o Brasil. Os principais objetivos da educação infantil apontados pelos países participantes foram; a) auxiliar no desenvolvimento físico, social e intelectual da criança, b) preparar para a escola primária, c) cuidar das crianças durante o trabalho das mães. Esta pesquisa apontou que os maiores desafios enfrentados pelos países participantes eram: a) a falta de vagas nas escolas; b) a estrutura das escolas que nem sempre eram adequadas às demandas da educação infantil; c) a baixa formação dos professores nos países menos desenvolvidos, problema esse que já havia sido identificado na pesquisa realizada na década de 1960. Como podemos constatar, esses desafios enfrentados pela educação infantil na década de 1970, ainda estão muito presentes na realidade escolar brasileira contemporânea. Os dados da pesquisa indicam ainda que alguns países, tais como

⁵ Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas.

⁶ Utilizamos um 'apud' pois o artigo original não foi encontrado.

Gana e Libéria, não possuíam na época centros ou instituições de formação de professores (MIALARET, 1976).

A terceira e última pesquisa foi realizada por Fischer, sendo publicada em 1991. Essa pesquisa foi encaminhada para todos os governos oficiais e obteve o retorno de oitenta e oito países. Os dados dos países que possuíam mais de cem milhões de habitantes, tais como o Brasil, EUA, Japão, Bangladesh, Paquistão e Nigéria, não foram incluídos na análise dos dados. Entre os principais objetivos da educação infantil mencionados pelos países respondentes encontram-se; a) desenvolvimento integral da criança, b) preparação para as escolas primárias, c) cuidar das crianças durante a jornada de trabalho das mães. Entre as atividades mais comuns nas escolas de educação infantil encontram-se as brincadeiras ao ar livre e as práticas musicais. Segundo aponta a pesquisa, muitos dos países respondentes, especialmente aqueles onde os padrões de educação não são muito altos, acham necessárias as realizações de cursos para atualizar os conhecimentos dos professores que atuam com essa faixa de ensino (FISHER, 1991).

Com a análise dessas três pesquisas podemos constatar que os objetivos dos governantes em relação à educação infantil não se alteraram muito ao longo de três décadas. Os cuidados com aspectos físicos e o auxílio do desenvolvimento físico e cognitivo da criança foram predominantes ao longo do período de realização dessas pesquisas. Infelizmente não há uma pesquisa de proporções globais mais recente, conseqüentemente, não sabemos o atual posicionamento dos países em relação a essa etapa de ensino.

1.1.2 A implementação da educação infantil no Brasil

No Brasil as primeiras intenções de criar instituições voltadas para os cuidados das crianças surgiram ainda no período do Império, porém vieram a se concretizar apenas na revolução industrial (KUHLMANN JR., 2000b; PASCHOAL; MACHADO, 2009). Neste período, as mulheres e os imigrantes europeus recém-chegados ao país, começaram a ingressar no mercado de trabalho. Esses trabalhadores passaram a reivindicar melhores condições de trabalho e a criação de instituições que cuidassem de seus filhos durante suas jornadas de trabalho (PASCHOAL; MACHADO, 2009). No final do século XIX, foram então criadas as

creches, que atendiam crianças com até 2 anos, e as escolas maternais, voltadas às crianças de 3 a 6 anos de idade (KUHLMANN JR., 2000a). Essas instituições tinham como objetivo prover cuidados físicos às crianças filhas das famílias pobres e às crianças que foram abandonadas pelos pais (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Para as classes média e alta entretanto, a tarefa de cuidar e educar as crianças era atribuída às mães (KUHLMANN JR., 2000a).

O primeiro jardim de infância⁷ particular do Brasil surgiu na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1875. Nos anos seguintes, várias outras cidades brasileiras passaram a contar também com jardins de infância privados. Essas instituições eram voltadas às classes média e alta e atendiam crianças a partir dos 2 anos de idade. Colocar crianças mais novas nessas instituições era visto com um abandono pela sociedade burguesa da época. Esse ato deveria ser destinado apenas as mulheres pobres que precisavam trabalhar. Para as crianças com 2 anos ou mais entretanto, frequentar os jardins de infância por um período do dia era saudável, pois essas instituições eram consideradas o lugar ideal para o desenvolvimento de bons hábitos (KUHLMANN JR., 2000a). Os jardins de infância tinham o intuito de preparar as crianças para o ingresso nas escolas primárias (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Observa-se que no Brasil, assim como na Europa, existia uma distinção entre as instituições que atendiam as crianças pobres e ricas. Uma possuía um caráter meramente assistencialista e a outra possuía uma proposta educacional (KUHLMANN JR., 2000a; KUHLMANN JR., 2000b; PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Em 1881, alguns dos responsáveis pela implementação dos jardins de infância particulares, passam a defender que as crianças pobres também tivessem acesso aos jardins de infância. Surge então, no ano de 1896, na cidade de São Paulo, o primeiro jardim de infância público do país. Os jardins de infância passaram a cumprir um papel de controle social, através dessas instituições buscava-se afastar as crianças de algumas práticas sociais e culturais oriundas das comunidades pobres. Procurou-se então implementar no Brasil jardins de infância públicos com os mesmos moldes dos jardins de infância que existiam na França e na Bélgica (KUHLMANN JR., 2000a). Segundo aponta Kuhlmann Jr. (2000a), o intuito era 'europeizar' as crianças pobres.

⁷ Utilizamos aqui o termo 'jardins de infância', pois era essa a denominação utilizada na época.

Apesar do aumento da demanda por vagas nas creches, escolas maternas e jardins de infância, os investimentos oriundos do governo eram escassos. À época priorizava-se a educação primária, pois era obrigatória (KUHLMANN JR., 2000a). Essa escassez de investimento público nas instituições que atendiam crianças com idade inferior a seis anos perdurou ainda por muitas décadas (KUHLMANN JR., 2000a; KUHLMANN JR., 2000b; PASCHOAL; MACHADO, 2009). Em 1949, inicia o Curso de Especialização em Educação Pré-primária no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ). Em dezoito anos de atuação o curso formou 549 educadoras (KUHLMANN JR., 2000b).

Em 1961 é aprovada no Brasil a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Nela constam dois artigos que se referem à educação infantil, chamada no documento como “educação pré-primária” (BRASIL, 1961, s/p). Nessa Lei ficou regulamentado que a educação de crianças com idade inferior a sete anos, deveria ser ministrada em escolas maternas ou jardins de infância. Esse documento também prevê que empresas que possuam em seu quadro de trabalho, mães de crianças com menos de sete anos, sejam estimuladas a organizarem e manterem instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961). Em meados da década de sessenta, começa a haver uma pressão social para a criação de mais vagas na então chamada educação pré-primária (KUHLMANN JR., 2000a).

A LDB de 1971 é bastante sucinta em relação à regulamentação da educação infantil. Este documento, no artigo 19, parágrafo 1º, aponta que os sistemas de ensino “disporão sobre⁸ a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade” (BRASIL, 1971, s/p). No parágrafo 2º deste mesmo artigo fica também estabelecido que cada instituição de ensino deverá zelar “para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971, s/p). Segundo aponta Kuhlmann Jr. (2000b), o intuito do governo deste período era atender as crianças pobres sem despender muitos recursos financeiros. Não havia uma preocupação com a qualidade de ensino oferecido a essas crianças, o foco era apenas não deixar que essas crianças morressem de fome e ainda evitar seu ingresso em uma vida marginal (KUHLMANN JR., 2000b).

⁸ A palavra ‘sobre’ está em uma frase de citação direta, desta forma, mantivemos a acentuação utilizada na época.

A educação infantil destinada a crianças pobres possuiu ao longo de sua história um caráter assistencialista. Foi somente com a Constituição de 1988 que a educação infantil deixou de ser vinculada à Secretaria de Assistência Social e passou a integrar a pasta da educação (BRASIL, 1988). Após a Constituição de 1988, as escolas de educação infantil passaram a ser orientadas a não apenas prover cuidados físicos às crianças, mas também a se preocupar com os aspectos educacionais (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

A atual LDB nº 9.394, reafirmou e ampliou as determinações da Constituição de 1988. Com a atual LDB a educação infantil passa a fazer parte do sistema educacional, sendo considerada o primeiro nível da educação básica (BRASIL, 1996). O artigo 29º desta Lei aponta que a educação infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, s/p). Essa etapa de ensino é composta por duas fases: a primeira consiste nas creches, ou entidades equivalentes, que atendem crianças de zero a três anos; a segunda é composta pelas pré-escolas, que atendem a crianças de quatro e cinco anos de idade (BRASIL, 1996).

Apesar da LDB nº 9.394 prever que é dever do estado garantir acesso as crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, é apenas com a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 que o ingresso das crianças de 4 e 5 anos na educação básica torna-se obrigatório. O artigo 6º deste documento orienta que essa alteração deverá ser implementada progressivamente até o ano de 2016 (BRASIL, 2009).

No ano de 2010, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento que se articula as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010). As DCNEI têm como objetivo orientar as políticas públicas e o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Essas Diretrizes, vão ao encontro da Emenda Constitucional nº 59 e definem que o ingresso na educação infantil é obrigatório a partir dos quatro anos, sendo eletivo aos pais a matrícula de crianças com idade inferior. Ainda conforme as DCNEI, é dever do estado assegurar que as crianças nesta faixa etária tenham acesso às creches e pré-escolas públicas e de qualidade (BRASIL, 2010).

Segundo informações do Plano Nacional de Educação (PNE), a maior parte das crianças entre zero e cinco anos que frequentam escolas de Educação Infantil

são de famílias com maior poder aquisitivo (BRASIL, 2013). Ainda conforme o PNE, esses dados refletem a dificuldade que as famílias de baixa renda encontram para conseguir vagas para seus filhos em creches e pré-escolas públicas. Desta forma, a preocupação com o aumento do número de vagas se reflete na meta número um do PNE. Esse documento define que 50% das crianças de zero a três anos e 100% das crianças de quatro a cinco anos devem estar matriculadas em creches e pré-escolas até o ano de 2016. Para que essa meta seja cumprida, o plano ressalta a importância de uma ação conjunta entre prefeituras, estados e o governo federal para a criação dessas novas vagas (BRASIL, 2013).

O número de matrículas vem crescendo ao longo dos anos (BRASIL 2014), porém, dados apontam que no ano de 2014 aproximadamente 17% das crianças de quatro e cinco anos ainda não estavam matriculadas na escola (BRASIL, 2015). Além do aumento do número de vagas na educação infantil, o PNE também se preocupa com a qualidade de ensino que essas crianças recebem nas escolas. Esse documento, de forma bastante sucinta, ressalta para a presença de estratégias focadas na formação inicial e continuada dos professores que atuam na educação infantil (BRASIL, 2013).

Para atuar na educação infantil, diferentemente das outras etapas de ensino, não é necessário ter graduação em licenciatura. Segundo determina o artigo 62 da Lei 12796:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013, s/p).

A não obrigatoriedade da formação superior dos profissionais que atuam na educação infantil gerou muito debate entre as instituições formadoras dos professores. A Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED) e a Associação Nacional pela Formação dos Professores (ANFOPE) se posicionaram contrárias a essa legislação (BRASIL, 1999).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação de número 151/98 aponta que a formação dos profissionais na modalidade normal é admitida, porém não é

considerada uma formação desejável (BRASIL, 1998a). Outro Parecer do Conselho Nacional de Educação de número 01/99 afirma que, “A formação desejável, e que será exigida a curto e médio prazo, para todos os níveis e modalidades, far-se-á na educação superior, em cursos de licenciatura plena” (BRASIL, 1999, p. 16). Apesar de já terem se passado vários anos desde a publicação desse parecer, a graduação em cursos de licenciatura ainda não é obrigatória aos profissionais que atuam na educação infantil. A formação dos professores que atuam nessa etapa do desenvolvimento escolar vem melhorando ao longo dos anos, mas ainda é a mais baixa entre os professores que atuam na educação básica, apenas 62,4% possuem formação em nível superior (CRUZ; MONTEIRO, 2016).

Conforme as orientações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), cabe ao professor unidocente lecionar todos os conteúdos previstos no currículo (BRASIL, 1998b). Assim, a presença de um profissional formado na área de música não é obrigatória. Mesmo com essa não obrigatoriedade da presença de um profissional com formação específica, a música está presente na educação infantil. O RCNEI, em seu terceiro volume, ressalta a importância da música para as crianças e orienta os profissionais da área no desenvolvimento das atividades musicais. Cabe ressaltar, que esse documento é apenas uma orientação e não possui caráter obrigatório. A música também está presente nas DCNEI de 2010. Esse documento aponta que as práticas pedagógicas na educação infantil devem assegurar que as crianças experienciem atividades que “Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2010, p. 26).

Encontra-se atualmente em elaboração a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento com caráter normativo que servirá como referência para a elaboração de uma parte do currículo escolar. Este documento contempla todas as etapas da educação básica e possui o quarto capítulo dedicado exclusivamente à educação infantil. A BNCC no “Campo de experiências traços, sons, formas e imagens” (BRASIL, 2016a, p. 76), aponta que é durante as interações sociais que as crianças aprendem a se expressar através das múltiplas linguagens artísticas, tais como o teatro, a dança, as artes plásticas e a música. Ainda conforme esse documento, as crianças na educação infantil possuem uma série de direitos a aprendizagem, entre eles: a) conviver com diversas manifestações artísticas; b)

brincar com diferentes sons e ritmos; c) participar das decisões e ações que envolvem a realização das atividades artísticas da escola; d) explorar vários recursos e possibilidades para a criação de atividades artísticas; e) expressar-se através de atividades artísticas; f) conhecer-se através do contato com as atividades artísticas.

A atual versão da BNCC organiza seus objetivos de aprendizagem tendo como referência a separação das faixas etárias das crianças em três subgrupos: a) bebês (0 a 1 ano e 6 meses); b) crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); c) crianças pequenas (4 anos a 6⁹ anos e 2 meses) (BRASIL, 2016a). Como podemos ver na Tabela 1, encontram-se neste documento alguns objetivos relacionados à educação musical, entre eles:

⁹ Apensar de a educação infantil ser destinada crianças de 0 a 5 anos, o DCNEI orienta que crianças que completarem 6 anos após o dia 31 de março podem ser matriculadas na educação infantil (BRASIL, 2010).

Tabela 1 - Objetivos relacionados à educação musical presentes no subtópico “Campo de experiências traços, sons, formas e imagens” da 2ª versão da BNCC

Bebês	Crianças bem pequenas	Crianças pequenas
Traços, sons, formas e imagens Objetivos de aprendizagem		
Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos cotidianos.	Explorar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos tipos de canção.	Selecionar espaços, objetos, materiais, roupas e adereços para brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais ou para festas tradicionais.
Utilizar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	Organizar com os colegas o ambiente para as brincadeiras ou para ocasiões especiais, tais como festas e apresentações.	Apropriar-se de noções como altura, ritmo e timbre em relação a vozes, sons do cotidiano e músicas.
	Reconhecer as possibilidades de se expressar em diferentes linguagens como a do desenho, do cinema, da música, do movimento, do teatro.	Analisar apresentações de teatro, música, dança, circo, cinema e outras manifestações artísticas, apresentando sua opinião verbalmente ou de outra forma.
Imitar gestos, movimentos, sons, palavras de outras crianças e adultos ou de animais e objetos.	Recriar danças, cenas de teatro, histórias, músicas.	Demonstrar interesse, respeito e valorização pelas diferentes manifestações culturais brasileiras.

Fonte: baseado em BRASIL (2016a, p. 78)

O Governo Federal realizou seminários em todos os estados do país visando debater e aprimorar a segunda versão da BNCC. Segundo aponta o site do Ministério

da Educação (MEC)¹⁰, os relatórios produzidos nestes seminários serão analisados pelo Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio e posteriormente incorporados na terceira versão da BNCC (BRASIL, 2016b). Com isso, os objetivos relacionados à educação musical citados acima, podem sofrer algumas alterações até ser publicada a versão final deste documento. O prazo estabelecido pelo MEC para a entrega da versão final da BNCC era junho de 2016, entretanto o Ministério da Educação optou por estender esse prazo por mais alguns meses para que os debates que estavam acontecendo pudessem ser finalizados (BRASIL, 2016c). O MEC ainda não divulgou uma data para a implementação da BNCC nas escolas, desta forma, ainda não sabemos quando os objetivos acerca da educação musical na Educação Infantil, citados anteriormente, entrarão em vigor.

Apesar da música estar presente em alguns dos documentos até aqui apresentados, na última década, surgiram legislações específicas para regulamentar o ensino desta linguagem artística nas escolas de educação básica. Em 2008, foi sancionada a Lei 11.769/2008 que altera a LDB 9.394/96. Essa mudança determina que a música deverá ser um conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica de todo o país. (BRASIL, 2008). Conforme consta no documento, essa mudança abrange toda a educação básica, ou seja, da educação infantil ao ensino médio. Com isso, o ensino de música na educação infantil que com o RCNEI de 1998 era apenas uma orientação, a partir de 2008 passou a ser obrigatório. No dia 2 de maio de 2016, foi aprovado Lei nº 13.278, que define que não apenas a música é obrigatória nas escolas, mas também as artes visuais, a dança e o teatro. Essa alteração tem o prazo de cinco anos para ser implementada (BRASIL, 2016). Mesmo com essa recente alteração da legislação, as práticas musicais são atividades que devem continuar se fazendo presentes na educação infantil, assim como nas outras etapas escolares, em todo o território nacional.

Visando orientar a operacionalização do ensino na música na educação básica, o MEC publicou no dia 10 de maio a Resolução nº 2. O artigo 1, parágrafo primeiro, inciso 1, salienta que as escolas devem incluir o ensino de música como conteúdo curricular obrigatório. O documento também orienta que as Secretarias de Educação realizem concursos específicos para a contratação de professores

¹⁰ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/historico-noticias?noticia=3597&b=capa>

licenciados em música e determina que as escolas tenham espaço e instrumentos musicais adequados para a realização das aulas de música. A resolução também aponta que as instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional devem ampliar os cursos de licenciatura em música no país e incluir o ensino de música no currículo dos cursos de pedagogia. Quanto ao MEC, compete a função de estimular a formação inicial e continuada de professores de música (BRASIL, 2016). Assim, este documento salienta para a importância de uma formação adequada tanto dos professores de música, como dos pedagogos.

1.2 O profissional que atua com música na educação infantil

Optamos por incluir nessa revisão de literatura apenas os trabalhos realizados após a aprovação da Lei 11769/08¹¹. Essa opção foi tomada, pois observamos que os trabalhos realizados antes de 2008 estavam baseados em uma Lei que previa a obrigatoriedade do conteúdo de artes, porém de forma genérica, sem especificar a obrigatoriedade do conteúdo música. Desta forma, destaco a seguir algumas características dos professores de educação infantil que atuam com música, tanto o unidocente quanto o especializado.

1.2.1 O professor unidocente que atua com música

Diversas pesquisas apontam para uma presença consistente das atividades musicais na educação infantil, tendo seu planejamento e orientação predominantemente realizados pelas professoras¹² unidocentes¹³. (DUARTE, 2010; FREIRE, 2013; LOUREIRO, 2010; LOUREIRO 2009; MARQUES, 2011; MOSCA, 2009; PIVA, 2008; SOLER, 2008). Segundo orientação do RCNEI, o professor que atua na educação infantil deve ter uma “competência polivalente” (p.41), sendo assim, cabe a este profissional lecionar todos os conteúdos que fazem parte do currículo

¹¹ Encontra-se nessa revisão de literatura a pesquisa realizada por Aquino (2007). Mesmo essa pesquisa sendo realizada antes da aprovação da Lei 11768, optamos por incluí-la devido a sua importância para a compreensão a respeito da formação musical do professor unidocente.

¹² Utilizaremos o feminino da palavra “professor”, ou seja, professora, pois todas as unidocentes participantes das pesquisas aqui debatidas são mulheres.

¹³ Professores unidocentes são aqueles profissionais que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

escolar. Com isso, a presença de profissionais formados em áreas específicas do conhecimento não se faz necessária (BRASIL, 1998b).

Entretanto, muitas pesquisas realizadas no Brasil apontam que muitas professoras unidocentes, apesar de incluir atividades musicais na rotina de suas classes, não se sentem devidamente preparadas para tais funções. Segundo essas pesquisas, essa sensação de insegurança se deve ao fato de muitas dessas profissionais não terem recebido formação em música em seus cursos de graduação¹⁴ e poucas tiveram a oportunidade de participar de cursos de formação continuada voltados para a educação musical (DUARTE, 2010; LOMBARDI, 2010; LOUREIRO, 2010; MARQUES, 2011; RIBEIRO, 2012; SOLER, 2008). Esses relatos das professoras unidocentes apontam que as universidades não estão preparando os professores para atuar com conteúdos musicais, que hoje é obrigatório.

As grades curriculares de alguns cursos de pedagogia foram alvo de pesquisas que avaliaram as disciplinas relacionadas à música. A pesquisa de Aquino (2007), objetivou investigar a formação musical do professor unidocente da região centro-oeste. Desta forma, foram contatadas todas as instituições da região que possuíam o curso de pedagogia, entretanto, apenas 14 forneceram suas grades curriculares. Após analisar os dados obtidos junto aos IES (Institutos Superiores de Educação), Aquino (2007), aponta que a maior parte dos cursos oferecem apenas uma matéria ligada às artes, com a carga horária variando entre 60 e 80 horas. Aquino em sua tese questiona o valor que os cursos de pedagogia atribuem às artes. Segundo a pesquisadora:

É curiosa a relação estabelecida por certos títulos entre a Arte e palavras como recreação ou jogos, o que sugere uma concepção de Arte basicamente relacionada ao lúdico, à brincadeira. Neste entendimento, o campo artístico é apreendido de forma reducionista, ou seja, apenas uma de suas dimensões é posta em evidência relegando para segundo plano aspectos relativos à cognição, sensibilidade e apreciação (AQUINO, 2007, p. 83).

Em relação à música mais especificamente, sete cursos possuíam matérias com conteúdo música, porém em cinco deles a música divide espaço com outras

¹⁴ A grande maioria das professoras unidocentes que participaram das pesquisas citadas possuíam graduação completa.

matérias de artes. Desta maneira, Aquino (2007) conclui seu trabalho afirmando que os professores unidocentes formados nos cursos de pedagogia da região centro-oeste não estão recebendo a formação necessária para atuar com música nas escolas de educação básica.

Freire (2013), investigou a formação dos professores unidocentes da cidade do Espírito Santo no Rio Grande no Norte. A pesquisadora analisou a grade curricular das duas instituições da cidade que ofereciam o curso de pedagogia. Os dados obtidos nessa pesquisa apontam que as duas instituições possuem disciplinas com o conteúdo música, porém em ambos os casos as disciplinas são eletivas, ou seja, cabe a cada aluno decidir se irá ou não receber essa formação.

Furquim e Bellochio (2010), analisaram a presença da música nos cursos de pedagogia do estado do Rio Grande do Sul. Participaram dessa pesquisa somente as universidades públicas do estado que ofereciam cursos de pedagogia no período diurno e em forma presencial. Cinco universidades participaram desta pesquisa. Para manter o anonimato, as instituições foram denominadas em (A), (B), (C), (D) e (E). Os pesquisadores analisaram a grade curricular dos cursos de pedagogia e entrevistaram os coordenadores dos cursos e os professores responsáveis pela matéria de arte/música. Os cursos (C), (D) e (E) possuíam matérias voltadas especificamente para a educação musical. Na instituição (B) a disciplina de artes é dividida entre música, teatro e artes plásticas. Segundo a professora que ministra essa matéria, os conteúdos de suas aulas são em sua maior parte, voltados para as artes plásticas. Na instituição (A) a matéria de arte é voltada quase que em sua totalidade para as artes visuais. A professora dessa disciplina afirma que, “Em relação à música apenas a usamos como um fundo musical de vez em quando, ou como um estímulo para a sensibilização” (FURQUIM; BELLOCHIO, 2010, p. 58). Observa-se que as professoras das instituições (A) e (B) possuíam formação em artes visuais, ou seja, os conteúdos das aulas eram selecionados de acordo com a formação que essas professoras haviam recebido. Segundo Furquim e Bellochio (2010), a formação musical dos professores universitários é muito importante para que sejam disponibilizadas nas instituições disciplinas com conteúdos voltados para a formação musical do pedagogo.

Através dos dados trazidos por Aquino (2007), Freire (2013) e Furquim e Bellochio (2010) constata-se que a música, com algumas poucas exceções, possui

um espaço pequeno nos cursos de formação dos professores unidocentes. Tendo o exposto, podemos refletir a respeito do valor atribuído à educação musical dentro dos cursos que formam os professores unidocentes.

Algumas professoras unidocentes buscam suprir as lacunas deixadas pelos cursos de graduação, participando de cursos de capacitação voltados para a formação musical. Lombardi (2010), relata em sua pesquisa três casos de sucesso de professoras unidocentes que realizaram diversos cursos de capacitação no Brasil e no exterior e são atualmente referência em educação musical de suas regiões. Segundo Lombardi (2010), essas professoras realizam atividades musicais consistentes e significativas para os alunos. Outro relato positivo a respeito da capacitação dos professores unidocentes é trazido por Marques (2011). Segundo a pesquisadora, as professoras unidocentes de uma escola particular de Brasília participaram de uma oficina promovida pela própria professora de música que atuava na escola. Ainda conforme a autora, os resultados desse curso foram muito positivos, as professoras da escola ficaram menos inibidas e passaram a cantar mais com os seus alunos.

Os cursos de capacitação parecem ser uma alternativa para suprir as necessidades dos professores que já atuam na educação infantil, porém, poucos têm a oportunidade de participar desses cursos (DUARTE, 2010; LOUREIRO, 2010; MARQUES, 2011; RIBEIRO, 2012). A ausência de uma formação musical mais sólida entre os pedagogos, pode levar a uma prática musical direcionadas exclusivamente para o desenvolvimento de outros conteúdos escolares (ANDRAUS, 2007; DUARTE, 2010; LOMBARDI, 2010; LOUREIRO, 2010; RIBEIRO, 2012). Essa situação é retratada na fala de uma das professoras unidocentes entrevistadas por Loureiro:

Não é um único momento que eu trabalho a música, não é só a rodinha de música. Eu vou fazer uma atividade, que eu trabalho cor, a criança vai identificar cor, então tem a música do jacaré, jacaré passeando na lagoa. Então, trabalho papelzinho verde para colar no jacaré. Só que na minha atividade, na apostila, tem a música do lado. Então, no momento daquela atividade, eu vou cantar a música antes de fazer aquela atividade. Vou explicar o que é pra fazer, vou trabalhar a cor e agora tem uma musiquinha. Eu canto a musiquinha com eles prá depois fazer com eles a atividade (2010, p.165).

Loureiro (2010) aponta que as atividades musicais realizadas pelas professoras que participaram de sua pesquisa são de modo geral, mecânicas, rotineiras e desprovidas de objetivos claros e definidos. A autora aponta ainda que essa é uma realidade presente tanto nas escolas públicas como nas escolas particulares.

Segundo Furquim e Bellochio (2010), ao dar uma formação musical consistente ao professor unidocente podemos de fato democratizar o ensino da música na escola básica. Os autores ressaltam ainda que a capacitação do professor unidocente para o ensino da música não significa que o professor especialista será excluído da educação infantil. As pesquisas apontam que os professores unidocentes que atuam na educação infantil utilizam a música em vários momentos de suas aulas (DUARTE, 2010; FREIRE, 2013; LOMBARDI, 2010; LOUREIRO, 2010; MARQUES, 2011; RIBEIRO, 2012). Sendo assim, oferecer ao professor unidocente uma formação musical mais consistente contribuirá para a inserção, ampliação e organização das atividades musicais realizadas por esse profissional.

Pesquisas realizadas em outros países apontam que a baixa formação musical dos professores unidocentes não é uma característica enfrentada apenas pelo Brasil. Segundo Bainger (2010) e Suthers (2008), os professores unidocentes da Austrália recebem poucas horas de treinamento para atuar com o ensino da música. Na Austrália assim como no Brasil, os professores unidocentes são os responsáveis por ensinar todos os componentes do currículo escolar. Conforme afirma Bainger (2010), os professores unidocentes da Austrália "(...) não possuem conhecimentos e habilidades musicais como possuem em outras áreas do conhecimento. Isso reforça os baixos níveis de confiança neles mesmos" (p. 18, tradução nossa). Surther (2013), aponta que várias instituições na Austrália oferecem cursos de formação continuada em música, porém uma pequena parte dos professores frequentam esses cursos.

Blašković e Novaković (2013) investigaram a formação artística (artes visuais e música) recebida pelos estudantes do curso de educação da universidade de *Zagreb*, Croácia. Após a coleta e a análise dos dados, os autores afirmam que os estudantes que participaram dessa pesquisa não estavam recebendo uma formação apropriada para ensinar música na educação infantil. Segundo apontam os autores, uma presença mais consistente de atividades artísticas durante a graduação, torna os

estudantes mais confiantes em relação a suas habilidades musicais (BLAŠKOVIĆ; NOVAKOVIĆ, 2013).

Outro problema enfrentado por países como Suíça e Austrália é a desvalorização da música perante outras matérias, tais como línguas e matemática (GARVIS, 2012; WALLERSTEDT; PRAMLING, 2012). Garvis (2012), aponta que apesar dos professores australianos reconhecerem a importância da educação musical na educação infantil, o foco de suas aulas são os conteúdos de literatura e matemática. Wallerstedt e Pramling (2012), afirmam que a educação musical na educação infantil da Suíça vem sendo desafiada. Segundo apontam os autores, as políticas públicas suíças privilegiam o ensino dos conteúdos de matemática, linguagens e ciências.

Entre as pesquisas brasileiras, os professores entrevistados por Loureiro (2010), Soler (2008) Ribeiro (2012), Lombardi (2010) Gomes (2011) e Scarambone (2014) reconhecem a importância de uma educação musical mais consistente para os alunos da educação infantil. Dessa forma, apontam para a necessidade de melhorar a formação musical recebida pelos professores unidocentes, como também, salientam para a necessidade da presença de um professor com formação específica em música para a realização de um trabalho em conjunto.

1.2.2 O professor de música que atua na Educação Infantil

Em nosso levantamento realizado referente aos profissionais que atuam com música na educação infantil, encontramos apenas quatro pesquisas dedicadas exclusivamente ao professor especialista: Pereira (2015), Marques (2011), Gomes (2011) e Scarambone (2014). Encontramos também a pesquisa de Loureiro (2010), que foca tanto os professores especialistas como os pedagogos. Observa-se que as pesquisas investigam os professores de música que atuam na educação infantil vem crescendo nos últimos anos, porém, são ainda numericamente menores se comparadas com as pesquisas referentes às práticas e a formação musical dos professores unidocentes.

Conforme foi levantado anteriormente, os professores unidocentes, consideram necessária a presença de um profissional com formação específica em música para desenvolver as atividades musicais na educação infantil. Entretanto,

observa-se que muitos dos professores de música que atuam nesse nível de ensino não possuem licenciatura em música, ou seja, não receberam formação para serem professores. Entre os 29 professores de música que atuavam na educação infantil entrevistados por Gomes (2011), Loureiro (2010), Marques (2011) e Pereira (2015), apenas 9 possuíam licenciatura em música.

Muitos cursos de licenciatura apresentam deficiências no preparo de profissionais para atuar na educação Infantil. As pesquisas realizadas com os profissionais licenciados apontam que apesar de alguns desses profissionais terem realizado o estágio supervisionado na educação infantil, eles não tiveram em suas graduações nenhuma disciplina com o conteúdo voltado para o ensino da música para essa faixa etária (LOUREIRO, 2010; MARQUES, 2011; PEREIRA, 2015; SCARAMBONE, 2014). Scarambone (2014) investigou as atividades musicais desenvolvidas por licenciandos em música que atuavam na educação infantil. Segundo a autora:

(...) os saberes pedagógicos musicais dos licenciandos em música não são suficientes para atuar com o ensino e aprendizagem de música no contexto da educação infantil. É necessário um aprofundamento quanto aos saberes específicos da educação infantil, de forma conhecer como ocorre o desenvolvimento de cada faixa etária. (SCARAMBONE, 2014, s/p)

Uma exceção parece ser o curso da UFRN. Segundo Gomes (2011), em 2005 essa universidade implementou no curso de licenciatura em música uma disciplina focada na metodologia do ensino da música na educação infantil e ensino fundamental. Entre as pesquisas que fazem parte dessa revisão de literatura, a única que entrevistou uma professora de música que recebeu formação para atuar na educação infantil, foi a de Pereira (2015). A professora em questão relata que foi bolsista de iniciação científica de um grupo de pesquisa que estudava iniciação musical de crianças com menos de sete anos.

Uma das coordenadoras de escola de educação infantil entrevistada por Gomes (2011), ressalta a importância da formação específica do professor. Segundo ela a formação do professor:

(...) é muito importante para gente não fazer de conta que a gente tá

trabalhando aquela determinada disciplina. Então assim, tanto de música é importante que tenha uma pessoa com a formação em música e não que fez um cursinho lá de, sei lá, de 60 horas e esteja se considerando habilitado a trabalhar musicalização com as crianças não dá assim (MARQUES, 2011, p. 77).

Mesmo não recebendo preparação específica para atuar na educação infantil, esse parece ser um campo de atuação onde há bastante demanda por professores de música. Gomes (2011), investigou a presença da música nas escolas de educação básica da cidade de Natal. A pesquisadora constatou que entre os diversos níveis de ensino das escolas de educação básica, a presença de um professor de música era prioritariamente destinada à educação infantil. Segundo a pesquisadora, esse dado é um provável reflexo da busca que vem sendo realizada pelas escolas em contratar profissionais com formação específica em música para atuar na educação infantil (GOMES, 2011).

Além da falta da formação específica para atuar na educação infantil, muitos enfrentam ainda a ausência de experiência profissional com a faixa etária de zero a cinco anos. De forma geral, os professores de música buscam suprir essas lacunas através de cursos e da leitura de material didático (GOMES, 2011; PEREIRA, 2015). Outros apontam também para a importância do contato com as professoras unidocentes e com as coordenadoras das escolas de educação infantil para uma melhor compreensão das crianças e do contexto de trabalho que envolve a educação infantil (MARQUES, 2011; PEREIRA, 2015).

A educação infantil no mundo como um todo é historicamente um campo de trabalho destinado às mulheres (FISHER, 1991; MIALARET, 1976). Em território nacional, a predominância feminina na educação infantil é ainda uma característica muito presente nos dias atuais (DUARTE, 2010; GOMES, 2011; LOUREIRO, 2010; PEREIRA, 2015; RIBEIRO, 2012). Entretanto, quando se trata de música na educação infantil, alguns estudos apontam que existe uma presença consistente de professores homens. Gomes (2011), em sua pesquisa aponta para a grande presença de homens lecionando música na educação infantil da cidade de Natal, dos vinte participantes de sua pesquisa, dez eram homens.

Pereira (2015), entrevistou cinco professores de música que atuam na educação infantil no município de Porto Alegre, destes, quatro eram homens. Esses professores relatam que antes de iniciarem os seus trabalhos nas escolas de

educação infantil foram avisados pelas suas respectivas coordenadoras que as crianças iriam estranhar a presença deles, pois não haviam homens atuando nessas escolas. Com isso, as crianças não estavam habituadas a ter uma figura masculina na escola. Esse estranhamento de fato aconteceu, porém com o tempo os professores foram ganhando a confiança e o afeto de seus alunos. Alguns desses professores afirmam que se sentem muito responsáveis em relação a seus alunos, pois, segundo eles, ser a única figura masculina na escola em alguns casos significa também ser a única figura masculina que as crianças possuem. Um dos professores relata que alguns alunos o chamam de pai ou de tio, demonstrando assim a carência que essa criança tem em relação a uma figura masculina.

Os homens não são minoria apenas dentro da sala de aula. Entre as pesquisas citadas nessa revisão de literatura, apenas uma foi realizada por um pesquisador homem, refletindo desta forma a predominância feminina também nas pesquisas científicas a respeito da educação infantil.

As pesquisas a respeito da presença da música na educação infantil vêm se consolidando nos últimos anos, entretanto, observa-se ainda que grande parte delas está focada em investigar as atividades musicais coordenadas pelo professor unidocente. Sendo assim, podemos constatar que ainda são poucas as pesquisas que visam investigar o perfil do professor de música e as atividades musicais por eles coordenadas. Como já foi mencionado anteriormente, grande parte dos cursos de pedagogia não possuem música no currículo e muitos cursos de licenciatura em música não preparam o licenciado para atuar na educação infantil. Com isso, faz-se necessário um estudo que vise investigar quem é o profissional que está trabalhando com o ensino de música na educação infantil e quão preparado, isso é, o quão autoeficaz esse profissional se sente para o exercício da docência. A partir deste problema de pesquisa identificamos a Teoria da autoeficácia como uma abordagem capaz de trazer elucidações sobre como são formadas as crenças de autoeficácia dos professores e como estas podem contribuir para o bem-estar e o desempenho acadêmico de professores e alunos. A Teoria da Autoeficácia compõe a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, desta forma, para uma melhor compreensão da Teoria da Autoeficácia iniciaremos o próximo capítulo abordando o surgimento, a definição e os principais conceitos da Teoria Social Cognitiva. Na sequência discorreremos sobre o referencial teórico adotado neste estudo, a Teoria da Autoeficácia.

2. TEORIA SOCIAL COGNITIVA E A TEORIA DA AUTOEFICÁCIA

Iniciaremos esse capítulo com uma contextualização do surgimento da Teoria Social Cognitiva e suas principais definições. A seguir, iremos discutir os conceitos de modelação, agência humana e determinismo recíproco. Na sequência, abordaremos a teoria da autoeficácia e suas fontes geradoras e inibidoras. Por fim, analisaremos algumas pesquisas nacionais e internacionais embasadas na teoria da autoeficácia.

2.1 O surgimento e os conceitos da Teoria Social Cognitiva

Na primeira metade do século passado, o behaviorismo estava em destaque no meio educacional. Esta corrente teórica tem como objetivo explicar o comportamento humano através dos processos de estímulos, respostas e recompensas ou punições pelos atos realizados (LEFRANÇOIS, 2008). Várias críticas surgiram a essa teorização. Segundo muitos desses críticos, as pesquisas behavioristas se focavam no condicionamento humano e ignoravam quase que exclusivamente os processos cognitivos (LEFRANÇOIS, 2008; BANDURA, 2008).

Entre os críticos do behaviorismo encontra-se Albert Bandura. Para o autor, os seres humanos, através de sua auto-organização, proatividade, autorregulação e autorreflexão, possuem a capacidade de contribuir para as circunstâncias da vida (BANDURA, 2008a). Desta forma, os indivíduos possuem a capacidade de refletir a respeito de si mesmos, sobre seus atos individuais e de terceiros, não sendo desta maneira um mero produto de ações externas (BANDURA, 1977, 1997, 2005, 2008a).

Segundo Bandura (2008a), é bastante improvável que os seres humanos consigam adquirir todos os conhecimentos que possuem, desde hábitos sociais à capacitação profissional, através apenas dos processos de reforçamento e punição, como propunham os behavioristas. Ainda conforme o autor, a aquisição de conhecimento ocorre em grande parte através da então chamada 'aprendizagem observacional', isto é, os indivíduos aprendem a andar ou a falar observando outros indivíduos andando e falando. Com isso, o funcionamento, tanto das habilidades mentais como motoras dos seres humanos, são organizadas, guiadas e reguladas dentro de um sistema social. Partindo dessas concepções, Bandura elabora uma

teoria motivacional intitulada Teoria Social Cognitiva (BANDURA, 1997, 2008; SCHUNK; USHER, 2012).

Conforme afirmam Azzi e Vieira (2014) e Azzi (2010), a Teoria Social Cognitiva visa explicar de que maneira é operado o comportamento e é hoje considerada uma referência para elucidações de questões acerca do desenvolvimento humano. Cabe ressaltar, que embora muitas décadas já tenham se passado desde o surgimento desta teoria, ela se encontra ainda em construção pelo próprio autor (AZZI; VIEIRA, 2014). A Teoria Social Cognitiva é composta de elementos menores que dão suporte a sua estrutura conceitual. Nos próximos subcapítulos serão abordados os conceitos da Modelação, do Determinismo Recíproco e da Agência Humana.

2.1.1 Modelação

Modelação é o processo de aquisição de novas habilidades e novos comportamentos através da aprendizagem observacional (BANDURA, 1965, 1971, 1977). Bandura (1963), aponta que existem duas formas distintas de transmissão de conhecimento; a primeira delas se dá a partir de instruções diretas, onde os conhecimentos e os padrões de comportamento social são ensinados com a intenção de ensinar, com recompensas e punições pelo aprendizado. A segunda forma de transmissão de conhecimento ocorre através da observação e da reprodução de atitudes e padrões de comportamento produzidas por um modelo; pais, amigos, professores, entre outros. Segundo Bandura:

É difícil imaginar um processo de socialização em que a linguagem, formação profissional, costumes familiares e as práticas educacionais, religiosas e políticas de uma cultura sejam ensinados a cada novo membro sem o benefício de modelos que exemplificam os padrões culturais em seu próprio comportamento (1971, p.5, tradução nossa).

Desta forma, pensando em um contexto escolar, um aluno não aprenderá a tocar um instrumento unicamente através das orientações verbais que receberá do professor. As observações que um aluno faz das ações do professor e de seus colegas são fundamentais para que a aprendizagem ocorra. Ao observar o movimento do braço, a postura da mão ou a expressão corporal de um modelo, o aluno tenderá a reproduzir as ações que ele viu serem executadas. O mesmo ocorre em relação ao

comportamento, ao observar atitudes agressivas oriundas do professor, seus alunos tenderão a reproduzir esse comportamento em sala de aula.

É importante ressaltar que a modelação não é apenas uma mera mimetização, uma reprodução de ação, mas sim a absorção de informações transmitida pelas ações e comportamentos de um modelo. Conforme afirma Bandura:

Quando os indivíduos apreendem o princípio condutor, eles podem usá-lo para produzir novas versões do comportamento, que vão além do que viram ou ouviram, e podem adaptar o comportamento para adequá-lo a mudanças em determinadas circunstâncias (2008a, p. 19).

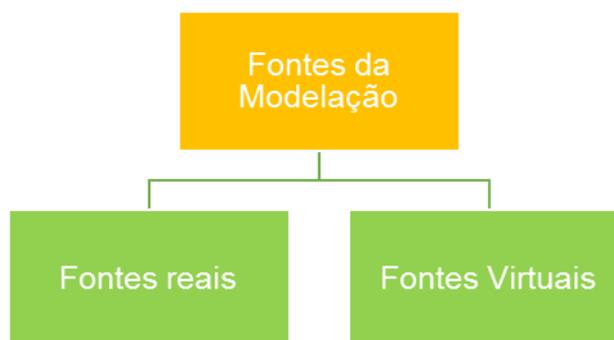
A exposição à um modelo pode apresentar três efeitos (Figura 1); modelador, inibitório ou desinibitório e instigador (Costa, 2008). O efeito modelador ocorre a partir da observação de um padrão de comportamento que o observador não possui, como por exemplo, observando a postura corporal do professor na hora que este apresenta uma música nova para a turma. Portanto, o aluno modela seu comportamento tendo como base as ações por ele observadas. Os efeitos inibitórios ou desinibitórios ocorrem a partir da observação das consequências obtidas pelos atos realizados por terceiros, tais como punições ou recompensas. Desta forma, essas punições ou recompensas podem afetar o comportamento do observador, aproximando-o ou afastando-o de uma determinada ação (AZZI, 2014). Um aluno ao observar um colega sendo parabenizado pelo seu esforço nos estudos, poderá ser encorajado a estudar mais. No efeito instigador o comportamento de um modelo pode servir como guia ao observador. Esse efeito modelador é facilmente identificável ao observar os estudantes de música se espelhando nos cantores ou instrumentistas que fazem sucesso na mídia. Segundo aponta Costa (2008), este efeito modelador é muito explorado pelo mundo publicitário, que busca atrair mais consumidores através de campanhas estreladas por figuras de referência para o público alvo, tais como atores, cantores ou demais figuras de destaque.

Figura 1 - Quadro ilustrativo referente aos efeitos da modelação



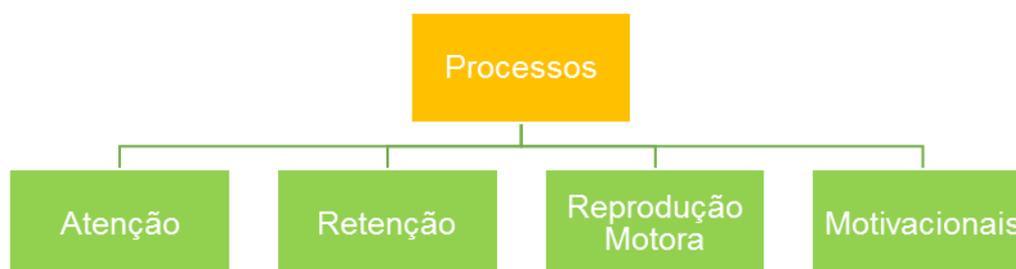
Um modelo pode ser oriundo tanto de fontes reais como virtuais (Figura 2). As fontes reais de modelação são as pessoas que estão presentes fisicamente ao modelado, tais como os pais, os colegas, os professores. As fontes virtuais são provenientes das mídias e das novas tecnologias digitais, ou seja, o modelo observado não se encontra presente fisicamente para o observador (LEFRANÇOIS, 2008). Bandura, (2008b) aponta que a difusão de informações através dos ambientes virtuais é uma fonte importante de modelação. Segundo o pesquisador, o ambiente virtual transmite uma variedade muito grande de informações e possui a capacidade de chegar até as pessoas que se encontram em localizações de difícil acesso. É por meio da modelação virtual que novas ideias e valores são disseminados, sendo considerado atualmente como uma ferramenta importante para as mudanças transculturais e sociopolíticas que ocorrem no mundo (BANDURA, 2008b). Os meios eletrônicos disponibilizam várias tutorias e *softwares* que ensinam música através da modelação virtual. É comum encontrar *masterclass* com instrumentistas consagrados e também vídeos mais simples, realizados por quem está aprendendo a tocar e quer compartilhar suas descobertas com outras pessoas.

Figura 2 - Quadro ilustrativo referente às fontes da modelação



A aprendizagem por modelação envolve quatro processos distintos; atenção, retenção, reprodução motora e motivacional (Figura 3). O processo de atenção requer que o indivíduo fique atento ao modelo para aprender um determinado tipo de comportamento. Estar atento à ação de um modelo depende da capacidade cognitiva de cada um e do valor que se dá à determinada ação. Sendo assim, para conseguir tocar um instrumento musical, o aluno precisa conseguir ficar atento às instruções fornecidas, caso haja, e à movimentação e expressão corporal do modelo observado, seja ele real ou virtual. Para os processos de retenção, além de prestar atenção ao modelo, é necessário também que os indivíduos lembrem das ações que viram sendo realizadas, para que desta forma, possam reproduzi-las posteriormente sem a presença do seu modelo. Com isso, para que um estudante de música consiga aprender a tocar ou cantar uma música, faz-se necessário que este lembre como seu modelo tocou ou cantou esta música. Nos processos de reprodução motora faz-se necessário que o indivíduo possua previamente habilidades motoras e intelectuais para reproduzir determinada ação. Para que um aluno consiga tocar uma escala de DóM, é necessário que ele saiba primeiramente localizar as notas no instrumento. Por fim, os processos motivacionais ocorrem quando o indivíduo possui um motivo para realizar tal atividade (AZZI, 2014; COSTA, 2008; LEFRANÇOIS, 2008). Um aluno dificilmente irá aprender a tocar um instrumento se ele não tiver uma razão para tanto, tais como; sua própria vontade de tocar como um músico que ele admire, ou por pressão dos pais ou da escola.

Figura 3 - Quadro ilustrativo referente aos processos envolvidos da aprendizagem por modelação



2.1.2 Agência Humana

A Teoria Social Cognitiva aponta que o comportamento humano não é apenas uma resposta a motivos externos. Segundo essa linha de pensamento, os indivíduos possuem a capacidade de refletir a respeito dos estímulos externos através da capacidade da agência humana. Bandura (2008a), aponta que “ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias da vida de forma intencional” (p. 15). Sendo assim, o indivíduo tem a possibilidade de alterar o ambiente em que vive e também ser alterado por esse mesmo ambiente. Para Bandura:

(...) as pessoas são, em parte, produtos dos ambientes em que vivem, mas, ao selecionar, criar e transformar suas circunstâncias ambientais, elas também produzem esses ambientes. Essa capacidade agente lhes possibilita influenciar o rumo dos acontecimentos e moldar as suas vidas (2008a, p. 115).

A agência humana possui três modos distintos (Figura 4); pessoal, delegada e coletiva. A agência pessoal é a capacidade que os indivíduos possuem de exercer o controle sobre seus próprios pensamentos, motivações e ações (BANDURA 1989a). A agência delegada está relacionada aos momentos da vida nos quais os indivíduos não possuem controle sobre as condições sociais e práticas institucionais, ou seja, um indivíduo sozinho não é capaz de realizar todas as atividades necessárias para a manutenção da vida. Desta forma, busca-se o conhecimento em outras pessoas e (ou) recursos necessários para realização de um determinado objetivo. A agência coletiva se refere a ação de um grupo de pessoas. Muitos objetivos traçados

pelas pessoas não podem ser atingidos apenas com ações individuais. Desta maneira, faz-se necessário a realização de um trabalho em conjunto para alcançar os objetivos estabelecidos. As realizações do grupo não dependem apenas das habilidades de seus integrantes, mas também da dinâmica do trabalho coletivo (BANDURA, 2008).

Figura 4 - Modos da Agência Humana



A agência humana possui quatro características (Figura 5); Intencionalidade, Antecipação, Autorreatividade e Autorreflexão (BANDURA, 2008). Intencionalidade está relacionada ao modo intencional de realizar as ações. Segundo Lefrançois (2008) a Intencionalidade é um compromisso com a realização da ação, não a concretização da ação de fato, pois as intenções são planos de ações, esses, raramente contemplam todas as adversidades que possam surgir pelo caminho. A Antecipação é a capacidade que os indivíduos possuem de antecipar através de representações mentais as consequências futuras de suas ações. Essas representações mentais, contribuem para a regulação do comportamento e da motivação humana (Bandura, 2008a). A Autorreatividade se refere à capacidade humana de dar forma a cursos de ações, motivar e regular o próprio comportamento. A Autorreflexão é a capacidade que os indivíduos possuem de refletir a respeito de si mesmos e adequar suas ações e seus pensamentos para atingir um determinado objetivo (BANDURA, 2008a).

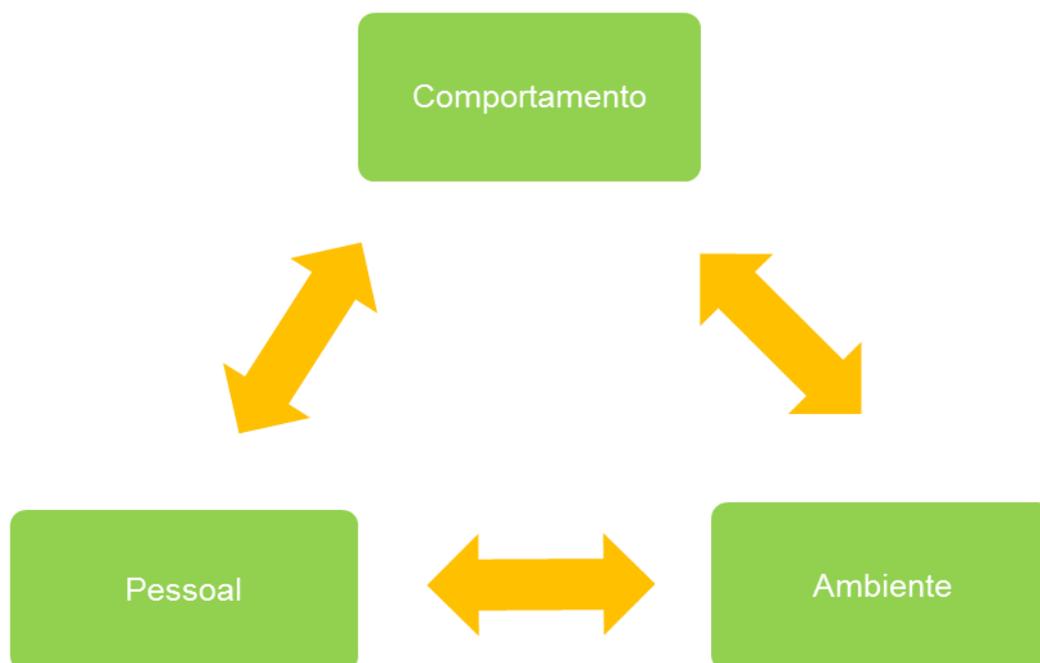
Figura 5 - Características da agência humana



2.1.3 Determinismo Recíproco da Agência Humana

Um dos pilares da Teoria Social Cognitiva de Bandura é o conceito de que o comportamento humano opera através de uma interação recíproca entre as influências pessoais, comportamentais e ambientais (Figura 6) (BANDURA, 1989a, 1997; SCHUNK; USHER, 2012). Bandura (1989b, 1997) e Azzi et al. (2014), apontam que embora o comportamento humano seja operado pelos três fatores citados anteriormente, estes não exercem influência de modo simétrico no comportamento. Desta forma, em um determinado momento da vida, um desses fatores pode exercer maior influência sobre o comportamento das pessoas. Com isso, um professor em um contexto escolar, pode ter seu comportamento mais fortemente influenciado pelo ambiente social no qual está inserido, do que por suas crenças pessoais.

Figura 6 - Modelo triádico



Fonte: baseado em Bandura (2008, p.45)

Como podemos ver na Figura 6, os fatores pessoais, tais como crenças pessoais, habilidades motoras e cognitivas e características físicas, afetam o comportamento humano. Se um indivíduo acreditar fortemente que não é capaz de realizar determinada ação ele não irá realizá-la de modo intencional, tendo em vista que suas crenças pessoais exercem uma influência latente em relação ao seu comportamento. As experiências vividas e os resultados obtidos pelos atos realizados afetam as emoções de um indivíduo. Desta forma, os fatores pessoais influenciam o comportamento humano, que por sua vez afetam os fatores pessoais (BANDURA, 1989b).

O comportamento humano interfere na construção do ambiente social dos indivíduos. Com isso, um comportamento agressivo de um aluno interfere no ambiente social em que essa criança vive. A agressividade das pessoas pode tornar o meio a sua volta mais agressivo. Os ambientes físico e (ou) social em que as pessoas vivem também afetam o comportamento adotado pelas pessoas (BANDURA, 1989a). O desenvolvimento cognitivo dos alunos, as necessidades de organização das aulas e os conteúdos trabalhados nas diferentes etapas da educação básica são muito distintos. As demandas específicas dessas etapas criam ambientes físicos e sociais

diferentes, o que acaba por sua vez, interferindo no comportamento adotado pelos professores em cada etapa do ensino.

O ambiente em que as pessoas vivem influencia suas crenças pessoais, tais como a confiança que cada pessoa possui em suas capacidades motoras e cognitivas. Suas crenças pessoais por outro lado auxiliam na construção do ambiente social em que cada indivíduo vive. Assim, um professor que acredita que é preciso ser rígido com seus alunos para que estes consigam cantar de forma correta, possui uma tendência a criar em sua sala um ambiente com maior grau de tensão.

As autocrenças são fundamentais para regular o comportamento humano, pois afetam os pensamentos, os sentimentos, as motivações, os comportamentos e os ambientes em que os indivíduos estão inseridos (BANDURA, 1989a, 1993, 1997). Entre as autocrenças, encontram-se as crenças de autoeficácia, consideradas por Bandura (1997) o mecanismo central da agência humana.

2.2 As crenças de autoeficácia

A Teoria¹⁵ da Autoeficácia começou a ser desenvolvida por Bandura na década de 70. Neste período o autor estudava a experiência de domínio dirigido, processo terapêutico utilizado por ele no tratamento de fobias a animais. As pesquisas desenvolvidas por Bandura nesta época, indicaram que ao conseguir superar as fobias, os indivíduos se sentiam mais autoeficazes para exercer controle em relação a suas próprias vidas (BANDURA, 1977, 1997, 2008; BANDURA; ADAMS, 1977).

As crenças de autoeficácia são as percepções que cada indivíduo possui a respeito de sua própria capacidade de realizar uma determinada ação (BANDURA, 1977, 1993, 1997, 2008b). Segundo Reeve (2011), “a auto-eficácia¹⁶ é definida como o julgamento que a pessoa faz de quão bem (ou quão mal) ela enfrentará a situação, dadas as suas habilidades e as circunstâncias com que se depara” (p. 147). Conforme aponta Bandura (1997), as crenças de autoeficácia não são inatas. Os indivíduos desenvolvem essas crenças a partir de habilidades e conhecimentos que só são

¹⁵ Muitos autores não utilizam o termo ‘teoria’ em seus trabalhos sobre as crenças de autoeficácia. Nesta dissertação entretanto, utilizamos esse termo pois é a terminologia utilizada pelo Bandura em suas obras de referência sobre o assunto (BANDURA, 1977, 1997).

¹⁶ A publicação da 4ª edição do livro *Motivação e emoção* de Reeve é anterior a implementação da nova reforma ortográfica que exclui o hífen na palavra autoeficácia. Em citações diretas iremos manter a ortografia conforma a utilização do autor.

alcançados através de muitas horas de dedicação. A autoeficácia não é definida pela quantidade de habilidade que uma pessoa tem, mas sim, pelas crenças que essa pessoa possui em conseguir realizar determinada ação em circunstâncias variadas (BANDURA, 1997). Segundo Bandura:

Existe uma diferença acentuada entre possuir determinada habilidade e possuir a habilidade de integrar essas competências num curso apropriado de ação e executá-las bem em diferentes circunstâncias (1997, p. 37, tradução nossa).

As crenças de eficácia são um fator determinante para o desenvolvimento da motivação (BANDURA, 1992, 1997). Segundo Bandura (1977), a capacidade de representar mentalmente possíveis futuras ações, fornece fontes motivacionais de base cognitiva. Desta forma, essas crenças regulam o comportamento humano, sendo responsáveis pelas aspirações, escolhas, reações afetivas, esforços e mobilizações humanas. Os indivíduos buscam estar envolvidos em ações as quais se sentem capazes em realizar e irão evitar as atividades que não se sentem autoeficazes.

Segundo Pajares e Olaz (2008), a escolha de um indivíduo por realizar determinada ação está mais ligada com sua crença de eficácia pessoal, do que com sua real habilidade. Quanto maior é a motivação para realizar uma tarefa, mais dedicação e persistência serão empregadas caso surjam possíveis dificuldades (BANDURA, 1989b). Quando uma pessoa não está motivada ela possivelmente não irá se empenhar na atividade e tenderá a desistir facilmente quando algo errado acontecer. Pessoas com baixas crenças de autoeficácia geralmente dão menos valor às ações realizadas, tanto por elas próprias como por terceiros. Tendem também a serem mais apáticos e conformadas com uma vida enfadonha (BANDURA, 1997).

As crenças de autoeficácia são um constructo multidimensional, ou seja, existem várias dimensões dentro dela (BANDURA, 1997; SKAALVIK; SKAALVIK, 2007; ZIMMERMANN; CLEARY, 2006). Altas crenças de autoeficácia para realizar uma atividade específica podem não se estender a outras ações (BANDURA, 1997). Com isso, um professor de música pode sentir-se competente para lecionar em uma escola onde não haja um espaço físico adequado para a realização das aulas de música, mas pode não se sentir capaz de trabalhar com alunos com problemas de comportamento.

Bandura (2006), ressalta que as crenças de autoeficácia não devem ser confundidas com os constructos de locus de causalidade, autoestima e expectativa de resultado. Locus de causalidade é definido por Bandura (1997, 2006, 2008), como as crenças de que os resultados obtidos em uma tarefa, não foram reflexo das próprias ações, mas sim pelos comportamentos de outras pessoas ou por fatores externos. Um aluno que recebe aulas de flauta doce na escola, pode acreditar que tem um melhor desempenho que seus colegas, pois possui um instrumento de maior qualidade, não por ser mais dedicado aos estudos. As crenças de autoeficácia se referem a percepção das pessoas acerca de suas próprias capacidades, a autoestima, entretanto, é um julgamento de autovalor, de amor próprio (BANDURA, 1997, 2008). Segundo Bandura (1997), o fato de uma pessoa gostar muito dela mesma, não significa que esta irá se sentir capaz em realizar uma ação.

Bandura (1977) ressalta também que expectativa de eficácia e expectativa de resultados possuem conceitos diferentes (Figura 7). A expectativa de resultado é definida por Bandura como sendo a convicção de que certos comportamentos trazem determinados resultados. A expectativa de eficácia é a confiança que um indivíduo possui em sua capacidade de executar com sucesso determinada ação para desta forma obter o resultado esperado. Assim, um professor em sua aula de música pode saber que os alunos mais motivados nas aulas tendem a ter um melhor desempenho, porém, ele pode ter sérias dúvidas em sua capacidade de criar um ambiente que seja favorável para o desenvolvimento da motivação dos alunos.

Figura 7 - Diagrama representativo da diferença entre Expectativa de Eficácia e Expectativa de Resultado



Fonte: baseado em Bandura (1977, p. 193, tradução nossa).

Um indivíduo que possui fortes crenças em sua capacidade cognitiva e motora tende a obter melhores resultados em suas ações se comparado a outras pessoas que possuem baixas crenças de autoeficácia (BANDURA, 1977, 1992, 1993, 1997, 2008). Bandura (2008) aponta que estudantes que possuem maior confiança a respeito do seu desempenho acadêmico, geralmente tiram notas mais altas e tendem a ter trabalhos que lhes tragam maior satisfação pessoal e profissional. Bandura (1992, 1993) afirma também que pessoas que possuem maior confiança em relação às suas habilidades estabelecem metas mais elevadas para si mesmos e são mais comprometidas na busca pela concretização de seus objetivos.

Através da antecipação as pessoas possuem a capacidade de visualizar os efeitos de possíveis futuras ações (BANDURA, 1977). Um indivíduo com elevadas crenças de autoeficácia visualiza resultados melhores para suas ações se comparado com outras pessoas com baixas crenças de autoeficácia. Um professor de música mais confiante nas suas habilidades pedagógicas, tende a imaginar que sua comunidade escolar será mais receptiva a suas sugestões de atividades musicais (BANDURA, 1993).

2.2.1 Fontes de autoeficácia

As crenças de eficácia podem ser geradas, ou enfraquecidas, por meio de quatro fontes diferentes de experiência; experiências de domínio, experiências vicárias, persuasão verbal, estado somáticos e emocionais¹⁷ (Figura 8) (BANDURA, 1977, 1997; PAJARES; OLAZ, 2008).

¹⁷ É comum encontrarmos forma diferentes de traduzir as fontes geradoras de autoeficácia. Nesta dissertação, optamos por utilizar a tradução adotada por Azzi e Polidoro no livro *Introdução a teoria social cognitiva: conceitos básicos* de 2008.

Figura 8 - Quatro fontes de informação relacionadas ao desenvolvimento de autoeficácia

Fontes de informação	Exemplos que podem levar Joana a desenvolver estimativas positivas sobre a sua autoeficácia
<ul style="list-style-type: none"> • Experiência de domínio • Experiências vicárias • Persuasão verbal • Estados somáticos e emocionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Joana tem um bom desempenho nas aulas de música • Ela vê seu colega de turma João tocando o novo repertório trazido pela professora sem maiores dificuldades. • Seu professor lhe diz que ela pode ganhar uma bolsa de estudos se tentar • Joana se sente muito ansiosa antes de uma apresentação, mas posteriormente se sente estimulada

Fonte: baseado em LeFrançois (2008, p. 364)

As experiências de domínio são a fonte que mais influência no desenvolvimento das crenças de autoeficácia. Por meio das próprias experiências de sucesso as pessoas vão desenvolvendo suas crenças pessoais de eficácia (BANDURA, 1977). A cada novo resultado positivo em uma atividade, os indivíduos tendem a ficar mais confiantes em relação as suas habilidades. O contrário também pode acontecer. Ao obterem resultados negativos em uma atividade, as pessoas podem ter suas crenças de autoeficácia enfraquecidas (PAZARES; OLAZ, 2008). Se uma pessoa possui um longo histórico de atividades bem-sucedidas, suas crenças de autoeficácia possivelmente não enfraquecerão caso algum fracasso ocorra. Entretanto, um indivíduo que já vivenciou muitos fracassos, possivelmente irá atribuir um resultado bem-sucedido a fatores externos e não a sua própria habilidade (REEVE, 2011).

As experiências vicárias ocorrem a partir da modelação, ou seja, é uma aprendizagem observacional. Quando um indivíduo possui pouca experiência em uma atividade ou tem dúvidas a respeito de duas habilidades, ele pode aumentar ou diminuir suas crenças de autoeficácia observando experiências bem ou mal sucedidas

de um modelo (BANDURA, 1977, 1997; PAJARES; OLAZ, 2008). Essa fonte de autoeficácia exerce uma influência maior quando as características de um modelo são similares a do observador (REEVE, 2011; BANDURA, 2008). Um aluno ao observar os resultados positivos de um colega de turma pode refletir a respeito de suas próprias habilidades e pensar “se ele consegue eu também consigo, pois temos a mesma idade, estamos na mesma turma e temos a mesma professora”.

A persuasão verbal é muito utilizada para influenciar o comportamento das pessoas, pois é um recurso rápido e de pronta disponibilidade (BANDURA, 1977). Ouvir reforços positivos ou negativos a respeito das próprias habilidades pode favorecer ou minar as crenças de autoeficácia (PAZARES; OLAZ, 2008). Bandura (1977) afirma que essa fonte é menos eficaz para fortalecer as crenças pessoais se comparada às demais, pois a persuasão verbal não fornece uma experiência autêntica de sucesso. Em muitos casos, esta fonte não apresenta nenhum resultado positivo para crenças pessoais, tendo em vista que os indivíduos podem não acreditar nas informações ouvidas, especialmente quando essa persuasão verbal contradiz as experiências já vividas pelas pessoas. Desta forma, Pajares e Olaz (2008) apontam que é mais fácil enfraquecer as crenças pessoais através de críticas negativas, do que as fortalecer através do encorajamento.

A última das fontes de autoeficácia são os estados somáticos e emocionais (PAJARES; OLAZ, 2008). Pessoas que são incumbidas de realizar tarefas que julgam estar além de suas capacidades, podem desenvolver algumas alterações emocionais, tais como; ansiedade, estresse, excitação, depressão, entre outros (PAZARES; OLAZ, 2008; REEVE, 2011). Sendo assim, algumas pessoas podem avaliar as suas habilidades tendo como referência a alteração de seu estado emocional e não sua real capacidade para a execução da ação (REEVE, 2011). Segundo Bandura (1977), os indivíduos são mais propensos a obterem sucesso em suas atividades quando não estão envolvidos por sensações de angústia, estresse, ansiedade. Pessoas com baixas crenças de autoeficácia evitam realizar atividades que gerem angústia. Entretanto, ao deixar de realizar essas atividades, as pessoas podem impedir o desenvolvimento de algumas habilidades. Assim, é possível aumentar o engajamento das pessoas em determinados tipos de atividades diminuindo seus estados emocionais negativos (BANDURA, 1977).

Para Bandura (1997), “A teoria da autoeficácia fornece diretrizes explícitas sobre como habilitar as pessoas a exercerem alguma influência sobre como elas vivem suas vidas” (p. 10, tradução nossa). Desta forma, muitas áreas do conhecimento vêm utilizando a teoria da autoeficácia em suas pesquisas, entre elas a educação.

2.3 A teoria da autoeficácia na educação e na educação musical

Os estudos acerca das crenças de autoeficácia dos professores surgiram na década de 1980 (BZUNECK, 2001). Estes, apontaram para a importância dessas crenças para os processos de ensino e aprendizagem. Professores mais autoeficazes tendem a ser mais comprometidos com a profissão, mais abertos a novas práticas de ensino, constroem ambientes mais favoráveis à aprendizagem e com um menor grau de estresse (DEMBO; GIBSON, 1984; EVANS; TRIBBLE, 1986; PARKAY et al., 1988; SMYLIE, 1988). Alunos de professores que acreditam mais em suas capacidades, são mais autoeficazes para aprender, menos estressados e apresentam menos problemas de comportamento (DEMBO; GIBSON, 1984; MIDGLEY; FELDLAUFER; ECCLES, 1989; PARKAY et al., 1988).

Segundo define Azzi et al:

A crença de autoeficácia do professor é um autojulgamento realizado considerando o que é exigido dele na situação de ensino em conjunto com as demandas do contexto escolar em que atua, produzindo interpretação da relação entre as dificuldades *versus* habilidades necessárias para ensinar. (2014, p.33)

Ainda conforme a autora, as crenças de autoeficácia dos professores não são estáticas, com isso podem sofrer alterações ao longo de suas carreiras (AZZI et al., 2014).

No Brasil, a primeira pesquisa a abordar as crenças de autoeficácia dos professores foi realizada por Bzuneck (1996), sendo intitulada “As crenças de autoeficácia de professoras do 1º. Grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto”. Esse estudo foi realizado com 529 professoras da rede estadual de ensino da região de Londrina, no Paraná, que atuavam do 1º ao 4º ano.

A metodologia constituiu-se de um *survey*, sendo que o instrumento de coleta de dados foi um questionário contendo uma escala *likert* de seis pontos, partindo da “discordância total” até a “concordância total”. Essa escala abordou dois constructos das crenças de autoeficácia: a eficácia pessoal e a eficácia de ensino. Os resultados dessa pesquisa apontam que a maior parte das professoras apresentava níveis médios de eficácia pessoal e eficácia de ensino, enquanto que uma pequena parte apresentou baixos e altos níveis desses constructos.

Com o passar das décadas, várias pesquisas surgiram no Brasil a fim de investigar as crenças de autoeficácia dos professores que atuavam nas escolas de educação básica. Entre os resultados destes estudos encontram-se: a relação entre as crenças de autoeficácia computacional dos professores e fatores pessoais, tais como sexo, idade, tempo de experiência profissional, tempo de experiência com o manuseio de computadores e o tempo desde a conclusão da graduação (ALVARENGA; AZZI, 2013); as maiores fontes geradoras de autoeficácia para os professores de educação física são as experiências de domínio e a persuasão social (IAOCHITE, 2008); a forte relação entre a percepção de apoio sentida pelos professores e suas crenças de autoeficácia (MACEDO, 2009); a relação entre os altos scores do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) das escolas e os altos scores de eficácia dos professores (BOTTE-MANOEL, 2014); e relação entre a experiência profissional e uma maior percepção de autoeficácia dos professores (FERREIRA, 2011). Observa-se que já foram realizados no país diversas pesquisas abordando disciplinas e níveis de ensino variado, entretanto, nenhuma delas abordou as crenças de autoeficácia dos professores que atuam especificamente com a educação infantil.

Os estudos embasados na teoria da autoeficácia na área específica de educação musical iniciaram mais recentemente, mas vêm ganhando força nesta última década. Entretanto, as pesquisas acerca das crenças de autoeficácia para ensinar música na educação infantil ainda são escassas. Até o presente momento apenas duas pesquisas foram publicadas. A primeira delas foi realizada por Garvis e Pendergast em Queensland no ano de 2011. A amostra deste estudo foi composta por 21 professoras com idades variando entre 21 e 45 anos. O método utilizado foi um *survey* e o instrumento de coleta de dados consistiu em uma escala Likert de 9 pontos. Entre as cinco artes investigadas (artes visuais, música, dança, teatro e mídia), a

música foi a que as professoras dedicavam o maior número de horas/aulas por semana. Quarenta e oito por cento das professoras, relataram que consideram baixos os seus conhecimentos sobre música. Esta pesquisa revelou que as crenças de autoeficácia para lecionar artes é menor se comparada a outras disciplinas, tal qual matemática e inglês (GARVIS; PENDERGAST, 2011).

A segunda pesquisa foi realizada por Garvis (2012), no estado de Queensland, Austrália. A pesquisadora investigou as crenças de autoeficácia de professores em início de carreira para lecionar os componentes curriculares: música, matemática e inglês. A amostra deste estudo foi composta por 201 professores unidocentes. Como ferramenta de coleta de dados foi utilizado um questionário contendo uma escala *likert* de 9 pontos, com 24 questões. Os resultados desta pesquisa apontam que quanto mais experiência na profissão, menos autoeficazes esses professores unidocentes se sentem para lecionar música. Com relação a matemática e inglês acontece o oposto, quanto mais experientes, mais autoeficazes os profissionais se sentem para lecionar esses componentes curriculares.

No Brasil, ainda não foram realizadas pesquisas referentes às crenças de autoeficácia para lecionar música na educação infantil. Entretanto, é possível notar que essa teoria se faz presente em outros contextos de ensino e aprendizagem da música.

A única pesquisa brasileira realizada na área de educação musical com professores de música que atuam na educação básica foi a de Cereser (2011). A pesquisa intitulada “As crenças de autoeficácia dos professores de música” contou com 148 professores e estagiários que lecionavam o componente curricular música em escolas de educação básica. O objetivo da pesquisa foi investigar as crenças de autoeficácia desses profissionais em relação a cinco dimensões: a) ensinar música, b) gerenciar o comportamento dos alunos, c) motivar alunos, d) considerar a diversidade do aluno, e) lidar com mudanças e desafios. O método utilizado foi um *survey* contendo uma escala *likert* adaptada pela própria pesquisadora¹⁸. Os resultados das pesquisas revelam que os professores de música se sentem eficazes

¹⁸ O instrumento de coleta de dados desta dissertação é baseado na escala adaptada e validada por Cereser (2011). Desta forma, iremos abordar esta escala mais detalhadamente no capítulo ‘Metodologia’.

em relação as cinco dimensões investigadas, porém, em menor grau nas dimensões “motivar alunos” e “gerenciar o comportamento dos alunos”.

Gonçalves (2013) investigou as crenças de autoeficácia dos alunos do segundo ano de graduação na matéria de percepção musical. A amostra foi composta por 38 alunos de quatro cursos de graduação em música; licenciatura, bacharelado, canto lírico e composição e regência. O método utilizado pela pesquisadora foi um *survey* e o instrumento de coleta de dados adotado consistiu em uma escala *likert* de 10 pontos. Os resultados dessa pesquisa apontam que as crenças de autoeficácia nas aulas de percepção musical estão relacionadas com o tempo de estudo de música desses alunos, isto é, quanto maior o número de anos que a pessoa estuda música, maiores serão suas crenças de autoeficácia nas aulas de percepção.

A pesquisa realizada por Silva (2012), teve como foco investigar as crenças de autoeficácia de um grupo de professores particulares de piano da cidade de Curitiba. A amostra foi composta por 13 professores. O método utilizado neste estudo também foi um *survey* e o instrumento de coleta de dados adotado foi uma escala *likert* de 10 pontos. Os resultados da pesquisa indicam que os professores com mais experiência na profissão se sentiam mais confiantes em ensinar seu instrumento.

Os estudos apresentados neste capítulo demonstram a importância das crenças de autoeficácia dos professores, tanto para o seu próprio bem-estar, como para o desenvolvimento acadêmico dos alunos. Na área da educação musical essas pesquisas ainda são modestas numericamente, mas trazem informações relevantes e que podem auxiliar a área na busca por estratégias mais eficientes para a formação do professor. Entretanto, em relação especificamente à educação infantil, notamos que ainda são muito poucas às pesquisas referentes às crenças de autoeficácia dos professores que atuam com o conteúdo de música nesta etapa. Portanto, a partir desta constatação, surge a necessidade de investigar quais são as crenças de autoeficácia dos professores que atuam com o conteúdo de música na educação infantil das escolas brasileiras. No próximo capítulo será delineada a metodologia utilizada nesta pesquisa.

3. METODOLOGIA

Esta dissertação é um recorte de uma pesquisa intitulada 'Mapeamento dos professores que trabalham com ensino de música nas escolas de educação básica: um *survey* sobre sua formação, atuação e crenças de autoeficácia' realizada pelo grupo de pesquisa FAPROM. Esta pesquisa de abrangência nacional começou a ser elaborada em 2015 e tem como objetivo geral, investigar o perfil e as crenças de autoeficácia dos professores que atuam com o conteúdo de música nas escolas de educação básica. A amostra desta pesquisa contou com professores que atuam em todas as etapas da educação básica, da educação infantil ao ensino médio, incluindo as atividades extraclasse. Nesta dissertação, será analisada a amostra composta pelos professores que indicaram na pesquisa geradora que a educação infantil é a etapa de ensino que melhor identifica suas atuações com atividades musicais nas escolas.

Iniciaremos abordando o método a ser empregado na pesquisa. Após, discutiremos a elaboração/adaptação do instrumento de coleta de dados. Na sequência será descrito o estudo piloto no qual se avaliou a plataforma online e o instrumento de coleta dos dados. Por fim, serão relatadas as estratégias adotadas na coleta final de dados e os processos empregados na análise desses dados.

3.1 Método de pesquisa

Segundo apontam Prodanov e Freitas (2013) e Gil (2008), uma pesquisa inicia quando um pesquisador identifica um problema ou uma lacuna no conhecimento científico. Conforme Cohen, Manion e Morrison (2007), o anseio pela compreensão e resolução dos problemas move os seres humanos a buscarem soluções para melhor compreender determinados fatos ou ações. Desta forma, o problema observado pelo grupo de pesquisa FAPROM, foi a constatação de uma ausência de informações a respeito dos professores que atuam com o conteúdo de música nas escolas de educação básica do país. O censo escolar mais recente, realizado em 2007, apenas fornece os dados dos professores de artes de modo geral, sem separar as diversas áreas artísticas (BRASIL, 2009). Cabe ressaltar que a lei que prevê a obrigatoriedade do conteúdo de música, foi aprovada apenas no ano de 2008. Com isso, no ano de

realização deste senso, vigorava ainda a legislação que previa o ensino de todas as artes na disciplina de educação artística.

Segundo aponta Gil (2008), as respostas aos problemas percebidos pelo pesquisador são obtidas através do emprego de procedimentos científicos. Cohen, Manion e Morrison (2007) apontam que após a percepção e definição de um problema específico, o pesquisador necessita escolher o método científico mais apropriado para obter os saberes desejados. Conforme Prodanov e Freitas (2013), o método científico refere-se aos processos e técnicas adotadas em uma pesquisa. Segundo Cohen, Manion e Morrison (2007), uma escolha apropriada do método é fundamental para atingir os objetivos esperados.

Devido ao interesse de conhecer o perfil e as crenças de autoeficácia de um grande número de professores de música, o grupo de pesquisa FAPROM optou por realizar uma pesquisa com abordagem quantitativa. Dentro dessa abordagem quantitativa, o método *survey*, demonstrou ser o mais apropriado para responder os questionamentos trazidos pelo grupo.

Segundo apontam Cohen, Manion e Morrison:

Os *surveys*, normalmente, reúnem dados em ponto específico no tempo, com o intuito de descrever a natureza das condições existentes, ou identificar padrões contra os quais as condições existentes podem ser comparadas, ou ainda determinação das relações que existe entre os eventos específicos (2007, p. 205, tradução nossa).

Normalmente, esse método é utilizado para investigar um amplo campo de questões, populações, programas, entre outros, para desta forma, medir ou descrever uma determinada característica (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

Os *surveys*, podem ser probabilísticos ou não-probabilísticos. Os *surveys* com amostra probabilística são mais comuns no meio científico, pois sua amostra pode ser generalizada para toda uma população (BABBIE, 1999). Entretanto, para que seja possível realizar um *survey* com amostra probabilística, faz-se necessário conhecer o número da total da população investigada (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Como já foi citado anteriormente, não se sabe quantos professores de música estão atuando na educação básica, por esta razão, optamos por uma pesquisa com amostra não-probabilística. Conforme afirma Malhotra (2011), as amostras não-probabilísticas

fornece uma boa estimativa acerca das características da população, entretanto, não há como garantir a precisão dos resultados. Desta forma, os dados de uma amostra não-probabilística, não podem ser generalizados para toda uma população. Sendo assim, os dados que compõem esta dissertação representam apenas a população que participou desta pesquisa, não podendo ser generalizado para toda a população de professores de música que atuam na educação infantil.

3.2 Instrumento de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa foi um questionário autoadministrado baseado na internet. Segundo Cohen, Manion e Morrison (2007, p. 229-230), os *surveys* baseados na internet possuem muitas características positivas, entre elas: a) redução dos custos; b) redução do tempo despendido com distribuição, coleta e análise dos dados; c) permite acessar um número maior de respondentes; d) permite o anonimato dos respondentes e) os questionários podem ser respondidos em um horário conveniente para cada pessoa e em suas próprias casas; f) evita que a presença do pesquisador interfira nas respostas fornecidas pelos participantes; g) reduz a possibilidade de ocorrerem erros humanos.

O questionário utilizado nesta pesquisa foi dividido em duas partes. A primeira delas, consiste em questões que visam investigar o perfil do professor de música. Essas questões foram construídas entre os meses de março e novembro do ano de 2015. Para a elaboração desse questionário foram adotadas uma série de procedimentos para garantir a confiabilidade das respostas: a) as questões foram planejadas para não induzir os participantes a escolherem uma determinada resposta; b) não foram utilizadas duas perguntas em uma única questão; c) as questões foram planejadas de forma a não constranger nenhum participante; d) buscou-se que todas as questões fossem curtas e claras (BABBIE, 1999).

Na segunda parte do questionário foi utilizado o instrumento denominado 'Escala de autoeficácia do professor de música', adaptado e validado por Cereser (2011). Este instrumento é composto por 21 itens assinalados em uma escala *likert* de cinco pontos. Segundo Babbie (1999), uma escala *likert* é um instrumento de mensuração utilizado quando o pesquisador busca saber o quanto um respondente concorda ou considera apropriada determinada atitude ou perspectiva. A escala

adaptada por Cereser visa saber o quão capaz o professor de música se sente para atuar em situações e espaços específicos. Para a elaboração de sua escala, a pesquisadora se baseou em outras três escalas: 'Escala da autoeficácia dos professores'; 'Escala do senso de autoeficácia dos professores'; 'Escala de autoeficácia dos professores da Noruega' (CERESER, 2011).

A 'Escala de autoeficácia dos professores', foi desenvolvida por Bandura e visa compreender quais são as situações ou atividades que criam dificuldades para o professor em sala de aula. Essa escala é composta de vinte e oito questões, distribuídas ao longo de seis dimensões: 1) eficácia para influenciar tomada de decisões; 2) autoeficácia educacional; 3) autoeficácia disciplinar; 4) eficácia para engajar os pais a participar; 5) eficácia para mobilizar o envolvimento da comunidade; 6) eficácia para criar um clima positivo na escola (BANDURA, 2006).

A "Escala do senso de autoeficácia dos professores" foi criada por Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy baseada na 'Escala de autoeficácia do professor'¹⁹, desenvolvida por Bandura [s.d.]. O instrumento de mensuração desenvolvido por Tschannen-Moran e Woolfolk possui vinte e quatro questões e investiga três dimensões: 1) eficácia para estratégias instrucionais; 2) eficácia para o gerenciamento de sala de aula; 3) eficácia para o engajamento dos alunos (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK, 2001).

Skaalvik e Skaalvik, (2007), realizaram um estudo que teve como objetivo desenvolver e testar uma escala de autoeficácia do professor. Esse instrumento foi então chamado 'Escala de autoeficácia dos professores da Noruega'. Os pesquisadores, após analisarem o papel das expectativas nas escolas da Noruega, optaram por construir uma escala constituída de seis dimensões: 1) instrução (instruir alunos); 2) adaptar instruções para necessidades individuais; 3) motivar alunos; 4) manter a disciplina; 5) cooperar com colegas e pais; 6) lidar com mudanças e desafios. Cada dimensão possui quatro questões, totalizando vinte e quatro questões. Segundo os autores, os resultados deste estudo apontam que as crenças de autoeficácia dos professores é um constructo multidimensional, isto é, possuem mais de uma dimensão (SKAALVIK; SKAALVIK, 2007).

No instrumento de mensuração desenvolvido por Cereser (2011), a autora selecionou alguns itens destas três escalas citadas anteriormente (Escala da

¹⁹ Esta escala criada por Bandura, embora possua nome parecido, é diferente da escala deste mesmo autor citada no parágrafo anterior.

autoeficácia dos professores de Bandura; Escala do senso de autoeficácia dos professores de Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy; e a Escala de autoeficácia dos professores da Noruega de Skaalvik e Skaalvik). Como também elaborou outras questões voltadas especificamente para a atuação do professor dentro de um contexto escolar brasileiro. A pesquisadora optou por investigar cinco dimensões das crenças de autoeficácia do professor de música: 1) ensinar música, 2) motivar alunos, 3) gerenciar o comportamento dos alunos, 4) considerar a diversidade dos alunos, 5) lidar com mudanças e desafios. (CERESER, 2011).

O público alvo investigado por Cereser foram professores com formação em música, licenciatura ou bacharelado, que atuavam na educação básica lecionando música como disciplina compulsória (CERESER, 2011). Como a amostra investigada pelo grupo de pesquisa FAPROM contempla diversos perfis de professores, foi necessária a realização de pequenas alterações gramaticais na escala para que o instrumento fosse mais condizente com a amostra desejada. Outra alteração realizada neste instrumento de coletas de dados foi a diminuição dos itens que compõem a escala. Essa alteração foi necessária porque os objetivos das pesquisas eram diferentes. A pesquisa de Cereser (2011) continha poucas questões acerca do perfil do professor, pois seu objetivo era investigar as crenças de autoeficácia dos professores. A pesquisa realizada pelo grupo FAPROM, entretanto, além de investigar as crenças de autoeficácia dos professores visa também realizar um levantamento acerca do perfil destes profissionais. Sendo assim, a primeira parte do instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa do grupo FAPROM é consistentemente maior, pois investiga mais questões acerca do perfil dos professores. Segundo Malhotra (2011), questionários muito extensos devem ser evitados pois prejudicam a qualidade das respostas. Com isso, visando que o questionário/escala não ficasse muito longo, optamos por retirar oito questões da escala adaptada por Cereser (2011), contabilizando assim, um total de 13 itens (Apêndice A).

O questionário/escala, foi na sequência inserido na plataforma online *survey monkey*. Como forma de averiguar se o questionário/escala online estava funcionando, os membros do FAPROM testaram o questionário/escala para verificar sua plena funcionalidade. Nenhum problema foi constatado com a plataforma online, desta forma, foi iniciado o estudo piloto da pesquisa (Apêndice B)

3.3 Estudo piloto

O estudo piloto deste questionário/escala foi realizado entre os dias 30 de outubro e 24 de novembro de 2015. Foram enviados um total de 128 convites a professores de música que atuavam na educação básica por meio de e-mails e de redes sociais. Essa amostra foi constituída de contatos pessoais dos integrantes do FAPROM. No momento do envio do estudo piloto desta pesquisa, foi solicitado aos professores que não participassem da coleta de dados desta mesma pesquisa que iria acontecer num futuro próximo. O retorno do piloto foi de 43 respostas, sendo 36 repostas completas e sete incompletas. A plataforma online de pesquisa, da mesma forma como no teste anterior, não apresentou problemas de configuração, suprimindo assim as necessidades da pesquisa.

Os resultados do estudo piloto apontaram que, de modo geral, os itens que compõe a escala foram bem compreendidos pelos professores, pois não houve críticas ou sugestões a essa parte do instrumento. Entretanto, foram necessárias algumas alterações na primeira parte do instrumento, referente ao perfil do professor. As questões 6, 15, 16 e 18 receberam alguns ajustes.

Na questão 6, 'Marque qual/quais das seguintes opções representam a trajetória de sua aprendizagem musical', quatro professores, aproximadamente 11% dos respondentes, responderam 'curso de graduação' ao especificarem a opção outros. Desta forma, foi inserida a opção 'curso de graduação' nesta questão. Na questão 12, 'Quantidade de escolas de educação básica em que leciona atualmente', os números dispostos de forma fixa na tela foram substituídos por uma barra de rolagem. As opções de respostas também aumentaram, passaram de seis escolas, para dez. Na primeira alternativa da questão 15 'Assinale o(s) tipo(s) de atividade(s) que você desenvolve enquanto professor de música na escola', as disciplinas de música, artes e educação artística estavam em uma única alternativa. Visando que os respondentes pudessem especificar em qual disciplina estão atuando, essa alternativa foi desmembrada e se transformou em três alternativas distintas. Nesta questão também foi inserida a opção de resposta 'musicalização infantil', tendo em vista que dois professores, cerca de 5% da amostra total, escreveram essa atividade no campo 'outros'. Na questão 16, foi adicionada a opção 'concursado e efetivo na rede pública

– 30 horas’, tendo em vista que três professores, aproximadamente 8% da amostra do piloto, escreveram essa alternativa no campo ‘outros’.

Após a realização de debates entre os integrantes do FAPROM, optou-se por manter na alternativa 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)’, apenas opções de alternativas que farão parte da pesquisa da grupo. Desta maneira, as alternativas ‘educação de jovens e adultos’ e educação especial’ foram ocultadas na plataforma online e com isso os respondentes não puderam marcar essas opções no questionário. A opção ‘outros’ foi mantida caso algum respondente não se identificasse com as alternativas sugeridas. A alternativa, referente a atuação com ‘atividades extracurriculares ou não curriculares’ foi alterada para atuação como ‘regente de grupos musicais’, para ficar mais adequada a pesquisa desenvolvida por um dos integrantes do grupo de pesquisa.

Um dos professores que respondeu ao estudo piloto, apontou que ficou em dúvida em relação às questões de múltipla escolha. Segundo este professor, não estava claro em quais questões os professores poderiam marcar mais de uma alternativa. Desta forma, inserimos a indicação ‘questão de múltipla escolha’ para tornar claro esta opção. Tendo realizado essas alterações, iniciou-se o processo de coleta de dados.

3.4 Coleta de dados

A técnica de seleção de amostra adotada para a coleta de dados desta pesquisa foi a ‘Bola de Neve’. Neste tipo de técnica de seleção de amostra o pesquisador entra em contato com um grupo pequeno que possui as características que a pesquisa visa investigar. A esses por sua vez, é solicitado que repassem a pesquisa a outros indivíduos com as mesmas características (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Esta técnica de seleção de amostra é utilizada quando a população alvo da pesquisa é de difícil acesso, tais como os professores investigados neste estudo. Não há uma rede de comunicação sólida ou um banco de dados que viabilize a comunicação com estes profissionais (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

A coleta de dados desta pesquisa ocorreu entre os dias 05 de fevereiro e 22 de junho de 2016, contabilizando 139 dias de coleta de dados. Os contatos realizados com os professores foram em sua maioria virtuais, através de e-mails e redes sociais. Entretanto, houve alguns momentos onde foi possível realizar a divulgação da pesquisa de forma presencial, tanto em eventos, tais como o XII SIMCAM (Simpósio de Cognição e Artes Musicais) e na 3ª Conferência Internacional Multiorquestra, como em demais viagens realizadas pelos membros do grupo.

Os integrantes do grupo de pesquisa FAPROM, entraram em contato por email com professores que atuam em diversas áreas educacionais, tais como; professores que lecionam música nas escolas de educação básica, professores que lecionam outras disciplinas em escolas de educação básica, professores de música que trabalham em diferentes áreas da educação musical e professores que atuam em projetos sociais. Cabe ressaltar que foi solicitado a todos que receberam o link da pesquisa, que repassassem o email ou a mensagem recebida para eventuais professores de música que conhecessem. Dessa forma, o link com a pesquisa foi enviado também aos profissionais que não atuam diretamente com o ensino de música nas escolas de educação básica.

Foram enviados e-mails também a diversos professores de música que atuam nas universidades e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A estes foi solicitado que divulgassem a pesquisa dentro de suas instituições e para seus ex-alunos. Foram realizados contatos por email também com os colégios de aplicação das universidades federais, colégios militares, com músicos profissionais, sindicatos dos professores, secretaria da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), secretarias de escolas de educação básica, revistas especializadas em educação e com as Secretarias Estaduais de Educação (SEE).

Utilizou-se também das redes sociais para realizar a divulgação da pesquisa. Os membros do FAPROM divulgaram a pesquisa em suas páginas pessoais e na página que o grupo mantém no *Facebook*. Foram realizadas também divulgações em grupos específicos do *Facebook*, tais como; grupos direcionados à educação de modo geral, à educação musical e aos profissionais da música. Visando o contato com a população que será investigada nesta dissertação, realizamos também a divulgação da pesquisa em páginas do *Facebook* voltadas para a musicalização infantil e para o ensino de música na educação infantil. Com o intuito de ampliar o número de

respondentes, os membros do FAPROM elaboram um vídeo²⁰ para ser postado no *Facebook* contendo as principais informações a respeito da pesquisa e convidando os professores a responderem o questionário.

Contatos telefônicos também foram realizados. Os integrantes do FAPROM ligaram para as Secretarias de Educação Estaduais (SEE) dos estados com os menores números de respondentes. Foi solicitado a essas secretarias que encaminhassem e email que eles haviam recebido aos professores de música que estavam atuando nas escolas de educação básica de seus estados. Mesmo as SEE sendo bastante receptivas, não foi constatado um aumento significativo no número de respondentes desses estados após a realização deste contato.

Para garantir ao máximo a confiabilidade da pesquisa, o questionário estava com o link fechado. Desta forma, o link da pesquisa que foi enviado tanto por email como através das redes sociais só poderia ser respondido uma única vez em cada dispositivo eletrônico (computadores, tabletes e celulares). Como foi citado anteriormente, outra estratégia utilizada para garantir a confiabilidade das respostas foi solicitar aos professores que participaram do estudo piloto, no momento do envio do link deste estudo, que estes não participassem da coleta de dados. Optamos por não fazer essa solicitação na carta convite da coleta de dados, pois receamos que alguns professores, por não estarem informados acerca do que é um estudo piloto, ficassem em dúvida se poderia ou não responder o questionário.

3.5 Seleção da amostra

Na questão 18 do instrumento de coleta de dados, foi solicitado aos professores que indicassem uma etapa, ou atividade que melhor identificasse suas atuações com atividades musicais nas escolas de educação básica (Apêndice C). A amostra que compõem esta dissertação é formada pelos professores que selecionaram a educação infantil nesta questão. A amostra inicial obtida pela pesquisa geradora incluindo todas as etapas, níveis e atividades indicadas pelos professores, foi de 1245 respostas. Destes, 215 indicaram que a educação infantil é a etapa de

²⁰ Para visualizar o vídeo acesse <https://www.youtube.com/watch?v=gzAfiUXRXTU>

ensino que melhor identifica suas atuações com atividades musicais nas escolas de educação básica.

Após a obtenção dos dados gerais, foi iniciado o processo de seleção das amostras válidas. Inicialmente foram excluídos todos os respondentes que indicaram na questão inicial do questionário que não atuavam na educação básica e aqueles que não responderam o questionário até o fim. Na sequência foram excluídos todos os respondentes que escreveram no campo 'outro' da questão 18, uma atividade que não se referia a educação básica, tais como professor de graduação ou de escolas específicas de música. Apesar de constar no questionário que a pesquisa era dirigida aos professores que atuavam na educação básica, alguns professores responderam à pesquisa mesmo não atuando na educação básica. Essas respostas por sua vez, não puderam permanecer integrando a amostra. Por fim, foram excluídos os respondentes que escreveram no campo 'outro' desta mesma questão 18, duas ou mais etapas ou atividades da educação básica. Essas exclusões foram realizadas pois a pesquisa geradora visou investigar as crenças de autoeficácia em etapas e atividades específicas. Com isso, cada professor precisava pertencer a apenas uma categoria de resposta.

Após serem realizadas todas as exclusões, a pesquisa geradora ficou então com uma amostra total de 918 respondentes. Destes, 193 indicaram na questão 18 que a educação infantil é a etapa que melhor identifica suas atuações com atividades musicais nas escolas de educação básica. Portanto a amostra desta dissertação possui um $n = 193$.

Depois da obtenção de todas as respostas válidas, foi iniciado o processo de refinamento da opção 'outro' das questões de múltipla escolha. Alguns respondentes escreveram nestes campos, uma opção de resposta já existente no questionário, tais como: cursos de licenciatura na questão 6; ou carteira assinada, horistas, ACT, CLT na questão 16. Estas respostas por sua vez foram redirecionadas para as alternativas já existentes no questionário. Outros professores, além de indicarem uma ou mais atuações na educação básica, utilizaram os campos 'outro' das questões para descrever demais atividades profissionais, muitas destas por vez não eram na educação básica, desta forma foram retiradas do questionário. Houve também alguns professores que selecionaram uma opção de resposta e utilizaram os campos 'outro' para dar maiores informações sobre suas atuações ou sobre seus vínculos

trabalhistas. Como as respostas já haviam sido indicadas e o professor utilizou esse espaço apenas para esclarecimentos, essas respostas também foram apagadas do questionário.

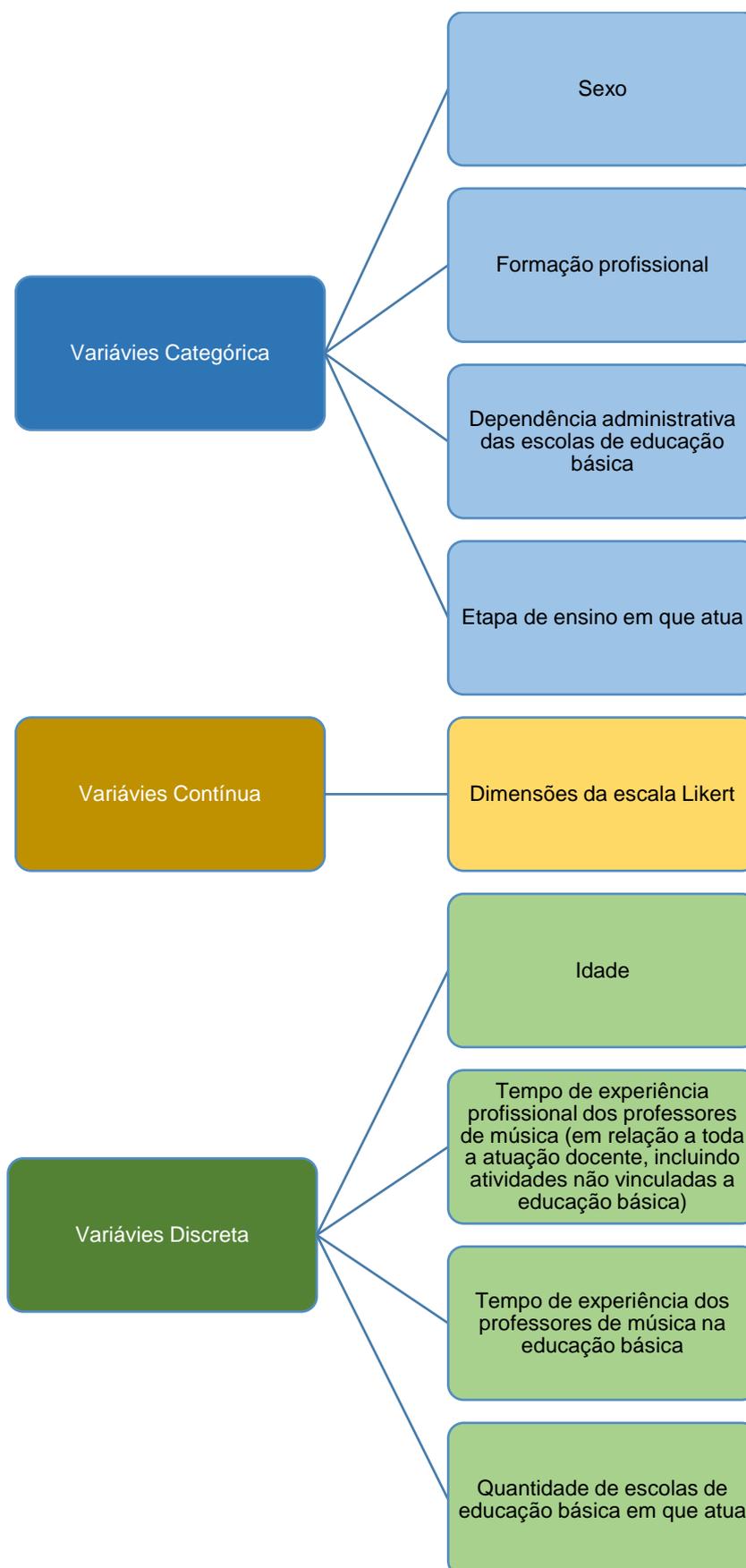
Após a seleção das amostras válidas e o refinamento das respostas dos campos 'outro', iniciou-se o processo de análise dos dados. Para tanto, um estatístico profissional foi contratado e trabalhou em conjunto com a autora neste processo.

3.6 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados foi realizada em três etapas. A primeira consiste na análise descritiva da amostra. A segunda contém os testes estatísticos realizados entre as variáveis categóricas da amostra. A terceira é referente aos testes estatísticos realizados entre as variáveis categóricas e contínuas da amostra.

Variáveis são os elementos da amostra que podem variar, tais como idade, formação, entre outras. As características das variáveis podem ser muito diferentes, por essa razão existem três categorias de variáveis; categóricas, contínuas e discretas. As variáveis categóricas são os atributos que cada população investigada possui. As variáveis contínuas podem assumir qualquer valor dentro de um intervalo dado, tais como os graus de uma escala *likert*. As variáveis discretas podem assumir somente valores específicos dentro de um determinado intervalo (DANCEY; REIDY, 2006). Segue abaixo a Figura 9 contendo as diferentes categorias de variáveis adotadas neste estudo:

Figura 9 - Variáveis que compõem a amostra



As respostas das variáveis discretas, idade, tempo de experiência profissional dos professores de música (em relação a toda a atuação docente, incluindo atividades não vinculadas à educação básica), tempo de experiência dos professores de música na educação básica e quantidade de escolas de educação básica em que atuam, foram agrupadas. Após a realização destes agrupamentos, as variáveis discretas tornaram-se categóricas.

Na primeira parte do capítulo de análise dos dados iremos descrever e discutir todas as variáveis categóricas da amostra, tais como sexo, idade, tempo de experiência profissional, formação. Para tanto, relataremos a média e as porcentagens e debateremos esses dados com outros dados fornecidos pela literatura da área. Os dados provenientes de questões de múltipla escolha 6, 14, 15 e 16 serão analisados apenas na primeira parte do capítulo de análise dos dados. Segundo Field (2009), para a realização dos testes estatísticos, cada respondente precisa pertencer a apenas uma categoria. Como as questões citadas acima são de múltipla escolha, os professores assinalaram todos os itens que representavam o seu perfil e desta forma, passaram fazer parte de mais de uma categoria por questão.

Na segunda parte, utilizaremos testes estatísticos para analisar se existem relações estatisticamente significativas entre as variáveis categóricas da amostra. Antes de iniciarmos esses testes, entretanto, fizemos a testagem da normalidade da amostra. Essa verificação é importante pois existem testes estatísticos diferentes para amostras normais e não normais (FIELD, 2009). O resultado do teste de *Kolmogorov - Smirnov* indicou a não normalidade da amostra, portanto, serão utilizados apenas testes não paramétricos para analisar e descrever a amostra. Os resultados destes testes por sua vez, serão analisados e debatidos à luz da literatura da área.

A terceira parte da análise dos dados, consiste nos testes estatísticos realizados entre as variáveis categóricas e contínuas. Antes de iniciarmos estes testes, entretanto, foi realizado o teste Coeficiente Alfa, para verificar a confiabilidade das dimensões da escala. Segundo Field (2009), a realização do Coeficiente Alfa é importante para verificar se a escala está de fato medindo os fatores, neste caso as dimensões, que está proposta a medir. O valor de corte do Coeficiente Alfa adotada nesta dissertação será 0,6, valor esse que vem sendo utilizado em outros estudos da área da educação e da educação musical, tais como, Bzuneck e Guimarães (2003), Cereser (2011), Cernev (2011), Guimarães e Bzuneck (2008). Após a realização do

teste de confiabilidade das dimensões da escala, realizamos outros testes para verificar se existem relações estatisticamente significativas entre as variáveis categóricas e contínuas que compõem este trabalho.

Este capítulo descreveu os processos metodológicos adotados nesta dissertação, desde a escolha do método até análise dos dados. A adoção de uma abordagem quantitativa foi essencial para atingir os objetivos propostos para a pesquisa. A construção do questionário e as adaptações realizadas na escala, também foram realizadas tendo em vista os objetivos da pesquisa geradora. Para a coleta de dados, o método que achamos mais condizente, tendo em vista os objetivos da pesquisa, foi o *survey* baseado na internet. A bola de neve foi a técnica de seleção de amostra que se mostrou mais eficaz para atingirmos um grande número de professores de música. Por fim, a análise dos dados foi realizada tendo em vista procedimentos estatísticos já consolidados na área da psicologia, da educação e da educação musical, como veremos mais detalhadamente no capítulo 4.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo serão descritas e analisadas as variáveis categóricas de todos os professores que na pesquisa geradora indicaram que a educação infantil é a etapa que melhor identifica sua atuação com atividades musicais na escola. Iniciaremos o capítulo descrevendo e analisando o perfil da amostra. Na sequência iremos utilizar testes estatísticos para averiguar se existem diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis categóricas da amostra. Por fim, utilizaremos testes estatísticos para analisar se existem relações estatisticamente significativas entre algumas variáveis categóricas e contínuas da amostra.

4.1 Descrição da amostra

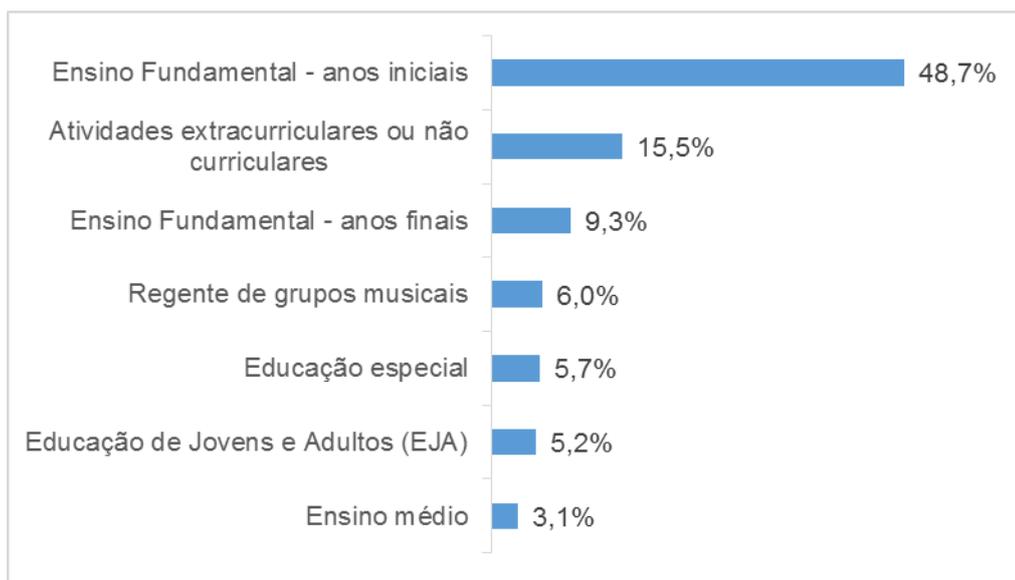
Entre os 918 professores que responderam à pesquisa do FAPROM, 193 indicaram que a educação infantil é a etapa que melhor representa sua atuação com atividades musicais na educação básica. Esse número corresponde à 21% da amostra total obtida na pesquisa geradora. Segundo as orientações do RCNEI, cabe ao professor unidocente a tarefa de lecionar todas as áreas do conhecimento que compõem o currículo da educação infantil, inclusive o conteúdo de música (BRASIL, 1998). Os dados levantados nesta pesquisa, entretanto, indicam que apesar da não obrigatoriedade da presença de um professor de música na educação infantil, muitos destes profissionais estão atuando e se identificando com esta etapa. Esses dados podem indicar que, devido à baixa formação musical dos professores unidocentes, relatada na revisão de literatura desta dissertação (DUARTE, 2010; LOMBARDI, 2010; LOUREIRO, 2010; MARQUES, 2011; RIBEIRO, 2012; SOLER, 2008), muitas escolas de educação infantil podem estar buscando incluir professores de música em seu quadro docente.

Entre os professores que compõem esta amostra, 37,8% lecionam apenas nesta etapa do ensino²¹, 36,8% atuam em duas etapas, modalidades ou atividades do ensino e 25,4% atuam em pelo menos três etapas, modalidades ou atividades do ensino. Como podemos ver no Gráfico 1, a atuação dos professores que compõem

²¹ A pesquisa geradora visou investigar apenas a atuação do professor de música na educação básica. Desta forma, não sabemos se estes profissionais atuam também em outros ambientes educacionais.

essa amostra é bastante variada. Entretanto, é possível observar que grande parte dos professores que leciona na educação infantil, trabalha também nos anos iniciais do ensino fundamental.

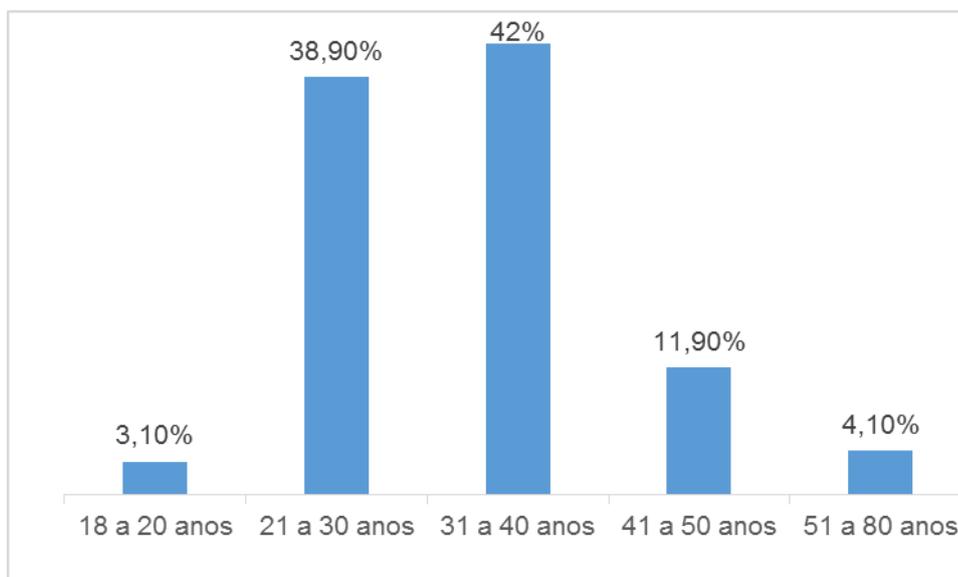
Gráfico 1 - Demais atuações dos professores que compõem a amostra



Entre os professores que compõem essa amostra, as mulheres são maioria, 72,5% do total. Esses dados vão ao encontro da literatura da área e das pesquisas nacionais que apontam ainda uma forte presença feminina na educação infantil (DUARTE, 2010; KUHLMANN JR., 2000; LOUREIRO, 2010; PASCHOAL; MACHADO, 2009; RIBEIRO, 2012).

A maior parte dos respondentes encontra-se entre 21 e 40 anos (Gráfico 2) e a média de idade é de 32,8 anos com um desvio padrão de 9 anos. Segundo um levantamento realizado pela ONG todos pela educação, baseado nos dados do censo escolar de 2014, a média de idade dos professores brasileiros é de 40 anos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016). Desta forma, podemos observar que os professores de música que compõem essa amostra são mais jovens que do que a média nacional.

Gráfico 2 - Idade dos professores que compõem a amostra



Foram investigados também o tempo de experiência dos professores em diversos ambientes de ensino de música, tais como escolas de música, Organizações Não Governamentais (ONG's), aulas particulares e a experiência lecionando música na educação básica. A média do tempo de experiência na docência (considerando toda a carreira docente do professor, incluindo trabalhos em ambientes não vinculados e educação básica), é de 10,3 anos com um desvio padrão de 7,6 anos. A média do tempo de experiência como professor na educação básica é de 5,5 anos com um desvio padrão também de 5,5 anos. Podemos observar nos Gráficos 3 e 4 que o tempo de experiência como professor de música (em relação a toda a atuação docente, incluindo atividades não vinculadas à educação básica) possui uma concentração maior de respondentes entre 0 e 15 anos. A experiência docente apenas na educação básica possui uma concentração de respostas maior na faixa de até 5 anos.

Gráfico 3 - Tempo de experiência profissional dos professores de música (em relação a toda a atuação docente, incluindo atividades não vinculadas à educação básica)

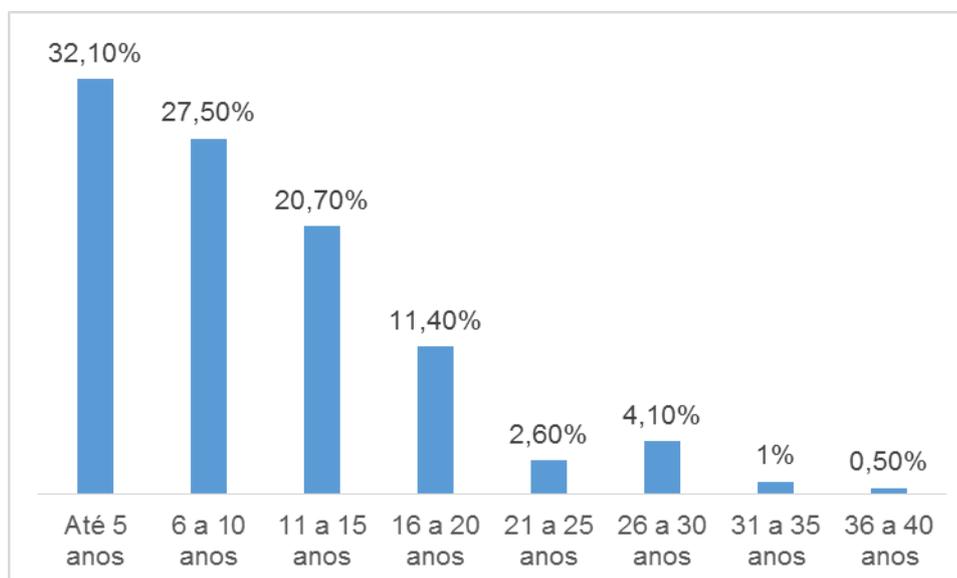
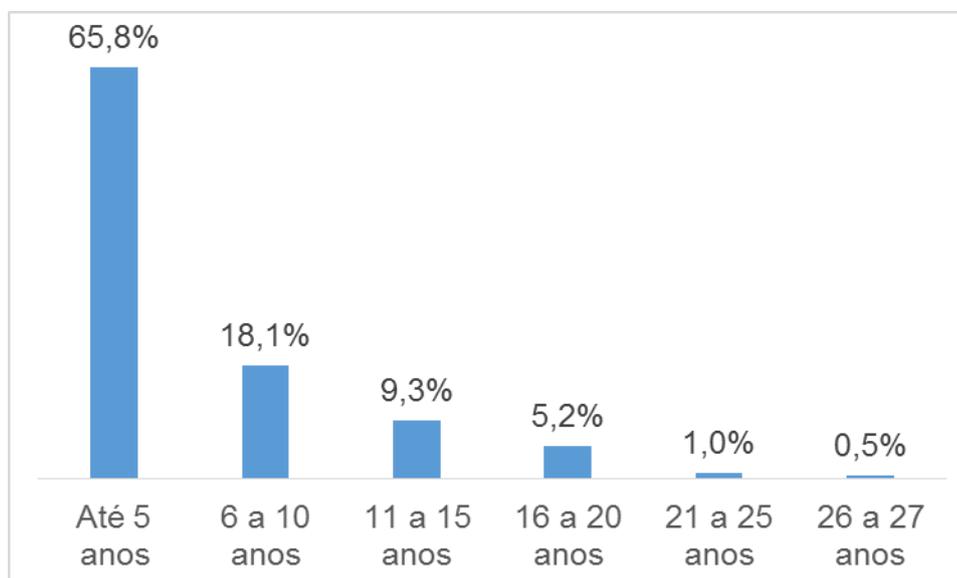


Gráfico 4 - Tempo de experiência profissional dos professores de música na educação básica

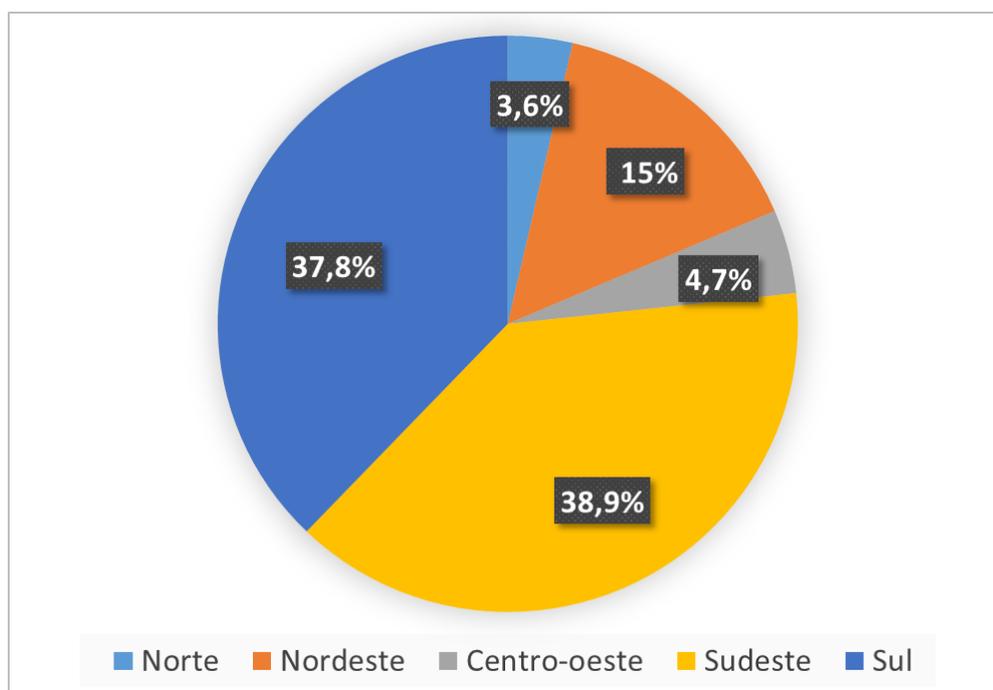


O tempo médio de experiência destes professores na educação básica, 5,5 anos, coincide com a aprovação da Lei 11.769, que determina a obrigatoriedade do conteúdo de música nas escolas de educação básica (BRASIL, 2008). Essa Lei foi aprovada em agosto de 2008 e teve um prazo de três anos letivos para as escolas se

adaptarem a essa exigência. A partir da análise destes dados, podemos observar que há indícios que após a aprovação da Lei 11.769 mais professores de música passaram a atuar na educação básica.

Professores de todas as regiões do país participaram desta amostra. Observando o Gráfico 5, podemos verificar que a maior parte dos respondentes desta pesquisa (76,7%) são das regiões Sudeste e Sul. Entre os estados, aqueles que tiveram o maior número de respondentes foram: São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná cada um com respectivamente 26,9%, 15,5% e 14,5% da amostra. Não obtivemos respondentes de cinco estados: Alagoas, Amapá, Roraima, Rondônia e Tocantins.

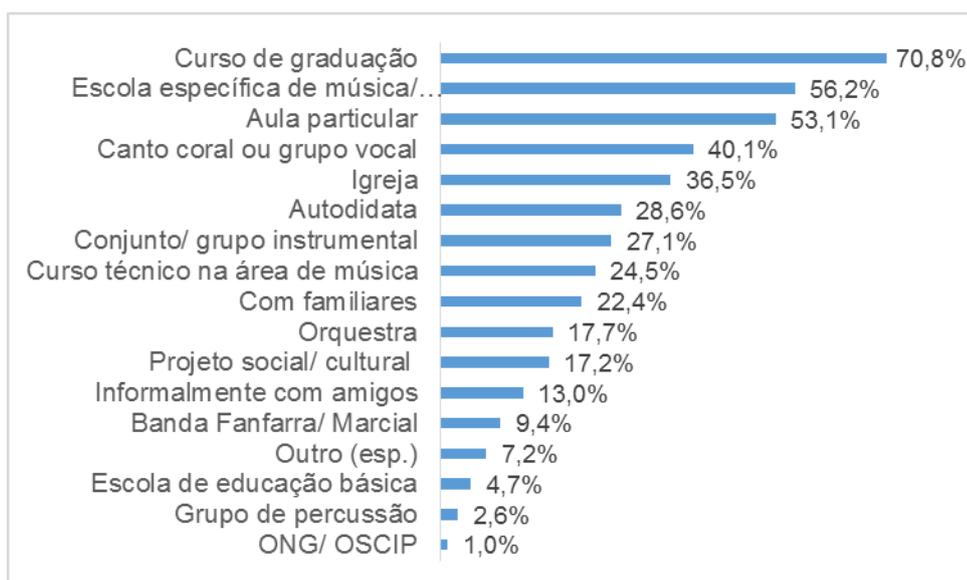
Gráfico 5 - Proporção de respondentes por região



As trajetórias de aprendizagem musical dos professores desta amostra são bastante variadas. Podemos observar no Gráfico 6, que a maior parte dos professores 70,8%, indicaram que os cursos de graduação foram, ou são, etapas importantes em suas formações musicais. As escolas de música ou conservatórios e as aulas particulares também fazem parte da trajetória de aprendizagem musical da maior parte destes professores. Apenas 4,7% destes professores de música que atuam na educação básica relataram que aprenderam música na educação básica. Cabe

ressaltar que a maior parte desta amostra possui a idade entre os 20 e os 40 anos. Desta forma, esse baixo percentual de professores que relatou ter aprendido música na educação básica, pode ser um reflexo da educação artística com caráter polivalente, que perdurou por muitas décadas no Brasil. Segundo Penna (2012), essa educação artística com caráter polivalente acabou privilegiando o ensino das artes plásticas em detrimento dos demais conteúdos artísticos.

Gráfico 6 - Trajetória de formação musical dos professores

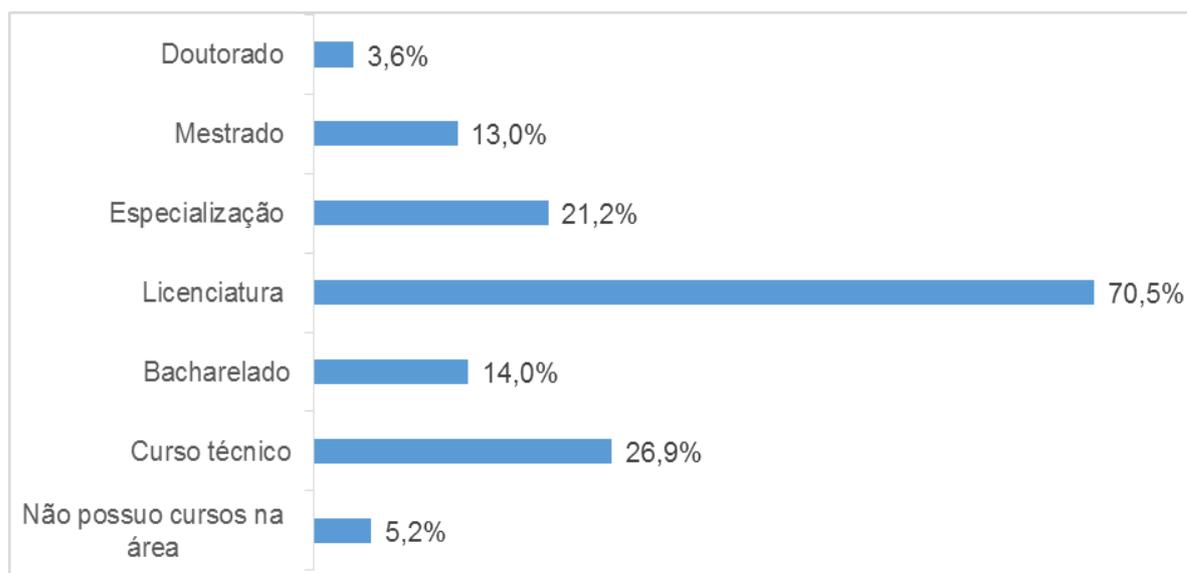


A formação acadêmica da amostra, nas diversas áreas do conhecimento, é bastante elevada. Grande parte dos professores, 48,2%, possui como maior grau de escolaridade a graduação e 44,6% indicaram possuir pós-graduação. Apenas 7,2% dos respondentes não possuem graduação em alguma área do conhecimento. Entre os respondentes, 72% afirmaram que seu maior grau de escolaridade, relatado anteriormente, é em música.

Em relação à formação acadêmica especificamente na área de música, podemos observar no Gráfico 7 que muitos professores, cerca de 70,5% cursaram ou estão cursando licenciatura em música. Esse resultado diverge dos dados obtidos no censo escolar de 2013 contidos na Nota Técnica nº 020/2014. Segundo esse documento, entre os professores que lecionam a disciplina de artes nas escolas de educação básica, apenas 35,6% possuem formação na área em que atuam. A formação dos professores que compõem a amostra desta dissertação, também é mais

elevada do que a média dos professores que atuam na educação infantil. Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica, ao longo do ano letivo de 2014, apenas 62,4% dos professores que trabalham na educação infantil possuíam formação em nível superior (CRUZ; MONTEIRO, 2016).

Gráfico 7 - Formação acadêmica em música dos professores que participaram da pesquisa



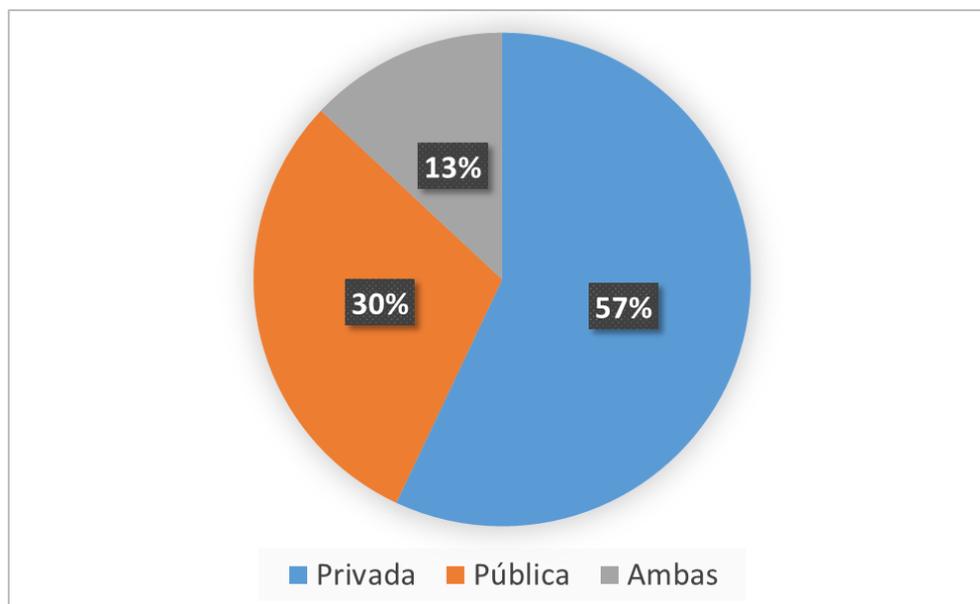
A alta taxa de licenciados desta pesquisa pode ser um reflexo do público que a coleta de dados da pesquisa conseguiu atingir. O grupo de pesquisa FAPROM entrou em contato com todas as universidades que possuíam o curso de música em suas grades. Desta forma, acredito que conseguimos contatar um grande número de professores de educação básica que possuem contato com instituições universitárias. Por outro lado, mesmo com os contatos realizados com todas as Secretarias de Educação Estaduais e com inúmeras escolas de educação básica, públicas e privadas, não tivemos o mesmo alcance em relação aos professores não graduados. Figueiredo (2015), também constatou uma baixa adesão de professores de música não graduados em seu estudo. Segundo o autor, o método *survey* baseado na internet pode não ser o mais apropriado para acessar os professores que não possuem formação acadêmica. O autor aponta ainda que a baixa adesão dos não graduados pode ser um reflexo da falta de familiarização destes professores com as pesquisas

científicas e de um afastamento proposital destes profissionais de qualquer atividade acadêmica (FIGUEIREDO, 2015).

Entre a quantidade de escolas em que os professores trabalham, podemos observar que 51,3% atuam em apenas uma escola, 31,1% em duas escolas e 17,6% em três ou mais escolas. Segundo informações do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2016), entre os professores brasileiros que trabalham na educação básica, 78,3% atuam em apenas uma escola, 17,8% em duas e 3,9% em três ou mais escolas. Portanto, podemos observar que os professores de música que compõem a amostra desta dissertação, tendem a atuar em mais escolas do que os demais professores brasileiros. Esses dados podem indicar que as escolas de educação básica não oferecem aos professores de música um número de horas/aula suficiente para preencher todos os horários destes professores em apenas uma instituição de ensino.

O questionário desenvolvido pelo grupo FAPROM continha uma questão (questão 13) referente à dependência administrativa da escola (Apêndice C). As respostas foram agrupadas em três categorias; atua somente em escolas públicas, atua somente em escolas privadas e atua em escolas públicas e privadas. Mais da metade dos professores desta amostra atuam apenas em escolas privadas e menos de um terço atuam somente em escolas públicas (Gráfico 8). Segundo a Constituição Federal, a educação infantil é uma etapa do ensino de responsabilidade do poder público municipal (BRASIL, 1988). Os dados desta pesquisa refletem essa legislação, pois, entre os professores desta amostra que relataram trabalhar em escolas públicas, 79,5% atuam em escolas municipais.

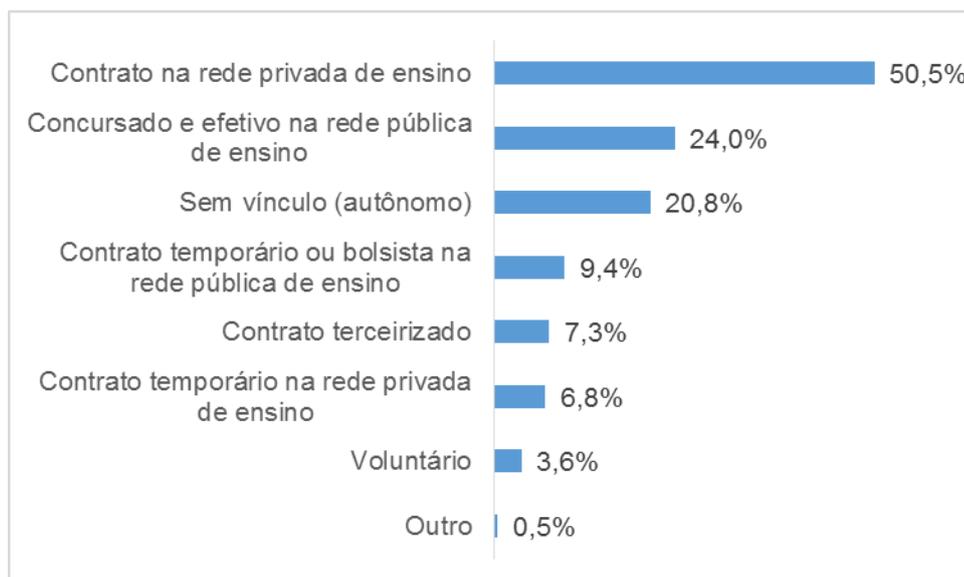
Gráfico 8 - Dependência administrativa das escolas em que os professores atuam



A maior parte desta amostra é formada por professores que atuam em escolas privadas. Entretanto, segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica, no ano de 2014 apenas 30% das matrículas da educação infantil foram realizadas em escolas privadas (CRUZ; MONTEIRO, 2016). Com isso, podemos observar que existem mais crianças estudando em escolas públicas do que em instituições privadas. Para atender a demanda precisaríamos de mais professores de música atuando em escolas públicas do que em instituições privadas, algo que não foi demonstrado pela amostra desta pesquisa. Desta forma, os dados dessa pesquisa podem indicar que existe uma proporção maior de crianças estudantes de escolas privadas que recebem aulas de música em comparação às crianças das escolas públicas.

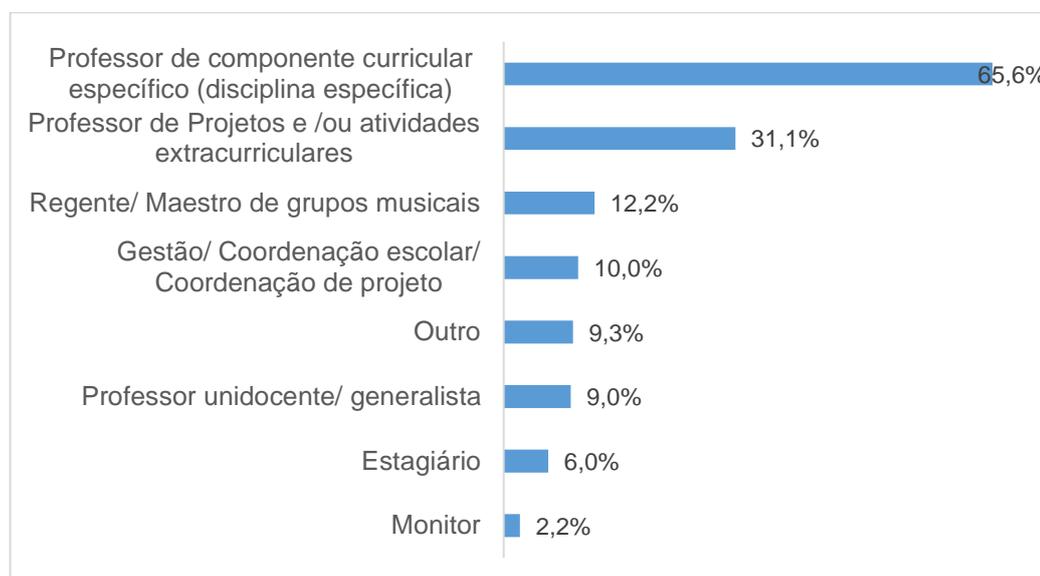
Podemos observar no Gráfico 9 que entre os vínculos empregatícios o mais representativo é o 'Contrato na rede privada de ensino', indicado por 50,5% da amostra. Os concursados representam menos de um quarto da amostra, 24 %. Com isso, podemos observar que muitos dos professores que relataram atuar na rede pública de ensino, não foram contratados através de concurso público e conseqüentemente não possuem a mesma estabilidade profissional que os professores concursados.

Gráfico 9 - Vínculo empregatício dos professores nas escolas de educação básica



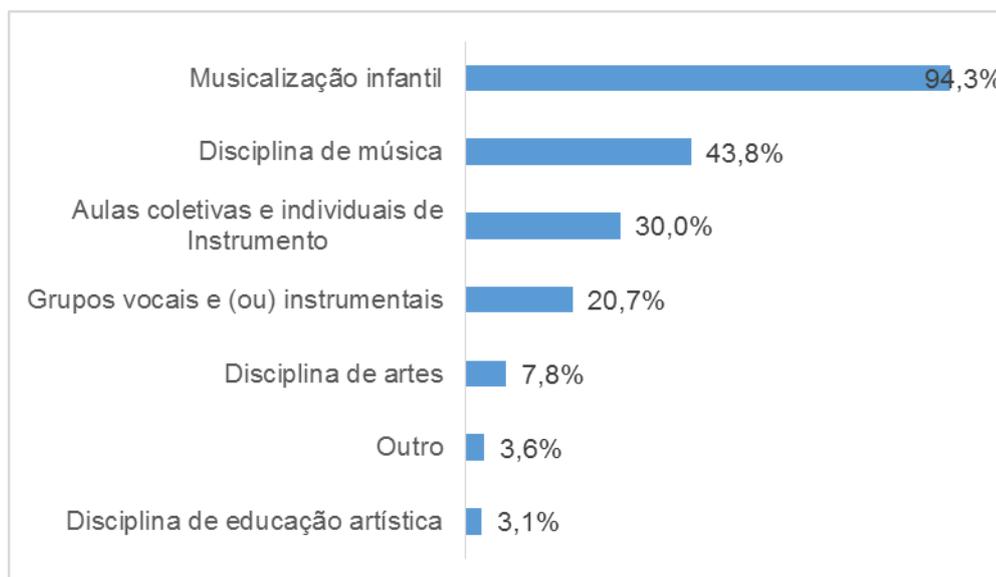
Entre as funções exercidas nas escolas, podemos observar no Gráfico 10 que muitos professores, 65,6%, atuam diretamente com disciplinas que fazem parte do currículo escolar. É possível constatar também que 31,1% dos professores atuam em projetos ou atividades extracurriculares. Nove por cento dos professores indicaram que são professores unidocentes. Destes, 43,8% exercem também outras funções na escola, tais como, professores de disciplinas do componente curricular ou professor de projetos ou de atividades extracurriculares. Com isso, apenas 4,6% da amostra atua apenas na função de professor unidocente. Cabe ressaltar que os professores relataram todas as funções que exercem nas escolas da educação básica e muitos desses professores atuam também em outras etapas, modalidades ou atividades escolares. Desta forma, algumas dessas funções indicadas, podem não ser dirigidas às crianças que estão matriculadas na educação infantil.

Gráfico 10 - Funções exercidas pelos professores dentro das escolas de educação básica



As atividades que os professores desenvolvem nas escolas em que atuam também são bastante variadas. A grande maioria, 94,3%, atuam com musicalização infantil. Na sequência observamos a disciplina de música e as aulas coletivas ou individuais de instrumento, respectivamente com 43,8% e 30% de indicação da amostra (Gráfico 11). É possível notar ainda que alguns dos professores, 3,1%, atuam na disciplina de educação artística criada com a Lei 5692/71 e substituída pelo componente curricular artes da LDB atual (BRASIL, 1971, 1996). Ressaltamos novamente que essas atividades relatadas são referentes a todas as atuações do professor na educação básica. Desta forma, nem todas as atividades relatadas pelos professores podem estar sendo desenvolvidas na educação infantil.

Gráfico 11 - Atividades desenvolvidas pelos professores na educação básica



Neste subcapítulo descrevemos e analisamos o perfil dos 193 professores de música que na pesquisa geradora indicaram que a educação infantil é a etapa de ensino que melhor representa suas atuações com atividades musicais na escola. Após a realização desta etapa, podemos iniciar a análise dos testes estatísticos envolvendo as variáveis desta amostra.

4.2 Análise inferencial

Nesta seção, utilizaremos estatística inferencial para analisar as variáveis desta pesquisa. Antes de iniciarmos os testes entre as variáveis, fizemos a testagem da normalidade da amostra, para tanto, utilizamos o teste *Kolmogorov-Smirnov* (FIELD, 2009). O resultado indicou a não normalidade da amostra, com isso, utilizaremos aqui apenas testes não paramétricos.

4.2.1 Resultados dos testes realizados entre variáveis categóricas

A maior parte desta amostra, 72,5%, é formada por mulheres. Para verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis categóricas sexo e atuação na educação infantil foi realizado o teste de qui-quadrado (χ^2). Este teste é utilizado para verificar se as respostas obtidas na pesquisa diferenciam-se das

respostas esperadas, baseada na hipótese nula, isto é, baseado na hipótese que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis pesquisadas (DANCEY; REIDY, 2006). O valor do χ^2 foi de 39,218, com uma probabilidade associada menor que 0,001 ($p < 0,001$) e com grau de liberdade 1 ($gl=1$). Para serem considerados significativos, os resultados dos testes precisam possuir um valor de p menor do que 0,05 (FIELD, 2009), como ocorreu aqui. Este resultado indica que a diferença entre as porcentagens de homens e mulheres desta amostra é significativa e que mais mulheres indicaram que a educação infantil é a etapa de ensino que melhor representa suas atuações com atividades musicais na escola.

Apesar desta amostra ser composta em sua maior parte por mulheres, é possível notar que a porcentagem de homens desta amostra está bem acima da média nacional do ano de 2014, que foi de 3,4%²² (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016). Os dados desta amostra vão ao encontro de outras duas pesquisas realizadas por Gomes (2011) e Pereira (2015) que também constataram uma presença consistente de homens atuando com aulas de música na educação infantil. Desta forma, há uma necessidade de realizar uma nova pesquisa para compreender o que motiva esses profissionais a atuarem com essa faixa etária e também, quais os impactos provocados por essa presença masculina nesta etapa do ensino.

Investigamos também se os homens e as mulheres desta amostra possuem a mesma formação acadêmica. O teste de qui-quadrado foi realizado inicialmente entre as variáveis sexo e a formação acadêmica (nas diversas áreas do conhecimento). Para a realização dos cálculos estatísticos, as respostas dos professores foram agrupadas em três categorias; não graduados, graduados e pós-graduados. Segundo Callegari-Jacques (2003), para serem considerados estatisticamente significativos, além de um valor de $p < 0,05$, os resultados precisam obter uma ajuste residual superior a 1,96 ou inferior a -1,96. O resultado foi estatisticamente significativo ($\chi^2 = 6,662$, $p = 0,037$, $gl = 2$) e os ajustes residuais indicaram que há diferença apenas na categoria pós-graduação. Podemos observar no Quadro 1 que as mulheres são a maioria entre os pós-graduados.

²² Esse dado é oriundo de um levantamento realizado pela ONG Todos pela Educação baseado nos dados de censo escolar de 2014.

Quadro 1 - teste de qui-quadrado entre sexo e a formação acadêmica nas diversas áreas do conhecimento

		Homens	Mulheres
Não graduados	Observações	6	8
	Ajuste residual	1,3	-1,3
Graduados	Observações	31	62
	Ajuste residual	1,8	-1,8
Pós-graduados	Observações	16	70
	Ajuste residual	-2,5	2,5
Total		53	140

O teste de qui-quadrado foi realizado também para averiguar se existem diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis sexo e formação acadêmica em música. As respostas foram agrupadas também em três categorias; não-graduado, graduado ou graduando³ e pós-graduado ou pós-graduando²³. Consideramos aqui, apenas o maior grau de escolaridade relatado pelos professores, pois para a realização do teste de qui-quadrado, cada professor precisa pertencer a apenas uma categoria. O teste resultou em um valor de $p = 0,538$, indicando que não há uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis sexo e formação acadêmica em música dos professores. Este resultado indica que há indícios de que os homens e as mulheres desta amostra possuem o mesmo grau de formação acadêmica em música.

Outro teste de qui-quadrado foi executado para verificar se existem relações entre a formação acadêmica (nas diversas áreas do conhecimento) e a dependência administrativa das escolas onde os professores atuam. Os graus de escolaridade dos professores foram agrupados novamente nas categorias; não graduados, graduados e pós-graduados. As respostas sobre a dependência administrativa das escolas em que os professores atuam também foram agrupadas em três categorias; atua somente em escolas públicas, atuam somente em escolas privadas e atuam em ambas as escolas (públicas e privadas). O resultado do teste indicou que não há relação

²³ A questão que investigava a formação acadêmica em música dos professores perguntava se estes fizeram ou estavam fazendo cursos na área de música.

estatisticamente significativa entre a formação acadêmica (nas diversas áreas do conhecimento) e a dependência administrativa das escolas onde os professores atuam ($\chi^2=5,468$, $p=0,242$, $gl=4$). Desta forma, em relação a esta amostra, há indícios que tanto os professores que atuam em escolas públicas, como aqueles que atuam em escolas privadas possuem o mesmo grau de formação acadêmica.

O resultado do teste entre a formação acadêmica em música e a dependência administrativa das escolas demonstrou que há uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis ($\chi^2=16,031$, $p=0,003$, $gl=4$). Para a realização deste teste, agrupamos novamente as respostas acerca da formação acadêmica em música também em três categorias, considerando apenas o maior grau de escolaridade dos respondentes. O teste indicou que a proporção de professores não graduados é maior nas escolas públicas e menor nas escolas privadas. É possível notar também que existem menos professores graduados ou graduandos atuando em escolas públicas (Quadro 2). Esses dados podem indicar que as escolas públicas são menos exigentes em relação à formação musical dos professores que contratam. Entre as escolas privadas, entretanto, parece haver uma tendência a não contratação de professores de música sem formação específica nesta área de atuação. Com isso, profissionais com formação específica em música, podem ter mais facilidade para ingressar neste ramo específico do mercado de trabalho.

Quadro 2 - Teste de qui-quadrado entre a formação acadêmica em música e a dependência administrativa das escolas onde os professores atuam

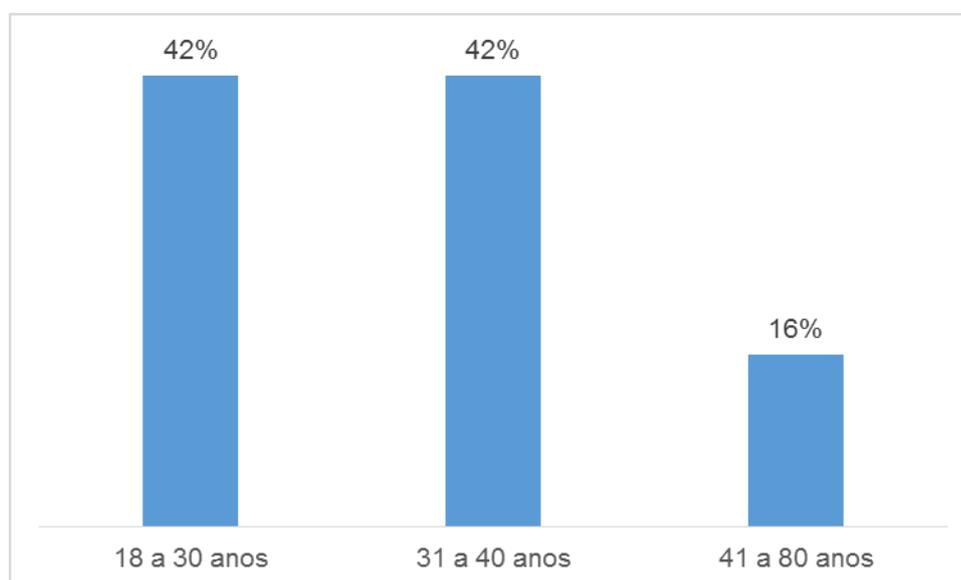
		Somente pública	Somente privada	Ambas
Não graduados	Observações	14	6	2
	Ajuste residual	3,7	-3,0	-0,6
Graduados ou graduandos	Observações	24	68	17
	Ajuste residual	-2,8	1,7	1,2
Pós-graduados ou pós-graduandos	Observações	20	36	6
	Ajuste residual	0,5	0,2	-0,9
Total		58	110	25

Verificamos se existe alguma relação estatisticamente significativa entre a formação acadêmica (nas diversas áreas do conhecimento) e a quantidade de escolas em que os professores atuam. Utilizamos as mesmas três categorias para os graus de escolaridade; não graduados, graduados e pós-graduados. Utilizamos também três categorias para a quantidade de escolas em que os professores atuam; 1, 2 e 3 ou mais escolas. O resultado do qui-quadrado indicou que não há uma relação estatisticamente significativa entre os graus de formação e o número de escolas em que os professores atuam ($\chi^2=7,840$, $p=0,096$, $gl=4$). Esses dados podem indicar que não há relação entre a formação acadêmica do professor (nas diversas áreas do conhecimento) e o quantidade de escolas onde estes atuam.

Um outro teste de qui-quadrado foi realizado entre as variáveis formação acadêmica em música e a quantidade de escolas em que os professores atuam. O resultado indicou que não há uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis ($\chi^2=1,909$, $p=0,758$, $gl=4$). Com isso, há indícios de que não existe relação entre os graus de formação em música dos professores desta amostra e a quantidade de escolas em que estes atuam.

Foi verificado também se existe relação estatisticamente significativa entre a formação acadêmica (nas diversas áreas do conhecimento) e a idade dos professores que compõem a amostra. Para que o teste seja confiável, é necessário que o número de indivíduos seja superior a 5 em mais de 20% das categorias (FIELD, 2009). Considerando que poucos professores se encontram nas faixas etárias entre 18 a 20 anos e entre 51 a 80 anos, foi necessário agrupar a amostra em três faixas etárias (Gráfico 12), garantindo assim a confiabilidade dos resultados. Esse agrupamento será utilizado nos demais testes que compõem esse capítulo.

Gráfico 12 - Idade dos professores da amostra reagrupada em três faixas etárias



O resultado do teste de qui-quadrado indicou que há uma relação estatisticamente significativa entre essas variáveis ($\chi^2=22,979$, $p<0,001$, $gl=4$). Este teste indicou também que existe uma diferença no grau de formação dos professores com menos de 30 anos e aqueles com mais de 31 anos. Os professores que possuem até 30 anos são maioria entre os graduados e minoria entre os pós-graduados. Observando o Quadro 3 percebemos também que os professores com mais de 31 anos tendem a ser maioria entre aqueles que possuem pós-graduação. Uma possível explicação para a diferença entre essas faixas etárias e a proporção de pós-graduados pode ser o fato que os professores com mais de 30 anos tiveram mais tempo e maior estabilidade financeira para cursar uma pós-graduação.

Quadro 3 - Teste de qui-quadrado entre as variáveis formação acadêmica (nas diversas áreas do conhecimento) e idade

		18 a 30	31 a 40	41 a 80
		anos	anos	anos
Não graduados	Observações	8	5	1
	Ajuste residual	1,2	-0,5	-0,9
Graduados	Observações	53	30	10
	Ajuste residual	4,1	-2,6	-1,9
Pós-graduados	Observações	20	46	20
	Ajuste residual	-4,7	2,9	2,4
Total		81	81	31

Embora o ajuste residual entre os graduados na faixa etária de 31 a 40 anos seja de -2,6, isso não significa necessariamente que existem menos professores com graduação nesta faixa etária. Na questão que investiga a formação acadêmica em relação às diversas áreas do conhecimento, os professores indicaram apenas seu maior grau de escolaridade. Desta forma, para possuir pós-graduação, os professores necessariamente precisam ser graduados.

O resultado do teste de qui-quadrado realizado entre a formação acadêmica em música e a idade dos professores também foi significativo ($\chi^2=18,680$ $p= 0,001$, $gl=4$). Este teste indicou que a faixa etária que demonstrou ter a maior proporção de pós-graduandos ou pós-graduados é a de 31 a 40 anos. Observando os ajustes residuais do Quadro 4 podemos perceber também que os professores que estão na faixa etária entre os 18 e os 30 anos são maioria entre os graduados ou graduandos e minoria entre os pós-graduados ou pós-graduandos. Os cursos de licenciatura em música cresceram muito nos anos recentes (OLIVEIRA, 2012). Esse fato pode ser uma possível explicação para o grande número de professores com até 30 anos que possuem graduação em música.

Quadro 4 - Teste de qui-quadrado entre os graus de escolaridade em música e a idade dos professores

		18 a 30	31 a 40	41 a 80
		anos	anos	anos
Não graduados	Observações	7	10	5
	Ajuste residual	-1,0	0,4	0,9
Graduados ou graduandos	Observações	60	35	14
	Ajuste residual	4,2	-3,2	-1,4
Pós-graduados ou pós-graduandos	Observações	14	36	12
	Ajuste residual	-3,8	3,1	0,9
Total		81	81	31

Embora o ajuste residual entre os graduados na faixa etária de 31 a 40 anos seja de -3,2, isso não significa necessariamente que existem menos professores com graduação em música nesta faixa etária. Para a realização dos cálculos estatísticos, levamos em consideração apenas o maior grau de escolaridade e muitos dos professores com pós-graduação em música possuem também graduação na área.

Pudemos observar neste subcapítulo que existem diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis: sexo e a atuação na educação infantil, sexo e formação acadêmica (nas diversas áreas do conhecimento), formação acadêmica em música e a dependência administrativa das escolas, a formação acadêmica e a idade dos professores. Após realizados os testes aqui relatados, podemos iniciar novos testes envolvendo as variáveis categóricas (questões do perfil) e as variáveis contínuas (dimensões da escala).

4.2.2 Resultado dos testes realizados entre as variáveis categóricas e contínuas

Antes de iniciarmos os testes estatísticos com a escala de autoeficácia, foi necessário realizar o teste de confiabilidade Coeficiente Alfa para averiguar se a

escala realmente mede os fatores, ou nesse caso, as dimensões que se propôs a medir (FIELD, 2009). Segundo Field (2009), o alfa com valores de 0,7 ou 0,8 já indicam a confiabilidade da escala, entretanto, estudos motivacionais na área da educação e da educação musical, tais como, Bzuneck e Guimarães (2003), Cereser (2011), Cernev (2011), Guimarães e Bzuneck (2008), vêm considerando aceitáveis valor de 0,6 como indicadores de confiabilidade das escalas. Desta forma, o valor de corte adotado nesta dissertação será 0,6. O resultado do teste de confiabilidade indicou que a dimensão 1 – Ensinar música, obteve um alfa de 0,529, resultado abaixo do valor de corte. Como não foi averiguada a confiabilidade desta dimensão, esta não fará parte das análises acerca das crenças de autoeficácia deste subcapítulo. As demais dimensões da escala obtiveram uma alfa acima de 0,6 (Quadro 5).

Quadro 5 - Valor do Coeficiente Alfa para cada dimensão

Dimensão	Valor do alfa
Ensinar música	0,529
Gerenciar o comportamento dos alunos	0,685
Motivar alunos	0,721
Considerar a diversidade dos alunos	0,708
Lidar com mudanças e desafios.	0,793

A escala utilizada nesta dissertação foi baseada na escala de autoeficácia dos professores de música, adaptada e validada por Cereser (2011). Diferentemente do resultado obtido aqui, Cereser obteve um valor de alfa acima de 0,6 em todas as 5 dimensões investigadas. Uma possível explicação para essa diferença pode ser as características das amostras investigadas. A pesquisa de Cereser (2011) foi composta apenas por professores que atuavam com aulas de música que faziam parte do currículo escolar. A amostra que compõem essa dissertação é formada por professores que atuam com o conteúdo de música na educação infantil. Portanto, engloba todas as aulas de música que ocorrem na educação infantil, inclusive aquelas que não fazem parte do currículo.

A partir das quatro dimensões validadas pelo teste de confiabilidade, buscou-se relações estatisticamente significativas entre tais dimensões e as variáveis categóricas do estudo. Cada dimensão representa uma variável contínua bem como

os aspectos pessoais e ambientais representam as variáveis categóricas. Os aspectos pessoais aqui investigados são: sexo, idade, formação acadêmica (nas diversas áreas do conhecimento), formação acadêmica em música, tempo de experiência na docência (em relação a toda a atuação docente, incluindo atividades não vinculadas à educação básica), tempo de experiência como professor na educação básica. Os aspectos ambientais que serão analisados são: dependência administrativa das escolas e etapa de atuação.

Entre os 193 professores que indicaram que a educação infantil é a etapa escolar que mais se identificam, 72,5% são mulheres. Tendo em vista esta diferença entre a proporção de homens e mulheres da amostra, fizemos um teste para verificar se essa diferença reflete-se também nas crenças de autoeficácia destes professores. Para tanto foi empregado o teste *Mann-Whitney*, que verifica se existem diferenças estatisticamente significativas entre duas categorias ou amostras, neste caso, masculino e feminino (FIELD, 2009). Os resultados indicaram que existe uma diferença estatisticamente significativa em relação às crenças de autoeficácia e o sexo, porém apenas na dimensão 2 - Gerenciar o comportamento dos alunos; ($U = 3001,000$, $p = 0,036$). Observando o Quadro 6 podemos perceber que os escores obtidos pelas mulheres são mais elevados se comparado aos obtidos pelos homens. A partir deste teste, podemos constatar que há indícios que as mulheres desta amostra se sentem mais autoeficazes que os homens para gerenciar o comportamento dos alunos.

Quadro 6 - Teste de Mann-Whitney entre o sexo e a dimensões 2 - Gerenciar o comportamento dos alunos

Dimensão 2	Sexo	n	Postos de média (escores)	Significância estatística
Gerenciar o comportamento dos alunos	Homens	53	83,62	$p = 0,036$
	Mulheres	140	102,06	

O resultado deste teste vai ao encontro dos resultados obtidos na pesquisa de Cereser (2011). A autora também constatou a existência de diferenças

estatisticamente significativas entre os escores de homens e mulheres em relação às crenças de autoeficácia para gerenciar o comportamento dos alunos. Os resultados destas pesquisas podem ser um reflexo do desenvolvimento da educação infantil no Brasil. Segundo apontam Pascoal e Machado (2009), historicamente apenas as mulheres atuavam na educação infantil e ainda hoje os homens representam apenas uma pequena parcela dos profissionais que atuam nesta etapa. Outro elemento que pode ter contribuído para essa diferença em relação às crenças de autoeficácia de homens e mulheres pode ser a associação que a sociedade ainda faz entre o sexo feminino e o ato de cuidar. Conforme aponta Vianna (2001), as profissões que envolvem o cuidar, tais como enfermagem e docência, ainda são consideradas femininas. Apesar dos avanços na promoção da igualdade entre os sexos observada nos últimos anos, esses elementos podem ter contribuído para os homens que compõem essa amostra sentirem-se menos autoeficazes para gerenciar o comportamento dos alunos.

Entre os professores que compõem a amostra, apenas 7,2% não possuem graduação em alguma área do conhecimento. Para averiguar se a formação acadêmica do professor (nas diversas áreas do conhecimento) influencia as crenças de autoeficácia, realizamos o teste de *Kruskal-Wallis* que indicou que não há relação estatisticamente significativa entre a formação acadêmica e as dimensões das crenças de autoeficácia dos professores.

Um novo teste estatístico foi realizado, agora entre a formação acadêmica especificamente em música e as dimensões da escala. Utilizamos novamente os graus de escolaridade agrupados em três categorias: não graduados, graduandos ou graduados, pós-graduandos ou pós-graduados. Mais uma vez empregamos o teste *Kruskal-Wallis* para verificar se existe alguma relação estatisticamente significativa entre as variáveis. Os resultados indicaram que não há associação estatisticamente significativa entre a formação acadêmica em música e as dimensões das crenças de autoeficácia.

Através da análise descritiva, foi possível observar que os professores desta amostra são bastante jovens. Desta forma, verificamos se existem relações estatisticamente significativas entre a idade e as dimensões da escala. Para que os testes estatísticos fossem viáveis utilizamos novamente a separação da amostra em três categorias: 18 a 30 anos, 31 a 40 anos, 41 a 80 anos (ver Gráfico 11 p. 86). Para

verificar a relação entre as faixas etárias e as dimensões foi utilizado o teste de *Kruskal-Wallis*. Este teste é bastante similar ao *Mann Whitney*, entretanto, é empregado quando há mais de duas categorias ou amostras, neste caso, as três faixas etárias. O resultado do teste indicou que há relações estatisticamente significativas apenas na dimensão 4 - Considerar a diversidade dos alunos; ($H = 9,334$, $p = 0,009$). Como podemos ver no Quadro 7, o teste de *Kruskal-Wallis*, indicou que as categorias investigadas possuem escores diferentes, entretanto não sabemos se essas diferenças são significativas pois o teste de *Kruskal-Wallis* apenas indica que há diferenças entre as categorias, sem indicar aonde essas diferenças se encontram (DANCEY; REIDY, 2006).

Quadro 7 - Teste de *Kruskal-Wallis* entre a idade dos professores e a dimensão 4 - Considerar a diversidade dos alunos

Dimensões	Idade	N	Postos de média (escores)	Significância estatística
Considerar a diversidade dos alunos	18 a 30 anos	81	85,54	$p = 0,009$
	31 a 40 anos	81	111,12	
	41 a 80 anos	31	90,05	

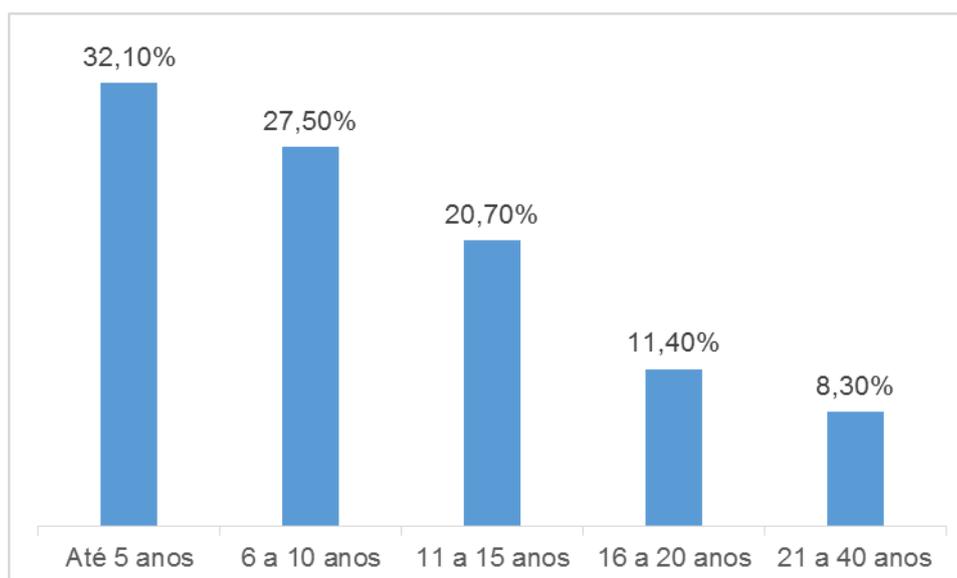
Para identificar quais faixas etárias da Dimensão 4 se diferem, foi utilizado o teste de *Dunn*, que analisa as faixas etárias divididas em pares (DINNO, 2015). O teste de *Dunn* indicou que existe uma diferença estatisticamente significativa apenas entre as faixas etárias de 18 a 30 anos e 31 a 40 anos ($p = 0,003$) (Quadro 8). Desta forma, há indícios de que entre os professores desta amostra, aqueles que se sentem mais autoeficazes para considerar a diversidade dos alunos são os que possuem entre 31 a 40 anos. Esses dados se assemelham aos obtidos por Macedo (2009). A pesquisadora constatou que os professores com mais de 30 anos são aqueles que se sentem mais autoeficazes em relação ao ensino e ao manejo das turmas. Através dos resultados destes dois estudos, podemos observar que existe uma certa relação entre a idade dos professores e suas crenças de autoeficácia para algumas atividades dentro das escolas.

Quadro 8- Teste de Dunn entre a Dimensão 4 – Considerar a diversidade dos alunos e a idade dos professores

	31 a 40 anos	41 a 80 anos
18 a 30 anos	$p = 0,003$	$p = 0,698$
31 a 40 anos	-	$p = 0,070$

Os professores de música que compõem esta amostra possuem menos tempo de experiência profissional do que a média dos demais professores brasileiros. Desta forma, buscamos investigar se existe relação entre o tempo de experiência na docência e as crenças de autoeficácia dos professores. Segundo Field (2009), para que os testes estatísticos sejam considerados confiáveis, é necessário que o número de respondentes não seja inferior a 5 em mais de 20% das categorias. Considerando o baixo número de professores nas categorias 21 a 25 anos, 26 a 30 anos e 31 a 40 anos, essas faixas de experiências precisaram ser reagrupadas para garantir a confiabilidade dos testes (Gráfico 14).

Gráfico 13 - Experiência na docência (em relação a toda a atuação docente, incluindo atividades não vinculadas à educação básica) agrupada em 5 faixas etárias



Para verificar se existem relações entre as variáveis foi realizado um teste de *Kruskal-Wallis* que indicou haver uma relação estatisticamente significativa entre as categorias de experiência profissional e a dimensão 4 – Considerar a diversidade dos alunos ($H = 19,511$, $p = 0,001$) e as categorias de experiência profissional e a dimensão 5 – Lidar com mudanças e desafios. ($H = 10,621$, $p = 0,031$) (Quadro 9). Para identificar quais categorias diferenciam-se umas das outras, realizamos o teste de *Dunn*.

Quadro 9 - Teste de *Kruskal-Wallis* entre a experiência profissional (em relação a toda a atuação docente, incluindo atividades não vinculadas à educação básica) e as dimensões 4 e 5 da escala

Dimensão	Tempo de experiência	n	Postos de média (escores)
Considerar a diversidade dos alunos	Até 5 anos	62	71,77
	6 a 10 anos	53	108,71
	11 a 15 anos	40	105,84
	16 a 20 anos	22	111,48
	21 a 40 anos	16	114,00
Lidar com mudanças e desafios	Até 5 anos	62	80,15
	6 a 10 anos	53	102,24
	11 a 15 anos	40	98,18
	16 a 20 anos	22	115,82
	21 a 40 anos	16	116,16

Em relação à dimensão 4 – Considerar a diversidade dos alunos, o teste de *Dunn* indicou haver uma diferença estatisticamente significativa entre a categoria até 5 anos de experiência e as demais categorias (Quadro 10). Através destes resultados, podemos constatar que existe uma tendência daqueles professores que possuem mais experiência na docência, sentirem-se mais autoeficazes para considerar a diversidade dos alunos.

Quadro 10 - Teste de Dunn entre a Dimensão 4 – Considerar a diversidade dos alunos e o tempo de experiência com professor de música (em relação a toda a atuação docente, incluindo atividades não vinculadas à educação básica)

	6 a 10 anos	11 a 15 anos	16 a 20 anos	21 a 40 anos
Até 5 anos	$p = 0,001$	$p = 0,002$	$p = 0,004$	$p = 0,006$
6 a 10 anos	-	$p = 0,803$	$p = 0,843$	$p = 0,736$
11 a 15 anos	-	-	$p = 0,699$	$p = 0,616$
16 a 20 anos	-	-	-	$p = 0,889$

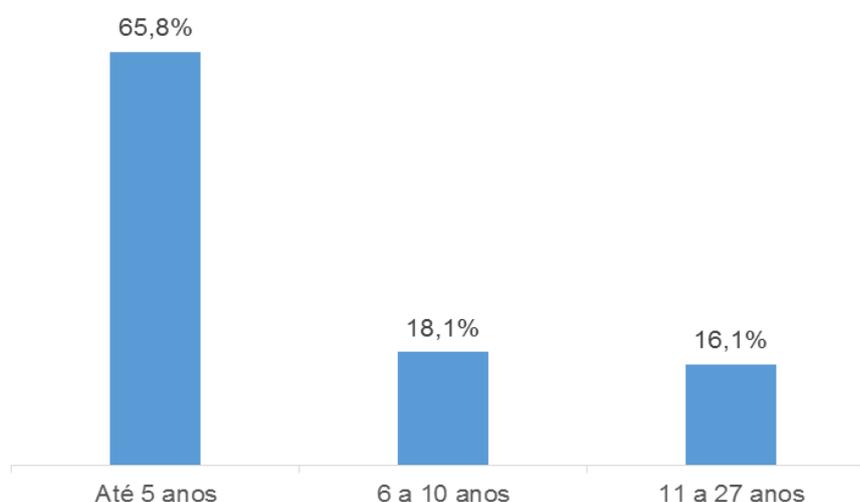
O resultado do teste de *Dunn* em relação à dimensão 5 – Lidar com mudanças e desafios indicou que há uma relação estatisticamente significativa entre as categorias: até 5 anos e 6 a 10 anos, até 5 anos e 16 a 20 anos, até 5 anos e 21 a 40 anos. A faixa de experiência que não apresentou diferenças estatisticamente significativas se comparado à categoria de até 5 anos, foi a de 11 a 15 anos (Quadro 11). Com esses resultados, podemos verificar que há uma tendência dos professores com mais idade (exceto aqueles que possuem de 11 a 15 anos de experiência na docência) sentirem-se mais autoeficazes para lidar com as mudanças e desafio em sala de aula.

Quadro 11 - Teste de Dunn entre a dimensão 5 – Lidar com mudanças e desafios e o tempo de experiência com professor de música (em relação a toda a atuação docente, incluindo atividades não vinculadas à educação básica)

	6 a 10 anos	11 a 15 anos	16 a 20 anos	21 a 40 anos
Até 5 anos	$p = 0,034$	$p = 0,110$	$p = 0,010$	$p = 0,021$
6 a 10 anos	-	$p = 0,727$	$p = 0,335$	$p = 0,380$
11 a 15 anos	-	-	$p = 0,232$	$p = 0,274$
16 a 20 anos	-	-	-	$p = 0,985$

Investigamos também se existe relação entre o tempo de experiência como professor atuando na educação básica e as crenças de autoeficácia. Conforme aponta Field (2009), para garantir que os testes estatísticos sejam confiáveis, o número de respondentes não pode ser inferior a 5 e mais de 20% das categorias. Considerado que o número de respondentes nas categorias de 16 a 20 anos, 21 a 25 anos e 26 a 27 foi baixo, precisou-se realizar um reagrupamento para garantir a confiabilidade dos testes (Gráfico 17).

Gráfico 14 - Tempo de experiência como professor atuando na educação básica agrupada em 3 faixas etárias



Para verificar se existe relação estatisticamente significativa entre o tempo de experiência atuando na educação básica e as dimensões das crenças de autoeficácia foi realizado o teste de *Kruskal-Wallis*. Os resultados indicaram que há relações estatisticamente significativas entre a experiência na educação básica em 3 das 4 dimensões analisadas aqui; dimensão 2 – Gerenciar o comportamento dos alunos ($H = 11,537$, $p = 0,003$), dimensão 3 – Motivar alunos ($H = 10,070$, $p = 0,007$), dimensão 5 – Lidar com mudanças e desafios ($H = 13,389$, $p = 0,001$) (Quadro 12).

Quadro 12 - Teste de Kruskal-Wallis entre o tempo de experiência atuando em escolas de educação básica e as dimensões da escala

Dimensão	Tempo de experiência	n	Postos de média (escores)
Gerenciar o comportamento dos alunos	Até 5 anos	127	88,00
	6 a 10 anos	35	106,67
	11 a 27 anos	31	122,94
Motivar alunos	Até 5 anos	127	90,09
	6 a 10 anos	35	97,96
	11 a 27 anos	31	124,24
Lidar com mudanças e desafios	Até 5 anos	127	86,95
	6 a 10 anos	35	109,16
	11 a 27 anos	31	124,44

Para verificar aonde essas diferenças encontravam-se foi realizado o teste de *Dunn*. Os resultados indicaram que na dimensão 2 – Gerenciar o comportamento dos alunos, existem diferenças apenas entre as faixas etárias de até 5 anos e 11 a 27 (Quadro 13). Com isso, podemos afirmar que os professores desta amostra com menos experiência na educação básica sentem-se menos autoeficazes para gerenciar o comportamento dos alunos, do que os professores com mais tempo de experiência neste ambiente educacional.

Quadro 13 - Teste de *Dunn* entre a dimensão 2 - Gerenciar o comportamento dos alunos e as faixas etárias de experiência na educação básica

	6 a 10 anos	11 a 27 anos
Até 5 anos	$p = 0,073$	$p = 0,001$
6 a 10 anos	-	$p = 0,227$

Em relação a dimensão 3 – Motivar alunos, o teste de *Dunn* indicou que existe uma relação estatisticamente significativa entre as seguintes faixas etária: até 5 anos e 11 a 27, 6 a 10 anos e 11 a 27 anos (Quadro 14). Desta forma, podemos observar

que existe uma tendência dos professores com menos de 10 anos de experiência na educação básica, sentirem-se menos autoeficazes para motivar seus alunos, do que aqueles com mais de 10 anos de experiência profissional.

Quadro 14 - Teste de Dunn entre a dimensão 3 – Motivar alunos e as faixas etárias de experiência na educação básica

	6 a 10 anos	11 a 27 anos
Até 5 anos	$p = 0,443$	$p = 0,002$
6 a 10 anos	-	$p = 0,047$

Na dimensão 5 – Lidar com mudanças e desafios, os resultados do teste de *Dunn* indicam que há uma diferença estaticamente significativa entre as seguintes categorias: até 5 anos e 6 a 10 anos, até 5 anos e 11 a 27 anos (Quadro 15). Através destes dados podemos observar que entre os professores que fazem parte desta amostra, aqueles com menos de 5 anos de experiência na docência tendem a se sentir menos autoeficazes para lidar com mudanças e desafios em sala de aula, do que os que possuem mais de 5 anos de experiência na educação básica.

Quadro 15 - Teste de Dunn entre a dimensão 5 – Lidar com mudanças e desafios e as faixas etárias de experiência na educação básica

	6 a 10 anos	11 a 27 anos
Até 5 anos	$p = 0,036$	$p = 0,001$
6 a 10 anos	-	$p = 0,265$

De modo geral, podemos observar que o teste de *Dunn* indicou que os professores desta amostra que possuem um maior tempo de experiência na docência, são aqueles que se sentem mais autoeficazes em relação às dimensões que foram aqui analisadas. Esses dados vão ao encontro dos resultados obtidos na pesquisa realizada por Cereser (2011). A autora constatou que quanto maior a experiência na

docência dos professores, maiores tendiam a ser os escores das crenças de autoeficácia para lidar com o comportamento dos alunos. Macedo (2009), também constatou uma relação estatisticamente significativa entre as crenças de autoeficácia dos professores e o tempo de experiência na docência. A autora relata que, entre os professores que participaram de sua pesquisa, aqueles que possuíam 15 anos ou mais de experiência profissional eram também os que se sentiam mais autoeficazes em relação ao manejo das turmas.

Em resumo, os resultados obtidos nesta análise permitem relacionar idade e tempo de experiência com os pressupostos da teoria da autoeficácia. Segundo Bandura (1997), as crenças de autoeficácia não são inatas. O desenvolvimento dessas crenças requer um domínio de conhecimentos e habilidades alcançados somente através de muito trabalho. Desta forma, é possível que os anos a mais de vivência pessoal e profissional tenham contribuído para um acúmulo de conhecimentos e experiências que contribuíram para o fortalecimento das crenças de autoeficácia destes professores.

Mais da metade dos professores desta amostra atuam em escolas privadas, 57%. Para averiguar se existem diferenças entre a dependência administrativa das escolas e as dimensões das crenças de autoeficácia, realizamos um teste de *Kruskal Wallis*. Os resultados indicaram que não há relações estatisticamente significativas entre as variáveis investigadas. Com isso, podemos observar que há indícios de que a dependência administrativa das escolas não interfere nas crenças de autoeficácia dos professores nas quatro dimensões aqui analisadas. Sendo assim, tanto os professores que atuam em escolas públicas, como aqueles que atuam em escolas privadas possuem os mesmos níveis de crenças de autoeficácia tendo em vista as dimensões investigadas.

Alguns professores que compõem essa amostra (37,8%), atuam apenas com a etapa da educação infantil. Para verificar se essa atuação em apenas um ambiente escolar interfere nas crenças de autoeficácia dos professores, realizamos o teste de *Mann-Whitney*. Os resultados indicaram que não existe relação estatisticamente significativa entre os escores das quatro dimensões da escala e a atuação exclusiva na educação infantil. A partir destes resultados, podemos afirmar que não há indícios da existência de uma relação entre as crenças de autoeficácia nas dimensões da escala e a atuação apenas na educação infantil.

Segundo aponta Bandura (1997), o pensamento e a ação humana são influenciados pelo determinismo recíproco entre os aspectos pessoais, comportamentais e ambientais. Com isso, as crenças de autoeficácia podem ser influenciadas tanto pelos demais aspectos pessoais, como por questões comportamentais e ambientais. Os resultados dos testes realizados nesta pesquisa apontaram que nem todas as características pessoais aqui investigadas possuem relação com as crenças de autoeficácia. Apenas as variáveis sexo, idade, experiência na docência (em relação a toda a atuação docente, incluindo atividades não vinculadas à educação básica) e experiência na docência atuando na educação básica, demonstraram possuir relação com as crenças de autoeficácia nas quatro dimensões aqui investigadas. Entretanto, os aspectos ambientais aqui investigados não demonstraram possuir relação com as crenças de autoeficácia dos professores desta amostra. Uma possível explicação para esse resultado pode ser que devido ao delineamento metodológico da pesquisa geradora poucos aspectos ambientais foram aqui investigados. Desta forma, novas pesquisas com diferentes delineamentos metodológicos podem contemplar outros aspectos ambientais de forma a trazerem maiores esclarecimentos acerca das crenças de autoeficácia dos professores de música que atuam na educação infantil.

Através dos resultados desta pesquisa foi possível observar também que nem todas as dimensões demonstraram possuir uma relação com as características pessoais aqui investigadas. Segundo Bandura (1997), mesmo dentro de um determinado reino de atividades, as pessoas podem não se sentir igualmente autoeficazes para realizarem tarefas diferentes. Conforme o autor, as crenças de autoeficácia variam em abrangência, algumas pessoas podem se sentir autoeficazes para uma série de atividades, enquanto outras se sentem autoeficazes para realizar apenas uma atividade em específico (BANDURA, 1997). Sendo assim, os resultados obtidos nesta pesquisa vão ao encontro da literatura da área pois apontam que os professores desta amostra não se sentem autoeficazes em todas as dimensões aqui investigadas.

Ao longo deste capítulo de análise e discussão foi possível perceber que as diferenças entre os sexos destacaram-se bastante, tendo em vista que essa amostra é formada em sua maioria por mulheres. Os dados apontaram também que as mulheres desta amostra tendem a possuir um maior grau de escolaridade e maiores

crenças de autoeficácia para gerenciar o comportamento dos alunos. Desta forma, seria importante pensar em estratégias para incentivar os homens na atuação com a educação infantil, para que assim, a área da música possa contribuir para a diversidade entre os sexos nesta etapa de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta dissertação foi investigar o perfil e as crenças de autoeficácia dos profissionais que atuam com o conteúdo de música na educação infantil. Conforme demonstrado ao longo do texto, a educação infantil é uma etapa de ensino onde não há a necessidade da presença de um professor específico para ministrar as aulas de música. Segundo as orientações do governo, o professor unidocente deve trabalhar com todos os conteúdos presentes nesta etapa. Entretanto, a literatura da área aponta que muitos destes profissionais não recebem formação para atuar com música e acabam não se sentindo confiantes para trabalhar com esse conteúdo. Foi possível observar também, que apesar da não obrigatoriedade, muitas escolas contratam professores de música para lecionar na educação infantil. Contudo, esses profissionais, em sua maioria, não recebem formação para atuar com essa faixa etária. Tendo em vista esses apontamentos, buscamos aqui conhecer quem são os profissionais que atuam com música na educação infantil.

Para realizar esta pesquisa, utilizamos a teoria da autoeficácia, que compõe a Teoria Social Cognitiva. A teoria da autoeficácia vem sendo muito empregada nas décadas recentes para debater questões educacionais. No Brasil, a única pesquisa realizada até o momento sobre as crenças de autoeficácia dos professores de música que atuam na educação básica foi realizada por Cereser em 2011. Cereser em seu estudo, adaptou e validou uma escala para medir as crenças de autoeficácia dos professores de música. Esta escala, integrou o instrumento de coleta de dados da pesquisa geradora.

A pesquisa geradora buscou alcançar o maior número possível de professores de música. Desta forma, a escolha pelo método *survey* baseado na internet e da técnica de coleta de dados bola de neve, demonstrou ser bastante adequada pois conseguimos um número satisfatório de respondentes. O grupo FAPROM entrou em contato com vários profissionais de diferentes níveis da educação e da música solicitando auxílio na divulgação da pesquisa. Esse auxílio recebido contribuiu para a obtenção de uma grande amostra. Entretanto, muitos profissionais que não estavam atuando com atividades musicais na educação básica também receberam e responderam à pesquisa e com isso tivemos um grande número de respostas desclassificadas.

Entre as respondentes que compõem a amostra desta dissertação, pudemos observar que grande parte possui formação em nível superior. Esse resultado pode ter indicado que o *survey* baseado na internet é um bom método para acessar professores que possuem um envolvimento com o meio acadêmico. Entretanto, parece não ser o mais apropriado para contatar professores sem formação acadêmica.

Os resultados da análise dos dados indicaram que a maior parte professores que compõem a amostra aqui investigada são mais jovens e atuam em mais escolas do que a média nacional. Entretanto, possuem formação mais condizente com sua função se comparado aos demais professores que atuam na disciplina de artes. Foi possível observar aqui que apesar das mulheres serem maioria entre os professores de música que atuam na educação infantil, a proporção de homens que compõem essa amostra é maior que a média dos demais profissionais homens que atuam nessa etapa. Constatamos também, que apesar de existirem mais escolas públicas em nosso país, os professores desta amostra atuam em sua maioria em escolas privadas.

Além do objetivo geral, três objetivos específicos também guiaram essa dissertação: a) investigar se existe diferença entre a proporção de homens e mulheres que optaram pela educação infantil como etapa de ensino que mais se identificam; b) investigar quais são as características pessoais que mais influenciam a autoeficácia do professor de música que atua na educação infantil; c) investigar se os diferentes ambientes escolares influenciam as crenças de autoeficácia dos professores de música que atuam na educação infantil. Em relação ao primeiro objetivo específico, pudemos observar que nesta amostra houve uma diferença entre o sexo do professor e sua escolha pela educação infantil. A proporção de mulheres que optaram pela educação infantil como etapa que melhor identifica sua carreira é consistentemente maior que a de homens. Entre as características pessoais, constatamos que quatro variáveis influenciam as crenças de autoeficácia dos professores desta amostra tendo em vista as quatro dimensões aqui investigadas. As mulheres são mais autoeficazes na dimensão gerenciar o comportamento dos alunos, os professores com mais idade são aqueles que se sentem mais autoeficazes na dimensão considerar a diversidade dos alunos, os professores com mais tempo de experiência na docência (em relação a toda a atuação docente, incluindo atividades não vinculadas à educação básica) possuem maiores crenças de autoeficácia nas dimensões considerar a diversidade

dos alunos e lidar com mudanças e desafios, e por fim, os professores com mais tempo de experiência na docência atuando na educação básica tiveram as maiores crenças de autoeficácia nas dimensões gerenciar o comportamento dos alunos, motivar alunos e lidar com mudanças e desafios. Ao contrário do que se esperava, os ambientes escolares aqui investigados não demonstraram possuir relação com as crenças de autoeficácia.

Por meio deste estudo, foi possível conhecer o perfil de um número significativo de professores que estão atuando com música na educação infantil e suas crenças de autoeficácia para lecionar nesta etapa do ensino. Os dados obtidos aqui trouxeram elucidações acerca de quais características pessoais se influenciam mutuamente e também quais se relacionam com as crenças de autoeficácia dos professores desta amostra.

Após a análise dos resultados obtidos nesta pesquisa foi possível constatar a grande presença de professores de música atuando na educação infantil. Com isso, destacamos a necessidade de uma formação pedagógica voltada também para a atuação nesta etapa do ensino. Acreditamos que professores com formação específica nesta etapa podem desenvolver suas crenças de autoeficácia em outras dimensões relacionadas ao ensino de música na educação infantil.

Para pesquisas futuras destacamos a necessidade da elaboração de um instrumento de coleta de dados voltado especificamente para os professores de música que atuam na educação infantil. Poderão ser realizados estudos sobre as crenças de autoeficácia dos professores e sua relação com o desenvolvimento e engajamento dos alunos. Outras abordagens metodológicas também poderão contribuir para o aprofundamento de informações acerca das fontes geradoras das crenças de autoeficácia dos professores que atuam na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, C. E. A.; AZZI, R. G. Relações significantes entre a autoeficácia computacional docente e variáveis pessoais e contextuais: um estudo com professores brasileiros. **Revista Educação, Formação & Tecnologias**, v. 6, n. 2, p. 50–67, Jul/Dez. 2013. Disponível em <eft.educom.pt/index.php/eft/article/download/316/186>. Acesso em: 21 maio 2015.

ANDRAUS, G. C. **A música na escola tem futuro**: uma análise da situação do ensino da música na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em Uberlândia/MG, 10 anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação Básica - Lei 9.394/96. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

AQUINO, T. L. **A música na formação inicial do pedagogo**: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

AZZI, R. G. **Introdução à teoria social cognitiva**: série teoria social cognitiva em contexto educativo. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. v. 1, 130 f.

AZZI, R. G.; VIEIRA, D. A. (Org). Crenças de eficácia em contexto educativo. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014, v. 2. 103 f.

BABBIE, E. **Método de pesquisas de survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. 1 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, 519 f.

BAINGER, L. A music collaboration with early childhood teachers. **Australian Journal of Music Education**, n. 2, p. 17–27, Jul/Dez. 2010. Disponível em <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ916787.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

BANDURA, A. A evolução da Teoria Social Cognitiva. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. In: BANDURA, A. et al.. **Teoria Social Cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008a. p. 15-41.

_____. Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In: SCHWARZER, R. (Ed.). **Self-efficacy**: thought control of action. Washington: Hemisphere, 1992. p. 3–38.

_____. Human agency in social cognitive theory. **American Psychologist**, v. 44, n. 9, p. 1175–1184, 1989b. Disponível em <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989AP.pdf>>. Acesso em 26 jan. 2016.

_____. Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. **Journal of personality and social psychology**, v. 36, n. 6, p. 589–595, 1965. Disponível em

<<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1965JPSP.pdf>>. Acesso em 21 jan. 2016.

_____. Guide for constructing self-efficacy scales. In: **Self-efficacy beliefs of adolescents**, p. 307–337, 2006. Disponível em <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

_____. O sistema do self no determinismo recíproco. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. In: BANDURA, A. et al. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008b. p. 43-67.

_____. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, v. 28, n. 2, 1993. p. 117 - 148. Disponível em <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1993EP.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

_____. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W.H. Freeman and Company, 1997.

_____. Social cognitive theory. In: R. VASTA (Ed.). **Six theories of child development**. Greenwich: JAI Press., 1989a. v. 6p. 1–60. Disponível em <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989ACD.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

_____. **Social learning theory**. New York: General Learning Press, 1971.

BANDURA, A. **Teacher Self Efficacy Scale**. Disponível em: <<http://u.osu.edu/hoy.17/files/2014/09/Bandura-Instr-1sdm5sg.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2016.

_____. The evolution of social cognitive theory. **Great Minds in Management**, 2005. Disponível em <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2005.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. The Role of Imitation in Personality Development. **The Journal of Nursery Education**, v. 18, n. 3, Abril 1963. Disponível em <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1963.pdf>> Acesso em: 14 jan. 2016.

_____. Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, p. 191–215, 1977. Disponível em <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2015.

BANDURA, A.; ADAMS, N. E. Analysis of self-efficacy theory of behavioural change. **Cognitive Therapy and Research**, v. 1, n. 4, p. 24, 1977. p. 287 - 310. Disponível em <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977CTR-Adams.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

BLAŠKOVIĆ, J.; NOVAKOVIĆ, S. Early Childhood and Preschool Education University Students ' Views and Assessments Regarding Visual Art and Music Areas. **Croatian**

Journal of Education, v. 15, n. 3, p. 583–609, 2013. Disponível em <<http://hrcak.srce.hr/109275?lang=en>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

BOTTI-MANOEL, K. **Crenças de eficácia coletiva de professores, variáveis pessoais e contextuais**. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação. Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 3 mar. 2016.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em 18 out. 2016.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD 2014: população desocupada cresce, mas tendência de redução da desigualdade se mantém**. 2015. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias.html?view=noticia&id=1&idnoticia=3030&busca=1&t=pnad-2014-populacao-desocupada-cresce-tendencia-reducao-desigualdade-se-mantem>>. Acesso em 24 nov. 2015

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Nota Técnica nº 020/2014. 2014**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2014/nota_tecnica_indicador_adequa%C3%A7%C3%A3o_formacao_docente.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>> Acesso em: 19 abril 2015

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969>> Acesso em: 14 abril 2016

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em: 14 abril 2016

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 01 jul. 2015

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 01 jul. 2015.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 06 mar. 2017.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016d. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 30 set. 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular: 2ª versão revisada. 2016a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo escolar da educação básica**: resumo técnico. Brasília, 2014.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer do Conselho Nacional de Educação nº CES 151/98**. Brasília: MEC/CEB, 1998a.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 01/99**. Brasília: MEC/CEB, 1999.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial curricular para educação infantil**. 3º volume. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016**. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. MEC/CNE, 2016e. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 7 jul. 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE ARTICULAÇÃO COM OS SISTEMAS DE ENSINO. **Planejando a Próxima Década**: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SASE, 2013.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **MEC recebe o posicionamento sobre a segunda versão da BNCC**. Disponível em

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/historico-noticias?noticia=3597&b=capa>>. Acesso em 4 nov. 2016b.

_____. **Ministro defende maior prazo para melhor construir a Base.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/37141-ministro-defende-maior-prazo-para-melhor-construir-a-base>>. Acesso em 14 nov. 2016c.

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

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: SISTO, F. F. et al. (Ed.). **Leitura de psicologia para professores**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 117–134. Disponível em <<https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Bzuneck2.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Psico-USF**, v. 8, n. 2, p. 137–143, Jul/Dez. 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712003000200005. Acesso em: 29 jun. 2016.

CALLEGARI-JACQUES, S. **Bioestatística: princípios e aplicações**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 320 f.

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

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

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

COSTA, A. E. B. DA. Modelação. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. In: BANDURA, A. et al. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 123–148.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (Org). **Anuário brasileiro da educação básica 2016**. Todos pela Educação/Moderna. 2016. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1545/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2016>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

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

DAVIDSON, T. **History of education**. Westminster: Archibald constable. 1900. 292 f. Disponível em <<https://archive.org/details/ahistoryeducati02davigoog>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

DEMBO, M. H.; GIBSON, S. Teachers' sense of efficacy: an important factor in school improvement. **The Elementary School Journal**, v. 86, n. 2, p. 173–184, 1984.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: DIDONET, V. (Ed.). **Educação infantil: a creche um bom começo**. Brasília: O Instituto, v. 18, p. 11–27, 2001.

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

DUARTE, R. **A construção da musicalidade do professor de Educação Infantil: compreendendo a realidade de Roraima**. Congresso anual da Associação Brasileira de Educação Musical. 14. 2010, Goiânia. Anais... Goiânia, GO: ABEM, 2010. p. 82-91. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/congressos_realizados_ver.asp?id=7>. Acesso em: 1 mar. 2016.

EVANS, E.; TRIBBLE, M. Perceived teaching problems, self-efficacy, and commitment to teaching among preservice teachers. **Journal of educational research**, v. 80, n. 2, 1986, p. 81–85. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/pdf/40539614.pdf?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 28 mar. 2016.

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

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

FIGUEIREDO, E. A. F. **Controle e promoção de autonomia: um estudo com professores de instrumento musical**. 185 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FISHER, E. A. **Early Childhood Care and Education (ECCE): a world survey**. Paris: Unesco Press, 1991.

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

FURQUIM, A. S. DOS S.; BELLOCHIO, C. R. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. **Revista da**

Abem, v. 24, 2010, p. 54–63. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/203>>. Acesso em: 1 mar. 2016.

GARVIS, S. “You are my sunshine”: current music activities in Kindergarten classrooms in Queensland, Australia. **Australian Journal of Music Education**, n. 1, 2012, p. 14–21. Disponível em <<http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=181487696069744;res=IELHSS>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

GARVIS, S.; PENDERGAST, D. An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education. **International Journal of Education & the Arts**, v. 12, n. 9, 2011. 17 f.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 f.

GOMES, C. C. **O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal: concepções e práticas docentes** O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal : concepções e práticas docentes. 187 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Ciência Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

GUIMARÃES, S. É. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 1, 2008, p. 101–113. Disponível em <<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13/m318210.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

IAOCHITE, R. T. **Auto-Eficácia de Docentes de Educação Física**. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

KAMERMAN, S. B. **A global history of early childhood education and care**. 2006. 90 f. Disponível em: <www.ecdgroup.com/docs/lib_003972023.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2016.

KUHLMAN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000a, p. 5–18. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2016.

KUHLMANN, M. J. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T. et al (Ed.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêmtica, v. 53, 2000b, p. 469–496.

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem**: o que a velha senhora disse. Tradução de Vera Magyar. 5. ed. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2008. 479 f.

LOMBARDI, S. S. L. **Música na escola**: um desafio à luz da cultura da infância. 203 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2010.

LOUREIRO, A. M. A. **A presença da música na educação infantil**: entre o discurso oficial e a prática a presença da música na educação infantil. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

LOUREIRO, S. R. C. **Música na educação infantil, além das festas comemorativas**. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Artes e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

MACEDO, I. C. **Crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com percepções de apoios na escola**. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

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

MARQUES, M. L. **A ação pedagógico-musical na educação infantil**: um estudo de caso com uma professora de música. 135 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa; Flávio R. Kothe. São Paulo: Bertrand Brasil-Difel, v. 1, 1996. 496 f.

MIALARET, G. **World survey of pre-school education**. Paris: Unesco Press, 1976. 69 f. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017700eo.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2016.

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

MOSCA, M. O. **Como se fora brincadeira de roda**: a ciranda da ludopoiese para uma educação musical humanescente. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

OLIVEIRA, A. ABEM: 20 anos de construção coletiva para a consolidação do ensino de música no Brasil. **Revista da Abem**, v. 20, n. 28, 2012, p. 15–26. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/100>>. Acesso em 25 out. 2016.

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

PARKAY, F. W. et al. A study of relationships among teacher efficacy, locus of control, and stress. **Journal of research and development in education**, v. 21, n. 4, 1988, p. 13–22. Disponível em <<http://psycnet.apa.org/psycinfo/1989-17116-001>>. Acesso em 27 jul. 2016.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histed**. Campinas, n.33, mar. 2009. p.78-95. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola. In: **Música(s) e seu Ensino**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 121–142.

PEREIRA, J. L. **Construindo trajetórias de trabalho na educação infantil: perspectivas de professores(as) de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 154 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PIVA, F. **Educação musical: a perspectiva de professoras da educação infantil**. Congresso Nacional de Educação. Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. 8. 2008, Curitiba. Anais... Curitiba, PR: EDUCERE, 2008. [s.n.]. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/567_664.pdf>. Acesso em 26 fev. 2016.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. DE. **Metodologia do trabalho científico recurso eletrônico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 276 f.

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

RIBEIRO, R. M. **Música na educação infantil: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais na rede municipal de ensino de Belo Horizonte**. 141 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SCARAMBONE, D. C. F. **Práticas musicais na educação infantil: uma pesquisa-ação**. Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. 24. 2014, São Paulo. Anais... São Paulo, SP: ANPOOM, 2014 [s.p.]. Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0t_lyDZEckIJ:www.anppom.com.br/congressos/index.php/24anppom/SaoPaulo2014/paper/download/2847/607+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b>. Acesso em: 3 mar. 2016.

SCHUNK, D. H.; USHER, E. L. Social Cognitive Theory and Motivation. In: RYAN, R. M. (Ed.). **The Oxford handbook of human motivation**. New York: Oxford, 2012. p. 13–27.

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

SMYLIE, M. A. The Enhancement Function of Staff Development: Organizational and Psychological Antecedents to Individual Teacher Change. **American educational research**, v. 25, n. 1, 1988, p. 1–30. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/1163157?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 13 mar. 2016.

SOLER, K. I. S. **A música na educação infantil: um estudo das EMEIS e EEIS da cidade de Indaiatuba**. 243 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2008.

SUTHERS, L. Early Childhood Music Education in Australia: A Snapshot. **Arts Education Policy Review**, v. 109, n. 3, 2008, p. 55–64. Disponível em <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/AEPR.109.3.55-64>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Professores no Brasil: perfil docente, políticas para o magistério e níveis de formação dos professores brasileiros**. 2016. 55 f. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/perfil_docente_tpe.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2016.

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

WALLERSTEDT, C.; PRAMLING, N. Conceptualising Early Childhood Arts Education: The Cultivation of Synesthetic Transduction Skills. **International Journal of Early Childhood**, v. 44, n. 2, 2012, p. 127–139. Disponível em <<http://link.springer.com/article/10.1007/s13158-012-0057-y>>. Acesso em 14 mar. 2016.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cad. Pagu**, n.17-18, p. 81-103. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 30 jan. 2017.

ZIMMERMANN, B. J.; CLEARY, T. J. Adolescents' development of personal agency. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Org.). **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Greenwich: Information Age Publishing, 2006, p. 45–69. Disponível em <<https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/ZimmermanClearyAdoEd5.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2016.

APÊNDICE A – ADAPTAÇÃO DA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DO PROFESSOR DE MÚSICA

Dimensão: Ensinar música

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

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

Dimensão: Gerenciar o comportamento dos alunos

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

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

Dimensão: Motivar alunos

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.

Dimensão: Considerar a diversidade dos alunos

Trabalhar com a diversidade de desenvolvimento musical dos alunos.

Trabalhar com a diversidade de preferências musicais dos alunos.

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

Dimensão: Lidar com mudanças e desafios

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

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

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

Desenvolver atividades musicais em uma turma numerosa.

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS 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.

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

Bem-vindo!

1. Prezado(a) Professor(a),

Obrigado por participar da pesquisa!

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

O tempo de resposta é de aproximadamente 15 minutos e não existem respostas certas ou erradas. Sua participação não lhe acarretará nenhum custo ou ganho financeiro e a qualquer momento você poderá solicitar a sua saída da pesquisa sem ônus de qualquer natureza.

As informações e os resultados obtidos serão divulgados em publicações e eventos acadêmicos e científicos, sendo garantido o anonimato dos respondentes. Para obter mais informações sobre o trabalho, por gentileza, entre em contato pelo email:

faprom@gmail.com

Atenciosamente,

Grupo de Pesquisa FAPROM.

Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS.

() Declaro que concordo em participar da pesquisa

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

() Sim

() Não

3. Sexo: _____

4. Idade: _____

5. Estado em que reside: _____

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): _____

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): _____

Nas afirmativas a seguir, assinale o número de 1 a 5 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 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |

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

Não posso fazer () 1	() 2	Posso fazer moderadamente () 3	() 4	Posso fazer plenamente () 5
--------------------------	-------	---------------------------------------	-------	------------------------------------

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

Não posso fazer () 1	() 2	Posso fazer moderadamente () 3	() 4	Posso fazer plenamente () 5
--------------------------	-------	---------------------------------------	-------	------------------------------------

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

Não posso fazer () 1	() 2	Posso fazer moderadamente () 3	() 4	Posso fazer plenamente () 5
--------------------------	-------	---------------------------------------	-------	------------------------------------

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

Não posso fazer () 1	() 2	Posso fazer moderadamente () 3	() 4	Posso fazer plenamente () 5
--------------------------	-------	---------------------------------------	-------	------------------------------------

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

Não posso fazer () 1	() 2	Posso fazer moderadamente () 3	() 4	Posso fazer plenamente () 5
--------------------------	-------	---------------------------------------	-------	------------------------------------

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

Não posso fazer () 1	() 2	Posso fazer moderadamente () 3	() 4	Posso fazer plenamente () 5
--------------------------	-------	---------------------------------------	-------	------------------------------------

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

Não posso fazer () 1	() 2	Posso fazer moderadamente () 3	() 4	Posso fazer plenamente () 5
--------------------------	-------	---------------------------------------	-------	------------------------------------

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

Não posso fazer () 1	() 2	Posso fazer moderadamente () 3	() 4	Posso fazer plenamente () 5
--------------------------	-------	---------------------------------------	-------	------------------------------------

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 () 1	() 2	Posso fazer moderadamente () 3	() 4	Posso fazer plenamente () 5
--------------------------	-------	---------------------------------------	-------	------------------------------------

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

Não posso fazer () 1	() 2	Posso fazer moderadamente () 3	() 4	Posso fazer plenamente () 5
--------------------------	-------	---------------------------------------	-------	------------------------------------

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

Não posso fazer () 1	() 2	Posso fazer moderadamente () 3	() 4	Posso fazer plenamente () 5
--------------------------	-------	---------------------------------------	-------	------------------------------------

31. Desenvolver atividades musicais em uma turma numerosa.

Não posso fazer () 1	() 2	Posso fazer moderadamente () 3	() 4	Posso fazer plenamente () 5
--------------------------	-------	---------------------------------------	-------	------------------------------------

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:

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA GERADORA



1. Prezado Professor

Obrigado por participar da pesquisa! Leia atentamente as informações abaixo antes de responder o questionário:

- O tempo de resposta é de aproximadamente 15 minutos.
- Não existem respostas certas ou erradas.
- Sua participação não lhe acarretará nenhum custo ou ganho financeiro.
- A qualquer momento você poderá solicitar a sua saída da pesquisa sem ônus de qualquer natureza.
- As informações recolhidas serão anônimas.
- Os resultados obtidos com a pesquisa serão divulgados em revistas e eventos científicos.

() Declaro que li e concordo em participar da pesquisa

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

() Sim

() Não

3. Sexo:

() Masculino

() Feminino

4. Idade: _____

5. Estado em que reside: _____

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
- 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
- Magistério
- Escola Técnica
- 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 musica
- Curso técnico
- Graduação – Bacharelado
- Graduação – Licenciatura
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

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

11. Tempo de atuação como professor de música em escolas 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
- Aula coletivas de instrumento(s)
- Coral/ Grupo Vocal
- Orquestra/Grupo de Câmara
- Banda fanfarra/Marcial
- Outras (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 bolsa 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): _____

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): _____

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.

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 () 1	() 2	Posso fazer moderadamente () 3	() 4	Posso fazer plenamente () 5
--------------------------	-------	---------------------------------------	-------	------------------------------------

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

Não posso fazer () 1	() 2	Posso fazer moderadamente () 3	() 4	Posso fazer plenamente () 5
--------------------------	-------	---------------------------------------	-------	------------------------------------

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

Não posso fazer () 1	() 2	Posso fazer moderadamente () 3	() 4	Posso fazer plenamente () 5
--------------------------	-------	---------------------------------------	-------	------------------------------------

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

Não posso fazer () 1	() 2	Posso fazer moderadamente () 3	() 4	Posso fazer plenamente () 5
--------------------------	-------	---------------------------------------	-------	------------------------------------

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

Não posso fazer () 1	() 2	Posso fazer moderadamente () 3	() 4	Posso fazer plenamente () 5
--------------------------	-------	---------------------------------------	-------	------------------------------------

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

Não posso fazer () 1	() 2	Posso fazer moderadamente () 3	() 4	Posso fazer plenamente () 5
--------------------------	-------	---------------------------------------	-------	------------------------------------

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

Não posso fazer		Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
() 1	() 2	() 3	() 4	() 5

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

Não posso fazer		Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
() 1	() 2	() 3	() 4	() 5

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

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

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

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

31. Desenvolver atividades musicais em uma turma numerosa.

Não posso fazer		Posso fazer moderadamente		Posso fazer plenamente
() 1	() 2	() 3	() 4	() 5

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:
