

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

Tese de Doutorado

AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DE MÚSICA

por

CRISTINA MIE ITO CERESER

Porto Alegre

2011

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

Tese de Doutorado

AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DE MÚSICA

por

CRISTINA MIE ITO CERESER

Tese submetida como requisito parcial
para Doutorado em Música, área de
concentração: Educação Musical.

Orientadora: Prof^a Dr^a Liane Hentschke

Porto Alegre

2011

ficha catalográfica (imprimir no verso da folha de rosto)

folha de aprovação

AGRADECIMENTOS

À CAPES e ao CNPq, pelo apoio financeiro.

À minha orientadora, Dra. Liane Hentschke, pela confiança, carinho e paciência, por mostrar-me caminhos para uma autonomia profissional com muita clareza e competência.

À Regina, pela amizade, pelo apoio, incentivo e por acreditar em minha competência para continuar minha busca pelo conhecimento.

À Dra. Rosane Cardoso e Dra. Regina Teixeira dos Santos pela participação na minha banca de qualificação, pelas valiosas contribuições através de questionamentos e sugestões para a construção desta tese.

Ao Dr. José Aloysio Bzuneck, Dra. Rosane Cardoso e Dra Regina Teixeira dos Santos, por aceitarem participar da banca examinadora.

Aos professores e estagiários de música, que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa.

Ao grupo de pesquisa FAPROM, por compartilharem suas experiências, reflexões e colaboração para a realização deste trabalho, em especial à Cassiana, Miriam, Giann, Ana e Francine.

Aos professores, colegas e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aos meus pais e irmãos, em especial a Suzi, pelo apoio e pelo incentivo para a realização deste trabalho.

Ao Mauro e Mauren, pelo amor, pela compreensão e pelo carinho em todos os momentos de minha vida.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar as crenças de autoeficácia dos professores de música para atuar na educação básica em relação a variáveis demográficas e de contexto. O referencial teórico do trabalho está fundamentado na perspectiva social cognitiva, mais especificamente na teoria da autoeficácia de Bandura. De acordo com o meu objetivo o *survey* se mostrou o método mais adequado para realizar esta pesquisa. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o questionário autoadministrado publicado na internet. Esse questionário foi constituído de questões sobre informações pessoais e 21 itens em escala de Likert medidos em cinco pontos. Os itens da escala foram agrupados em cinco dimensões das crenças de autoeficácia do professor de música para atuar na educação básica: a) ensinar música; b) gerenciar o comportamento dos alunos; c) motivar os alunos; d) considerar a diversidade do aluno; e e) lidar com mudanças e desafios. Esse instrumento foi denominado de Escala de Autoeficácia do Professor de Música. Fizeram parte da amostra 148 professores e estagiários que atuavam na educação básica ministrando aula de música no currículo. A metodologia foi dividida em duas fases. A fase 1 teve como objetivo testar o desenho da pesquisa, que seguiram as seguintes etapas: a) adaptação e elaboração da escala para investigar o grau das crenças de autoeficácia dos professores de música; b) estudo-piloto para verificar a confiabilidade do instrumento de medição; e c) seu *layout* e logística via internet. Na fase 2 foram realizadas a coleta e a análise de dados. Para análise dos dados foram utilizadas a estatística descritiva e a estatística inferencial. Os resultados apontaram que em geral os professores atribuíram altos e médios índices aos itens de todas as dimensões de crenças de autoeficácia. As dimensões que apresentaram menores índices de crenças de autoeficácia foram: *gerenciar o comportamento dos alunos* e *motivar alunos*. Esse resultado parece sugerir que os professores de música sentem menores crenças de autoeficácia em lidar com dimensões que se referem ao relacionamento interpessoal (professor-aluno). Além disso, foi constatado que quanto maior a faixa etária e tempo de atuação do professor de música maior tende ser o valor do escore médio da dimensão *gerenciar o comportamento dos alunos*. Esta pesquisa pretende contribuir para a área de educação musical ao trazer uma perspectiva teórico-metodológica para compreender as crenças de autoeficácia dos professores de música.

Palavras-chave: formação de professores, motivação, crenças de autoeficácia, educação musical, escola.

ABSTRACT

The current work aimed to investigate the music teachers' *self*-efficacy belief to teach in school related to demographic variables and context. The theoretical framework is based on social cognitive perspective, specifically on Bandura's *self*-efficacy theory. The survey has shown to be the most appropriate method to conduct this research. A *self*-administered questionnaire published on the internet was used as the data collection tool. This questionnaire was composed of questions about personal information and 21 items in 5-point Likert's scale. The scale items were grouped in five dimensions of music teacher *self*-efficacy belief to teach in school context: a) teach music; b) manage students' behavior; c) motivate students; d) consider the students' diversity; and e) cope with changes and challenges. This tool was called Music Teacher's *Self*- Efficacy Scale. The sample consisted of 148 teachers and trainees working on school teaching curricular music classes. Methodology was split into two phases. Phase 1 aimed testing the research design, following these stages: a) development of the scale to investigate music teachers' *self*-efficacy belief; b) a pilot study to check the reliability of the measurement tool; and c) its layout and logistics via internet. In phase 2 data collection and data analysis were performed. For data analysis we used descriptive statistics and inferential statistics. The results showed that teachers usually gave high and medium indexes in all *self*-efficacy belief dimensions. The dimensions showing the lowest *self*-efficacy scores were: *manage students' behavior* and *motivate student*. This result suggests that music teachers have lower *self*-efficacy belief when dealing with dimensions related to interpersonal relationship (teacher-student). Furthermore, it has been learned that the greater the age and work experience of the teacher, the higher is the average score in the dealing with *managing students' behavior* dimension. This research intends to contribute with the music education field providing a theoretic-methodological perspective to help understanding the music teachers' *self*-efficacy belief.

Keywords: teacher education, motivation, *self*-efficacy belief, music education, school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Esquema do nível da motivação percebida: seleção de motivos e percepção do nível motivacional através do comportamento.....	29
Figura 2. Tradução e adaptação das relações entre determinantes na causação recíproca triádica de acordo com Bandura (1997, p. 6).....	38
Figura 3. Tradução e adaptação da representação esquemática de concepções da motivação cognitiva baseada em metas conhecidas, expectativas de resultados e atribuições causais (BANDURA, 1991, p. 72).....	39
Figura 4. Esquema da orientação de <i>meta aprender</i> e de <i>meta performance</i>	41
Figura 5. Esquema simplificado da teoria de expectativa-valor.	43
Figura 6. Esquema simplificado da teoria de atribuição de causalidade.	44
Figura 7. Tradução e adaptação do relacionamento recíproco, de acordo com Alderman (2004, p. 20).....	45
Figura 8. Tradução e adaptação do modelo do processo de motivação descrevendo relações entre autossistema, sistema social, ações e resultados, de acordo com Austin, Renwick, McPherson (2006, p. 213)	46
Figura 9. Exemplo de questões da Escala de Autoeficácia do Professor (BANDURA, 2006, p. 328).	64
Figura 10. Exemplos de questões da Escala de Senso de Eficácia dos Professores (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001).....	66
Figura 11. Exemplo de questões da Escala de Autoeficácia do Professor Norueguês (SKAALVIK; SKAALVIK, 2007)	67
Figura 12. Definições do construto de autoeficácia – recorte do quadro de Azzi e Polydoro (2006, p. 12).....	69

Figura 13. Tradução e adaptação do relacionamento condicional entre crenças de eficácia e expectativas de resultados (BANDURA, 1997, p. 22). ...	72
Figura 14. Exemplo do <i>layout</i> da Escala de Autoeficácia do Professor de Música (CERESER; HENTSCHKE, 2009).....	87
Figura 15. Exemplo da questão sobre formação no questionário do estudo-piloto.	89
Figura 16. Exemplo dos <i>links</i> do questionário.	96
Figura 17. Monitoramento dos questionários via <i>web</i>	97
Figura 18. Dimensão intrapessoal e interpessoal das crenças de autoeficácia dos professores de música para atuar na educação básica.	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Sexo referente à amostra geral.....	101
Gráfico 2. Idade da amostra geral.....	102
Gráfico 3. Cruzamento entre sexo e idade da amostra geral.....	103
Gráfico 4. Fases de carreira da amostra geral, segundo a classificação de Hubermann (1995).....	104
Gráfico 5. Nível de Formação em graduação da amostra geral	104
Gráfico 6. Escores médios das dimensões (amostra geral).....	120
Gráfico 7. Dimensão <i>ensinar música</i> (com três questões).....	121
Gráfico 8. Dimensão <i>gerenciar o comportamento dos alunos</i>	122
Gráfico 9. Dimensão <i>motivar alunos</i>	122
Gráfico 10. Dimensão <i>considerar a diversidade dos alunos</i>	123
Gráfico 11. Dimensão <i>lidar com mudanças e desafios</i> (com quatro questões)	124
Gráfico 12. Escore médio das dimensões (professores com graduação incompleta).....	124
Gráfico 13. Escore médio das dimensões (professores com graduação incompleta: com estágio x sem estágio).....	125
Gráfico 14. Escore médio das dimensões (professores com graduação completa)	126
Gráfico 15. Cruzamento entre dimensões e tipo de curso (bacharelado e licenciatura) da amostra geral dos professores com	

graduação completa (n=108)	126
Gráfico 16. Cruzamento entre dimensões e área (música e outras áreas) da amostra geral dos professores com graduação completa	127
Gráfico 17. Escore médio das dimensões (professores com graduação)	128
Gráfico 18. Escore médio das dimensões (professores com graduação completa: com pós-graduação X sem pós-graduação).....	130
Gráfico 19. Cruzamento entre dimensões e tipo de curso (bacharelado e licenciatura) da amostra dos professores com graduação completa da área de música	131
Gráfico 20. Escores médios das dimensões das crenças de autoeficácia dos professores de música, segundo a classificação de formação	133
Gráfico 21. Cruzamento entre as dimensões das crenças de autoeficácia para atuar na educação básica e a variável sexo.....	140
Gráfico 22. Cruzamento entre as dimensões das crenças de autoeficácia para atuar na educação e a variável tipo de escola.	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Faixa etária dos participantes do estudo-piloto	88
Tabela 2. Tempo de atuação dos participantes do estudo-piloto	88
Tabela 3. Teste de alfa de Cronbach (estudo-piloto)	90
Tabela 4. Resultado de Correlação de Pearson (estudo-piloto)	91
Tabela 5. Idade e tempo de atuação da amostra geral	101
Tabela 6. Área da amostra geral.....	105
Tabela 7. Curso (bacharelado e licenciatura) da amostra geral.	106
Tabela 8. Área da graduação incompleta	106
Tabela 9. Graduação incompleta – faz estágio?	107
Tabela 10. Idade dos estagiários	107
Tabela 11. Área dos estagiários	108
Tabela 12. Idade: graduação incompleta sem estágio	108
Tabela 13. Área referente à amostra geral dos professores com graduação completa.....	109
Tabela 14. Idade dos professores com pós-graduação	110
Tabela 15. Fases de carreira dos professores com pós-graduação	110
Tabela 16. Faixa etária dos professores sem pós-graduação	111
Tabela 17. Valor do alfa de Cronbach para cada dimensão	112

Tabela 18. Análise fatorial – componentes principais	113
Tabela 19. Valor do alfa de Cronbach para cada dimensão (sem duas questões)	114
Tabela 20. Correlação linear de Pearson entre as dimensões.....	115
Tabela 21. Estatística descritiva das dimensões.....	116
Tabela 22. Teste t: sexo x dimensões	116
Tabela 23. Estatística (teste <i>t</i>)	117
Tabela 24. Teste exato de Fischer.....	118
Tabela 25. Teste Kruskal-Wallis: dimensões x faixa etária	119
Tabela 26. Kruskal-Wallis: dimensões x tempo de atuação	120
Tabela 27. Estatística descritiva: dimensões x professores da área de música (bacharelado e licenciatura) com graduação completa (n=81)	129
Tabela 28. Escore médio das dimensões segundo a classificação de formação dos professores.....	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FAPROM – Formação e Atuação de Profissionais em Música

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONG – Organização não governamental

OSESP – Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo

OSPA – Orquestra Sinfônica de Porto Alegre

PPG-MUSICA – Programa de Pós-Graduação em Música

SEMA – Superintendência de Educação Musical e Artística

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

UFPb – Universidade Federal da Paraíba

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
PARTE I – REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	28
1 A MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	28
1.1 Definições de motivação e as perspectivas para sua compreensão	28
1.1.1 O funcionamento humano segundo a teoria social cognitiva	34
1.1.2 Motivadores cognitivos	38
1.1.3 A abordagem social cognitiva da motivação no contexto escolar.....	44
1.2 Pesquisas sobre a motivação dos professores e a tarefa de motivar alunos	52
1.2.1 O professor e suas crenças de eficácia	57
2 AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA.....	68
2.1 Construto autoeficácia	68
2.2 Fontes das crenças de autoeficácia	73
2.3 Processos do <i>self</i> influenciados pelas crenças de autoeficácia.....	76
2.4 Avaliação das crenças de autoeficácia	79
3 - METODOLOGIA.....	81
3.1 A pesquisa quantitativa como opção metodológica	81
3.2 Fase 1.....	85
3.2.1 Adaptação e elaboração do questionário.....	85
3.2.2. Estudo-piloto.....	87
3.2.3 A Escala de Autoeficácia do Professor de Música	93
3.3 Fase 2.....	93
3.3.1. Os professores de música	94
3.3.2. Procedimentos de coleta e análise dos dados	95

PARTE II – RESULTADOS E DISCUSSÃO	100
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	100
4.1 Estatística descritiva.....	100
4.1.1. Caracterização da amostra geral	100
4.1.2 Caracterização da amostra com graduação incompleta	106
4.1.3 Caracterização da amostra com graduação completa	109
4.2 Estatística inferencial	111
4.2.1 Validação da Escala de Autoeficácia do Professor de Música	111
4.2.2 Correlação linear de Pearson, teste t, teste de Fischer, teste Kruskal-Wallis e teste qui-quadrado.....	114
4.3 As dimensões das crenças de autoeficácia dos professores de música ..	120
5 - DISCUSSÃO	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS	147
ANEXO 1 – ESCALA DA AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DE BANDURA	159
ANEXO 2 – ESCALA DO SENSO DE EFICÁCIA DOS PROFESSORES (OESTS)	161
ANEXO 3 – ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DO PROFESSOR DA NORUEGA.....	163
ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO DO ESTUDO-PILOTO.....	166
ANEXO 5 – ESCALA DO ESTUDO-PILOTO	172
ANEXO 6 – ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DO PROFESSOR DE MÚSICA.....	174
ANEXO 7 – CORRELAÇÃO DE PEARSON: ITENS DE CADA DIMENSÃO (AMOSTRA GERAL)	176
ANEXO 8 – TESTE T DA AMOSTRA GERAL	180
ANEXO 9 – TESTE QUI-QUADRADO: DIMENSÃO X GRADUAÇÃO (AMOSTRA GERAL)	182

INTRODUÇÃO

O meu interesse em desenvolver uma investigação cuja temática se refere à formação de professores¹ e motivação se deve, em primeiro lugar, à minha preocupação com a carência de professores habilitados² em música que atuam no espaço escolar. Outro motivo diz respeito à lei de inclusão da música nas escolas, Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008), que altera a Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para inserir a obrigatoriedade da música como conteúdo da educação básica. Por fim, mas não menos relevante, à minha participação no grupo de pesquisa Formação e Atuação de Profissionais em Música (Faprom),³ que atualmente vem desenvolvendo investigações sobre a motivação para aprender e ensinar música.

A carência de professores de música que atuam na educação básica ministrando aulas de música como disciplina compulsória é constatada por pesquisas da área de educação musical (CERESER, 2003; HIRSCH, 2005; HUMMES, 2004; PENNA, 2002; 2004; SANTOS, 2005). Essas pesquisas trazem dados da preferência de atuação, pela maioria dos pesquisados, em outros espaços

¹ A temática da formação de professores diz respeito tanto à formação inicial quanto à formação continuada de professores. A minha pesquisa desenvolvida no mestrado, defendida em 2003, teve como título *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura* (CERESER, 2003).

² Utilizarei esse termo quando me referir aos professores que possuem licenciatura em Música.

³ Grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, coordenado pela Profa. Dra. Liane Hentschke.

pedagógico-musicais e aulas extraclases. Como exemplo, os futuros professores de música brasileiros preferem atuar em escolas específicas de música,⁴ projetos sociais, igrejas, ONGs, entre outros. Em outras palavras, preferem atuar nos espaços em que os indivíduos optam pela atividade musical motivados pelos seus próprios interesses em aprender música. Os dados da pesquisa de Cereser (2003) apontam que um dos motivos disso, segundo relato dos licenciandos em música, se deve à formação inicial de professores que não os preparara para a realidade escolar (CERESER, 2003). Outras pesquisas realizadas no Brasil persistem em trazer dados que sugerem que a formação inicial dos professores de música capacita os futuros professores para atuar em um contexto ideal e não conforme as mudanças e desafios que irão enfrentar no contexto de sala de aula (DEL-BEN, 2005; DINIZ, 2005).

Após anos de luta da área da educação musical brasileira; produções de pesquisas realizadas tanto em educação musical como em música; e, atualmente, a mobilização de educadores musicais, músicos, jornalistas e políticos em prol da inserção da educação musical nas escolas, foi criada a Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008). O seu cumprimento deverá ser efetivado em toda a educação básica até 2011. A presença da música no currículo escolar de forma compulsória teve início na década de 1930,⁵ e sua trajetória tem passado por muitas transformações até os dias atuais.⁶ No entanto, não discutirei neste trabalho todo seu histórico e sim alguns tópicos que sofreram alterações a partir da Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), LDB, em que as exigências pedagógicas (musicais) são referenciadas.

A atual LDB trouxe uma contribuição para música com a extinção da nomenclatura “Educação Artística”⁷ substituindo-a por ensino de Arte⁸ como

⁴ Considero como escolas específicas de música os conservatórios, as escolas livres de música, os espaços alternativos, entre outros, voltados para o ensino de música como o seu principal foco.

⁵ Com a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (Sema), dirigida pelo compositor Heitor Villa-Lobos, a música se oficializou nas escolas de forma compulsória através da atividade do canto orfeônico.

⁶ Para maior aprofundamento sobre a educação musical no Brasil, consultar Hentschke e Oliveira (2000), Queiroz e Marinho (2007), Pizzato (2009), entre outros.

⁷ A LDB 5.692/1971 (BRASIL, 1971) introduziu a proposta polivalente em artes através da disciplina Educação Artística, obrigatória em todo o ensino básico. Dessa forma, a música não era mais uma disciplina, mas sim um conteúdo que deveria ser desenvolvido em conjunto com as artes plásticas e o teatro. A concepção de um ensino polivalente em artes fez surgir o educador artístico.

componente obrigatório na educação básica. A terminologia “Arte” mostrou-se ambígua, gerando várias interpretações, mas foi uma oportunidade para que a área de educação musical valorizasse e legitimasse a inclusão da música nos currículos das escolas. No entanto, ainda é possível constatar que muitos profissionais que trabalham o ensino de Arte nas escolas são oriundos do curso de licenciatura em Educação Artística (DEL-BEN, 2005; DEL-BEN et al, 2006; HIRSCH, 2007; PENNA, 2002). Esses professores, devido à formação polivalente na área das artes (artes visuais, música e teatro), não conseguem trabalhar de forma satisfatória todas as modalidades artísticas (PENNA, 2003). Essa é uma das razões, apontadas por estudiosos da área, de o conteúdo música ter sofrido um desaparecimento gradativo dos currículos das escolas. É provável que durante o ensino polivalente das artes, na prática da educação artística, os educadores artísticos tenham dado ênfase maior às artes visuais (QUEIROZ; MARINHO, 2007).

Desde a promulgação da Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008), discussões sobre a implementação da música nas escolas de educação básica geram debates que pautam, entre outras questões, as estratégias de capacitação⁹ e formação docente tanto inicial quanto continuada. Essa preocupação surgiu na medida em que há um número reduzido de professores especialistas em música para a demanda de todas as escolas de educação básica (PENNA, 2007; SOBREIRA, 2008). De acordo com o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), há no Brasil 71 instituições de ensino superior que oferecem a formação de professores de música para a educação básica. Um número relativamente pequeno em comparação ao número de escolas de educação básica existente no país.

Levando em consideração essa realidade, neste primeiro momento, discute-se sobre a formação e o perfil do profissional docente que irá ministrar as aulas de música. No caso das séries iniciais do ensino fundamental, onde o professor é unidocente e, portanto, as disciplinas não necessitam ser ministradas por professores especialistas, podem-se observar cursos de formação continuada de professores para trabalhar com a música nas escolas ofertados por universidades

⁸ As áreas contempladas no ensino de Arte são: Música, Artes Visuais, Dança e Teatro.

⁹ Utilizo aqui o termo “capacitação” no sentido de “habilitação”. Como, por exemplo, habilitar o bacharel em música a dar aulas de música nas escolas de educação básica, já que não há um número suficiente de professores licenciados em música para atender as escolas brasileiras.

(UFPb, UFRGS, UFSCar, UFSM, entre outras), por projetos, por orquestras (Osesp, Ospa), por associações (Projeto Guri), e outros cursos de pequena duração oferecidos por iniciativa de educadores musicais e por algumas secretarias municipais de educação (WOLFFENBÜTTEL, 2009). Em relação ao profissional em música com formação de bacharel, se discute a possibilidade de oferecer curso de capacitação para que estes também possam ministrar aulas de música na educação básica. No entanto, ainda não há respostas ou orientações que possam auxiliar as escolas a mobilizarem ações concretas que insiram os profissionais em música, tanto bacharéis quanto licenciados, para que ministrem as aulas de música.

Por outro lado, a lei que insere a música nas escolas apresenta divergências quanto à sua interpretação. Algumas escolas interpretam que a obrigatoriedade é a inserção do conteúdo música no currículo da educação básica e, portanto, não há necessidade de um professor especialista. No entanto, educadores musicais defendem a importância da música na formação dos alunos e a necessidade de um profissional competente nessa área de conhecimento que ministre aulas específicas da disciplina. Caso as escolas não interpretem como necessário um profissional especializado, a mobilização de ações para a formação inicial e continuada de professores de música não terá sentido. Segundo Del-Ben (SOUZA et al., 2010, p. 92), discussões e ações sobre a “formação inicial e continuada e da atuação dos professores só farão sentido se os professores forem absorvidos pelas escolas”. A pesquisadora aponta a necessidade de as escolas inserirem em seus projetos político-pedagógicos o ensino da música, bem como criação de cargos de professores de música com realização de concurso específico.

Além de discussões e debates sobre a inserção da música na educação básica, pesquisas realizadas nesse contexto podem contribuir com a área de educação musical. Pesquisas que contam com a participação da comunidade escolar, seus alunos, professores, administradores, funcionários e pais, podem contribuir trazendo dados concretos da realidade nas escolas (GIROUX, 1997; BASTIAN, 2000; GIMENO SACRISTÁN, 2000; ZABALZA, 2004). As pesquisas relativas às percepções dos alunos sobre sua competência e interesse em aprender música na escola e as crenças dos professores sobre sua capacidade em ensinar música na escola, por exemplo, podem trazer dados que possibilitem uma compreensão do contexto escolar, contribuindo assim para a concretização de ações significativas para a inserção da música nas escolas.

Nesse sentido, o grupo de pesquisa Faprom vem desenvolvendo investigações sobre formação e atuação de profissionais em música, tanto de cunho qualitativo quanto quantitativo, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da educação musical brasileira. Realiza também estudos em formação inicial e continuada de profissionais em música e, desde 2006, vem desenvolvendo pesquisas sobre motivação para aprender e ensinar música. A inserção do grupo na temática da motivação para aprender música ocorreu a partir da participação na pesquisa internacional “The meaning of music for children and adolescents in school and non-school musical activities”.¹⁰ Os resultados dessa investigação mostraram que alunos brasileiros apresentam um forte senso de competência e atribuem valores à música de maneira distinta em relação aos demais países (HENTSCHKE, 2010). Em relação à música na escola, o valor atribuído à música aumenta e o interesse dos alunos pelas aulas diminui à medida que avançam de série (PIZZATO, 2009). Levando em consideração esses resultados, o grupo iniciou estudos que versam sobre a temática da motivação para ensinar música na educação básica (CERNEV, 2011).

Tendo em vista os motivos apresentados anteriormente, na elaboração desta investigação busquei uma temática em que eu pudesse agrupá-los: a) a carência de professores de música para suprir as demandas da educação básica; b) a lei que insere a música nas escolas; e c) as pesquisas sobre motivação. Dessa forma, busquei focalizar na temática *motivação do professor*, mais especificamente a motivação do professor de música que atua na educação básica. Estudos mostram que a motivação do professor está relacionada à sua preocupação em proporcionar ao aluno a aprendizagem e oportunizar o engajamento nas atividades escolares (ALDERMAN, 2004), bem como ser capaz de construir um ambiente para que ambos se desenvolvam social e intelectualmente (PAJAREZ; OLÁZ, 2008). A motivação dos professores de música será compreendida, neste trabalho, como a preocupação do professor em proporcionar ao aluno a aprendizagem musical e oportunizar o engajamento nas atividades musicais, bem como ser capaz de

¹⁰ A pesquisa teve a coordenação geral do Prof. Dr. Gary McPherson, da Universidade de Melbourne, Austrália, e no Brasil foi coordenada pela Profa. Dra. Liane Hentschke, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os países participantes da pesquisa foram: Brasil, China, Coreia do Sul, Estados Unidos, Finlândia, Hong Kong, Israel e México.

construir um ambiente para que ambos se desenvolvam social, intelectualmente e musicalmente.

As leituras sobre *motivação*, realizadas conjuntamente com o grupo de pesquisa Faprom, possibilitaram vislumbrar um amplo leque de conceitos e teorias, além de pesquisas que investigam a motivação dos professores em geral. A partir dessas leituras, constatamos que a motivação é um conceito multifacetado, por vezes definido como energia dirigida, podendo ser individual ou coletiva, ou uma força motriz que impulsiona todas as ações, direcionada por necessidades e desejos pessoais e coletivos (HENTSCHKE et al., 2009) A motivação pode, também, ser compreendida como um processo dinâmico que inicia, mantém e finaliza uma ação, sendo desencadeado por fatores internos, eventos externos e padrões comportamentais, interagindo bidirecionalmente e reciprocamente.

Busquei na literatura um referencial que me auxiliasse a compreender como os professores se sentem motivados para melhorar, orientar e concretizar a motivação dos alunos para aprender música nas atividades curriculares. Há inúmeras publicações e pesquisas que apontam a importância do estudo da motivação dos professores. Primeiramente, pelo fato de o professor ser considerado um dos agentes determinantes para a motivação dos alunos na escola (GUIMARÃES, 2003; JESUS; CONBOY, 2001). Alguns autores também consideram que a concretização de reformas educativas e a qualidade do ensino dependem da atuação e engajamento do profissional docente (BZUNECK, 2004a; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2002). Além disso, o estudo da motivação tem uma dimensão pessoal e está relacionado diretamente com o envolvimento do professor, seu desenvolvimento, sua satisfação, seu sucesso e sua realização profissional (PAJARES; OLÁZ, 2008).

No contexto escolar, as pesquisas sobre a motivação tanto dos alunos como dos professores foram estudadas ou ainda podem ser compreendidas a partir de quatro perspectivas: a psicanalítica, a behaviorista, a humanista e a cognitivista (JESUS, 2000). Atualmente, um número significativo de pesquisas está sendo desenvolvido a partir de uma perspectiva cognitivista ou social cognitiva.

De acordo com Pajarez e Oláz (2008), a perspectiva social cognitiva tem como base a teoria social cognitiva de Bandura (1986). Esse autor considera o funcionamento humano como resultado de uma interação recíproca e bidirecional entre influências pessoais, comportamentais e ambientais. A utilização dessa

perspectiva no contexto escolar pode ser justificada a partir da concepção de escola como uma instituição “especificamente configurada para desenvolver o processo de socialização das novas gerações” (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 14). Para compreender o processo motivacional dos alunos e dos professores, não basta compreender o papel da cognição¹¹ e do *self*¹² na motivação. É preciso considerar também a natureza social da motivação na escola e o papel do ambiente (ALDERMAN, 2004).

A teoria social cognitiva tem como seu principal construto a autoeficácia, que se refere às expectativas, percepções, julgamentos ou crenças sobre a capacidade que uma pessoa possui quanto a realizar uma determinada tarefa ou ter um bom desempenho em um determinado domínio (BANDURA, 2008a). Caso a pessoa não acredite que possui certas capacidades de produzir efeitos e/ou mudanças através de sua ação, terá pouco incentivo para agir. As crenças na eficácia pessoal podem ser consideradas, segundo essa teoria, a maior base para a ação de um indivíduo. Essas crenças podem influenciá-lo em relação ao curso de ação em uma escolha, o quanto de esforço pode ser empenhado, por quanto tempo terá persistência ao enfrentar obstáculos e falhas, sua resiliência para adversidade, o quanto de estresse e depressão é experienciado ao enfrentar as demandas ambientais (BANDURA, 1997). Esses efeitos têm uma contribuição na motivação, autorregulação e na realização do indivíduo.

É importante ressaltar que as crenças de autoeficácia são avaliadas em termos de julgamentos particularizados de capacidades que podem variar e modificar conforme os diferentes níveis de dificuldades de uma tarefa ou domínio. Portanto, as crenças de autoeficácia são consideradas um construto multifacetado. As pesquisas realizadas na área da psicologia que pretendem mensurar um construto ou um conceito normalmente utilizam escalas de medição ou questionários

¹¹ Cognição se refere a eventos mentais que representam a maneira de pensar, como as crenças e expectativas, por exemplo (REEVE, 2006).

¹² O *self* pode ser considerado um conjunto de representações mentais que a pessoa tem de si. No campo da personalidade, o *self* é dividido em duas partes: *self* como agente e *self* como objeto. Agente quando a pessoa age no ambiente e objeto quando ela reflete e age sobre si mesma. A teoria social cognitiva rejeita essa dualidade, pois considera que a mesma pessoa no exercício da agência humana é considerada simultaneamente agente e objeto.

do tipo Likert¹³. Pajares e Oláz (2008) apontam que pesquisas realizadas em contextos educacionais constroem escalas para fornecer escore global das crenças de autoeficácia, transformando-as assim em um construto que traduz traço de personalidade generalizado, o que não foi a proposta da teoria de Bandura.

Os estudos sobre a motivação dos professores têm utilizado a perspectiva social cognitiva para compreender e explicar as autocrenças dos professores, mais particularmente, as crenças em sua eficácia pessoal. Levando em consideração as pesquisas que apontam que fortes crenças de autoeficácia podem produzir ações intencionais e autorreguladas, e, conseqüentemente a motivação gerada cognitivamente,¹⁴ formulei algumas questões: os professores de música julgam-se capazes de ensinar música no contexto escolar? Julgam-se capazes de motivar os alunos a engajarem-se nas atividades musicais? Percebem diferenças entre os contextos em que atuam? Julgam-se capazes de lidar com o comportamento dos alunos, motivá-los, considerar sua diversidade, enfrentar mudanças e desafios? Por fim, qual o grau das crenças de autoeficácia para atuar na educação básica?

Esta pesquisa teve o objetivo de investigar as crenças de autoeficácia do professor de música para atuar na educação básica em relação a variáveis demográficas e de contexto.¹⁵ Este trabalho se insere no paradigma quantitativo e de cunho diagnóstico através de um instrumento de medição de um construto psicológico. O método utilizado foi o *survey* baseado na internet (*internet-based survey*) (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Para a coleta de dados foi utilizado o questionário autoadministrado publicado em forma de HTML na *web*. A amostra consistiu de professores e estagiários que atuam na educação básica ministrando aula de música no currículo, e para a análise de dados foram realizados testes estatísticos.

¹³ A escala de Likert é uma das escalas de avaliação em que permite ao pesquisador medir o grau ou intensidade de repostas através de números. A denominação da escala se deve ao seu autor, Rensis Likert (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

¹⁴ A motivação cognitiva é gerada através das crenças sobre competências e habilidades, bem como as expectativas sobre os resultados obtidos em determinada tarefa.

¹⁵ Nesta pesquisa, as variáveis demográficas se referem ao gênero, idade, formação, tempo de atuação dos participantes (BZUNECK, 1996; DI FABIO; MAJERA; TARALA, 2006). Será considerada como variável de contexto o tipo de escola em que os participantes atuam, ou seja, a escola pública ou privada. Em algumas pesquisas é possível encontrar, além da divisão entre escolas públicas e privadas, a divisão entre as escolas que se localizam no perímetro urbano, suburbano ou rural (WOOLFOLK-HOY; SPERO, 2005).

Este trabalho foi realizado em duas fases. A primeira fase teve como objetivo testar o desenho da pesquisa, que seguiu a partir das seguintes etapas: a) adaptação e elaboração da escala para investigar o grau das crenças de autoeficácia dos professores de música; b) estudo-piloto para verificar a coerência interna das questões, suas correlações; e c) seu *layout* e logística via internet.

Os itens da escala deste trabalho foram baseados nos itens de três escalas existentes e validadas (BANDURA, 2006; SKAALVIK; SKAALVIK, 2007; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001; WOOLFOLK-HOY; SPERO, 2005). Também foram inseridas questões referentes ao contexto escolar brasileiro, contemplando desafios enfrentados pelos professores e estagiários em música, apresentadas nas pesquisas da área (AZEVEDO, 2007; DINIZ, 2005; HIRSCH, 2005; MACHADO, 2003; MATEIRO, 2003a; OLIVEIRA, 2005). Os itens das três escalas foram selecionados e adaptados para a área de educação musical de acordo com os objetivos pretendidos, bem como a especificidade da música. Esse instrumento de medição contou com questões sobre informações pessoais e itens em escala de *Likert* medido em cinco pontos. A escala contou com cinco subescalas que denominarei de dimensões. As crenças de autoeficácia foram mensuradas em relação a cinco dimensões da atuação do professor no contexto escolar: a) ensinar música; b) gerenciar o comportamento dos alunos; c) motivar alunos; d) considerar a diversidade dos alunos; e e) lidar com mudanças e desafios.

O estudo-piloto contou com a participação de 15 professores, sendo que dois deles pesquisam as crenças de autoeficácia dos professores. Através dos testes estatísticos, alfa de Cronbach e correlação de Pearson, foi comprovada a confiabilidade e a viabilidade do instrumento de medição (mais detalhes adiante, na seção que trata da metodologia). Após as devidas modificações a escala foi denominada de Escala de Autoeficácia do Professor de Música. O questionário após o piloto contou com questões sobre informações pessoais e 21 itens, medidos em escala de Likert de cinco pontos.

A segunda fase se refere à coleta de dados com uma amostra de 148 professores e estagiários que ministram aulas de música no currículo da educação básica. Nessa fase foram realizados testes estatísticos: a) para validação do instrumento de medição foi realizada a análise fatorial confirmatória e para verificar a consistência interna, o teste alfa de Cronbach; b) para descrever o conjunto de

dados foi utilizada a estatística descritiva; e c) para realizar generalizações ou transferência de conclusões foi utilizada estatística inferencial.

Este trabalho buscou contribuir com a área de educação musical na medida em que utilizou uma das perspectivas teórico-metodológicas da psicologia. Além disso, pretendi estudar uma forma sistemática de construção de instrumentos de mensuração para avaliação de construtos motivacionais no ensino da música da educação básica. A partir dos resultados obtidos por métodos científicos através de uma escala válida será possível encaminhar de forma concisa um estudo de caso, por exemplo, para compreender as variáveis típicas das condições do contexto da educação básica brasileira.

Esta tese está dividida em duas partes. A primeira parte refere-se ao referencial teórico e metodológico. No Capítulo 1 apresento a motivação no contexto escolar, iniciando com a definição do conceito de motivação e um panorama de sua evolução. Saliento que a minha revisão será baseada mais especificamente na teoria social cognitiva, por essa ter, atualmente, mais relevância no contexto escolar. Descrevo a motivação gerada cognitivamente, enfatizando o papel dos construtos de autoeficácia, metas, expectativa de resultado, valor e atribuição de causalidade e suas respectivas teorias. Além disso, faz-se necessário citar as pesquisas sobre a motivação do professor tanto na educação como na área de educação musical.

No Capítulo 2, encontra-se o meu referencial teórico que está fundamentado na perspectiva social cognitiva: a teoria de autoeficácia (BANDURA, 1997). Nesse capítulo inicio com a definição de autoeficácia e seu desenvolvimento fomentado por pesquisas realizadas sobre crenças de autoeficácia. São apresentadas as fontes de crenças de autoeficácia, os processos que são influenciados pelas crenças de autoeficácia e sua avaliação.

Já no Capítulo 3 está a metodologia geral da tese, justificando a pesquisa quantitativa como opção metodológica. Além disso, apresento como método o *survey baseado na internet* e as duas fases da pesquisa. Na primeira fase está a descrição da construção e elaboração da pesquisa, estudo-piloto e verificação da confiabilidade do instrumento de medição. Na segunda fase se faz referência à coleta e análise de dados.

Na segunda parte da tese apresento os resultados e discussões. O Capítulo 4 se refere às análises estatísticas, tanto as descritivas quanto as inferenciais. Também é apresentada a validação da escala. Nas discussões dos dados são

realizadas algumas inferências quanto ao perfil dos professores tendo como fundamentação a literatura da psicologia, educação e educação musical. Além disso, são discutidos os resultados de cada dimensão das crenças de autoeficácia dos professores de música para atuar na educação básica brasileira.

Encerro este trabalho com as considerações finais trazendo reflexões sobre os resultados, limites e possibilidades desta investigação. Além disso, aponto novas perspectivas para futuras pesquisas sobre crenças de autoeficácia dos professores de música e sua colaboração para a área de educação musical.

PARTE I – REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

1 A MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

1.1 Definições de motivação e as perspectivas para sua compreensão

Durante a revisão da literatura foi possível encontrar uma relevante produção de pesquisas realizadas sobre a motivação nos mais diversos campos. A motivação no senso comum pode ser compreendida de várias formas: como um desejo; um sentimento; um modo de pensar, por exemplo. Na área acadêmica a motivação tem sido estudada como um sentimento de esforço; uma necessidade ou um conjunto de necessidades; um processo ou um conjunto de processos.

Reeve (2006) esclarece que a concepção da motivação como um desejo se deve à sua origem filosófica. Na Antiguidade grega a motivação era compreendida como vontade ou desejo. Até a Renascença a motivação, quando interpretada como vontade, era considerada como boa, racional, imaterial e ativa; quando compreendida como desejo era associada aos desejos corporais, portanto, era considerada “primitiva, impulsiva, biológica e reativa” (REEVE, 2006, p. 27). Estudos ligados apenas ao embasamento filosófico sobre a vontade mostraram-se limitados para se compreender a motivação do ser humano. A partir da década de 1870, a então chamada nova ciência da psicologia buscou explicar os princípios motivacionais.

Para apresentar a compreensão atual sobre a motivação e seus estudos, iniciarei com a etimologia da palavra. A motivação tem origem latina do verbo

movere, que significa “mover” (BZUNECK, 2004a; ECCLES; WIGFIELD, 2002b; GUIMARÃES, 2003; SIQUEIRA; WECHSLER, 2006). Segundo Bzuneck (2004a), o tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, deram origem a “motivação”, aproximada a “motivo”, palavras frequentemente utilizadas como sinônimos.

A palavra “motivação” considerada como um construto psicológico é subjetiva. A motivação se tornará objetiva quando ativamos e direcionamos as nossas ações para atingir nossos objetivos satisfatoriamente. Bandura (1991) sugere diferentes níveis para sua compreensão. A motivação, como um construto geral, está ligada a um sistema de mecanismos de regulação com funções diretas e ativas. No nível genérico, a motivação engloba as diversas categorias de eventos que direcionam as ações das pessoas, pelas quais elas buscam atingir determinado comportamento. Para Bandura (1997), o nível de motivação da pessoa poderá ser percebido pelo seu comportamento através das escolhas de cursos de ação, da intensidade e da persistência de esforço depositada na ação. O autor considera que essas ações são geradas pelos motivos¹⁶ que, por sua vez, são influenciados e/ou gerados por crenças, percepções, pensamentos e emoções. Após a seleção dos motivos, carregados de significados pessoais, o nível de motivação de uma pessoa poderá ser percebido pelo seu comportamento, através das escolhas de cursos de ação, da intensidade e da persistência de esforço depositada na ação, como esquematizado na figura que segue.

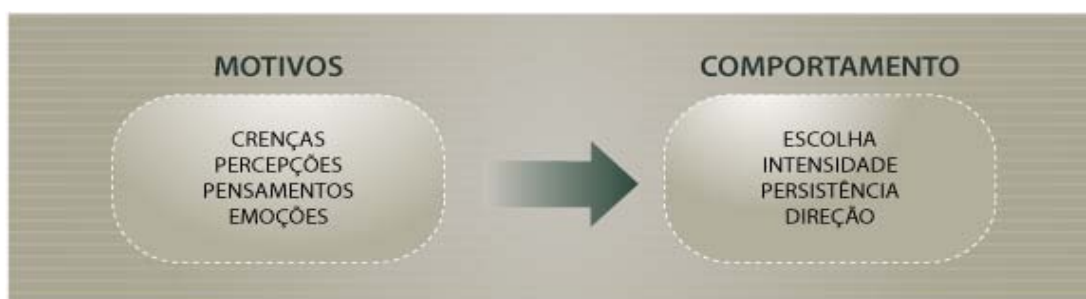


Figura 1. Esquema do nível da motivação percebida: seleção de motivos e percepção do nível motivacional através do comportamento (baseado no parágrafo anterior).

¹⁶ Os motivos são experiências internas, em forma de necessidades, cognições ou emoções que energizam as tendências de aproximação ou afastamento do indivíduo em uma ação (REEVE, 2006).

Os estudos que buscam explicar as fontes ou as origens da motivação no comportamento humano têm como objetivo esclarecer os determinantes e mecanismos que justificam a seleção, a ativação e a direção sustentada do comportamento em busca de determinadas metas. Nesse aspecto, podem ser considerado como o estudo da ação (ECCLES; WIGFIELD, 2002) ou da modificação do seu curso (BZUNECK, 2004a). Em suma, os estudos sobre a motivação proporcionam compreensão teórica do funcionamento da motivação e seu conhecimento prático que leva o indivíduo a desempenhar uma atividade ou atingir uma meta. Também buscam responder o que causa o comportamento e quais as razões que levam o comportamento a variar de intensidade.

Para compreender a motivação de uma forma mais aprofundada é preciso levar em consideração os fatores pelos quais as pessoas apresentam certos comportamentos. De uma forma ampla, os fatores internos ou externos ou as orientações motivacionais, podem ser de origem intrínseca ou extrínseca, respectivamente. Segundo Ryan e Deci (2000), as orientações motivacionais se referem às atitudes ou metas que dão início a ação, o porquê da ação. A motivação intrínseca acontece quando o indivíduo faz algo por prazer ou interesse, enquanto que na motivação extrínseca o indivíduo está preocupado em evitar punições ou obter recompensas.

O objetivo das teorias da motivação é explicar o que dá ao comportamento a sua energia e sua direção. No contexto educacional, o estudo da motivação interessa àqueles que estão preocupados com o ensino e aprendizagem. Teóricos e pesquisadores diferem em suas opiniões quanto à origem da motivação, no entanto concordam que certos comportamentos que refletem engajamento em uma atividade significam estar motivado (MAEHR; PINTRICH; LINNENBRINK, 2002).

São quatro os processos capazes de dar força e propósito ao comportamento: as necessidades, as cognições, as emoções e os eventos externos (REEVE, 2006). As necessidades, biológicas e psicológicas, se referem às condições internas ao indivíduo, e satisfazê-las é essencial para o funcionamento do organismo, sensação de realização e bem-estar. Os eventos mentais, como as crenças, expectativas, valores, por exemplo, são denominadas de cognições. De acordo com Reeve (2006, p. 23), as emoções

são fenômenos subjetivos, fisiológicos, funcionais, expressivos e de vida curta que organizam os sentimentos, a fisiologia, o propósito e a expressão fazendo com que o indivíduo responda coerentemente às condições ambientais, tais como uma ameaça.

Os eventos externos se referem aos incentivos ambientais, que contribuem para direcionar e dar força ao comportamento de modo que o indivíduo atinja objetivos positivos, mantendo-o afastado de situações que percebe trarão consequências desastrosas.

Uma pessoa pode expressar seu estado motivacional através: a) do seu *comportamento*; b) da sua *fisiologia*; e c) do seu *autorrelato*. Reeve (2006) considera *comportamento* motivado quando são observados sete aspectos: 1) o *esforço*; 2) a *latência*; 3) a *persistência*; 4) a *escolha*; 5) a *probabilidade de respostas*; 6) as *expressões faciais*; e 7) os *sinais corporais*. Por outro lado, Maehr, Pintrich e Linnenbrink (2002) consideram apenas cinco aspectos do comportamento como indicadores da motivação. São eles: 1) a *escolha*; 2) a *preferência*; 3) a *intensidade*; 4) a *persistência*; e 5) a *qualidade* (MAEHR; PINTRICH; LINNENBRINK, 2002, p. 349). O indicador de motivação *qualidade* é interpretado por Bandura (1997) como autorregulação do comportamento, que será discutida posteriormente.

Além do comportamento, os estados *psicofisiológicos*, por meio da atividade dos sistemas nervoso central e hormonal, fornecem pistas para se inferir sobre bases biológicas da motivação e emoção. No caso da classificação apresentada por Reeve (2006), se considerarmos que muitas vezes as expressões faciais e os sinais corporais são causados involuntariamente, os itens 6 e 7 podem ser inseridos nos estados psicofisiológicos.

Em outros momentos, expressamos a nossa motivação através dos *autorrelatos* que podem ser realizados por meio de entrevistas ou questionários. Segundo Guimarães, Bzuneck e Boruchovitch (2010), o emprego de métodos que utilizam autorrelatos tem sido recorrente tanto em pesquisas qualitativas como nas quantitativas. Nas pesquisas quantitativas, os autorrelatos podem se apresentar “de modo especial, nas escalas de mensuração ou questionários tipo Likert” (GUIMARÃES; BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2010, p. 74). As escalas de mensuração e os questionários se constituem de itens ou questões elaboradas para estimular e ativar as representações cognitivas para que o participante marque o grau que julgar ser verdadeiro, por exemplo.

Desde os primeiros estudos sobre motivação, pesquisadores e teóricos tentam explicar a sua origem a partir de várias perspectivas teóricas. Neste trabalho, com base na revisão de Jesus (2000), citarei como exemplo quatro delas: 1) a *perspectiva psicanalítica*; 2) a *perspectiva behaviorista*; 3) a *perspectiva humanista*; e 4) a *perspectiva cognitiva*. De acordo com cada autor e perspectiva teórica, a motivação é considerada como um fator psicológico ou como um conjunto de fatores, e, ainda, como um processo. Além disso, essas tentativas de explicar a motivação deram origem a diferentes metodologias de pesquisa, modelos e teorias.

Resumidamente, a *perspectiva psicanalítica*, desenvolvida por Freud (1915-1934), enfatiza a dimensão psicopatológica e a realização de investigação com “neuróticos”. Nessa perspectiva, o *self* é considerado o centro regulador da personalidade do indivíduo (PAJARES; SCHUNK, 2001) e a motivação é gerada e impulsionada por fatos que ocorreram no passado. Já na *perspectiva behaviorista*, há uma sobrevalorização das necessidades biofisiológicas e a realização de experiência com animais. Para essa perspectiva, a motivação ocorre a partir de incentivos externos, e os resultados, se positivos, serão recompensados com prêmios; ao contrário, se negativos, acarretarão punição (JESUS, 2000).

A *perspectiva humanista*, por sua vez, defende uma “teoria positiva” da motivação humana, propondo o estudo do que é especificamente humano, como as necessidades de autoatualização. Segundo Pajares e Schunk (2001), a visão da autoatualização no âmbito da educação sugere uma concepção de que a autoestima dos alunos é a causa da realização da acadêmica. Dessa forma, os objetivos e estratégias de ensino devem ser desenvolvidos para fomentar a autoestima dos alunos. No entanto, essa perspectiva é criticada por levar em consideração apenas indivíduos que obtiveram sucesso ou tiveram realização no nível de autoatualização, o que representa uma amostra seletiva da população.

Já a *perspectiva cognitiva*, atualmente, tem o reconhecimento e predomínio na psicologia, e busca esclarecer através da construção de instrumentos de medição, os processos psicológicos que ocorrem entre a cognição e comportamento de forma bidirecional (BANDURA, 2008b; JESUS, 2000). A metáfora do movimento e o modelo de mente foram influenciados pelo avanço tecnológico e pelo computador. Na educação, essa perspectiva deu ênfase aos estudos de eventos mentais, principalmente nas tarefas cognitivas em detrimento à exploração de

questões relacionadas as influências das autocrenças dos alunos durante sua formação (PAJARES; SCHUNK, 2001)

No que se refere às pesquisas sobre motivação na *perspectiva cognitiva*, alguns trabalhos enfatizam mais os aspectos cognitivos,¹⁷ e outros, mais os aspectos afetivos¹⁸ (EFKLIDES; SORRENTINO, 2001). Essas pesquisas, que fomentam as teorias da motivação, buscam estudar, sistematizar e propor modelos para explicar os processos cognitivos e afetivos que instigam, direcionam e sustentam a ação humana (SCHUNK; PAJARES, 2002). As teorias focadas nos processos cognitivos utilizam construtos como metas, expectativas, crenças, percepções, atribuições e valores. Já as teorias que enfocam os processos afetivos se referem mais à emoção, enfatizando os estados somáticos e emocionais como a ansiedade, o estresse, a excitação e os estados de humor. Efklides e Sorrentino (2001) apontam que alguns autores consideram a *cognição* como mecanismos e produtos de processo de informação, e o *afeto* pode ser parte de um processo motivacional ou pode ser acompanhado ou resultado da atividade em que a pessoa está engajada.

Quanto à evolução das pesquisas na *perspectiva cognitiva*, na década de 1980 os pesquisadores estavam preocupados em explicar como a motivação afetava os processos cognitivos, e na década de 1990 destacaram a importância do papel do afeto como modulador dos processos cognitivos. Nesta última década, as pesquisas sobre motivação se encontram em fase de transição, com tendência de integração das teorias já estabelecidas, das investigações, dos conceitos e fenômenos, e enfoque de forma equilibrada tanto dos processos cognitivos quanto dos processos afetivos da motivação (EFKLIDES; SORRENTINO, 2001; JESUS, 2000; SCHUNK; PAJARES, 2002). Efklides e Sorrentino (2001, p. XI), sugerem a necessidade de pesquisas que enfatizem “o papel do afeto como modulador de cognição e o *self* como orquestrador de motivação, cognição e volição”.

Nesta pesquisa, a motivação do professor de música será fundamentada na *perspectiva social cognitiva*, que será discutida a seguir. As teorias nessa perspectiva diferem das teorias cognitivas por incluir mais um determinante

¹⁷ São considerados como aspectos cognitivos os pensamentos, crenças e percepções do indivíduo.

¹⁸ Os aspectos afetivos se referem às emoções.

importante que contribui para o funcionamento humano, que são os fatores ambientais ou os eventos externos; em outras palavras, os ambientes e a interação social. A perspectiva social cognitiva concebe a motivação como um processo dinâmico que envolve o indivíduo com seus pensamentos e emoções, o seu ambiente e interação social e comportamentos (ações), interagindo em um contínuo e bidirecionalmente (PAJARES; OLÁZ, 2008).

1.1.1 O funcionamento humano segundo a teoria social cognitiva

Para apresentar os princípios e processos da teoria social cognitiva, farei um breve histórico de sua construção baseado na revisão de Pajarez e Oláz (2008). A teoria cognitiva surgiu em oposição ao behaviorismo, tendo como base a aprendizagem social e na imitação através de um modelo proposto por Neal Miller e John Dollard em 1941. Em 1974, essa teoria teve a contribuição de Albert Bandura e Richard Walters, que introduziram os princípios da aprendizagem observacional e do reforço vicário, e foi intitulada de *teoria de aprendizagem social*. Essa aprendizagem social enfatizava os processos de modelação social e foi fundamentada em experiências de observação da influência que os modelos sociais exerciam no comportamento (PAJARES; OLÁZ, 2008). Bandura (2008) afirmou que as pessoas não imitam de forma mimética; ao observar um modelo realizando um determinado comportamento, elas traduzem e processam as informações e, ao reproduzir a ação observada, utilizam suas próprias interpretações. É provável que duas pessoas expostas ao mesmo modelo não apresentem o mesmo comportamento.

Em 1977, após extensos estudos por meio de pesquisas realizadas com fóbicos, Bandura conceituou o construto psicológico denominado autoeficácia, que foi o construto-chave para a elaboração das suas teorias (teoria social cognitiva e teoria da autoeficácia). Inicialmente, o autor define a autoeficácia como expectativas de eficácia, que se referem às convicções da pessoa de realizar com êxito um comportamento para produzir determinado resultado. Essas expectativas servem como base para a motivação humana e suas realizações. A definição desse construto sofreu algumas modificações durante os últimos 30 anos, que serão apresentadas no referencial teórico.

Levando em consideração a trajetória do desenvolvimento de seus estudos sobre o comportamento humano, Bandura modifica a denominação da então *teoria*

de aprendizagem social para teoria da aprendizagem social cognitiva. A mudança ocorreu com o intuito de diferenciá-la de outras teorias já existentes, como, por exemplo, da teoria da expectativa, de Rotter.¹⁹ Com a publicação do livro *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory* (BANDURA, 1986), Bandura passa a chamar sua teoria de *teoria social cognitiva*.

A teoria social cognitiva utiliza a perspectiva de agência para o autodesenvolvimento (BANDURA, 2008c). Bandura entende “ser agente” como a capacidade de o indivíduo produzir uma ação de maneira intencional através de seus próprios atos para melhorar o seu bem-estar. Nesse sentido, o ser humano é considerado um ser capaz de simbolizar, planejar, aprender com experiências e com os outros, regular e refletir para adaptação e mudança em seu ambiente. Segundo o autor,

a agência incorpora as características, sistemas de crenças, capacidades de autorregulação e estruturas, além de funções pelas quais o indivíduo exerce influência pessoal, em vez de consistir em uma entidade discreta que ocupa um determinado lugar. (BANDURA, 2008c, p. 70).

A agência humana apresenta características como a *intencionalidade*, a *antecipação*, a *autorregulação* e a *autorreflexão*. A *intencionalidade* ocorre quando fazemos planos e traçamos estratégias de ação para realizá-los. No entanto, segundo Bandura (1997), é importante ressaltar a diferença entre produzir uma ação para um determinado resultado e seu efeito, que, por sua vez, pode ser inesperado. O autor considera o efeito uma consequência da ação, portanto não é característica da agência humana.

Além de realizarmos planos e estratégias direcionadas para o futuro, é possível prevermos prováveis resultados que irão guiar e motivar nossos esforços antecipadamente. Para Bandura (2008a), as pessoas utilizam a extensão temporal da agência por meio da *antecipação*. Para atingirmos esses objetivos guiados pela *antecipação*, nos *autorregulamos* adotando padrões sociais, monitorando e regulando nossas ações por meio de “influências autorreativas”. No momento em que realizamos a *autorreflexão* refletimos sobre nossa eficácia pessoal, sobre

¹⁹ Rotter desenvolveu as expectativas de *controle dos resultados* ou *locus de controle*. O *locus de controle* se distingue em expectativa de controle interno e expectativa de controle externo. As expectativas de Bandura se referem às expectativas de resultados e expectativas de eficácia, que são diferentes.

nossos pensamentos, significados de nossas buscas, nos autoavaliamos e alteramos nossos pensamentos e comportamentos (BANDURA, 2008a). De acordo com Bandura (2008a), fazem parte dessa estrutura causal, também, os pensamentos antecipatórios e a autoinfluência.

Pelo fato de o ser humano estar inserido dentro de sistemas sociais, Bandura (2008c) afirma que as pessoas estão conectadas com uma rede de influências socioestruturais. Há três modos diferentes de agência humana: a *pessoal*, a *delegada* e a *coletiva*. Na *agência pessoal*, influenciamos diretamente os eventos que afetam o modo como vivemos nossas vidas. O exercício da agência pessoal sobre o rumo de nossas vidas depende dos ambientes que selecionamos. Os ambientes podem ser: a) *impostos*; b) *selecionados*; ou c) *criados*. Como um exemplo de um *ambiente imposto* está o ambiente físico e social em que habitamos, independentemente de nossas preferências. No entanto, apesar de ser imposto, temos a liberdade de interpretar e reagir a ele. Os *ambientes selecionados* são outros ambientes que desconhecemos, eles não existem até os escolhermos e ativarmos através de nossas ações. Os ambientes que nós criamos quando os moldamos de acordo com nossas necessidades e propósitos são denominados *ambientes criados* (BANDURA, 2008c).

A *agência delegada* ocorre quando transferimos uma ação a outras pessoas na busca de bem-estar e segurança. Quando não possuímos controle direto sobre os eventos que nos rodeiam, delegamos ações a outras pessoas que tenham acesso aos recursos, influências, poder e/ou conhecimentos para garantir os resultados que desejamos. Já na *agência coletiva*, a crença comum das pessoas é reunida em seu poder coletivo para atingir resultados desejados. Bandura (2008c, p. 83), afirma que “as realizações do grupo não apenas são produtos das interações, conhecimentos e habilidades compartilhadas de seus membros, mas também da dinâmica interativa, coordenada e sinérgica de suas transações”.

De acordo com a teoria social cognitiva, a *agência pessoal* e a estrutura social, na forma de *agência delegada* e *coletiva*, devem estar em sintonia com a atividade humana. Conforme Bandura (2008c, p. 16),

[...] nessas transações agênticas, as pessoas criam sistemas sociais para organizar, guiar e regular as atividades humanas. As práticas dos sistemas sociais, por sua vez, impõem limitações e proporcionam recursos e estruturas de oportunidade para o desenvolvimento e o funcionamento pessoal.

O funcionamento humano na teoria social cognitiva é explicado através de um modelo de causalidade recíproca, denominado por Bandura de *causação*²⁰ *recíproca triádica*. Nesse evento, há uma relação entre fatores pessoais internos (eventos cognitivos, afetivos e biológicos), padrões comportamentais e influências ambientais atuando como determinantes, interagindo e se influenciando de forma mútua e bidirecionalmente. A interação desses três fatores foi denominada por Bandura (2008b) de *interação recíproca triádica*, em que cada componente afeta os outros dois. A reciprocidade não significa que os três fatores tenham forças iguais. As suas influências podem ter intensidades diferentes dependendo das atividades e sob diferentes circunstâncias (BANDURA, 1997).

Em suma, na teoria social cognitiva as pessoas são consideradas auto-organizadas, proativas, autorreflexivas e autorreguladas, e não apenas organismos reativos que são adaptados e orientados por forças externas (ambientais) ou impulsionados por forças interiores. Nessa perspectiva, o pensamento e a ação são produtos de uma relação bidirecional entre influências pessoais, comportamentais e ambientais. Conforme a maneira com que a pessoa interpreta o seu comportamento, ela comunica e altera seu ambiente e fatores pessoais, que por sua vez comunicam e alteram o comportamento futuro. Os fatores pessoais, influências ambientais e comportamentais são considerados como determinantes do funcionamento humano. A natureza recíproca desses determinantes é denominada *determinismo*²¹ *recíproco*. A Figura 2 ilustra o *determinismo recíproco* na *causação recíproca triádica*.

²⁰ A palavra “causação” na teoria social cognitiva tem o significado de “dependência funcional” (BANDURA, 1997, p. 5).

²¹ “Determinismo” significa a “produção de efeitos” e não “que ações são completamente determinadas por uma sequência anterior de causas independentes ao indivíduo” (BANDURA, 1997, p. 7, tradução minha).

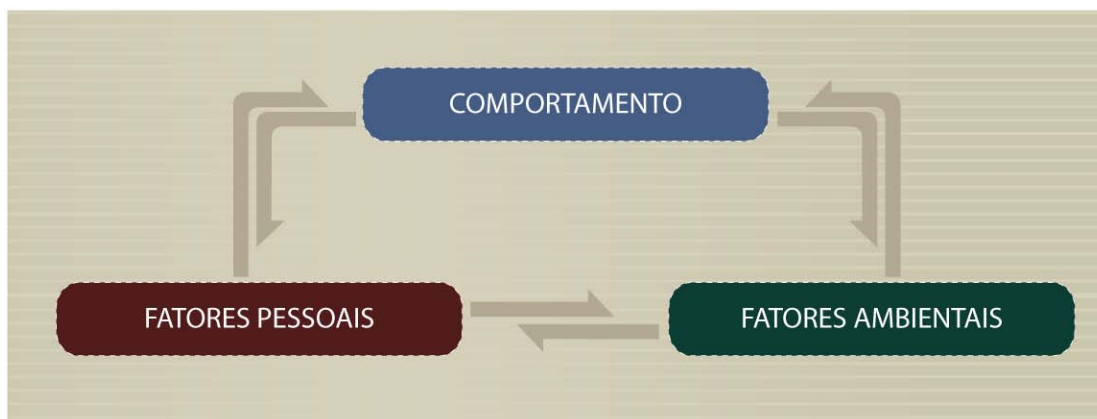


Figura 2. Tradução e adaptação das relações entre determinantes na causalidade recíproca triádica de Bandura (1997, p. 6).

Segundo Pajares e Oláz (2008), no contexto escolar, a preocupação do professor está em desenvolver a aprendizagem e confiança acadêmica. Nesse sentido, os autores sugerem que, a partir de leituras de pesquisas à luz da teoria social cognitiva, os professores podem trabalhar para melhorar os estados cognitivos e emocionais dos seus alunos, que conseguem então corrigir crenças e hábitos negativos de pensamentos e aprimorar suas habilidades e comportamentos. Além disso, os professores podem melhorar suas próprias habilidades, julgamentos sobre suas capacidades e motivação; com isso, a escola e a sala de aula tornam-se um ambiente em que podem atuar de forma eficaz e colaborar com a aprendizagem dos estudantes.

Levando em consideração as afirmações de Pajares e Oláz (2008), será apresentada a seguir uma possível interpretação e desenvolvimento da motivação no contexto escolar ou acadêmico apontado pela literatura recente: a motivação gerada cognitivamente.

1.1.2 Motivadores cognitivos

Bandura (1991) distingue três classes amplas de motivação: a) a decorrente de condições biológicas, b) a que opera através de incentivos, e c) a que é gerada cognitivamente. Por esta pesquisa tratar do contexto escolar, a motivação que irei enfocar será aquela gerada cognitivamente. Na motivação gerada através de metas, cognição, as pessoas se motivam e guiam suas ações pelo exercício da antecipação. Como mencionei anteriormente, antecipamos prováveis resultados de nossas futuras ações, definimos metas e planejamos cursos de ações designados

para futuras realizações. Os eventos antecipados, por meio da antecipação, não são as causas da ação ou motivação atual, mas podemos interpretá-los como motivadores e reguladores do nosso comportamento atual através da sua representação cognitiva no presente. A antecipação é traduzida em incentivos e ação através de mecanismos autorreguladores.

A figura 3 a seguir apresenta o esquema de concepção da motivação gerada cognitivamente.

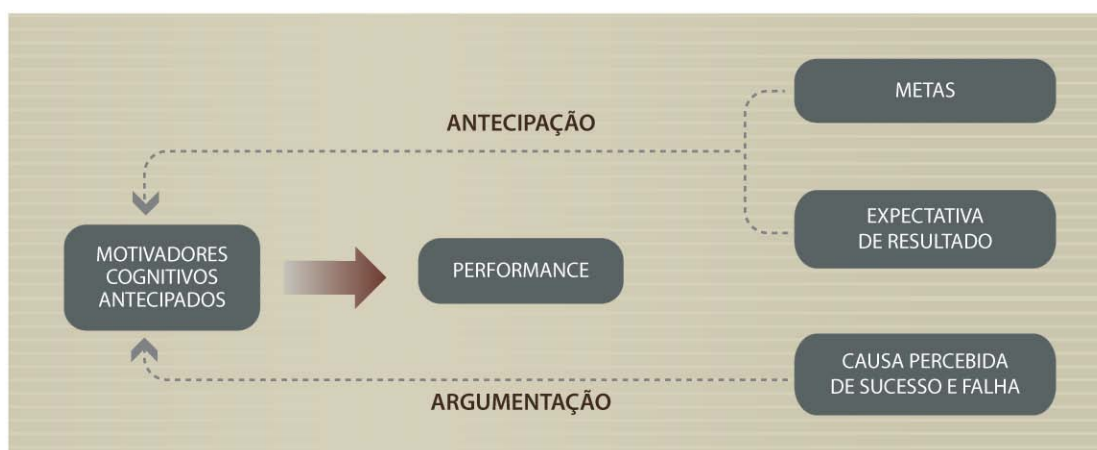


Figura 3. Tradução e adaptação da representação esquemática das concepções da motivação cognitiva baseada em metas, expectativas de resultados e atribuições causais de Bandura (1991, p. 72)

Observando o esquema da Figura 3, é possível visualizar que as metas e as expectativas de resultados operam através do mecanismo da antecipação. As causas percebidas por realizações anteriores também podem afetar as futuras ações antecipadamente alterando o julgamento de capacidades pessoais e a percepção sobre a tarefa exigida.

Nesse processo é possível distinguir três formas diferentes de motivadores cognitivos definidos a partir de diferentes teorias, a saber: 1) *metas*; 2) *expectativas de resultados*; e 3) *atribuição causal*. As *metas* que os indivíduos estabelecem e já conhecem, de alguma forma (visual, auditiva, física), e seu comportamento para atingir essas metas, são estudadas na *teoria de metas*. Os prováveis resultados se preveem através da antecipação, estes são denominados de *expectativas de resultados* investigados nas teorias de expectativa-valor (ECCLES; WIGFIELD, 2002). As *atribuições causais* fornecidas pelos indivíduos ao seu desempenho são

estudadas na *teoria de atribuição causal*, de Weiner (2004) ²². Para melhor esclarecimento apresento brevemente as teorias citadas.

Segundo Bandura (1991), as metas operam amplamente através de processos autorreferentes, em vez da motivação regulada e ação direta. As metas não são escolhidas e traçadas ao acaso, elas são propositais e qualitativamente definidas. Nesse sentido, tais metas podem ser estabelecidas pelo indivíduo para si próprio ou por outras pessoas. O conceito de meta proposto na figura 3 é derivado da teoria de estabelecimento de metas desenvolvida no âmbito da psicologia organizacional proposta por Locke e Latham em 1994 (BZUNECK, 2004c). Para essas metas apresentarem efeito motivacional será necessário possuírem três características: devem ser próximas (*goal proximity*); devem ser específicas (*goal specificity*) e devem apresentar um nível adequado de dificuldade (*goal challenger*). Em outras palavras, as tarefas devem ser cumpridas em um curto prazo de tempo, bem especificadas e que tenham um grau adequado de dificuldade.

As metas podem tomar várias formas e dentre elas se encontram as *metas de realização*, mais comumente utilizadas para compreender a motivação em contexto escolar. A *teoria de metas de realização* é uma variante atual da tradicional *teoria da motivação de realização*, de Lewin, Murray, McClelland e Atkison (BZUNECK, 2004b). Essa teoria, apesar de sua origem humanista, é considerada pertencente à abordagem social cognitiva por incluir tanto os elementos cognitivos como considerar, no seu processo (desenvolvimento, manutenção e mudança), as influências sociais e ambientais.

Maehr, Pintrich e Linnenbrink (2002) alertam que há inúmeras variantes da *teoria de metas de realização* para o comportamento humano, mas o principal construto é a *orientação de metas*. A *orientação de metas* se refere ao engajamento em um comportamento voltado para a realização e representa um padrão integrado de crenças que busca diferentes modos de abordagem, engajamento e respostas a situações de realizações. São quatro as *metas de realização*: 1) *aprender* (ou *domínio*, ou *tarefa*); 2) *performance* (*ego-aproximação* ou *performance-aproximação*); 3) *ego-evitação*; e 4) *evitação do trabalho* (ou *alienação*

²² Neste trabalho irei referenciar apenas a teoria de atribuição causal de Weiner (1994).

acadêmica).²³ Neste texto, apenas duas metas serão definidas, devido à produção expressiva de pesquisas no contexto educacional: a *meta aprender* e a *meta performance*. Segundo Bzuneck (2004b), os alunos com a orientação *meta aprender* compreendem que a melhora em conhecimento e habilidades, esforços e dedicação levam à realização escolar. Enquanto, os alunos com *orientação meta performance* percebem o esforço como incompetência, escolhem atividades onde tem certeza que serão bem-sucedidos, evitando sempre atividades que possam revelar suas limitações. A figura 4, a seguir, apresenta um esquema da *orientação de meta aprender e meta performance*.



Figura 4. Esquema da orientação de *meta aprender* e de *meta performance*.

Já nos modelos de expectativa-valor, são os objetivos ou metas pessoais que causam a ação. O indivíduo tem a capacidade de prever situações em que não são os estímulos externos que causam ação, mas os objetivos ou metas pessoais traçados antes da ação. Em outras palavras, a pessoa consegue antecipar situações em relação a determinadas metas que gostaria de alcançar, permitindo, assim, sua realização pessoal. Segundo Jesus (2000), uma contribuição apresentada pelos primeiros modelos de expectativa-valor na década de 1960 foi a inclusão da variável expectativa, que permite ressaltar a dimensão futura do comportamento humano. O

²³ As denominações nos parênteses se referem aos mesmos construtos, no entanto, consideradas por diferentes autores.

construto expectativa foi o primeiro a levar em conta a dimensão temporal de futuro, contrariando as perspectivas behavioristas e as psicanalíticas, que consideravam apenas as dimensões de passado-presente como fator do comportamento.

A *teoria de expectativa-valor*, portanto, considera que os comportamentos são orientados por metas. Os comportamentos escolhidos, os esforços e a persistência ocorrerão em função do valor dessas metas e da expectativa de resultado que o indivíduo acredita que possui. Quanto maiores a expectativa e o valor da meta a ser alcançada, maior a motivação para empenhar comportamento apropriado para atingi-la. Na atualidade os modelos de expectativa-valor continuam a ser desenvolvidos por vários teóricos.

Um dos atuais modelos de expectativa-valor foi desenvolvido por Eccles et al. (2002) utilizando estudos longitudinais em contexto escolar. Essa teoria apresenta três construtos principais, a saber: a) *expectativa para o sucesso*; b) *crenças de habilidade*; e c) *valor*. A *expectativa para o sucesso* se refere às crenças do indivíduo no seu sucesso em certas tarefas. Já as *crenças de habilidade* são as percepções que o indivíduo tem de sua competência em diferentes contextos e áreas. Segundo Eccles e Wigfield (2002b), as *expectativas para o sucesso* e as *crenças de habilidade* são importantes em outros modelos de motivação, como a *teoria de autoeficácia*, de Bandura; a *teoria de autovalor*, de Covington; nas *percepções de inteligência*, de Dweck e colaboradores; *teoria da autodeterminação*, de Deci e Ryan; *teoria da atribuição*, de Weiner. O *valor*, por sua vez, é subjetivo às tarefas. O valor apresenta quatro componentes: a) *valor de realização ou importância*; b) *valor intrínseco ou interesse*; c) *utilidade*; e d) *custo*.



Figura 5. Esquema simplificado da *teoria de expectativa-valor*.

A *teoria de atribuição causal*, por sua vez, está preocupada com a importância de compreender as explicações que os indivíduos apresentam para os resultados de suas ações. Weiner (2004) defende que os indivíduos analisam sua situação atual através de causas percebidas levando em consideração os fatores ambientais (normas), bem como fatores pessoais, que se referem ao seu conhecimento prévio e crenças sobre sua competência. As causas percebidas apresentam três dimensões de causalidade: a) *estabilidade*; b) *locus*; e c) *controlabilidade*. Essas dimensões devem ser compreendidas em um *continuum* bipolar, estável-instável, interno-externo e controlável-incontrolável. A *estabilidade* se refere à existência ou não da causa por algum tempo, se é constante no decorrer do tempo ou se está sempre em mutação. No *locus* se encontra a causa, se é interna ou externa. A *controlabilidade* é a capacidade que o indivíduo crê possuir para atuar sobre a causa, em outras palavras, se ele pode controlá-la ou não. Esse é o processo no qual o indivíduo atribui a causa para o sucesso ou falha da sua *performance*, que servirá como base para a interpretação de uma mesma atividade ou uma atividade semelhante (WEINER, 2004).

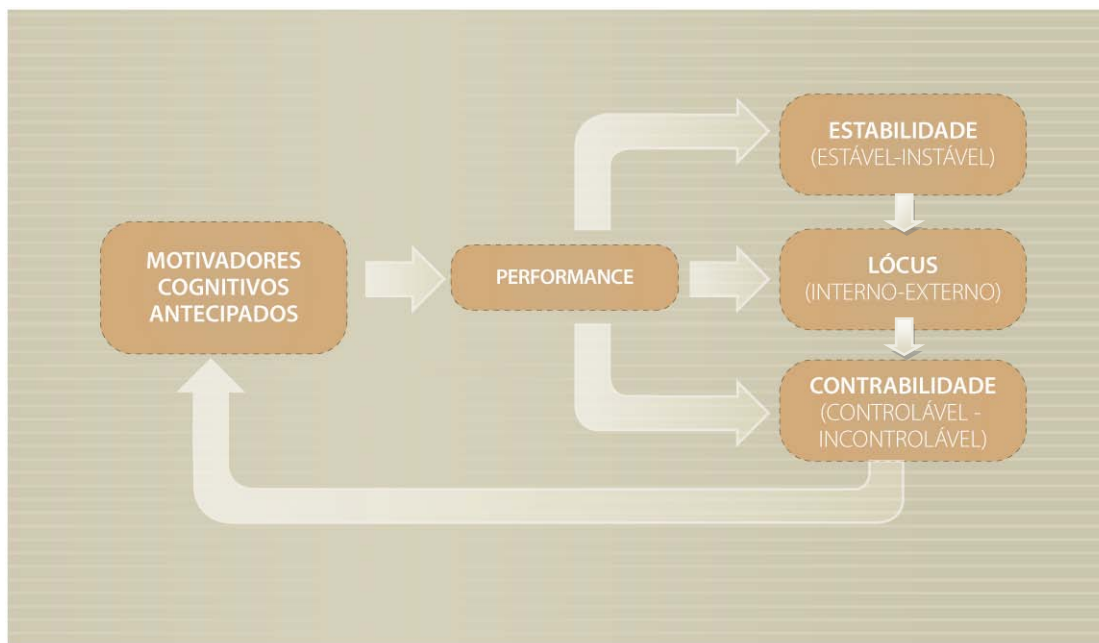


Figura 6. Esquema simplificado da *teoria de atribuição de causalidade*.

Após esclarecer princípios do processo da motivação cognitiva e relacioná-la com a motivação para aprender e ensinar, a seguir descrevo a abordagem social cognitiva no contexto escolar.

1.1.3 A abordagem social cognitiva da motivação no contexto escolar

A relevante produção de pesquisas realizadas sobre motivação no contexto de ensino e aprendizagem sinaliza a preocupação de educadores e estudiosos (ZENORINI; SANTOS, 2010) sobre essa temática. A motivação no contexto escolar é considerada diferente da motivação em outros ambientes. A motivação escolar, segundo Bzuneck (2004a), não pode ser ensinada ou treinada como uma habilidade ou um conhecimento. No entanto, existem estratégias de ensino que podem melhorar e orientar a motivação do aluno e outras estratégias que podem prejudicar a motivação do aluno. Para esse autor, a motivação influencia os resultados de aprendizagem e ao mesmo tempo é resultado de certos processos de interação social em sala de aula.

Alderman (2004) afirma que no contexto escolar não é possível enfatizar apenas o papel da cognição e do *self* na motivação. Para a compreensão desse processo é imprescindível levar em consideração a natureza social da motivação na escola e o papel do ambiente. A abordagem social cognitiva apresenta cada vez

mais pesquisas que podem auxiliar o professor a construir um clima que promova a motivação e ajudar os estudantes a desenvolver estratégias de motivação.

As teorias sociais cognitivas da motivação focam o estímulo originado entre os indivíduos, em particular suas cognições e afetos, influenciados pelos fatores ambientais. Motivação, segundo os teóricos, é derivada de expectativas, percepções, julgamentos ou crenças, interesses, valor, senso de *self*, atribuição sobre sucesso ou falha, e metas ou propostas (MAEHR; PINTRICH; LINNENBRINK, 2002).

Segundo Alderman (2004), as crenças sobre as competências desempenham um papel importante como mediadoras de motivação, influenciando a expectativa para o desempenho e ação. Baseado na interação recíproca triádica de Bandura, o autor apresenta o esquema apresentado na Figura 7.

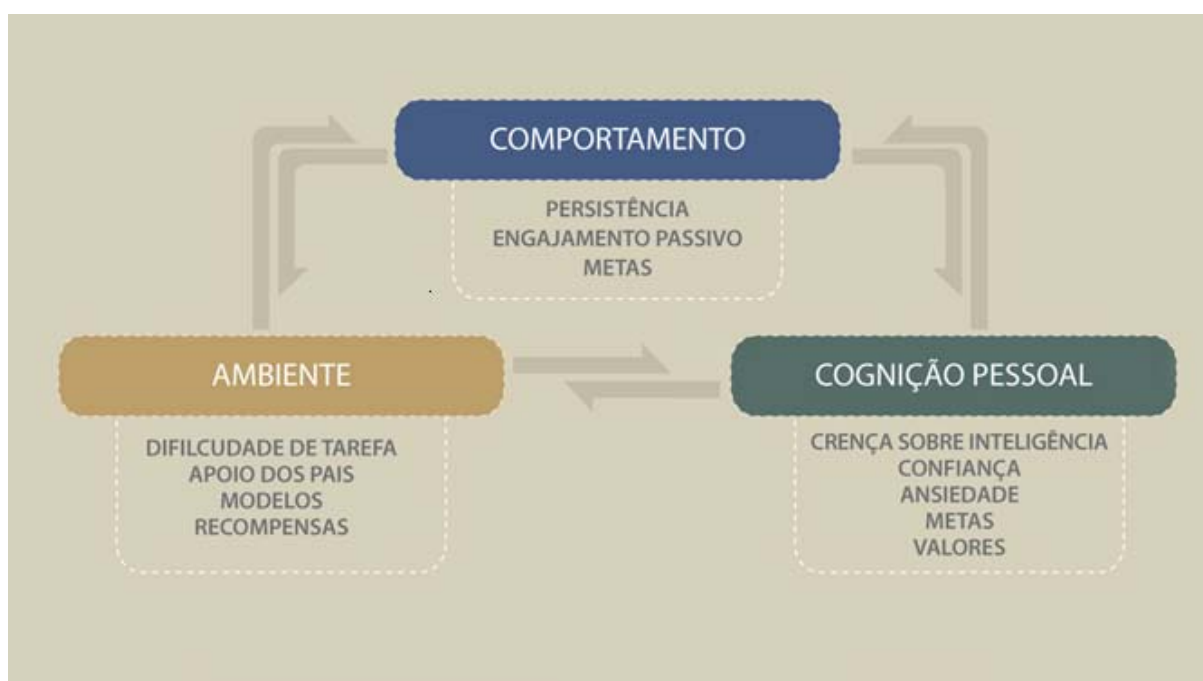


Figura 7. Tradução e adaptação do *relacionamento recíproco*, de acordo com ALDERMAN (2004, p. 20).

A Figura 7 demonstra a influência recíproca dos fatores: cognição, ambiente e comportamento. Essa estrutura motivacional, de acordo com Alderman (2004), é a base para a autorregulação. Outras teorias motivacionais, que enfatizam a

motivação intrínseca, por exemplo, estão ligadas a esses processos sociais cognitivos que são relevantes para a motivação em sala de aula.

Na área de educação musical, Austin, Renwick e McPherson (2006) trazem uma concepção do processo motivacional levando em conta quatro fatores. Os autores consideram, de maneira ampla, que a motivação é um processo dinâmico que envolve o autossistema, sistema social, ações e resultados, que se desenvolvem em um contínuo e de uma maneira não linear. O autossistema (*self-system*) se refere às percepções, pensamentos, crenças e emoções, e no sistema social se encontram seus professores, pares, irmãos, pais. Nas ações estão os comportamentos motivados incluindo investimento na aprendizagem e regulação e, como resultado, a aprendizagem e realização. Os autores desenvolveram um modelo do processo motivacional, que é representado na Figura 8.

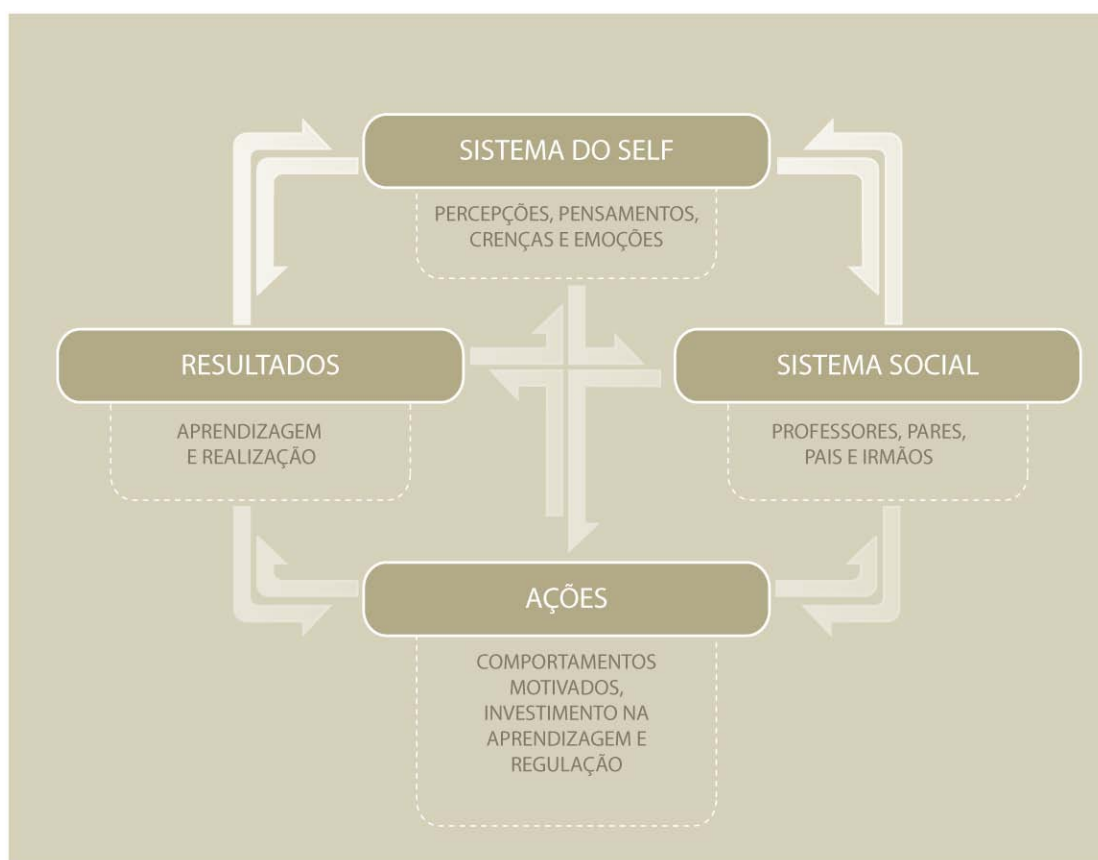


Figura 8. Tradução e adaptação do *modelo do processo de motivação* descrevendo relações entre autossistema, sistema social, ações e resultados, de acordo com Austin, Renwick, McPherson (2006, p. 213).

O primeiro esquema apresentado na Figura 7 se refere aos mecanismos que energizam e direcionam a motivação: de forma simplificada, o que leva a pessoa à escolha, persistência e engajamento na atividade. Nesse sentido, o resultado da ação não está presente no processo, mas é previsto através da antecipação fomentada pelas crenças sobre capacidade e resultados anteriores. Bandura (1997) considera o efeito ou resultado como uma consequência da ação, podendo ser positiva ou negativa, conforme a tarefa e situação. O efeito, portanto, não faz parte da intencionalidade. Como mencionado anteriormente, o autor ressalta que existe diferença entre produzir uma ação para um determinado resultado e seu efeito, que, por sua vez, não será necessariamente aquele previsto ou intencionado.

O segundo modelo (Figura 8), apresentado por Austin, Renwick e McPherson (2006), descreve o processo motivacional de forma geral incluindo o início, meio e fim que se retroalimentam de forma recíproca. Os dois modelos apresentados são válidos e teoricamente fundamentados. No entanto, irei optar pelo *modelo do determinismo recíproco na causação recíproca triádica* de Bandura, esquematizado na Figura 2 e adaptado para o contexto escolar, como mostra a Figura 7. Essa escolha se deve à questão de pesquisa se referir às crenças dos professores, portanto, ao momento anterior ao desempenho ou engajamento, em que os professores questionam sobre suas competências para ensinar uma determinada disciplina ou se possui capacidade de se engajar em uma nova área de conhecimento. Além disso, estou levando em consideração o meu referencial teórico, que é fundamentado na perspectiva social cognitiva.

Os estudos sobre motivação na aprendizagem musical têm discutido questões cognitivas, afetivas e sociais dos indivíduos (HENTSCHKE; CERESER, 2010; HENTSCHKE; PIZZATO, 2010; HENTSCHKE et al., 2009; McPHERSON, 2000; O'NEILL; McPHERSON, 2002, McPHERSON, 2010). Essas pesquisas investigam as causas que instigam os indivíduos a se envolver com a música, bem como de que forma realizam essas atividades. Esses estudos têm investigado fatores motivacionais, internos e externos, como, por exemplo, a percepção de habilidades musicais, o interesse, os valores, os objetivos (metas), as crenças de eficácia pessoal, a atribuição de sucesso e fracasso, a influência dos pais e pares. A compreensão dos fatores internos e externos auxilia a explicação das suas influências no envolvimento e desempenho do indivíduo nas atividades musicais.

No contexto escolar, as pesquisas mostram que a área de conhecimento da música, em comparação às demais disciplinas, não é valorizada como componente no currículo escolar (DEL-BEN; HENTSCHE, 2007; GHAZALI, 2006; O'NEILL, 2005; PIZZATO, 2009). Em relação à motivação para aprender, os alunos apresentam um declínio na motivação e na valorização da aprendizagem musical entre 10 e 12 anos de idade (O'NEILL, 2005; WIGFIELD; ECCLES, 2000). Eccles et al. (1993), em seu estudo longitudinal sobre percepções e crenças de crianças (entre 7 e 10 anos de idade) quanto à sua competência e ao valor atribuído à música em outras matérias escolares, apresentam resultados que fomentaram algumas das pesquisas mencionadas neste parágrafo.

É importante ressaltar as influências externas para aprender música. Yoon (1997) aponta que o nível de engajamento e a preferência de crianças por atividades musicais são principalmente influenciados pelos pais, e que o tempo de prática musical está associado ao desejo de tocar instrumentos e desenvolver habilidades. A atividade musical realizada em grupo, mais do que participar de competições musicais, foi o resultado encontrado por Smith (2005) como um dos fatores motivacionais de alunos entre a 7ª e a 12ª série a praticarem e continuarem sua participação em bandas escolares.

Irei abordar com mais detalhes três pesquisas cujos dados me instigaram a desenvolver esta tese. A primeira é a pesquisa internacional "Meanings of music for students in school-based and non-school musical activities", coordenada pelo Prof. Dr. Gary McPherson da Universidade de Melbourne, Austrália. Os resultados da análise de dados dos alunos brasileiros da pesquisa internacional serviram como base para o desenvolvimento de duas dissertações de mestrado que discutem a motivação para aprender música. Portanto, quando me referir à pesquisa internacional, irei denominá-la de pesquisa geradora. Os resultados da pesquisa geradora, bem como as duas pesquisas sobre a motivação para aprender música, me motivaram a investigar os professores de música que atuam na educação básica.

A pesquisa geradora no Brasil foi coordenada pela Profª Drª Liane Hentschke e desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa Faprom. O objetivo dessa pesquisa foi investigar a importância e o significado atribuído pelos alunos às atividades musicais desenvolvidas em ambientes escolares e não escolares. O referencial teórico utilizado foi a teoria de expectativa-valor, de Eccles e Wigfield (2002). Além

dos fundamentos teóricos mencionados anteriormente, essa teoria busca explicar e compreender as metas dos indivíduos em curto e longo prazo em termos de comportamentos, tais como aspirações vocacionais, escolhas de cursos, persistência em atividades desafiantes ou o esforço em diferentes áreas de conhecimento.

O método de pesquisa foi um *survey* de grande porte, através de amostra não probabilística do tipo intencional. Fizeram parte da amostra aproximadamente 22.000 alunos de oito países: Brasil, China, Coréia do Sul, Estados Unidos, Finlândia, Hong Kong, Israel e México. No Brasil, a amostra foi composta por 1848 alunos que cursavam entre a 6ª série do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio, de 11 cidades do estado do Rio Grande do Sul. A seleção foi realizada de modo que os alunos participantes estivessem envolvidos com atividades musicais na escola ou fora dela, pois nem todas oferecem música no currículo escolar. Dessa forma os alunos foram categorizados em:

Grupo 1: alunos que realizam aulas de música na escola e atividades extracurriculares ou fora da escola;

Grupo 2: alunos que realizavam aula de música apenas na escola;

Grupo 3: alunos que realizavam atividades musicais extracurricular ou fora da escola.

Para coleta de dados foi utilizado um questionário contendo 38 questões sobre o perfil dos alunos e suas opiniões quanto a interesse, importância, dificuldade, utilidade, senso de competência e senso de confiança. Todos esses aspectos foram vistos em relação às disciplinas Artes, Ciências, Educação Física, Matemática, Português e Música. O questionário também continha questões sobre atividades que os alunos faziam fora da escola, sobre as percepções dos mesmos quanto à opinião dos pais e sobre outras atividades musicais e instrumentos musicais que eles possuíam em casa.

Os dados tiveram tratamento estatístico através do método de análise de variâncias (ANOVA). Os dados brasileiros mostram que o *interesse* por música aumenta à medida que os estudantes pesquisados pertencem a séries mais avançadas. Esses resultados mostraram-se diferentes aos de outros países e também em relação à literatura da área. Segundo dados de pesquisas, há um

decréscimo quanto ao interesse em música com o avançar da idade. Vale ressaltar que no Brasil, a aula de música nas séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª série) e durante todo o ensino médio (1º ao 3º ano) nem sempre é ofertada. Quando ofertada é de forma optativa, entre outras linguagens artísticas. Portanto, os alunos nessas séries ou não possuem aulas de música ou as realizam por sua própria escolha e interesse.

De acordo com Hentschke (2010), observou-se uma tendência elevada de crescimento em relação à *utilidade* atribuída às aulas de música entre alunos que pertenciam às séries mais avançadas, em comparação aos demais componentes curriculares. A utilidade atribuída às aulas de música somente é inferior à utilidade atribuída a português, e muito próxima à matemática. Os resultados referentes à música podem estar associados a um desejo de profissionalização, devido ao fato de a maior parte da amostra dos alunos pertencer às séries mais avançadas e realizar atividades musicais em contextos não escolares (HENTSCHKE; CERESER, 2010; PIZZATO, 2009; VILELA, 2009).

A segunda pesquisa que irei detalhar foi desenvolvida por Pizzato (2009) e teve como objetivo investigar as relações entre os níveis de interesse e os níveis de competência, dificuldade e esforço para aprender música na escola. Para o desenvolvimento do estudo, a autora contou com o banco de dados de alunos brasileiros da pesquisa geradora. Fizeram parte da amostra 631 alunos de 11 escolas (públicas e particulares) do estado do Rio Grande do Sul. A idade variou entre 11 a 19 anos, sendo 300 meninos e 331 meninas. Resultados mostraram que, dos alunos da educação básica que apresentaram alto interesse em aprender música, a maioria atribuiu alta competência e baixa dificuldade em aprender música. De forma semelhante, os alunos que apresentaram baixo interesse em aprender música, também atribuíram alta competência e baixa dificuldade em aprender música. Quanto a esse resultado, Pizzato e Hentschke (2010) ressaltam a importância de uma proposta de ensino de música desafiadora, mas que seja compatível com as capacidades dos alunos. Segundo as autoras: “tarefas nem muito fáceis, nem muito difíceis, mas que exijam esforço, investimento dos alunos, pois esse é considerado um princípio motivacional fundamental” (PIZZATO; HENTSCHKE, 2010, p.46).

Assim como Pizzato (2009), Vilela (2009) utilizou os dados da pesquisa geradora e objetivou investigar as relações entre o interesse, a utilidade, a

importância e o esforço (custo) que alunos atribuem às aulas de música no currículo escolar e em diferentes contextos. Nessa pesquisa a autora utilizou como amostra dois grupos distintos de alunos: a) 631 alunos que realizavam música só na escola como disciplina compulsória; e b) 698 alunos que realizavam atividades musicais extracurriculares e em outros contextos. O resultado, que não é surpreendente, comprovou que os alunos que realizam atividades musicais em outros contextos tendem a valorizar mais a aprendizagem musical do que os alunos que realizam aulas de música no currículo escolar. No entanto, a autora esclarece que o valor de realização é influenciado através do tempo, pelas experiências anteriores em relação ao fazer musical. Provavelmente as experiências prévias com a música dos alunos que realizavam atividades em outros contextos tenham despertado neles valor de realização mais positivo. De acordo com a teoria de expectativa-valor de Eccles e Wigfield (2002), os valores podem ter influenciado as escolhas dos alunos de participar de atividades musicais. Tomando a argumentação teórica de Vilela (2009) como referência, provavelmente os alunos com aulas de música na escola não atribuíram valor de realização positiva para aprender música.

Pesquisas sobre a motivação do aluno para aprender apontam para a importância do professor nesse processo. Em relação ao papel e importância do professor de música, Davidson et al. (1998) investigaram o papel de algumas características do professor no desenvolvimento da habilidade musical de alunos. O estudo buscou, entre outros objetivos específicos, investigar como crianças avaliavam as características pessoais e profissionais dos professores. Os resultados sugerem que crianças que adquiriram habilidade musical com sucesso se referiram aos seus professores como ótimos profissionais e como pessoas encorajadoras, atenciosas e amigas. Segundo os autores, vários padrões que emergiram na pesquisa mostraram que professores têm um papel significativo no desenvolvimento do ensino e aprendizagem musical. Como todas as pesquisas têm suas limitações, os autores sugerem, por exemplo, investigar como os estilos de ensino podem contribuir para a aprendizagem musical da criança.

Levando em consideração a importância dos professores no processo de ensino e aprendizagem, serão apresentadas a seguir pesquisas sobre a motivação do professor.

1.2 Pesquisas sobre a motivação dos professores e a tarefa de motivar alunos

Tradicionalmente, as pesquisas sobre motivação no contexto escolar focavam a preocupação da motivação acadêmica do aluno. A partir da década de 1990 o conceito da motivação do professor passou a ter também relevância, devido às produções intelectuais realizadas no campo da formação de professores. Atualmente no Brasil, em que a educação está sendo priorizada pela sua relevância para o desenvolvimento do país, é possível perceber nos discursos dos governos federal, estaduais e municipais a preocupação com a formação de professores para uma educação de qualidade.

Temas amplos que se fazem presentes nos discursos de políticos e responsáveis pela educação, tanto em âmbito nacional quanto internacional, perpassam a motivação dos professores. Nesses discursos e ensaios, divulgados pela mídia, há uma grande preocupação de como motivar os alunos que saem da graduação a ingressarem na docência, como motivar os professores que já atuam nas escolas a continuarem na função docente e a necessidade de motivar professores à qualificação, tanto em formação inicial quanto formação continuada.

No que se refere à motivação do professor para atualizar suas práticas pedagógicas, o trabalho de Hunzicker (2004) examinou algumas razões da resistência dos professores à mudanças, e como resultado trouxe três fatores: carência de motivação; baixo nível de conhecimento, experiência e conforto; e pouco desenvolvimento moral e do ego. De acordo com Chan (2004), é de grande relevância que os professores tenham compreensão sobre o princípio da motivação para poder criar motivação positiva em sala de aula e facilitar a aprendizagem efetiva do aluno. Em sua pesquisa, Chan (2004) identifica algumas motivações negativas que os estudantes trazem para a sala de aula e a importância dos professores as transformarem em motivação positiva, criando um ambiente de aprendizagem.

Uma produção expressiva de pesquisas que investigam a motivação do professor e seu estilo motivacional tem como base a teoria da autodeterminação (CERNEV, 2011; COCK; HALVARI; 2001; GUIMARÃES, 2003; GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; VAN WERKHOVEN; VAN LONDEN; STEVENS, 2001). A teoria de autodeterminação aborda a personalidade e a motivação, concentrando-se nas necessidades psicológicas inatas e nas condições contextuais, no

funcionamento social e no bem-estar pessoal. Segundo Ryan e Deci (2000), é possível distinguir diferentes tipos de motivação baseada em diferentes razões ou metas que dão origem à ação. A interação entre necessidades psicológicas inatas e condições contextuais dá origem a três diferentes padrões motivacionais: a) *desmotivação*; b) *motivação extrínseca*; e c) *motivação intrínseca*. No entanto, a distinção básica se refere à *motivação extrínseca* e à *motivação intrínseca*. A *motivação intrínseca* é causada pela satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, de competência e de pertencimento. Na *motivação extrínseca*, ao contrário, os indivíduos agem em resposta a algo externo à tarefa, como, por exemplo, por obrigação, para obter recompensas, para ser reconhecido socialmente ou para evitar punições.

Para Ryan e Deci (2000), não se pode afirmar que o comportamento extrinsecamente motivado não possa ser autodeterminado. A teoria de autodeterminação postula o processo de *internalização*, que se refere à capacidade que os indivíduos têm de transformar e interiorizar os valores externos em processos de regulação internos. Há quatro tipos de *internalização*: 1) *regulação externa*, em que os comportamentos são controlados por eventos externos; 2) *introjetada*, que é uma regulação interna baseada em sentimentos para agir de determinado modo, mas a escolha não é sincera; 3) *identificada*, que se refere a uma regulação interna baseada na utilidade do comportamento; e 4) *integrada*, em que a regulação tem como base o que o indivíduo considera válido e importante para o *self*.

Utilizando a teoria de autodeterminação, Van Werkhoven, Van Londen e Stevens (2001) relatam dois estudos que trazem questões da relação diferencial entre *estilo de ensino (teaching styles)* e *estilos parentais (parenting styles)*²⁴ versus a *motivação de realização* e aprendizagem das crianças. O tema da pesquisa surgiu a partir de um achado geral de que professores valorizam seus alunos conforme suas percepções e expectativas sobre os mesmos em termos de habilidades e competência. Os professores também consideram as suas atribuições de resultados de aprendizagem de seus alunos, que são retroalimentados por suas crenças sobre habilidade, competência, inteligência, entre outros. Baseados nessas pesquisas, os

²⁴ Estilos parentais referem-se a estilos de comportamento dos pais em relação à educação de seus filhos.

autores concluíram que: a) existe uma relação diferencial significativa entre o estilo de ensino e a motivação de realização e resultado de aprendizagem do aluno; b) foi encontrada uma relação similar entre os estilos dos pais e a motivação de realização e resultados de aprendizagem das crianças.

Cock e Halvari (2001) afirmam que os professores são pessoas que têm um significado muito importante no contexto escolar e que seus comportamentos influenciam a autonomia dos estudantes, motivação e satisfação experienciada na escola. Resultados revelaram uma correlação importante entre o desempenho do aluno com a maneira com que o professor se expressa. Nessa pesquisa a satisfação do aluno na escola foi influenciada pela sua autonomia, seus motivos de desempenho e realização, contando com a contribuição da forma com que o professor se expressava e se relacionava com os alunos.

Outra pesquisa que aborda o comportamento dos professores que promovem a autonomia dos alunos é a de Assor e Kaplan (2001). Os autores evidenciam em sua pesquisa que alunos distinguem no mínimo cinco diferentes tipos de autonomia influenciada pelo comportamento do professor. São exemplos de comportamentos que realçam a autonomia de aprendizagem, promovendo o afeto positivo: fornecer escolhas, permitir crítica e encorajar pensamento independente, fomentar entendimento e interesse. Entre os comportamentos que reprimem a autonomia, estão: impor sem sentido, propor atividades descontextualizadas e sem interesse.

No Brasil, Guimarães (2003) e Guimarães e Boruchovitch (2004) pesquisaram sobre o estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes. Para as autoras, a motivação intrínseca na pesquisa educacional “tem sido relacionada ao envolvimento dos alunos com as tarefas de aprendizagem, pela preferência por desafios, persistência, esforço, uso de estratégias de aprendizagem, entre outros resultados positivos” (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004, p. 143). As autoras analisam os conceitos relativos à motivação intrínseca e refletem sobre o papel do professor, em particular seu estilo motivacional.

As pesquisas realizadas sobre a motivação dos professores na área de educação musical apresentam preocupações semelhantes às apresentadas anteriormente na área da educação. Para motivar os graduandos a atuar no contexto escolar, pesquisas apontam a necessidade de avaliar confiança, percepções de competência e orientações motivacionais para atuar no contexto escolar. Nesse sentido, Jeanneret (1997) avaliou se a confiança dos estagiários em

música pode ser influenciada pelas experiências com música no curso fundamental. O método utilizado foi quase experimental e os resultados mostraram que esses cursos podem fornecer um ganho significativo na confiança desses estagiários em ensinar música. Reynolds e Conway (2003) entrevistaram estagiários em educação musical sobre suas percepções e constataram que a experiência do estágio motivou os estudantes a selecionarem a aula de música no ensino fundamental como escolha de início de carreira. Através da investigação das orientações motivacionais (domínio, intrínseco, cooperativo, individual, competição, ego, abordagem de sucesso, evitar falhas, hipercompetição, desenvolvimento pessoal de competição) e autoconceito musical, Schmidt, Zdzinski e Ballard (2006) concluíram que há relação desses construtos com o desempenho acadêmico e metas de carreira dos estagiários em música, nesse caso para atuar como docente em música.

Em relação à pesquisa sobre professores em início de carreira, onde há necessidade de apoio, orientação e *feedback* dos colegas e tutores, Ballantyne (2007) investigou a percepção dos professores de música em início de carreira sobre a efetividade dos programas de formação docente em Queensland, Austrália. Também explorou as influências que impactam a percepção dos professores de música iniciantes sobre a efetividade percebida e suas necessidades com relação à sua preparação prévia ao exercício da docência. No que se refere à confiança, Beauchamp (1997) investigou a opinião dos professores iniciantes quanto aos aspectos do ensino de música em que necessitam de mais apoio, que materiais de ensino utilizam e quais tipos de estágios consideram mais efetivos. Esse grande *survey* foi realizado na Inglaterra e País de Gales com a proposta de mapear essas opiniões.

Na educação musical também é ressaltado o comportamento do professor como um fator motivador, bem como a relação com seus alunos. A pesquisa de Bakker (2005) investigou o estado de *fluir*²⁵ entre os professores de música e seus estudantes. A hipótese do pesquisador era de que o recurso de trabalho, que inclui a autonomia, o retorno do desempenho, o apoio social e o treino supervisionado, teria

²⁵ Ou *flow*, que é investigada na teoria do fluxo, de Csikzentmihaly, ou teoria do *flow*. De acordo com Maehr, Pintrinch e Linnenbrink (2000), *flow* é representado por um estado de equilíbrio entre a quantidade de desafios e a competência dos indivíduos.

uma influência positiva no equilíbrio entre desafios e habilidades dos professores, que, por sua vez, contribuem para sua experiência do estado de *fluir* (absorção, trabalho prazeroso e trabalho de motivação intrínseca). Além disso, usando uma teoria de contágio emocional, supõe-se que o fluxo pode passar do professor para os seus alunos.

A motivação para aprender música dos alunos está intimamente ligada aos estilos do professor, sua eficácia de ensino e seu *feedback* que orienta a aprendizagem musical. Gumm (2004) investigou o estilo de aprendizagem dos estudantes e suas percepções sobre os estilos do ensino da música. Os alunos relataram que além dos seus esforços e habilidades musical, contaram com a contribuição dos estilos positivos eficientes e motivantes dos professores de música.

No Brasil, ainda são poucos os trabalhos desenvolvidos sobre a motivação do professor de música sob a perspectiva social cognitiva. No entanto, o grupo Faprom, coordenado pela Prof^a Dr^a Liane Hentschke, desenvolve pesquisas sobre a motivação para aprender, que foram mencionadas anteriormente, e ensinar música em diferentes contextos. A pesquisa de Cernev (2011), vinculada ao Faprom, investigou a motivação dos professores de música que atuam em escolas de educação básica sob a perspectiva da teoria da autodeterminação. Para tanto, a autora construiu e validou um instrumento de medição denominado Escala de Motivação do Professor de Música. Participaram dessa pesquisa 162 professores de música que ministram aulas no currículo da região Sul do Brasil. Os dados foram analisados estatisticamente. Resultados mostraram que os professores de música percebem que possuem motivação autônoma para o ensino no contexto escolar.

Outra temática que apresenta um número expressivo de pesquisas sobre a motivação dos professores, inicial e continuada, se refere à eficácia do professor. Para tanto, abordarei a seguir as crenças de eficácia dos professores. Estudos sobre a eficácia e qualidade do ensino deram origem às investigações sobre a eficácia e as crenças de autoeficácia do professor. A eficácia do professor se refere às crenças nas suas competências de promover instruções necessárias em um dado contexto para ser bem-sucedido. Estudos mostram que professores com crenças de eficácia elevadas apresentam motivação para ensinar.

1.2.1 O professor e suas crenças de eficácia

Também é responsabilidade do professor, na educação, ajudar alunos a cultivar qualidades pessoais e a desenvolver a motivação para aprender. Segundo Alderman (2004, p. 3, tradução minha), os professores devem auxiliar seus alunos a “desenvolver aspirações, aprendizagem independente, atingir metas e fomentar resistência em face dos retrocessos”. O autor salienta ainda que o grande desafio dos professores se encontra em proporcionar o desenvolvimento dos alunos em relação às suas crenças motivacionais e estratégias necessárias para o sucesso. Para os professores preencherem seus papéis motivacionais, será necessário possuir competências no processo do desenvolvimento de habilidades e tomada de decisões. Não basta reagir aos problemas de motivação apenas quando eles ocorrem, é preciso se planejar ativamente para a motivação. Durante o processo de ensino, professores podem diagnosticar a necessidade de estratégias de motivação, determinar sua efetividade e ajustar ou revisar essas estratégias.

A profissão do professor comporta aspectos específicos, e para compreender a motivação docente é necessário analisar o contexto. Para isso, é fundamental, além da análise do contexto social, analisar suas crenças e expectativas, pois assim será possível compreender a motivação e realização no processo de ensino e aprendizagem.

As crenças dos professores nas habilidades dos alunos para aprender e na sua própria habilidade para promover aprendizagem acadêmica afetam seu modo de ensinar. Conseqüentemente, afetam a motivação e realização dos estudantes. De acordo com pesquisadores (ALDERMAN, 2004; BZUNECK, 1996, 2006; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001; WOOLFOLK-HOY; SPERO, 2005), a eficácia do professor se refere às crenças nas suas competências de promover instruções necessárias em um dado contexto para ser bem-sucedido. Nessa temática, pesquisas dividem a eficácia do professor em dois tipos, *eficácia geral de ensino* e *eficácia pessoal*.

A *eficácia geral de ensino* se refere às crenças sobre a habilidade de ensinar os alunos, ou ministrar as disciplinas, apesar de obstáculos. É denominada *eficácia pessoal* (de ensino) o julgamento sobre o grau com que o professor pode afetar a aprendizagem do estudante. Segundo Alderman (2004), as crenças que influenciam na eficácia do professor são as *crenças sobre inteligência, crenças sobre a cultura e*

etnia dos estudantes, crenças sobre a motivação, crenças nas suas competências e nas suas atribuições de causas, que direcionam os resultados da sua prática.

A eficácia do professor é influenciada pelo clima de apoio da escola, experiência e preparação da disciplina. É positivamente influenciada pela melhora da habilidade de ensino, retroalimentação de sua competência, apoio social dos colegas e supervisores e relacionamento de trabalhos colaborativos.

Além das *crenças de eficácia* existem as *expectativas dos professores*, que se referem às crenças dos professores sobre a capacidade dos estudantes para aprender. Essas podem ser *expectativas do professor e efeitos da expectativa do professor*. As *expectativas do professor* são as inferências que os professores fazem sobre as realizações futuras dos estudantes levando em consideração o conhecimento que têm dos alunos naquele momento.

Os *efeitos da expectativa dos professores* são efeitos nos resultados dos estudantes que ocorrem por causa das ações que os professores tomam em respostas às suas expectativas. Dois tipos de efeitos da expectativa dos professores podem ser identificados, o *efeito da profecia autorrealizada* e o *efeito da expectativa sustentada* (ALDERMAN, 2004). Para exemplificar, suponhamos que no começo do ano o professor de música tenha diferentes expectativas sobre sua sala. Se ele tiver a expectativa de que aquela sala conseguirá atingir seus objetivos, ele utilizará diferentes práticas instrucionais para atingir seus resultados; nesse caso, o professor produzirá o *efeito da profecia autorrealizada*. Em outra situação, quando o professor forma uma expectativa inicial e a mantém, mesmo quando há modificação de comportamentos e realizações dos alunos, agindo e respondendo da mesma forma, essa situação caracteriza-se como *efeito da expectativa sustentada*.

As fontes de expectativas dos professores se encontram nas suas crenças (percepções de habilidade, crenças sobre inteligência), nas características do aluno (gênero, etnia, *status* socioeconômico) e desempenho do aluno (notas, realizações anteriores). Em relação às crenças, o professor poderá ter a percepção da habilidade do aluno baseada no seu desempenho atual. Além disso, poderá conceber inteligência como algo fixo e estável, ou então acreditar que estratégias de aprendizagem podem ser ensinadas e desenvolvidas (ALDERMAN, 2004).

As definições de conceitos anteriormente descritas se devem às pesquisas realizadas no que se refere à eficácia dos professores. Para melhor compreensão e discussão sobre a temática apresento algumas pesquisas e seus instrumentos de

medição que tiveram repercussão para o desenvolvimento de pesquisas atuais sobre as crenças de autoeficácia do professor realizadas na área educacional.

Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2001) desenvolveram um estudo sobre a temática eficácia dos professores. Segundo as autoras, as pesquisas sobre a eficácia dos professores têm como marco principal os dois estudos da *Rand Corporation* na década de 1970. Essas pesquisas tiveram como fundamentação a teoria da aprendizagem social, de Rotter. De acordo com Jesus (2000), essa teoria busca explicar e prever as escolhas que as pessoas fazem quando confrontadas com diversas alternativas de comportamento, ou seja, em situações de tomada de decisão. A teoria utiliza como construto principal as expectativas, que podem ser *expectativas específicas* ou *expectativas generalizadas*. Há três tipos de *expectativas generalizadas*: a) *as de êxito* (crenças na obtenção de um determinado resultado); b) *as de resolução de problemas* (crenças na possibilidade de resolução de problemas); e c) *as de controle dos resultados* (crenças na obtenção de um dado resultado a partir de certo comportamento). *Expectativas generalizadas de controle dos resultados* ou *locus de controle* foi o tipo mais desenvolvido dentre as três *expectativas generalizadas* propostas por Rotter. O *locus de controle* se distingue em *expectativa de controle interno* e *expectativa de controle externo*. Portanto, os itens da escala da *Rand Corporation* se referiam respectivamente às expectativas de controle externo e às expectativas de controle interno.

Em relação às pesquisas da *Rand Corporation*, estas consistiam em apenas dois itens: a) “quando a aprendizagem dos alunos vai mesmo mal, um professor não pode fazer muito porque a maior parte da motivação e desempenho do aluno depende de seu ambiente no lar”; e o segundo item da escala b) “se eu realmente me empenhar com afinco, posso dar conta até dos alunos mais difíceis ou desmotivados” (BZUNECK, 2006; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001; WOOLFOLK-HOY; SPERO, 2005). Para medir a eficácia, os professores deveriam responder indicando o seu nível de concordância com essas duas questões. Surgiu então, o construto eficácia do professor, que baseado em Rotter, revelava o grau com que o professor acreditava que as consequências do ensino estavam em suas mãos e que eram internamente controladas.

De acordo com Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2001), mais três escalas foram desenvolvidas para mensurar a eficácia dos professores baseadas na teoria de Rotter: a de Guskey (*Responsability for Student Achievement*), Rose e Medway

(*Teacher Locus of Control*) e a de Web (*Efficacy Scale*). Esses instrumentos de medição não tiveram grande repercussão como a escala da *Rand Corporation*, limitando-se apenas às suas investigações. No entanto, Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2001) os analisaram para reflexão e construção de uma nova escala para medir a eficácia dos professores. As autoras analisaram outras escalas, que serão citadas posteriormente, com a utilização dos recursos estatísticos através de *softwares* de tecnologia avançada.

A partir da década de 1980, os estudos e a construção dos instrumentos de medição da eficácia dos professores utilizaram como referencial a teoria de aprendizagem social cognitiva de Bandura (1977). Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy afirmam que uma das primeiras investigações foi a de Ashton e colaboradores em 1984, que investigaram o senso de eficácia de professores. Senso de eficácia foi definido como a medida que o professor acredita ter da competência de influenciar o desempenho do aluno. Nessa investigação os autores utilizaram os dois itens da *Rand Corporation* e entrevistas com os professores. Apesar de utilizarem as questões fundamentadas em outro referencial teórico, a teoria de aprendizagem social de Rotter, os autores buscaram adaptá-las interpretando-as sob a perspectiva da teoria de aprendizagem social cognitiva de Bandura. Dessa forma, o primeiro item da *Rand Corporation* foi denominado por Ashton et al. de *eficácia do ensino em geral*, e relacionado com o que na teoria de Bandura poderia se referir às *expectativas de resultado*. E o segundo item foi denominado de *eficácia pessoal no ensino*, que se refere à *expectativa de autoeficácia* de Bandura. Como resultado, constatou-se que um dos principais fatores da dificuldade de o professor manter o senso de eficácia se refere ao isolamento e à falta de apoio da administração e colegas, ou seja, às variáveis contextuais (BZUNECK, 2006; TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK-HOY, 2001; WOOLFOLK-HOY; SPERO, 2005).

De acordo com a revisão de Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2001), a escala que obteve mais influência nas investigações sobre as crenças de eficácia de professores é a de Gibson e Dembo, *Teacher Sense of Efficacy*. Essa escala continha 30 itens de uma escala de Likert e através de análise fatorial das respostas foram identificados dois fatores, *eficácia do ensino* e *eficácia pessoal*. Segundo os autores, estes se referiam às *expectativas de resultados* e *expectativas de eficácia*.

Outras escalas baseadas em Gibson e Dembo são a de Ribbs e Knocks (*Science Teaching Efficacy Belief Instrument*), Woolfolk e Hoy e a de Tschannen-

Moran e Woolfolk-Hoy (*Teachers' Sense of Efficacy Scale – short form e long form*). A terminologia adotada por vários pesquisadores sobre a eficácia de professores, na maioria das vezes, se refere à distinção entre *crença de eficácia pessoal no ensino* e *crença de eficácia do ensino em geral*. Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2001) argumentam que essas duas dimensões originadas dos estudos anteriores não correspondem àquelas propostas por Bandura. A *eficácia pessoal no ensino* seguramente se refere à autoeficácia percebida²⁶ – expectativa de eficácia. No entanto, o construto *eficácia geral no ensino*, de acordo com as autoras, não corresponde às expectativas de resultados.

Apesar de concordar com essa argumentação, vale ressaltar que na época em que Gibson e Dembo realizaram suas pesquisas, a autoeficácia era definida por Bandura (1977) como expectativa de eficácia. A expectativa de eficácia é “a convicção da pessoa para realizar com sucesso a execução do comportamento requerido para produzir resultados” (AZZI; POLYDORO, 2006, p. 12). Além disso, nesse período a teoria de aprendizagem social de Rotter influenciou algumas definições em relação às expectativas, como, por exemplo, *locus* de controle interno e externo, que, de acordo com Bandura (1997), tem pouco ou nenhuma relação com expectativas de resultados.

Pesquisas em vários países utilizaram os construtos senso de eficácia pessoal do professor e senso de eficácia geral do ensino (ver BZUNECK; GUIMARÃES, 2003; CRUZ; ARIAS, 2007; EGYED; SHORT, 2006; GHATH; SHAABAN, 1999; WOOLFOLK; HOY, 1991). No Brasil, Buzneck (1996) realizou um estudo sobre as crenças de autoeficácia do professor. O autor partiu do pressuposto de que a eficácia do professor se relaciona com o desempenho. Foi utilizada na pesquisa a escala de Woolfolk e Hoy (1991), que continha 20 itens que avaliavam os dois aspectos: o senso de eficácia pessoal e senso de eficácia do ensino. Foram levantadas as propriedades psicométricas de uma versão da escala para o português, com uma amostra de 442 professores. Os resultados da análise

²⁶ Nessa argumentação as autoras utilizam a terminologia atual – autoeficácia percebida – de Bandura (1997, p. 3), que se refere às crenças de alguém sobre sua capacidade de organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações. Ressalto que a terminologia quanto à eficácia pessoal e autoeficácia percebida tem o mesmo significado. A utilização dos termos varia conforme o referencial com que está sendo fundamentada a pesquisa ou a reflexão.

estatística apontaram que o instrumento foi adequado para avaliação do senso de eficácia do professor com os dois referidos componentes.

Em se tratando das discussões quanto a avaliar as crenças de eficácia ou autoeficácia dos professores, Bandura (2006) alerta que não existe uma única proposta para se medir a autoeficácia, uma vez que se refere às crenças das pessoas em suas capacidades em uma determinada atividade. É importante lembrar que essas crenças sobre capacidades são passíveis de mudanças e, portanto, devem ser destinadas a um domínio particular de funcionamento, que é o objeto de interesse. O autor, na teoria de autoeficácia (Bandura, 1997) e na sua recente revisão sobre as escalas de medida desse construto (Bandura, 2006), apresenta instrumentos de medição para as mais diversas áreas.

No que se refere às crenças de autoeficácia dos professores, Bandura (1997) afirma que a tarefa de criar um ambiente de aprendizagem propício ao desenvolvimento das competências cognitivas dos alunos é atribuída também à crença de autoeficácia dos professores. Pesquisas apontam que as crenças de autoeficácia instrucional determinam, em parte, como os professores irão estruturar as atividades de sala de aula e adaptar as avaliações dos alunos de acordo com suas capacidades intelectuais. Professores que acreditam nas suas competências de promover aprendizagem oportunizam seus alunos a experiências de domínio e aqueles que duvidam da sua eficácia instrucional criam ambientes que podem prejudicar os julgamentos dos alunos sobre suas competências e desenvolvimento cognitivo. Professores com fortes crenças na sua eficácia, provavelmente estarão abertos para novas aprendizagens e, aqueles que não acreditam em sua eficácia evitarão engajar-se em atividades que se sentem inseguros.

De acordo com Bandura (1997), atualmente o sistema educacional está cada vez mais voltado para aprendizagens mediadas por tecnologias digitais. O autor enfatiza a necessidade de desenvolver tipos de competências do professor para lidar com essa nova realidade. Os recursos tecnológicos se atualizam rapidamente, requerendo do professor aprimoramento contínuo de conhecimentos e habilidades. Portanto, aqueles que duvidam de sua eficácia pessoal poderão evitar a engajarem-se em atividades ou cursos de formação continuada que envolvam a utilização de tecnologias, por exemplo o computador, bem como evitará de utilizá-lo em suas aulas.

Nas pesquisas que investigam as crenças de autoeficácia, geralmente são utilizadas escalas de avaliação. Como mencionado anteriormente, Gibson e Dembo avaliaram as crenças dos professores em suas eficácias de motivar e educar alunos com problemas de conduta no desenvolvimento acadêmico em relação às diversas influências da família e da comunidade (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001). Os dados confirmaram os pressupostos da teoria da autoeficácia de que, professores com alto senso de eficácia instrucional apresentam crenças de que os alunos com dificuldades de aprendizagem podem ser ajudados por aulas extras e técnicas apropriadas. Também acreditam que podem conseguir apoio da família e superar os efeitos negativos da comunidade através de um ensino efetivo. Em contrapartida, os professores que apresentaram baixo senso de eficácia instrucional acreditavam que havia pouco a fazer se os alunos eram desmotivados, e que o desenvolvimento intelectual era limitado pela falta de apoio ou influência de oposição do ambiente familiar e dos pares.

O estudo realizado por Nogueira (2002) teve como objetivo avaliar as crenças de autoeficácia e as preocupações dos professores em formação e compreender as suas origens, e como essas afetam os estagiários. Foi realizado um estudo longitudinal com estagiários em que se observou que a crença de autoeficácia inicialmente é construída com base na experiência de observação. No estágio, o provável choque da realidade pode criar sintomas de mal-estar que vão influenciar a construção da eficácia pessoal. Os professores que apresentaram menos sintomas de mal-estar aumentaram os sentimentos de autoeficácia. Naqueles que possuíam mais sintomas de mal-estar a crença de autoeficácia diminuiu, e mesmo a experiência de sucesso no estágio não reforçou a confiança desses estagiários. Dessa forma, o autor apontou necessidade de mudanças substanciais nos conteúdos teóricos da formação, nas relações entre as universidades e as escolas, para que o estresse inerente à profissão não prejudique a construção da confiança dos estagiários.

No Brasil, Macedo (2009) realizou sua investigação com professores de ensino fundamental. O objetivo de seu trabalho foi investigar as crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com apoios na escola. A autora elaborou um questionário em escala de Likert baseando-se em escalas que avaliam as crenças de autoeficácia do professor. Os resultados foram discutidos a partir da literatura e da teoria da agência pessoal de Bandura. Os dados

apontaram uma tendência dos professores com mais idade apresentarem escores mais altos nas variáveis *autoeficácia para ensinar*, *autoeficácia de manejo de sala* e *percepção de apoio*.

A seguir, apresento as três escalas que fundamentaram a construção da escala desta investigação: *Teacher Self-Efficacy Scale* – TSES (BANDURA, 2006), *Teachers' Sense of Efficacy Scale* – TSES (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001) e *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale* – NTSES (SKAALVIK; SKAALVIK, 2007).

Segundo Bandura (1997, 2001), é recomendável que o questionário para medir as crenças de autoeficácia inclua vários níveis de demandas de tarefas, possibilitando ao respondente indicar as suas crenças de eficácia de acordo com uma variedade de impedimentos ou obstáculos, e fornecendo uma ampla gama de opções de respostas. O TSES (BANDURA, 2006) foi construído para ajudar a entender os tipos de situações que criam dificuldades para o professor nas suas atividades no contexto escolar. Esse questionário possui 20 itens, medidos em uma escala de graduação que vai de 0 a 100, sendo que a partir de 0 se refere a: *não pode fazer nada*; a partir de 45: *pode fazer moderadamente*; e a partir de 90: *alta certeza que pode fazer*. Segue a Figura 9, como exemplo da Escala de Autoeficácia do Professor, de Bandura (2006). O questionário completo se encontra no anexo 1.

Escala de Autoeficácia do Professor										
Indique o grau de sua confiança de acordo com a forma numérica de 0 a 100 usando a escala abaixo:										
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Não posso fazer			Posso fazer moderadamente				Com certeza posso fazer			
Confiança (0 a 100)										
Eficácia para influenciar tomada de decisão										
Influenciar decisões que são feitas na escola _____										
Autoeficácia instrucional										
Alcançar os alunos mais difíceis _____										

Figura 9. Exemplo de questões da Escala de Autoeficácia do Professor (BANDURA, 2006, p. 328).

Segundo as recomendações de Bandura (1997), Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2001) construíram duas escalas de eficácia do professor: *Teachers' Sense of Efficacy Scale (long form)* e *Teachers' Sense of Efficacy Scale (short form)*. Segundo as autoras, os sete fatores ou dimensões da autoeficácia de Bandura não descreviam a realidade das escolas de Ohio, Estados Unidos. As escalas de Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2001) mediram três fatores ou dimensões da eficácia do professor, a saber, eficácia para estratégias instrucionais (*efficacy for instructional strategies*), eficácia para o gerenciamento de sala de aula (*efficacy of classroom management*) e eficácia para o engajamento dos alunos (*efficacy for students engagement*). A forma longa possui 24 itens, e a forma curta é constituída de 12 itens medidos em escala de Likert de nove pontos. No entanto, ao investigar as crenças de autoeficácia de estagiários, utilizando suas escalas (*short form* e *long form*) e a de Bandura, constataram que a última foi a que proporcionou, de acordo com os testes estatísticos, melhores resultados quanto à coerência interna entre questões e correlações entre as dimensões ou subescalas da autoeficácia do professor.

Ainda em relação à escala do senso de eficácia do professor (*Teachers' Sense of Efficacy Scale* – TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001), a análise fatorial apresentou um índice fraco na dimensão eficácia de gerenciamento de classe. Nesse caso, foi sugerida a eliminação da dimensão, mas as autoras optaram por mantê-la pela pertinência desse tema no contexto de sala de aula. Outras pesquisas foram realizadas sobre a eficácia de gerenciamento de classe (ver BERGEE, 2002; EGYED; SHORT, 2006, MORRIS-ROTHSCHILD; BRASSARD, 2006; SKAALVIK; SKAALVIK, 2007). Na Figura 10, apresento duas questões como exemplo da escala longa desenvolvida por Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2001). O anexo 2 apresenta esta escala com todos os itens.

Escala de Senso de Eficácia dos Professores (forma longa)								
O quanto você pode ajudar seus estudantes a pensar criticamente?								
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Nada	Muito pouco		Alguma influência		Um pouco		Muito	
O quanto você pode ajudar seus estudantes a valorizar a aprendizagem?								
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Nada	Muito pouco		Alguma influência		Um pouco		Muito	

Figura 10. Exemplo de questões da Escala de Senso de Eficácia dos Professores (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001).

Outra escala desenvolvida para mensurar as crenças de autoeficácia dos professores foi a Escala de Autoeficácia do Professor Norueguês, de Skaalvik e Skaalvik (2007). Os autores em sua pesquisa buscaram investigar as dimensões das crenças de autoeficácia do professor em relação com os fatores de esforço, eficácia coletiva dos professores e *burnout*²⁷ do professor. A escala foi desenvolvida a partir da análise do papel da expectativa dos professores nas escolas norueguesas. Através da análise estatística dos dados foi confirmada que a autoeficácia do professor é um construto multidimensional. Conclui-se que a autoeficácia do professor é distinta da eficácia coletiva dos professores e do controle externo, mas há fortes correlações entre as crenças de autoeficácia e *burnout* dos professores. A escala consiste em seis subescalas, dimensões ou fatores: 1) instrução, 2) adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos, 3) motivação dos alunos, 4) manter disciplina, 5) cooperar com os colegas e pais, 6) enfrentar mudanças e desafios. A escala tem 24 itens e seis dimensões. Os autores também levaram em consideração as recomendações de Bandura quanto à construção dos itens, incluindo as barreiras ou os níveis de dificuldades. As respostas foram medidas em escala de Likert de 7 pontos. Na Figura 11 apresento exemplos de questões da Escala de Autoeficácia do Professor Norueguês e no anexo 3 está a escala completa.

²⁷ De acordo com Jesus (2007), *burnout* ou mal-estar se refere às consequências de um estresse profissional prolongado e crônico.

Escala de Autoeficácia do Professor Norueguês

O quanto você pode:

- Fornecer desafios reais para todos os estudantes mesmo em salas com alunos de habilidades diferentes.
- Usar com sucesso qualquer método instrucional que a escola decide utilizar.
- Cooperar efetivamente e construtivamente com outros professores, por exemplo, em grupo de ensino.

Categorias de respostas

(1) não estou certo (3) bastante incerto (5) bastante certo (7) absolutamente certo

Figura 11. Exemplo de questões da Escala de Autoeficácia do Professor Norueguês (SKAALVIK; SKAALVIK, 2007).

Investigar as crenças de autoeficácia dos professores de música poderá auxiliar no diagnóstico das crenças com as quais os professores apresentam mais dificuldades; depois de detectados os problemas, oportunizar estratégias e ações para o desenvolvimento de crenças de autoeficácia mais robustas. De acordo com Bandura (1997), para verificar se as estratégias e ações apresentaram resultados positivos há necessidade de realizar novamente a avaliação das crenças de autoeficácia, podendo utilizar em estudo longitudinal.

Para a compreensão das crenças de autoeficácia do professor, no próximo capítulo apresento o meu referencial teórico: a teoria de autoeficácia de Bandura (1997).

2 AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

2.1 Construto autoeficácia

A autoeficácia é um construto psicológico estudado, atualmente, por diversas áreas do conhecimento para explicar os comportamentos das pessoas no que se refere à motivação, autorregulação e realização. Como mencionado anteriormente, foi conceituado por Albert Bandura em 1977 e considerado o construto-chave para a elaboração das suas teorias, a teoria social cognitiva e a teoria da autoeficácia. Segundo Schunk e Pajares (2002), este construto se refere à percepção da pessoa sobre sua capacidade para aprender ou desempenhar uma tarefa específica. A autoeficácia, desde que foi introduzida por Bandura, tem apresentado reformulações em sua conceituação. Por esse motivo, algumas investigações compreendem esse construto como referente a percepções, expectativas, julgamentos ou crenças, o que produz certa confusão quanto à sua definição e a melhor forma de sua mensuração.

Azzi e Polydoro (2006) apresentam em seu estudo as alterações na definição da autoeficácia ocorridas até a última reformulação, em que Bandura defende a teoria da autoeficácia. A primeira definição apresentada em 1977 se refere à expectativa de eficácia, que é a convicção da pessoa de realizar com sucesso um comportamento para produzir certos resultados. A partir de 1982, o autor passa a utilizar o termo “autoeficácia percebida” não mais apenas como expectativa e uma convicção; no período de 1982 a 1986, após resultados de pesquisas, Bandura constatou que além de uma expectativa, a autoeficácia também se referia a julgamentos das pessoas sobre suas capacidades, através de experiências anteriores que nutriam suas crenças. Dessa forma, a autoeficácia passa a ser

considerada como referente a crenças, pois segundo Bandura (1997), o nível de motivação, estado afetivo e ações são baseados mais no que as pessoas acreditam do que é objetivamente verdade. A seguir apresento um recorte do quadro de Azzi e Polydoro (2006) com a evolução das definições do construto de autoeficácia (Figura 12).

ANO	DEFINIÇÃO
1977	Expectativa de eficácia é a convicção da pessoa para realizar com sucesso a execução do comportamento requerido para produzir resultados.
1982	Autoeficácia percebida diz respeito aos julgamentos das pessoas sobre quão bem podem executar cursos de ação requeridos para lidar com situações em prospectiva.
1984	Autoeficácia percebida diz respeito aos julgamentos das pessoas sobre suas capacidades em executar determinados níveis de desempenho.
1986	Autoeficácia percebida é definida pelos julgamentos das pessoas sobre suas capacidades de organizar e executar cursos de ação requeridos para obter determinados tipos de desempenho.
1985	Autoeficácia percebida refere-se às crenças de alguém em sua capacidade de organizar e executar cursos de ação requeridos para lidar com situações em prospectiva.
1997	Autoeficácia percebida refere-se às crenças de alguém em sua capacidade de organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações.

Figura 12. Definições do construto de autoeficácia – recorte do quadro de Azzi e Polydoro (2006, p. 12).

Neste trabalho, será utilizada a definição da autoeficácia percebida (BANDURA, 1997) como relativa a crenças que as pessoas desenvolvem sobre sua capacidade para organizar e realizar ações para produzir resultados desejados. Essas capacidades podem variar de acordo com cada atividade, apresentando diferentes níveis de acordo com um determinado domínio e em diferentes situações e ambientes.

É importante esclarecer que a autoeficácia não é sinônimo de autoconceito ou de autoestima ou de autocompetência. Apesar dos construtos de autoconceito e de autoeficácia pertencerem às crenças dos professores, eles são distintos entre si.

Schunk e Pajares (2001) são dois pesquisadores da área educacional que publicaram textos esclarecendo o construto autoeficácia em relação a outros construtos similares, como autoconceito e autoestima, por exemplo.

O autoconceito se refere a um conjunto de crenças de como as pessoas se veem, como se percebem, ou seja, um julgamento sobre si como pessoa, de sua identidade pessoal. De acordo com Schunk e Pajares (2001), essas autocrenças ou autopercepções são formadas pelas suas experiências e interpretação do contexto, tendo a contribuição do reforço e o *feedback* de outras pessoas. No entanto, a autoeficácia, como definido anteriormente, se refere às crenças sobre a capacidade de desempenhar em uma atividade ou domínio específico,²⁸ enquanto que o autoconceito se refere às percepções de competência geral em um dado domínio. Se, por um lado, na autoeficácia a preocupação está no julgamento de capacidades, por outro lado, no autoconceito, é percebido o sentimento de autovalor que acompanha as crenças de competência.

A autoestima, por sua vez, está ligada ao autoconceito e é desenvolvida conforme as experiências de vida das pessoas, tanto no sentido positivo quanto negativo. Por exemplo, no caso do professor, o reconhecimento de seu trabalho pelos seus colegas, pais e diretores, as experiências de sucesso e fracasso, seu *status* econômico, entre outros, desenvolvem emoções e afetos, podendo ele apresentar baixa autoestima ou elevada autoestima. As crenças de autoeficácia não se referem ao julgamento sobre si ou seus sentimentos, mas sim ao julgamento da sua capacidade de realizar uma determinada tarefa, podendo apresentar constante modificações.

Segundo Eccles e Wigfield (2000), na teoria de expectativa-valor o julgamento de competência se refere às crenças e expectativas dos alunos, incluindo também comparações de habilidades em relação a outras disciplinas e outros estudantes. A autocompetência e a autoeficácia se diferem no nível de especificidade, pois a autocompetência é avaliada em domínio específico e a autoeficácia pode, além do domínio específico, ser avaliada em tarefas específicas. Retomando o comentário realizado no Capítulo 1, no item 1.2.1., nos instrumentos de medição de autoeficácia, mesmo em uma disciplina – por exemplo, música –, poderá ser construída uma

²⁸ Na avaliação das crenças de autoeficácia, o domínio é subdividido em outras atividades.

escala para avaliar as crenças de autoeficácia nesse domínio subdividida em tarefas, como, por exemplo, autoeficácia em cantar, autoeficácia em compor, autoeficácia em tocar um instrumento, e assim por diante. Ressalto que Bandura (2006) e Pajares (1997) não concebem uma avaliação global para as crenças de autoeficácia. Outra diferença entre autocompetência e autoeficácia se refere ao componente comparativo. Na autocompetência há elementos de comparação entre as habilidades em relação às outras disciplinas e aos outros alunos, enquanto que na autoeficácia, apesar de ser importante aprender por observação (aprendizagem vicária), essas comparações não influenciam o julgamento.

De acordo com Eccles e Wigfield (2002b), a teoria de autoeficácia enfoca expectativas para o sucesso. Há dois tipos de expectativas: expectativas de resultado e expectativas de eficácia. As expectativas de resultado são julgamentos ou crenças no que se refere à contingência entre o comportamento do indivíduo e o resultado antecipado. Expectativas de eficácia se referem ao grau com que o indivíduo espera ser capaz de realizar com competência a ação para alcançar o resultado. É possível perceber a diferença dessas duas expectativas em uma situação em que o professor de música pode, por exemplo: acreditar que um ensaio geral com os alunos de todas as séries iniciais do ensino fundamental para a apresentação de final de ano produzirá um bom resultado (expectativa de resultado), mas pode não acreditar que ele seja capaz de realizar esse ensaio geral sem ajuda dos demais professores (expectativa de eficácia).

Em sua revisão, Bandura (1997) apresenta um esquema em que demonstra o relacionamento entre as crenças de eficácia – que em um dado domínio variam em nível, força e generalidade – e expectativas de resultados – que de acordo com o curso de ação podem ter a forma de efeitos positivos ou negativos: físicos, sociais e autoavaliativos. Esse esquema é apresentado na Figura 13.



Figura 13. Tradução e adaptação do relacionamento condicional entre crenças de eficácia e expectativas de resultados (BANDURA, 1997, p. 22).

Expectativas de eficácia e expectativas de resultado se referem às inferências quanto a ocorrências futuras ou sobre resultados de eventos ou comportamentos antecipados. Já as crenças de eficácia ou crenças de autoeficácia são afirmativas consideradas como verdadeiras acerca de fatos, relações, entre outros. Conhecer as diferenças entre esses dois construtos, crenças e expectativas, se faz necessário pelo fato de que, no decorrer de alguns exemplos de pesquisas e de acordo com cada referencial teórico utilizado pelos autores, esses termos serão citados ora como construtos distintos, ora como sinônimos.

Independentemente das definições dos construtos utilizados por cada autor, todos concordam que o sistema de expectativas, percepções, julgamentos ou crenças de autoeficácia operam como um dos determinantes que regulam a motivação, o comportamento e o afeto. Pesquisas mostram que a autoeficácia ou crenças de autoeficácia influenciam nas escolhas que fazemos, como, por exemplo, em relação a carreiras, tarefas, instrumentos musicais, entre outras. Além disso, energizam os esforços que são investidos e o grau de persistência diante de algumas dificuldades ao realizar uma atividade. Em relação à emoção, essas pesquisas indicam que baixas crenças de autoeficácia promovem estresse, ansiedade ou depressão.

De acordo com Pajares (1997) os estudos realizados no contexto escolar podem ser categorizados de maneira ampla em três temas. O primeiro investiga a ligação das crenças de autoeficácia de graduandos em relação às suas escolhas de

carreira. O segundo tema investiga como as crenças de eficácia dos professores relacionam com suas práticas instrucionais e aos vários resultados dos alunos. No último tema, não menos importante, pesquisadores relatam que as crenças de autoeficácia dos alunos são correlacionadas com outros construtos motivacionais, e com seus desempenhos e realização acadêmica (PAJARES, 1997).

2.2 Fontes das crenças de autoeficácia

Bandura (1997, p. 79) defende que as crenças das pessoas sobre sua eficácia consistem no comportamento que leva o indivíduo a buscar o seu autoconhecimento. As crenças de autoeficácia são geradas pelas informações: a) da experiência de domínio, que servem como indicadoras de capacidade; b) da experiência vicária, que alteram as crenças de eficácia através da modelação em comparação com as realizações de outras pessoas; c) das persuasões verbais (ou sociais), nas quais o indivíduo recebe informações de que possui certas capacidades; e d) dos estados somáticos e emocionais, em que as pessoas julgam suas capacidades, força e vulnerabilidade (PAJARES, OLÁZ, 2008). As informações de eficácia, dependendo do caso e de sua forma, podem operar através de uma ou mais fontes de crenças de autoeficácia concomitantemente.

Bandura (1997) considera a experiência de domínio como sendo a fonte que mais influencia o julgamento de eficácia pessoal. As crenças de autoeficácia surgem principalmente com resultados interpretados através das realizações das tarefas. Quando realizamos tarefas e atividades, interpretamos os resultados, que por sua vez irão nos auxiliar a desenvolver as crenças sobre resultados, crenças sobre a nossa capacidade em engajar nas futuras tarefas e atividades. Agimos, portanto, conforme as crenças que foram criadas. Nesse sentido, de forma simplista, é possível afirmar que quando os resultados são bem-sucedidos a crença de autoeficácia aumenta (efeito positivo); de maneira inversa, quando os resultados são interpretados como fracasso a crença de autoeficácia diminui (efeito negativo).

No entanto, ser bem-sucedido, experienciar com facilidade o sucesso nos resultados de desempenho não significa uma característica positiva. Sucesso cria crenças de autoeficácia robustas e isso poderá tornar-se prejudicial em face das falhas, especialmente quando estas ocorrerem depois do senso de eficácia já estar sedimentado. Quando os resultados são frequentemente bem-sucedidos a pessoa

espera um resultado rápido e se desencoraja frente às falhas. As falhas, por sua vez, podem ter um propósito benéfico, pois em situações de dificuldades e reveses é possível também perceber que para ser bem-sucedido é necessário muito esforço. Para criar um senso de eficácia resiliente é necessário ter a experiência de como enfrentar obstáculos com esforço. Segundo Bandura (1997, p. 80, tradução minha), “dificuldades fornecem oportunidades de se aprender como transformar falha em sucesso de aperfeiçoar seu potencial para exercer um melhor controle sobre os eventos”.

A experiência vicária se dá através da observação de outras pessoas quando estas realizam tarefas. Modelos observados podem desempenhar um importante papel para promover um senso de eficácia pessoal, que por sua vez é submetido a vários processos (cognitivo, motivacional, afetivo, seletivo) que exercem seus efeitos positivos ou negativos. Por exemplo, quando um estagiário observa um colega ministrando aula de música na escola com sucesso, provavelmente acreditará que também possui a capacidade de realizar tal tarefa. Da mesma forma, quando ele observa que seus amigos com capacidades semelhantes falharam, provavelmente não tentará engajar-se em aulas nesse contexto. Outro processo em que a experiência vicária pode contribuir para as crenças de eficácia está na exposição do indivíduo a vários modelos que possuem habilidades diferentes e que provavelmente poderão exercer influências instrucionais. Ainda utilizando o exemplo do estagiário, quando este é exposto a vários modelos de ensino, como do professor formador e do professor de música na escola, poderá obter algumas influências instrucionais que provavelmente será utilizada ou evitada na sua prática docente. Desenvolvendo suas habilidades através da observação vicária, as crenças de autoeficácia serão reforçadas para realizar as atividades pretendidas.

Além disso, os indivíduos desenvolvem crenças de autoeficácia quando há persuasões²⁹ sociais, isto é, sofrem influências verbais no que se refere a julgamentos, *feedback* de outras pessoas sobre seus desempenhos e suas competências. As persuasões verbais servem para aumentar as crenças sobre as capacidades que o indivíduo possui para realizar o que almeja. Ao receber essas

²⁹ Persuasão, nesse caso, tem mais o significado de levar a acreditar, induzir ou convencer do que o de obrigar a aceitar algo.

informações o indivíduo, se acreditar que é capaz, tentará realizar a tarefa com sucesso, investindo no desenvolvimento de suas habilidades e no senso de eficácia pessoal. Geralmente, as pessoas acreditam e levam em consideração as persuasões verbais daqueles em que depositam confiança, como, por exemplo, professores, pais, colegas. Caso essas informações, fornecidas por seus pais, por exemplo, forem irreais e a criança falhar, os pais poderão perder a sua total confiança.

Na formação inicial de professores a persuasão verbal de pares, professores formadores e professores orientadores, parece ter uma forte influência nas crenças de autoeficácia dos futuros professores. A pesquisa realizada por Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2007) examinou a relação entre os julgamentos de crenças de autoeficácia dos professores iniciantes e professores experientes, bem como suas avaliações sobre os recursos (materiais didáticos) e apoio (do diretor, pares, pais e comunidade) oferecidos no contexto de ensino. Os resultados apontaram que os fatores contextuais – recursos e apoio interpessoal – obtiveram maiores significâncias nas crenças de autoeficácia dos professores iniciantes. De maneira inversa, os professores experientes que tendem a possuir mais eventos de experiências de domínio, os fatores contextuais tiveram pouca influência nas suas crenças de autoeficácia.

A ansiedade, o estresse, a excitação e os estados de humor também informam sobre crenças de autoeficácia. Conforme Pajares e Oláz (2008), é possível avaliar o grau de confiança das pessoas através do seu estado fisiológico enquanto executam ou pensam em uma determinada ação. As reações emocionais a uma tarefa, como satisfação, estresse, ansiedade, por exemplo, fornecem pistas para uma previsão de sucesso ou fracasso. Provavelmente, um professor com um índice de estresse elevado poderá ter sua atuação comprometida. Pesquisas comprovam que há correlações negativas significativas entre as crenças de autoeficácia e burnout do professor (EGYED; SHORT; 2006; JESUS, 2000; 2007; SKAALVIK; SKAALVIK; 2007).

2.3 Processos do *self* influenciados pelas crenças de autoeficácia

Os processos que regulam o comportamento humano através das crenças de autoeficácia são quatro: a) *processo cognitivo*; b) *processo motivacional*; c) *processo afetivo*; e d) *processo seletivo*. Segundo Bandura (1997), esses diferentes processos operam conjuntamente na regulação do comportamento.

No *processo cognitivo* verifica-se que as crenças de autoeficácia afetam os padrões de pensamento que podem melhorar ou prejudicar o desempenho. Esses efeitos cognitivos se dão de várias formas. No entanto, antes de explicar o processo cognitivo irei retomar o funcionamento do ser humano na teoria social cognitiva. Segundo essa teoria, as pessoas agem propositadamente, ou seja, são agentes e seus comportamentos são regulados pela antecipação que abrange as metas conhecidas. As metas, por sua vez, são influenciadas pelas capacidades de autoavaliação. Dessa forma, quanto mais a pessoa possui uma forte crença na sua autoeficácia, provavelmente, maior será sua meta e seu compromisso para alcançá-la. As ações para atingir as metas são inicialmente moldadas em seus pensamentos.

Eis um exemplo de processo cognitivo: quando um professor de música planeja uma atividade em sala de aula, ele prevê (antecipa) o resultado musical e desenvolve maneiras para alcançar esse resultado. As competências para realizar essa aula requerem um processo cognitivo de informações efetivas que contêm muitas ambiguidades e incertezas. Nessa atividade prevista, o professor deve aproveitar os seus conhecimentos pedagógico-musicais para construir opções de estratégias, equilibrar e integrar fatores previsíveis, testar e revisar seus julgamentos em função de resultados de ação imediata ou em longo prazo, além de lembrar das situações que havia vivenciado antes, nesse contexto ou em outro, e como elas funcionaram. Para isso, é necessário um forte senso de eficácia para permanecer orientado na sua atividade docente diante das exigências situacionais e falhas que podem ter repercussões sociais.

Continuando com o exemplo do professor de música, um sistema de crença que pode afetar o funcionamento cognitivo diz respeito às crenças sobre as suas habilidades, como já mencionado. Esse professor pode acreditar que a habilidade de um aluno e sua competência como professor de música se adquire e pode ser melhorada com estudo e dedicação. Dessa forma, ele irá buscar desafios que lhe trazem oportunidades para aumentar os seus conhecimentos e habilidades, bem

como de seu aluno. Ao contrário, se ele acreditar que a habilidade é inerente ao desempenho este será o diagnóstico da sua capacidade intelectual e de seu aluno. Em outras palavras, o professor provavelmente desistirá de ensinar um aluno que possui pouca habilidade, em um instrumento musical, por exemplo. Em relação à sua formação profissional, provavelmente não se engajará em cursos que objetivam o desenvolvimento de novas habilidades, como por exemplo, a utilização de novas tecnologias em educação musical.

Pesquisas investigando como as crenças de autoeficácia de autorregulação influenciam o processo cognitivo foram realizadas por Pearson (2004), que buscou avaliar uma escala para medir a autoeficácia dos alunos de música sobre a percepção de capacidades. A autora focalizou quatro habilidades de domínio autorregulatório, a saber, o uso de estratégias, planejamento, monitoramento e avaliação. Foram considerados dois ambientes de música: a prática individual e a *performance*. No contexto musical brasileiro, Cavalcanti (2009) buscou investigar as crenças de autoeficácia de músicos instrumentista para autorregular sua prática instrumental. A autora elaborou uma escala de acordo com as três fases cíclicas de Zimmerman e Clearly (2006): a) fase antecedente; b) fase do controle do desempenho; e, c) fase da autorreflexão. O estudo apontou que os instrumentistas com mais tempo de curso demonstraram maiores crenças de autoeficácia de autorregulação.

No *processo motivacional* as crenças de autoeficácia têm um papel importante para a autorregulação da motivação. A capacidade de automotivação e as ações intencionais são geradas cognitivamente. Na motivação cognitiva, as pessoas se motivam e guiam suas ações previamente através da antecipação. Por exemplo, quando um professor tem como objetivo ensaiar uma peça que seus alunos escolheram, ele forma crenças do que ele pode fazer, antecipa prováveis resultados, tanto positivos quanto negativos, coloca uma meta para si e planeja cursos de ações para conseguir bons resultados e evitar aqueles indesejáveis.

Como apresentado em um item específico anteriormente, nesse processo há três diferentes formas de motivadores cognitivos: atribuição causal, expectativas de resultados e metas conhecidas. Esses construtos motivacionais são estudados pela teoria de atribuição causal, teoria de expectativa-valor e teoria de metas, respectivamente.

De acordo com as etapas que envolvem o processo motivacional é possível perceber que os resultados e metas operam através do mecanismo da antecipação. As causas percebidas por realizações anteriores também podem afetar as futuras ações antecipadamente, alterando o julgamento de capacidades pessoais e a percepção sobre a tarefa exigida. O mecanismo da crença de autoeficácia da agência pessoal opera em todas essas formas variantes de motivação cognitiva.

Segundo Bandura (1997), o mecanismo de autoeficácia tem um papel importante na autorregulação do *processo afetivo*. Há três principais formas em que as crenças de eficácia afetam a natureza da experiência emocional: a) através do exercício do controle pessoal sobre o pensamento; b) ação; e c) afeto. Por exemplo, se o professor de música acreditar que pode ter controle sobre o desempenho musical dos alunos em uma apresentação festiva, provavelmente não irá ter padrões de pensamentos perturbadores. O outro professor que não acredita na sua competência e na capacidade de controlar sua dificuldade de enfrentar a platéia, experiencia o surgimento de forte ansiedade e, através de pensamentos prejudiciais, se aflige, o que permite o aparecimento também de bloqueios físicos que prejudicam seu nível de funcionamento e, conseqüentemente, seu desempenho.

As pesquisas realizadas por McPherson e McCormick (2006) e McCormick e McPherson (2003) investigaram as crenças de autoeficácia em uma competição de *performance* musical. Resultados apontaram que aqueles alunos que acreditavam em sua capacidade de ter boa apresentação tiveram êxitos e aqueles alunos que indicaram baixa crença de autoeficácia na sua *performance* musical tiveram resultados negativos. Em ambos os trabalhos os autores concluíram que as crenças de autoeficácia foram as mais importantes preditoras dos resultados positivos das performances dos alunos.

No processo de seleção, as crenças de eficácia pessoal podem moldar o curso de vida influenciando a escolha de atividades e ambientes. Como já apresentado anteriormente, na teoria social cognitiva, os ambientes podem ser impostos, selecionados ou criados. Pessoas evitam atividades ou situações que acreditam não poder enfrentar. Mas também podem prontamente realizar atividades desafiadoras e selecionar situações com as quais se julgam capazes de lidar. A escolha da carreira, por exemplo, mostra a força com que as crenças de autoeficácia afetam o curso da vida através de processos relacionados às escolhas. Quanto mais as pessoas acreditam na sua eficácia, mais opções de carreira consideram

possíveis, mostram-se mais interessadas, se preparam melhor nos estudos para diferentes ocupações.

2.4 Avaliação das crenças de autoeficácia

As crenças de autoeficácia podem ser avaliadas em três dimensões: a) *magnitude*; b) *força*; e c) *generalidade*. A *magnitude* compreende os distintos níveis de dificuldades da atividade, a *força* diz respeito ao nível de intensidade da crença do indivíduo em face dos diferentes aspectos do domínio. A *generalidade*, por sua vez, trata da amplitude das crenças de autoeficácia relacionadas a domínio mais geral ou específico (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006).

As medidas de crenças de autoeficácia são mais focadas na capacidade de desempenho do que em qualidades pessoais, tais como beleza e esperteza. As pessoas vão julgar sua capacidade de realizar determinada tarefa e não como são pessoalmente ou seus sentimentos em geral. De acordo com Zimmerman (2000), as crenças de autoeficácia não são disposições únicas, mas se apresentam em forma multidimensional e diferem em função do domínio do funcionamento. Por exemplo, um professor de música pode ter fortes crenças de autoeficácia em ensinar a sua disciplina, mas apresentar poucas crenças de autoeficácia em organizar uma apresentação musical. Nesse mesmo exemplo, é possível observar que as crenças de autoeficácia também são sensíveis às variações de contextos de desempenho. Essa crença pode, também, se referir ao funcionamento futuro que é avaliado antes do professor realizar uma atividade relevante, ou seja, sua expectativa de resultado quanto à aprendizagem dos alunos ou sucesso na apresentação.

Segundo Bandura (2006), as crenças de autoeficácia poderiam ser medidas em termos de julgamentos particularizados de capacidades que podem variar e se modificar conforme os diferentes níveis de dificuldades. Pajares (1997) alerta que pesquisas realizadas em contextos educacionais muitas vezes utilizam instrumentos de medição que descontextualizam esse construto multifacetado. Constroem escalas para fornecer escores globais e transformam a crença de autoeficácia em um traço de personalidade generalizado, o que não foi a proposta da teoria de Bandura.

Levando em consideração as reflexões de Pajares e a teoria de Bandura, esta investigação utilizará como referência apenas três escalas construídas e validadas

em pesquisas que se referem à eficácia ou autoeficácia do professor. A maioria das escalas propostas na literatura da autoeficácia do professor tenta avaliar, além da *autoeficácia do professor*, um outro construto que se refere à *eficácia do ensino*, que não está contemplado na teoria de autoeficácia de Bandura. Devido ao fato das crenças de eficácia de ensino terem sua origem fundamentada na teoria de aprendizagem social, de Rotter, elas mensuram fatores externos, ou seja, que não dependem das capacidades do professor, como discutido anteriormente.

Após a apresentação do meu referencial teórico, os próximos capítulos serão dedicados à metodologia, análise e discussão dos dados.

3 - METODOLOGIA

3.1 A pesquisa quantitativa como opção metodológica

Esta pesquisa é considerada uma pesquisa educacional, pois está focada no contexto escolar e tem como preocupação a avaliação das crenças de autoeficácia dos professores de música para atuar na educação básica. De acordo com Wiersna (2004), as pesquisas têm suas próprias características, que são baseadas nas propostas e paradigmas que as permeiam. Estas podem ser classificadas em pesquisas qualitativas e pesquisas quantitativas, representando dois modos distintos de ver o mundo.

Para Cohen, Manion e Morrison (2007), as pesquisas realizadas no contexto educacional adotam várias visões das ciências sociais, que podem ser categorizadas em: visão tradicional e visão interpretativa, que são consideradas as visões já estabelecidas, e as visões contemporâneas, que utilizam a teoria crítica, teoria feminista e teoria da complexidade. A visão tradicional é semelhante à das ciências sociais e ciências naturais e, portanto, se preocupa em descobrir leis naturais e universais que regulam e determinam o comportamento individual e social. Na visão interpretativa são enfatizadas as diferenças do comportamento das pessoas frente a um fenômeno considerado natural. Essas visões interpretadas de diferentes formas surgem pelas diferentes concepções de realidade social e do comportamento individual e social. Em outras palavras, representam os diferentes modos de olhar a realidade social que é construída pelas diferentes formas de interpretá-las (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

Essas concepções de realidade social podem ser amplamente classificadas em duas dimensões: a dimensão subjetiva e a dimensão objetiva. Essas dimensões são fundamentadas em quatro conjuntos de pressupostos: a) do tipo *ontológico*; b) do tipo *epistemológico*; c) da *natureza humana*; e d) *metodológico*. Os pressupostos do tipo *ontológico* se referem à natureza ou essência do fenômeno social que está sendo investigado. A maneira com que são realizadas as questões mostra em que termos filosóficos ocorrerão o debate. No caso, se inserem em um debate nominalista ou um debate realista. Cohen, Manion e Morrison (2007, p. 7, tradução minha) esclarecem que o debate nominalista sustenta uma visão de “que os objetos de pensamentos são apenas palavras e que não existe de forma independente coisas acessíveis que constituem o significado de uma palavra”. Já a posição realista defende que os objetos têm existência independente e não são dependentes do conhecedor para existir.

Os pressupostos do tipo *epistemológico*, por sua vez, se referem à base do conhecimento: sua natureza e forma; como pode ser adquirido e como pode ser comunicado a outras pessoas. A maneira que a pessoa se posiciona perante a esse debate revela qual será sua interpretação da realidade social, se positivista ou antipositivista. A visão positivista concebe o conhecimento como duro, objetivo e tangível, e a visão antipositivista vê o conhecimento como pessoal, subjetivo e único.

Em relação aos pressupostos que se referem à *natureza humana* o ser humano é concebido a partir de duas imagens: aqueles que respondem mecanicamente e deterministicamente ao ambiente e aqueles que são donos de suas próprias ações, utilizando-se do livre arbítrio e criatividade. O primeiro tipo é concebido no determinismo e o segundo, no voluntarismo.

Os três pressupostos apresentados anteriormente têm uma implicação direta nos pressupostos *metodológicos* de uma pesquisa. A maneira com que o pesquisador realiza o debate ontológico e epistemológico, bem como sua visão do ser humano demandará um tipo de método. Levando em consideração o objetivo desta pesquisa, investigar as crenças de autoeficácia dos professores de música para atuar na educação básica em relação às variáveis demográficas e de

contexto,³⁰ e, portanto, a utilização de um instrumento de medição, é possível afirmar que esta investigação possui uma abordagem positivista. Além disso, as pesquisas da avaliação de um construto psicológico buscam esclarecer de forma menos subjetiva os processos psicológicos. As pesquisas inseridas na abordagem positivista ou objetivista estão preocupadas em analisar a relação e regularidades entre fatores selecionados. São predominantemente quantitativas e buscam identificar e definir elementos, bem como descobrir meios em que essas relações podem ser expressas (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

Becker (1996) argumenta que a discussão epistemológica entre o qualitativo e quantitativo é retórica. O autor enfatiza que são mais importantes e relevantes as semelhanças entre esses métodos do que as diferenças. Tanto a pesquisa qualitativa quanto a pesquisa quantitativa tentam investigar o funcionamento da sociedade, descrevem a realidade social, respondem a questionamentos específicos sobre casos concretos da realidade social. Para o autor, alguns pesquisadores estão interessados em descrições gerais, na forma de leis sobre as classes de conjunto de fenômenos, e outros buscam compreender casos específicos. Concordo com Becker que toda análise de um caso baseia-se, explícita ou implicitamente, em algumas leis gerais, e toda lei geral supõe a investigação de casos particulares.

Levando em consideração os objetivos desta pesquisa e dentre os métodos utilizados nas pesquisas quantitativas, o *survey* se mostrou o método mais adequado. Os dados deste estudo foram coletados através da internet. Segundo Cohen, Manion e Morrison (2007), os estudos que utilizam esse recurso tecnológico (internet) são denominados *survey baseado na internet (internet-based survey)*. Há vantagens com o desenvolvimento das técnicas de pesquisas convencionais utilizando-se recursos na *web* como, por exemplo, banco de dados de resultados de pesquisas, coleta de dados *on-line*; na busca de literatura, localização e envio de materiais a internet também é vantajosa em termos de dimensão e rapidez; de resto, o *survey baseado na internet* se assemelha ao *survey* convencional.

Atualmente, a utilização da internet para conduzir *surveys* está cada vez mais comum nas ciências sociais. Eles podem ser em forma de *e-mail*, de *e-mail* mais

³⁰ É importante lembrar que são consideradas como variáveis de contexto as escolas públicas e as escolas particulares.

questionário anexo, de *e-mails* aos respondentes encaminhando-os a um endereço na *web* ou apenas em forma de *web site*. Os instrumentos de coleta de dados publicados na *web* em forma de HTML têm apresentado uma maior procura devido à sua parte gráfica e recursos do banco de dados hospedados na internet, que possibilita futura análise de dados. Uma das formas aconselhadas pelos autores é entrar em contato com os participantes através de *e-mail* esclarecendo a sobre a pesquisa e encaminhando-os ao *web site* para responder o questionário.

A palavra *survey* é traduzida e compreendida como levantamento, pesquisa ou enquete. Segundo Barbeta (2006), o *survey* ou pesquisa de levantamento é compreendido como um método de coleta de informação de uma certa população ou amostra, através de questionários ou entrevistas. Cohen, Manion e Morrison (2007) definem o *survey* como um método de pesquisa que coleta dados em determinado momento e tem intenção de descrever a natureza das condições existentes, identificar padrões, comparar, determinar relações que existem entre eventos específicos. Em uma mesma pesquisa, esses objetivos que o *survey* apresenta podem coexistir e se combinar de acordo com a finalidade que se busca.

Para construir um *survey* é necessário estar atento a três requisitos. O primeiro deles é ter especificação exata dos propósitos da pesquisa; em outras palavras, é necessário ter claro quais são os objetivos da investigação. O próximo requisito é saber de que população será retirada sua amostra e, por último, é necessário estar atento aos recursos disponíveis (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

Após a especificação dos objetivos e as unidades de crítica do *survey*, que são a amostra e os recursos, é possível escolher o desenho do método. O desenho desta pesquisa se caracteriza como um *survey* interseccional (*cross-sectional*), ou seja, as amostras foram coletadas em um determinado momento (BABBIE, 1999). Esse tipo de *survey* descreve e determina relações entre variáveis coletadas naquele momento específico.

O desenvolvimento da metodologia desta tese foi realizado em duas fases, que serão apresentadas a seguir.

3.2 Fase 1

Esta fase teve como objetivo testar o desenho da pesquisa, e será apresentada seguindo seguintes etapas: a) adaptação e elaboração da escala para investigar o grau das crenças de autoeficácia dos professores de música; b) estudo-piloto para verificar a coerência interna das questões, suas correlações; e c) a Escala de Autoeficácia do Professor de Música.

3.2.1 Adaptação e elaboração do questionário

Nas pesquisas em que se deseja medir o grau das crenças de autoeficácia dos professores, normalmente são utilizados questionários fechados e autoadministrados. Isso se deve ao fato, como apresentado anteriormente, de que a perspectiva cognitiva busca esclarecer de maneira menos subjetiva os processos psicológicos, através da construção de instrumentos de medição.

O questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas pelo pesquisador, sistematicamente dispostas de acordo com o tema de pesquisa e com o objetivo de obter informações dos pesquisados. Segundo Chizzotti (2000), é necessário que o questionário possua uma estrutura lógica, ou seja, tenha coerência, seja progressivo, contenha linguagem simples, sem ambiguidade.

Como já mencionado anteriormente, o questionário para medir as crenças de autoeficácia dos professores de música foi baseado em itens de três escalas já validadas: *Teacher Self-Efficacy Scale* – TSES (BANDURA, 2006), *Teachers' Sense of Efficacy Scale* – TSES (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001) e *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale* – NTSES (SKAALVIK; SKAALVIK, 2007), além de questões que se referem ao contexto cultural onde a pesquisa é desenvolvida (BANDURA, 1997). A construção do questionário e escala seguiu as recomendações propostas por Bandura.

Para a compreensão e adaptação das questões referentes às três escalas, estas foram traduzidas do inglês para o português por um profissional da área de letras. Para construir o questionário selecionei algumas perguntas das escalas citadas e as adaptei para a área de educação musical, bem como inseri outras questões pertinentes à realidade da atuação do professor de música no contexto escolar brasileiro. As questões foram discutidas no âmbito do grupo de pesquisa Faprom, e após considerar a pertinência e coerência das questões a escala resultou

apresentando 34 itens. O questionário compõe-se de duas partes: a primeira contém as informações pessoais e a segunda parte é a escala propriamente dita.

Optei por utilizar uma escala de graduação do tipo Likert de cinco pontos (1 – não posso fazer nada; 3 – posso fazer moderadamente; 5 – com certeza eu posso fazer). Cohen, Manion e Morrison (2007) sugerem que as escalas de sete e nove pontos, como as utilizadas na Norwegian Teacher *Self-Efficacy Scale* (NTSES), na Teachers' Sense of Efficacy Scale (long form) e na Teachers' Sense of Efficacy Scale (short form), envolvem um grau de detalhes e precisão que pode ser inapropriado para os itens em questão.

A escala utilizada nesta pesquisa foi denominada Escala de Autoeficácia do Professor de Música, e mede cinco dimensões das crenças de autoeficácia do professor no contexto escolar, a saber, ensinar música, gerenciar o comportamento dos alunos, motivar alunos, considerar a diversidade do aluno, lidar com mudanças e desafios (o questionário se encontra no Anexo 1).

Após as questões selecionadas e adaptadas para música, o próximo passo foi planejar o *layout* do questionário e a forma que este chegaria aos professores. Para isso utilizei o SPHINX SURVEY, que é um *software* que integra todos os processos para realização de pesquisa, desde a concepção do questionário até a análise, tanto quantitativa quanto qualitativa. Além disso, possibilita a publicação de questionários na internet; tendo em vista essa possibilidade, decidi utilizar a *web* para fazer a coleta de dados. Com a ajuda de um *designer* gráfico trabalhamos em um *layout* cuja estética na organização das questões facilitasse as respostas do professor. Na Figura 14 apresento um exemplo do *layout* da escala (ver anexo 4).

Escala de Autoeficácia do Professor de música

Página: 2 / 10
Quinta-feira 12 Fevereiro 2009

Dados Pessoais

1. Sexo
 Masculino Feminino

2. Idade

3. Escola
 Particular Pública

4. Tempo de atuação

5. Formação
 Graduação Incompleta
 Graduação
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado

Área de especialização

COMO PROFESSOR DE MÚSICA EU POSSO:

26. Fazer com que os alunos deem o melhor de si mesmo quando trabalham com problemas difíceis
 1 2 3 4 5
Não posso fazer nada *Pouco fazer moderadamente* *Certeza absoluta que posso fazer*

27. Motivar alunos que mostram baixo interesse no trabalho escolar.
 1 2 3 4 5

28. Trabalhar com a diversidade de desenvolvimento musical dos alunos.
 1 2 3 4 5

29. Trabalhar com a diversidade de preferências musicais dos alunos.
 1 2 3 4 5

30. Organizar atividades musicais adaptando o ensino e/ou a execução conforme as habilidades individuais dos alunos.
 1 2 3 4 5

Figura 14. Exemplo do *layout* da Escala de Autoeficácia do Professor de Música (CERESER; HENTSCHKE, 2009).

3.2.2. Estudo-piloto

O estudo-piloto teve como objetivos: a) testar os recursos tecnológicos e viabilidade do questionário via internet;³¹ e b) verificar a coerência interna das questões, suas correlações e confiabilidade do instrumento de medição.

Para essa pesquisa-piloto a amostra foi composta de 15 participantes entre estudantes universitários, professores de música (mestrandos, doutorandos e doutor em música) e dois professores (mestrando e doutor) da área de psicologia educacional que desenvolvem pesquisas sobre as crenças de autoeficácia dos professores. Eles foram contatados pessoalmente, via *e-mail* ou por telefone. Para todos que aceitaram participar dessa pesquisa-piloto foi solicitada uma avaliação e sugestões a respeito tanto do questionário quanto da logística.

Cada questionário foi automaticamente armazenado em um banco de dados na WEB SPHINX BRASIL. As questões abertas, no caso, os dados pessoais, foram

³¹ O fato de esta ser a primeira pesquisa na área de educação musical que utilizou o *software* SPHINX SURVEY, foi necessário contratar a assessoria da empresa SPHINX BRASIL desde o início da pesquisa-piloto para que pudéssemos testar todos os recursos na *web*, inclusive o banco de dados.

codificadas. Para facilitar a análise de dados, o questionário foi desenhado de forma que todos os dados fossem respondidos pelos participantes.

Nessa pesquisa-piloto com $n=15$, não foi possível realizar os testes estatísticos como análise fatorial, teste t, teste qui-quadrado, entre outros. Devido ao tamanho pequeno da amostra alguns dos testes estatísticos perdem a confiabilidade e a análise fica prejudicada. Obedecendo aos objetivos do piloto, foi possível verificar a coerência interna entre as dimensões através do alfa de Cronbach e a correlação entre as dimensões utilizando o teste de correlação linear de Pearson.

Quanto à análise descritiva dos resultados, dos 15 professores, 9 são do sexo feminino e 6 são do sexo masculino. A faixa etária dos participantes era de 22 anos a 73 anos.

Tabela 1. Faixa etária dos participantes do estudo-piloto.

Idade (anos)	
N	15
Mínimo	22
Máximo	73
Média	33,93
Desvio-padrão	12,798

Em relação ao tipo de escola onde atuavam, 6 ministravam aulas em escolas particulares e 9, em escolas públicas. O tempo de atuação variou entre menos de um ano a 45 anos.

Tabela 2. Tempo de atuação dos participantes do estudo-piloto.

Tempo de trabalho (anos)	
N	15
Mínimo	0,25
Máximo	45
Média	10,02
Desvio-padrão	11,68

Dois participantes possuíam graduação incompleta; 5, a graduação; 3, especialização; 3 eram mestres e 2 possuíam doutorado. Nessa questão específica, que se refere à formação, foi necessário realizar reformulações, pois ela suscitava uma certa incoerência na interpretação descritiva ao possibilitar mais de uma resposta para indicar o nível de formação (graduação incompleta, graduação, especialização, mestrado e doutorado) de cada participante. Além disso, a questão possuía respostas abertas para indicar a(s) área(s) de formação. Por exemplo, a mesma pessoa poderia assinalar graduação e bacharelado e complementar sua área: música; especialização e a área: computação; mestrado e a área: educação musical. O exemplo segue na Figura 15.

5. Formação

Graduação incompleta

Graduação Licenciatura Bacharelado

Especialização

Mestrado

Doutorado

Área

Área

Área

Área

Figura 15. Exemplo da questão sobre formação no questionário do estudo-piloto.

Detectei outro problema em relação às respostas abertas, no que se refere à área de formação. Por exemplo, no caso da área de música, as respostas foram diversas como: educação musical, licenciatura em música, música. Portanto, poderia haver uma ambiguidade na interpretação quanto à área de formação.

Para verificar a consistência interna dos itens da escala utilizei o teste alfa de Cronbach. O teste alfa de Cronbach mede a consistência interna do questionário e permite verificar se todas as questões medem situações similares (MALHOTRA, 2006). Por meio do cálculo do coeficiente alfa pode-se constatar se há uma medida de compreensão da escala do questionário, e se os dados são minimamente confiáveis. Com esses resultados o pesquisador poderá: a) reelaborar o questionário inteiro ou rever questões mal interpretadas; e b) recoletar dados. No estudo-piloto os itens foram agrupados em dimensões. Por exemplo, Questão 1 a Questão 6 –

Ensinar música; Q7 a Q13 – Comportamento; Q14 a Q27 – Motivar alunos; Q28 a Q32 – Diversidade; Q33 a Q34 – Desafios. O resultado segue na tabela 3.

Tabela 3. Teste de alfa de Cronbach.(estudo-piloto)

Dimensão	Alfa de Cronbach
1. Ensinar música (Q1 a Q6)	0,773
2. Comportamento (Q7 a Q13)	0,882
3. Motivar aluno (Q14 a Q27)	0,902
4. Diversidade (Q28 a Q32)	0,788
5. Desafios (Q33 e Q34)	0,882
Todas as questões de interesse	0,947

Na Tabela 3, é possível verificar que todas as dimensões apresentam o coeficiente alfa maior que 0,773. As pesquisas que utilizam escalas de autorrelatos consideram que o índice de alfa deve ser superior a 0,70 (BZUNECK; GUIMARÃES, 2003). Para Malhotra (2006), o índice alfa maior que 0,60 é considerado aceitável. Se considerarmos todas as 34 questões respondidas utilizando a escala de Likert de cinco pontos, o alfa de Cronbach apresentou o valor de 0,947, e entre todas as questões das dimensões o escore foi maior que 0,70. Os valores de alfa, tanto das dimensões de questões como de todas as questões, obtiveram índices acima do aceitável, podendo-se concluir que há uma forte coerência entre as questões das dimensões e, portanto, o instrumento foi considerado confiável (MALHOTRA, 2006).

O teste de correlação de Pearson foi realizado para descrever a correlação linear dos dados de duas ou mais variáveis quantitativas. Nessa pesquisa, foi verificada a correlação entre as dimensões. Para os dados, o coeficiente do valor de correlação de Pearson deverá estar entre -1 e 1. Quando estiver próximo de 1 apresentará uma correlação positiva perfeita, se próximo a -1 haverá uma correlação negativa perfeita e o coeficiente zero indica que não há correlação. Quanto mais perto o índice estiver de 1, mais forte será essa correlação. O índice de correlação será considerado muito forte quando o r estiver entre 0,9 e 1; forte de 0,6 a 0,9; regular de 0,3 a 0,6; fraco de 0 a 0,3 e nulo se o r for igual a 0 (CALLEGARI-JACQUES, 2003). Segue na Tabela 4 o resultado de correlação.

Tabela 4. Resultado de correlação de Pearson (estudo-piloto).

		Dim. Ensinar música	Dim. Comportamento	Dim. Motivar alunos	Dim. Diversidade	Dim. Desafios
Dim. Ensinar música	correl. de Pearson	1	,383	,774**	,730**	,538*
	p		,158	,001	,002	,039
	N	15	15	15	15	15
Dim. Comportamento	correl. de Pearson	,383	1	,510	,770**	,670**
	p	,158		,052	,001	,006
	N	15	15	15	15	15
Dim. Motivar alunos	correl. de Pearson	,774**	,510	1	,694**	,485
	p	,001	,052		,004	,067
	N	15	15	15	15	15
Dim. Diversidade	correl. de Pearson	,730**	,770**	,694**	1	,600*
	p	,002	,001	,004		,018
	N	15	15	15	15	15
Dim. Desafios	correl. de Pearson	,538*	,670**	,485	,600*	1
	p	,039	,006	,067	,018	
	N	15	15	15	15	15

** Correlação é significativa no nível 0,01.

* Correlação é significativa no nível 0,05 .

A Tabela 4 indica que todas as correlações foram positivas, ou seja, pessoas que atribuem alto grau em uma determinada dimensão tendem atribuir também alto grau em outras dimensões. Interpretando a Tabela 4, por exemplo, a dimensão *ensinar música* tem correlação forte com a dimensão *motivar alunos* ($r=0,774$) e *diversidade* ($r=0,730$), e apresenta correlação regular com as dimensões *desafios* ($r=0,538$) e *comportamento* ($r=0,383$). Isso significa dizer que os professores que atribuíram um alto grau na dimensão *ensinar música* também atribuíram alto grau na dimensão *motivar alunos* e na dimensão *diversidade*.

É possível verificar uma forte correlação entre a dimensão *comportamento* e as dimensões *diversidade* ($r=0,770$) e *desafios* ($r=0,670$); entre a dimensão *motivar alunos* e as dimensões *ensinar música* ($r=0,774$) e *diversidade* ($r=0,694$). A dimensão *diversidade* tem forte correlação com a dimensão *ensinar música* ($r=0,730$), *comportamento* ($r=0,770$) e *motivar alunos* ($r=0,694$). E, por fim, a dimensão *desafios* apresenta uma correlação forte com a dimensão *comportamento* ($r=0,670$). É possível notar que existem correlações entre as dimensões, confirmando assim a confiabilidade da escala.

O estudo-piloto teve como objetivo testar a coerência interna das questões, suas correlações e confiabilidade do instrumento de medição. Além disso, testei a viabilidade da aplicação do questionário via *web*.

Nos dados pessoais do questionário na *web* foi possível computar todas as respostas e analisá-las de acordo com gênero, idade, formação, tempo de atuação e contexto de trabalho. No entanto, verificou-se a necessidade de organizar melhor o item relacionado à formação. Em relação às questões da escala há necessidade de equilibrar o número de questões para cada dimensão. Nessa escala, por exemplo, a dimensão *motivar alunos* apresenta maior número de questões, e *desafios* apresentou apenas duas questões.

Nas análises estatísticas, através da correlação linear de Pearson foi possível verificar correlações positivas entre as dimensões de crenças de autoeficácia do professor de música. O alfa de Cronbach indicou um escore maior do que o recomendado, que é um coeficiente alfa igual ou maior que 0,60. Nesse estudo, o coeficiente alfa de todas as questões foi de 0,947, o que indica que há uma forte consistência interna entre todas as questões.

Os resultados demonstraram a coerência interna entre as dimensões das questões; a existência de correlações positivas entre as dimensões investigadas, sendo possível constatar que a escala é confiável e pode ser utilizada para investigar as crenças de autoeficácia do professor de música para atuar na educação básica em relação às variáveis demográficas e de contexto. A importância de trazer dados sobre os julgamentos dos professores sobre suas capacidades ou suas crenças de autoeficácia reside no fato de estas serem consideradas fortes prognósticos para a motivação, autorregulação e realização. Portanto, os resultados desta pesquisa poderão trazer contribuições para os estudos sobre motivação do professor.

3.2.3 A Escala de Autoeficácia do Professor de Música

Após os resultados do estudo-piloto e levando em consideração os relatórios dos participantes com as correções, bem como as críticas e as sugestões, a escala foi reformulada. O item sobre a formação foi reformulado, e cada dimensão foi equilibrada com o mesmo número de questões.

A escala teve o número de itens reduzido de 34 para 21. A redução fez-se necessária, em primeiro lugar, por não haver equilíbrio entre a quantidade de itens para cada dimensão. Por exemplo, a dimensão *motivar alunos* era composto por 14 itens e a dimensão *lidar com mudanças e desafios* contava apenas com 2 itens..

Em segundo lugar, pelo fato de que para a verificação da confiabilidade e validação de uma escala é necessário um mínimo de participantes para cada quantidade de questões. Essa quantidade pode ser calculada segundo a razão de três a cinco participantes por questão (TABACHNICK; FIDEL, 2006). As dimensões *ensinar música*, *motivar alunos*, *gerenciar o comportamento dos alunos* e *considerar a diversidade dos alunos* tiveram quatro itens cada e a dimensão *lidar com mudança e desafios* contou com cinco questões.

O critério utilizado para excluir as questões foi através de análise quanto à ambiguidade das questões, correção e substituição de alguns termos pouco utilizados no contexto brasileiro. Outros aspectos levados em consideração se referem a pertinência dos itens, bem como sugestões dos participantes e do grupo de pesquisa Faprom. As escalas se encontram em anexo (ver anexo 5 e 6)

3.3 Fase 2

Na segunda fase foi caracterizada a amostra geral, e realizadas a coleta e análise de dados. Para a análise de dados utilizei a estatística. A estatística é considerada uma ciência que, mais do que apenas analisar e interpretar os dados, tem como objetivo também orientar a coleta, o resumo e a apresentação dos dados (CALLEGARI-JACQUES, 2003). A estatística é dividida em dois campos (COSTA, 2005) ou áreas de atuação (CALLEGARI-JACQUES, 2003): a estatística descritiva e a estatística inferencial. O estudo das relações estatísticas (como, por exemplo, média, mediana, moda, desvio-padrão) que possibilitam descrever os dados de uma amostra é considerado estatística descritiva. Dessa forma, foi possível identificar o perfil das respostas e dos professores de música quanto às médias, desvios-padrão,

valor mínimo e valor máximo nas variáveis quantitativas, cálculo de frequência e porcentagem nas variáveis qualitativas.

A estatística inferencial se preocupa em generalizações, pelas transferências de resultados da amostra para a população. Na estatística inferencial os testes estatísticos servem para verificar se os dados fornecem evidências suficientes entre as variáveis escolhidas em relação à questão ou às hipóteses, e determinar se existem possibilidades de correlações (MALHOTRA, 2006). Nessa fase foram realizados testes estatísticos: a) para validação do instrumento de medição; b) para descrever o conjunto de dados utilizando a estatística descritiva; e c) para realizar generalizações ou transferência de conclusões através da estatística inferencial. Esses testes serão detalhados na segunda parte desta investigação, no Capítulo 4.

3.3.1. Os professores de música

Para essa pesquisa foram enviados mais de 500 convites via *e-mail*. Além disso, o convite foi publicado no informativo da Associação Brasileira de Educação Musical, bem como em uma página na *internet* destinada a formação continuada de professores de música. Recebi 232 respostas aceitando o convite, sendo que 174 tiveram os critérios preenchidos para participar da pesquisa. Desses, apenas 148 professores responderam o questionário durante o período em que esteve on-line (de dezembro de 2009 a março de 2010).

A amostra, portanto, foi composta de 148 professores e estagiários que atuavam com aulas de música no currículo escolar. Essas aulas poderiam ocorrer tanto em suas salas de aula quanto em outros espaços. Os professores e estagiários ministravam aulas de música nas escolas de educação básica, públicas e privadas, de várias regiões do Brasil.

A seleção dos professores e estagiários foi realizada através da amostragem não probabilística. Segundo Cohen, Manion e Morrison. (2007), nas amostragens não probabilísticas nem todos os indivíduos de uma população terão chances de ser incluídos na amostra. Geralmente, não há necessidade de uma quantidade exata para a amostra, no entanto, deve ser representativa (MALHOTRA, 2006).

Dentre os tipos de amostragens não probabilísticas, utilizei o princípio de amostragem proposital, em que o pesquisador seleciona os sujeitos a serem investigados de acordo com as características desejadas para o estudo (COHEN;

MANION; MORRISSON, 2007). De acordo com o objetivo deste trabalho, os requisitos necessários para a seleção dos professores foram: possuir licenciatura ou bacharelado em música ou em outras disciplinas e estar atuando na educação básica com aulas de música como disciplina compulsória. Levando em consideração os princípios éticos da pesquisa científica, outro critério foi a disponibilidade e consentimento do professor em participar da pesquisa e o compromisso do pesquisador de manter em sigilo as identidades dos pesquisados (BABBIE, 1999).

Ainda no que se refere à amostra, foi necessário equilibrar o número de participantes entre aqueles que pertenciam às escolas públicas e aqueles que pertenciam às escolas privadas para realizar o teste estatístico relacionado à variável de contexto (tipo de escola). Por exemplo, se existe diferença entre as crenças de autoeficácia na dimensão *ensinar música* dos professores que atuam em escolas particulares em relação aos que atuam em escolas públicas.

3.3.2. Procedimentos de coleta e análise dos dados

Os participantes desta pesquisa foram contatados pessoalmente, via *e-mail* ou por telefone. Inicialmente, entrei em contato com os professores para verificar se possuíam os critérios pretendidos para participar desta pesquisa. Verificados os critérios, enviei aos professores uma carta-convite contendo uma explicação sobre a investigação e a importância de participar de pesquisas na área de educação musical, uma vez que há um processo de inserção do conteúdo de música na escola.

Com a finalidade de monitorar e verificar os questionários respondidos, cada questionário teve um código de acesso (*link*) na *web* fornecido pela SPHINX BRASIL. A geração de códigos individualizados seguiu um rigor científico, para que os professores não respondessem o questionário mais de uma vez. O questionário foi programado para obter todas as respostas e, ao ser enviado, o professor não teria mais o acesso ao *link*. Isso difere de outras pesquisas via internet, em que o questionário se encontra *on-line* ou é enviado um *e-mail* com o questionário anexo destinado a várias pessoas. Nesses casos, não há o controle de quantas vezes o questionário poderá ser respondido pela mesma pessoa. Segue um exemplo dos *links* na Figura 16.

A	
1	http://pesquisas.sphinxbrasil.com/teste/auto_eficacia/auto_eficacia.hyp?lang=PO&query=modify&format=html&layout=yes&key=KUKO-001
2	http://pesquisas.sphinxbrasil.com/teste/auto_eficacia/auto_eficacia.hyp?lang=PO&query=modify&format=html&layout=yes&key=TEMO-002
3	http://pesquisas.sphinxbrasil.com/teste/auto_eficacia/auto_eficacia.hyp?lang=PO&query=modify&format=html&layout=yes&key=LAMO-003
4	http://pesquisas.sphinxbrasil.com/teste/auto_eficacia/auto_eficacia.hyp?lang=PO&query=modify&format=html&layout=yes&key=KESO-004
5	http://pesquisas.sphinxbrasil.com/teste/auto_eficacia/auto_eficacia.hyp?lang=PO&query=modify&format=html&layout=yes&key=GUIDA-005
6	http://pesquisas.sphinxbrasil.com/teste/auto_eficacia/auto_eficacia.hyp?lang=PO&query=modify&format=html&layout=yes&key=FITU-006
7	http://pesquisas.sphinxbrasil.com/teste/auto_eficacia/auto_eficacia.hyp?lang=PO&query=modify&format=html&layout=yes&key=SECE-007
8	http://pesquisas.sphinxbrasil.com/teste/auto_eficacia/auto_eficacia.hyp?lang=PO&query=modify&format=html&layout=yes&key=LAGO-008
9	http://pesquisas.sphinxbrasil.com/teste/auto_eficacia/auto_eficacia.hyp?lang=PO&query=modify&format=html&layout=yes&key=LOTE-009
10	http://pesquisas.sphinxbrasil.com/teste/auto_eficacia/auto_eficacia.hyp?lang=PO&query=modify&format=html&layout=yes&key=MADA-010
11	http://pesquisas.sphinxbrasil.com/teste/auto_eficacia/auto_eficacia.hyp?lang=PO&query=modify&format=html&layout=yes&key=JIDA-011
12	http://pesquisas.sphinxbrasil.com/teste/auto_eficacia/auto_eficacia.hyp?lang=PO&query=modify&format=html&layout=yes&key=VAVE-012
13	http://pesquisas.sphinxbrasil.com/teste/auto_eficacia/auto_eficacia.hyp?lang=PO&query=modify&format=html&layout=yes&key=LELA-013
14	http://pesquisas.sphinxbrasil.com/teste/auto_eficacia/auto_eficacia.hyp?lang=PO&query=modify&format=html&layout=yes&key=MAGO-014
15	http://pesquisas.sphinxbrasil.com/teste/auto_eficacia/auto_eficacia.hyp?lang=PO&query=modify&format=html&layout=yes&key=FORU-015
16	
17	

Figura 16. Exemplo dos *links* do questionário.

Após o aceite, enviei uma carta de agradecimento, esclarecendo dúvidas e o *link* destinado àquele professor. Uma vantagem do convite de participação de pesquisa enviado por *e-mail* é que, além da carta formal, é possível manter contato com os participantes com mais frequência, esclarecendo dúvidas particulares. No caso desse trabalho, recebi muitas sugestões e mensagens, em que os participantes tiveram oportunidade de relatar suas realidades. No entanto, a grande desvantagem se encontra na preocupação de abrir arquivos e *links* de destinatários desconhecidos. Mesmo após a identificação e já haver publicado em anais de congressos da área, muitos participantes tiveram receio de participar da pesquisa.

O código de acesso para cada participante permitiu monitorar na internet a evolução dos questionários respondidos, bem como aqueles que não haviam sido respondidos. A seguir, na Figura 17, um exemplo da monitoração.

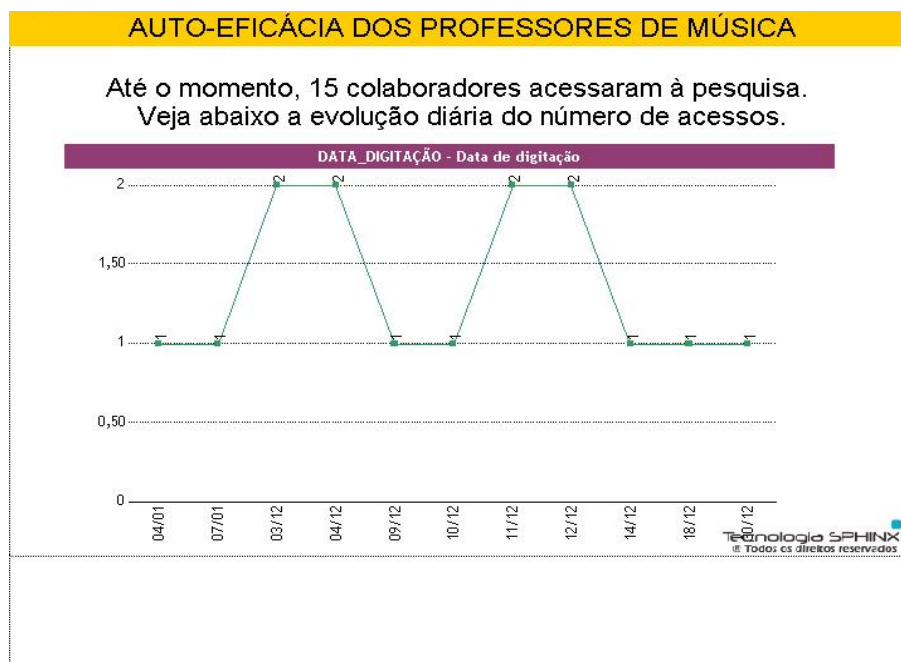


Figura 17. Monitoramento dos questionários via *web*.

Através do monitoramento diário do acesso à pesquisa, foi possível verificar a data em que o professor havia acessado e respondido o questionário. Caso algum professor não tivesse respondido, era reenviado um novo *e-mail* com a solicitação de que participasse, bem como seu código de acesso. É importante lembrar que devido ao custo financeiro que envolve a contratação e hospedagem de uma pesquisa na *web*, os *links* do questionário puderam ser acessados durante um prazo de aproximadamente três meses.

Após a coleta de dados foram realizadas a codificação e armazenamento no banco dos dados da empresa SPHINX BRASIL e a análise pelo *software* SPHINX SURVEY. Para a análise dos dados contei com a assessoria de um estatístico. Esse profissional, por sua vez, utilizou o *software* SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para realizar os testes estatísticos.

Para verificar as propriedades psicométricas e validar a Escala de Autoeficácia do Professor de Música utilizei os testes estatísticos alfa de Cronbach (definido anteriormente) e análise fatorial.

A análise fatorial foi realizada para resumir ou reduzir os dados com o intuito de criar dimensões com perfil mais semelhante. De acordo com Malhotra (2006), na análise fatorial é possível verificar o comportamento de uma ou mais variáveis em associação com outras. Especificamente para esta pesquisa, a análise fatorial foi

realizada para verificar se os itens da escalas pertenciam às dimensões propostas para verificar as crenças de autoeficácia.

Ainda em relação à inferência estatística, foi realizada a correlação linear de Pearson, teste qui-quadrado, teste exato de Fischer, teste t e teste das classificações de Kruskal-Wallis. Segundo Barbetta (2006), o coeficiente de correlação (linear) de Pearson é utilizado para descrever a correlação linear dos dados de duas variáveis quantitativas. Esse teste buscou verificar as correlações entre os itens e correlações entre as dimensões que compõem a Escala de Autoeficácia do Professor de Música.

O teste qui-quadrado permite verificar a significância da associação entre duas variáveis categóricas ou qualitativas. Por exemplo, devido à formação, há maior probabilidade dos professores de música com mais tempo de atuação possuírem crenças de autoeficácia elevadas em lidar com o comportamento do aluno. Utilizando o teste qui-quadrado será possível identificar se e onde essas associações acontecem. Dessa forma, pode-se estudar separadamente a associação entre maior tempo de atuação e crenças de autoeficácia elevadas em lidar com o comportamento do aluno, por exemplo.

Caso o teste qui-quadrado não possa ser realizado (entre duas variáveis qualitativas) é aconselhado utilizar o teste exato de Fischer (MALHOTRA, 2006; CALLEGARI-JACQUES, 2003) que verifica as diferenças existentes entre duas variáveis independentes. No caso deste trabalho o tempo de atuação e as dimensões das crenças de autoeficácia.

Já o teste t foi utilizado para verificar se existe diferença significativa entre as médias dos escores de cada dimensão nos seguintes grupos: gênero (masculino e feminino), faixa etária, formação, tempo de atuação, tipo de escola (pública e particular). Por exemplo, será possível verificar se as respostas quanto às crenças de autoeficácia em ensinar música foram diferentes entre aqueles com formação em música e formação em outros cursos.

O teste das classificações de Kruskal-Wallis é uma análise de variância por postos, sendo utilizada para verificar se existe diferença significativa entre uma variável quantitativa, que neste trabalho se refere ao escore de cada dimensão e

várias amostras independentes que se referem à faixa etária (quatro categorias) e tempo de serviço (cinco categorias). De acordo com Levine et. al (2008), esse teste se refere à uma análise não paramétrica³² para ANOVA de fator único.

Depois de esclarecidos os procedimentos de cada teste, no capítulo a seguir apresento a análise de dados.

³² “Um procedimento não-paramétrico é um procedimento estatístico que apresenta (certas) propriedades desejáveis que se mantêm verdadeiras sob pressupostos relativamente brandos com relação à população ou populações subjacentes das quais são obtidos os dados” (HOLLANDER; WOLFE, apud LEVINE et al., 2008, p. 425).

PARTE II – RESULTADOS E DISCUSSÃO

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresento a análise dos dados, iniciando com a estatística descritiva caracterizando a amostra. Logo a seguir, apresento os resultados obtidos na estatística inferencial, que correspondem aos seguintes testes: análise fatorial, teste de alfa de Cronbach, correlação de Pearson, teste qui-quadrado, teste t e teste das classificações de Kruskal-Wallis. A validação da Escala de Autoeficácia do Professor de Música foi realizada através da análise fatorial e teste alfa de Cronbach. Por meio destes dois testes foram verificadas as propriedades psicométricas do instrumento de medição. Os demais testes foram utilizados para verificar as correlações entre as questões de cada dimensão e entre as dimensões; se houve nível de significância entre as variáveis. As variáveis investigadas neste trabalho foram: sexo, idade, tempo de trabalho, tipo de escola e formação. No final deste capítulo são apresentados os gráficos referentes às dimensões das crenças de autoeficácia dos professores de música.

4.1 Estatística descritiva

4.1.1. Caracterização da amostra geral

Quanto à caracterização da amostra geral, participaram da pesquisa 148 professores e estagiários que atuavam na educação básica como professores de

música em sala de aula, sendo 66,9% do sexo feminino e 33,1% do sexo masculino (Gráfico 1).

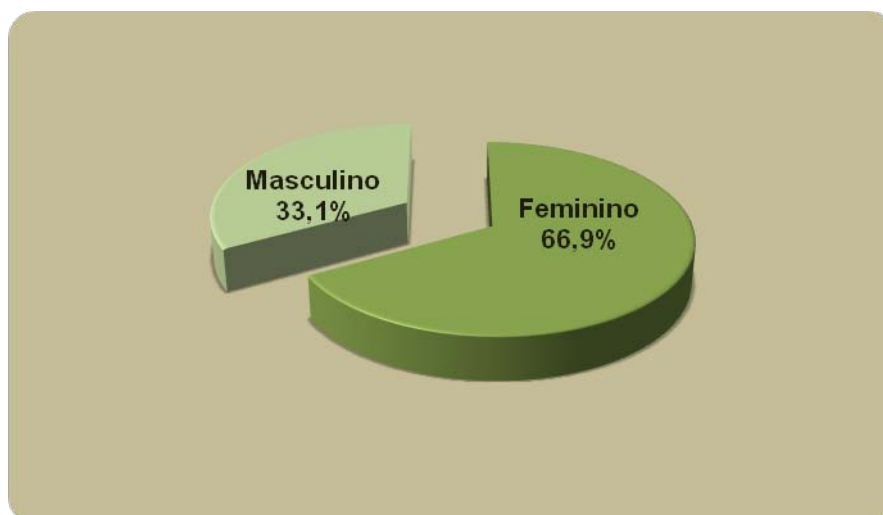


Gráfico 1. Sexo referente à amostra geral

A variável de contexto se referiu ao tipo de escolas, se pública ou privada. Essa variável obteve um equilíbrio quanto à atuação dos professores participantes, ou seja, 50% dos professores atuavam em escolas públicas e 50% em escolas privadas. A idade mínima da amostra foi de 19 anos e a máxima, 61 anos, resultando a média de 34,41 anos (Tabela 5). O tempo de atuação variou de 1 ano a 40 anos (Tabela 5). Vale ressaltar que para os estagiários o tempo de atuação foi classificado como 1 ano, já que, de acordo com as exigências para formação inicial de professores de música, o tempo de prática de ensino é equivalente a 400 horas.

Tabela 5. Idade e tempo de atuação da amostra geral.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Idade	148	19	61	34,41	10,457
Tempo de atuação	148	1	40	8,36	8,385

A idade dos professores foi categorizada em: a) até 30 anos,³³ b) 31 a 40 anos; c) 41 a 50 anos; e d) mais de 50 anos, como mostra o Gráfico 2, a seguir.

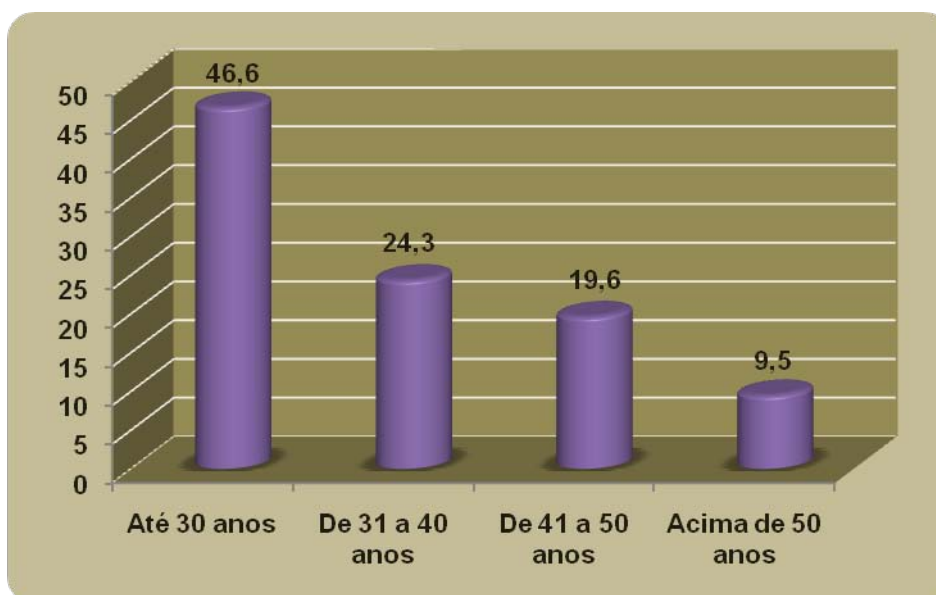


Gráfico 2. Idade da amostra geral.

Conforme mostra o Gráfico 2, a amostra possuía professores de música que podem ser considerados jovens, pois a idade da maioria se concentrou em até 30 anos. No Gráfico 3, apresento um cruzamento realizado entre as variáveis sexo e idade dos professores e estagiários em música. Observa-se a predominância da atuação de professoras em todas as faixas etárias.

³³ Inicialmente, havia uma categoria anterior, a categoria “até 20 anos”. Entretanto, por haver apenas 3 professores que se encaixavam nesse item, foi aconselhado pela estatística agrupar essa categoria com a categoria “21 a 30 anos”, resultando a categoria “até 30 anos”.

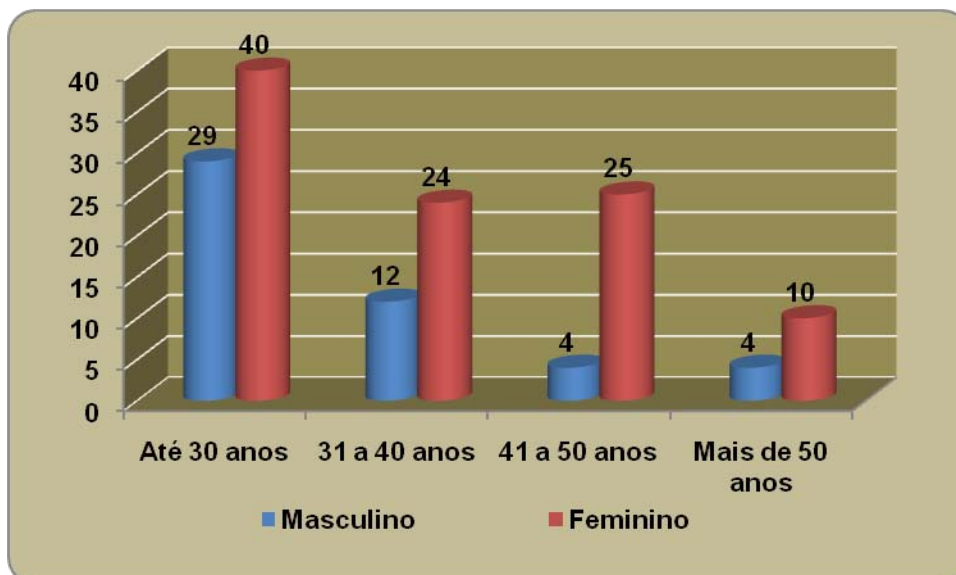


Gráfico 3. Cruzamento entre sexo e idade da amostra geral.

Muitos estudiosos da educação investigaram as vidas dos professores, tendo a premissa que as diferentes experiências, as crenças, as percepções, alegrias, frustrações e decepções parecem estar correlacionados com as diferentes fases da vida profissional e pessoal dos professores (MARCELO, 1999). Nesse sentido, Huberman (1995) apresenta o ciclo de vida profissional do professor dividindo-o em cinco fases: a) entrada de carreira: 1 a 3 anos; b) estabilização do repertório: 4 a 6 anos; c) experimentação ou diversificação: 7 a 25 anos; d) estabilização profissional ou serenidade: 25 a 35 anos; e e) ruptura ou desinvestimento: 35 a 40 anos. Isso não significa que essa classificação seja estanque e que obrigatoriamente todos os professores passam por cada etapa. É importante considerar que existem aspectos e situações pessoais, profissionais e contextuais que influenciam as crenças dos professores durante sua carreira docente, o que irá diferenciar o curso de vida de cada professor.

Dentre os estudos sobre as fases de carreira docente, a classificação de Huberman (1995) mostrou-se mais apropriada para categorizar o tempo de atuação dos professores de música desta pesquisa. Utilizando essa classificação verifica-se que a maioria dos professores de música se encontrava na fase de experimentação ou diversificação (41,2 %) e na fase de entrada de carreira (39,9%). A fase de estabilização de repertório contou com 14,9% e na fase de serenidade e de ruptura perceberam-se poucos professores atuando, 2,7% e 1,4%, respectivamente, como mostra o Gráfico 4.

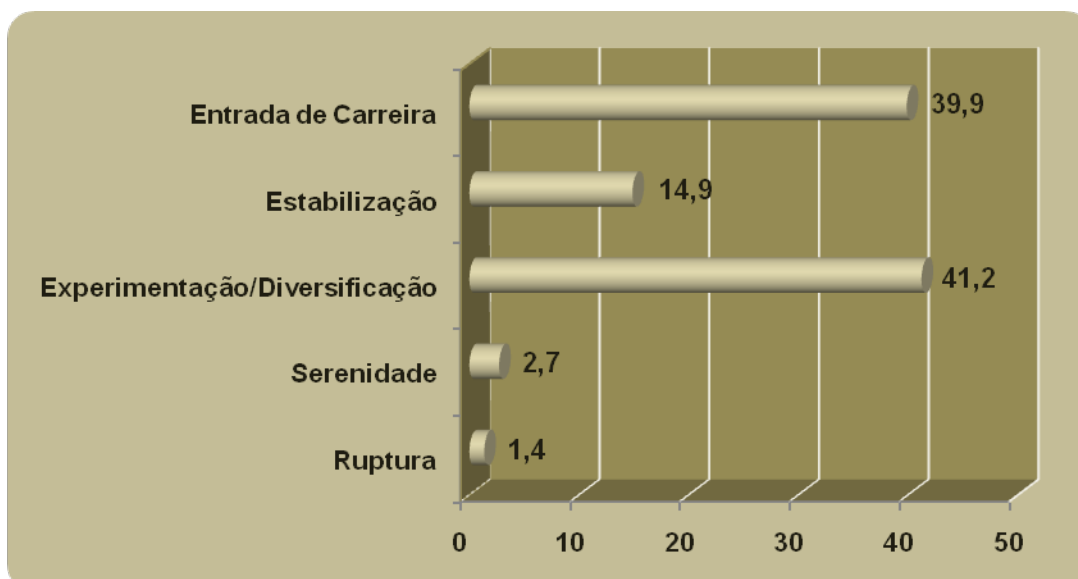


Gráfico 4. Fases de carreira da amostra geral, segundo a classificação de Huberman (1995).

Foi possível constatar que muitos graduandos em música já atuavam como professores na educação básica, antes mesmo de ter realizado o estágio³⁴. Para tanto, classifiquei a formação como: “graduação completa” e “graduação incompleta”. Além disso, justifico essa classificação devido à minha amostra contar com a participação de estagiários em música.

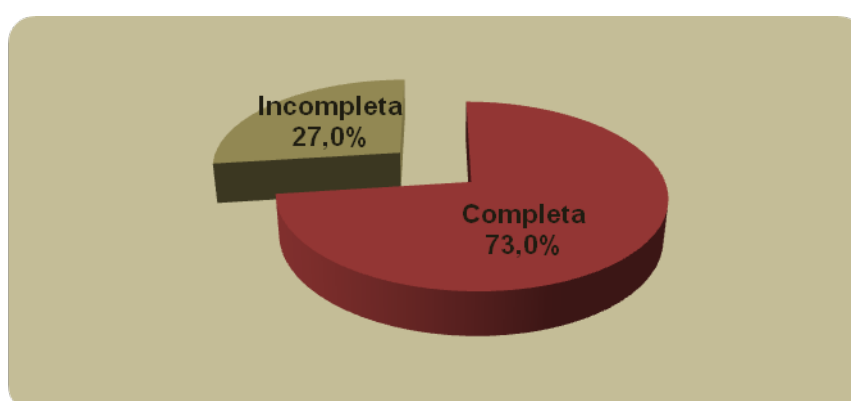


Gráfico 5. Nível de formação em graduação da amostra geral.

³⁴ Como relatado na pesquisa de Morato (2010).

Os dados apontaram que 73% dos participantes possuíam graduação completa e 27% possuíam graduação incompleta (Gráfico 5). Dos professores com graduação incompleta apenas um realizava graduação em bacharelado em música.

As aulas de música nas escolas brasileiras nem sempre são ministradas por especialistas em música. Por esse motivo, busquei identificar a porcentagem de professores que estão cursando ou cursaram a graduação em música que atuam na educação básica em sala de aula. Neste trabalho considerei como categoria *música* os cursos que, de alguma forma, oferecem uma formação musical, independentemente de sua nomenclatura. Pelo fato da questão sobre a área do curso se caracterizar como uma questão aberta houve diversas denominações para um mesmo curso. Como por exemplo: licenciatura em música, educação musical, educação artística com habilitação em música, licenciatura em flauta, entre outras denominações. Decidi, portanto, agrupar os cursos em apenas dois grupos: 1) área de música; e 2) outras áreas, como mostra a Tabela 6 a seguir.

Tabela 6. Área da amostra geral.

	Freq.	%
Música	118	79,7
Outras	30	20,3
Total	148	100,0

O resultado apresentado na Tabela 6 sugere que a maioria dos professores que atua com aulas de música nas escolas brasileiras pertencem à área de música.

É previsto pela LDB que para atuar na educação básica os professores deverão ter cursado a licenciatura. Dessa forma, a Tabela 7 mostra que a maior parte dos professores de música que atua em sala de aula é proveniente de um curso de licenciatura. No entanto, 20,3% desses professores licenciados (Tabela 6) não são formados em música.

Tabela 7. Curso (bacharelado e licenciatura) da amostra geral.

	Freq.	%
Bacharelado	17	11,5
Licenciatura	131	88,5
Total	148	100,0

4.1.2 Caracterização da amostra com graduação incompleta

Os professores que fizeram parte desta amostra totalizaram 40, sendo que 57,5% pertencem ao sexo feminino e 42,5% pertencem ao sexo masculino. Fazem parte dessa amostra os professores que não concluíram sua graduação e os estagiários. Quanto à faixa etária, a maioria (72,5%) tinha até 30 anos, e as demais faixas etárias apresentaram 15%, 7,5%, 5,0%, respectivamente (31 a 40 anos, 41 a 50 anos e acima de 50 anos). Ao verificar o tipo de ensino, 47,5% pertenciam ao ensino privado e 52,5% pertenciam ao ensino público. A maior parte desta amostra se encontra na fase “entrada de carreira” (75%).

Tabela 8. Área da graduação incompleta.

	Freq.	%
Música	37	92,5
Outras	3	7,5
Total	40	100,0

De acordo com a Tabela 8, dos professores que atuavam nas escolas sem graduação completa, a maioria pertencia à área de música e apenas 7,5% pertenciam a outras áreas. Isso sugere que a maioria dos professores que cursava a graduação em música estava realizando seus estágios e/ou atuando na educação básica. Dos 40 professores de música, 2,5% pertenciam ao bacharelado e 97,5% pertenciam ao curso de licenciatura; esse resultado sinaliza que provavelmente o engajamento da formação inicial de professores de música oportuniza aos alunos experiências concretas da realidade escolar.

A Tabela 9 remete à porcentagem dos professores com graduação incompleta que realizavam o estágio supervisionado e dos professores que já atuavam nas escolas como professores de música.

Tabela 9. Graduação incompleta – faz estágio?

	Freq.	%
Sim	25	62,5
Não	14	35,0
NR	1	2,5
Total	40	100,0

Quanto ao perfil dos estagiários em música, 60% eram do sexo feminino e 40%, do sexo masculino. Quanto à faixa etária, grande parte dos estagiários tinha até 30 anos (Tabela 10).

Tabela 10. Idade dos estagiários.

	Freq.	%
Até 30 anos	18	72,0
De 31 a 40 anos	4	16,0
De 41 a 50 anos	1	4,0
Acima de 50 anos	2	8,0
Total	25	100,0

Em relação ao tempo de atuação, 80% dos professores estavam na fase de entrada de carreira, 8% na fase de estabilização de repertório, 8% na fase da diversificação e 4% na fase de ruptura. É provável que os 20% dos estagiários que assinalaram pertencer às fases da estabilização, serenidade e ruptura estavam cursando música durante sua carreira docente. Quanto ao tipo de ensino, 20% atuavam em escolas particulares e 80%, em escolas públicas. Os dados apontam que provavelmente há um maior diálogo entre instituições de ensino superior

(formação inicial de professores) e escolas públicas. Quanto à área de formação, a maioria estava cursando música, como evidencia a Tabela 11.

Tabela 11. Área dos estagiários.

	Freq.	%
Música	24	96,0
Outras	1	4,0
Total	25	100,0

Dos professores que possuíam graduação incompleta e que não realizavam estágio, 50% eram do sexo feminino e 50% eram do sexo masculino. Dessa amostra, 78,6% estão na faixa etária de até 30 anos (Tabela 12). Pode-se observar que os professores com graduação incompleta que atuam nas escolas também é considerado como jovem.

Tabela 12. Idade: graduação incompleta sem estágio.

	Freq.	%
Até 30 anos	11	78,6
De 31 a 40 anos	1	7,1
De 41 a 50 anos	2	14,3
Total	14	100,0

Quanto ao tempo de trabalho, 71,4% dos professores pertence à fase de entrada de carreira, 7,1% na fase de estabilização do repertório e 21,4% na fase de diversificação. Os dados indicam que provavelmente pode haver muita rotatividade na permanência dos professores de música na educação básica ou que, após a Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008) muitas escolas incluíram as aulas de música como disciplina compulsória. A atuação dos professores sem graduação se concentrava nas escolas privadas (92,9%), sendo que 7,1% dos professores atuavam em escolas públicas. Em relação às áreas de formação, 85,7% pertenciam à área de música e 14,3% estavam categorizados em outras.

Diante dos dados que caracterizaram o perfil da amostra dos professores de música com formação incompleta foi possível constatar que havia uma atuação equilibrada de ambos os sexos. No entanto, de acordo com os dados a amostra desta pesquisa é considerada jovem, a maioria se encontrava na fase de início de carreira e atuava em escolas privadas. Grande número de professores pertencia à área de música e era licenciandos.

4.1.3 Caracterização da amostra com graduação completa

Quanto ao perfil dos professores que possuíam graduação completa, grande parte pertencia à categoria “música” e 25% pertenciam à categoria “outras”, como mostra a Tabela 13.

Tabela 13. Área referente à amostra geral dos professores com graduação completa.

	Freq.	%
Música	81	75,0
Outras	27	25,0
Total	108	100,0

Dos professores de música com atuação nas escolas, 14,8% tinha formação em bacharelado e 85,2% eram oriundos do curso de licenciatura. Esses resultados apontaram que havia mais licenciados em música em sala de aula do que os bacharéis.

Quanto a ter realizado curso de pós-graduação, 52,8% dos professores responderam que sim e 47,2% responderam não ter realizado nenhuma pós-graduação. Dos professores que cursaram pós-graduação, 77,2% fizeram especialização e 33,3% cursaram mestrado.

E quanto ao perfil dos professores que possuíam pós-graduação, 75,4% pertenciam ao sexo feminino e 24,6%, ao sexo masculino. Observando a Tabela 14, vê-se que a maioria dos professores que possuíam pós-graduação estava na faixa entre 31 e 40 anos.

Tabela 14. Idade dos professores com pós-graduação.

	Freq.	%
Até 30 anos	15	26,3
De 31 a 40 anos	20	35,1
De 41 a 50 anos	15	26,3
Acima de 50 anos	7	12,3
Total	57	100,0

Em relação ao tempo de atuação, 63,2%, ou seja, a maioria pertencia à fase de experimentação/diversificação (Tabela 15).

Tabela 15. Fases de carreira dos professores com pós-graduação.

	Freq.	%
Entrada de carreira	12	21,1
Estabilização do repertório	5	8,8
Experimentação/diversificação	36	63,2
Serenidade	3	5,3
Ruptura	1	1,8
Total	57	100,0

Dos professores pós-graduados, 47,4% pertenciam às escolas privadas e 52,6% pertencem às escolas públicas. Na amostra de professores com pós-graduação havia maior porcentagem de mulheres e predominância de professores entre 31 e 40 anos. Foi possível constatar que um grande número de professores estava atuando de 7 a 25 anos nas escolas e a distribuição desses profissionais nas escolas públicas e escolas privadas apresentou um certo equilíbrio.

Dos professores que não possuíam pós-graduação, 64,7% eram do sexo feminino e 35,3% eram do sexo masculino. Houve uma concentração maior de professores de música na faixa de até 30 anos (Tabela 16).

Tabela 16. Faixa etária dos professores sem pós-graduação.

	Freq.	%
Até 30 anos	25	49,0
De 31 a 40 anos	10	19,6
De 41 a 50 anos	11	21,6
Acima de 50 anos	5	9,8
Total	51	100,0

Quanto ao tipo de escola ou ensino, 54,9% atuavam em escolas privadas e 45,1%, em escolas públicas. No que se refere ao tempo de atuação, 33,3% pertenciam à fase de entrada de carreira, 27,5% estavam na fase de estabilização do repertório, 37,3% estavam na fase de diversificação e 2%, na fase de serenidade.

De acordo com os resultados apresentados, entre os professores com graduação e sem curso de pós-graduação houve predominância do sexo feminino e a maioria possuía idade até 30 anos. Quanto ao tipo de escola e tempo de trabalho, os dados são semelhantes aos dos professores com pós-graduação.

4.2 Estatística inferencial

4.2.1 Validação da Escala de Autoeficácia do Professor de Música

Para a validação da escala foi realizado teste alfa de Cronbach, bem como a análise fatorial confirmatória. Avaliou-se a consistência interna do questionário por meio do cálculo do alfa de Cronbach. O coeficiente α é uma medida de consistência interna de questionários que permite verificar se todas as questões medem situações similares (satisfação/insatisfação; importância/não-importância; por exemplo). Pode-se dizer que é uma medida de compreensão da escala do questionário, e se os dados são confiáveis. Como já dito anteriormente, valores de alfa de Cronbach maiores ou iguais a 0,6 têm sido aceitos como indicativos de uma consistência interna.

Tabela 17. Valor do alfa de Cronbach para cada dimensão.

Dimensão	Valor de alfa
Ensinar música (4 questões)	0,675
Comportamento (4 questões)	0,805
Motivar alunos (4 questões)	0,770
Diversidade (4 questões)	0,766
Desafios (5 questões)	0,775

Conforme a Tabela 17, o valor do alfa de Cronbach para cada uma das dimensões foi considerado bom, pois ficou acima do valor mínimo exigido. Dessa forma, se conclui que o instrumento de medição possui uma boa consistência interna.

A análise fatorial utilizou o método de fatoração por eixos principais com rotação varimax³⁵ para verificar o agrupamento de fatores em relação às dimensões da atuação do professor de música da educação básica. A análise fatorial confirmatória, por componentes principais, mostrou que as questões foram agrupadas nos construtos definidos *a priori*. Apenas duas questões não foram agrupadas exatamente nos construtos de origem, mas como a diferença entre os dois escores (do grupo que a análise fatorial agrupou e do grupo *a priori*) é muito pequena, pode-se considerar a classificação “adequada” (*a priori*), como mostrada na Tabela 18, a seguir:

³⁵ Rotação varimax é um dos métodos mais comuns de rotação ortogonal criado por Henry Kaiser. A finalidade do uso de uma análise fatorial por rotação varimax está na facilidade de interpretação dos resultados da amostra (MALHOTRA, 2006).

Tabela 18. Análise fatorial – componentes principais.

Itens	1	2	3	4	5
Implementar várias estratégias de ensino de música na sala de aula.	,112	,018	,127	,161	,847
Utilizar uma variedade de estratégias para avaliar as atividades musicais.	,123	,234	,256	,071	,721
Responder até às questões mais complexas do campo musical levantadas pelos alunos.	,185	-,101	,380	-,004	,267
Adaptar as atividades para um nível musical considerando o desenvolvimento musical e cognitivo dos alunos.	,180	,412	,294	,135	,525
Lidar com o comportamento não adequado dos alunos em situações de ensino e aprendizagem.	,075	,141	,128	,813	,206
Lidar com alunos agressivos.	,039	-,002	,059	,846	,126
Estabelecer um sistema de gerenciamento de sala mesmo quando os alunos estão trabalhando em grupo.	,245	,374	,176	,517	,066
Fazer alunos com problemas de comportamento seguirem as regras da sala de aula.	,232	,230	,118	,762	-,049
Fazer os alunos acreditarem que podem ter um bom desempenho nas atividades musicais.	,123	,728	,020	,103	,345
Motivar os alunos que mostram pouco interesse nas atividades musicais.	,057	,759	,251	,131	,003
Conseguir que os alunos mais resistentes se engajem nas atividades musicais.	,148	,733	,183	,224	,036
Conseguir motivar os alunos para aprenderem música mesmo quando não existe apoio por parte dos familiares e amigos.	,400	,572	,153	,056	,090
Trabalhar com a diversidade de desenvolvimento musical dos alunos.	,209	,264	,603	,284	,022
Trabalhar com a diversidade de preferências musicais dos alunos.	,040	,167	,782	,080	,028
Organizar atividades musicais adaptando o ensino e/ou execução de peças musicais conforme as habilidades individuais dos alunos.	,062	,123	,688	,066	,307
Criar atividades musicais que atendam a todos os alunos, independentemente do seu desenvolvimento musical.	,197	,217	,673	,083	,137
Gerenciar atividades musicais independentemente de como os alunos estão organizados (composição do grupo, grupo de idades mistas, etc.).	,316	,172	,390	,232	,202
Trabalhar com atividades musicais mesmo quando a escola não possui espaço físico adequado.	,824	,146	,153	,047	,097
Realizar uma aula de música mesmo quando a escola não dispõe de material didático adequado.	,850	,141	,162	,033	,025
Produzir materiais didáticos a partir de produções já existentes, adaptando-os para a realidade dos alunos.	,517	,142	,225	,245	,080
Trabalhar com uma turma numerosa.	,687	,103	,033	,206	,204

No entanto, devido à análise fatorial confirmatória apresentar duas questões que não se agruparam nas dimensões de origem (itens das dimensões *ensinar*

música e *desafios* marcados em negrito), optei por realizar outro teste de alfa de Cronbach retirando as duas questões. Pôde-se observar que, ao excluir as duas questões, o índice α apresentou um aumento significativo, como mostra a Tabela 19. Os índices de alfa em todas as dimensões foram acima de 0,70; valor considerado aceitável nas pesquisas que utilizam escalas de autorrelatos (BZUNECK; GUIMARÃES, 2003).

Tabela 19. Valor do alfa de Cronbach para cada dimensão (sem duas questões).

Dimensão	Valor de alfa
Ensinar música (3 questões)	0,731
Comportamento (4 questões)	0,805
Motivar alunos (4 questões)	0,770
Diversidade (4 questões)	0,766
Desafios (4 questões)	0,782

Os resultados da análise fatorial confirmatória e o teste alfa de Cronbach confirmam a confiabilidade e a validade da Escala de Autoeficácia do Professor de Música. É importante ressaltar que as duas questões que apresentaram problemas foram retiradas. Para todas as análises referentes às dimensões, *ensinar música* apresenta 3 itens e *desafios* possui 4 itens (gráfico 7 e 11, respectivamente). Segundo Pasquali (2007, p.106), “ a validade diz respeito ao instrumento e não ao uso que se faz dos seus escores”.

4.2.2 Correlação linear de Pearson, teste t, teste de Fischer, teste Kruskal-Wallis e teste qui-quadrado

Após a validação do instrumento de medição foram realizados outros testes estatísticos. A correlação linear de Pearson foi realizada para verificar a correlação entre as questões que compõem cada dimensão e entre as dimensões. Foi possível constatar que os itens de cada dimensão apresentam uma correlação positiva. Lembrando que os índices entre 0 a 0,3 são consideradas fracas; 0,3 a 0,6 são regulares e 0,6 a 0,9 são classificados como fortes (CALLEGARI-JACQUES, 2003) .

Interpretando os resultados da correlação linear de Pearson, foi possível constatar que os itens da dimensão *ensinar música* apresentaram índice de correlação de fraco a regular. Já as questões que compõem a dimensão

comportamento apresentaram correlações regulares e fortes. No que refere à dimensão *motivar alunos*, o índice de correlação entre as questões foi considerado regular. A dimensão *diversidade* apresentou um índice classificado como regular, e na dimensão *desafios* a correlação entre as questões foi classificada como regular e forte (ver Anexo 7).

Tabela 20. Correlação linear de Pearson entre as dimensões.

		Correlação				
		Ensinar	Comportamento	Motivar	Diversidade	Desafios
Ensinar	Correlação de Pearson	1	0,360**	0,460**	0,360**	0,395**
	p value		,000	,000	,000	,000
	N	148	148	148	148	148
Comportamento	Correlação de Pearson	0,360**	1	0,452**	0,384**	0,401**
	p value	,000		,000	,000	,000
	N	148	148	148	148	148
Motivar	Correlação de Pearson	0,460**	0,452**	1	0,492**	0,454**
	p value	,000	,000		,000	,000
	N	148	148	148	148	148
Diversidade	Correlação de Pearson	0,499**	0,384**	0,492**	1	0,414**
	p value	,000	,000	,000		,000
	N	148	148	148	148	148
Desafios	Correlação de Pearson	0,395**	0,401**	0,454**	0,414**	1
	p value	,000	,000	,000	,000	
	N	148	148	148	148	148

** Correlação significativa ao nível de 0,01 (p-value).

De acordo com a Tabela 20, há indicação de correlação positiva entre todas as dimensões. Os índices de correlação foram considerados regulares entre todas as dimensões.

O teste t foi utilizado para verificar se existe diferença entre os escores médios das dimensões e as variáveis: sexo, graduação e tipo de ensino. Inicialmente apresento na Tabela 21 a análise descritiva das dimensões.

Tabela 21. Estatística descritiva das dimensões.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Dim. Ensinar música	148	2,33	5,00	4,323	,69763
Dim. Comportamento	148	1,75	5,00	3,83	,73341
Dim. Motivar alunos	148	2,75	5,00	4,07	,64843
Dim. Diversidade	148	1,75	5,00	3,83	,73341
Dim. Desafios	148	2,00	5,00	4,14	,74125

Na Tabela 22 apresento o teste t que foi realizado para verificar se existe diferença significativa entre o sexo (masculino e feminino) da amostra total e o escore médio atribuído em cada dimensão. De acordo com a Tabela 23 o teste foi considerado significativo nas dimensões onde valor de $p < 0,005$. Portanto, houve diferença significativa entre o sexo e as dimensões, exceto na dimensão *ensinar música* e *diversidade*. Avaliando a média de cada grupo, verificou-se que os escores referentes às mulheres eram, em média, mais altos do que os dos homens.

Tabela 22. Teste t: sexo x dimensões.

	Sexo	N	Média	Desvio-padrão
Dim. Ensinar música	Feminino	99	4,35	,71804
	Masculino	49	4,27	,65854
Dim. Comportamento	Feminino	99	3,96	,67387
	Masculino	49	3,57	,78395
Dim. Motivar alunos	Feminino	99	4,17	,64646
	Masculino	49	3,88	,61263
Dim. Diversidade	Feminino	99	4,35	,63368
	Masculino	49	4,33	,69107
Dim. Desafios	Feminino	99	4,24	,66091
	Masculino	49	3,94	,85320

Tabela 23. Estatística (teste t).

	Valor de p
Dim. Ensinar música	,524
Dim. Comportamento	,002
Dim. Motivar alunos	,009
Dim. Diversidade	,883
Dim. Desafios	,032

Foi realizado o teste t entre: dimensão x graduação; dimensão x tipo de ensino, no entanto, não foram encontradas diferenças significativas nos escores médios (Anexo 8).

O teste qui-quadrado, realizado para verificar se existe diferença significativa entre as variáveis de faixa etária e sexo, apresentou $p > 0,05$, portanto o teste qui-quadrado não foi significativo (Anexo 9).

No entanto, levando em consideração o resultado do teste-t, em os homens apresentam menores escores médios nas dimensões de crenças de autoeficácia que as mulheres pode ter ocorrido devido ao numero de participantes do sexo masculino ser menor do que o do sexo feminino. Além disso, os dados apontaram que os homens participantes desta pesquisa se encontram mais significativamente na fase de entrada de carreira; enquanto que as mulheres se encontram na fase de experimentação.

Para tanto, foi realizado o teste exato de Fischer, que é utilizado quando as suposições do teste qui-quadrado não são satisfeitas. O resultado desse teste foi considerado significativo apresentando o valor de p igual a 0,027. No entanto, deve ser considerado que nas demais fases o número de participantes é inferior às fases que foram significativas. Este teste confirma que o resultado obtido no teste-t apontando que os homens possuem menores crenças de autoeficácia do que as mulheres, pode ter sido devido ao tempo de atuação na educação básica. O resultado segue na tabela 24.

Tabela 24. Teste exato de Fischer .

		Sexo		Total
		Fem	Masc	
Entrada de Carreira	Obs	33	26	59
	%	33,3	53,1	39,9
	Resíduos	-2,3	2,3	
Estabilização	Obs	13	9	22
	%	13,1	18,4	14,9
	Resíduos	-0,8	0,8	
Experimentação	Obs	48	13	61
	%	48,5	26,5	41,2
	Resíduos	2,6	-2,6	
Serenidade	Obs	4	0	4
	%	4,0	0	2,7
	Resíduos	1,4	-1,4	
Ruptura	Obs	1	1	2
	%	1,0	2,0	1,4
	Resíduos	-0,5	0,5	
Total	Obs	99	49	148
	%	100,0	100,0	100,0

O teste não-paramétrico Kruskal-Wallis foi realizado, pois as suposições para o teste ANOVA não foram atendidas. Esse teste é uma análise de variância por postos e foi utilizado para verificar se existe diferença significativa entre o escore de cada dimensão e as amostras, independentemente de se referirem a faixa etária e tempo de atuação. Conforme a Tabela 25, houve diferença significativa entre os *ranks* médios atribuídos na dimensão *comportamento* para cada faixa etária ($p < 0,05$). Percebe-se, portanto, que quanto maior a faixa etária do professor de música, maior tende a ser o *rank* médio dos escores da dimensão *comportamento*.

Tabela 25. Teste Kruskal-Wallis: dimensões x faixa etária.

	Dim. Ensinar	Dim. Motivar alunos	Dim. Desafios	Dim. Diversidade	Dim. Comportamento
qui- quadrado	1,290	3,001	2,989	1,307	7,879
GL	3	3	3	3	3
P	,731	,391	,393	,727	,049

	Faixa etária	N	Rank médio
Dim. Comportamento	Até 30 anos	69	65,25
	De 31 a 40 anos	36	76,56
	De 41 a 50 anos	29	84,55
	Acima de 50 anos	14	94,00
	Total	148	

A Tabela 26 apresenta o resultado do teste Kruskal-Wallis realizado entre as dimensões e o tempo de atuação. Pode-se observar que houve diferença significativa entre os *ranks* médios atribuídos na dimensão *comportamento* para cada classificação do tempo de trabalho ($p < 0,05$). Também foi possível concluir que, conforme a Tabela 26, quanto maior o tempo de atuação do professor de música, maior tende a ser o *rank* médio dos escores da dimensão *comportamento*.

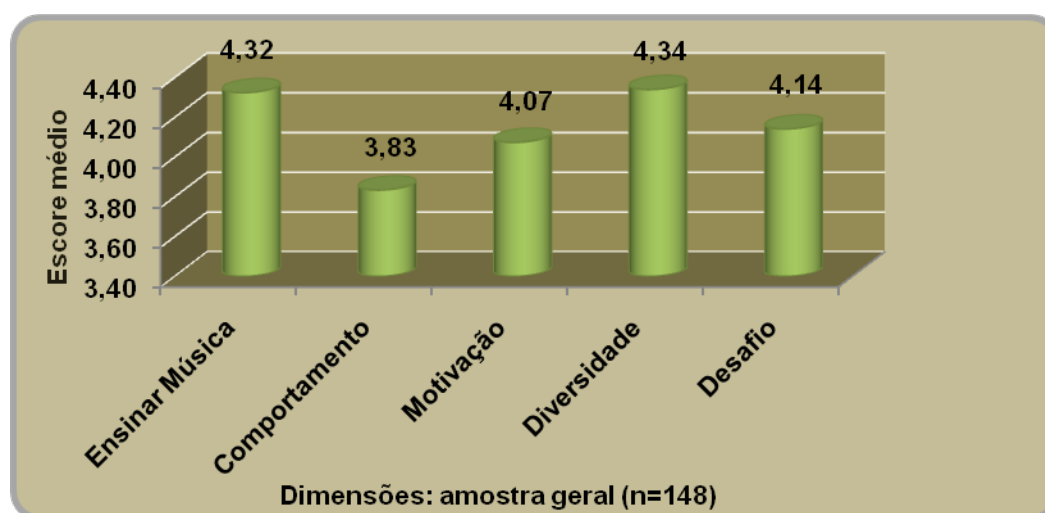
Tabela 26. Teste Kruskal-Wallis: dimensões x tempo de atuação.

	Dim. Ensinar	Dim. Motivar alunos	Dim. Desafios	Dim. Diversidade	Dim. Comportamento
qui-quadrado	6,153	7,189	8,494	4,642	17,664
GL	4	4	4	4	4
P	,188	,126	,075	,326	,001

Dim. Comportamento	Tempo de trabalho	
		N
	Entrada de carreira	59
	Estabilização do repertório	22
	Experimentação/diversificação	61
	Serenidade	4
	Ruptura	2
	Total	148

4.3 As dimensões das crenças de autoeficácia dos professores de música

Neste item apresento a análise da escala que foi realizada através dos escores médios (pontuação média). Primeiramente apresento os graus de escores médios atribuídos pelos professores às dimensões dos professores de música para atuar na educação básica (Gráfico 6).

**Gráfico 6.** Escores médios das dimensões (amostra geral)

Como é possível observar no Gráfico 6, os professores de música, em geral, avaliaram que possuem fortes crenças de autoeficácia para atuar na educação básica. O escore médio mais alto se refere à dimensão *considerar a diversidade dos alunos* e o menor escore médio foi atribuído à dimensão *gerenciar o comportamento dos alunos*. No entanto, é possível que dentre alguns itens das dimensões os professores de música possam ter atribuído fraca crença de autoeficácia a um determinado item. Dessa forma, foram verificados os escores médios dos itens de cada dimensão, que apresento a seguir.

Todos os itens da dimensão *ensinar música* (Gráfico 7) apresentaram um escore médio entre 4,15 e 4,50, sendo que o item com menor valor é referente à questão “utilizar uma variedade de estratégias para avaliar as atividades musicais” e o maior valor foi atribuído ao item “adaptar às atividades para um nível musical considerando o desenvolvimento cognitivo e musical do aluno”.

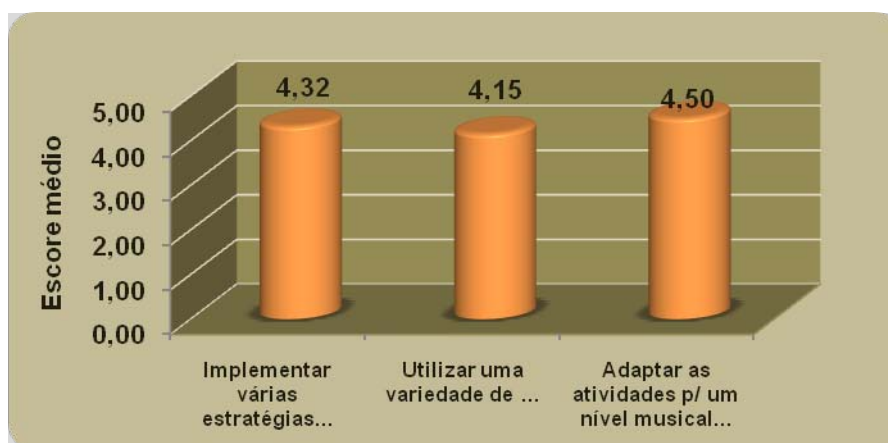


Gráfico 7. Dimensão *ensinar música* (com três questões).³⁶

Na dimensão *gerenciar o comportamento dos alunos* (Gráfico 8) os itens apresentaram os escores médios com valores que variaram entre 3,59 a 4,26. Os menores valores correspondem às questões: “lidar com alunos agressivos” e “fazer alunos com problemas de comportamento seguirem as regras da sala de aula”. O

³⁶ Após a análise fatorial da escala houve um item da dimensão ensinar música que apresentou um baixo índice. Devido a esse fato, o item foi retirado.

escore médio mais alto se refere à questão “estabelecer um sistema de gerenciamento de sala mesmo que os alunos estão trabalhando em grupo”.

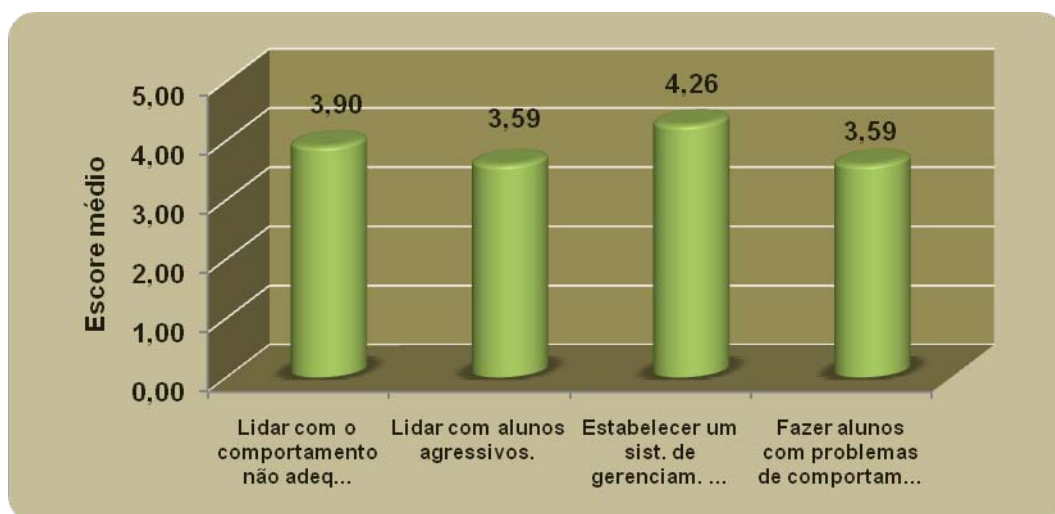


Gráfico 8. Dimensão *gerenciar o comportamento dos alunos*.

Dos itens da dimensão *motivar alunos*, como pode ser observado no Gráfico 9, o escore mais baixo foi atribuído à questão “conseguir que os alunos mais resistentes se engajem nas atividades musicais”. Em comparação com todas as dimensões, esta dimensão também apresentou um baixo escore médio (ver Gráfico 6)

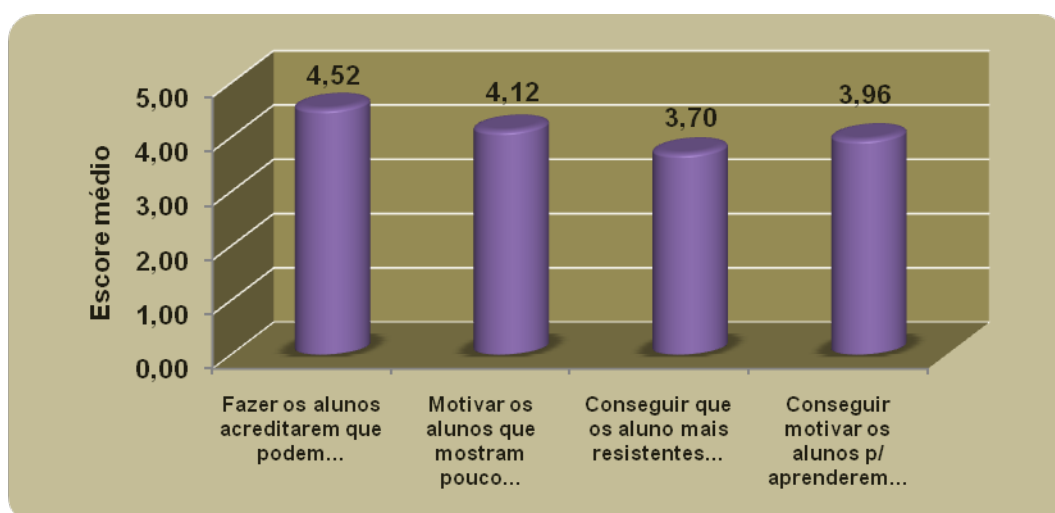


Gráfico 9. Dimensão *motivar alunos*.

A dimensão *diversidade* (Gráfico 10) se manteve equilibrada, apresentando um escore médio que variou entre 4,28 e 4,41.



Gráfico 10. Dimensão *considerar a diversidade do aluno*.

Na dimensão *desafios* (Gráfico 11), os professores apontam que, dentre os itens apresentados, “trabalhar com uma turma numerosa” em sala de aula é um desafio a ser superado.

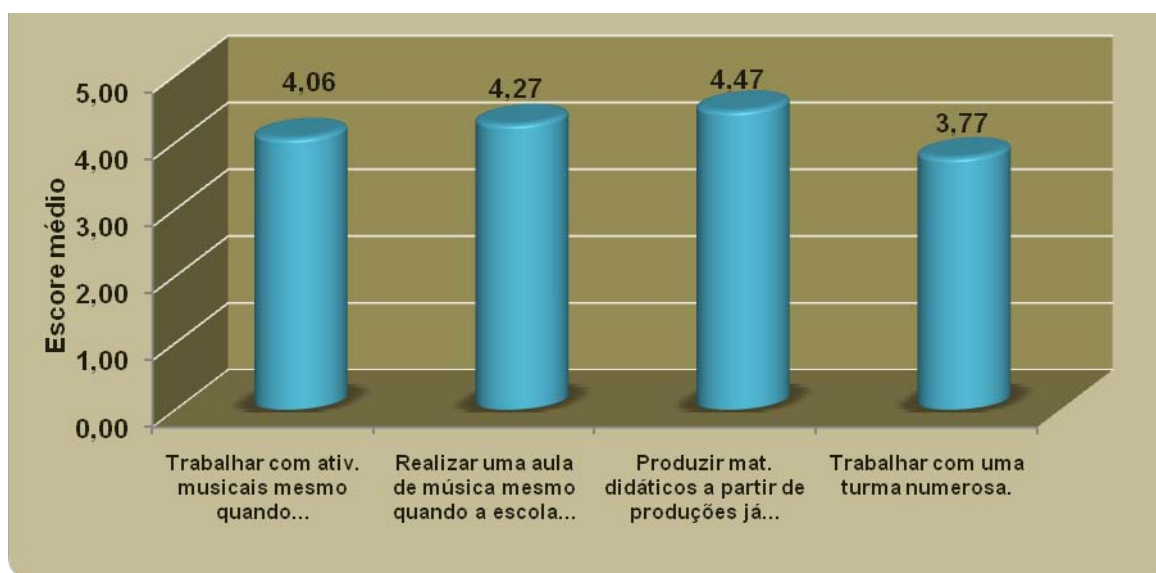


Gráfico 11. Dimensão *lidar com mudanças e desafios (com quatro questões)*.

Segue o Gráfico 12, que se refere aos escores médios atribuídos pelos professores com graduação incompleta às dimensões: *ensinar música*, *comportamento*, *motivar alunos*, *diversidade* e *desafios*.

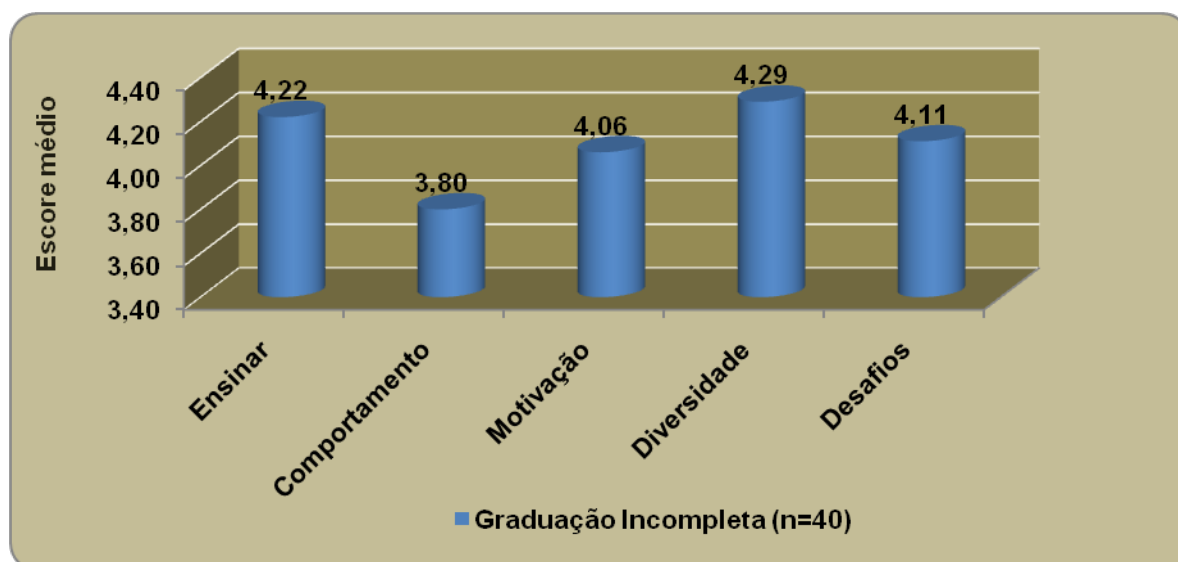


Gráfico 12. Escore médio das dimensões (professores com graduação incompleta).

Como é possível observar (Gráfico 12), dentre as dimensões propostas por essa investigação, a dimensão *gerenciar o comportamento dos alunos* teve também o menor escore médio, e a dimensão *considerar a diversidade dos alunos* obteve o maior escore médio. Levando em consideração este último dado, parece ser perceptível que as discussões contemporâneas sobre a diversidade e a preocupação do professor formador em proporcionar aos licenciandos estratégias para enfrentar e considerar as diferenças de gosto e vivência musicais, oportunizados para cada indivíduo através de seus *backgrounds* culturais, étnicos e religiosos, estão auxiliando as crenças de autoeficácia dos professores em formação.

A seguir, o Gráfico 13 apresenta os escores médios das dimensões; valores esses obtidos pelos graus atribuídos pelos estagiários e professores sem graduação completa aos itens da escala.

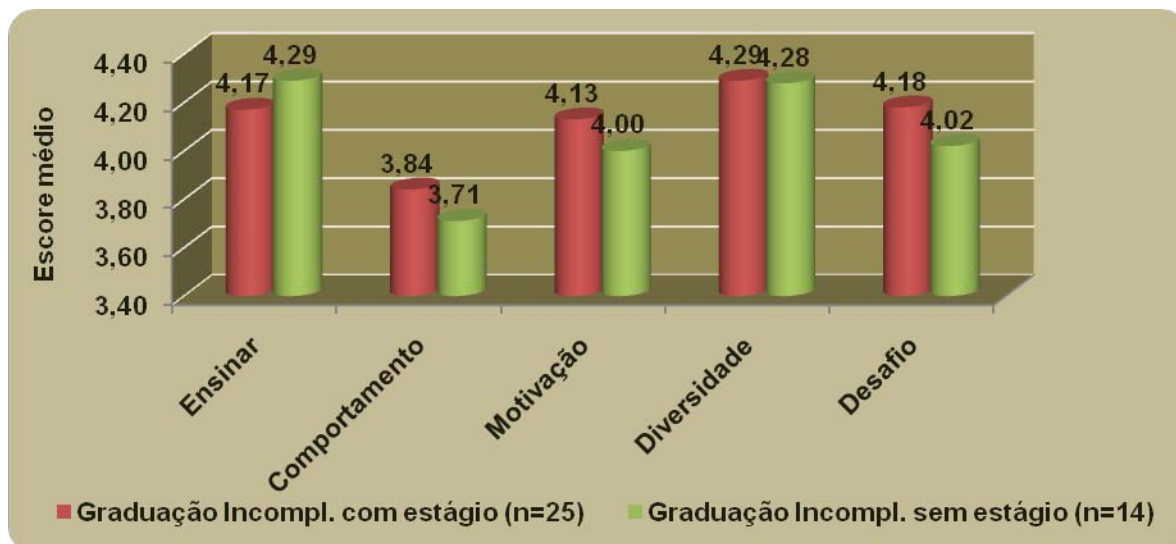


Gráfico 13. Escore médio das dimensões (professores com graduação incompleta: com estágio x sem estágio).

Em geral, os estagiários apresentaram valores dos escores médios mais elevados nas dimensões das crenças de autoeficácia para atuar na educação básica, exceto na dimensão *ensinar música*. Esse resultado sugere que, entre os estagiários em música e os professores com graduação incompleta, pode haver diferentes concepções sobre “ensino”.

No gráfico 14 podem ser visualizados os escores médios das dimensões das crenças de autoeficácia dos professores de música com graduação completa. Entre as dimensões com escores médios mais baixos estão: *gerenciar o comportamento dos alunos* e *motivar alunos*.

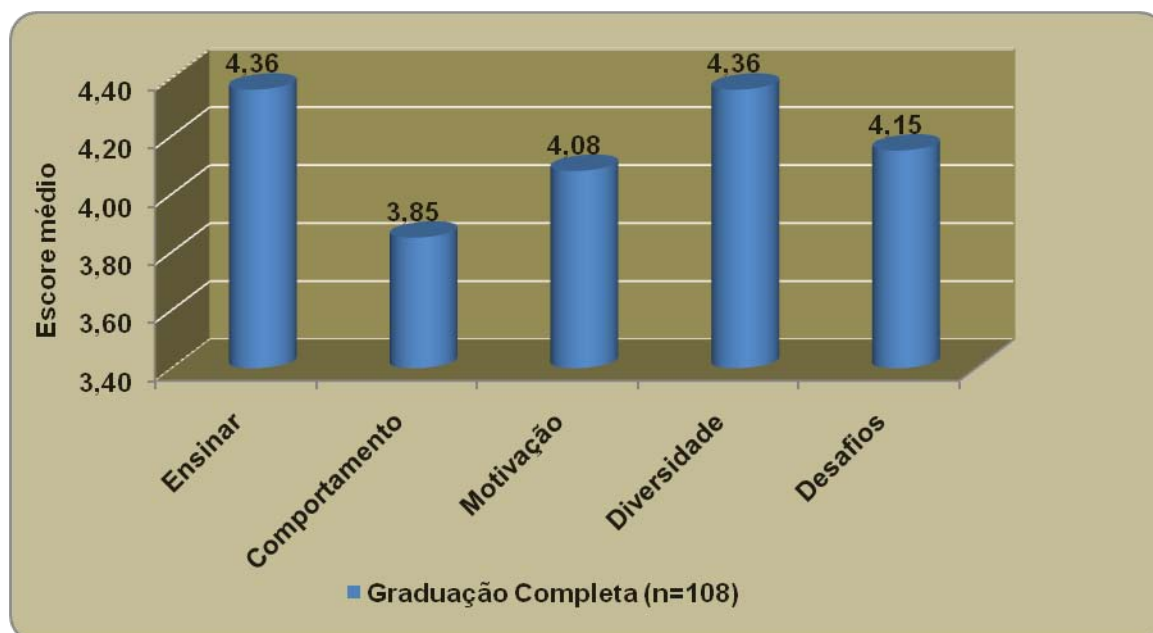


Gráfico 14. Escore médio das dimensões (professores com graduação completa).

No Gráfico 15 apresento os escores médios, resultados dos graus atribuídos por professores de música (bacharéis e licenciados) aos itens das dimensões das crenças de autoeficácia. Os professores licenciados apresentaram baixo valor de escore médio em todas as dimensões do que os bacharéis, exceto na dimensão *motivar alunos*.

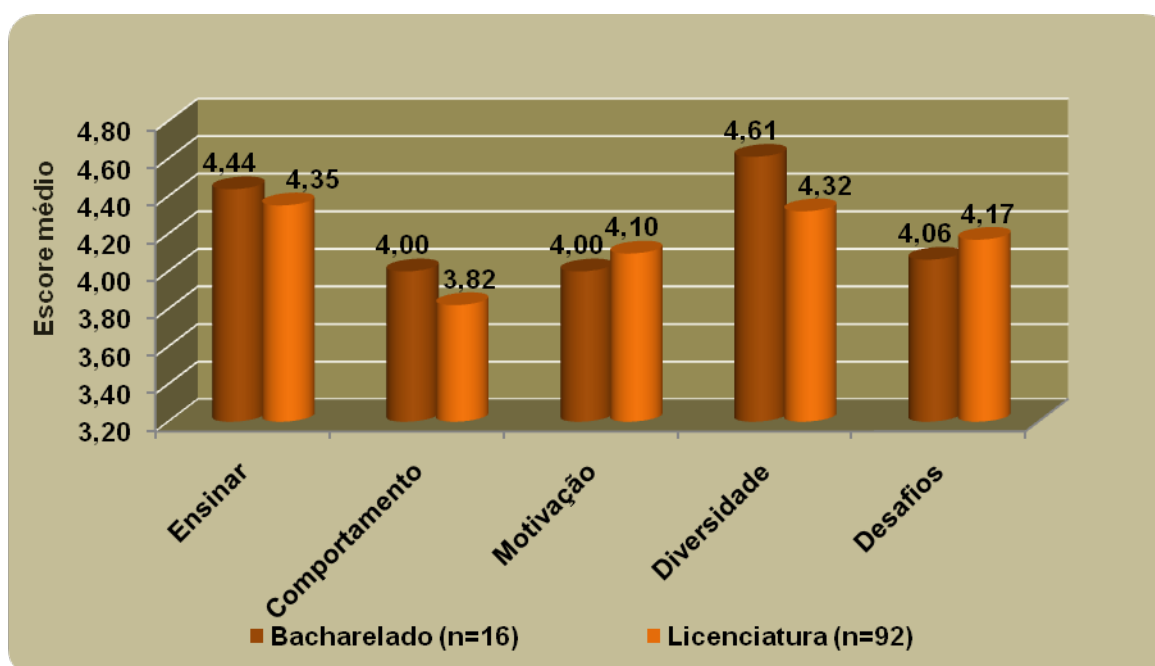


Gráfico 15. Cruzamento entre dimensões e tipo de curso (bacharelado e licenciatura) da amostra geral dos professores com graduação completa (n=108).

No Gráfico 16 pode-se observar o cruzamento entre as dimensões e área de formação (música e outras áreas). Verifica-se neste gráfico que os professores da área de música apresentaram menores escores médios em todas as dimensões em comparação aos professores com formação em outras áreas, mas que ministram aulas de música. O Resultado sugere que professores com formação em música podem ter concepções de educação musical e do ensino pedagógico-musical diferente dos professores formados em outras áreas.

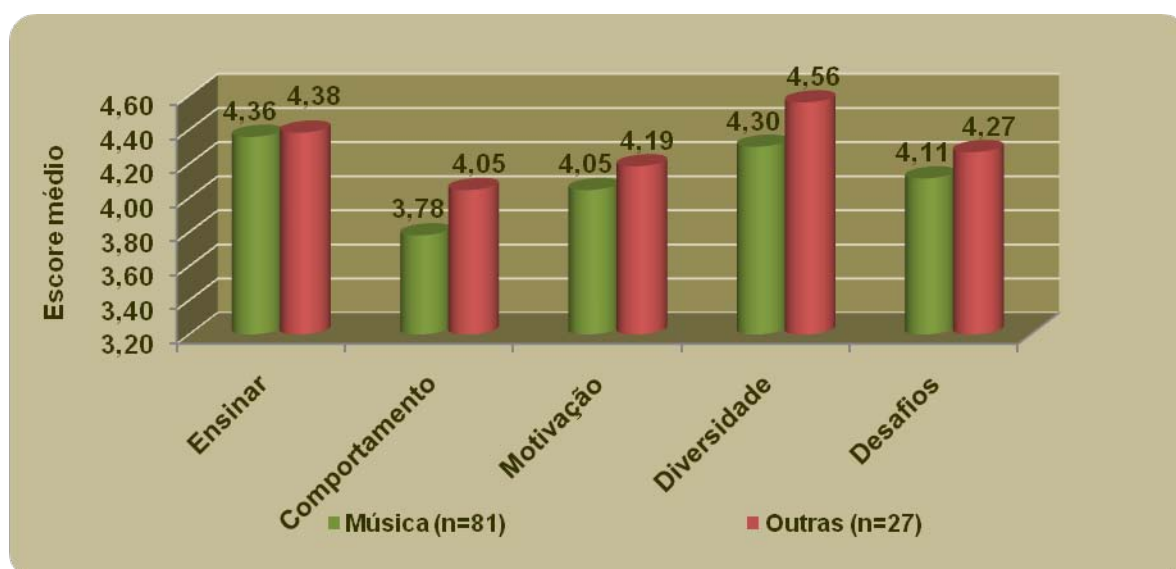


Gráfico 16. Cruzamento entre dimensões e área (música e outras áreas) da amostra geral dos professores com graduação completa.

Quanto a ter realizado curso de pós-graduação, 52,8% dos professores responderam que sim e 47,2% responderam não ter realizado nenhuma pós-graduação. Dos professores que cursaram pós-graduação, 77,2% fizeram especialização e 33,3% cursaram mestrado.

A seguir, apresento dois gráficos que se referem aos valores de escores médios dos itens das dimensões da escala. O Gráfico 17 se refere aos escores médios de todos os professores com graduação completa e o Gráfico 18 apresenta os escores médios atribuídos pelos professores com pós-graduação e sem pós-graduação. Vale lembrar que os itens pertencentes a cada dimensão foram medidos

através de uma escala de Likert de cinco pontos. Os escores médios de cada dimensão foram divididos em três intensidades de acordo com os níveis de concordância (alta, média e baixa). Foram consideradas de nível alto as médias entre 4 e 5; de nível médio ou intermediário a média de 3; e de nível baixo as médias entre 1 e 2.

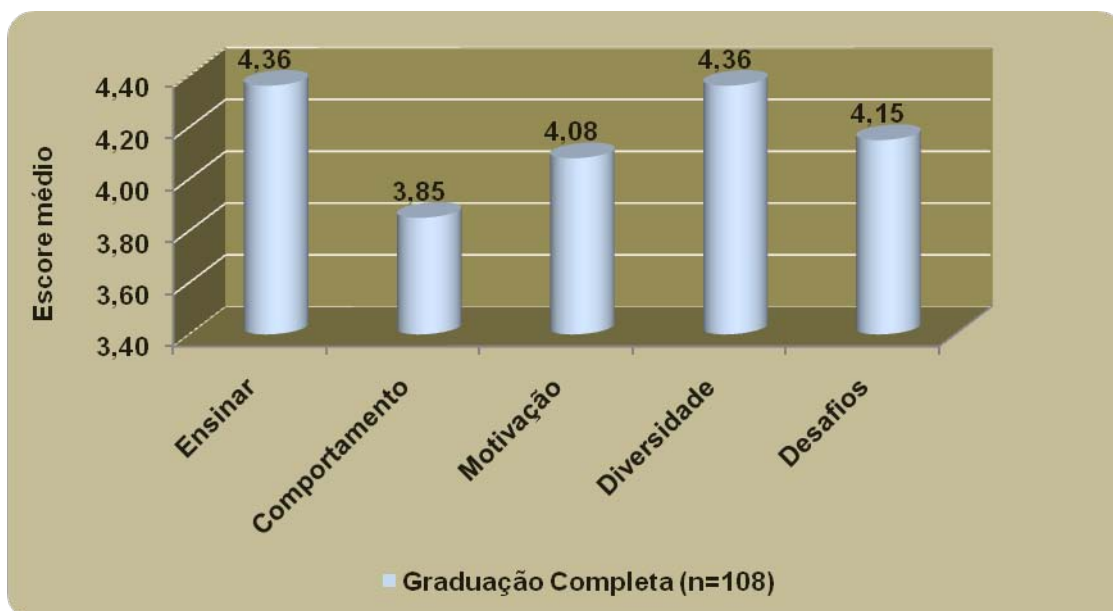


Gráfico 17. Escor médio das dimensões (professores com graduação completa).

No Gráfico 17 (professores com graduação completa), também é possível observar a mesma tendência das atribuições de valores referentes aos graus das crenças de autoeficácia dos professores de música em relação aos escores médios já apresentados pelos professores com graduação incompleta. Nesse caso, o escore médio mais baixo pertence à dimensão *comportamento* e as dimensões *ensinar música* e *diversidade* apresentam escores médios equilibradas.

Como foi mencionado anteriormente, pode-se perceber que nas escolas de educação básica brasileira atuam professores de música com a formação em licenciatura e de bacharelado. Para tanto, foram realizados alguns cruzamentos entre as dimensões de crenças de autoeficácia e algumas variáveis demográficas.

Dos professores que possuíam graduação completa e pertenciam à área de música (n=81), 14,8% eram bacharéis e 85,2% eram licenciados. A Tabela 27 apresenta o resultado desse cruzamento.

Tabela 27. Estatística descritiva: dimensões x professores da área música (bacharelado x licenciatura) com graduação completa (n=81)

	Tipo de curso	N	Média	Desvio-padrão
Dim. Ensinar música	Bacharelado	12	4,33	,61955
	Licenciatura	69	4,36	,72025
Dim. Comportamento	Bacharelado	12	3,94	,87338
	Licenciatura	69	3,75	,75670
Dim. Motivar alunos	Bacharelado	12	3,94	,63178
	Licenciatura	69	4,07	,67744
Dim. Diversidade	Bacharelado	12	4,61	,63225
	Licenciatura	69	4,32	,65184
Dim. Desafios	Bacharelado	12	3,85	,89480
	Licenciatura	69	4,16	,75119

É possível observar na Tabela 27 que, independentemente de a formação em música ter sido realizada no curso de bacharelado ou de licenciatura, os escores médios mostram valores com diferenças consideradas não significativas. Os resultados revelam que os licenciados e os bacharéis atribuem valores acima da média entre as dimensões das crenças de autoeficácia para atuar na educação básica.

Muitas discussões foram realizadas sobre a implementação da música nas escolas de educação básica. Dentre essas discussões se encontra a dúvida sobre a atuação dos bacharéis em música nas escolas. Apesar do bacharelado em música não preparar os graduandos para serem professores de música da educação básica e sim intérpretes, regentes ou compositores, é possível verificar que em muitas escolas há bacharéis atuando como professores na educação básica. Dessa forma, este trabalho buscou comparar as crenças de autoeficácia dos professores com formação de licenciatura em relação às crenças daqueles com formação de bacharelado (tabela 27 e gráfico 19).

O Gráfico 18, apresenta os escores médios das dimensões resultante dos graus atribuídos pelos professores que possuem pós-graduação e os professores sem pós-graduação. É possível verificar que os professores com pós-graduação atribuíram valores mais altos em todas as dimensões.

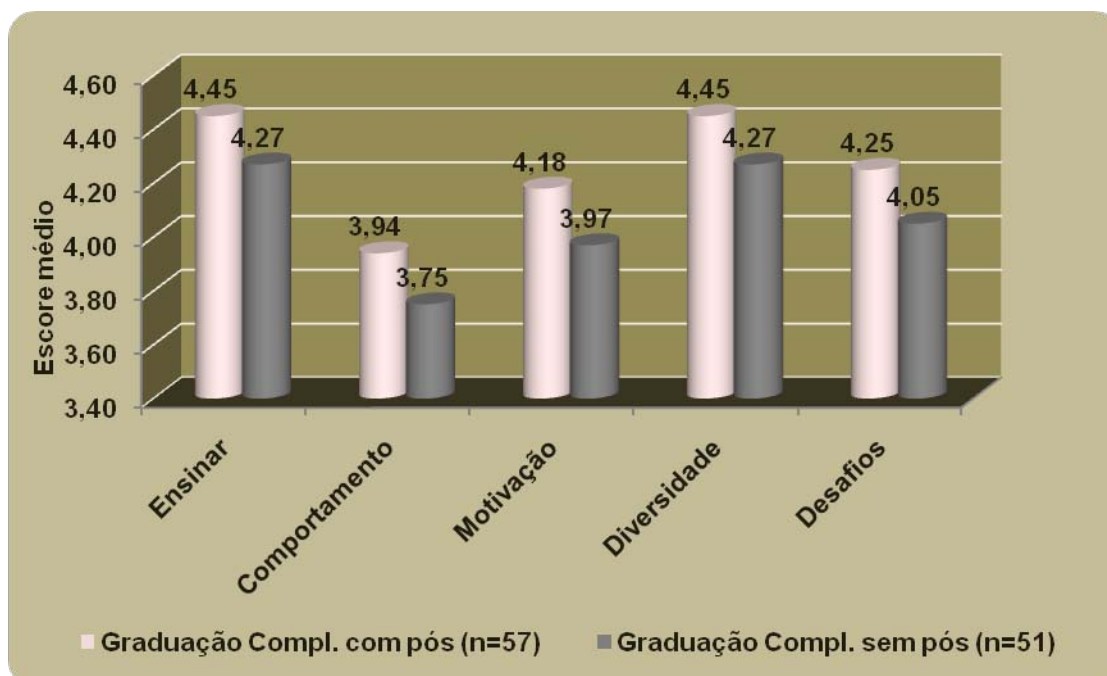


Gráfico 18. Escore médio das dimensões (professores com graduação completa: com pós-graduação x sem pós-graduação).

De acordo com as tabelas e gráficos apresentados neste capítulo, pode-se perceber que os professores atribuíram uma intensidade considerada intermediária, entre média e alta (3,83 a 4,32), a todas as dimensões das crenças de autoeficácia. É importante lembrar que esse resultado se refere a uma visão geral referente aos escores médios dos 148 professores e estagiários. De acordo com Bandura (1997) e Pajares e Oláz (2008), as crenças de autoeficácia são as crenças sobre as capacidades que os professores possuem de realizar determinados desempenhos, o que não significa que realmente as tenha. Um fato que pode ter ocorrido é que os respondentes tendem a adotar uma postura neutra, não se posicionando de maneira crítica (BROWN, 2000), principalmente quando o questionário é muito extenso e cansativo.

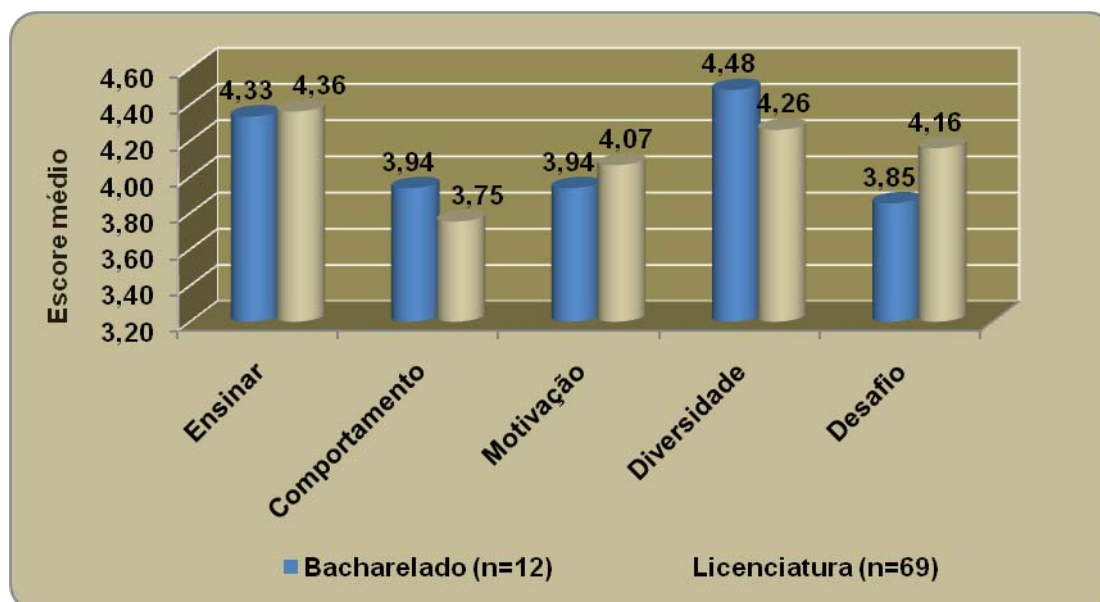


Gráfico 19. Cruzamento entre dimensões e tipo de curso (bacharelado e licenciatura) da amostra dos professores com graduação completa da área de música

No Gráfico 19, é possível visualizar os graus atribuídos pelos profissionais em música às dimensões e em que dimensões os licenciados diferem dos bacharéis. De acordo com o gráfico os bacharéis em música sentem menos crenças nas dimensões *ensinar música*, *motivar alunos* e *lidar com mudanças e desafios* que os licenciados em música. Apesar de ser muito pequena a diferença, o que me chamou atenção foi em relação à dimensão *ensinar música*. Isso parece controverso, pois os bacharéis deveriam “saber mais sobre música”. Essa afirmação, um tanto leviana, pode trazer reflexões sobre a atuação desses profissionais. Saber³⁷ sobre música é diferente de ensinar música. Galizia (2010), ao comparar um músico (bacharel em música) e o educador musical (licenciado em música), conclui que, no caso da educação musical, ambas as profissões podem ser exercida pelo mesmo profissional, pois compartilham de alguns saberes em comum. No entanto, continua o autor, é preciso que esse profissional tenha consciência da necessidade de buscar duas formações distintas.

³⁷ Saber, segundo Tardif e Gauthier (2002, p,195), é composto pelos “pensamentos, as idéias, os julgamentos, os discursos, os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade”.

Para sintetizar as dimensões dos professores de música de acordo com a formação apresento a tabela 28 e gráfico 20.

Tabela 28. Escore médio das dimensões segundo a classificação de formação dos professores.

	Dim. Ensinar música	Dim. Comportamento	Dim. Motivação	Dim. Diversidade	Dim. Desafios
Graduação completa (n=108)	4,36	3,85	4,08	4,36	4,15
Graduação incompleta (n=40)	4,22	3,80	4,06	4,29	4,11
Graduação incompl. com estágio (n=25)	4,17	3,84	4,13	4,29	4,18
Graduação incompl. sem estágio (n=14)	4,29	3,71	4,00	4,28	4,02
Graduação compl. com pós (n=57)	4,45	3,94	4,18	4,45	4,25
Graduação compl. sem pós (n=51)	4,27	3,75	3,97	4,27	4,05

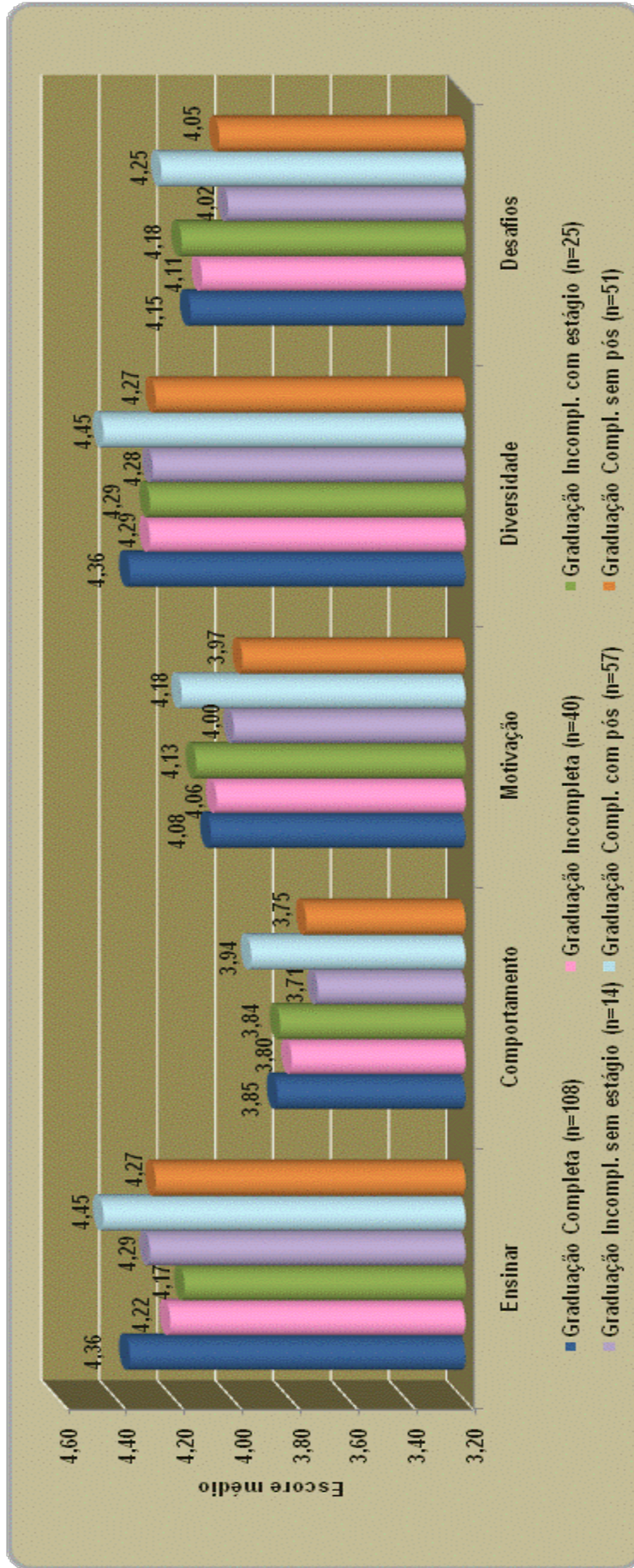


Gráfico 20. Escores médios das dimensões das crenças de autoeficácia dos professores de música, segundo a classificação de formação

Na Tabela 28 e no Gráfico 20 foi possível constatar que os professores apresentaram graus de escores médios elevados (acima de 3,71), independente de sua formação. Finalizada as análises de dados utilizando a estatística descritiva e a estatística inferencial, bem como as dimensões das crenças de autoeficácia dos professores no próximo capítulo apresento a discussão dos dados.

5 - DISCUSSÃO

Este capítulo traz a discussão dos resultados apresentados. Essa discussão será realizada sobre as dimensões das crenças de autoeficácia em relação às variáveis demográficas e de contexto. Para tanto, foi construída uma escala que denominei de Escala de Autoeficácia dos Professores de Música. Guimarães, Bzuneck e Boruchovitch (2010) afirmam que para se desenvolver um instrumento de identificação e medida de estados motivacionais, é imprescindível que este possua propriedades psicométricas adequadas. Levando em consideração as recomendações de autores (ver BANDURA, 2006; GUIMARÃES; BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2010; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001) que investigam as crenças de autoeficácia, foi realizado um estudo-piloto com a finalidade de verificar as propriedades psicométricas do instrumento de medição. Por meio dos testes alfa de Cronbach e correlação de Pearson foi constatada a confiabilidade e viabilidade do instrumento de medição aqui proposto.

A escala que inicialmente apresentava 34 questões foi reduzida para 21 questões após recomendações dos participantes do estudo-piloto e principalmente, pela incerteza quanto ao número de professores que participariam da pesquisa. A redução foi realizada também para garantir a obtenção de resultados confiáveis. Um problema metodológico enfrentado foi relativo ao instrumento de coleta de dados, uma vez que este foi publicado na *web*.

Atualmente, com o avanço dos recursos tecnológicos virtuais há publicações de uma variedade de *sites* não confiáveis, envio de *links* contendo vírus que podem danificar os dados do computador ou ser uma porta de entrada para hackers ao acesso de informações sigilosas, que na maioria das vezes prejudicam o usuário. A

cautela em abrir *link* enviado por pessoa desconhecida, ou muitas vezes até mesmo por instituições reconhecidas, pode ter sido um dos motivos de esta pesquisa não ter atingido o número de participantes inicialmente previsto (n=300). Uma forma mais eficaz e que provavelmente contará com a participação de maior número de professores poderá ser o envio de *links* pela própria escola, por representantes da ABEM da região, por exemplo.

Este estudo, realizado com uma amostra composta por 148 professores e estagiários em música, contou com grande número de participação de mulheres. A predominância do sexo feminino atuando nas escolas foi apontada em outras pesquisas sobre as crenças de autoeficácia do professor realizadas em outras disciplinas curriculares nas escolas regulares, tanto em contexto nacional (BZUNECK, 1996; MACEDO, 2009) como em contexto internacional (MORRIS-ROTHSCHILD; BRASSARD, 2006; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001; WOOLFOLK-HOY; SPERO, 2005). No que se referiu ao tipo de escola, houve um equilíbrio entre escola pública e escola privada.

A maioria dos participantes é considerada jovem, apresentando até 30 anos de idade, e se encontram na fase de entrada de carreira e de diversificação. Bandura (1997) postula que as crenças de autoeficácia são maleáveis no início da aprendizagem³⁸ e nesse período as intervenções realizadas para melhorá-las podem trazer resultados positivos a longo prazo. Nesse sentido, escalas para realizar um diagnóstico sobre crenças de autoeficácia dos professores de música podem contribuir para estruturar cursos de formação inicial e continuada de professores com ênfase nas dificuldades apontadas pelos mesmos. Como exemplo da minha amostra, os professores de música, independente da idade e tempo de atuação, mostraram menores crenças de autoeficácia nas dimensões gerenciar o comportamento dos alunos e motivar alunos.

Pude constatar que a maioria dos participantes da minha amostra tem a graduação completa, são da área de música e possuem licenciatura. No entanto, como a amostra contou com a participação de estagiários em música, realizei algumas classificações para verificar se havia diferenças entre os valores atribuídos

³⁸ No caso desta pesquisa, o início de aprendizagem se refere à formação inicial e a fase de entrada de carreira.

as dimensões das crenças de autoeficácia por diferentes amostras. As classificações da amostra se referiram: a) amostra geral; b) amostra de professores com graduação incompleta; c) amostra de professores com graduação incompleta que realizam estágio; d) amostra de professores com graduação incompleta que não realizam estágio; e) professores com graduação com pós-graduação; e f) professores com graduação sem pós graduação.

Entre os participantes com graduação incompleta havia estagiários e professores de música que ministravam aulas como titulares da disciplina. A inserção do graduando em música no mercado de trabalho é uma realidade brasileira. Essa foi a temática do estudo desenvolvido por Morato (2010) que buscou compreender como os graduandos estabelecem relações e produzem sentidos que instituem a sua formação profissional em música, enquanto trabalham e estudam. Essa categoria, bem como a categoria graduação completa, também contou com a participação de maior número de professores que possuíam graduação em licenciatura em música. Esse resultado sugere que os professores especialistas em música (da minha amostra) estão atuando na educação básica, em contraponto à minha preocupação com a carência de professores habilitados em música atuando na educação básica.

Os resultados dos testes para a validação da Escala de Autoeficácia do Professor de Música comprovaram que as crenças não são um construto global, pois na análise fatorial os itens se agruparam nas dimensões propostas *a priori* (BANDURA, 2006; GUIMARÃES; BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2010; PAJARES; OLÁZ, 2008; MACEDO, 2009; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001, 2005; SKAALVIK; SKAALVIK, 2007).

Os professores em geral apresentaram fortes crenças de autoeficácia, pois atribuíram altos valores aos itens das dimensões da Escala de Autoeficácia do Professor de Música. Resultando assim altos índices de escores médios tanto nos itens como nas dimensões. Se levarmos em consideração que as crenças de autoeficácia estão relacionadas com a motivação e realização dos professores de música, esse resultado por um lado é positivo. De acordo com a teoria da autoeficácia (BANDURA, 1997), professores com alto senso de eficácia instrucional apresentaram a crença de que é possível ensinar até os alunos com dificuldades de aprendizagem com aulas extras e técnicas apropriadas. Também acreditam que podem conseguir apoio da família e superar os efeitos negativos da comunidade

através de um ensino efetivo. Em contrapartida, os professores que apresentaram baixo senso de eficácia instrucional acreditam que podem fazer muito pouco com os alunos desmotivados, e que o desenvolvimento intelectual é limitado por falta de apoio ou influência de oposição do ambiente familiar e dos pares.

No entanto, esse resultado deve ser visto com cautela, uma vez que as crenças de autoeficácia dos professores não são os únicos fatores que influenciam a motivação e atuação dos professores de música na educação básica. Há os fatores ambientais e emocionais que, segundo Bandura (1997), podem alterar o senso de eficácia de um indivíduo ao realizar uma ação.

O escore médio mais alto foi atribuído para a dimensão *considerar a diversidade do aluno*, seguido pela dimensão *ensinar música*, e o mais baixo foi atribuído para a dimensão *gerenciar o comportamento dos alunos*. De acordo com os resultados foi possível verificar que os professores possuem crenças de autoeficácia mais enfraquecidas nas dimensões *gerenciar o comportamento dos alunos* e *motivar alunos*. Em outras palavras, são dimensões que envolvem o interpessoal (BROUWERS; TOMIC, 2001), a relação professor-aluno. Esse resultado sugere que os cursos de formação de professores de música necessitam enfatizar também a dimensão que se refere ao relacionamento interpessoal. Para desenvolver essa dimensão, parece ser necessário proporcionar aos futuros professores e professores de música espaços de reflexão e discussão sobre experiências concretas e ações conjuntas com professores formadores e profissionais da área de psicologia, visando proporcionar estratégias de enfrentamento (JESUS, 2001, 2007).

Pesquisas sobre as crenças de autoeficácia e gerenciamento do comportamento dos alunos têm sido amplamente discutidas nessas últimas décadas tanto na área de educação musical como na área da educação (BERGEE, 2002; EGYED; SHORT, 2006, MORRIS-ROTHSCHILD; BRASSARD, 2006; SKAALVIK; SKAALVIK, 2007).

No Gráfico 20, está destacado que dentre os níveis de formação, os professores de música com pós-graduação apresentam maiores escores médios de crenças de autoeficácia. Este resultado sinaliza que os cursos de pós-graduação oportunizam os professores de música momentos de reflexão, discussão e estudo sobre questões que permeiam a sua área e o sentido de sua prática docente.

O menor escore médio na dimensão ensinar música foi atribuído pelos estagiários em música (Gráfico 20). Esse dado parece sugerir que os estagiários estão sentindo dificuldades de relacionar a teoria e prática. Nesse caso, provavelmente a persuasão verbal (BANDURA, 1997), mais especificamente o *feedback* dos professores cooperantes e professores orientadores, poderiam auxiliar os estagiários em música. De acordo com Mateiro (2009), no Brasil, na maioria das vezes, a colaboração dos professores que recebem os estagiários é espontânea. A responsabilidade de orientar o estagiário, a de acompanhar um ou mais estagiários em sua sala de aula resulta um acúmulo em suas funções docentes e muitos dos professores colaboradores preferem não recebê-los. Já os professores orientadores, contam com uma carga horária mínima para orientar e supervisionar. Além disso, há o tempo de deslocamento para visitar escolas. Esse é um dado que merece atenção na elaboração de políticas educacionais que se referem ao estágio supervisionado.

Um dado significativo foi em relação à variável sexo, em que os resultados constataram que os homens apresentaram menores escores médios de crenças de autoeficácia em todas as dimensões para atuar na educação básica do que as mulheres. Esse resultado pode ser justificado devido ao fato de que é recente a participação de docentes do sexo masculino na disciplina de música na educação básica. Dessa forma, esse resultado provavelmente pode ter ocorrido por haver menos participantes do sexo masculino. Ou pelo fato da maioria dos professores estarem no início de carreira. Resultado foi comprovado no teste exato do Fischer e que pode também ser visualizado no Gráfico 21 que segue.

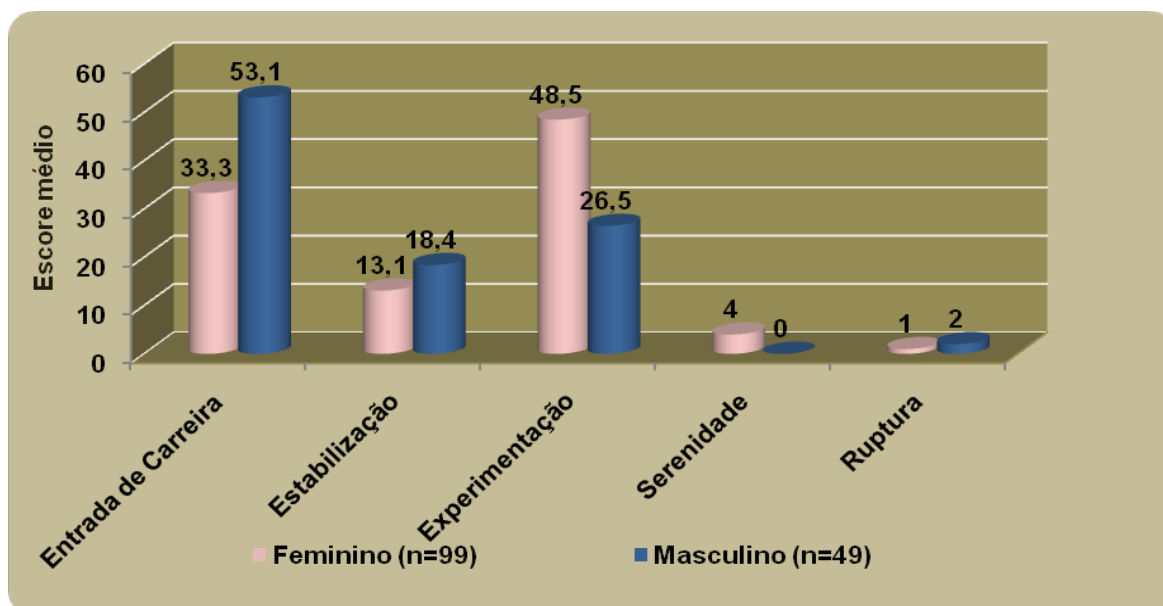


Gráfico 21. Cruzamento entre as dimensões das crenças de autoeficácia para atuar na educação básica e a variável sexo

Quanto à variável idade e tempo de atuação, os resultados mostraram que quanto mais idade e quanto maior o número de anos dedicados à docência em música na escola maior tende a ser o escore médio atribuído à dimensão *gerenciar o comportamento dos alunos*. Resultados semelhantes aos dessas variáveis foram constatados na investigação de Macedo (2009). De acordo com Bandura (1997), quanto maior a quantidade de experiência de domínio, provavelmente maior será a crença de autoeficácia. Portanto, é possível afirmar que durante a sua atuação os professores apresentam maiores experiências nas atividades docentes, podendo assim melhorar cada vez mais a sua prática.

Quanto à variável tipo de escola, não houve resultado significativo. No entanto, ao construir um gráfico realizando um cruzamento entre a variável tipo de escola e os escores médios das dimensões das crenças de autoeficácia, dos professores de música, foi possível observar que os professores das escolas privadas apresentaram maiores crenças de autoeficácia do que professores das escolas públicas. Esta é uma questão que merece reflexão e atenção dos estudiosos da área de educação musical.

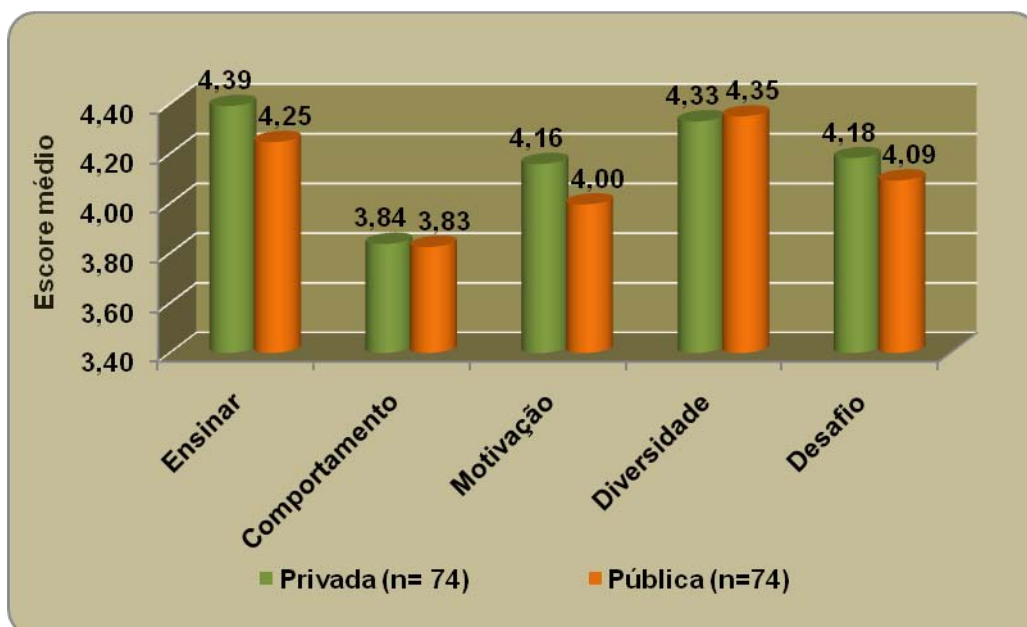


Gráfico 22. Cruzamento entre as dimensões das crenças de autoeficácia para atuar na educação e a variável tipo de escola.

São poucas as pesquisas na área da educação musical que investigam as crenças dos professores de música para atuar no contexto escolar. No âmbito internacional, as pesquisas realizadas são referentes às atividades musicais específicas, voltadas para bandas, coros e instrumentos musicais. Este fato limitou uma discussão aprofundada à luz de trabalhos anteriores. Com relação aos trabalhos em outras áreas, os resultados mostram-se semelhantes, uma vez que os professores que atuam na educação básica, além de ensinar o seu conteúdo, devem se preocupar com a educação integral do aluno.

Este estudo sinaliza que os professores de música apresentam baixas crenças de autoeficácia no que se refere à dimensão interpessoal. Dessa forma, os resultados deste trabalho comprovam e me permitem defender que as dimensões das crenças de autoeficácia dos professores de música que atuam na educação básica podem ser classificadas em duas amplas dimensões: o interpessoal e o intrapessoal. Bandura postula que o funcionamento humano ocorre na interação de fatores pessoais, fatores ambientais e comportamento, recíproca e bidirecionalmente. Nesse sentido, na dimensão interpessoal o professor constrói suas crenças baseado na interação com os fatores ambientais. Nessa dimensão as variáveis contextuais afetam suas crenças de autoeficácia com mais intensidade. No

intrapessoal as crenças de autoeficácia são desenvolvidas a partir de sua agência pessoal onde há predominância do *self*.



Figura 18. Dimensão intrapessoal e interpessoal das crenças de autoeficácia

Para a construção de um instrumento de mensuração, na dimensão interpessoal poderiam ser compostas por sub-escalas ou sub-dimensões, como por exemplo, envolver a comunidade; motivar alunos. Já na dimensão intrapessoal estariam as sub-escalas: ensinar música; lidar com mudanças e desafios, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar o grau das crenças de autoeficácia dos professores de música para atuar na educação básica em relação às variáveis demográficas e de contexto. Buscou contribuir com a área de educação musical na medida em que apresenta uma perspectiva teórico-metodológica da psicologia para estudar as crenças de autoeficácia do professor de música. Além disso, pretendeu estudar de forma sistemática a construção de um instrumento de mensuração para avaliar as crenças de autoeficácia do professor de música.

A escala foi validada através de métodos científicos que comprovaram suas propriedades psicométricas. Esse instrumento de mensuração permitiu verificar as dimensões das crenças de autoeficácia dos professores de música que atuam na educação básica. O questionário me permitiu: a) caracterizar a amostra; b) identificar padrões das respostas atribuídas às dimensões pelos participantes; c) comparar as variáveis demográficas e de contexto em relação aos graus de crenças de autoeficácia do professor de música; e d) determinar relações que existem entre os dados pessoais e as dimensões das crenças de autoeficácia do professor de música.

Os resultados comprovaram que as crenças de autoeficácia do professor são construtos multidimensionais e não um construto global, portanto não foi possível verificar um único valor para as crenças de autoeficácia. Pesquisas realizadas sobre crenças de eficácia dos professores buscam avaliar dois construtos: senso de eficácia pessoal e senso de eficácia geral do ensino (ver item 1.2.1). Ao confirmar a sua multidimensionalidade, esse resultado poderá colaborar com o campo de estudo sobre crenças de autoeficácia do professor. Além disso, através de testes

estatísticos foi possível verificar que as dimensões de crenças de autoeficácia propostas em pesquisas de outras áreas do conhecimento podem ser utilizadas na área de educação musical.

A avaliação das crenças de autoeficácia foi realizada através das dimensões: a) ensinar música; b) gerenciar comportamento dos alunos; c) motivar alunos; d) considerar a diversidade dos alunos; e) lidar com mudanças e desafios. Em geral, os professores de música apresentaram intensidade média e forte de crenças de autoeficácia em todas as dimensões, o que sugere que os professores de música julgam-se capazes para atuar com aulas de música na educação básica.

A dimensão que obteve maior escore médio foi relacionada com o tema diversidade. Apesar de o conceito ser amplo, parece que as discussões ocorridas nessa última década, tanto na área de educação como na área de educação musical, tiveram uma repercussão positiva nas crenças dos professores de música. Os dados apontaram que os professores de música julgam-se capazes para considerar a diversidade do aluno.

Dentre todos os professores, inclusive os professores de música com graduação incompleta ou de outras áreas, os estagiários em música apresentaram o menor escore médio na dimensão *ensinar música*. Este resultado parece preocupante, na medida em que estes estão sendo preparados para atuar com aulas de música na educação básica. Por outro lado, é necessário levar em consideração que estão em fase de formação e desenvolvendo suas competências docentes. O resultado sugere que além da experiência vicária estes devem receber informações de persuasões verbais. Em outras palavras, as experiências das observações das aulas ministradas por outros professores e colegas devem ter a mesma intensidade das orientações do professor formador e sugestões de colegas. Após essas informações eles possivelmente serão levados a refletir sobre as suas estratégias ajustando-as e assim, poderão obter experiências de domínio que retroalimentarão as suas crenças de autoeficácia. É no momento da prática que o estagiários ou o professores iniciantes terão oportunidade de mobilizar todos os seus conhecimentos adquiridos na sua formação inicial e nas suas observações de modelos de atuação docente.

Dentre todas as dimensões avaliadas nesta investigação, as crenças de autoeficácia em *gerenciar o comportamento dos alunos* apresentam o menor escore médio, corroborando com os resultados evidenciados nas pesquisas da avaliação

das crenças de autoeficácia dos professores da educação básica. Assim como os professores de outras áreas do conhecimento, os professores de música possuem baixas crenças de autoeficácia em gerenciar o comportamento dos alunos. Além dessa dimensão, a dimensão *motivar alunos* apresentou baixo escore médio. Esse resultado mostrou-se surpreendente e preocupante.

Um dos motivos que me levou a realizar esta investigação foram os resultados obtidos por estudos realizados sobre a motivação para aprender música no contexto escolar. Esses resultados mostraram que os alunos da educação básica apresentam baixa motivação para aprender música. Alguns autores defendem que a motivação escolar não pode ser ensinada ou treinada como uma habilidade ou um conhecimento, mas que existem algumas estratégias motivacionais que os professores podem utilizar para melhorar (ou prejudicar) a motivação do aluno. Parece que os professores de música sentem dificuldades em proporcionar aos alunos o desenvolvimento de crenças motivacionais e estratégias necessárias para o bom desempenho. Pesquisas apontam que as crenças de autoeficácia dos professores podem influenciar na motivação do aluno.

Pesquisas futuras devem incluir nas escalas outras dimensões que se referem ao interpessoal como crenças de autoeficácia em: influenciar tomada de decisões; engajar pais a participar; mobilizar o envolvimento da comunidade e criar um clima positivo na escola (BANDURA, 2006).

Algumas limitações podem ser consideradas nesta pesquisa. A amostra de professores neste estudo foi intencional e considerada pequena em relação à quantidade de professores de música que atuam em todas as regiões brasileiras. Para confirmar os presentes resultados, futuras pesquisas poderiam ser realizadas utilizando uma amostra brasileira representativa. O instrumento de medição contou com itens generalizados na dimensão *ensinar música*, necessitando de itens que caracterizem mais a especificidade da música.

A Escala de Autoeficácia do Professor de Música limitou-se avaliar as crenças de autoeficácia, e não foi possível afirmar que professores com fortes crenças de autoeficácia são mais motivados para ensinar música na educação básica. O resultado mostrou-se significativo na relação entre a dimensão *gerenciar o comportamento dos alunos* e as variáveis idade e tempo de atuação. Isso permite dizer que quanto mais idade e tempo de atuação os professores julgaram-se capazes em gerenciar o comportamento do aluno. Pesquisas mostram que quanto maior a

experiência de domínio, maior tendem a ser as crenças de autoeficácia percebidas. De acordo com o meu referencial teórico, é possível afirmar que os professores com mais idade e mais tempo de atuação na escola provavelmente apresentem fortes crenças de autoeficácia em todas as dimensões. Para verificar a relação entre as crenças de autoeficácia e a motivação é necessário que pesquisas futuras sejam realizadas utilizando estudos de cunho qualitativo.

Espero que esta pesquisa possa contribuir ao trazer para área da educação musical outra perspectiva para estudar as crenças dos professores de música. Que os resultados possam colaborar com futuras pesquisas sobre crenças de autoeficácia de alunos e outros profissionais em música. Por fim, espero os dados desta tese possam fomentar discussões e reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores de música, bem como a inserção da música na educação básica.

REFERÊNCIAS

ALDERMAN, M. K. *Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

ASSOR, A.; KAPLAN, R. Mapping the domain of autonomy support: five important ways to enhance or undermine students' experience of autonomy in learning. In: EFKLIDES, A.; SORRENTINO, R. M. *Trends and prospects in motivation research*. Hingham, MA: Kluwer Academic Publishers, 2001. p. 101-120.

AUSTIN, J.; RENWICK, J.; McPHERSON, G. E. Developing motivation. In: McPHERSON, G. E. (Ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 213-238.

AZEVEDO, M. C. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. (Org.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas: Alínea, 2006.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A.; BZUNECK, J. A. Considerações sobre a auto-eficácia docente. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. (Org.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas: Alínea, 2006. p. 149-159.

BABBIE, E. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BALLANTYNE, J. Integration, contextualization and continuity: three themes for the development of effective music teacher education programmes. *International Journal of Music Education*, v. 25, n. 2, p. 119-136, 2007.

BAKKER, A. Flow among music teachers and their students: the crossover of peak experiences. *Journal of Vocation Behavior*, n. 66, p. 26-44, 2005.

BANDURA, A. *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84, p. 191-215, 1977.

_____. *Social Foundation of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

_____. Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In: DIENSTBIER, R. A. (Ed.). *Perspectives on motivation: Nebraska Symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1991. v. 38, p. 69-164.

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

_____. The changing face of psychology at the dawning of a globalization era. *Canadian Psychology*, v. 42, p. 12-24, 2001.

_____. Guide for constructing self-efficacy scales. In: PAJARES, F.; URDAN, T. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. 2006. Disponível em: <<http://www.des.emory.edu/mfp/014-BanduraGuide2006.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2011.

_____. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A. et al. (Org.). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008a. p. 15-42.

_____. O sistema do self no determinismo recíproco. In: BANDURA, A. et al. (Org.). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008b. p. 43-68.

_____. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, A. et al. (Org.). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008c. p. 69-96.

BARBETTA, P. A. *Estatística aplicada às ciências sociais*. 7. ed. revisada. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

BASTIAN, H. G. A pesquisa (empírica) na educação musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 76-106, abr./nov. 2000.

BECKER, H. S. The epistemology of qualitative research. In: JESSOR, R.; COLBY, A.; SCHWEDER, R. eds. *Essays on ethnography and human development*. Chicago: University of Chicago Press, 1996, p.53-61.

BERGEE, M. J. Direct and mediated experiences: effects on classroom management self-efficacy. *Journal of Music Teacher Education*, v. 12, n. 1. p. e33-e37, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 03 abr. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 03 abr. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 11.769, de 14 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 10 abr. 2011.

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

BROUWERS, A.; TOMIC, W. The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, v. 61, n. 3, p. 433-445, 2001.

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.

_____. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G.; FINI, L. D. (Org.). *Leituras de psicologia para formação de professores*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004a. p. 117-134.

_____. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004b. p. 9-36.

_____. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004c. p. 116-133.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Revista Psico-USF*, v. 8, n. 2, p. 137-146, 2003.

CAVALCANTI, C. R. P. *Auto-regulação e prática instrumental*. Dissertação (Mestrado em Música)–Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

CALLEGARI-JACQUES, S. *Bioestatística: princípios e aplicações*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

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

_____. A escala de auto-eficácia do professor de música. On: 7 Encuentro Regional Latinoamericano ISME (International Society for Music Education), Buenos Aires, 2009. 1 CD-ROM.

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

CHAN, E. Motivation for mandatory courses. *Student Motivation/Teacher Motivation*, v. 7, n. 3, March 2004. Disponível em: <<http://www.cdtl.nus.edu.sg/brief/V7n3>>. Acesso em 20 mar. 2011.

COCK, D.; HALVARI, H. Motivation, performance and satisfaction at school. The significance of the achievement motives – autonomy interaction. In: EFKLIDES, A.; SORRENTINO, R. M. *Trends and prospects in motivation research*. Hingham, MA: Kluwer Academic Publishers, 2001. p. 47-84.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISSON, K. *Research methods in education*. 6th ed. New York: Routledge, 2007.

COSTA, S. F. *Introdução ilustrada à estatística*. 4^a ed. São Paulo: Editora Harbra, 2005.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4^a. ed: Cortez Editora, 2000.

CRUZ, M. J. de la T.; ARIAS, P. F. C. Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 23, p. 641-652, 2007.

DAVIDSON, J. W. et al. A. Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, v. 46, n. 1, p. 141-160, Spring 1998.

DEL BEN, L. M. Um estudo com escolas da rede estadual de Educação Básica de Porto Alegre: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. *Música Hodie*, v. 5, n. 2, p. 65-69, 2005.

DEL BEN, L. M. et al. Políticas educacionais e seus impactos nas concepções e práticas educativo-musicais na educação básica. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, 16. Anais do... Brasília: Editora da UnB, 2006.

DEL BEN, L; M;; HENTSCHE, L. Educação musical no Rio Grande do Sul: mapeamento práticas, limites e possibilidade. In: OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRA, R. (Org.). *Educação musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007. p. 69-65.

DINIZ, L. *Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DI FABIO, A.; MAJER, V.; TARALLA, B. Corrélatifs de la Teacher Self-Efficacy: caractéristiques personnelles et attitude envers le travail. *Psychologie du travail et des organizations*, v. 12, 263–277, 2006.

ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. *Development of achievement motivation*. Oxford: Academic Press, 2002.

EFKLIDES, A.; SORRENTINO, R. M. *Trends and prospects in motivation research*. Hingham, MA: Kluwer Academic Publishers, 2001.

EGYED, C. J.; SHORT, R. J. Teacher Self-Efficacy, Burnout, Experience and Decision to Refer a Disruptive Student. *School Psychology International*, v. 27, n. 4, p. 462–474, 2006.

FREITAS, H. M. et al. Pesquisa interativa e novas tecnologias para coleta e análise de dados usando o Sphinx. Canoas: Sphinx, 2002.

FRIEDMAN, Isaac A.; KASS, Efrat. Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, n. 18, p. 675–686, 2002.

GALIZIA, F. Gestão de qualidade de ensino musical. Revista Espaço Intermediário, América do Norte, v.1. n. 1, 2010. Disponível em: <http://projetoguri.com.br/revista/index.php/ei/article/view/9>. Acesso em 03 mar. 2011.

GHAZALI, G. M. *Factors influencing Malaysian children's motivations to learn music*. Tese (Doutorado)—School of Music and Music Education, University of New South Wales, Sydney, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Tradução de Ernani da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

GUIMARÃES, S. E. R. *A Avaliação do Estilo Motivacional do Professor: adaptação e avaliação de um instrumento*. Tese (Doutorado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. Instrumentos brasileiros de avaliação da motivação no contexto escolar: contribuições para pesquisa, diagnóstico e intervenção. In: GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.) *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 71-96.

GUIMARAES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 19, n. 1, p. 17-24, 2003.

GUIMARÃES, S. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

GUMM, A. The effect of choral student learning style and motivation for music on perception of music teaching style. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 159, p. 11-22, Winter 2004.

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

HENTSCHKE, L. et al. Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, p. 85-104, out., 2009. Número especial.

HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, L. (Org.). *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 47-64.

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

_____. *Música na Educação Básica: um survey com professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul*. Anais do XVI Encontro Anual da Abem e Congresso Regional da ISME na América Latina, .2007. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_m/M%C3%BAsica%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20um%20survey%20com%20professores%20Isabel.pdf. Acesso em: 05 mar. 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

HUMMES, J. M. As funções da música na escola sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

HUNZICKER, J. The beliefs-behavior connection: leading teachers toward change. The key to changing teacher's behavior is to change their basic beliefs. *Principal-Doing the Math*, v. 84, n. 2, p. 44-46, November/December, 2004.

JEANNERET, N. Model for developing preservice primary teachers' confidence to teach music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 133, p. 37-44, Summer 1997.

JESUS, S. N. *Motivação e formação de professores*. Portugal: Quarteto Editora, 2000.

_____. *Professor sem stress: realização e bem estar docente*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

JESUS, S. N.; CONBOY, J. A stress management course to prevent teacher distress. *International Journal of Education Management*, v.3, n. 1, p.131-137, 2001.

KANE, J. New ways of “training” in primary school music education: Results and implications of a longitudinal research study .*Paper Presented at AARE '05 Australian Association For Research In Education Conference* , Parramatta, NSW Australia , nov. 2005.

LEMOS, M. S. Música nas escolas: ações da Funart em prol da implementação da Lei 11. 769. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 24, p. 117-120, set. 2010.

LEVINE, D. M. et al. *Estatística: teoria e aplicações usando o Microsoft Excel em português*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

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

MACHADO, D. D. *Competências docentes para a prática pedagógico musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores de música*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MADSEN, K.; CASSIDY, J. W. The Effect of Focus of Attention and Teaching Experience on Perceptions of Teaching effectiveness and Student Learning. *Journal of Research in Music Education*, v. 53, n. 3, p. 222-233, 2005.

MAEHR, M. L.; PINTRICH, P. R.; LINNENBRINK, E. Motivation and achievement. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. (Ed.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 348-372.

MALHOTRA, N. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. Tradução Laura Bocco. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARCELO, C. G. *A formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Editora Porto, 1999.

MATEIRO, T. A. N. *Las prácticas de enseñanza em la formación inicial del profesorado de música Brasil: tres estudios de caso*. Tese (Doutorado)–Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, Departamento de Expresión Musical, Universida del País Vasco, Bilbao, 2003a.

_____. *A supervisão e a orientação da prática de ensino na formação inicial dos professores de música: o que pensam os estudantes? Cuadernos Interamericanos de investigación em educación musical*. Vol. 3, no. 5. 2003b. Disponível em: www.revistas.unam.mx/index.php/cem/article/view/7330 . Acesso em: 05 mar. 2011.

McCORMICK, J.; McPHERSON, G. E. The role of *self-efficacy* in a music performance examination: an exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, v. 31, n. 1, p. 37-51, 2003.

McPHERSON, G. E. Commitment and practice: key ingredients for achievement during the early stages of learning a musical instrument. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 147, p. 122-127, Winter 2000/2001.

McPHERSON, G. E.; McCORMICK, J. *Self-efficacy* and music performance. *Psychology of Music*, v. 34, n. 3, p. 322-336, July 2006.

MORATO, C.T. *Estudar e trabalhar durante a graduação em música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MORRIS-ROTHSCHILD, B. K.; BRASSARD, M. R. Teachers' conflict management styles: the role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, v. 44, p.105-121, 2006.

NOGUEIRA, J. M. N. da S. *Formar professores Competentes e Confiantes*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Educação), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2002.

OLIVEIRA, F. A. *Materiais didáticos nas aulas de música: um survey com professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. *Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre*. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 17, p. 77-85, set. 2007.

O'NEILL, S. A.; McPHERSON, G. E. Motivation. In: PARNCUTT, R.; McPHERSON, G. E. (Ed.). *The science and psychology of musical performance: creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 31-46.

PAJARES, F. Current directions in *self-efficacy* research. In: MAEHR, M.; PINTRICH, P. R. (Ed.) *Advances in motivation and achievement*. Greenwich, CT: JAI Press, 1997.

PAJARES, F.; OLÁZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A. et al. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: ArtMed, 2008. p. 98-114.

PAJARES, F.; SCHUNK, D. H. *Self and self-belief* in psychology and education: a historical perspective. In: ARONSON.(Ed.). *Improving academic achievement*. New York: Academic Press. 2002. p. 1-31.

PAJARES, F.; OLÁZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A. et al. (Org.). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

PASQUALI, L. Validade dos testes psicológicos: será possível reencontrar o caminho? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 23, n. especial, p. 99-107, 2007.

PEARSON, K. *Design and development of the self-efficacy for musical studies scale*. Master of Science. Department of Instructional Psychology and Technology, Brigham Young University, 2003.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, setembro 2002.

_____. Aprende(e)ndo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da Abem*. Porto Alegre, v. 9, p. 71-79, set. 2003.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 10, p. 19-28, 2004.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.

PÉREZ GÓMEZ, A. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.: PÉREZ GÓMEZ, A. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 353-380.

PIZZATO, M. S. Motivação em aprender música na escola: um estudo sobre o interesse. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PIZZATO, M. S.; HENTSCHEKE, L. Motivação para aprender música na escola. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 23, p. 40-47, mar. 2010.

RYAN, R. M.; DECI, E. *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, Washington, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

REEVE, J. *Motivação e emoção*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora Ltc, 2006.

REYNOLDS, A. M.; CONWAY, C. M. Service-learning in music education methods: Perceptions of participants. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 155, p. 1-10, Winter 2003.

QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não-especialistas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 17, 69-79, set. 2007.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, p. 54-67, 2000.

_____. An overview of self-determination theory: an organismic-dialectical perspective. In.: DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press, 2004. p. 3-33.

SANTOS, R. Música, a realidade nas escolas e política de formação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 49-56, março 2005.

SCHMIDT, C. P.; ZDZINSKI, S. R.; BALLARD, D. L. Motivation orientations, academic achievement, and career goals of undergraduate music education majors. *Journal of Research in Music Education*, v. 54, n. 2, p. 138-153, Summer 2006.

SCHUNK, D., H; PAJARES, F. The development of academic self-efficacy. In: ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. *Development of Achievement motivation*. Oxford: Academic Press, 2002. p. 16-31.

SIQUEIRA, L. G.; WECHSLER, S. M. Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. *Avaliação Psicológica*, v. 5, n. 1, p. 21-31, 2006.

SKAALVIK, E.; 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, p. 611-625, 2007.

SMITH, B. P. Goal orientation, implicit theory of ability and collegiate instrumental music practice. *Psychology of Music*. V. 33, n. 1, p. 36-57, 2005.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da Abem*, n. 20, p.45=52, set. 2008.

SOUZA, J. et al. Audiência Pública sobre políticas de implantação da Lei Federal no. 11769/08 na Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. *Revista da Abem*. Porto Alegre, v. 23, p. 84-94, mar 2010.

TABACHINICK, B. G.; FIDELL, L.S. Using multivariate statistics. 5th ed. Needham Heights: Allyn & Bacon, 2006.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK-HOY, A. Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, v. 68, p. 202 – 248, 1998.

_____. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, v. 17, p. 783-805, 2001.

_____. The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, April 2002. *What is the value of understanding beliefs?: An exploration of beliefs related to academic achievement*, Session 13:82. p. 2-8.

_____. The differential antecedents of *self-efficacy* beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 23, p. 944–956, 2007.

VAN WERKHOVEN, W.; VAN LONDEN, A.; STEVENS, L. M. Teaching and parenting styles related to children's achievement motivation and learning outcomes. In: EFKLIDES, A.; SORRENTINO, R. M. *Trends and prospects in motivation research*. Hingham, MA: Kluwer Academic Publishers, 2001. p. 85-100.

VILELA, C. Z. Motivação em aprender música: o valor atribuído à aula de música no currículo escolar e em outros contextos. Dissertação (Mestrado em Música)– Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WEINER, B. Attribution Theory Revised: transforming cultural, plurality into theoretical unity. In: McLNERNEY, D. M.; ETTEN, S. V. *Big Theories revised*. Vol. 4, 2004.

WIERSMA, W. *Research Methods in education: an introduction*. 7th ed. USA: Allyn & Bacon, 2004.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, p. 68-81, 2000.

_____. The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In: WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. (Ed.). *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press, 2002. p. 91-120.

WIGFIELD, A. TONKS, S.; ECCLES, J. S. Expectancy value theory in cross-cultural perspective. *Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning*, v. 4, p. 165-198, 2004.

WOLFFENBUTTEL, C. R. *A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS*. Tese (Doutorado em Música)– Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WOOLFOLK-HOY, A.; SPERO, R. B. Change in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, n. 21, p. 343-356, 2005.

YOON, K. S. *Exploring children's motivation for instrumental music*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Washington, D.C.: [s.n.], 1997.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

ZENORINI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A. dos. Teoria de meta de realização: fundamentos e avaliação. In: GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E.;

BZUNECK, J. A. (org.) *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 99-124.

ZIMMERMAN, B. J. *Self-efficacy: an essential motive to learn*. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, p. 82-91, 2000.

ANEXO 1 – Escala da Autoeficácia dos professores de Bandura

Indique o grau de sua confiança de acordo com a forma numérica de 0 to 100 usando a escala abaixo:

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
Não posso fazer Posso fazer moderadamente Com certeza posso fazer

Eficácia para influenciar tomada de decisões

Influenciar as decisões que são feitas na escola.

Expressar meu ponto de vista livremente sobre questões escolares importantes.

Obter material de instrução e equipamento que necessito.

Autoeficácia educacional

Alcançar os alunos mais difíceis.

Conseguir que os alunos aprendam quando há falta de apoio em casa.

Manter os alunos focados em tarefas difíceis.

Aumentar a memória do aluno a respeito daquilo que foi ensinado previamente.

Motivar os alunos que demonstram pouco interesse em estudar.

Conseguir que os alunos trabalhem bem em conjunto.

Superar a influência de condições adversas da comunidade sobre a aprendizagem dos alunos.

Conseguir que as crianças façam seus deveres de casa.

Autoeficácia disciplinar

Conseguir que as crianças sigam as regras de sala de aula.

Controlar o comportamento perturbador na sala de aula.

Prevenir problemas de comportamento na área escolar.

Eficácia para engajar os pais a participar

Conseguir que os pais participem nas atividades escolares.

Auxiliar os pais no sentido de ajudarem seus filhos a terem êxito na escola.

Fazer com que os pais se sintam bem na escola.

Eficácia para mobilizar o envolvimento da comunidade

Conseguir que grupos comunitários se envolvam em trabalhar com a escola.

Conseguir que empresas se envolvam em trabalhar com a escola.

Conseguir que faculdades e universidades locais se envolvam no trabalho com a escola.

Eficácia para criar um clima positivo na escola

Fazer com que a escola seja um local seguro.

Fazer com que os alunos se divirtam vindo à escola.

Fazer com que os alunos confiem nos professores.

Auxiliar outros professores com suas competências pedagógicas.

Aumentar a colaboração entre professores e administração para que a escola funcione de forma eficaz.

Reduzir a evasão escolar.

Reduzir o absentismo escolar.

Conseguir fazer com que os alunos acreditem que possam se sair bem na escola.

ANEXO 2 – Escala do Senso de Eficácia dos Professores (OESTS)

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Nada		Muito pouco		Alguma influência		Um pouco		Muito

Fator 1: Eficácia para estratégias instrucionais

1. Em que medida você pode usar uma variedade de estratégias para avaliação?
2. Em que medida você pode fornecer explicações e exemplos alternativos quando os alunos estão confusos?
3. Em que medida você pode elaborar boas questões para seus alunos?
4. Quão bem você implementa estratégias alternativas na sua sala de aula?
5. Quão bem você pode responder questões difíceis para seus alunos?
6. O quanto você pode ajustar suas lições para um nível apropriado para cada aluno?
7. Em que medida você pode julgar a compreensão do aluno do que você tem ensinado?
8. Quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos muito capacitados?

Fator 2: Eficácia para gerenciamento de sala de aula

9. O quanto você pode controlar comportamento perturbador na sua sala de aula?
10. O quanto você consegue fazer as crianças seguirem as regras da sala?
11. O quanto você pode acalmar um estudante que está perturbador ou barulhento?

12. Quão bem pode estabelecer um sistema de monitoramento de sala em cada grupo de alunos?
13. Quão bem você pode reter poucos alunos problemáticos que estão prejudicando uma lição inteira?
14. Quão bem você pode responder a um estudante desafiador?
15. Em que medida você pode deixar claro sua expectativa sobre o comportamento dos estudantes?
16. Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter um bom funcionamento das atividades?

Fator 3: Eficácia para engajamento dos alunos

17. O quanto você pode fazer estudantes acreditarem que ele podem fazer bem o trabalho escolar?
18. O quanto você pode ajudar os estudantes a valorizarem aprendizagem?
19. O quanto você pode motivar alunos que mostram pouco interesse no trabalho escolar?
20. O quanto você pode ajudar famílias a ajudarem seus filhos a irem bem na escola?
21. O quanto você pode melhorar o entendimento de um aluno que está indo mal na escola?
22. O quanto você pode ajudar um aluno a pensar criticamente?
23. O quanto você pode fomentar a criatividade do estudante?
24. O quanto você pode dar conta do aluno mais difícil?

ANEXO 3 – Escala de Autoeficácia do Professor da Noruega

Categoria das respostas

(1) não estou certo

(7) absolutamente certo

O quanto você tem certeza que pode:

Instrução

1. Explicar temas centrais (principais) da sua disciplina mesmo àqueles alunos que atingem baixa compreensão.
2. Providenciar boas orientações e instruções para todos os alunos, independentemente dos seus níveis de habilidade.
3. Responder às questões dos estudantes para que eles compreendam problemas difíceis.
4. Explicar a disciplina para que a maioria dos alunos compreenda os princípios básicos.

Adaptar instruções para necessidades individuais

5. Organizar trabalho escolar adaptando instruções e trabalhos para necessidades individuais.
6. Providenciar desafios reais para todos os alunos mesmo em classes que possuam habilidades mistas.

7. Adaptar instruções para necessidades dos alunos com baixo rendimento, enquanto você também atende a necessidades de outros alunos na classe.
8. Organizar trabalho de sala de aula para que alunos com baixas e altas habilidades trabalhem com tarefas que são adaptadas para suas habilidades.

Motivar alunos

9. Fazer com que os alunos trabalhem com afinco em seus trabalhos escolares.
10. Instigar o desejo de aprender mesmo entre os alunos com baixo rendimento.
11. Fazer com que os alunos deem o melhor mesmo quando trabalham com problemas difíceis.
12. Motivar alunos que mostram baixo interesse no trabalho escolar.

Manter disciplina

13. Manter disciplina em qualquer escola ou grupo de estudantes.
14. Controlar mesmo o aluno mais agressivo.
15. Fazer os alunos com problemas de comportamento seguirem as regras da sala de aula.
16. Fazer todos os estudantes se comportarem com educação e respeitarem os professores.

Cooperar com colegas e pais

17. Cooperar com a maioria dos pais.
18. Encontrar soluções adequadas para conflitos de interesse com outros professores.
19. Colaborar construtivamente com pais dos alunos com problema de comportamento.
20. Cooperar efetivamente e construtivamente com outros professores, por exemplo, em equipes de ensino.

Lidar com mudanças e desafios

21. Usar com sucesso qualquer método instrucional que a escola decida usar.
22. Gerenciar instruções independentemente de como está organizado o grupo de alunos (composição do grupo, grupos com idades mistas, etc.).
23. Gerenciar instruções mesmo se o currículo é mudado.
24. Ensinar bem mesmo utilizando métodos instrucionais que não foi de sua escolha e decisão.

ANEXO 4 – Questionário do estudo-piloto

Escala de Autoeficácia do Professor de Música

Página: 1 / 10

Quinta-feira 12 Fevereiro 2009



Escala de Auto-eficácia do professor de música

Doutoranda: Cristina Mietto Cereser
Orientadora: Profa. Dra. Liane Hentschke

GRUPO DE PESQUISA
FAPROM
Formação e Atualização de
Professores em Música

ppgmus
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
MÚSICA
UFRGS

I
INSTITUTO DE ARTES
UFRGS

UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL



Dados Pessoais

1. Sexo

Masculino Feminino

2. Idade

3. Escola

Particular Pública

4. Tempo de atuação

5. Formação

Graduação incompleta


Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Área (especialização)



Escala de auto-eficácia do professor de música

Caros professores,

Este questionário pretende obter compreensão sobre os tipos de dificuldades e desafios que vocês encontram em suas atividades na escola. Para isso, é necessário que respondam com sinceridade. Suas respostas serão estritamente confidenciais e os nomes não serão identificados.

NAS QUESTÕES A SEGUIR ASSINALE O NÚMERO QUE MELHOR EXPRESSA A SUA OPINIÃO

1	2	3	4	5
<i>Não posso fazer nada</i>		<i>Posso fazer moderadamente</i>		<i>Certeza absoluta que posso fazer</i>



COMO PROFESSOR DE MÚSICA EU POSSO:

1. Utilizar uma variedade de estratégias para avaliar atividades musicais

1 2 3 4 5

Não posso fazer nada *Posso fazer moderadamente* *Certeza absoluta que posso fazer*

2. Implementar várias estratégias de ensino de música na sala de aula.

1 2 3 4 5

3. Utilizar uma variedade de estratégias para avaliar atividades musicais


1 2 3 4 5

4. Responder a questões difíceis do campo musical levantadas pelos alunos

1 2 3 4 5

5. Adaptar as atividades para um nível musical considerando desenvolvimento musical e cognitiva.

1 2 3 4 5



COMO PROFESSOR DE MÚSICA EU POSSO:

6. Construir instrumentos eficazes para avaliar o desenvolvimento musical dos alunos

1 2 3 4 5

Não posso fazer nada *Posso fazer moderadamente* *Certeza absoluta que posso fazer*

7. Controlar comportamento não adequado dos alunos em situações de ensino e aprendizagem musical.

1 2 3 4 5

8. Estabelecer um sistema de gerenciamento de sala em cada grupo de alunos.

1 2 3 4 5

9. Responder a um aluno desafiador

1 2 3 4 5

10. Prevenir problemas de comportamento na área escolar

1 2 3 4 5



COMO PROFESSOR DE MÚSICA EU POSSO:

11. Controlar até mesmo o aluno mais agressivo

1 2 3 4 5

Não posso fazer nada *Posso fazer moderadamente* *Certeza absoluta que posso fazer*

12. Fazer os alunos com problemas de comportamento seguirem as regras da sala de aula

1 2 3 4 5

13. Fazer todos os alunos se comportarem com educação e respeitarem os professores.

1 2 3 4 5

14. Fazer os alunos acreditarem que eles podem fazer bem as atividades musicais

1 2 3 4 5

15. Auxiliar os alunos a valorizarem a aprendizagem musical.

1 2 3 4 5



COMO PROFESSOR DE MÚSICA EU POSSO:

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

1 2 3 4 5

Não posso fazer nada *Posso fazer moderadamente* *Certeza absoluta que posso fazer*

17. Ajudar um aluno a pensar criticamente sobre música.

1 2 3 4 5

18. Fomentar a criatividade dos alunos nas atividades musicais.


1 2 3 4 5

19. Conseguir que o aluno mais resistente se engaje nas atividades musicais

1 2 3 4 5

20. Conseguir que os alunos aprendam música/instrumento musical quando há falta de apoio em casa

1 2 3 4 5



COMO PROFESSOR DE MÚSICA EU POSSO:

21. Manter os alunos focados em tarefas musicais difíceis

1 2 3 4 5

Não posso fazer nada *Posso fazer moderadamente* *Certeza absoluta que posso fazer*

22. Conseguir que os alunos desenvolvam as atividades em grupo.

1 2 3 4 5

23. Superar a influência de condições adversas da comunidade sobre a aprendizagem musical dos alunos.


1 2 3 4 5

24. Fazer com que os alunos trabalhem com afinco em seus trabalhos escolares.

1 2 3 4 5

25. Fazer com que todos, mesmo aqueles alunos que "não gostam de música", se envolvam nas atividades musicais.

1 2 3 4 5



COMO PROFESSOR DE MÚSICA EU POSSO:

26. Fazer com que os alunos dêem o melhor de si mesmo quando trabalham com problemas difíceis

1 2 3 4 5

Não posso fazer nada *Posso fazer moderadamente* *Certeza absoluta que posso fazer*

27. Motivar alunos que mostram baixo interesse no trabalho escolar.

1 2 3 4 5

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

1 2 3 4 5

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

1 2 3 4 5

30. Organizar atividades musicais adaptando o ensino e/ou a execução conforme as habilidades individuais dos alunos.

1 2 3 4 5



COMO PROFESSOR DE MÚSICA EU POSSO:

31. Criar atividades musicais que atendam todos os alunos, independentemente do seu desenvolvimento musical.

- 1 2 3 4 5
- Não posso fazer nada* *Posso fazer moderadamente* *Certeza absoluta que posso fazer*

32. Gerenciar atividades musicais independentemente de como os alunos estão organizados (composição do grupo, grupos com idades mistas, etc.).

- 1 2 3 4 5

33. Trabalhar com atividades musicais mesmo quando a escola não possui infra-estrutura adequada.

- 1 2 3 4 5

34. Realizar uma aula de música mesmo quando a escola não dispõe de material didático adequado.

- 1 2 3 4 5

Professor,
Sua participação nessa pesquisa será muito relevante. Muito obrigado!!!!

ANEXO 5 – Escala do estudo-piloto

Escala do estudo-piloto

Ensinar Música

1. Utilizar uma variedade de estratégias para avaliar atividades musicais
2. Implementar uma variedade de estratégias de ensino de musica na sala de aula.
3. Utilizar uma variedade de estratégias para avaliar atividades musicais
4. Responder a questões difíceis do campo musical levantadas pelos alunos
5. Adaptar as atividades para um nível musical considerando desenvolvimento musical e cognitivo
6. Construir instrumentos eficazes para avaliar o desenvolvimento musical dos alunos

Comportamento

7. Controlar comportamento não adequado dos alunos em situações de ensino e aprendizagem musical
8. Estabelecer um sistema de gerenciamento de sala em cada grupo de alunos
9. Responder a um aluno desafiador
10. Prevenir problemas de comportamento na área escolar
11. Controlar até mesmo o aluno mais agressivo
12. Fazer os alunos com problemas de comportamento seguirem as regras da sala de aula
13. Fazer todos os alunos se comportarem com educação e respeitarem os professores.
14. Fazer os alunos acreditarem que eles podem fazer bem as atividades musicais.

Motivar

15. Auxiliar os alunos a valorizarem a aprendizagem musical
16. Motivar os alunos que mostram pouco interesse nas atividades musicais
17. Ajudar um aluno a pensar criticamente sobre música
18. Fomentar a criatividade dos alunos nas atividades musicais
19. Conseguir que o aluno mais resistente se engaje nas atividades musicais
20. Conseguir que os alunos aprendam música/instrumento musical quando há falta de apoio em casa
21. Manter os alunos focados em tarefas musicais difíceis.
22. Conseguir que os alunos desenvolvam as atividades em grupo
23. Superar a influencia de condições adversas da comunidade sobre a aprendizagem musical dos alunos.
24. Fazer com que os alunos trabalhem com afinco em seus trabalhos escolares.
25. Fazer com que todos, mesmo aqueles alunos que “não gostam de música”, se envolvam nas atividade musicais.
26. Fazer com que os alunos dêem o melhor de si mesmo quando trabalham com problemas difíceis.
27. Motivar alunos que mostram baixo interesse no trabalho escolar

Diversidade

28. Trabalhar com a diversidade de desenvolvimento musical dos alunos
29. Trabalhar com a diversidade de preferências musicais dos alunos
30. Organizar atividades musicais adaptando o ensino e/ou a execução conforme as habilidades individuais dos alunos.
31. Criar atividades musicais que atendam todos os alunos, independentemente do seu desenvolvimento musical
32. Gerenciar atividades musicais independente de como os alunos estão organizados (composição do grupo, grupos com idades mistas, etc.)

Mudanças e Desafios

33. Trabalhar com atividades musicais mesmo quando a escola não possui infra estrutura adequada
34. Realizar uma aula de música mesmo quando a escola não dispõe de material didático adequado.

Os itens que estão sublinhados na cor amarela foram corrigidos e utilizados na escala final.

ANEXO 6 – Escala de Autoeficácia do Professor de Música

Escala de Autoeficácia do Professor de Música

Ensinar música

1. Implementar varias estratégias de ensino na sala de aula
2. Utilizar uma variedade de estratégias para avaliar as atividades musicais
3. Responder até às questões mais complexas do campo musical levantadas pelos alunos.
4. Adaptar as atividades para um nível musical considerando o desenvolvimento musical e cognitivo dos alunos.

Comportamento

5. Lidar com o comportamento não adequado dos alunos em situações de ensino e aprendizagem.
6. Lidar com alunos agressivos.
7. Estabelecer um sistema de gerenciamento de sala mesmo quando os alunos estão trabalhando em grupo.
8. Fazer alunos com problemas de comportamento seguirem as regras da sala de aula.

Motivar

9. Fazer os alunos acreditarem que podem ter um bom desempenho nas atividades musicais.
10. Motivar os alunos que mostram pouco interesse nas atividades musicais.
11. Conseguir que os alunos mais resistentes se engajem nas atividades musicais.
12. Conseguir motivar os alunos para aprenderem música mesmo quando não existe apoio por parte dos familiares e amigos.

Diversidade

13. Trabalhar com a diversidade de desenvolvimento musical dos alunos.
14. Trabalhar com a diversidade de preferências musicais dos alunos.
15. Organizar atividades musicais adaptando o ensino e/ou execução de peças musicais conforme as habilidades individuais dos alunos.
16. Criar atividades musicais que atendam a todos os alunos, independentemente do seu desenvolvimento musical.

Mudanças e desafios

17. Gerenciar atividades musicais independentemente de como os alunos estão organizados (composição do grupo, grupo de idades mistas, etc).
18. Trabalhar com atividades musicais mesmo quando a escola não possui espaço físico adequado.
19. Realizar uma aula de música mesmo quando a escola não dispõe de material didático adequando.
20. Produzir materiais didáticos a partir de produções já existentes, adaptando-os para a realidade dos meus alunos.
21. Trabalhar com uma turma numerosa.

Os itens sublinhados em amarelo se referem aos dois itens que foram inseridos na dimensão *lidar com mudanças e desafios*,

ANEXO 7 – Correlação de Pearson: itens de cada dimensão (amostra geral)

Correlações – Dimensão: Ensinar música

		Implementar várias estratégias de ensino de música na sala de aula.	Utilizar uma variedade* de estratégias para avaliar as atividades musicais.	Responder até às questões mais complexas do campo musical levantadas pelos alunos.	Adaptar as atividades para um nível musical considerando o desenvolvimento musical e cognitivo dos alunos.
Implementar várias estratégias de ensino de música na sala de aula.	Correlação de Pearson	1	,579**	,244**	,386**
	p-value		,000	,003	,000
	N	148	148	148	148
Utilizar uma variedade de estratégias para avaliar as atividades musicais.	Correlação de Pearson	,579**	1	,202	,461**
	p-value	,000		,014	,000
	N	148	148	148	148
Responder até às questões mais complexas do campo musical levantadas pelos alunos.	Correlação de Pearson	,244**	,202	1	,195
	p-value	,003	,014		,017
	N	148	148	148	148
Adaptar as atividades para um nível musical considerando o desenvolvimento musical e cognitivo dos alunos.	Correlação de Pearson	,386**	,461**	,195	1
	p-value	,000	,000	,017	
	N	148	148	148	148

** . Correlação significativa ao nível de 0,01 (p-value).

*Questão retirada

*. Correlação significativa ao nível de 0,05 (p-value).

Correlações – Dimensão: Comportamento

		Lidar com o comportamento não adequado dos alunos em situações de ensino e aprendizagem.	Lidar com alunos agressivos.	Estabelecer um sistema de gerenciamento de sala mesmo quando os alunos estão trabalhando em grupo.	Fazer alunos com problemas de comportamento seguirem as regras da sala de aula.
Lidar com o comportamento não adequado dos alunos em situações de ensino e aprendizagem.	Correlação de Pearson	1	,638**	,478**	,561**
	p-value		,000	,000	,000
	N	148	148	148	148
Lidar com alunos agressivos.	Correlação de Pearson	,638**	1	,318**	,564**
	p-value	,000		,000	,000
	N	148	148	148	148
Estabelecer um sistema de gerenciamento de sala mesmo quando os alunos estão trabalhando em grupo.	Correlação de Pearson	,478**	,318**	1	,490**
	p-value	,000	,000		,000
	N	148	148	148	148
Fazer alunos com problemas de comportamento seguirem as regras da sala de aula.	Correlação de Pearson	,561**	,564**	,490**	1
	p-value	,000	,000	,000	
	N	148	148	148	148

** Correlação significativa ao nível de 0,01 (p-value).

Correlações – Dimensão: Motivação

		Fazer os alunos acreditarem que podem ter um bom desempenho nas atividades musicais.	Motivar os alunos que mostram pouco interesse nas atividades musicais.	Conseguir que os alunos mais resistentes se engajem nas atividades musicais.	Conseguir motivar os alunos para aprenderem música mesmo quando não existe apoio por parte dos familiares e amigos.
Fazer os alunos acreditarem que podem ter um bom desempenho nas atividades musicais.	Correlação de Pearson	1	,455**	,454**	,432**
	p-value		,000	,000	,000
	N	148	148	148	148
Motivar os alunos que mostram pouco interesse nas atividades musicais.	Correlação de Pearson	,455**	1	,594**	,386**
	p-value	,000		,000	,000
	N	148	148	148	148
Conseguir que os alunos mais resistentes se engajem nas atividades musicais.	Correlação de Pearson	,454**	,594**	1	,441**
	p-value	,000	,000		,000
	N	148	148	148	148
Conseguir motivar os alunos para aprenderem música mesmo quando não existe apoio por parte dos familiares e amigos.	Correlação de Pearson	,432**	,386**	,441**	1
	p-value	,000	,000	,000	
	N	148	148	148	148

** Correlação significativa ao nível de 0,01 (p-value).

Correlações – Dimensão: Diversidade

		Trabalhar com a diversidade de desenvolvimento musical dos alunos.	Trabalhar com a diversidade de preferências musicais dos alunos.	Organizar atividades musicais adaptando o ensino e/ou execução de peças musicais conforme as habilidades individuais dos alunos.	Criar atividades musicais que atendam a todos os alunos, independentemente do seu desenvolvimento musical.
Trabalhar com a diversidade de desenvolvimento musical dos alunos.	Correlação de Pearson	1	,436**	,464**	,444**
	p-value		,000	,000	,000
	N	148	148	148	148
Trabalhar com a diversidade de preferências musicais dos alunos.	Correlação de Pearson	,436**	1	,405**	,444**
	p-value	,000		,000	,000
	N	148	148	148	148
Organizar atividades musicais adaptando o ensino e/ou execução de peças musicais conforme as habilidades individuais dos alunos.	Correlação de Pearson	,464**	,405**	1	,515**
	p-value	,000	,000		,000
	N	148	148	148	148
Criar atividades musicais que atendam a todos os alunos, independentemente do seu desenvolvimento musical.	Correlação de Pearson	,444**	,444**	,515**	1
	p-value	,000	,000	,000	
	N	148	148	148	148

** . Correlação significativa ao nível de 0,01 (p-value).

Correlações – Dimensão: Desafio

		Gerenciar atividades musicais independentemente de como os alunos estão organizados (composição do grupo, grupo de idades mistas, etc).	Trabalhar com atividades musicais mesmo quando a escola não possui espaço físico adequado.	Realizar uma aula de música mesmo quando a escola não dispõe de material didático adequado.	Produzir materiais didáticos a partir de produções já existentes, adaptando-os para a realidade dos meus alunos.	Trabalhar com uma turma numerosa
Gerenciar atividades musicais independentemente e de como os alunos estão organizados (composição do grupo, grupo de idades mistas, etc).	Correlação de Pearson	1	,320	,315	,304	,301
	p-value		,000	,000	,000	,000
	N	148	148	148	148	148
Trabalhar com atividades musicais mesmo quando a escola não possui espaço físico adequado.	Correlação de Pearson	,320**	1	,740**	,349**	,485**
	p-value	,000		,000	,000	,000
	N	148	148	148	148	148
Realizar uma aula de música mesmo quando a escola não dispõe de material didático adequado.	Correlação de Pearson	,315**	,740**	1	,444**	,481**
	p-value	,000	,000		,000	,000
	N	148	148	148	148	148
Produzir materiais didáticos a partir de produções já existentes, adaptando-os para a realidade dos meus alunos.	Correlação de Pearson	,304**	,349**	,444**	1	,345**
	p-value	,000	,000	,000		,000
	N	148	148	148	148	148
Trabalhar com uma turma numerosa.	Correlação de Pearson	,301**	,485**	,481**	,345**	1
	p-value	,000	,000	,000	,000	
	N	148	148	148	148	148

** Correlação significativa ao nível de 0,01 (p-value).

ANEXO 8 – Teste t da amostra geral

Teste t: dimensão x graduação

Dimensão	Graduação	N	Média	Desvio-padrão
Ensinar	Completa	108	4,36	,70089
	Incompleta	40	4,22	,68584
Comportamento	Completa	108	3,85	,75259
	Incompleta	40	3,80	,68687
Motivação	Completa	108	4,08	,65907
	Incompleta	40	4,06	,62657
Diversidade	Completa	108	4,36	,65423
	Incompleta	40	4,29	,64686
Desafio	Completa	108	4,15	,77024
	Incompleta	40	4,11	,66494

Estatística	
Dimensão	p-value
Ensinar	,255
Comportamento	,729
Motivação	,837
Diversidade	,530
Desafio	,770

Resultado: O teste-t foi realizado para verificar se existe diferença significativa entre a graduação (completa e incompleta) e o escore médio atribuído de cada dimensão. O teste é considerado significativo quando $p\text{-value} < 0,05$, caso contrário o teste não é considerado significativo. Todas as comparações tiveram $p > 0,05$, conclui-se que não houve diferença significativa entre graduação e os escores médios das dimensões.

Teste t: dimensão x tipo de ensino

	Tipo de Ensino		Média	Desvio-padrão
		N		
Ensinar	Privada	74	4,39	,67203
	Pública	73	4,25	,72014
Comportamento	Privada	74	3,84	,74189
	Pública	73	3,83	,73324
Bloco Motivação	Privada	74	4,16	,59331
	Pública	73	4,00	,69534
Diversidade	Privada	74	4,33	,65180
	Pública	73	4,35	,65429
Desafio	Privada	74	4,18	,67145
	Pública	73	4,09	,80956

Estatística	
	p-value
Bloco Ensinar	,208
Bloco Comportamento	,918
Bloco Motivação	,130
Bloco Diversidade	,826
Bloco Desafio	,464

Resultado: O teste-t foi realizado para verificar se existe diferença significativa entre tipo de escola (pública e privada) e o escore médio atribuído de cada dimensão. O teste é considerado significativo quando $p\text{-value} < 0,05$, caso contrário o teste não é considerado significativo. Todas as comparações tiveram $p > 0,05$, conclui-se que não houve diferença significativa entre graduação e os escores médios das dimensões.

ANEXO 9 – Teste qui-quadrado: dimensão x graduação (amostra geral)

Faixa_Etaria		Sexo		Total
		Feminino	Masculino	
Até 30 anos	Observado	40	29	69
	%	58,0%	42,0%	100,0%
De 31 a 40 anos	Observado	24	12	36
	%	66,7%	33,3%	100,0%
De 41 a 50 anos	Observado	25	4	29
	%	86,2%	13,8%	100,0%
Acima de 50 anos	Observado	10	4	14
	%	71,4%	28,6%	100,0%
Total	Observado	99	49	148
	%	66,9%	33,1%	100,0%

Teste Qui-Quadrado

	p value
Qui-quadrado	,058
Casos válidos	148

Resultado: O teste qui-quadrado foi realizado para verificar se existe diferença significativa entre a faixa etária e o sexo dos professores. O teste não foi considerado significativo, pois em todas as comparações tiveram $p > 0,05$.