

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Vanessa Weber**

**UNIDOCÊNCIA E EDUCAÇÃO MUSICAL: CRENÇAS DE  
AUTOEFICÁCIA DO PROFESSOR DE REFERÊNCIA**

**Santa Maria, RS  
2018**

**Vanessa Weber**

**UNIDOCÊNCIA E DUCAÇÃO MUSICAL:  
CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DO PROFESSOR DE REFERÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Doutor em Educação**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Cláudia Ribeiro Bellochio

Santa Maria, RS  
2018

**Vanessa Weber**

**UNIDOCÊNCIA E EDUCAÇÃO MUSICAL:  
CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DO PROFESSOR DE REFERÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Doutor em Educação**.

**Aprovada em 13 de julho de 2018:**

---

**Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Luciane Wilke Freitas Garbosa (UFSM)**

---

**Kelly Werle (UFSM)**

---

**Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho (UFBA)**

---

**Roberto Tadeu Iaochite (UNESP)**


Santa Maria, RS  
2018

*Dedico esta tese aos meus maiores amores...*

*Minha mãe, Fátima.*

*Meu irmão, Lucas.*

*Meu amor, melhor amigo e companheiro, Pablo.*

*Minha vida é mais feliz com vocês* 

## **AGRADECIMENTOS**

*Se é hora de ir, lembre-se o que está deixando.  
Lembre-se do melhor.  
(The Doctor)*

*Chegou a hora de ir, os quatro anos do doutorado chegam ao fim e nesse momento, com a tese concluída, sento para lembrar do melhor que estou deixando. Destas lembranças fazem parte os conhecimentos construídos com a pesquisa e o carinho e apoio recebido de tantas pessoas, as quais merecem um agradecimento especial neste momento.*

*Agradeço primeiramente à Cláudia, que além de ser uma orientadora presente e incentivadora, foi uma amiga nos momentos de construção da pesquisa. Obrigada, Cláudia, por todo apoio, por aceitar percorrer comigo este caminho em busca de compreensões sobre a confiança. Obrigada pelos momentos de conversa, incentivo, orientações e conforto. Obrigada por estar sempre presente e disponível e construir comigo esta pesquisa!*

*Agradeço aos professores da banca, Luciane, Kelly, Cristina e Roberto, que carinhosamente aceitaram o convite para refletir comigo sobre as crenças de autoeficácia do professor de referência e sua relação com a educação musical, me auxiliando a crescer como pesquisadora. Agradecimento especial à professora Luciane, que além de participar nesse momento tão importante de defesa de tese, esteve presente com sua amizade ao longo destes quatro anos. Obrigada, Lu, pelas conversas, incentivo e pelos momentos de chimarrão no clube! Estes momentos contribuíram para ser mais leve essa formação acadêmica.*

*Deixo um agradecimento muito especial à “Antônia”, “Betina”, “Eliana”, “Laura”, “Letícia”, “Leveza”, “Luma” e “Juliana”. Sem vocês esta pesquisa não seria possível. Muito obrigada por confiarem um pedacinho de suas histórias a mim. Espero que assim como para mim, essa pesquisa tenha contribuído para que vocês se apaixonassem ainda mais pela docência e pela educação musical!*

*Agradeço a minhas alunas de Linguagem Musical na Educação, que acompanharam a finalização desta pesquisa, refletiram junto comigo os temas que estava analisando e que levava para discussão em sala de aula e que torceram por mim. Obrigada, meninas, por torcida, apoio e alegria em todas as aulas deste semestre! Vocês tornaram minhas quintas leves e felizes!*

*Agradeço a todos os amigos do grupo de pesquisa Fapem, companheiros nessa jornada acadêmica. Agradeço especialmente a amizade e companheirismo da minha amiga Zelmielen, que esteve ao meu lado ao longo destes quatro anos. Zelmi, obrigada por tudo! Agradeço*

*também a todos os amigos que não fazem parte deste meu mundo acadêmico, mas que foram fundamentais para que a vida seguisse tranquila em meio a tantas produções e atividades acadêmicas.*

*Agradeço também, de forma muito especial e de todo o coração, minha família! Meus padrinhos e madrinhas que sempre torceram por mim e estiveram presentes quando precisei. Meu irmão, Lucas, sempre pronto para contar os “causos” da cidade, amigo, sempre presente, meu “melhor irmão” eheheh, te amo! E agradeço principalmente minha mãe, minha melhor amiga! Mãe, muito obrigada por todo o amor, carinho, compreensão pela minha ausência física em alguns momentos, alegria, palavras de conforto e motivação. Certamente tenho a melhor mãe do mundo, te amo!*

*E o maior agradecimento deixo para a pessoa que esteve mais presente durante a construção desta tese, meu amor, Pablo. Amor, muito obrigada pelo apoio, pelo carinho, pela amizade, pelo companheirismo. Muito obrigada por estar sempre ao meu lado, com palavras de incentivo, com abraços (teu abraço é meu melhor lugar no mundo), com carinho, com compreensão, com amor... Você fez com que estes anos fossem mais fáceis e os próximos serão cada vez mais felizes! Eu te amo muito... e cada vez mais!*

*“Tudo termina, e isso é sempre triste...  
Mas tudo começa de novo, e isso é sempre feliz!”  
(The Doctor)*

*Gratidão a todos que sempre torceram por mim e estiveram ao meu lado! Hoje o doutorado termina, mas uma nova fase se inicia, novos caminhos, novas investigações... “e isso é sempre feliz”!*

*O Universo, como já foi dito anteriormente, é um lugar  
desconcertantemente grande, um fato que, para  
continuar levando uma vida tranquila, a maioria das  
pessoas tende a ignorar.*

(Douglas Adams)

## RESUMO

### UNIDOCÊNCIA E EDUCAÇÃO MUSICAL: CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DO PROFESSOR DE REFERÊNCIA

AUTORA: Vanessa Weber

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Ribeiro Bellochio

O professor de referência atuante nos anos iniciais do ensino fundamental possui algumas especificidades na profissão, dentre as quais destacamos a unidocência, o ensino de crianças e o trabalho com diversas áreas do conhecimento. Dentre estas áreas, o foco da investigação esteve na Educação Musical. Pesquisadores da área, tanto nacionais quanto internacionais, demonstram que este professor, em muitos casos, não sente confiança para o trabalho docente com a música, o que sugere baixas crenças de autoeficácia com relação à área. Percebendo que as crenças de autoeficácia se tornam fatores essenciais para a prática docente buscou-se, como objetivo geral, compreender as crenças de autoeficácia de professores de referência e aspectos que influenciam a docência relacionada à Educação Musical no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Especificamente, buscou-se refletir sobre as relações entre o professor de referência e a educação musical presentes na literatura acadêmica; investigar as crenças de autoeficácia de professores de referência; identificar as fontes das crenças de autoeficácia docente; investigar as concepções de professores de referência a respeito da Educação Musical; e compreender aspectos que influenciam as crenças de autoeficácia de professores de referência em relação à Educação Musical. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada por meio de revisão da literatura da área e de entrevistas semiestruturadas com oito professoras de referência, atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas e privadas de Santa Maria. Por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), foram produzidas categorias de análise dos dados, os quais foram interpretados com base no referencial teórico adotado, ou seja, a Teoria Social Cognitiva, de Albert Bandura. Após a análise da revisão de literatura e das entrevistas realizadas, defendemos a tese de que ainda que o professor de referência tenha contato com conhecimentos musicais e pedagógico-musicais em sua formação inicial, se não tiver crenças de autoeficácia elevadas para promover processos de ensino e aprendizagem relacionados aos conhecimentos específicos, suas práticas na escola não envolverão a música como área de conhecimento. Além da formação, estas crenças de autoeficácia com relação à Educação Musical estão relacionadas ao contexto de trabalho e à concepção que este professor tem sobre o que representa a educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental. Acredita-se que a tese ora apresentada amplia e aprofunda os conhecimentos produzidos em âmbito acadêmico a respeito das crenças de autoeficácia docente. Além disso, ao ter como referência para a investigação o constructo das crenças de autoeficácia, contribui com as reflexões a respeito da relação entre professor de referência e Educação Musical, possibilitando a análise desta temática sob uma perspectiva teórica ainda não explorada no contexto brasileiro.

**Palavras-chave:** crenças de autoeficácia; educação musical; professor de referência; anos iniciais do ensino fundamental.



## ABSTRACT

The generalist teacher who teaches at the primary school presents some particularities in their professional, among which we highlight the single-teacher education, the work with young children, and the work with diverse subjects. Among these subjects, the focus of this research rests on Music Education. National and international researchers have shown that this teacher, in many cases, does not feel confident to teach music, i. e., their self-efficacy beliefs levels to this subject are not high. Keeping in mind that self-efficacy beliefs are essential to perform teaching tasks well, we sought, as main goal, to understand the generalist teacher's self-efficacy beliefs and factors which influence teaching involving Music Education in primary school. Particularly, we sought: to reflect upon the relationship between the generalist teacher and Musical Education in an academic literature review; to understand the generalist teacher's self-efficacy beliefs; to identify the sources of teaching self-efficacy; to understand factors that influence the generalist teachers' self-efficacy beliefs regarding Music Education. This qualitative research was based on a literature review about this subject and on semi-structured interviews with eight generalist teachers, who teach in public and private primary schools in Santa Maria (RS). Through Content Analysis (BARDIN, 2011) of the interviews, we distinguished data categories, which were interpreted based on our theoretical framework, Social Cognitive Theory, by Albert Bandura. After analysis of the literature review and of the interviews, we defend the thesis that, even though the generalist teacher encounters musical knowledge and music-teaching knowledge during formal education, if they do not feel confident in their capabilities to promote learning processes regarding specific knowledge, their practices at school will not include music as a class subject. Besides formal education, these self-efficacy beliefs regarding Music Education are related to work context and the conception that this teacher has about what music education represents to primary school. We believe that this research broadens and deepens the academic knowledge regarding teacher self-efficacy. Moreover, having the theoretical framework of self-efficacy theory, this research contributes to the debate on the relationship between the generalist teacher and Music Education, presenting the analysis of this subject with a theoretical perspective still unexplored in Brazilian academic context.

**Keywords:** self-efficacy beliefs, music education, generalist teacher, primary school.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Modelo ilustrativo do Determinismo Recíproco	23
Figura 2	Modelo explicativo da natureza cíclica da constituição das crenças de autoeficácia docente.	32
Figura 3	Exemplos da relação entre crenças de autoeficácia e prática docente.	33
Figura 4	Pesquisas sobre autoeficácia na literatura brasileira	35
Figura 5	Música – 1º ao 5º ano.	41
Figura 6	Dados acerca da formação e atuação das professoras entrevistadas	78
Figura 7	Dados da produção das entrevistas	78
Figura 8	Síntese interpretativa do bloco 1 das entrevistas: categorias e unidades de contexto	81
Figura 9	Síntese interpretativa do bloco 2 das entrevistas: categorias e unidades de contexto	82
Figura 10	Categorias originadas da análise de conteúdo	83
Figura 11	Unidades de contexto da categoria “construção da docência”	84
Figura 12	Unidades de contexto da “categoria prática docente”	99
Figura 13	Unidades de contexto da categoria “relação pessoal com a docência”	108
Figura 14	Unidades de contexto da categoria “complexidades da docência”	117
Figura 15	Unidades de contexto da categoria “Crenças de autoeficácia docente”	126
Figura 16	Categorias originadas da análise de conteúdo	132
Figura 17	Unidades de contexto da categoria “formação e envolvimento das professoras com a música”	133
Figura 18	Unidades de contexto da categoria “concepções sobre Educação Musical”	145
Figura 19	Unidades de contexto da categoria “relações entre o professor licenciado em música e o professor de referência”	151
Figura 20	Unidades de contexto da categoria “música na escola”	158
Figura 21	Unidades de contexto da categoria “prática pedagógico-musical do professor de referência”	165
Figura 22	Unidades de contexto da categoria “crenças de autoeficácia e educação musical”	181
Figura 23	Relações entre aprendizagem docente e fontes de crenças de autoeficácia	193
Figura 24	Relações entre formação docente e constituição de crenças de autoeficácia	196

## SUMÁRIO

<b>PRÓLOGO</b>	13
<b>INTRODUÇÃO</b>	16
<b>1. TEORIA SOCIAL COGNITIVA E AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA</b>	21
1.1 As crenças de autoeficácia	27
1.2 As crenças de autoeficácia docente	31
<b>2. REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA</b>	39
2.1 A obrigatoriedade do ensino de música... Quem vai ensinar?	39
2.2 A necessidade de formação musical para o professor de referência	43
2.3 Professor de referência e educação musical	49
2.4 A importância do professor de referência trabalhar com a educação musical	53
2.5 Os desafios do professor de referência com a educação musical	57
2.5.1 O desafio de ensinar diversas áreas do conhecimento	61
2.5.2 A importância dada à música no contexto escolar	62
2.6 A importância das crenças de autoeficácia para o ensino de música	65
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b>	75
<b>4 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DO PROFESSOR DE REFERÊNCIA</b>	83
4.1 Construção da docência	84
4.2 Prática docente	98
4.3 Sentimentos com relação à docência	108
4.4 Complexidades da docência	117
4.5 Crenças de autoeficácia docente	125
<b>5 CONCEPÇÕES E CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DO PROFESSOR DE REFERÊNCIA COM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO MUSICAL</b>	132
5.1 Formação e envolvimento das professoras com a música	133
5.2 Concepções sobre Educação Musical	145
5.3 Relações entre o professor licenciado em música e o professor de referência	151

<b>5.4</b>	Música na escola	158
<b>5.5</b>	Prática pedagógico-musical do professor de referência	165
<b>5.6</b>	Crenças de autoeficácia e Educação Musical	181
	<b>CONSIDERAÇÕES</b>	191
	<b>REFERÊNCIAS</b>	201
	<b>ANEXOS</b>	
	Anexo 1. Termo de consentimento livre e esclarecido	210
	Anexo 2. Roteiro: Dados da entrevista e das professoras colaboradoras	211
	Anexo 3. Roteiro da entrevista – Bloco 1 (Dimensões da autoeficácia docente)	212
	Anexo 4. Roteiro da entrevista – Bloco 2 (Formação e experiências musicais e pedagógico-musicais)	215

## **Prólogo...**

*Iniciei meu caminho com a música ainda na infância, tocando flauta doce, teclado, violão e participando de grupos de música como o Sesi Show<sup>1</sup> e o Conjunto Instrumental do Colégio Sinodal da Paz, em Santa Rosa. Em 2005, passei no vestibular para o curso de Música - Bacharelado em Flauta Transversal na Universidade Federal de Santa Maria. Em Santa Maria, ao mesmo tempo que me envolvia com o mundo da performance, entrava em contato com a docência. Durante os anos da graduação pude vivenciar experiências como professora de flauta doce, de flauta transversal e de educação musical em uma escola de Educação Básica da cidade, na qual trabalhei com o ensino de música para alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.*

*Ao concluir a graduação, em 2010, adentrei em um novo caminho da vida acadêmica, a pesquisa em educação. Fazendo parte do grupo de pesquisas Fapem<sup>2</sup>, além da performance e da docência, me envolvi com investigações relacionadas a essas duas importantes áreas de minha vida. Ao refletir sobre a docência do instrumento, a partir da perspectiva do bacharel como professor, surgiram inquietações que me levaram a produzir minha dissertação de mestrado, defendida em 2014, que versava sobre a construção da docência do bacharel em instrumento. No mestrado, busquei compreender como o bacharel aprende a ensinar e quais saberes docentes mobiliza durante as práticas pedagógicas. A partir de narrativas de três professores, pude perceber que cada bacharel em instrumento torna-se um “docente-bacharel” através da construção e da mobilização de saberes, os quais são integrados ao ser professor por meio da formação e da experiência com a prática pedagógica. Além disso, apontei a existência de um saber docente específico ao professor de instrumento, o “saber da performance”, o qual inclui conhecimentos “relacionados à técnica, expressão musical, comunicação para uma audiência, postura, além do preparo físico e emocional para a apresentação pública” (WEBER, 2014, p. 130).*

*Como a vida é cheia de surpresas e nos mostra diversos caminhos a seguir, em 2013, quando estava na metade do mestrado, um novo “mundo” de possibilidades se abriu para mim. Nesse momento, tive a oportunidade de ampliar minhas experiências docentes com a educação musical, que até então ocorriam nos anos iniciais do ensino fundamental, para o ensino superior. Durante dois anos atuei como professora substituta de Educação Musical do*

---

<sup>1</sup> O Sesi Show é um grupo de música vinculado ao Sesi/Santa Rosa, com o qual realizei diversas apresentações tendo participação através do canto, da flauta doce e da dança.

<sup>2</sup> FAPEM: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical.

*Departamento de Metodologia do Ensino da UFSM, trabalhando com turmas da Pedagogia e Educação Especial, me envolvendo cada vez mais com a Educação e com as discussões sobre o ensino de música pelo professor formado no curso de Pedagogia. Ainda durante esse período, ingressei no curso de Pedagogia EaD da UFSM. Assim, no momento em que vivenciei o início do meu doutorado, em 2014, me vi envolvida em diversos papéis: professora de Educação Musical do curso presencial de Pedagogia, aluna deste mesmo curso, à distância, e doutoranda do programa de pós-graduação em Educação.*

*Ao longo do doutorado minha experiência docente na Pedagogia se expandiu. Em 2017 passei a atuar como professora do Departamento de Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), trabalhando com a docência da disciplina de Linguagem Musical na Educação e na orientação de estágios para a Educação Infantil. Esse novo contexto de trabalho me proporcionou novas experiências e possibilitou que eu refletisse ainda mais sobre ser professor de referência, a unidocência e a educação musical.*

*Como professora de Educação Musical do curso de Pedagogia, acreditava que minhas alunas<sup>3</sup> pudessem, sim, trabalhar com o ensino de música em suas futuras práticas docentes. Porém, percebia que mesmo com as discussões teóricas e as atividades práticas desenvolvidas ao longo da disciplina, muitas delas ainda se sentiam inseguras quando precisavam planejar atividades envolvendo conteúdos musicais. Foi no momento em que ingressei no curso de Pedagogia, como aluna, que pude compreender melhor essa insegurança. Neste papel de aluna, me vi instigada a ensinar conhecimentos dos diversos campos da Arte. Com relação aos conhecimentos musicais não tinha dificuldades ou inseguranças, porém, ao pensar em planejar aulas com conteúdos das artes visuais e do teatro, por exemplo, a confiança em minha capacidade diminuía. Com essa situação, e acompanhando as pesquisas do grupo Fapem, pude realmente compreender como as alunas se sentiam, passei a questionar e refletir sobre a formação musical no curso de Pedagogia, sobre a prática pedagógico-musical de professores unidocentes, sobre aspectos que influenciam o trabalho do unidocente com a música e, principalmente, sobre a confiança do professor de referência para trabalhar com música em suas aulas.*

*A partir de minhas experiências, como professora e como aluna, no curso de Pedagogia, minha investigação acadêmica, que vinha sendo construída em torno da docência do instrumento, passa a ser dinamizada em interfaces com professores da Pedagogia, a unidocência e sua relação com a música. Hoje percebo que a vida me apresentou caminhos*

---

<sup>3</sup> Utilizo o termo no feminino devido ao fato de que a maioria dos estudantes do curso de Pedagogia da UFSM e da Unisc são mulheres.

*que eu não sonhava quando saí de Santa Rosa para cursar o Bacharelado em Flauta Transversal, mas foram estes caminhos que me proporcionaram chegar até aqui. E é assim, neste entrelaçar de possibilidades com as quais me construí que inicio minha pesquisa, uma investigação que une grandes paixões e inquietações que me mobilizam à pesquisa: a Música, a docência e a Pedagogia...*

## INTRODUÇÃO

*No cenário de reconstrução da escola, as artes e a música fazem parte do reacendimento da formação humana como fim da educação. Assim almeja-se uma escola pautada em conhecimentos e saberes que transcendam o domínio técnico de conteúdos relacionados a ciências exatas e da natureza e, também, da sintaxe da língua portuguesa, ainda absolutos em muitos contextos de ensino. (QUEIROZ, 2017, p. 8)*

A epígrafe introdutória desta investigação aponta caminhos que pretendemos trilhar ao longo da construção da tese: a defesa de que a música também faça parte dos campos de conhecimento que se articulam na docência do professor formado em cursos de Pedagogia. Ao pensarmos a Educação Musical a partir da docência deste professor, alguns aspectos precisam ser levados em consideração, como, por exemplo, a sua formação musical e pedagógico-musical<sup>4</sup>, a estrutura, apoio e incentivo da escola para o trabalho com música e as crenças que este professor tem a respeito desta área de conhecimento e de suas próprias possibilidades pedagógicas com relação à mesma. Além disso, ao investigarmos relações entre o professor de anos iniciais e a Educação Musical, encontramos em Figueiredo (2003) outro ponto a destacar. O pesquisador aponta que

[...] a contribuição do professor generalista para o desenvolvimento musical das crianças passa primeiramente pela compreensão que este professor tem sobre música e artes na formação dos indivíduos. Enquanto ele estiver vinculado aos paradigmas que colocam arte para poucos talentosos, não haverá *segurança* nem *confiança* para desenvolver qualquer programa de música. (FIGUEIREDO, 2003, p. 24 – grifo nosso).

A questão da confiança também aparece nos trabalhos produzidos por nosso grupo de pesquisa, o Fapem. Tais pesquisas mostram que o professor de anos iniciais, mesmo tendo cursado disciplinas de Educação Musical durante a formação superior, muitas vezes, se sente inseguro e sem confiança para desenvolver conhecimentos musicais em suas salas de aula. Assim, percebemos que a questão da confiança que esse professor sente em relação à área é um dos aspectos centrais para compreendermos sua relação com a Educação Musical. A partir disto, passamos a nos questionar a respeito do significado desta *confiança*: como a mesma se constitui? Quais aspectos a influenciam? Como ampliar a confiança que um professor sente com relação à Educação Musical?

---

<sup>4</sup> Esta formação está relacionada aos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, conforme definição de Bellochio e Figueiredo (2009): conhecimento musical envolve o estabelecimento de “relações diretas com a música, através de experiências musicais: cantar, tocar, percutir, dentre outras”. Já o conhecimento pedagógico-musical envolve o estabelecimento de “relações entre o conhecimento musical e as possibilidades e maneiras de ser ensinado e aprendido” (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p. 40).



Buscando uma maior compreensão dos aspectos envolvidos com a *confiança* do professor de anos iniciais do ensino fundamental, encontramos na Teoria Social Cognitiva, de Albert Bandura, suporte e referência para a construção desta pesquisa. Um dos núcleos centrais desta teoria é representado pelas *crenças de autoeficácia*, que se referem às “crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações” (BANDURA, 1997, p. 3).

Consideramos que a confiança do professor de anos iniciais com relação à Educação Musical, apontada por pesquisadores da área, se relaciona com o conceito das crenças de autoeficácia, visto que

[...] essencialmente, as crenças de autoeficácia são percepções que os indivíduos têm sobre suas próprias capacidades. Essas crenças de competência pessoal proporcionam a base para a motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais. Isso porque, a menos que acreditem que suas ações possam produzir os resultados que desejam, as pessoas terão pouco incentivo para agir ou perseverar frente a dificuldades. (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 101).

Nesse sentido, quando utilizamos o termo confiança em relação à docência, compreendemos que o mesmo está relacionado às crenças de autoeficácia docente, ou seja, a "crença do professor em sua capacidade para realizar as ações necessárias para alcançar determinados resultados com os alunos" (TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY, 1998).

No contexto dos estudos sobre as crenças de autoeficácia, sobretudo considerando a unicidade do professor de anos iniciais e a Educação Musical, buscamos com a construção desta tese problematizar e refletir em torno do seguinte problema de pesquisa: de que forma se relacionam as crenças de autoeficácia docente de professores de anos iniciais do ensino fundamental com a Educação Musical no contexto de seu trabalho? Assim, tendo como referência a Teoria Social Cognitiva, o objetivo geral da pesquisa se delimitou em torno de compreender as crenças de autoeficácia de professores de referência e aspectos que influenciam a docência relacionada à Educação Musical no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, busca-se: a) refletir sobre as relações entre o professor de referência e a educação musical presentes na literatura acadêmica; b) investigar as crenças de autoeficácia de professores de referência; c) identificar as fontes das crenças de autoeficácia docente; d) investigar as concepções de professores de referência a respeito da Educação Musical; e) compreender aspectos que influenciam as crenças de autoeficácia de professores de referência em relação à Educação Musical.

Para fins de definição, compreendemos a Educação Musical como

[...] área que se compõe e deriva das áreas de educação e da música. [...] Como espaço para aprendizados e processos de desenvolvimento de uma linguagem culturalmente construída, que comunica. Educação Musical como relação entre pessoas e música que envolve práticas de ensinar e aprender, a qual abriga múltiplos e diferenciados processos e formas de envolvimento do ser humano com as músicas, considerando culturas e práticas diversas, seus processos de apropriação e transmissão. (BELLOCHIO; GARBOSA, 2014, p. 15).

O professor formado em cursos de Pedagogia, atuante nos anos iniciais do ensino fundamental, recebe diferentes denominações em pesquisas acadêmicas: professor generalista, unidocente, professor de referência, regente de classe, polivalente, etc. (BELLOCHIO; SOUZA, 2017). Nesta pesquisa, adotaremos o termo *professor de referência*, visto que o mesmo “tem sido de uso corrente na área da Educação, sendo mencionado na redação de documentos legais, tais como a Resolução CNE/CEB n. 4/2010, da Resolução CNE/CEB n. 7/2010 e do Parecer CNE/CEB n. 7/2013” e destaca “as funções de ‘guia’ e ‘modelo’ que o representam para a turma” (BELLOCHIO; SOUZA, 2017, p. 18). Relacionado ao professor de referência, outro conceito que nos é caro na pesquisa é o de *unidocência*, compreendida como

ação profissional e perspectiva conceitual, [que] associa-se às formas de trabalho docente do professor que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como professor de referência. A unidocência combina-se ao fazer cotidiano em sala de aula do professor que tem sua docência caracterizada pelo compromisso profissional de potencializar as formas de organização de conhecer das crianças, o que confere a esse profissional uma importância ímpar no contexto da educação básica, pois é o professor que mais tempo permanece em docência com seus alunos e que, assim, melhor conhece os processos de construção de conhecimentos da infância, o que é base para estruturação das áreas que movimentam as atividades curriculares nesses níveis, dentre elas a Música (BELLOCHIO; SOUZA, 2017, p. 23-24).

O caminho metodológico para a realização da pesquisa teve como referência uma abordagem qualitativa e foi organizado em dois momentos. Inicialmente, realizamos uma pesquisa de caráter bibliográfico (ROMANOWSKI; ENS, 2006), buscando refletir sobre as relações entre o professor de referência e a Educação Musical indicadas em literatura acadêmica, nacional e internacional. O segundo momento da pesquisa representou a produção dos dados a partir de entrevistas semiestruturadas com professores de referência. A análise dos dados produzidos neste segundo momento foi realizada com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Destacamos que as crenças de autoeficácia docente foram foco de investigações brasileiras em diferentes áreas. Referências a estas pesquisas serão feitas ao longo da tese, mas, nesse momento, salientamos: Venditti Jr. (2005) e Iaochite (2007) os quais investigaram a

autoeficácia docente de professores de educação física; Rocha (2009) que teve como foco a autoeficácia do professor de ensino superior; Alvarenga (2011) que investigou as crenças de autoeficácia de professores para utilizarem tecnologias de informática; Ferreira (2011) com foco na autoeficácia docente e sua relação com a síndrome de Burnout; Casanova (2013) que pesquisou a autoeficácia de professores atuantes no ensino médio; e Cereser (2011) que investigou as crenças de autoeficácia de professores de música. No contexto de trabalhos revisados, não foi encontrada nenhuma pesquisa que tivesse como foco a investigação das crenças de autoeficácia do professor formado em cursos de Pedagogia.

Ao iniciarmos a pesquisa, delimitamos a hipótese de tese nos seguintes termos: ainda que o professor de referência tenha contato com conhecimentos musicais e pedagógico-musicais em sua formação inicial, se não tiver crenças de autoeficácia elevadas para promover processos de ensino e aprendizagem relacionados aos conhecimentos específicos, suas práticas na escola não envolverão a música como área de conhecimento. Além da formação, estas crenças de autoeficácia com relação à Educação Musical estão relacionadas ao contexto de trabalho e à concepção que este professor tem sobre o que representa a educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao longo dos capítulos de análise de dados e das considerações finais, trazemos reflexões a respeito da comprovação da hipótese inicial de tese. Com a pesquisa realizada, acreditamos que a tese amplia e aprofunda os conhecimentos produzidos em âmbito acadêmico a respeito das crenças de autoeficácia docente. Além disso, ao ter como referência para a investigação as crenças de autoeficácia, contribui com as reflexões a respeito da relação entre professor de referência e Educação Musical, proporcionando a análise desta temática sob uma perspectiva teórica ainda não explorada no contexto brasileiro.

Com relação à estrutura, a tese está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresentamos o referencial teórico que serviu de base para a construção da pesquisa, descrevendo os principais aspectos e constructos da Teoria Social Cognitiva, de Albert Bandura, e apontando pesquisas brasileiras que se utilizaram deste referencial.

No segundo capítulo apresentamos reflexões sobre o professor de referência e a Educação Musical, a partir da revisão de investigações, nacionais e internacionais, de pesquisadores da área. A escrita desta seção foi organizada a partir dos principais temas que surgiram da revisão, tais como: a obrigatoriedade do ensino de música; a necessidade de formação musical para o professor de referência; importância e desafios do professor de referência em relação à Educação Musical, dentre outros.

No terceiro capítulo descrevemos a metodologia da pesquisa, destacando a importância da pesquisa qualitativa para a investigação realizada e os caminhos percorridos para a produção e análise dos dados.

Os dois últimos capítulos apresentam a análise dos dados produzidos junto às professoras entrevistadas. No quarto capítulo abordamos os resultados referentes às crenças de autoeficácia dos professores de referência com relação ao ensino de forma geral. No quinto, apresentamos os resultados relativos às concepções das professoras acerca da Educação Musical e aspectos que influenciam as suas crenças de autoeficácia em relação à área.

## 1. TEORIA SOCIAL COGNITIVA E AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

*“Segundo essa visão, as pessoas são auto-organizadas, proativas, autorreguladas e autorreflexivas, contribuindo para as circunstâncias de suas vidas, não sendo apenas produtos dessas condições.”*

(BANDURA, 2008a, p. 15)

A Teoria Social Cognitiva foi desenvolvida por Albert Bandura, psicólogo canadense que atua, desde 1953, como professor de psicologia na Universidade de Stanford (EUA). É uma teoria psicológica que agrega diferentes constructos para explicar o desenvolvimento e a ação humana.

Os primeiros trabalhos do autor datam da década de 1950 e ele continua publicando muito. [...] As ideias de Bandura foram, ao longo dos anos, mudando e compondo um conjunto de ideias cada vez mais complexo, que em meados da década de 1980 se estrutura sob a denominação de teoria social cognitiva. (AZZI; POLYDORO, 2008, p. 9).

Ao iniciar suas pesquisas na área da psicologia, Bandura demonstra descontentamento com explicações teóricas existentes, como por exemplo, o *behaviorismo*, pois estas não apresentavam a interação social como elemento importante nesse processo. Pajarez e Olaz (2008) mostram que a Teoria Social cognitiva é uma

[...] teoria do funcionamento humano que enfatiza o papel crítico das crenças pessoais na cognição, motivação e comportamento humanos. Rejeitando a indiferença dos behavioristas aos processos do *self*, a teoria social cognitiva atribui proeminência a um sistema do *self* que possibilita que os indivíduos exerçam um grau de controle sobre seus pensamentos, sentimentos e ações. (PAJARES, OLAZ, 2008, p. 113).

Em direção contrária às pesquisas da época, Albert Bandura percebia a *modelação social* como central na compreensão do processo de aprendizagem. Sobre a época em que iniciou suas pesquisas e sua percepção sobre a modelação social, o autor entende que

[...] a teorização behaviorista discordava da realidade social evidente de que grande parte daquilo que aprendemos ocorre por meio do poder da modelação social. Para mim, era difícil imaginar uma cultura cuja língua, moral, costumes e práticas familiares, competências ocupacionais e práticas educacionais, religiosas e políticas fossem moldadas gradualmente em cada novo membro pelas consequências reforçadoras e punitivas de seus comportamentos de tentativa e erro. Esse processo tedioso e potencialmente perigoso, no qual os erros têm um custo elevado, era encurtado pela modelação social. Nela, as pessoas padronizam seus estilos de pensamento e comportamento segundo exemplos funcionais de outras pessoas. (BANDURA, 2008a, p. 16).

Para o autor, uma teoria psicológica tem valor não apenas por seu poder explicativo e preditivo, mas também pelo poder de proporcionar mudanças no funcionamento humano. Nesse

sentido, defende que a Teoria Social Cognitiva “é facilmente indicada para aplicações sociais, pois especifica determinantes modificáveis e a maneira como estes devem ser estruturados, com base nos mecanismos pelos quais operam” (BANDURA, 2008a, p. 18). Para isso, a teoria possui algumas premissas e processos básicos, dentre os quais destacamos: determinismo recíproco; autoeficácia; agência; autorregulação; e modelação. Estas premissas e processos serão descritos ao longo deste capítulo para proporcionar a compreensão total da teoria, visto que são processos inter-relacionados e a compreensão dos mesmos contribuirá para o entendimento do conceito das crenças de autoeficácia, foco desta investigação.

### *Determinismo Recíproco*

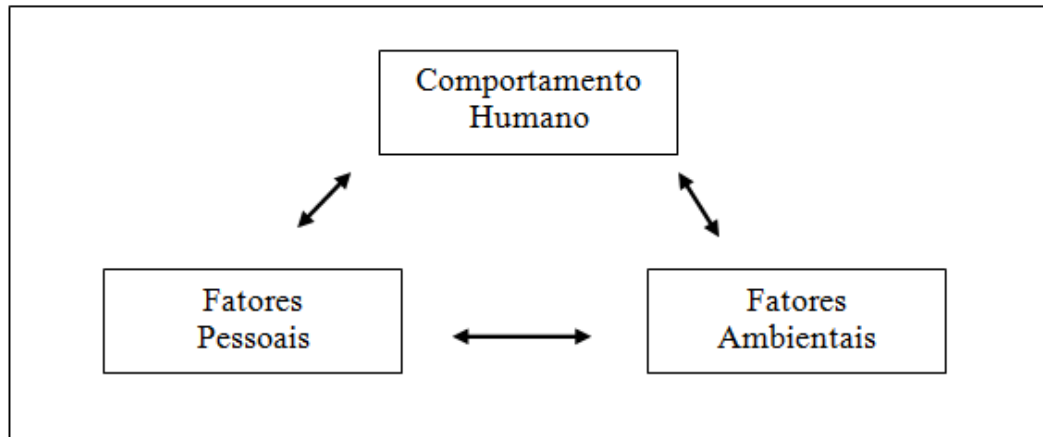
Através de sua teoria, Bandura (1986) analisa o comportamento e o processo que constitui os indivíduos segundo o determinismo recíproco. “O termo *determinismo* é usado aqui significando a produção de efeitos por eventos, em vez do sentido doutrinário de que as ações são completamente determinadas por uma sequência prévia de causas independentes do indivíduo” (BANDURA, 2008b, p. 43 – grifo do autor). A partir do determinismo recíproco, o autor compreende que o comportamento humano envolve uma interação recíproca e contínua entre influências comportamentais, cognitivas e ambientais. Podemos compreender esse processo mais claramente com as palavras de Bandura:

Em suas transações com o ambiente, as pessoas não reagem simplesmente aos estímulos externos. A maioria das influências externas afeta o comportamento por meio de processos cognitivos intermediários. Os fatores cognitivos determinam em parte quais eventos externos serão observados, como serão percebidos, se terão algum efeito duradouro, qual a sua valência e eficácia e como as informações que transmitem serão organizadas para uso futuro. A extraordinária capacidade dos seres humanos de usar símbolos lhes permite engajar-se em pensamento reflexivo, criar e planejar cursos de ação por meio de pensamento antecipatório, em vez de precisarem executar as opções possíveis e sofrer as consequências de atos irrefletidos. Alterando o seu ambiente imediato, criando motivações pessoais e incentivos condicionais para si mesmos, as pessoas podem exercer um certo grau de influência sobre o seu próprio comportamento. Dessa forma, uma ação inclui influências autoproduzidas entre os seus determinantes. (BANDURA, 2008b, p. 44).

Percebemos assim, que, para Bandura, o comportamento humano não é somente determinado pelos fatores pessoais (processos afetivos, biológicos e cognitivos) e pelas condições ambientais, mas o próprio comportamento do indivíduo pode afetar estes fatores. A forma como os indivíduos percebem e interpretam os resultados de seus comportamentos pode alterar seus fatores pessoais e seus ambientes, os quais também alteram o comportamento. Essas

interações recíprocas que influenciam o comportamento humano representam a base do *determinismo recíproco*, ilustrado na figura abaixo.

Figura 1 – Modelo ilustrativo do Determinismo Recíproco



Fonte: Pajares, Olaz (2008, p. 98).

É importante salientar que esses três elementos do determinismo recíproco se relacionam de maneira distinta entre indivíduos e a partir de diferentes circunstâncias. Por exemplo: para uma pessoa, os fatores ambientais podem exercer limitações que fazem com que estes fatores se tornem os principais determinantes de seu comportamento. Porém, outra pessoa, que vivencia os mesmos fatores ambientais, pode encarar esse ambiente de forma diferenciada, fazendo com que fatores pessoais sejam mais influentes em seu comportamento.

### Modelação

A Teoria Social Cognitiva parte da premissa de que grande parte do comportamento humano é aprendida socialmente, ou seja, uma aprendizagem a partir de modelos, conhecida como *modelação*. Citando Bandura, Costa (2008) apresenta a definição do autor para processo de modelação, sendo que este se configura como “um processo de aquisição de comportamentos a partir de modelos, seja este programado ou incidental. Também se nomeia como modelação a técnica de modificação de comportamento com o uso de modelos” (COSTA, 2008, p, 124).

Em nosso dia a dia, nos deparamos constantemente com imitação de condutas, ações, gestos e maneiras de ser de outras pessoas. Aprendemos e agimos conforme diferentes comportamentos, muitas vezes, aprendidos de diferentes modelos. Os estudos de Bandura,

nessa direção, tiveram início na década de 1960. A partir de um experimento<sup>5</sup> publicado em 1961, Bandura explicou o papel da exposição a modelos: é pela via da aprendizagem social que as pessoas aprendem a se comportar, desenvolvem valores e formam crenças. Nesse processo vão construindo sua individualidade e desenvolvendo a agência pessoal e coletiva. A exposição a modelos promove três efeitos: modelar; inibir ou desinibir; e instigar.

O efeito modelador ou de aprendizagem por observação relaciona-se com a aquisição de comportamentos novos ou comportamentos que tinham a probabilidade muito baixa de acontecer. Em situações de aprendizagem por observação, o sujeito que está sendo observado exibe comportamentos que o observador não tem. Após essa situação de observação do modelo, este observador pode passar a ter condições de reproduzir tal comportamento. Com relação ao efeito de inibir ou desinibir, o observador, tendo aprendido um comportamento, pode exibi-lo ou não, em função das consequências que observa acontecer ou supõe que acontecerão ao modelo. Já no efeito de instigar, ou efeito de facilitação da resposta, o comportamento de outras pessoas, serve como sinalização para o observador, facilitando a ocorrência de respostas previamente aprendidas.

Segundo a Teoria Social Cognitiva, os modelos são importantes para o desenvolvimento de comportamentos principalmente por meio de suas funções informativas. Assim, “os observadores adquirem, sobretudo, representações simbólicas das atividades observadas mais do que associações específicas estímulo-resposta, em decorrência da exposição a modelos” (COSTA, 2008, p. 137). O processo de modelação depende de quatro subprocessos inter-relacionados: atenção; retenção ou lembrança do comportamento; reprodução motora; e reforço e motivação.

### *Agência Humana*

Outro elemento central na teoria de Bandura diz respeito à *agência*. “A teoria social cognitiva adota a perspectiva da agência para o autodesenvolvimento, a adaptação e a mudança. Ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional” (BANDURA, 2008a, p. 15), ou seja, as pessoas são agentes das próprias experiências, influenciam estas experiências, não estando simplesmente sujeitas a elas.

---

<sup>5</sup> Famoso experimento com o “João Bobo”, que buscava esclarecer a generalização da imitação das respostas agressivas para as novas situações nas quais o modelo não está presente. A descrição e resultados do experimento são encontrados no artigo de Albert Bandura, Dorothea Ross e Sheila A. Ross: “Transmission of aggression through imitation of aggressive models”, de 1961.



As fontes da agência humana são os objetivos de cada indivíduo. Nesse sentido, os acontecimentos ambientais e a história pessoal são importantes, mas o sujeito não é um respondente mecanizado frente a esses elementos, mas responde aos mesmos com base em seus objetivos. De acordo com Bandura (2008c, p. 72) “as pessoas podem, de forma intencional, conceber eventos singulares e novos, além de diferentes cursos de ação, decidindo qual deles executar”, dependendo de quais são seus objetivos. Os objetivos então, ao potencializarem a agência humana, promovem a persistência em determinada tarefa e ajudam o indivíduo a dirigir sua atenção para os resultados e para os aspectos importantes do seu comportamento. É importante destacar que tais aspectos são relativos aos objetivos individuais, são internos, ou seja, poderão ser diferentes para cada pessoa. O que para uma pessoa pode ser muito importante, para outra pode não ser, dependendo do objetivo.

A agência pessoal, caracterizada pela potencialidade que uma pessoa tem de fazer algo de maneira intencional e por meio de seus próprios atos, possui algumas características básicas, dentre as quais: intencionalidade; antecipação; autorreatividade; e autorreflexão (BANDURA, 2008c). A *intencionalidade* é uma característica central a essa perspectiva, visto que a agência refere-se a atos realizados de forma intencional. A intenção se torna então uma “representação de um curso de ação futuro a ser seguido” (p. 74). Ela não representa uma simples previsão de ações futuras, mas um compromisso da pessoa com a realização de tal ação. Assim, a agência, pela sua característica de intencionalidade, pode ser utilizada no momento em que planejamos uma ação, para alcançarmos diferentes resultados.

Na perspectiva da agência pessoal, além de uma pessoa planejar ações futuras (característica da intencionalidade), também prevê as prováveis consequências destas ações, criando estratégias e cursos de ação que poderão produzir os resultados desejados, o que representa a característica da *antecipação*.

A capacidade de fazer com que os resultados previstos afetem as atividades atuais promove o comportamento antecipatório, possibilitando que as pessoas transcendam os ditames de seu meio imediato, moldem e regulem o presente, para, assim, encaixá-lo em um futuro desejado. Ao regularem seu comportamento por suas expectativas de resultado, as pessoas adotam cursos de ação que provavelmente produzam resultados positivos e geralmente descartam aqueles que levariam a resultados prejudiciais ou punitivos. (BANDURA, 2008c, p. 75).

A perspectiva antecipatória da agência proporciona às pessoas direção, coerência e significado para suas vidas. Isso porque, quando as pessoas representam cognitivamente seu futuro, esses eventos futuros, que foram previstos e representados no presente, se tornam motivadores e reguladores de seu comportamento atual.

Além da capacidade de adotar uma intenção (intencionalidade) e organizar um plano de ação (antecipação), a perspectiva da agência envolve a capacidade de “dar forma a cursos de ação adequados e de motivar e regular a sua execução” (BANDURA, 2008c, p. 76), o que se configura como a característica da *autorreatividade*. Segundo o autor, a autorreatividade está ligada a autorregulação da motivação, do afeto e da ação e envolve o monitoramento pessoal, a orientação pessoal do comportamento e as reações pessoais corretivas.

O monitoramento do próprio padrão de comportamento e das condições cognitivas e ambientais em que ele ocorre é o primeiro passo para fazer algo para afetá-lo. As ações abrem caminho para influências autorreativas, pela comparação do desempenho com objetivos e padrões pessoais. Os objetivos, baseados em um sistema de valores e em um sentido de identidade pessoal, conferem significado e propósito às atividades. Os objetivos motivam, não de forma direta, e, sim por meio do envolvimento autoavaliativo de condições de igualação aos padrões pessoais, os indivíduos dão direção aos seus objetivos e criam autoincentivos para manter seus esforços na realização de seus objetivos. (BANDURA, 2008c, p. 76).

A autorregulação, portanto, representa uma das principais características da agência humana e possibilita às pessoas condições de monitoramento, avaliação e controle de seus comportamentos, na direção de seus objetivos pessoais. Estes mecanismos de autorregulação permitem que as pessoas exerçam controle sobre sua motivação, pensamento, comportamento e vida emocional.

A autorregulação é vista como um mecanismo interno consciente e voluntário de controle, que governa o comportamento, os pensamentos e os sentimentos pessoais tendo como referência metas e padrões pessoais de conduta a partir dos quais se estabelece consequência para o mesmo. Já que a autorregulação compõe-se por ações, sentimentos e pensamentos autogerados para alcançar metas, caracteriza-se por um processo motivacional ao incluir iniciativa pessoal e persistência, especialmente quando se enfrentam obstáculos. (POLYDORO; AZZI, 2008, p. 151).

A última característica básica da agência diz respeito à *autorreflexão*, que envolve a capacidade das pessoas auto examinarem o funcionamento das ações planejadas, antecipadas e autorreguladas. De acordo com Bandura, a autorreflexão representa a “capacidade metacognitiva de refletir sobre si mesmo e sobre a adequação dos próprios pensamentos e ações” (BANDURA, 2008c, p. 78).

Além da agência pessoal, apresentada anteriormente, a Teoria Social Cognitiva diferencia três modos de agência humana: pessoal, delegada e coletiva. Como vimos, a agência pessoal está relacionada aos processos cognitivos, motivacionais, afetivos e de escolhas para produzir determinados resultados. Em alguns casos, porém, as pessoas não possuem controle direto sobre os fatores sociais em que estão envolvidas. Nessas situações, buscam o que desejam por meio da *agência delegada*.

Nesse modo de agência socialmente mediada, as pessoas tentam, de um modo ou de outro, fazer com que indivíduos que tenham acesso a recursos ou conhecimentos ou que tenham influência e poder ajam em seu nome para garantir os resultados que desejam. [...] A agência delegada baseia-se amplamente na percepção de eficácia social para recrutar a intersecção de outras pessoas. (BANDURA, 2008c, p. 82).

Em 1997, Bandura amplia a concepção de agência humana para a *agência coletiva*. Um dos elementos fundamentais da agência coletiva é a “crença comum das pessoas em seu poder coletivo para produzir resultados desejados” (BANDURA, 2008c, p. 83). A partir desta agência, as realizações de um grupo são resultadas das intenções, conhecimentos, habilidades e das dinâmicas interativas e coordenadas entre seus membros.

É importante destacar que para Bandura, nenhum mecanismo da agência pessoal (intencionalidade, antecipação, autorreatividade e autorreflexão) “é mais central ou penetrante do que as crenças pessoais em sua capacidade de exercer uma medida de controle sobre o seu próprio funcionamento e os eventos ambientais” (BANDURA, 2008c, p. 78). Assim, as crenças de autoeficácia se tornam o constructo base da agência humana.

### 1.1 As crenças de autoeficácia

*“A menos que as pessoas acreditem que podem produzir os resultados que desejam e prevenir os resultados prejudiciais por meio de seus atos, elas terão pouco incentivo para agir ou perseverar frente a dificuldades.”* (BANDURA, 2008c, p. 78)

Como exposto na seção anterior, a Teoria Social Cognitiva está baseada na perspectiva da agência humana, ou seja, as pessoas são *agentes* de suas vidas, podendo influenciar, de maneira proativa, seus comportamentos, seus ambientes e seu desenvolvimento por meio de seus atos. Segundo Bandura, “aquilo que as pessoas pensam, creem e sentem afeta a maneira como se comportam” (1986, p. 25). Dessa forma, as auto crenças que as pessoas possuem são fundamentais na perspectiva da agência, pois permitem certo grau de controle sobre pensamentos, sentimentos e ações.

Dentre tais crenças, a autoeficácia se destaca como núcleo central da Teoria Social Cognitiva e representa as “crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações” (BANDURA, 1997, p. 3). Nesse sentido, as crenças de autoeficácia estão relacionadas à percepção de capacidade dos indivíduos em controlar seus próprios comportamentos e os eventos que afetam suas vidas, ou seja, tais crenças afetam “escolhas de vida, nível de motivação, qualidade do funcionamento, resiliência à adversidade e vulnerabilidade ao estresse e à depressão” (BANDURA, 1994, p. 16).

Hoje, muitas evidências empíricas sustentam a afirmação de Bandura de que as crenças de autoeficácia influenciam praticamente todos os aspectos das vidas das

peças – independentemente de pensarem de forma produtiva, autodebilitante, pessimista ou otimista –, o quanto elas se motivam e perseveram frente a adversidades, sua vulnerabilidade ao estresse e à depressão e as escolhas que fazem em suas vidas. (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 101-102).

Ao estudarmos as crenças de autoeficácia é importante não as confundirmos com expectativas de resultado ou com a percepção sobre o controle dos resultados. As crenças de autoeficácia se referem às percepções sobre as capacidades para realizar determinadas ações, já as expectativas de resultados representam o julgamento sobre as possíveis consequências que tais ações e comportamentos produzirão, sobre as quais a pessoa pode não ter controle. Nesse sentido,

[...] uma pessoa pode acreditar que suas ações conduzam a determinadas consequências ou resultados, mas pode duvidar de sua capacidade de implementar os cursos de ação pertinentes. Terá, nesse caso, expectativas positivas quanto aos resultados, juntamente com baixas expectativas de autoeficácia. (BZUNECK, 2000, p. 120).

É importante salientar que as crenças de autoeficácia representam uma percepção pessoal a respeito da própria capacidade para realizar determinada ação e esta percepção pode, muitas vezes, não estar de acordo com as capacidades reais que a pessoa possui. Bandura (1997, p. 2) ressalta que o “nível de motivação, os estados afetivos e as ações das pessoas baseiam-se mais no que elas acreditam do que no que é objetivamente verdadeiro”. Nesse sentido, as realizações pessoais são mais bem previstas pelas crenças de autoeficácia do que pelos conhecimentos e habilidades reais que uma pessoa possui. Por exemplo, podemos encontrar pessoas com o mesmo nível de conhecimentos e habilidades para desempenhar determinada tarefa, mas que, devido a diferentes níveis de autoeficácia, apresentam comportamentos diferentes com relação a tal tarefa.

Isso não significa que as pessoas *possam realizar tarefas além de suas capacidades simplesmente acreditando que elas podem*. Para um funcionamento competente, requerem harmonia entre as auto crenças, por um lado, e a posse de habilidades e conhecimentos, por outro. Em vez disso, isso significa que as autopercepções de capacidade ajudam a determinar o que os indivíduos fazem com os conhecimentos e as habilidades que possuem. Mais importante, as crenças de autoeficácia são determinantes críticos do conhecimento e do conhecimento adquiridos em primeiro lugar. (PAJARES, 1998, p.3 – grifo do autor).

A confiança que uma pessoa possui em sua capacidade para realizar determinada tarefa, relacionada com sua percepção de autoeficácia, determina seus níveis de motivação para tal realização, refletindo no esforço que será empregado para alcançar determinado objetivo e na maneira como reagirá frente a obstáculos que poderão surgir. De acordo com Bandura (1986), quanto maior o nível das crenças de autoeficácia, maiores e mais persistentes serão os esforços.

Assim, as crenças de autoeficácia possuem um efeito direto nas ações e nos comportamentos das pessoas.

Os indivíduos confiantes abordam tarefas difíceis como desafios a serem dominados, em vez de ameaças a serem evitadas. Eles têm maior interesse e absorção nas atividades, estabelecem objetivos difíceis para si mesmos e mantêm um forte compromisso com esses objetivos, aumentando e mantendo seus esforços frente ao fracasso. Também recuperam a confiança mais rapidamente após os fracassos ou retrocessos e atribuem o fracasso a esforços insuficientes ou conhecimentos deficientes, e habilidades que podem ser adquiridas. As crenças de autoeficácia ajudam a determinar quanto *esforço* as pessoas dedicarão a uma atividade, quanto tempo elas *perseverarão* quando confrontarem obstáculos e o quanto serão *resilientes* frente a situações adversas (PAJARES, OLAZ, 2008, p. 106 – grifo do autor).

As crenças de autoeficácia influenciam também nas escolhas que as pessoas fazem nas diferentes áreas de suas vidas. De modo geral, as pessoas escolhem tarefas e atividades nas quais se sentem confiantes e competentes e evitam realizar tarefas com as quais não se sentem dessa forma. Outro elemento influenciado pelas crenças de autoeficácia diz respeito a quantidade de estresse e ansiedade de uma pessoa. Pessoas com altos níveis de crenças de autoeficácia, ao enfrentarem tarefas difíceis, apresentam maior serenidade do que pessoas com baixo nível de autoeficácia. A baixa autoeficácia faz com que as pessoas percebam as atividades mais difíceis do que realmente são, o que pode provocar estresse e ansiedade e fazer com que não percebam melhores alternativas de resolução de tais atividades. Além destas influências, as crenças de autoeficácia também podem criar uma espécie de *profecia autorrealizável*

[...] na qual o indivíduo alcança aquilo que acredita que consegue alcançar. Ou seja, é provável que o esforço, a persistência e a perseverança associados à autoeficácia elevada levem a um desempenho melhor, que, por sua vez, aumenta o sentido de eficácia e a disposição do indivíduo ainda mais, ao passo que a desistência associada à baixa autoeficácia ajuda a garantir o próprio fracasso que reduz a confiança e o ânimo. (PAJARES, OLAZ, 2008, p. 106).

Apesar das crenças de autoeficácia exercerem uma grande influência na ação humana, elas também são afetadas por diferentes fatores. Falta de incentivo, limitações sociais e recursos inadequados são exemplos de fatores que podem dificultar a realização de uma tarefa, influenciando as crenças de autoeficácia. Em situações envolvendo estes fatores, a autoeficácia não irá prever o desempenho, ou seja, uma pessoa pode apresentar crenças de autoeficácia elevadas para realizar determinada atividade, mas não irá realizá-la devido ao impedimento imposto por estas limitações, sejam estas reais ou imaginadas pela pessoa.

Com relação à constituição das crenças de autoeficácia, Bandura (1986; 1997) sugere a existência de quatro fontes: experiência direta; experiência vicária; persuasão social; e estados físicos e emocionais. A principal fonte para a constituição da autoeficácia é a *experiência direta* do indivíduo. Conforme as pessoas realizam diferentes atividades ou tarefas, interpretam os

resultados de seus comportamentos e esta interpretação é utilizada para o desenvolvimento de crenças sobre suas próprias capacidades para realizar tais atividades. No momento em que uma pessoa percebe que os resultados de suas ações foram bem-sucedidos, seu nível de autoeficácia se amplia. Já quando os resultados não são positivos, a autoeficácia para exercer determinada tarefa diminui.

Além da interpretação dos resultados de seus próprios atos, as pessoas podem constituir suas crenças de autoeficácia a partir da observação de outras pessoas que estejam realizando as tarefas. Essa situação de construção de autoeficácia por meio da observação de outro representa a fonte de *experiência vicária*. Esta fonte está diretamente relacionada ao processo de *modelação*, descrito anteriormente, e pode se tornar mais forte quando o observador perceber semelhanças entre si e o observado. Por exemplo, a pessoa “A” não está confiante de que pode chegar ao final de uma corrida de 10 km. Ao observar a pessoa “B”, com características físicas, idade e treinamento semelhante ao seu, participar com bons resultados dessa corrida, a autoeficácia da pessoa “A” aumenta. Porém, se a pessoa “B” não conseguir chegar ao final da corrida, a pessoa “A” pode ter suas crenças de autoeficácia para essa tarefa prejudicada.

A terceira fonte de autoeficácia diz respeito à *persuasão social*, ou seja, aos julgamentos verbais que um indivíduo recebe de outros. Esta fonte terá maior impacto na constituição da autoeficácia se a pessoa que estiver fazendo o julgamento for importante na vida da que recebe o feedback por seu desempenho, por exemplo: pais e professores. É importante salientar, porém, que “as persuasões sociais não devem ser confundidas com elogios ou louvores vazios. Os persuasores efetivos devem cultivar as crenças das pessoas em suas capacidades, enquanto garantem que o sucesso imaginado é alcançável” (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 105). Se por um lado persuasões positivas podem ampliar as crenças de autoeficácia de uma pessoa, persuasões negativas podem frustrar e diminuir tais crenças.

Os *estados físicos e emocionais* representam a quarta fonte de autoeficácia descrita pela Teoria Social Cognitiva. Esta fonte “diz respeito à percepção dos estados físicos e emocionais como ansiedade, estresse, cansaço, dor, alegria, bem-estar, etc. Essa percepção pode ocorrer antes ou durante a atividade e funciona como filtro para a análise da autoeficácia” (AZZI; POLYDORO, 2006, p. 16). Isso significa que uma pessoa pode avaliar sua confiança para realizar determinada tarefa analisando seus estados fisiológicos. Por exemplo, se antes ou durante uma atividade uma pessoa sentir mal-estar, tremores, sensações negativas, a percepção sobre sua autoeficácia para esta atividade pode ser reduzida. Assim, a tentativa de promover seu bem-estar e reduzir estados emocionais negativos, pode ampliar as crenças de autoeficácia.

Nesta seção, apresentamos o conceito, características e as fontes das crenças de autoeficácia, segundo a Teoria Social Cognitiva. No próximo subcapítulo, abordamos especificamente as crenças de autoeficácia docente, apresentando pesquisas que tiveram este constructo como foco de investigação.

## **1.2 As crenças de autoeficácia docente**

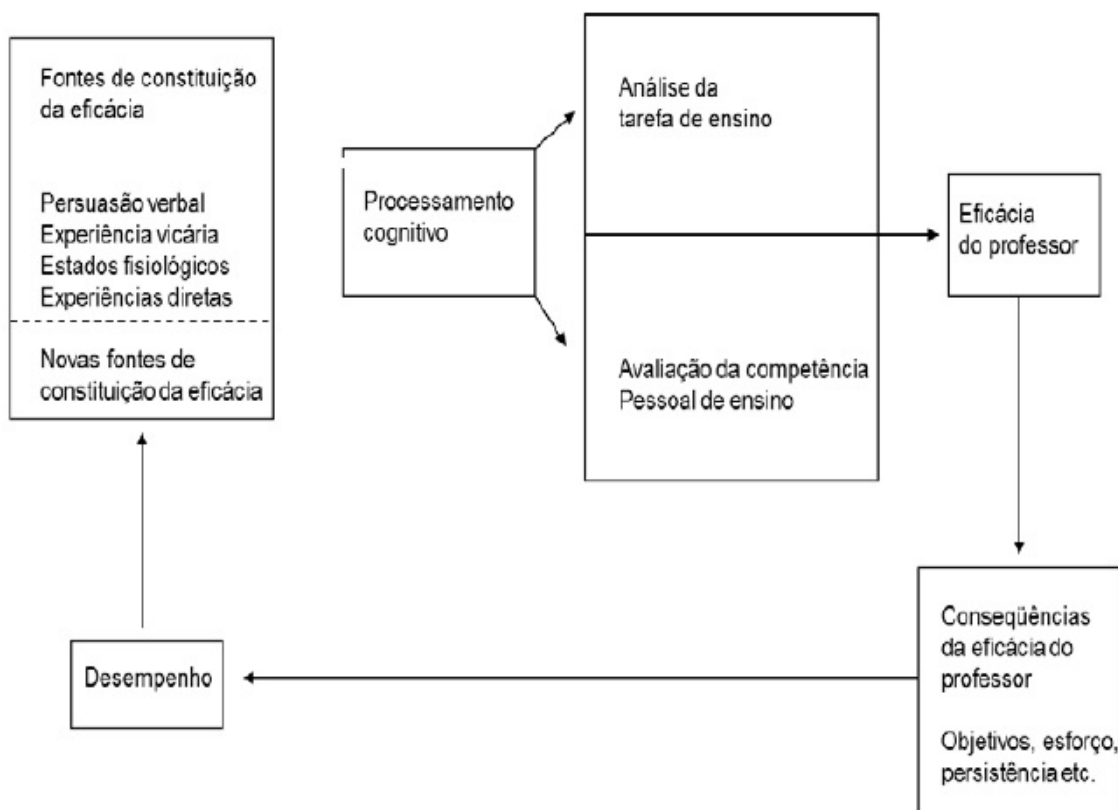
A Teoria Social Cognitiva tem sido utilizada como aporte teórico para pesquisas de diversas áreas, como educação, saúde, esportes, política, etc. Com relação às pesquisas da área da educação, as crenças de autoeficácia têm se mostrado como o elemento da teoria mais associado ao ensino.

De fato, no campo educativo, as crenças de autoeficácia têm sido bastante exploradas com relação aos diferentes segmentos: alunos, professores, coordenadores pedagógicos, diretores, equipes e até a escola como um todo. O tema da autoeficácia tem suscitado muito interesse devido ao papel mediador que as crenças apresentam diante da prática docente. (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006, p. 151).

Nesta tese, o foco de investigação tem relação ao segmento dos professores e em suas crenças de autoeficácia, ou seja, em suas crenças sobre a própria capacidade para ensinar e promover a aprendizagem. Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001, p. 783) definem a crença de autoeficácia docente como “o julgamento de suas capacidades em alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem do aluno, até mesmo entre aqueles alunos que possam ser difíceis ou desmotivados”.

Para melhor compreensão das crenças de autoeficácia no contexto docente, destacamos a tradução feita por Iaochite (2007), tendo como referência estudos de Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy (1998), que demonstra a constituição das crenças de forma cíclica.

Figura 2: Modelo explicativo da natureza cíclica da constituição das crenças de autoeficácia docente.



Fonte: Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy (1998), traduzido por Iaochite (2007, p. 86).

A figura acima ilustra como as fontes de autoeficácia docente influenciam os objetivos, o esforço e a persistência que o professor terá frente a determinada tarefa, assim como a realização e avaliação de desempenho desta tarefa também influencia a constituição de suas crenças de autoeficácia.

Assim, o professor que tem baixa crença de AED se esforça e persiste menos na tarefa docente, o que pode levar a baixos resultados enquanto professor, o que por sua vez diminui a percepção de AED. Essa organização cíclica sugere que, processos avaliativos e interventivos podem ocorrer em diferentes momentos da construção das crenças, possibilitando, por exemplo, alterações na medida do processo. (FERREIRA, 2011, p. 15-16).

Nesse sentido, apesar do importante papel das fontes de informação descritas por Bandura (1986; 1997) – experiência direta, experiência vicária, persuasão social, estados fisiológicos (físicos e emocionais) – na constituição das crenças de autoeficácia, estas não se traduzem diretamente em julgamentos de competência. Além destas fontes, a autoeficácia docente está relacionada com diversas variáveis integrantes do ambiente escolar.



Essas fontes não possuem impacto direto sobre a crença; as informações são interpretadas integrando outras informações, como outras *variáveis pessoais* (gênero, idade, tempo de formação e de experiência docente, atribuições causais sobre o desempenho dos alunos) e *contextuais* (nível de escolaridade em que atua, características e número de alunos na classe). (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006, p. 153 – grifo nosso).

Além do apontado pelos autores citados acima, Bzuneck (2000) demonstra que o comportamento e realizações dos alunos, assim como seu engajamento nas tarefas escolares também representam variáveis importantes na constituição das crenças de autoeficácia docente. Assim, tais crenças se constituem por meio da interação entre diferentes fontes e variáveis e da interpretação que o professor faz destes elementos.

Além da compreensão da maneira como as crenças de autoeficácia se constituem, é importante o entendimento da relação destas crenças com o comportamento do professor em sala de aula, ou seja, a compreensão de como o nível das crenças de autoeficácia docente influencia a prática realizada em sala de aula. Para isso, apresentamos uma síntese organizada por Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006), por meio da qual os autores apontam exemplos da relação entre nível de autoeficácia docente e aspectos da prática educativa desenvolvida em sala de aula.

Figura 3: Exemplos da relação entre crenças de autoeficácia e prática docente.

<p><b>Elevada autoeficácia docente</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exibem grande nível de planejamento e organização, escolhendo estratégias mais adequadas aos alunos;</li> <li>• São abertos a novas ideias e mais abertos a experimentar métodos novos que atendam às necessidades dos estudantes;</li> <li>• Atuam de forma mais humanística na abordagem de controle do aluno;</li> <li>• Apresentam maior tendência em assumir riscos e em experimentar e, nesse sentido, são mais propensos a melhorar.</li> <li>• Criam clima positivo para a aprendizagem;</li> <li>• Atuam persistentemente com um aluno que apresente dificuldade;</li> <li>• Promovem melhor desempenho dos alunos em diversas disciplinas;</li> <li>• Buscam o aperfeiçoamento da crença de autoeficácia do aluno, determinando a motivação;</li> <li>• Exibem entusiasmo, compromisso e realização diante da docência.</li> </ul>
<p><b>Baixa autoeficácia docente</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentam tendência a manter uma atitude de tutela com uma visão pessimista da motivação dos alunos;</li> <li>• Enfatizam o controle rígido do comportamento na sala de aula, com pressões extensas e sanções negativas para que os alunos estudem.</li> </ul>

Fonte: Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006, p.154).

Um aspecto a observar é que as crenças de autoeficácia docente são mutáveis e podem variar dependendo das atividades e conhecimentos relacionados à prática docente. Esse é um aspecto importante a se considerar na investigação a respeito do professor de referência,

responsável pelo ensino de diferentes áreas do conhecimento, visto que Bandura (1997, p. 243) aponta que a percepção de autoeficácia docente de professores “não é necessariamente uniforme através das diferentes disciplinas. Assim, professores que se julgam altamente eficazes para o ensino de matemática ou ciência podem ser muito menos seguros de sua eficácia no ensino de língua e vice-versa”.

Uma das formas que os professores lidam com situações em que se veem diante de problemas a respeito do ensino, buscando evitar problemas ou situações difíceis com relação a conteúdos ou áreas do conhecimento com os quais não se sentem confiantes para trabalhar, envolve o afastamento das próprias atividades de ensino. Bandura (1997) entende que “professores que não tem uma forte percepção de eficácia docente demonstram pouco comprometimento com o ensino, *despendem menos tempo nas disciplinas das áreas nas quais se percebem ineficazes*, e dedicam menos tempo total a assuntos acadêmicos” (p. 242 – grifo nosso). Essa questão é relevante no contexto da pesquisa sobre o professor de referência e permite uma melhor compreensão a respeito da diferença de dedicação e tempo empreendido pelo professor no ensino das diferentes áreas do conhecimento nos anos iniciais do ensino fundamental, aspecto apontado pela literatura revisada e que será discutido nos próximos capítulos.

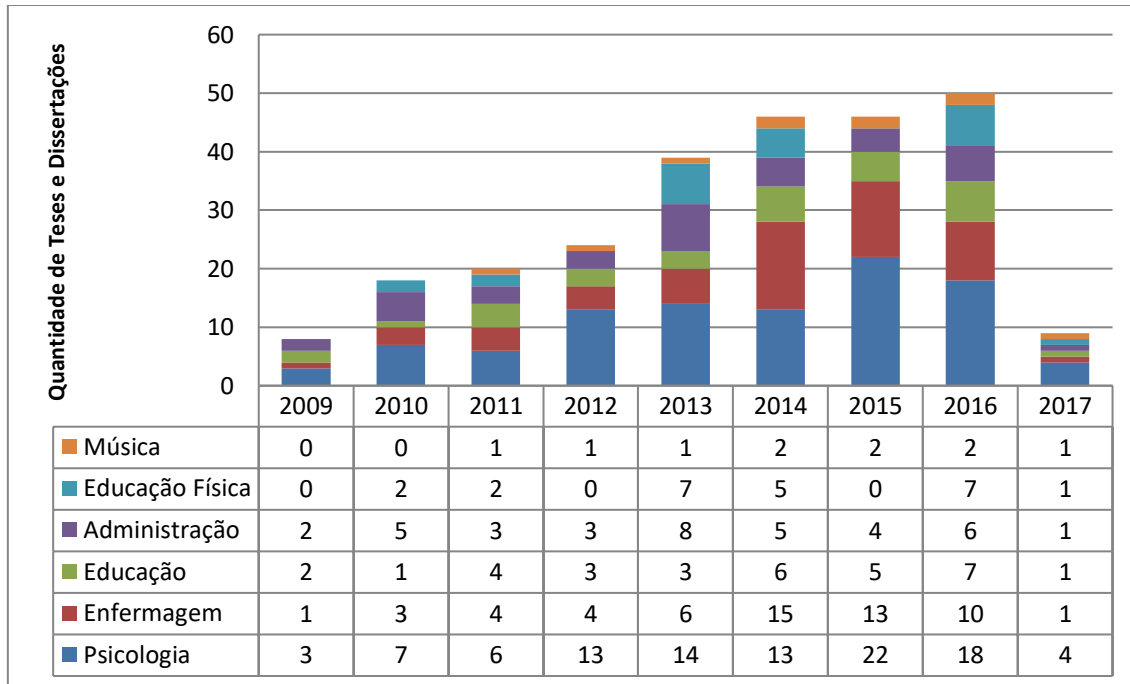
A revisão das pesquisas realizadas em torno das crenças de autoeficácia demonstra que, no campo da educação, as investigações têm sido conduzidas para a compreensão da constituição dessas crenças do professor e como as mesmas influenciam o exercício das atividades docentes, entre elas a escolha das tarefas, a quantidade de esforço despendido e a persistência nas tarefas docentes (PAJARES, 1998). No contexto brasileiro, tal revisão foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, encontrando-se pesquisas realizadas no período de 2009<sup>6</sup> a 2017, a partir do localizador “Autoeficácia”. Dentre as pesquisas levantadas, percebemos a evolução do interesse pelo referencial, envolvendo diversas áreas e temáticas, o que pode ser observado no quadro a seguir<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> A pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes não apresenta resultados para anos anteriores a 2009.

<sup>7</sup> O gráfico demonstra o número de pesquisas das áreas com maior produção levantada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Figura 4: Pesquisas sobre autoeficácia na literatura brasileira



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A figura ilustra a produção acadêmica com foco na autoeficácia em diversas áreas do conhecimento. Tais pesquisas versam tanto sobre a autoeficácia docente quanto sobre a autoeficácia de estudantes. Desta revisão realizada na literatura brasileira, destacamos apenas pesquisas cujo foco se encontra especificamente sobre as crenças de autoeficácia do professor, dentre as quais: Iaochite (2007), Rocha (2009), Macedo (2009), Venditti Jr. (2005), Ferreira (2011), Alvarenga (2011), Rocha (2011), Cereser (2011), Casanova (2013), Costa Filho (2014), Taporosky Jr. (2014), Schmid (2015), Nina (2015), Fernandez (2015), Matos (2015), Silva (2016) e Cazarin (2016). A seguir, apresentamos alguns resultados encontrados nestas pesquisas.

A compreensão sobre as fontes de constituição das crenças de autoeficácia é foco recorrente nos temas das pesquisas. A respeito da ordem de influência destas fontes, Bandura (1994) entende que

A maneira mais eficaz de criar um forte senso de eficácia é através de experiências de domínio [experiências diretas]. [...] A segunda maneira de criar e fortalecer crenças de autoeficácia é através das experiências vicárias proporcionadas por modelos sociais. [...] A persuasão social é uma terceira maneira de fortalecer a crença das pessoas de que eles têm o que é preciso para ter sucesso. A quarta maneira de modificar as auto crenças da eficácia é reduzir as reações de estresse das pessoas e alterar suas tendências emocionais negativas e interpretações erradas de seus estados físicos. (BANDURA, 1994, p.2-3).

A pesquisa de Costa Filho (2014), realizada com professores de Educação Física, aponta resultados que vem ao encontro do exposto por Bandura. O pesquisador identificou que “atividades advindas do exercício da prática docente são as situações mais marcantes para os professores, principalmente aquelas interpretadas como bem-sucedidas” (COSTA FILHO, 2014, p. 80). Em suas análises, aponta que o feedback e a participação dos alunos nas aulas contribuem para essa percepção de atividade bem-sucedida, demonstrando a influência que os alunos têm na constituição das crenças de autoeficácia dos professores. Com relação às experiências vicárias, estas foram as fontes mais citadas no contexto de formação continuada, especialmente as experiências de observação de filmes que retratam outros professores ensinando.

Nina (2015) também encontrou resultados que apontaram a experiência direta como a fonte mais influente na formação das crenças de autoeficácia, porém, em ordem de influência, esta foi seguida por estados afetivos e fisiológicos, persuasão social e experiências vicárias. A pesquisadora aponta que “os resultados referentes a experiências vicárias contrariam os achados da literatura que apresentam esta como uma das fontes mais influentes na constituição das crenças de autoeficácia” (NINA, 2015, p. 46). Além disso, aponta que

os resultados revelaram que houve associação significativa entre as quatro fontes de autoeficácia, isto indica a probabilidade de que elas se correlacionam, indicando que se uma variável (fonte) mudar a outra também mudará [...] Notou-se, no entanto, que houve uma exceção no caso da associação entre persuasão verbal e experiência vicária. Os professores que atribuíram pouca importância a persuasão verbal atribuíram elevada relevância à experiência vicária. (NINA, 2015, p. 76).

Além das fontes, diferentes variáveis que influenciam a constituição das crenças também foram encontradas nos resultados das pesquisas. Ferreira (2011) percebeu que a autoeficácia docente foi relacionada significativamente com os níveis de Burnout<sup>8</sup> dos professores de ensino médio e com “variáveis de contexto do trabalho docente tais como, apoio administrativo e de pares, infraestrutura escolar, preparação para a docência, tempo como docente, idade, liberdade de expressão e realização como profissional docente” (FERREIRA, 2011, p. 131). A influência da idade e do tempo de atuação docente também foram variáveis discutidas por Cereser (2011), Casanova (2013) e Fernandez (2015). Cereser (2011) e Fernandez (2015) apontaram que conforme a maior idade e o tempo de atuação dos professores, conseqüentemente, maior eram suas crenças de autoeficácia. Casanova (2013) encontrou, porém, que o tempo de atuação em uma mesma escola pode ser mais importante na constituição das crenças do que o próprio tempo de experiência docente.

---

<sup>8</sup> Síndrome de Burnout: síndrome de esgotamento profissional (Ferreira, 2011, p. 23)

O tamanho das turmas e a titulação dos professores também foram variáveis apontadas nos resultados das pesquisas. Iaochite (2007) e Fernandez (2015), por exemplo, perceberam que quanto menor o número de alunos por turma, maior o nível de percepção de eficácia do professor.

De acordo com os resultados, os professores que apresentaram maior percepção de autoeficácia foram aqueles com um número reduzido de alunos (menos de 30 alunos). Tal constatação permite inferir que o tamanho das turmas é um fator merecedor de atenção, dadas todas as adversidades enfrentadas no cotidiano do professor, incluindo, entre outras, as turmas numerosas, que podem demandar maior esforço e atenção. (FERNANDEZ, 2015, p. 71).

Com relação à titulação, na pesquisa de Fernandez (2015, p. 70) “professores com especialização apresentaram maiores índices de autoeficácia docente quando comparados aos docentes com graduação”. Casanova (2013) também já havia encontrado resultados semelhantes, demonstrando que “quanto maior a titulação do professor, maior a percepção de capacidade para utilizar estratégias instrucionais, manejar a sala de aula e estimular o engajamento dos estudantes” (p. 137).

Alvarenga (2011) e Schmid (2015) investigaram a autoeficácia de professores para a utilização de tecnologias de informação e comunicação no ensino, utilizando o termo *autoeficácia computacional docente*, e apontam a importância e necessidade de formação para preparar e motivar os professores para o uso dessas tecnologias. Alvarenga (2011, p. 115) entende que “se não houver estratégias para prepará-lo [o professor] e motivá-lo, ele pode não integrar as tecnologias ao ensino”. Schmid (2015), além da importância da formação, constatou que

o nível da crença de autoeficácia computacional docente pode ser influenciado por uma série de fatores, seja eles externos, organizacionais, ou até mesmo emocionais, mas principalmente do quanto o professor percebe que tem habilidade para usar o computador, se sente preparado e motivado para ensinar com tecnologias. (SCHMID, 2015, p. 40).

Esse resultado pode ser relacionado ao contexto de docência do professor de referência e a educação musical, visto que a literatura revisada<sup>9</sup> também aponta a importância da formação para que o pedagogo utilize a música como área de conhecimento em suas aulas.

Na revisão, a única pesquisa encontrada cujo foco de investigação foi especificamente sobre as crenças de autoeficácia do professor de referência foi a de Bzuneck, realizada em 1996. Sua pesquisa investigou o grau de crenças de autoeficácia de 529 professoras de 1ª a 4ª série da

---

<sup>9</sup> As pesquisas específicas sobre o professor de referência e a educação musical serão apresentadas no próximo capítulo.

rede pública estadual de Londrina e região. Sobre o nível de percepção de autoeficácia das professoras, o pesquisador aponta que

se, por um lado, elas não podem ser qualificadas como portadoras, em geral, de altos níveis de crença de eficácia, também não se pode mais afirmar que a categoria de professores não acredita nem em sua atuação nem na escola como um todo. Descartam-se, portanto, tanto as avaliações otimistas em relação ao conjunto dos professores, como - o que parece mais frequente - uma avaliação pessimista segundo a qual a maioria dos professores deve estar desanimada com sua atuação, considerado o contexto obstrutivo da escola e do sistema. Em outras palavras, não se constatou a ocorrência de uma cultura negativista pervasiva entre as participantes do presente estudo. (BZUNECK, 1996, p. 78)

As pesquisas de Macedo (2009), Nina (2015) e Fernandez (2015) tiveram professores de anos iniciais do ensino fundamental como participantes, juntamente com professores dos demais níveis da educação básica. Macedo (2009) realizou sua pesquisa com 216 professores do ensino fundamental, dentre os quais 156 atuavam nos anos iniciais. Já as pesquisas de Nina (2015) e Fernandez (2015) tinham professores de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Fernandez (2015) ao comparar o nível de autoeficácia destes professores apontou que os professores de ensino fundamental tiveram crenças de autoeficácia mais baixas do que os professores de educação infantil e ensino médio. As três pesquisas, porém, apesar de terem professores de anos iniciais em sua amostra, infelizmente não fizeram relação entre diferenças de autoeficácia entre estes e os demais professores participantes.

Bzuneck (1996, p. 83) aponta que o pesquisador que busca compreender a “motivação e os comportamentos de um professor não pode deixar de saber quais são suas crenças de autoeficácia”. Dessa forma, destacamos a importância da investigação desta tese, visto que as crenças de autoeficácia do professor de referência ainda são aspectos pouco exploradas nas pesquisas no contexto brasileiro, especialmente em se tratando a respeito de aspectos que influenciam suas crenças de autoeficácia em relação à Educação Musical.

## 2. REFLEXÕES SOBRE O PROFESSOR DE REFERÊNCIA E A EDUCAÇÃO MUSICAL

### 2.1 A obrigatoriedade do ensino de música... Quem vai ensinar?

A música faz parte de nosso dia a dia, de nossas experiências em diversos lugares. Ao pensarmos em nossas escolas, também encontramos a música em seu interior. Cantigas de roda, parlendas, paródias, cantos, apresentações em datas comemorativas, são exemplos de música ouvidos na escola, pelos corredores, nos horários de recreio, de lanche, de chegada e saída dos alunos. A música está presente nas escolas, porém, o ensino de música, de forma organizada, por vezes não. Ao escrever sua tese de doutorado, Bellochio (2000) já apontava que “no Brasil, quando a questão diz respeito ao ensino de Música na escola, imediatamente a ‘importância’, sobretudo, em termos de compreensão e tratamento sócio-pedagógico da área, fica secundarizada” (BELLOCHIO, 2000, p 72). Essa percepção também é abordada por Aquino (2007), que expõe que a música na escola “é fundamentalmente percebida como recurso, por vezes é considerada como área do conhecimento, mas mesmo quando isso acontece há grande dificuldade em delinear-la em termos de conteúdo, metodologia e referenciais particulares” (AQUINO, 2007, p. 56). Assim, apesar da Música ser valorizada enquanto arte, muitas vezes não o é enquanto área de conhecimento para fazer parte do currículo da educação básica, estabelecendo-se uma dicotomia entre a arte e seu ensino, o que precisa ser superado no contexto da educação básica.

Em 2008, a partir de um movimento denominado “Quero Música na escola”<sup>10</sup>, que uniu diversas entidades, músicos profissionais, educadores musicais e pesquisadores da Associação Brasileira de Educação Musical, foi aprovada a Lei 11.769/08 (BRASIL/2008), a qual instituiu a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte na educação básica. Entendemos que a Lei 11.769/08 destacou o ensino de música no contexto das salas de aula escolares. Assim, espera-se que além da música estar presente na escola, o seu ensino também esteja. É importante mencionar que em dois de maio de 2016, novamente o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi modificado. A Lei 13.278/16 altera o parágrafo que indicava a música como conteúdo obrigatório, passando a incluir as demais linguagens da arte: “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que

---

<sup>10</sup> No contexto das pesquisas produzidas pelo Fapem, a dissertação de Ahmad (2011) apresenta o histórico deste movimento.

constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016). “A aprovação dessa Lei substitui as definições da 11.769/08, mas mantém a conquista fundamental alcançada desde 2008, mantendo a música, agora acompanhada da especificação de outras linguagens artísticas, como um conteúdo obrigatório da educação básica no Brasil” (QUEIROZ, 2017b, p. 118). Assim, por compreendermos que tal alteração não modifica o que Lei 11.769/08 indicava com relação à música, ao longo do texto ainda fazemos menção à Lei de 2008.

Ao tratar da legislação e de documentos legais referentes à Educação Básica e a Educação Musical, consideramos importante destacar que em dezembro de 2017 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual se configura como um

documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7).

Na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento, dentre as quais: Linguagens (Língua Portuguesa; Arte; Educação Física e Língua Inglesa); Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas (Geografia e História); e Ensino Religioso. Assim como disposto pela Lei 13.278/16, a Música se faz presente na BNCC juntamente às Artes Visuais, a Dança e o Teatro. No documento, tais linguagens são consideradas como “unidades temáticas” do componente curricular Arte.

Em síntese, o componente Arte no Ensino Fundamental articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral. Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação. (BRASIL, 2017, p. 194-195).

Tendo como foco desta pesquisa os anos iniciais do Ensino Fundamental, destacamos os objetos de conhecimento e as habilidades propostas para área da Música na BNCC, a serem desenvolvidas do 1º ao 5º ano.



Figura 5: Música – 1º ao 5º ano.

<b>Objetos de conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>
Contexto e práticas	Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.
Elementos da linguagem	Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.
Materialidades	Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.
Notação e registro musical	Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.
Processos de criação	Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Além de destacar conhecimentos e habilidades pensados para o ensino de música nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é importante refletirmos também sobre as discussões geradas pela Lei 11.769/08 a respeito de quem será o profissional que atuará com o ensino de música. Sobre essa discussão, Figueiredo (2010) aponta que, apesar da Lei não defender de modo direto a presença de um professor licenciado em música na escola, deveria existir a presença de profissionais específicos para atuarem com as diferentes áreas do conhecimento. O autor ressalta, porém que é “importante deixar claro que estas considerações são feitas para os profissionais que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, sendo que os anos iniciais são, na maioria dos casos, responsabilidade dos professores pedagogos” (FIGUEIREDO, 2010, p. 5). Ao abordar essa questão, Aquino (2007, p. 105) entende que “a Pedagogia se firma como locus privilegiado para a formação de docentes multidisciplinares para as séries iniciais da escolarização, o que faz concluir ser o pedagogo o profissional responsável pelo trabalho com a música nestes níveis”. Em concordância, Henriques (2011) aponta que,

como a presença do professor especialista dá-se, geralmente, a partir do Ensino Fundamental II, ou, em alguns lugares, do Fundamental I, no ensino público do Brasil, o professor das séries iniciais é responsável pelo desenvolvimento musical de crianças de Educação Infantil (até 6 anos de idade) e Fundamental I (até 10 anos). Portanto, entende-se que, para a democratização do Ensino de Música no Brasil, é necessário que, além de investir na formação de licenciados em Música, invista-se também na

formação musical destes professores, licenciados em Pedagogia. (HENRIQUES, 2011, p. 29-30).

As Diretrizes Nacionais para a operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica, homologadas em 05 de maio de 2016, também abordam que o ensino de música deverá ser realizado tanto pelo professor especialista, formado no curso de Licenciatura em Música, quanto pelo professor formado em cursos de Pedagogia.

No que se refere à formação inicial, por exemplo, é fundamental que os cursos que habilitam para a docência na área do ensino de Música invistam mais na preparação pedagógica dos futuros professores. Com a mesma finalidade, os cursos de Pedagogia devem incluir em seus desenhos curriculares conteúdos relacionados ao ensino de Música para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2013b, p. 5).

Tendo como objeto de estudo as crenças de autoeficácia do professor de referência e sua docência envolvendo a música no seu trabalho nos anos iniciais, nos interessam as discussões sobre o trabalho pedagógico-musical deste professor. Mizukami (2008) entende que “é função desses professores possibilitar aos alunos as primeiras incursões sistematizadas aos conceitos básicos de componentes curriculares relacionados às grandes áreas do conhecimento humano” (MIZUKAMI, 2008, p. 391), ou seja, assim como o professor de referência trabalha com conhecimentos básicos de matemática, português, etc., é sua função também propiciar aos alunos o contato inicial com os conhecimentos musicais. Dessa forma, as discussões e reflexões sobre a importância do ensino de música estar na escola e de como será realizada a Educação Musical chegam, além dos cursos de Licenciatura em Música, nos cursos de Pedagogia, que buscam formar o professor para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim como os demais pesquisadores mencionados ao longo deste texto, acreditamos na importância do professor de referência, formado em cursos de Pedagogia, também incluir a Música como área de conhecimento integrante em suas aulas. Porém, de forma alguma compreendemos que esse profissional deva substituir o professor formado nos cursos de licenciatura em Música. Pelo contrário, concordamos com Bellochio (2000) quando defende uma ação compartilhada entre estes dois profissionais. Assim, no caso de escolas que tenham um professor especialista em música, seria possível que o professor de referência trabalhasse junto com o especialista, ampliando, dessa forma, o contato que os alunos têm com os conteúdos musicais. Nessa mesma direção, Henriques (2011) afirma que

se os professores das séries iniciais participassem das aulas de Música ministradas na escola, teriam um maior contato com o desenvolvimento da linguagem musical de seus alunos e poderiam trabalhar diariamente, dentro de suas possibilidades, as

questões propostas pelo profissional especialista e integrá-las aos demais conteúdos desenvolvidos em suas aulas. Dessa forma, professores das séries iniciais seriam parceiros dos professores de música e colaboradores na formação musical de seus alunos. (HENRIQUES, 2011, p. 32).

Ao tratar sobre o trabalho conjunto entre o professor especialista e o professor de referência, Aquino (2007) menciona que a relação de parceria e colaboração entre estes profissionais “tornaria o ensino de música coerente com as peculiaridades do corpus epistemológico da educação musical, integrado aos demais conteúdos e democratizado nas classes de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental” (AQUINO, 2007, p. 67). Oesterreich (2010) também aborda a questão deste trabalho colaborativo. A autora entende que o professor de referência “pode proporcionar trabalhos em conjunto, de forma integrada e colaborativa com o professor especialista em música, com vistas a inserir a área no ambiente escolar de forma expressiva, promovendo um ensino musical significativo e contextualizado aos educandos” (OESTERREICH, 2010, p. 48). Para que exista esse trabalho colaborativo, porém, é essencial que o professor de anos iniciais tenha, durante sua formação, contato com conhecimentos musicais. Assim, poderá compreender o trabalho realizado pelo licenciado em Música e propor formas de envolver este trabalho em suas próprias práticas docentes com os alunos.

## **2.2 A necessidade de formação musical para o professor de referência**

*“Acredito que, se for propiciada uma formação musical na formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia, eles poderão trabalhar com Música na sala de aula.” (BELLOCHIO, 2000, p. 367)*

Ao pensar sobre a educação musical na escola de educação básica, com base na produção acadêmica trazida neste capítulo, entendemos que o professor de referência poderia propiciar uma contribuição significativa para a inserção do ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental. Mas para que esse profissional tenha maiores possibilidades de inserir conhecimentos musicais em sua prática pedagógica, é necessário que ele tenha vivenciado experiências musicais e pedagógico-musicais em sua formação. Essa necessidade formativa também é destacada por Bellochio (2014, p. 58), quando indica que “por ser um espaço/tempo de formação acadêmico-profissional de professores é que enfatizo a importância/necessidade de disciplina(s) de Educação Musical em matrizes curriculares da Pedagogia”.

A questão da formação musical do professor de referência também encontra empecilhos na formação anterior ao curso de Pedagogia. Como já mencionamos, este professor é responsável por orientar e mediar os aprendizados iniciais dos alunos nos vários campos do

conhecimento (BRASIL, 2006). Ao longo de sua escolarização, construiu conhecimentos sobre estas diferentes áreas, porém, com relação às Artes, a Música em especial, provavelmente não se fez presente na formação escolar da maioria destes professores. O trabalho com conteúdos musicais, os quais não foram construídos ao longo de suas vidas, se torna então desafiante, e porque não dizer, uma dificuldade, visto que, na maioria dos casos, mesmo tendo um repertório de conhecimentos musicais não formais, esse professor não consegue vincular tais conhecimentos às dimensões formais de ensino e aprendizagem na educação básica (CORREA, 2008, WERLE, 2010, BELLOCHIO; MACHADO, 2017).

Diante da ausência de formação musical no período de sua escolarização, seria importante que o professor de referência tivesse contato com conhecimentos musicais durante sua formação docente. Assim, concordamos com Bellochio (2000), quando, ao defender a importância da formação musical ao longo do curso de Pedagogia, aponta que

[...] com trabalhos estruturados, ativos e reflexivos, junto ao curso de Pedagogia, os profissionais da educação podem ampliar seus conhecimentos musicais e posicionar-se, de modo ativo e crítico, em relação ao ensino de Música na escola, entendendo-o em contexto sócio-educacional mais amplo de escolarização. (BELLOCHIO, 2000, p. 364).

Como já mencionado, as pesquisas do Fapem vêm ao longo dos anos investigando a formação musical e as práticas pedagógico-musicais de professores de referência na região Sul do Brasil. Como resultados, e de modo geral, apontam a ainda insuficiente, quando não nula, formação musical nos cursos de Pedagogia e a defesa de que os conhecimentos da área da Música façam parte da construção docente dos futuros pedagogos. Destacando alguns trabalhos, Furquim (2009) investigou a educação musical nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Rio Grande do Sul e percebeu que a área da Música não se encontrava no currículo da maioria dos cursos como uma disciplina específica. Com relação aos cursos que possuíam disciplinas que proporcionavam conhecimentos das linguagens artísticas, a autora percebeu que a carga horária para a formação em Educação Musical apresentava-se insuficiente. A pesquisa de Correa (2008) também traz apontamentos sobre a pouca formação musical nos cursos de Pedagogia.

A ausência de disciplinas específicas no campo das artes, especialmente em relação à música, nos cursos de Pedagogia, e a conseqüente falta de recursos e espaços destinados ao trabalho específico com a música, tende a ser fator excludente da introdução de um trabalho com música na escola mais elaborado (CORREA, 2008, p. 97).

Com relação aos objetivos da formação musical no curso de Pedagogia, as professoras de referência entrevistadas por Correa (2008, p. 155) apontam, como uma das necessidades

formativas, a “preparação teórica e prática em música para justificar suas propostas ao se envolverem com a educação musical como área do conhecimento, dentro da escola”. Observando os dados trazidos por Correa (2008), percebemos que falta a essas professoras um aprofundamento teórico específico que lhes proporcione compreender a importância da música como área de conhecimento, para que assim possam justificar e defender a inserção de conteúdos musicais em suas práticas pedagógicas.

Além da investigação a respeito da formação musical em cursos presenciais de Pedagogia, encontramos pesquisas a respeito desta formação em cursos de Pedagogia vinculados à Universidade Aberta do Brasil (UAB). Souza (2017) realizou um levantamento dos cursos de Pedagogia em andamento em instituições públicas brasileiras com o objetivo de identificar os cursos que possuem disciplinas da área de Música. Dos 48 cursos mapeados, apenas seis possuíam disciplinas específicas da área da Música, resultado que demonstra “a ausência de disciplinas da área da Música em cursos de Pedagogia da UAB localizados nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, bem como a presença reduzida dessas disciplinas nos cursos das demais regiões” (SOUZA, 2017, p. 207).

De forma geral, as pesquisas apontam que muitas universidades ainda não contam com formação musical em seus cursos de Pedagogia e que nas universidades que possuem disciplinas relacionadas à Educação Musical, muitos alunos, devido à falta de educação formal em música, anterior à entrada no ensino superior, as percebem como insuficientes para que se sintam seguros para trabalhar com a área. Esse sentimento de insuficiência talvez ocorra porque mesmo com o objetivo de que o professor pedagogo “seja responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais” (FIGUEIREDO, 2004, p. 56).

Figueiredo (2004) também realizou uma pesquisa sobre a formação musical em cursos de Pedagogia em 19 universidades brasileiras. Semelhante aos resultados apontados nas pesquisas do Fapem, o autor encontrou universidades que não contavam com um professor específico para o ensino de música e cursos que possuíam apenas uma disciplina voltada às artes, as quais, na maioria dos casos, priorizavam o ensino das artes plásticas.

Todos os cursos investigados oferecem pelo menos uma disciplina de artes em seu currículo que forma professores generalistas. A maioria das instituições oferece uma única disciplina para as artes, com 60 horas de duração em média, ministrada por um único professor. Em 15 das 19 instituições pesquisadas havia um único professor para o ensino de arte com a função de abordar todas as áreas artísticas. A concepção da disciplina é que as artes devem ser trabalhadas conjuntamente, o que perpetua a noção da polivalência para as artes, onde um professor deve dar conta de todos os conteúdos

artísticos. Apesar de toda a discussão acumulada sobre a ineficiência da polivalência para as artes, tal discussão parece não ter atingido os cursos de pedagogia de maneira significativa. (FIGUEIREDO, 2004, p. 58).

Além do fato de vários cursos não contarem com uma disciplina de música, outra questão preocupante levantada por Figueiredo (2004) é o fato de professores sem formação acadêmica em artes atuarem com o ensino de artes no curso de Pedagogia.

A formação musical de professores generalistas na maioria dos cursos de pedagogia se mostrou extremamente frágil nas instituições pesquisadas. A carga horária insuficiente e a falta de profissionais habilitados em diferentes áreas artísticas podem ser vistos como os maiores impedimentos para uma formação mais adequada dos professores generalistas. Tal formação insuficiente não permite que os professores generalistas incluam em suas práticas pedagógicas atividades significativas em termos de música e artes. (FIGUEIREDO, 2004, p. 60).

Infelizmente, essa situação apontada por Figueiredo (2004) encontra-se também em universidades de outras regiões brasileiras. Aquino (2007), ao investigar a formação musical nos cursos de Pedagogia da região centro-oeste percebeu que “um quadro desolador despontou: o ensino musical possui presença marginal nos currículos pesquisados. Muitas instituições sequer contemplam a Arte; outras embora a contemplem acabam por deixar de lado a música” (AQUINO, 2007, p. 105). Ao investigar a educação musical nos cursos de Pedagogia do estado de São Paulo, Henriques (2011) encontrou dados semelhantes:

Em geral, identificou-se pouco espaço destinado a essa linguagem nos cursos analisados, muitas vezes, subordinada a outras linguagens artísticas, situação corroborada pelos dados colhidos na observação não participante realizada, já que a música ficava em segundo plano no caso das disciplinas “polivalentes” (HENRIQUES, 2011, p. 309).

A partir dos resultados apontados pelas pesquisas mencionadas, percebemos que a pouca valorização dada à Arte, e especificamente à música, é uma questão que ocorre não somente no contexto da escola de educação básica, mas também no ensino superior. Essa situação gera o que Aquino (2007, p. 107) considera como um “efeito cascata: ausência da música em cursos de Pedagogia que leva ao descaso para com o trabalho na escola regular”.

Pesquisas realizadas em cursos de formação fora do contexto brasileiro<sup>11</sup> também trazem resultados semelhantes. Garvis e Pendergast (2010b) indicam que nos cursos de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais “a maioria dos programas oferece muito poucas horas de formação em música, com poucas oportunidades para que conhecimentos de conteúdo e habilidades em música sejam aprendidos” (GARVIS;

---

<sup>11</sup> Serão trazidas para reflexão neste capítulo principalmente investigações realizadas por pesquisadores australianos, devido à sua extensa produção a respeito da temática aqui abordada.

PENDERGAST, 2010b, p. 3, tradução nossa). Além de esta formação ser percebida como de curta duração, pesquisas australianas mostram resultados não tão positivos com relação à percepção dos professores unidocentes sobre as disciplinas relacionadas ao ensino de música. De maneira geral, os professores entrevistados pelos pesquisadores perceberam sua formação em artes, e especificamente em música, como limitada (ALTER; HAYS; O'HARA, 2009); consideravam que o trabalho desenvolvido não era relevante para o ensino na sala de aula dos anos iniciais, devido a não apresentação de métodos de ensino de arte que pudessem ser desenvolvidos com seus alunos (WELCH, 1995); e apontaram que, apesar de perceberem um crescimento em relação a sua formação musical, não acreditavam que a formação nas disciplinas de educação musical era relevante para o cumprimento das reais necessidades de ensino relacionadas com suas salas de aula atuais, sendo que “a prática de ensino não era vista como útil ou relevante em termos de prepará-los para ensinar música na escola” (GIFFORD, 1993, p. 40, tradução nossa).

Garvis e Pendergast (2010a) descrevem alguns problemas, relatados pelos professores entrevistados em sua pesquisa, relacionados à percepção negativa com relação às artes durante os cursos de formação de professores:

[...] necessidade de aplicação de seus cursos de artes a um contexto de ensino; conflitos com professores / tutores; exposição limitada na universidade para a gama de assuntos de artes; interesses conflitantes em relação à Matemática e Inglês; avaliação e pressão geral no âmbito das disciplinas de artes. (GARVIS; PENDERGAST, 2010a, p. 35).

Estas pesquisas mostram que os alunos sentem falta de uma aproximação maior do que é desenvolvido durante as disciplinas com os contextos das escolas que encontram quando se tornam professores. Além disso, destacam a necessidade de um maior tempo para a formação em artes e o contato com métodos de ensino durante a formação.

No caso brasileiro, tendo como referência a realidade da formação musical encontrada durante uma pesquisa realizada há mais de uma década, Figueiredo (2004) destaca que

[...] os cursos de pedagogia precisam compreender melhor a importância das áreas artísticas na formação de pedagogos, e os profissionais das artes precisam rever práticas pedagógicas vigentes, identificando elementos que propiciem uma preparação significativa dos profissionais generalistas. (FIGUEIREDO, 2004, p. 60).

As pesquisas que abordam a percepção dos alunos sobre a formação musical e as implicações desta formação para a prática pedagógica de professores de referência com a música podem contribuir para a reflexão e construção desta formação musical significativa em

cursos de Pedagogia. Em uma tentativa de qualificar a formação durante o curso, Figueiredo (2004) aponta que

[...] algumas instituições têm procurado oferecer, além das disciplinas de artes, oficinas em diferentes linguagens para ampliar a formação de seus estudantes. No entanto, essas oficinas são esporádicas e optativas, permitindo que muitos estudantes terminem seus cursos com uma formação artística superficial e insuficiente para trabalharem com segurança esses conteúdos na escola. (FIGUEIREDO, 2004, p. 59).

Tendo como referência os resultados das pesquisas apresentadas, percebemos que a existência de formação musical durante o ensino superior, em disciplinas, cursos de extensão, projetos, dentre outros espaços, e a maneira como esta formação ocorre são aspectos relevantes e que tem implicação direta com as práticas musicais que o professor de referência irá realizar ou não em suas salas de aula. Porém, além da formação musical durante a graduação, as pesquisas também abordam a importância da formação continuada. Spanavello (2005, p. 38) afirma que mesmo que o pedagogo tenha “interagido, em sua formação inicial, com os conhecimentos musicais como é o caso do curso de Pedagogia da UFSM, deve buscar constantemente formação continuada como forma de melhor compreender e agir musicalmente com os alunos”.

Como a maioria dos professores de referência, segundo as pesquisas aqui apontadas, não teve contato com a educação musical durante sua escolarização, se torna importante que além dos conhecimentos musicais construídos durante a graduação, esses professores busquem aprofundar seus conhecimentos e habilidades por meio da formação continuada. Nesse momento é relevante salientar que apesar de mencionar a importância da formação continuada, consideramos que a formação inicial é tão importante quanto, ou seja, “o que se discute não é qual é mais ou menos importante, mas sim que ambas devem caminhar juntas no processo de formação docente, que pela sua especificidade exige do professor uma constante busca pelo aprimoramento de suas atividades” (SPANAVELLO, 2005, p. 59).

Como a literatura tem apontado, a formação docente ocorre ao longo de toda a vida do professor e, assim, não estará completa ao final de uma graduação (TARDIF, 2012; MIZUKAMI, 2008; MARCELO, 2009; VAILLANT E MARCELO, 2012; dentre outros). Deste modo, a formação para a docência e a construção de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais deve fazer parte de toda a vida do professor de referência, visto que “os processos de aprender a ensinar e de aprender a ser professor são lentos, pois se iniciam antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e se prolongam por toda a vida profissional” (MIZUKAMI, 2008, p. 389). A ideia de se buscar uma formação continuada em música, para aprofundar os conhecimentos construídos junto às disciplinas do curso, também surge nos



resultados das pesquisas, como podemos observar no relato de Werle (2010), que investigou alunas do curso de Pedagogia em período de estágio. A pesquisadora aponta que

as participantes salientam a importância de se ter interesse e buscar formação continuada, pois acreditam que as disciplinas de educação musical na Pedagogia são passos iniciais para subsidiar o trabalho com música na docência. Segundo elas, é preciso que cada um continue ampliando o contato com a música, buscando novas estratégias para trabalhar com esse campo, de modo articulado com as demais áreas do conhecimento. (WERLE, 2010, p. 95-96).

Percebemos que a formação continuada, além de aprofundar conhecimentos construídos durante o curso de Pedagogia, pode contribuir com a reflexão e aprendizagem musical e pedagógico-musical de professores que não vivenciaram disciplinas de música durante sua graduação, oportunizando que estes também percebam possibilidades para a realização de um trabalho envolvendo conhecimentos musicais em suas aulas.

### **2.3 Relações entre o professor de referência e a educação musical**

A formação e as práticas pedagógicas do professor de referência com relação à Educação Musical têm sido foco de investigação de diversos pesquisadores. No contexto brasileiro, destacamos as produções de pesquisadores envolvidos com a Associação Brasileira de Educação Musical (Abem). Bellochio (2015) ao realizar um mapeamento dos trabalhos que versavam sobre o tema “Educação Musical e Pedagogia” nos anais do Congresso da Abem aponta que “o fato do tema se manter em todos os anos do congresso significa que é um objeto de estudo que desperta atenção por parte dos pesquisadores, seja de jovens que estão entrando na área ou de pesquisadores mais experientes” (BELLOCHIO, 2015, p. 6). Na Revista da Abem, o tema também se mantém presente ao longo dos anos, sendo que os trabalhos abordam principalmente a formação musical durante o curso de Pedagogia e a formação continuada (WEBER; BELLOCHIO, 2015).

O grupo de pesquisa Fapem, desde 2003, vem publicando sobre o tema, apontando limites e possibilidades do trabalho pedagógico-musical realizado pelo professor de referência e trazendo a defesa pela inclusão dos conhecimentos musicais tanto na formação quanto na prática profissional deste professor, como apontado por Spanavello (2005), Pacheco (2005), Correa (2008), Furquim (2009), Oesterreich (2010), Werle (2010), Storgatto (2011), Araújo (2012), Dallabrida (2015) e Ahmad (2017).

Apesar dos resultados das pesquisas aqui citadas apontarem a importância da música no contexto escolar e nas práticas pedagógicas do professor de referência e da aprovação de uma

lei envolvendo o ensino de música “ainda verificamos uma ausência significativa de ações específicas que garantam o cumprimento da lei, oportunizando a todos os brasileiros que passam pela escola, experiências musicais em seu processo formativo escolar” (FIGUEIREDO, 2013, p. 29). Isso pode ser explicado pelo fato de que não são todas as escolas brasileiras que contam com um professor licenciado em música em seu corpo docente. Além disso, mesmo com a aprovação da Lei 11.769/08 e de sua substituição pela Lei 13.278/16, diversos municípios não modificaram sua visão em relação ao ensino de música, como podemos perceber na pesquisa realizada por Pereira e colaboradores (2014), na qual os autores analisaram 170 editais de concursos públicos para professores de Arte dos municípios do Rio Grande do Sul e perceberam que em apenas 35 dos editais o espaço para a música na educação básica era referido. Os autores afirmam que

[...] ao menos no âmbito dos editais analisados, ainda é pequeno o espaço garantido para a Música na educação básica, em função dos seguintes fatores: a frequência pouco expressiva de editais que exigem Licenciatura em Música, a recorrência dos termos Educação artística e Artes no conjunto dos editais analisados, o predomínio das áreas de Artes visuais e Teatro/Artes cênicas nos conteúdos programáticos, a permanência da ideia de atuação em mais de uma modalidade artística na maior parte dos editais e a porcentagem pouco expressiva de referências do campo da Música e da Educação musical nas bibliografias dos editais. (PEREIRA et al., 2014, p. 9).

Ao estudar a produção acadêmica relacionada ao tema desta tese, encontramos pesquisadores defendendo o ensino de música realizado pelo professor unidocente, mas também pesquisas demonstrando que esse ensino muitas vezes não corresponde ao esperado. Em pesquisas como as de Russell-Bowie (1993), Bresler (1993) e Alter; Hays e O’Hara (2009), que discorrem sobre as práticas pedagógicas do professor de referência, os resultados mostram que a música geralmente é utilizada pelos mesmos apenas como suporte para outras áreas ou é introduzida na sala de aula por meio de práticas distanciadas de conteúdos musicais. Russell-Bowie (1993), pesquisadora australiana, ao investigar a situação da educação musical nas escolas daquele país, após a implementação de um novo programa para o ensino de música<sup>12</sup>, constatou que os professores de referência não trabalham com o ensino de música de forma mais efetiva pela falta de tempo no dia escolar e pela falta de experiência musical própria. Ao apontar resultados de como o ensino de música realizado pelo unidocente é percebido, em comparação com o ensino do especialista, a autora destaca que “independentemente de influências externas, diretores indicaram que o ensino de música em sala de aula pelo professor unidocente era desigual e insatisfatório” (RUSSELL-BOWIE, 1993, p. 55).

---

<sup>12</sup> Primary Music Syllabus

A partir destes resultados de Russell-Bowie, é interessante refletirmos sobre o que pode ser considerado ensino de música satisfatório, tendo como referência o professor formado em cursos de Pedagogia. Podemos considerar que é importante não esperarmos que este professor ensine música da mesma forma que o especialista. Como já mencionado, o professor de referência, muitas vezes, não teve contato formal com o ensino de música antes da formação para professores e muitos não tiveram esse contato nem mesmo durante a formação profissional na Pedagogia. Além disso, enquanto o especialista em música vivencia uma formação musical durante, no mínimo, quatro anos no ensino superior, o pedagogo conta, em algumas universidades, com uma ou duas disciplinas na graduação, o que é pouco para quem não possui conhecimentos formais, ou até mesmo não formais, com a área.

Além da diferença de tempo (horas/aula) de formação musical entre o pedagogo e o especialista, existe uma outra diferença no tempo que estes profissionais dedicam à área no contexto escolar, o que é abordado por Bresler (1993). Enquanto o professor especialista possui um horário determinado na carga horária letiva para trabalhar com o ensino de música, o professor de referência organiza sua prática pedagógica de maneira distinta, ou seja, não possui um horário pré-estabelecido para o desenvolvimento das diferentes áreas do currículo. A autora percebe que estes professores vivenciam no contexto escolar uma pressão para trabalhar com disciplinas representadas pelas linguagens e pela matemática, muitas vezes consideradas como prioridades nos primeiros anos do ensino fundamental. Assim, diferentemente do professor especialista, que investe todo o seu tempo junto aos alunos para desenvolver os conteúdos musicais, o pedagogo passou a trabalhar os conteúdos das artes e da música com atividades integradas às demais disciplinas para minimizar o problema de diminuir o tempo das disciplinas prioritárias. Essa pressão pelo desenvolvimento e priorização de determinadas disciplinas fez com que a arte fosse encarada na escola “como um veículo ao invés de uma área legítima. Atividades ‘integradas’ típicas consistiam em canções curtas, rapidamente aprendidas, em conjunção com áreas de conteúdos diferentes – vocabulário nos primeiros anos, ciência ou ciências sociais nos anos mais avançados” (BRESLER, 1993, p. 10). Além destas atividades integradas com as demais áreas, os professores realizavam audições de música, mas sem a preocupação de desenvolverem conhecimentos musicais com essas audições.

O tempo reservado para estas atividades [ouvir música] era tipicamente um momento de transição entre atividades curriculares e não curriculares: após o recreio, ao final do dia, semana, semestre, antes de feriados. Os professores introduziam a audição musical como um fundo para outras atividades como comer, fazer exercícios de matemática ou trabalhos artísticos, algumas vezes para relaxamento. (BRESLER, 1993, p. 6).

Devido à falta de experiência musical e formação para o ensino de música, o professor de referência é frequentemente percebido com pouca formação pedagógico-musical para ensinar esta área do conhecimento. Além disso, autores apontam que mesmo os professores de referência que buscam realizar um trabalho pedagógico-musical qualificado possuem “uma compreensão limitada dos materiais e uma falta de conhecimento sobre arte” (ALTER, HAYS; O’HARA, 2009, p. 3).

A partir desses apontamentos, é interessante pensarmos novamente sobre as relações entre o trabalho do professor de referência e o trabalho do especialista. Como apontado anteriormente, devemos ter em mente que o pedagogo não vai realizar uma aula de música da mesma forma que o especialista, mas da melhor forma que conseguir a partir de seus conhecimentos. O estudo de Bresler (1993) traz a análise de uma aula de música realizada por uma professora de referência. Essa análise é interessante para exemplificar o que vem sendo discutido e para percebermos as potencialidades e limitações deste professor. Após narrar a aula de música da professora, a autora analisa:

De um ponto de vista da educação musical, o canto das crianças indicou uma disposição para um maior desenvolvimento. O segundo e terceiro versos da canção pareciam seguros e precisos. A professora poderia ter acrescentado alguma complexidade, incluindo um elemento de contraste da dinâmica (forte e piano), oferecendo um fraseado alternativo, adicionando um pouco de instrumentação (como bater palmas ou pés), talvez acrescentando uma variação simples para a melodia ou o ritmo. O fato de que mesmo a senhora Olson, uma das poucas professoras na escola que tiveram formação musical e que incluíram a música como uma atividade regular em seu currículo, não fazer qualquer uma dessas coisas, a qualquer momento durante o ano, e não mencioná-los como parte de seus objetivos e planos futuros, reflete uma falta de consciência de possibilidades musicais. Era o domínio verbal ao invés do musical que lhe dava sua principal perspectiva e guiava sua sensibilidade. Na ação, a atenção aos parâmetros musicais normalmente não é parte do pensamento dos não músicos e não está incluído no currículo. (BRESLER, 1993, p. 4-5)

Assim como a pesquisadora analisou, um professor licenciado em Música percebe com mais facilidade as possibilidades musicais que pode desenvolver com uma turma de alunos ao trabalhar uma canção. Porém, mesmo não desenvolvendo as possibilidades descritas, a professora em questão levou o fazer musical para sua sala de aula. Isto talvez represente os *limites e possibilidades* apontados por Bellochio (2000) em relação ao trabalho pedagógico-musical do professor unidocente. Como possibilidades, Bellochio (2000) aponta o entrelaçamento entre diferentes áreas de conhecimentos que compõem o saber escolar e a possibilidade dos professores unidocentes potencializarem mediações dialógicas, utilizando-se de conhecimentos musicais (parâmetros do som, produção de ambientações sonoras, composição e escritas com grafias analógicas). Já os limites estariam relacionados com a questão do conhecimento específico em música. A autora entende que “parece evidente que um

professor especialista terá mais conhecimentos musicais que um professor não especialista” (BELLOCHIO, 2000, p. 370) e questiona: “o que está em questão nas SIEF<sup>13</sup> é a transmissão de conteúdos ou a mediação de saberes, consciente e crítica do professor, potencializando a criação de mecanismos e processamento de conhecimentos por parte dos seus alunos?” (BELLOCHIO, 2000, p. 371).

Precisamos refletir, portanto, sobre o que esperamos do ensino de música pelo professor de referência. Figueiredo (2003, p. 24) aponta a necessidade de “uma maior adequação sobre os objetivos das artes na formação das crianças, e conseqüentemente na formação de professores generalistas”. Como vimos, o trabalho do professor de referência com o ensino de música é muitas vezes descrito como insuficiente, sem preocupação com os conteúdos musicais, realizado de forma superficial e como suporte para outras áreas. Em alguns casos, os próprios professores não se sentem aptos para trabalhar com a educação musical, como demonstram os resultados da pesquisa de Russell-Bowie (1993):

Os professores indicaram fortemente que se sentiam impróprios para ensinar música em sua sala de aula, devido tanto a cursos de educação musical insatisfatórios nas instituições de formação de professores e à falta de apoio contínuo para suas necessidades em serviço nesta área. Isso está claramente relacionado com a sua necessidade expressa de, e a importância de, assistência regular e prática de um professor especialista em música. (RUSSEL-BOWIE, 1993, p. 57).

É importante lembrar que estes resultados representam as necessidades e o pensamento de professores australianos na década de 1990. Porém, a importância do especialista em música na escola é presente também nas demais pesquisas citadas. Além disso, mesmo com as limitações apontadas, as pesquisas também demonstram a importância de o professor de referência trabalhar com o ensino de música, como veremos na seção a seguir.

#### **2.4 A importância do professor de referência trabalhar com a educação musical**

*“Uma das principais vantagens do ensino generalista de música é que ele ajuda as crianças a considerar a música como parte de seu currículo total, e não como algo especial ou diferente.” (MILLS, 1989, p. 126)*

As pesquisas revisadas discutem possibilidades e limitações do trabalho pedagógico-musical por parte do professor formado no curso de Pedagogia. Ainda que processos formativos e ações profissionais destes professores se configurem de modo diferenciado em cada país, alguns traços são preservados em função da natureza dos processos de ensino e de

---

<sup>13</sup> Séries Iniciais do Ensino Fundamental, nesse trabalho de tese acompanhando a transformação das políticas educacionais nacionais, nominando de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

aprendizagem na infância. Ao tratar sobre a importância de que esse professor inclua em suas práticas docentes o ensino de música, destacamos o trabalho de Janet Mills, desenvolvido no contexto da Inglaterra. O mesmo representa a pesquisa mais antiga encontrada sobre o tema e apresenta, desde 1989, a defesa do ensino de música pelo pedagogo, o que a autora denomina como “ensino generalista de música”. Ao introduzir sua pesquisa, a autora apresenta o problema de que mesmo ensinando as demais áreas, os professores de referência frequentemente percebem a música como campo de ensino apenas para professores especialistas. Com isso, acreditam que não há necessidade de que todos os professores sejam competentes para ensinar música, visto que consideram que os especialistas, licenciados em Música, são os professores apropriados para ensinar música na escola. Apesar disso, a autora defende que o trabalho pedagógico-musical do professor de referência poderia auxiliar a construção de uma nova percepção da área da Música, fazendo com que ela não fosse percebida como uma área para poucos especialistas.

Ter um professor especialista para a música não necessariamente melhora a sua imagem: as crianças às vezes pensam que a música não é um tema apropriado e que o seu professor de música não é um professor de música apropriado. Se a música não é para todos os professores por que as crianças devem assumir que é para todas as crianças? Ensino generalista poderia ajudar a melhorar a imagem da música entre os professores, bem como entre as crianças. (MILLS, 1989, p. 126).

A ideia de que o envolvimento com a música requer a existência de talento ou dom se mantém. No contexto brasileiro, Figueiredo (2004) também aborda esta questão da música, e das artes em geral, ser percebida como uma área para poucas pessoas.

As artes tendem a ser consideradas como áreas específicas demais para serem assimiladas pelos profissionais generalistas, perpetuando uma série de equívocos e preconceitos em torno dessas áreas na educação em geral. [...] Essa situação coloca a música e também as outras artes como pertencentes a um tipo exclusivo de conhecimento humano, acessível apenas para um número restrito de pessoas que nascem com os dons necessários para usufruir dessa condição. (FIGUEIREDO, 2004, p. 56).

Apesar da existência desta percepção com a área, a defesa pelo ensino generalista de música se mantém presente na pesquisa de Mills (1989). É importante mencionar que ao defender o trabalho pedagógico-musical do professor de referência, tal pesquisadora não desconsidera a importância de que as escolas possuam professores especialistas na área. A autora aponta que o pedagogo pode realizar atividades musicais e iniciar os alunos nos conhecimentos da área, enquanto o professor especialista será responsável pela ampliação e aprofundamento destes conhecimentos. Com base na realidade australiana, a pesquisadora destaca que

[...] nem todos os professores de classe têm o conhecimento musical formal habitualmente esperado dos especialistas em música. Nem todos podem tocar piano e muitos não são leitores fluentes de música. Apesar disso, há muitas atividades musicais que podem realizar com crianças. Será que alguém precisa ser um pianista antes de levar as crianças em um jogo musical? Será que precisa ser capaz de solfejar a primeira vista antes incentivar um grupo de alunos para colaborar em uma composição? Cada escola ainda precisa da experiência de um especialista em música, assim aquelas crianças que necessitam de uma gama maior ou profundidade de música do que o seu professor de classe pode fornecer receberão o desenvolvimento adequado. Mas a principal responsabilidade pela música deve estar com o professor da turma como faz para todos as outras áreas do conhecimento. (MILLS, 1989, p. 127).

Vale destacar que nem todos os professores licenciados em Música precisam saber tocar piano ou outro determinado instrumento para ensinar em escolas de educação básica. Com este exemplo exposto pela autora, porém, percebemos a diferenciação que a mesma faz a respeito do ensino de música pelo professor especialista, o qual poderia envolver ensino de instrumentos, habilidades e conhecimento musical teórico mais aprofundados; do ensino de música realizado pelo professor de referência, o qual irá introduzir os alunos aos conhecimentos musicais, por meio de jogos e criações musicais, assim como introduz os alunos às demais áreas do conhecimento. Mesmo que o professor unidocente não possua os mesmos conhecimentos musicais do professor especialista para desenvolver suas aulas e os níveis de realização musical sejam mais modestos, “as crianças geralmente aparentam gostar de fazer música” (MILLS, 1989, p. 126) com este professor. A autora aponta ainda a possibilidade de que professores especialistas em música pudessem ser empregados de forma mais eficaz nas escolas apoiando o trabalho desenvolvido pelo professor unidocente.

No contexto brasileiro, Aquino (2007) também aponta atribuições de cada profissional no contexto de trabalho colaborativo entre especialista em música e professor de referência. Para a autora, o especialista em música

seria o responsável por garantir uma circulação constante de ideias e práticas musicais na escola. Sua atuação direta se daria com os professores através da organização de grupos de discussão, da criação e implantação de propostas para a formação musical continuada, de prestação de consultoria para solucionar dúvidas e oferecer sugestões. Também poderia se incumbir da ação imediata com os alunos em oficinas, atividades extraclasse, formando corais, conjuntos instrumentais, bandas, dentre outros. Caso a escola ofereça níveis escolares posteriores - 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio - o especialista poderia atuar como regente de classe. Ao pedagogo caberia o ensino musical nas turmas, isto é, a atuação direta com os alunos de modo a formar-lhes musicalmente. [...] A construção do plano ou projeto de educação musical seria tarefa realizada de modo cooperativo pelos pedagogos e pelo especialista em música. A parceria tem início desde a concepção conjunta dos procedimentos e objetivos, se fortalece quando da sua concretização e revigora-se na avaliação coletiva dos objetivos alcançados e no debate de questões para novas propostas e ideias. (AQUINO, 2007, p. 70).

O trabalho em conjunto e o apoio do licenciado em Música ao professor de referência também é defendido por Russel-Bowie (1993, p. 58), pesquisadora australiana que sugere que “um professor especialista em música seja disponibilizado para cada escola [...] para trabalhar com os professores [pedagogos] em assistência a implementação de um programa de música em desenvolvimento ao longo de toda a escola”. Pensando nas produções do Fapem sobre esse trabalho conjunto entre professores de referência e especialistas, destacamos que os professores entrevistados por Spanavello (2005) acreditavam que eram capazes de realizar um trabalho musical com seus alunos, mas que esse trabalho seria mais bem qualificado se fosse realizado em parceria com um professor licenciado em Música.

Assim como os pesquisadores da área da Educação Musical possuem visões diferenciadas a respeito disso, os professores também entendem que a responsabilidade pelo desenvolvimento de práticas musicais no interior da escola pode ser tanto do unidocente, quanto do especialista, ou de ambos. (SPANAVELLO, 2005, p. 69).

Se os professores atuantes na educação básica percebem que seu trabalho pedagógico-musical poderia ser melhor qualificado se ocorresse em conjunto com o trabalho de um especialista, na formação destes professores esta percepção também foi percebida pelas pesquisas revisadas. Gifford (1993), pesquisador australiano, ao investigar o ensino de música na formação de professores, também encontrou resultados que mostram que o pedagogo valoriza o apoio de um professor especialista em sua prática pedagógico-musical. O autor demonstra que os alunos, sujeitos da pesquisa, independente do nível da formação em que se encontravam, “preferiam desenvolver seus programas de música em consulta com o apoio de um professor especialista em música em vez de exercer a autonomia completa” (GIFFORD, 1993, p. 37).

Como já mencionado, as pesquisas revisadas destacam a importância do trabalho compartilhado e do apoio do professor especialista ao trabalho desenvolvido pelo professor de referência no que se refere ao ensino de música. Fica clara também a importância deste professor trabalhar com a educação musical, independente do fato da escola possuir ou não um professor especialista na área. Sobre isso, voltamos a destacar o trabalho de Mills (1989), no qual autora defende que nos primeiros anos de escolarização, mesmo que exista o trabalho do especialista na escola, o ensino de música deveria também ser realizado por professores de referência, visto que os mesmos “tem conhecimento individual das crianças que um professor especialista visitante não pode igualar” (MILLS, 1989, p. 126). Para a autora, esse conhecimento e a possibilidade de responder às crianças tendo referência sua individualidade



“é tão importante em música como em qualquer outra área do currículo” (MILLS, 1989, p. 127). Na mesma direção, Aquino (2007) menciona que

o pedagogo exerce um fazer profissional generalista e integrador, objetivando, fundamentalmente, o desenvolvimento plural dos seus alunos nos campos cognitivo, afetivo, cultural, artístico... Sua capacidade em promover o entrelaçamento entre diferentes áreas do saber escolar, sem perder de vista as particularidades de cada uma delas, possibilita que o ensino musical seja pensado tanto em seu caráter específico quanto com as relações inter e transdisciplinares com outros conhecimentos. Deste modo, ministrada por pedagogos, a música tem maior possibilidade de transcender a apenas uma aula semanal desvincilhada dos demais conteúdos trabalhados com os alunos, tornando-se elemento, ao mesmo tempo, autônomo e integrador do projeto pedagógico da escola. (AQUINO, 2007, p. 63).

Ou seja, o pedagogo é o professor que tem maior contato com os alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, é o professor que pode realmente conhecer cada aluno, suas particularidades, seus modos de aprendizagem, etc. Esse conhecimento, que um professor especialista não tem devido à pequena carga horária que vivencia junto a cada turma de alunos, pode contribuir para que o ensino de música e as atividades musicais sejam mais significativos para os alunos. Esta questão também é encontrada na pesquisa de Figueiredo (2004).

Na região estudada, a prática nos anos iniciais da escolarização é a do professor generalista, com algumas exceções para as artes, educação física e língua estrangeira. O professor especialista para os anos iniciais foi considerado pela grande maioria dos entrevistados como sendo um profissional inadequado, pois contribui para a fragmentação curricular. Espera-se que o professor de classe, o generalista, seja responsável por todos os conteúdos escolares. [...] Alguns entrevistados consideraram a possibilidade de trabalhos integrados entre especialistas e generalistas, minimizando a questão da fragmentação. (FIGUEIREDO, 2004, p. 58).

A partir do exposto, para encerrar esta seção nos apropriamos das palavras de Mills (1989, p. 127) que sintetizam a importância do ensino de música ser realizado também pelo professor unidocente: “Em suma, o ensino generalista de música significa que mais música vai acontecer, e que a música que acontece será mais relevante para as necessidades individuais das crianças”.

## **2.5 Os desafios do professor de referência com a educação musical**

*O obstáculo mais comum para o ensino de artes nos anos iniciais do ensino fundamental é a falta de confiança entre professores, combinada com ou resultante de um sentimento de que eles próprios não são artísticos.” (GIFFORD, 1993, p. 33)*

Como vimos discutindo, as investigações sobre o ensino de música pelo professor de referência apresentam limites e possibilidades. Todavia destacam a importância deste trabalho no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. Nas pesquisas revisadas, desde 1989

existe a defesa pela formação musical e pelo trabalho pedagógico-musical do professor de referência. Como abordado ao longo do capítulo, os trabalhos mostram que mesmo tendo a formação musical, muitos professores ainda não inserem a música em suas práticas pedagógicas como uma área do conhecimento. Ao buscar compreender porque isso acontece e quais são os fatores que influenciam as práticas dos professores de referência, resultando em um ensino que apresenta a música como suporte para outras áreas, encontramos diversos aspectos que podem influenciar esse trabalho pedagógico-musical. Tais aspectos podem ser considerados como desafios para que o professor de referência também inclua a educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim como apontado na epígrafe desta seção, a confiança e o sentimento de não se sentir artístico são aspectos que influenciam o trabalho do pedagogo. Atrelado a isso, está a questão de que a música, em alguns casos, é percebida como dom, ou seja, o trabalho musical e pedagógico-musical demandaria um talento inato. Kane (2006) aponta que muitos professores percebem as artes como áreas do currículo que são intuitivas e que requerem habilidades e capacidades inatas. Com isso, estes professores “estão mais inclinados a acreditarem que o sucesso em música é devido a uma habilidade inerente e que não pode ser alterada ou controlada” (KANE, 2006, p. 6). Para a discussão sobre estes e outros desafios, destacamos os trabalhos de Mills (1989), Bresler (1993), Russell-Bowie (1993; 2009), Kane (2006), Alter; Hays e O’Hara (2009) e Garvis e Pendergast (2010a; 2010b).

Russell-Bowie é uma pesquisadora que tem se dedicado a compreensão dos desafios do professor de referência para ensinar música. Em sua pesquisa de 1993, ao investigar professores atuantes no ensino fundamental na Austrália (participaram de seu estudo quase 1000 professores), a autora identificou seis desafios principais: 1) Falta de conhecimento sobre as exigências do currículo; 2) Falta de tempo para preparar aulas de música; 3) Tempo de ensino insuficiente no dia escolar; 4) Falta de prioridade para a música; 5) Falta de experiências musicais pessoais; e 6) Falta de recursos adequados. Nos trabalhos revisados encontramos exemplos e discussões destes desafios, o que demonstra que os mesmos são experienciados por professores de referência em diferentes contextos e em diferentes épocas. Em 2009, a autora amplia a discussão sobre estes desafios com um estudo que examinou as percepções dos estudantes de cursos de formação de professores de cinco países em relação a estes problemas/desafios. Participaram de seu estudo 936 alunos dos seguintes países: Estados Unidos, Austrália, Namíbia, África do Sul e Irlanda. Como resultados a pesquisadora percebeu que

[...] os problemas identificados como sendo relevantes à educação musical parecem ser universais ao longo de cinco países, com a falta de prioridade para a música nas escolas, e a falta de experiências musicais pessoais dos professores sendo as de mais preocupação. Quando professores não se envolveram pessoalmente ou profissionalmente em experiências musicais, eles têm pouca chance de se tornar professores de música eficazes. As instituições de formação de professores poderiam conseguir muito nestas áreas, ao dar à música tempo e prioridade adequados, assim preparando os estudantes com as habilidades, conhecimentos e atitudes para ensinar música com confiança nas escolas primárias. (RUSSEL-BOWIE, 2009, p. 33).

Os desafios identificados por Russell-Bowie em 1993 e discutidos pela autora novamente em 2009 também são encontrados nas pesquisas de Garvis e Pendergast (2010a; 2010b). Em seus estudos na Austrália, as autoras tiveram como sujeitos professores iniciantes (com até três anos de docência). Com relação ao ensino de artes (música, dança e teatro), os professores entrevistados demonstraram ter vivenciado experiências negativas durante o início da docência, devido ao fato de não terem confiança para o ensino, não terem apoio dos colegas para esse ensino e não terem tempo para se dedicar às artes devido ao tempo priorizado para outras disciplinas. A junção destes fatores fez com que muitos dos professores unidocentes sentissem dificuldade “até mesmo para começar a considerar o ensino das artes em sala de aula” (GARVIS; PENDERGAST, 2010b, p. 15). As autoras apontam ainda que

[...] os resultados deste estudo sugerem que professores generalistas iniciantes perceberam uma falta geral de apoio para o ensino das artes em suas salas de aula, em comparação com Inglês e Matemática. Muitos professores iniciantes afirmaram que as escolas proporcionam maior apoio financeiro, assistência e desenvolvimento profissional para o ensino da alfabetização e matemática (tipicamente descrita como Inglês e Matemática), para aumentar o desempenho escolar nos exames nacionais. (Garvis; Pendergast, 2010b, p 18).

No Brasil também temos exames nacionais que avaliam os conhecimentos relativos à alfabetização e à matemática, como por exemplo, a Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil<sup>14</sup>, desenvolvida por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental; e a Prova Brasil<sup>15</sup>, para alunos de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Assim, os conteúdos relacionados

---

<sup>14</sup> A Provinha Brasil, é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, a Provinha Brasil permite aos professores e gestores obter mais informações que auxiliem o monitoramento e a avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial e das habilidades iniciais em matemática, oferecidos nas escolas públicas brasileiras, mais especificamente, a aquisição de habilidades de Leitura e de Matemática. (Informações do INEP/MEC)

<sup>15</sup> Avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho.

à Língua Portuguesa e a Matemática também estariam sendo priorizados, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos definirem que

[...] o currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger obrigatoriamente, conforme o artigo 26 da LDB, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso. (BRASIL, 2013a, p. 114).

Os professores iniciantes entrevistados por Garvis e Pendergast (2010a; 2010b) adentraram o contexto escolar sentindo que não possuíam confiança ou habilidades para ensinar artes, além disso, como apontado, encontraram uma cultura escolar que não valorizava as artes, dando prioridade para o Inglês e a Matemática. Assim, percebemos que a priorização de disciplinas relacionadas à alfabetização e matemática e a pouca valorização das artes são aspectos encontrados nos anos iniciais do ensino fundamental e que não estão restritos a um determinado contexto ou país. Já em 1989, na Inglaterra, Mills descrevia a situação de alunos de um curso de formação de professores que, em suas práticas na escola (como o estágio) não haviam trabalhado com conhecimentos musicais devido ao fato de que “a escola não tinha permitido que o aluno ensinasse música” (MILLS, 1989, p. 136). Nos Estados Unidos, essa pressão para que os professores priorizem os conhecimentos relativos à alfabetização e matemática também é descrita por Bresler (1993). A autora relata que além da falta de conhecimento da área, de recursos e de estruturas adequadas para o ensino de música, os professores unidocentes enfrentam um clima geral de pressão pelo ensino das disciplinas de linguagens e matemática. Os professores sentiam essa pressão tanto por parte dos diretores das escolas quanto por parte de seus colegas de trabalho, o que influenciava em seu desejo de ensinar música perante a situação de priorização de outras disciplinas.

Dos resultados apontados, percebe-se que não basta para o professor de referência o desejo de ensinar música. Além da pressão, tanto de diretores quanto dos próprios colegas professores, para ensinar disciplinas voltadas à alfabetização e matemática, a literatura aponta outros aspectos que influenciam o envolvimento com a educação musical. As pesquisas mostram que a especificidade de ter de ensinar diversas áreas do conhecimento; a importância dada à área no contexto escolar; a formação musical durante a graduação; e a confiança são fatores relacionados com o que o professor unidocente irá realizar referente ao ensino de música.

### 2.5.1 O desafio de ensinar diversas áreas do conhecimento

*“Em muitos países, espera-se que professores generalistas da educação elementar ensinem não apenas inglês, ciência, matemática, estudos sociais, educação física [...] mas também tenham a expertise e a confiança para ensinar música, artes visuais, dança e teatro.”* (RUSSELL-BOWIE, 2009, p. 24)

Ao contrário de um professor que se especializa em determinada área do conhecimento, o professor de referência tem em sua formação e em sua prática profissional o contato com diversas áreas. A expectativa de trabalho deste professor, apontada por Russel-Bowie (2009), também se encontra no contexto brasileiro. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, encontramos que após a formação, o pedagogo deverá estar apto a “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p. 2).

Ao tratar desta orientação profissional ao pedagogo, que tem que ensinar diversas áreas, e as implicações desta tarefa para o ensino de artes, destacamos a pesquisa australiana de Alter, Hays e O’Hara (2009). Estas pesquisadoras, por meio de uma abordagem qualitativa, entrevistaram 19 professores de anos iniciais do ensino fundamental, buscando compreender, dentre outras coisas, de que forma as experiências pessoais e profissionais afetam o ensino destes professores para as artes. Com relação à quantidade de conhecimentos que faz parte do currículo que os professores deveriam ensinar, as pesquisadoras perceberam que isto pode gerar a sensação de sobrecarga profissional.

A questão do tempo e quantidade de matéria no ensino primário foi uma preocupação dos participantes. No total, cinco participantes utilizaram os termos "currículo superlotado" e "currículo cheio" para descrever o estado do currículo. Estes professores se sentiram sobrecarregados pelas exigências postas sobre eles para ensinar uma extensa lista de disciplinas curriculares. (ALTER, HAYS; O’HARA, 2009, p. 10).

No momento em que o professor se sente sobrecarregado, geralmente diminui o tempo dedicado ao ensino das artes. As pesquisadoras apontam que essa diminuição ocorre por esse sentimento de estar sobrecarregado e pela priorização dada às linguagens e matemática, o que já foi discutido anteriormente. Além de refletir sobre a responsabilidade do professor de referência ensinar muitas áreas do conhecimento, as autoras discutem a questão de que essa responsabilidade, muitas vezes, pode não ser cumprida.

Os resultados deste estudo acrescentam ao que há algum tempo tem sido uma questão controversa no que diz respeito ao ensino primário na Austrália. A questão de saber se é realista esperar que os professores primários ensinem de forma eficaz todas as áreas do currículo primário. Neste contexto, o estudo apoia a proposição de Alexandre et al. (1992) de que o sistema de currículo da educação primária é uma expectativa

muito exigente do professor generalista quanto aos conhecimentos de áreas. Sob tal arranjo parece que as Artes sofrem mais que a maior parte de todas as principais áreas de conhecimento. (ALTER, HAYS; O'HARA, 2009, p. 18).

Talvez não seja realista esperar que os professores de anos iniciais do ensino fundamental ensinem todas as áreas do currículo, porém, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, definem as áreas presentes no currículo da educação básica e de responsabilidade do professor pedagogo. Assim, para fins de reflexão, partimos do princípio de que mesmo com dificuldades e limitações, o professor de referência pode incluir conhecimentos musicais em suas práticas docentes.

Com relação ao ensino destas quatro linguagens da Arte, os professores australianos entrevistados por Alter, Hays e O'Hara (2009) compreendem que a expectativa de ensinarem tais linguagens da Arte exige conhecimentos e habilidades que não sentem possuir. Esse sentimento de não ter o domínio de conhecimentos e habilidades também é resultado apontado nas pesquisas do Fapem. Muitas vezes, devido a pouca formação formal em artes, e em música especificamente, os professores se sentem inseguros para inserir tais áreas em suas salas de aula. Assim, como além das artes, devem ensinar outras áreas do conhecimento, priorizam estas outras áreas, com as quais se sentem mais seguros, provavelmente por tê-las tido ao longo de seu processo de escolarização e, portanto, sentem-se mais confiantes. A responsabilidade pelo ensino de artes visuais, dança, música e teatro, além da formação, é dependente também de outros aspectos, dentre os quais “suas [dos professores] próprias crenças sobre sua competência, o contexto escolar, as pressões do currículo e o benefício das artes para os estudantes” (GARVIS, 2009, p. 23). Assim, percebemos que ao investigar o ensino de música no contexto da unicodência, é preciso levar em consideração, além da legislação com relação à educação básica, diversos outros aspectos que influenciam essa prática docente.

### 2.5.2 A importância dada à música no contexto escolar

*“Todos os professores falaram sobre sentirem-se culpados por usarem tempo para a música quando havia pouco tempo no dia da escola para ‘o básico’.”*  
(BRESLER, 1993, p. 10)

A maneira como a música é vista e percebida no contexto escolar também se configura como um elemento que influencia o trabalho que o professor de referência realiza com a área. Professores que acreditam que a Música é uma área relevante para o currículo dos anos iniciais e que a mesma irá contribuir para o desenvolvimento de seus alunos, têm maior probabilidade

de a inserirem em suas aulas. Porém, professores que não percebem a Música como uma área importante para o aluno, não irão buscar desenvolver conhecimentos musicais em suas práticas docentes, especialmente quando tiverem que escolher entre uma ou outra área do conhecimento devido ao tempo que possuem frente aos alunos.

Alter, Hays e O'Hara (2009, p. 14) perceberam que os professores, quando trabalhavam com as diferentes linguagens das artes, as utilizavam para “desenvolver habilidades motoras finas; auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais; desenvolver a confiança do aluno; e enriquecer a aprendizagem em todo o currículo”. Com isso, vemos que as linguagens da arte estavam nas práticas destes professores não pelos conhecimentos próprios, mas para contribuir com o desenvolvimento do aluno em aspectos que não estavam relacionados com artes visuais, música, teatro ou dança. Tais linguagens da arte estavam em segundo plano, sem objetivos próprios, mas como suporte para outras áreas e desenvolvimento social dos alunos.

Notou-se, por exemplo, que houve pouca atenção dada aos aspectos cognitivos de aprendizagem em artes. Em parte, isso pode ser explicado por que muitos dos professores relatou como as Artes Criativas<sup>16</sup> não eram "tão acadêmicas" como outras áreas curriculares. Muitos também admitiram que disciplinas de Artes Criativas foram praticadas com irregularidade e que a prioridade que deram para a área coletiva foi muitas vezes menor do que para outras áreas dentro do currículo primário. (ALTER; HAYS; O'HARA, 2009, p. 14).

As pesquisas revisadas demonstram que algumas áreas são mais valorizadas do que outras no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental e que a música, muitas vezes, é considerada como uma área menos importante no currículo. Garvis e Pendergast (2010b), ao citarem o trabalho desenvolvido por Orek (2001), que investigou os fatores que influenciam o uso das artes em sala de aula, apontam que tal autor sugere que “um professor generalista pode sentir que a participação no ensino de artes é agradável e possui benefícios sociais e cognitivos para os alunos, mesmo não estando convencido de que a aprendizagem das artes é um uso criterioso de tempo de ensino” (GARVIS; PENDERGAST 2010b, p. 9). Essa sugestão vem ao encontro do que as pesquisas do Fapem e a pesquisa de Alter; Hays e O'Hara (2009) têm discutido sobre a forma como a música se encontra nas práticas dos professores de referência. Estes professores percebem a música como importante para o desenvolvimento dos alunos, mas ao pensar na música como área do conhecimento, com conteúdos próprios, os mesmos não percebem a relevância para o currículo ou não consideram que ela seja tão importante quanto outras áreas.

---

<sup>16</sup> O conjunto de linguagens artísticas, que no Brasil representam o componente curricular “Arte”, no contexto escolar australiano é denominado “Creative Arts” (Artes Criativas).

A percepção que alguns professores possuem de que a música não é tão importante no currículo escolar quanto outras disciplinas se constrói também a partir do contexto escolar em que estes se encontram. A pressão por parte de diretores e colegas para que os pedagogos priorizem o ensino das linguagens e da matemática já foi mencionada neste capítulo e nas pesquisas de Kane (2008), Garvis e Pendergast (2010b) e Russell-Bowie (2009) encontramos mais exemplos da priorização dada a algumas áreas em detrimento de outras. Os professores entrevistados por Garvis e Pendergast (2010b) descreveram receber apoio limitado, ou nulo, para ensinar artes. Além disso, afirmaram que “as artes não recebem apoio ou incentivo de dentro da escola ou da equipe administrativa. A maioria dos entrevistados relatou que isso ocorre porque as artes foram subvalorizadas em sua escola e estavam competindo por apoio com alfabetização e matemática” (GARVIS; PENDERGAST, 2010b, p. 13). Essa desvalorização das artes percebida em algumas escolas da Austrália também foi percebida como um problema nacional do país.

Uma tendência educacional atual na Austrália tem sido o aumento na ênfase no desenvolvimento da alfabetização e matemática que muitas vezes vêm à custa de outras áreas curriculares, incluindo as Artes Criativas. Esta tendência tem sido evidente em muitos países e resultou em um declínio no status da educação artística e seu rebaixamento para a periferia de importância no currículo. (KANE, 2008, p. 95).

A valorização que as escolas dão a determinadas disciplinas, e a música não estando entre estas disciplinas valorizadas, nos instiga a continuar pesquisando para compreender em que medida a percepção que a música possui em determinado contexto escolar influencia as práticas pedagógico-musicais do professor unidocente. Russell-Bowie (2009) aponta que

[...] em um mundo ideal, as crianças estariam envolvidas com música diariamente durante toda a infância e além, inspiradas e lideradas por educadores musicais motivados e com bons recursos. No entanto, vivemos em um mundo que está muito longe desse ideal. Em muitos países, a música e as outras artes recebem uma prioridade baixa em comparação com as 'habilidades básicas' de alfabetização e matemática. (RUSSELL-BOWIE, 2009, p. 24).

A partir da apresentação de algumas pesquisas, podemos perceber que a situação em que as diferentes linguagens da arte não são consideradas prioridades no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental é presente em diferentes países e contextos. Dessa forma, a questão da valorização, da importância dada à Música como área do conhecimento no contexto escolar é um dos aspectos relevantes a se levar em consideração na investigação sobre o ensino de música realizado por professores de referência.



## 2.6 A importância das crenças de autoeficácia para o ensino de música

*“Esta falta de confiança como um dos principais motivos para não ensinar as artes de forma eficaz é particularmente evidente na música”.* (GIFFORD, 1993, p. 34)

Após abordar alguns pontos que se entrelaçam aos modos de estar na escola do professor de referência e suas formas de envolvimento com a educação musical, nesta seção buscamos refletir sobre a importância das crenças de autoeficácia<sup>17</sup> para a ação pedagógico-musical. “Por que o professor generalista ensinando música não é uma prática universal?” (Mills, 1989, p. 127).

Já mencionamos que a literatura da área aponta a importância da formação musical durante o curso de graduação para que o pedagogo possa também trabalhar com música no cotidiano de suas atividades docentes em sala de aula. Porém, pesquisas do grupo Fapem sugerem que “tem-se constatado que potencializar a educação musical na formação acadêmico-profissional das futuras professoras não é garantia de que elas venham a trabalhar com esta área do conhecimento na docência” (WERLE, 2010, p. 19). A partir desse contexto, buscamos entender por que em diversos casos, mesmo tendo cursado disciplinas de Educação Musical em cursos de Pedagogia, o professor de referência não insere a música, através de conteúdos e objetivos musicais, em suas aulas. Algumas evidências são destacadas nas pesquisas produzidas no contexto do Fapem e com elas tentamos compreender melhor acerca deste problema.

As experiências que tiveram com a educação musical nas disciplinas talvez tenham contribuído com o entendimento como campo do conhecimento. Entretanto, não são conhecimentos suficientes e, assim, *preferem não inserir a música* a correr o risco de ‘cantar só por cantar’ e acabar ‘usando’ a música como um recurso metodológico ou atividade recreativa (WERLE, 2010, p. 23 – grifo nosso).

Penso que a justificativa maior para o descomprometimento de professoras da infância com a música ocorre pelo fato de que as professoras pedagogas, dada a sua especificidade, possuem liberdade de escolha sobre os conhecimentos que desejam selecionar para trabalhar com os educandos. A música, dentro dessa liberdade de escolha, muitas vezes acaba ficando prejudicada, *por não haver formação específica, por não compreender a sua relevância, ou simplesmente por não querer realizar tal trabalho* (STORGATTO, 2011, p. 51 – grifo nosso).

Além disso, as pesquisas têm apontado que estes professores não se sentem seguros para trabalhar com conteúdos musicais. Podemos observar exemplos desse aspecto nas frases de professoras entrevistadas por Spanavello (2005): “Eu ainda não fiz eles criarem, eles

---

<sup>17</sup> Ao longo deste subcapítulo, além do termo “crenças de autoeficácia” utilizaremos também “confiança”, visto que ambas expressões são utilizadas pelas pesquisas revisadas e trazidas para reflexão. Apesar de utilizarmos estes dois termos, salientamos que, tendo como referência a Teoria Social Cognitiva, compreendemos a “confiança” citada pelos pesquisadores como relacionada às crenças de autoeficácia.

comporem. Ainda *não me sinto preparada*” (professora “C. R.” – grifo nosso); “Isso que eu te disse também de conseguir trabalhar as noções de música e de interpretar os sons e os símbolos com as crianças é uma coisa que eu posso começar a fazer, mas eu *realmente me sinto muito insegura, sabe?*” (professora “M. C” – grifo nosso).

As falas das professoras entrevistadas, retiradas da dissertação de Spanavello (2005), demonstram que as mesmas têm consciência de possibilidades de atividades e conhecimentos musicais que poderiam desenvolver junto a seus alunos, porém, ainda não o fazem pela insegurança que sentem em relação à área. A partir das narrativas dessas professoras, percebemos que as crenças de autoeficácia são aspectos essenciais para que ocorra a inserção da música nas atividades realizadas em sala de aula pelo professor de referência e, conseqüentemente, relevante foco de estudo no contexto das pesquisas sobre a prática docente deste professor. Assim, concordamos com a percepção de Werle (2010):

[...] as alunas têm vontade, mas têm medo e se sentem inseguras em trabalhar com essa área. Acredito que a insegurança perpassa o processo de formação acerca da música no curso de Pedagogia que, muitas vezes, é insuficiente para que as graduandas adquiram *segurança e confiança* no trabalho com a música, podendo visualizar e organizar estratégias de trabalho nessa área (WERLE, 2010, p. 80-81 – grifo nosso).

Além dos professores terminarem de cursar as disciplinas se sentindo inseguros para inserir os conteúdos musicais em suas práticas, ao pensarmos na formação musical durante a graduação também precisamos refletir sobre o impacto que a falta de contato com a educação musical, anteriormente às disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia, causa no envolvimento do professor de referência com a área. Spanavello (2005) destaca que “aqueles professores que mantiveram poucos contatos com a educação musical antes da sua entrada no curso de Pedagogia, demonstraram não manifestar muito interesse pela área, inclusive ao longo da disciplina de Metodologia do Ensino da Música<sup>18</sup>” (p. 40-41). Por não terem vivenciado os conhecimentos musicais ao longo da escolarização, muitos destes professores também constroem uma percepção de que “não são da área da música”, ou seja, não se autorizam a trabalhar com os conhecimentos específicos da área, como podemos perceber na fala de uma professora entrevistada por Spanavello (2005): “Tinha bastante trabalho, mas é que pra nós que *não somos direto da música, da área da música fica difícil fazer*” (professora “M. M.” – grifo nosso).

---

<sup>18</sup> Denominação da disciplina no momento da pesquisa de Spanavello (2005). Atualmente as disciplinas no curso de Pedagogia da UFSM são denominadas “Educação Musical” e “Educação Musical para a Infância”

Percebemos, portanto, que o professor que não teve contato com a educação musical antes de formação oferecida no curso de Pedagogia, muitas vezes entende que não pode se apropriar da área em suas aulas nos anos iniciais do ensino fundamental. Por não ter experienciado uma formação musical, para além das disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia, esse professor não sente confiança de trabalhar com conteúdos musicais. Porém, essa é uma questão relevante para refletirmos, pois ao mesmo tempo em que demonstra não acreditar poder inserir conhecimentos musicais em suas aulas, pois não pertence à área da música, esse professor trabalha com conteúdos de outras áreas, como português e matemática mesmo também não tendo uma formação específica nessas áreas. Isso pode estar atrelado à sua formação anterior à graduação.

Dessa forma, para que o professor de referência perceba o seu trabalho com a música como algo possível, acreditamos que seja preciso que ele tenha contato e possibilidades de pensar, experienciar e construir conhecimentos musicais e pedagógico-musicais. Como já apontado anteriormente, a formação continuada é uma possibilidade para que esses professores aprofundem seus conhecimentos da área. Porém, é importante ter em mente o fato de que se durante a formação inicial o professor não se envolver com a área e com os conhecimentos da música e não se sentir capaz de trabalhar com tais conhecimentos em suas aulas, ou seja, não possuir elevadas crenças de autoeficácia com relação à Educação Musical, talvez não sinta motivação para buscar participar de cursos de formação continuada em música. Isso pode ser percebido na fala da professora “D. C.”, entrevistada por Spanavello (2005): “Não tenho nenhum vínculo com a música. Eu não gostava da disciplina de música. Cursos e oficinas de música, nunca fiz. Não gosto de fazer, a menos que seja obrigatório”. É provável que essa professora, mesmo participando de cursos e oficinas de música, quando estes são obrigatórios, não trabalhe com estes conhecimentos em sala de aula. Provavelmente nem todos os professores unidocentes se envolverão com a área da música, mas entendemos que é importante que durante a formação sejam potencializadas percepções de que, caso queiram trabalhar com conhecimentos musicais, eles terão potencialidades de os inserirem em seu contexto de docência.

Outra questão importante e que pode influenciar as crenças de autoeficácia do pedagogo é o auxílio, apoio e referência do professor licenciado em Música. Uma das professoras entrevistadas por Spanavello (2005) afirma: “Enquanto eu não souber como é que se faz e alguém não me mostre, eu não vou saber fazer. E quem é que sabe fazer isso? É o professor que trabalha com educação musical” (professora “C. T.”). A professora se refere ao professor que trabalha com educação musical como o professor licenciado em música. Esse modelo que o

licenciado em música pode prover ao professor de referência é relevante para que a educação musical esteja mais presente nas escolas, porém é preciso que o trabalho realizado pelo licenciado seja compreendido pelo pedagogo para que o mesmo possa “aproveitar” ao máximo esse modelo. Dessa forma, é importante salientar que durante a formação, inicial ou continuada, além do trabalho com a parte prática, o “saber fazer” musical, juntamente com a construção de conhecimentos teóricos sobre a área da música e seus conteúdos, é relevante para que assim os professores tenham uma referência maior que lhes possibilite somar e contribuir com as práticas desenvolvidas pelo professor especialista, desenvolvendo um trabalho musical que vá além da reprodução de músicas e atividades aprendidas durante a formação.

A influência das crenças de autoeficácia no ensino de música pelos professores de referência, mesmo não sendo o foco dos pesquisadores, pôde ser percebida nas investigações revisadas. Figueiredo (2004) menciona a questão, salientando que estes professores “normalmente *não se sentem confiantes* para aplicar questões artísticas e musicais por se considerarem desprovidos de talento para tal” (p. 56, grifo nosso). Durante a revisão da literatura para construção da tese, não encontramos pesquisas brasileiras que tivessem como foco de estudo as crenças de autoeficácia do professor de referência para o ensino de música. Na literatura internacional, porém, encontramos pesquisadores australianos que abordam esta temática, dentre os quais destacamos Mills (1989), Gifford (1993), Auh (2003; 2004), Russel-Bowie e Dowson (2005) e Alter, Hays e O’Hara (2009).

Janet Mills (1989) discorre sobre o fato de que mesmo ensinando as demais áreas do conhecimento, os professores de referência percebem, frequentemente, a música como um campo de ensino apenas de professores especialistas. Isso ocorre porque, em muitos casos, consideram que para trabalhar com a música precisam possuir algum talento especial, um dom. Essa percepção sobre a música faz com que estes professores não se sintam confiantes para trabalhar com a mesma, e se mantém como resultado de investigações ao longo do tempo, como podemos perceber na pesquisa de Alter, Hays e O’Hara (2009), realizada 20 anos após o trabalho de Mills.

Um dos obstáculos mais significativos para o ensino e aprendizagem eficazes das Artes Criativas nas escolas primárias é atribuído a uma *falta de confiança* por parte dos professores. Esta reduzida confiança é resultado de professores que sentem que eles próprios não são artísticos. (ALTER; HAYS; O’HARA, 2009, p. 3 – grifo nosso).

Ao não sentirem confiança em suas habilidades e conhecimentos musicais, os professores deixam de trabalhar com a área em suas salas de aula. Nesse sentido, a crença de autoeficácia que o professor possui é um aspecto determinante na questão da música estar ou

não presente nas aulas de anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, “pouca música é ensinada, a menos que os professores estejam confiantes no ensino desta área” (RUSSELL-BOWIE; DOWSON, 2005, p. 9). Conforme a literatura revisada, a confiança do professor de referência para ensinar música está relacionada com alguns fatores, dentre os quais a formação formal, a percepção própria de conhecimentos e habilidades musicais e o interesse pela área. Em sua pesquisa, Alter, Hays e O’Hara (2009) demonstram que a confiança dos professores era percebida “nas áreas onde os participantes sentiram que tinham habilidades e conhecimentos para efetivamente facilitar a aprendizagem dos alunos, e nas áreas onde tinham interesses pessoais” (ALTER; HAYS; O’HARA, 2009, p. 12). Além disso, as pesquisadoras destacam que experiências negativas com a música, em qualquer fase da vida dos professores, tende a diminuir a aquisição de competências relacionadas com a área, o que resulta em um baixo nível de autoeficácia para ensiná-la.

A importância das experiências com música para a construção da confiança também é abordada por Auh (2003). Tendo como contexto de investigação cursos de formação de professores na Austrália, a pesquisadora buscou investigar a autopercepção de alunos sobre sua confiança para ensinar música. Como resultados, percebeu que os estudantes com maior grau de confiança eram os que haviam tido mais experiências musicais formais e informais com música antes da graduação. Estas experiências variavam desde aulas individuais ou em conjunto de instrumento, participação em corais, até o tocar e ouvir música informalmente.

As pesquisas mencionadas revelam a importância da formação musical e de experiências musicais durante a formação de professores unidocentes. Além de pensarmos na carga horária necessária para disciplinas de educação musical, em quais conteúdos musicais serão desenvolvidos, em como proporcionar conhecimentos pedagógico-musicais para os alunos em formação, com a revisão, percebemos que um aspecto que pode contribuir também para que a música esteja presente nas práticas pedagógicas dos unidocentes e que deveria ser central nesta formação, é a questão da construção das crenças de autoeficácia deste professor. Há quase 30 anos Mills (1989) já destacava a importância de levarmos em consideração a confiança durante a formação de professores.

Se queremos aumentar a participação de todos os professores primários na música, os alunos precisam fazer cursos que os encorajem a acreditar que eles vão, afinal, se tornar professores de música. Confiança no potencial dos alunos para ensinar música precisa ser comunicada por todo o curso, não apenas o componente de música. Um curso que - intencionalmente ou não - dá aos estudantes a impressão de que eles somente estarão ensinando música se as suas escolas não tiverem sorte suficiente para atrair um especialista em música oferece-lhes a oportunidade de optar por não tentar aprender a ensinar. O otimismo a respeito do potencial de todos os alunos como

professores de música é necessário por formadores de professores, professores e - não menos importante - pelos próprios alunos. (MILLS, 1989, p.137).

Com isso, vemos a importância de que – além de pesquisas na área da educação musical demonstrarem que o pedagogo pode trabalhar com conhecimentos musicais – os próprios cursos de Pedagogia, professores formadores e alunos acreditem que os professores unidocentes podem ensinar música. Russell-Bowie e Dowson (2005, p. 3) apontam que se alunos “se sentem confiantes sobre si mesmos, tanto como professores quanto estudantes de determinada área, eles estarão mais propensos a serem professores confiantes e eficazes destas áreas”. Nesta mesma direção, Auh (2003) discorre sobre a importância do incentivo e apoio do professor formador na construção da autoeficácia dos futuros professores, apontando que aqueles deveriam

[...] incentivar os alunos a participar de atividades musicais, tais como cantar, tocar instrumentos, e/ou ouvir música, tanto formal quanto informalmente e construir a confiança através da participação em atividades musicais. Formadores de professores de música devem estar cientes de que cerca de metade dos estudantes em programas de educação primária vêm para os cursos de métodos de ensino de música sentindo uma falta de confiança sobre o ensino de música. Assim, o incentivo dos educadores, o reforço positivo, dando comentários construtivos são essenciais para ajudar os alunos a construir a confiança em ensinar música. (AUH, 2003, p. 33).

Outro aspecto relevante encontrado na literatura é o fato de que as crenças de autoeficácia do professor de referência varia para ensinar as diferentes linguagens da arte. Mills (1989) e Alter, Hays e O’Hara (2009) perceberam que os alunos, futuros professores, e os professores de anos iniciais do ensino fundamental possuem diferentes níveis de autoeficácia para o ensino de arte, sentindo-se mais confiantes para ensinar artes visuais e menos confiantes para ensinar música.

Os resultados mostram que os professores se sentiam mais confiantes no ensino das artes visuais e menos confiantes no ensino de música. Eles atribuíram esta falta de confiança à formação musical insuficiente, a complexidade da música como disciplina, bem como uma percepção de falta de talento pessoal para a música. A maioria dos participantes utiliza abordagens bastante simples para introduzir os estudantes à música com foco no desenvolvimento de habilidades fundamentais. Em contraste, a abordagem adotada para as artes visuais mostrou os participantes fornecerem não só aos alunos tarefas de aprendizagem estruturadas, mas também lhes permitiu ser criativos. Eles descreveram como possibilitaram aos alunos a oportunidade de explorar uma variedade de meios de comunicação e atividades de artes visuais na sala de aula. (ALTER, 2009, p. 17).

Os resultados das pesquisas apresentadas nos levam a perceber a importância de buscar compreender as crenças de autoeficácia do professor de referência para o ensino não como um elemento uniforme de sua docência, mas com particularidades para cada uma das áreas de conhecimento com as quais irá trabalhar.

Assim como propomos em nossa tese, algumas das pesquisas revisadas traziam a discussão sobre a confiança tendo como base o conceito de *autoeficácia*, das quais destacamos as investigações australianas de Welch (1995), Kane (2001; 2006; 2008), Garvis (2009; 2013) e Garvis e Pendergast (2010a; 2010b); e a pesquisa realizada no Canadá, de Bartel e Cameron (2002). Salientamos a importância desse tipo de pesquisa ser realizada também no contexto brasileiro, visto que

[...] o que se sabe é que a responsabilidade do professor generalista para se envolver com a prática artística é dependente de suas próprias crenças sobre as artes. Isso demonstra a necessidade de se compreender melhor as crenças de autoeficácia docente como elas são, portanto, um importante preditor do ensino de artes. (GARVIS; PENDERGAST, 2010b, p. 5).

A importância das crenças de autoeficácia para a prática docente é demonstrada pela Teoria Social Cognitiva. Pensando nas práticas docentes do professor de anos iniciais do ensino fundamental, temos que levar em consideração que estas crenças podem variar conforme as diferentes áreas do conhecimento, como apontado por Bandura (1997). Essa variação no nível de autoeficácia do unidocente para diferentes áreas foi percebida por Welch (1995). Ao trazer resultados de sua pesquisa, a autora demonstra que

[...] como previsto, não parecia haver nenhuma relação entre autoeficácia docente em geral e autoeficácia para ensino das artes. Isto significa que a autoeficácia docente não pode ser considerada como sendo uma qualidade abrangente, que pode ser generalizada para todos os contextos. Embora alguns professores podem se sentir confiantes em sua própria capacidade de melhorar a aprendizagem dos alunos como um constructo geral, o seu nível de confiança pode variar entre disciplinas. Esta é uma distinção particularmente vital dado o fato de que se espera que a maioria dos professores dos anos iniciais [primary teachers] em Nova Gales do Sul (Austrália) sejam proficientes em todas as áreas de aprendizagem. Cada área do conhecimento a ser ensinada no currículo pode ser considerada como exigente de diversas habilidades e conhecimentos; os resultados deste estudo apoiam a necessidade de mais investigação sobre os níveis de autoeficácia docente em todas as áreas de conhecimento. (WELCH, 1995, p. 77).

No contexto brasileiro também se espera que o professor de anos iniciais trabalhe com conhecimentos de diferentes áreas. Como as pesquisas têm demonstrado que o professor de referência pode apresentar diferentes níveis de autoeficácia para cada área do conhecimento, é importante compreendermos como a música encontra-se em meio à autoeficácia desse professor. A pesquisadora australiana Jan Kane discute que a música é uma área em que muitos professores em formação demonstram baixo nível de autoeficácia para o ensino. “Esta relutância para ensinar música muito frequentemente é levada para suas carreiras docentes permanentes e, de fato, muitos professores competentes ainda expressam uma falta de confiança em suas habilidades para ensinar música nas escolas primárias” (KANE, 2001, p. 4). Como

demonstrado na apresentação da teoria de Bandura, as crenças de autoeficácia estão relacionadas e influenciam as escolhas que as pessoas fazem. Nesse sentido, professores que não se sentem confiantes para o ensino de música tendem a não buscar desenvolver conhecimentos musicais em suas aulas.

O baixo nível de autoeficácia com relação ao ensino de música pode estar relacionado a diversos fatores, como a falta de formação musical, falta de apoio no contexto de trabalho, priorização a outras áreas do conhecimento, etc. Garvis e Pendergast (2010b) investigaram os níveis de autoeficácia para ensinar cada uma das áreas das artes em comparação com a autoeficácia para ensinar matemática e inglês. Seus resultados corroboram a ideia de que o professor de referência se sente confiante de maneira diferente para cada uma das áreas com as quais tem que trabalhar.

Os resultados dos respondentes, que neste caso são definidos como professores generalistas com até três anos de experiência docente, com respeito às escalas de autoeficácia docente para áreas individuais, revelam que os professores têm autoeficácia mais alta para matemática e inglês quando comparada com música, dança, teatro, mídia e artes visuais. Além disso, o apoio percebido para cada uma das artes era mais baixo comparado ao apoio percebido para a matemática e inglês. (GARVIS; PENDERGAST, 2010b, p. 18).

A Teoria Social Cognitiva tem como elemento central a importância das interações sociais no desenvolvimento do comportamento e ações humanas. Com relação ao desenvolvimento da confiança para a realização de um trabalho pedagógico que inclua conhecimentos musicais, a questão social também é essencial. Bartel e Cameron (2002, p. 1) entendem que “a autoeficácia é socialmente construída e fazer música e ensinar são processos sociais. Percepções de autoeficácia são formadas, pelo menos em parte, através de nossas interações com os outros e com a própria música”.

Como apontado anteriormente, a autoeficácia docente é, frequentemente, investigada a respeito das capacidades do professor em relação à aprendizagem do aluno e não ao próprio conhecimento a ser ensinado. Quando investigamos a autoeficácia docente para com a música, porém, é importante a compreensão sobre a percepção da capacidade do professor em relação aos conhecimentos musicais, visto que é uma área que os professores tiveram pouco contato formal ao longo de sua escolarização.

Um dos principais fatores que podem ter um efeito significativo sobre a eficácia para ensino de música é a quantidade de conhecimento de conteúdo e experiência prática no ensino da música que os alunos experienciam em seus programas de formação de professores. Isto tem implicações importantes para os programas de formação de professores generalistas de anos iniciais. Parece que a limitada formação musical e conhecimentos limitados, que muitos alunos trazem para o seu programa de formação



de professores, continua a ser um fator-chave que inibe o desenvolvimento de níveis positivos de ensino eficácia na música. (KANE, 2006, p. 14-15).

Conforme o autor, a quantidade de conhecimento de conteúdo e experiências práticas no ensino de música contribui com os níveis percebidos de autoeficácia para o ensino de música. Isso significa que as crenças de autoeficácia podem modificar-se ao longo do período de formação e docência, o que está de acordo com a teoria de Bandura. Essa mudança na percepção sobre a autoeficácia para o ensino de música foi observada em diferentes pesquisas. Autores como Auh (2004), Kane (2008) e Garvis (2009) demonstraram que os níveis de autoeficácia aumentaram ao longo do curso de formação de professores, porém ao adentrar o contexto escolar e iniciar sua prática docente, a confiança do professor unidocente para trabalhar com música parece diminuir, como percebido por Garvis (2009).

Além dos conhecimentos e habilidades musicais que os unidocentes possuem, outros fatores contribuem para o aumento da percepção de autoeficácia docente para a música. Estes fatores, encontrados nas pesquisas revisadas, exemplificam algumas das fontes de autoeficácia apontadas por Bandura (1997). Segundo a Teoria Social Cognitiva, a *experiência direta* é a principal fonte de construção da autoeficácia. Em Garvis e Pendergast (2010b, p. 8) encontramos que “muitos professores primários em formação tiveram experiências anteriores negativas com arte [...] Estas experiências passadas têm um impacto sobre a autoeficácia do professor”. A partir disto, as autoras entendem que conhecer estas experiências vivenciadas pelos alunos pode ser tão importante quanto construir novos conhecimentos e habilidades relacionados com a disciplina de música durante a formação de professores.

Em casos em que o professor em formação tenha vivenciado poucas experiências diretas com a música, a *experiência vicária*, de observação de outras pessoas em meio a experiências musicais e pedagógico-musicais pode contribuir positivamente para sua percepção de autoeficácia. Ao investigar a origem da confiança em ensinar música de alunos de um curso de formação de professores, Auh (2004) observou que

[...] apresentações de ensino individuais dos alunos foram a experiência mais valiosa para os alunos. Suas declarações mostram que isto deu-lhes oportunidades para ensinar música na frente dos outros, que eles tiveram a oportunidade de assistir seus pares ensinando música, o que criou a sensação de que "todos nós podemos fazê-lo", e que eles poderiam reunir excelentes ideias de ensino de música das apresentações. (AUH, 2004, p. 15).

Ver um colega experienciando momentos de ensino de música pode contribuir para que um futuro professor também se perceba capaz de realizar tais atividades pedagógico-musicais. Além disso, nesses momentos de prática docente que podem ocorrer durante as disciplinas de

Educação Musical, a fonte de *persuasão social* também pode ser percebida afetando a autoeficácia.

O domínio de experiências na forma de prática de ensino da música emergiu como um fator importante e influente no desenvolvimento da autoeficácia para ensino de música. Isto proporcionou oportunidades para a construção de eficácia através da prática de ensino da música e persuasão social na forma de *feedback* dos professores orientadores e experiências vicárias da observação de modelos de ensino da música. (KANE, 2008, p. 103).

O contato com fontes *vicárias* e de *persuasão social* são importantes, porém, também após o curso de formação de professores. Essas fontes podem continuar contribuindo para a construção da autoeficácia do unidocente no contexto escolar, como podemos perceber na pesquisa de Garvis e Pendergast (2010b).

As escolas também precisam dar oportunidades para os professores generalistas iniciantes de colaborarem com professores especialistas e colegas generalistas mais experientes. Isto permitiria que professores iniciantes tivessem acesso a experiências vicárias e persuasão verbal como fontes de desenvolvimento da eficácia. Neste estudo, professores iniciantes indicam que valorizam este tipo de apoio escolar para seu ensino. Eles relataram que sentiam que podiam compartilhar ideias e recursos e pedir ajuda a outros membros da instituição (sugerindo experiências vicárias e persuasão verbal). (GARVIS, PENDERGAST, 2010b, p. 19).

Nesse sentido, vemos a importância das interações sociais e do contato também com professores especialistas em música para o aumento nos níveis de autoeficácia percebida pelos professores unidocentes.

Neste capítulo, tendo como base as pesquisas revisadas, apresentamos reflexões sobre aspectos relevantes no contexto da investigação sobre o professor de referência e a educação musical. Destacamos a importância percebida na formação inicial e continuada em música como aspecto essencial para que o professor de referência se envolva com essa área do conhecimento em sua docência, refletimos sobre os desafios que este professor enfrenta com relação à Educação Musical, e sobre a importância da música fazer parte de sua prática docente. Além disso, iniciamos reflexões sobre a importância das crenças de autoeficácia do professor de referência com relação à Educação Musical, entendendo que essa área do conhecimento faz parte da docência dos anos iniciais do ensino fundamental.

### 3. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Com esta pesquisa, buscamos compreender as crenças de autoeficácia de professores de referência e aspectos que influenciam a docência relacionada à Educação Musical no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tendo como referência a Teoria Social Cognitiva e, especificamente, o constructo da autoeficácia (BANDURA, 1997), iniciamos a construção da pesquisa de tese por meio do estudo do referencial teórico e do levantamento de pesquisas que o utilizaram. Este levantamento, apresentado nos capítulos anteriores, foi realizado no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes e em periódicos nacionais e internacionais. A revisão nos periódicos foi realizada, de forma geral, por meio de pesquisa em fontes terciárias (CUNHA, 2001), ou seja, referências apresentadas em artigos que tivemos acesso inicialmente nos encaminhavam para novos autores e periódicos.

A partir da literatura revisada, percebemos que a autoeficácia docente tem sido investigada “predominantemente através de escalas quantitativas e *surveys*” (MILNER; WOOLFOLK HOY, 2003, p. 266). Iaochite (2014) ao discutir esta questão destaca que

em um dos poucos estudos recentes de revisão sistemática apresentados até o presente momento pela literatura, Klassen, Tze, Betts e Gordon (2011), ao examinarem 218 artigos publicados no período de 1998 a 2009, encontraram aumento em diferentes dimensões da pesquisa sobre eficácia pessoal do professor. Apenas como exemplo, podem-se citar a relação volume de publicação *versus* período de tempo (de 5.7 artigos/ano – entre 1986 e 1997 para 18.2 artigos/ano entre 1998 e 2009) e o emprego de diferentes metodologias, em que *se constatou a prevalência da quantitativa* (76,7%) em relação à qualitativa nos estudos examinados. (IAOCHITE, 2014, p. 83-84 – grifo nosso).

Em 2016, Moreno e Blanco-Blanco realizaram uma revisão das pesquisas a respeito da autoeficácia em relação à educação, produzidas na América Latina, em língua espanhola ou inglesa. A partir dos 58 artigos selecionados para a revisão, os autores destacaram três eixos temáticos das investigações: autoeficácia docente; autoeficácia, rendimento e motivação (relacionada à autoeficácia de estudantes); e autoeficácia vocacional. Especificamente a respeito das pesquisas sobre autoeficácia docente, apontam que “a investigação, limitada em número (10 estudos), tem sido desenvolvida sobre os professores de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, tanto em exercício como em formação” (MORENO; BLANCO-BLANCO, 2016, p. 31 – tradução nossa). Além disso, demonstram que os trabalhos estritamente quantitativos são a maioria, sendo produzidos a partir da Escala de Autoeficácia Docente de Tschannem-Moran e Woolfolk-Hoy (2001), denominada originalmente *Ohio State Teacher Efficacy Scale*.

Em nossa revisão, os artigos, as dissertações e teses encontrados também privilegiam a pesquisa quantitativa para a investigação das crenças de autoeficácia, porém, apontam, em suas considerações finais, a importância da continuidade das pesquisas sob um viés qualitativo.

Estudos qualitativos da autoeficácia docente são muito negligenciados. Entrevistas e dados observacionais podem proporcionar uma descrição densa e rica do crescimento da autoeficácia docente. Estudos de caso interpretativos e investigações qualitativas são necessários para refinar nossa compreensão sobre o processo de desenvolvimento da eficácia. (TSCHANNEN-MORAN et al., 1998, p. 242).

Nesse sentido, ao buscarmos o aprofundamento da compreensão teórica em torno dos objetos da pesquisa – unicência, educação musical e crenças de autoeficácia – optamos por uma investigação com abordagem qualitativa, para, com isso, contribuirmos com as pesquisas da área, trazendo um percurso metodológico ainda pouco explorado, visto que quase inexistem pesquisas qualitativas no contexto da autoeficácia docente. A produção dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, constituindo-se de “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 188). Tendo como referência os objetivos da pesquisa, o roteiro da entrevista<sup>19</sup> foi construído em dois “blocos”. O bloco 1, referente à autoeficácia docente, contribuiu para compreendermos as crenças de autoeficácia dos professores de referência. As questões deste bloco da entrevista foram estruturadas a partir da já citada Escala de Autoeficácia Docente de Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2001). Como essa escala já havia sido traduzida e validada em contexto brasileiro, consideramos pertinente adaptar suas questões para a construção do roteiro para pesquisa qualitativa. Nesse sentido, além das questões introdutórias a respeito da escolha pela profissão docente e sobre o contexto de trabalho, o roteiro contou com questões acerca de dimensões da autoeficácia docente e das fontes de constituição da autoeficácia.

O bloco 2, referente à educação musical, contribuiu para compreendermos o envolvimento do professor de referência com a música em sala de aula e com os aspectos que influenciam a autoeficácia deste professor com relação a esta área do conhecimento. As questões deste bloco também foram construídas tendo como referência a Teoria Social Cognitiva e buscaram ter como foco: a concepção de educação musical do professor de referência, a formação musical (inicial e continuada), a música no contexto de trabalho e a educação musical em sala de aula.

---

<sup>19</sup> O roteiro de entrevista encontra-se nos apêndices da tese.

Após a construção do roteiro realizamos uma entrevista piloto, a qual possibilitou qualificarmos este instrumento da entrevista. Devido à longa duração das respostas recebidas na entrevista piloto, realizada em novembro de 2017, decidimos realizar cada um dos blocos da entrevista em momentos distintos, proporcionando assim maior conforto para os entrevistados. Destacamos que os dados produzidos no piloto não compõem a tese, pois apesar da experiência nos anos iniciais do ensino fundamental, a professora entrevistada não atuava nesse nível de ensino no momento da entrevista.

A escolha dos professores participantes da pesquisa foi feita a partir de alguns critérios. Como mencionado no prólogo desta tese, entre 2013 e 2014 atuei como professora substituta das disciplinas de Educação Musical nos cursos de Pedagogia da UFSM. Nosso primeiro cuidado, então, foi o de que os entrevistados não tivessem cursado esta disciplina como meus alunos, para que evitássemos qualquer desconforto no momento em que tivessem que responder a respeito da Educação Musical. Além disso, os participantes deveriam ser formados em cursos de Pedagogia e professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Após a escolha dos critérios, decidimos que a seleção dos professores seria feita a partir de indicações, as quais foram recebidas da professora que participou da entrevista piloto, de colegas do grupo de pesquisa e das próprias professoras participantes da pesquisa.

Ao receber as indicações, entrei em contato com as professoras via mensagens de Facebook ou Whatsapp explicando os objetivos da pesquisa e, após receber a confirmação de disponibilidade de participação, solicitei a melhor data e local para realização da entrevista. Assim, para a produção dos dados contei com a participação de oito professoras, atuantes nos anos iniciais de escolas municipais, estaduais e particulares de Santa Maria. O quadro a seguir ilustra a formação e atuação das professoras entrevistadas. Destacamos que para manter o sigilo em torno da identidade das entrevistadas, os nomes utilizados ao longo da tese são fictícios e foram escolhidos pelas próprias professoras no momento da entrevista.

Figura 6: Dados acerca da formação e atuação das professoras entrevistadas

<b>Professora</b>	<b>Pedagogia: Instituição/ano de conclusão</b>	<b>Especialização</b>	<b>Tempo de experiência docente</b>	<b>Tempo de experiência docente na escola atual</b>	<b>Docente em escola</b>	<b>Atua em</b>
<b>Juliana</b>	Pública/2003	Educação Ambiental	10 anos	8 anos	Municipal	4° ano
<b>Antônia</b>	Privada/2012	Gestão Educacional	9 anos	1 ano	Particular	2° ano
<b>Betina</b>	Pública/2004	Psicopedagogia clínica e institucional	13 anos	4 anos	Particular	2° ano
<b>Laura</b>	Privada/2010	Educação especial	18 anos	6 meses	Municipal	5° ano
<b>Letícia</b>	Privada/2013	Gestão Educacional	4 anos	3 anos	Particular	1° ano
<b>Eliana</b>	Pública/2010	Mestre em Educação	5 anos	3 anos	Particular	3° ano
<b>Luma</b>	Pública/2004	Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica	25 anos	5 anos	Estadual	2° ano
<b>Leveza</b>	Pública/2008	Pedagogia hospitalar	7 anos	4 anos	Estadual	3° ano

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As entrevistas foram realizadas em dezembro de 2017 e janeiro de 2018 nas escolas ou residências das professoras ou em uma sala do Centro de Educação da UFSM. Os dados a respeito da produção das entrevistas estão detalhados abaixo. No encontro 1, as professoras responderam ao bloco 1 da entrevista e no encontro 2 ao bloco 2. Devido a compromissos das professoras, tivemos de realizar um terceiro encontro com algumas, para finalização das entrevistas.

Figura 7: Dados da produção das entrevistas

<b>Professora</b>	<b>Local da Entrevista</b>	<b>Encontro 1</b>		<b>Encontro 2</b>		<b>Encontro 3</b>	
		Data	Duração	Data	Duração	Data	Duração
<b>Juliana</b>	Escola	04/12/17	59min.	14/12/17	43min.	15/12/17	16min.
<b>Antônia</b>	UFSM	12/12/17	1h 56min.	22/12/17	1h 28min.	-	-
<b>Betina</b>	UFSM	13/12/17	1h 20min.	02/01/18	1h 03min.	-	-
<b>Laura</b>	Escola	15/12/17	26min.	20/12/17	42min.	-	-
<b>Letícia</b>	UFSM	18/12/17	1h 23min.	03/01/18	1h 31min.	-	-
<b>Eliana</b>	Residência	19/12/17	57min.	20/12/17	1h 05min.	21/12/17	18min.
<b>Luma</b>	Residência	21/12/17	42min.	29/01/18	1h 43min.	-	-
<b>Leveza</b>	Escola	10/01/18	36min.	26/01/18	1h 04min.	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após a realização das entrevistas, todos os áudios foram transcritos e enviados para as professoras por email para que as mesmas pudessem ler, sugerir alterações e autorizar a utilização dos dados para a pesquisa. Com relação à autorização, todas as professoras assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido<sup>20</sup> e, após o recebimento do mesmo, iniciamos a análise das entrevistas. Para esse momento da pesquisa, tivemos como referência a *análise de conteúdo*, definida por Bardin (2011) como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

De acordo com esta autora, a organização da análise de conteúdo se estrutura em torno de três etapas: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material, e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A *pré-análise* representa uma fase de organização, “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2011, p.125). Algumas atividades compõem esta fase da pesquisa: a) a leitura flutuante; b) a escolha dos documentos; c) a formulação das hipóteses e dos objetivos; d) a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores; e) a preparação do material. A autora destaca que estas atividades não ocorrem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, mas estão estritamente ligadas umas às outras.

No contexto desta tese, a pré-análise foi realizada da seguinte maneira: a formulação das hipóteses ocorreu após o estudo do referencial teórico e das pesquisas revisadas. Dado os objetivos da pesquisa, definimos que os documentos a serem analisados seriam entrevistas realizadas com professoras de anos iniciais do ensino fundamental. Nesta etapa consideramos importante seguir a “regra da homogeneidade”, que define que os documentos analisados – em nosso caso as entrevistas – devem

obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios. Por exemplo, as entrevistas de inquérito efetuadas sobre um tema devem referir-se a ele, ter sido obtidas por intermédio de técnicas idênticas e ser realizadas por indivíduos semelhantes. Esta regra é, sobretudo, utilizada quando se deseja obter resultados globais ou comparar entre si os resultados individuais. (BARDIN, 2011, p. 128).

---

<sup>20</sup> O modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado na pesquisa encontra-se nos apêndices da tese.

Após a produção dos dados, passamos para a atividade de preparação do material, ou seja, a transcrição das entrevistas. Simultaneamente às transcrições, realizamos a leitura flutuante, que consiste em “estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 126). Tais impressões e ideias que surgiram com a leitura flutuante, juntamente aos índices (menções explícitas de um tema nas entrevistas, relacionados ao referencial teórico) serviram de guia para a segunda fase da análise.

A *exploração dos materiais* corresponde aos processos de codificação e categorização dos dados. Durante a codificação, organizamos e agregamos os dados em diferentes unidades de análise – unidades de registro e unidades de contexto – as quais permitiram a representação e compreensão das características das entrevistas. As unidades de registro são os elementos unitários do texto que servem de base para posterior categorização e podem ser representadas pela palavra, pelo tema, pelo objeto, pelo personagem, pelo acontecimento ou pelo documento. Em nossa pesquisa, a unidade de registro utilizada foi o “tema”. Para Bardin (2011, p. 135), “fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. A autora aponta ainda que “o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.” (p. 135). É importante destacar que na análise de conteúdo o tema é uma unidade complexa, que pode variar de comprimento, sendo representado em uma ou mais frases. Além disso, “sua validade não é de ordem linguística, mas antes de ordem psicológica: podem constituir um tema tanto uma afirmação como uma alusão” (UNRUG, 1974 apud BARDIN, 2011, p. 135). Já a unidade de contexto é mais ampla e serve de referência à unidade de registro, fixando limites contextuais para interpretá-la. As unidades de contexto podem, portanto, conter diversas unidades de registro (MORAES, 1999).

No momento em que terminamos a codificação das unidades de registro e de contexto, iniciamos o processo de categorização. Para isso, classificamos e reagrupamos as unidades de análise a partir de semelhanças ou analogias. Para a categorização utilizamos o critério semântico, ou seja, as unidades de análise foram agrupadas em categorias temáticas. Tanto Moraes (1999) quanto Bardin (2011) apontam que a categorização pode ser realizada por meio de dois processos: 1) categorias definidas a priori, ou 2) categorias definidas a partir dos dados. Laville e Dionne (1999) definem esses processos de categorização como “modelo fechado” e “modelo aberto”, respectivamente. Para realizarmos a categorização de nossos dados, optamos pela utilização de um modelo misto.



A construção de uma *grade mista* começa, pois, com a definição de categorias *a priori* fundadas nos conhecimentos teóricos do pesquisador e no seu quadro operatório. Mas essa grade não tem mais o caráter imutável da anterior [modelo fechado], pois, em suas análises e interpretações, o pesquisador não quer se limitar a verificação da presença de elementos predeterminados; espera poder levar em consideração todos os elementos que se mostram significativos, mesmo que isso o obrigue a ampliar o campo das categorias, a modificar uma ou outra, a eliminá-las, aperfeiçoar ou precisar as rubricas. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 222).

Os procedimentos de codificação e categorização foram realizados separadamente em cada um dos blocos da entrevista. Uma síntese do resultado destes procedimentos pode ser observada nos quadros a seguir. Nestes quadros, são apresentadas as categorias e unidades de contexto encontradas nas entrevistas durante a análise. As unidades de registro serão descritas detalhadamente nos capítulos que apresentam os resultados da análise.

Figura 8: Síntese interpretativa do bloco 1 das entrevistas: categorias e unidades de contexto

<b>Categorias</b>	<b>Construção da docência</b>	<b>Prática docente</b>	<b>Sentimentos em relação à docência</b>	<b>Complexidades da docência</b>	<b>Crenças de autoeficácia</b>
	Experiências significativas na formação	Organização da aula	Motivação profissional	Incertezas no início da carreira	Aspectos que influenciam as crenças de autoeficácia docente
	Experiências como aluna que influenciam a prática docente	Gerenciamento da sala de aula	Realização profissional	Desafios da docência	Percepção de autoeficácia para diferentes áreas do conhecimento
Unidades de Contexto	Aprendizagem docente	Estratégias de ensino	Frustração profissional	Momentos de ansiedade	
	Concepções sobre o “ser professor de referência”				
	Especificidades do professor de referência				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Figura 9: Síntese interpretativa do bloco 2 das entrevistas: categorias e unidades de contexto

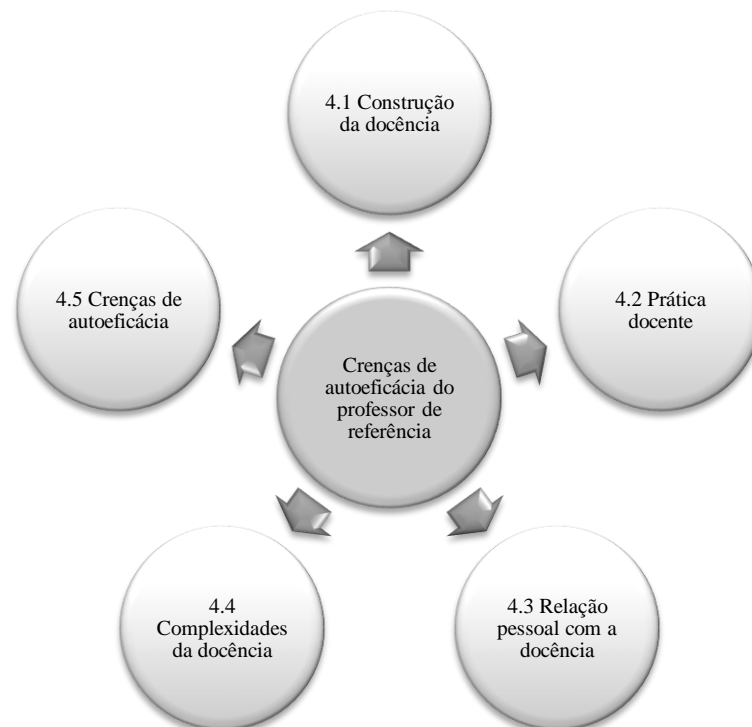
<b>Categorias</b>	<b>Formação e envolvimento das professoras com a música</b>	<b>Concepções sobre Educação Musical</b>	<b>Relações entre o professor licenciado em música e o professor de referência</b>	<b>Música na escola</b>	<b>Prática pedagógico-musical do professor de referência</b>	<b>Crenças de autoeficácia e Educação Musical</b>
	Sentimentos e objetivos do envolvimento com a música no cotidiano	Sobre a Educação Musical e os objetivos nos anos iniciais	Quem vai ensinar? A percepção de responsabilidade do professor de referência	Espaços e momentos em que a música está presente nas escolas	A música na aula do professor de referência	Desafios e dificuldades relacionadas à Educação Musical
	Envolvimento formal com a música	Sobre a música na sala de aula	Distanciamento entre professor de música e professor de referência	Aulas com o professor licenciado em música	O canto em sala de aula	Facilidades para o trabalho com música
Unidades de Contexto	A música nos processos de ensino		Diferenças da aula do professor de referência e do especialista em música		Repertório utilizado em sala de aula	Aspectos que podem contribuir para crenças de autoeficácia elevada
	Artes na Pedagogia e a importância da disciplina de Educação Musical				Objetivos das atividades musicais	Percepções e consequências das crenças de autoeficácia
	Especificidades do professor de referência					

De acordo com as construções da análise de dados, identificamos nos quadros as categorias encontradas no bloco 1 e no bloco 2 das entrevistas e suas respectivas unidades de contexto. Tais unidades têm relação próxima aos questionamentos feitos às professoras. Entretanto, as mesmas foram encontradas após longo período de leitura e análise dos dados para que fossem selecionados os temas mais enfatizados ao longo das entrevistas. Além disso, é importante destacar que, tendo como referência o modelo misto de categorização, as categorias “Crenças de Autoeficácia” foram definidas à priori, levando-se em consideração o referencial teórico da pesquisa.

## 4. CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DO PROFESSOR DE REFERÊNCIA

A investigação das crenças de autoeficácia docente envolve a compreensão de alguns aspectos a elas relacionados, como por exemplo, as estratégias de ensino, o gerenciamento de sala de aula e o engajamento do aluno. Além disso, é importante observar variáveis que as influenciam, tais como: tempo de experiência docente, jornada de trabalho, infraestrutura da escola, etc.; assim como as fontes de constituição destas crenças. No processo de análise dos dados, encontramos tais aspectos nas narrativas das professoras, assim como outros diferentes temas relacionados à unicodência e às crenças de autoeficácia. Neste capítulo, apresentaremos os resultados da análise das entrevistas realizadas com professoras de referência, detalhando tais temas e discutindo os mesmos a partir do referencial teórico adotado e das pesquisas revisadas. A figura abaixo ilustra as categorias que serão analisadas ao longo do capítulo:

Figura 10: Categorias originadas da análise de conteúdo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

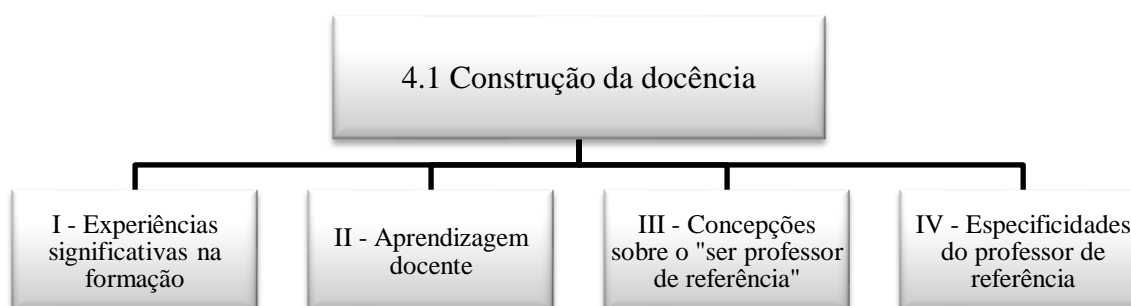
No capítulo de metodologia, vimos que os procedimentos de codificação e categorização dos dados geraram unidades de registro, unidades de contexto e categorias. Ao longo deste capítulo, as categorias encontradas no Bloco 1 da entrevista serão apresentadas separadamente em subcapítulos. As respectivas unidades de contexto são apresentadas por

números romanos e, junto a estas, as unidades de registro, indicadas pelas letras minúsculas do alfabeto. Seguindo orientações de Moraes (1999), para cada categoria foi produzido um texto síntese que expressa o conjunto de significados presentes nas unidades de análise. Além disso, para possibilitar maior clareza e transparência do processo de análise, incluímos trechos das narrativas que referem de onde os temas foram originados. A discussão e reflexão sobre os dados são apresentadas após o detalhamento de cada uma das unidades de contextos.

#### 4.1 Construção da docência

A categoria construção da docência engloba as unidades de contexto relativas ao processo de aprendizagem e de constituição docente. Nela são discutidas as experiências significativas da formação e aprendizagem docente e as concepções das professoras entrevistadas sobre o que representa ser professor, conforme observamos na figura abaixo:

Figura 11: Unidades de contexto da categoria construção da docência



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

#### I. Experiências significativas na formação

##### a) Magistério

Antônia – “Eu me lembro de que o **magistério** eram quatro anos. E aí no primeiro ano nós já tivemos a primeira atividade docente. A gente planejava um miniprojeto e ia às escolas do município, uma ou duas do estado só... para **trabalhar projetos na hora do recreio. Foi o primeiro contato, ainda no primeiro ano. E foi encantador.** Claro que com os desafios e a insegurança. Jovens, nós pegamos alunos da escola estadual que tinham dois, três anos de diferença da nossa idade. Bastante desafiador. Mas, aquele envolvimento com planejamento. Professoras maravilhosas, que algumas eu acabei encontrando depois na graduação, e ao longo da graduação eu fui elaborando melhor essa ideia de ser docente. Enfim, foi encantador”.

##### b) Pibid

Eliana – “O que me auxiliou para ser professora é isso, na graduação eu acho que foi muito importante, vamos pensando assim, **foi muito importante o Pibid.** Acho que ali a gente aprendeu muito o que é ser professora, o estar ali, pensar sobre aqueles alunos. Eu tinha uma classe multisseriada, eu acho que foi muito bom e trabalhar assim só com jogos didáticos e foi nessa classe multisseriada que eu gostei tanto de trabalhar com os jogos, então

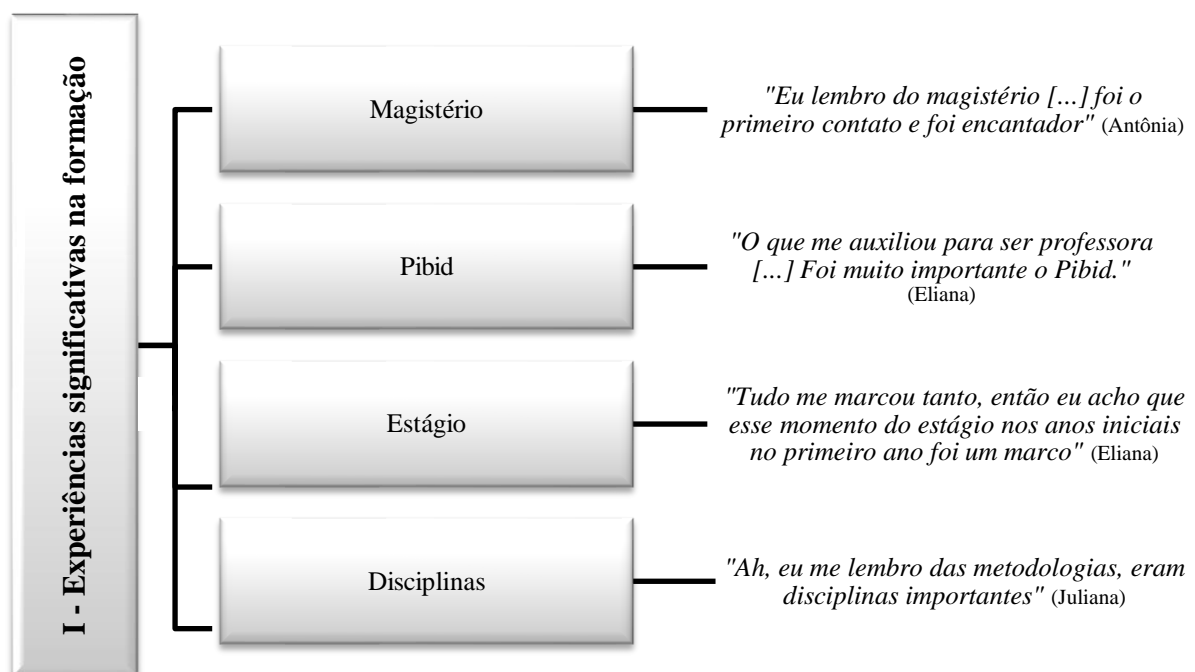
no Pibid, quando eu trabalhei com essa classe multisseriada foi uma das coisas que me ajudou a pensar como eu queria que fosse mais tarde, como eu queria seguir esse mesmo trabalho”.

### c) Estágio

Eliana – “com ela [professora da turma] eu aprendi muito, porque no estágio, quando iniciou o meu estágio, desde a chave era eu que buscava, eu era a professora da sala de aula, mas ela nunca faltou, ela sempre estava ali comigo e sempre me auxiliou. Ela viu os planejamentos, ela me falava várias coisas, me mostrava e eu acho que eu fiz bem porque eu queria sabe fazer e **tudo me marcou tanto, então eu acho que esse momento do estágio dos anos iniciais no primeiro ano foi um marco**”.

### d) Disciplinas

Juliana – “**Ah, eu me lembro das metodologias, das disciplinas de metodologia**, as práticas, as atividades que a gente vivenciava. **Eram disciplinas importantes** por que mostravam como trabalhar em sala e como construir junto com os alunos, sabe? Isso eu lembro, e também das teorias. A gente sempre faz essa relação do que a gente está fazendo com as teorias que achou mais importante, que marcaram que ficaram mais... que agora ficam mais visíveis. Por exemplo, construtivismo, metodologias de projetos também, o que é significativo para o aluno, que eu devo trabalhar e pensar sempre no que é significativo, que eles vão valorizar mais”.



Ao refletir sobre os aspectos que contribuíram para sua constituição docente, destacados na figura, as professoras mencionaram algumas experiências vivenciadas durante seu período de formação. Um dos momentos significativos estava relacionado às experiências com a docência já vivenciadas no período da formação no magistério<sup>21</sup>, como destacado por Antônia. Ao analisar as entrevistas, foi interessante observar que o magistério foi percebido como um importante “passo” na construção docente mesmo por quem não vivenciou esta formação. Ao

<sup>21</sup> Atualmente denominada: Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio

ingressar no curso de Pedagogia, Leticia se compara às suas colegas as quais, anteriormente, haviam cursado o magistério e, nessa comparação, podemos perceber como a ausência dessa formação tornava a professora mais insegura perante suas colegas: *“Como eu não tinha o magistério, isso dificultou um pouco. As minhas colegas, muitas já haviam feito magistério, elas tinham contato com criança, elas tinham contato com sala de aula, elas já tinham a docência a florada<sup>22</sup>”*.

Ao citarem as experiências vivenciadas no Pibid<sup>23</sup>, nos estágios e nas disciplinas que *“mostravam como trabalhar em sala de aula e como construir junto com os alunos”* (Juliana), tornou-se claro que os momentos percebidos como mais significativos durante a formação no curso de Pedagogia envolvem a prática docente supervisionada, ou seja, os momentos em que as professoras em formação puderam conhecer, refletir e se aproximar da realidade em que atuariam (PIMENTA; LIMA, 2012).

## II – Aprendizagem docente

### a) Lidando com erros e frustrações

Betina – “Essa responsabilidade que a gente tem é muito grande, né? Então quando tu erra, quando tu comete... porque a gente é suscetível a errar, ou a ter uma postura, tu achar que está certo e não está, aí vem a frustração. “Ah, errei né?!” ou “Bah, acho que eu não fui assertiva.” Há frustração né? Então, **a gente fica triste mesmo, só que daí tu volta naquele mesmo ponto e tu tenta acertar. Tu vai tentar até tu conseguir** solucionar aquilo ali, seja uma dificuldade, enfim”.

### b) Aprender com o tempo de docência

Juliana – “A gente vai aprendendo com o tempo”.

Luma – “Eu acho que cada momento foi importante, cada ano é um ano novo, uma turma nova. Eu soube variar, eu não fiquei todos os anos na mesma turma, eu trabalhei com o primeiro, com o segundo, com o terceiro, com o quarto. Até com o quinto eu já trabalhei. Eu acho que **cada ano é um aprendizado**”.

### c) Aprender com os colegas

Betina – “Quando eu cheguei às escolas do Estado, eu lembro que **eu aprendi muito com os professores mais velhos**, até porque era a realidade, eu sempre trabalhei em escola particular. Então eu tive que aprender com eles a trabalhar com essa outra realidade”.

Leticia – “Ela [colega da escola] **me ensinou muito**, toda aquela metodologia da escola onde eu estou, para que eu também me constituísse enquanto alfabetizadora. Como ela já tinha uma caminhada na escola, ela me passou muita sabedoria do ambiente. Embora eu nunca tivesse trabalhado com aquilo, no meu primeiro ano em muitos momentos eu fui pra sala dela – “como que eu vou agir, o que eu faço”? **Tudo aquilo que eu aprendi com ela, são aprendizagens significativas**”.

<sup>22</sup> Ao longo das reflexões sobre as entrevistas, as falas das professoras serão apresentadas em itálico.

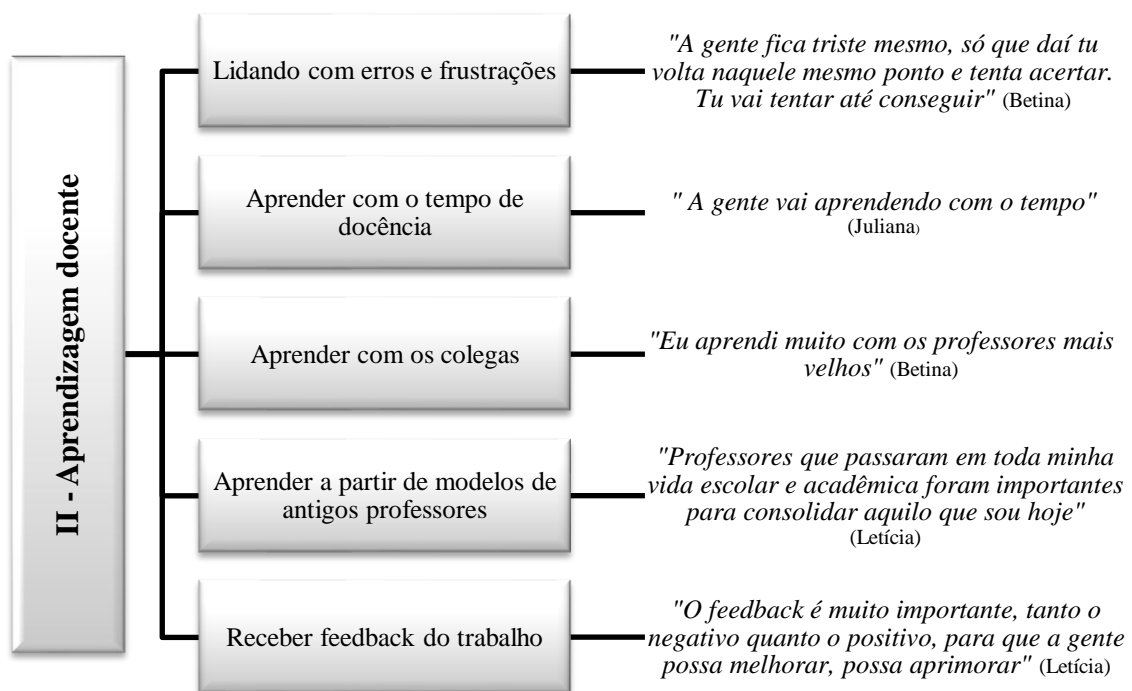
<sup>23</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

d) Aprender a partir de modelos de antigos professores

Letícia – “Eu sempre tive professores como exemplo. Tanto exemplo positivo quanto exemplo negativo. Então assim, enquanto exemplos de **professores que passaram em toda a minha vida escolar e acadêmica, eles foram importantes para consolidar aquilo que eu sou hoje** e pra me mostrar que há outras formas também, né? De ensinar, então, tanto de ensinar, quanto de aprender, quanto de interagir. Então assim, eles foram importantes sim. Tanto para que eu pudesse ser quem eu sou hoje, quanto para que me mostrassem quem eu poderia deixar de ser”.

e) Receber *feedback* do trabalho

Letícia – “**O feedback para nós é muito importante, tanto o negativo quanto positivo do nosso trabalho. Para que a gente possa melhorar, ou possa aprimorar.** Trabalhar da melhor forma possível, né? Porque é uma coisa lógica, se tu está em uma escola tu precisa saber como está o seu trabalho. Porque as famílias também estão envolvidas nisto. Então assim, se algum pai ou alguma mãe faz alguma queixa quanto a algo que não está legal, é importante tu saber para que tu possa qualificar isso. **Porque se tu não sabe disso tu vai continuar fazendo, tu vai continuar cometendo o mesmo erro.**”



Os temas analisados referentes à *aprendizagem da docência*, estão relacionados à fase na qual ocorre o processo de profissionalização docente, configurando-se como o momento em que o professor compreende que esse processo de profissionalização não está acabado, visto que estará sempre ensinando e aprendendo (ISAIA; BOLZAN, 2010). Ao refletir sobre a percepção que têm sobre sua docência, as professoras mencionaram diversas situações de aprendizagem que contribuíram para que se constituíssem as professoras que são hoje em dia. No momento da análise, percebemos que os temas relacionados à aprendizagem docente estão fortemente ligados às fontes de constituição das crenças de autoeficácia. A primeira destas fontes, apontada por Bandura (1997), diz respeito à “experiência direta”, ou seja, conforme as

peessoas realizam diferentes atividades ou tarefas, interpretam os resultados de seus comportamentos e esta interpretação é utilizada para o desenvolvimento de crenças sobre suas próprias capacidades para realizar tais atividades. No momento em que as professoras narram sobre experiências de aprendizagem com o tempo de docência e com os erros cometidos ao longo da carreira, percebemos que tais experiências se configuram como experiências diretas que contribuíram para a percepção das professoras sobre sua capacidade docente.

A professora Luma, por exemplo, percebe cada ano de docência, cada nova turma, como uma oportunidade de aprendizagem. *“Com relação à aprendizagem, com uma turma diferente a gente sempre se depara com situações diferentes, e nos remetem e nos levam a pensar em coisas que já passaram”* (Luma). Ao pensar nessas “coisas que já passaram”, nessas situações parecidas que serão vivenciadas novamente, a professora traz o conhecimento construído ao longo da docência e demonstra sua capacidade para lidar com essas situações novamente. Como no passado conseguiu resolver, sente-se capaz de lidar com as novas situações, ou seja, demonstra autoeficácia para lidar com as novas situações vivenciadas com a docência a cada nova turma.

Além de experiências diretas com a docência, percebemos que a “experiência vicária”, ou seja, a observação de outras pessoas realizando tarefas, também se torna uma importante fonte de constituição de crenças de autoeficácia para as professoras.

Essa fonte de informação é mais fraca do que a experiência de domínio para ajudar a criar crenças de autoeficácia, mas, quando as pessoas não estão certas de suas próprias capacidades ou quando tiveram pouca experiência anterior, elas se tornam mais sensíveis a ela. Os efeitos da modelação são particularmente relevantes nesse contexto, especialmente quando o indivíduo tiver pouca experiência com a tarefa. Contudo, mesmo indivíduos experientes e autoeficazes aumentam a sua autoeficácia se modelos lhe ensinarem maneiras melhores de fazer as coisas. (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 104).

A experiência vicária no contexto docente está, portanto, relacionada à observação da prática de outros professores. Ao comentar sobre a observação de colegas e de como essa observação influencia em sua constituição docente, a professora Juliana menciona que observa tanto aspectos positivos quanto negativos.

*Ah, claro! Eu sempre procuro copiar o que é bom e analisar o que eu não gosto muito e ver ainda se eu não faço igual. Eu vi uma professora gritando bastante e eu baixei a minha voz, agora eu penso muito mais, que não é legal. Observando outras professoras eu também presto atenção em trabalhos em grupo, mais trabalhos em grupo. E também é bom quando vem uma estagiária fazer alguma atividade. Como que tu não vai... ela está ali, começando, traz um monte de coisas novas, né? Não que eu esteja velha na profissão, porque eu ainda tenho bastante tempo [risos], mas a gente sempre procura observar o que tem de bom, um trabalho em grupo, um trabalho onde os alunos participem mais, assim, como coisas ruins também, professoras no celular não é legal. Eu não pego no meu celular, fica ruim, né? Isso,*



*então eu procuro observar e assim busco para mim alguma coisa, alguns exemplos”.* (Juliana – grifo nosso).

A modelação, mencionada por Pajares e Olaz (2008), tão importante em momentos que o professor se sente inseguro e possui pouca experiência com determinada tarefa, é trazida por Juliana. Ao longo da entrevista, a professora menciona que a organização de trabalhos em grupos representa um de seus maiores desafios e inseguranças. Nesse sentido, é interessante observar que quando questionada a respeito de observações de colegas, ela tenha mencionado que busca observar os trabalhos em grupo, sempre buscando exemplos para sua prática docente.

Assim como Juliana, as professoras Laura e Antônia também relatam momentos de observação de outros professores e de como isso contribuiu para sua aprendizagem e construção docente. Em seus relatos, as professoras mencionam:

*Eu sempre fui observando as minhas colegas mais antigas e aí toda vez que eu me sentia insegura em alguma coisa eu ia lá e pegava um pouco de uma, um pouco de outra e via o que dava certo aqui, o que dava certo ali.* (Laura).

*E tive profissionais impecáveis que tanto me ensinaram, o tanto que eu tive para aprender com eles. E hoje eu penso assim: olha o que fulano fazia e dava certo, e tinha aquela vontade, aquela disponibilidade, aquele perfil...* (Antônia).

Ao analisar estes relatos das professoras, refletindo a partir do referencial teórico, consideramos que além de contribuir para a aprendizagem docente, essas observações contribuem para a construção das crenças de autoeficácia das mesmas. Para deixar ainda mais clara essa nossa percepção, destacamos a fala da professora Eliana: “*eu acho que isso daí ajuda muito, eu acho que é muito bom quando a gente vê que uma pessoa já fez e tu olha dar certo, tu vai mais confiante para fazer*”.

Apesar de Bandura (1997) apontar que a observação de outras pessoas é central para a fonte de experiência vicária, percebemos a importância que a experiência vivenciada por outras professoras teve para as entrevistadas, mesmo que essa experiência não tenha sido observada diretamente, mas relatada em momentos de conversas entre as professoras. Assim, além das observações, compreendemos que os momentos de trocas de experiências e o auxílio de outras professoras também contribuem para a constituição de crenças de autoeficácia docente. O relato de Letícia salienta a importância desses momentos de trocas de experiências e demonstra como contribuíram para que ela se tornasse a professora que é hoje.

*E hoje eu sou grata eternamente por uma professora que me recebeu ali na escola. Essa professora me acolheu tão bem! Ela já era do primeiro ano, já fazia cinco anos que ela estava na escola atuando no primeiro ano. Então assim, nossa, ela me ensinou muita coisa, me dizia: “Aqui a gente trabalha assim, você pode fazer assim também, a gente vai trabalhando no coletivo, se tu precisar tu pode ir lá na minha sala. Tu bate lá, se tu tem alguma dúvida.” Então ela me ensinou muito, toda aquela*

*metodologia da escola onde eu estou para que eu também me constituísse enquanto alfabetizadora. Então como ela já tinha uma caminhada na escola ela me passou muita sabedoria do ambiente. Embora eu nunca tivesse trabalhado com aquilo, em muitos momentos eu fui pra sala dela no meu primeiro ano: “Como que eu vou agir, o que eu faço?”, e ela respondia: “Calma, faz assim...” Então assim, né? Hoje ela está em licença maternidade e eu assumi a frente do primeiro ano na escola. Então, pra mim também é um desafio passar para minhas colegas que estão a menos tempo do que eu nesse nível, né? Tudo aquilo que eu aprendi com ela. Então assim, são aprendizagens significativas, né? São vivências que ela passou, são experiências, são uma rica experiência pra eu tentar repassar também. Saber tudo o que ela me passou que foi importante, que foi significativo pra ficar passando também. Olha, isso não tem explicação. **Eu a tive como exemplo.** Chegando em uma escola que tu não recebe esse carinho, essa atenção quanto eu recebi.... **Eu não sei se eu conseguiria estar nesse processo da forma que eu estou hoje, essa confiança que eu tenho, essa pessoa que eu me constitui hoje, através de um colega que se aproximou de mim, que mostrou o caminho que deveria seguir. Então assim, foi a graduação que auxiliou, mas também tem toda essa questão de pessoas que já estão no processo e acabam te fazendo caminhar junto.** (Letícia – grifo nosso).*

É interessante observar que a aprendizagem de Letícia a partir das trocas e auxílio de uma professora mais experiente proporcionou-lhe, segundo suas palavras, a confiança que tem hoje para atuar com alfabetização. Salientamos, portanto, a importância que a aprendizagem com outros professores tem na constituição das crenças de autoeficácia docente.

A aprendizagem docente, a partir dos relatos das professoras entrevistadas, se deu a partir de experiências diretas, das observações e trocas entre colegas e também a partir do recebimento de feedbacks sobre suas práticas docentes. Encontramos neste último fator relações com a fonte de constituição de crenças de autoeficácia relacionada à “persuasão social”. Sobre esta fonte, Pajares e Olaz (2008, p. 105) apontam que “os indivíduos também criam e desenvolvem crenças de autoeficácia como resultado de *persuasões sociais* que sofrem de outras pessoas, podendo envolver a exposição a julgamentos verbais que os outros fazem”. Letícia menciona a importância do recebimento desses julgamentos para avaliar e aprimorar sua prática docente: “o *feedback para nós é muito importante, tanto o negativo quanto o positivo do nosso trabalho. Para que a gente possa melhorar, ou possa aprimorar. [...] Porque se tu não sabe disso tu vai continuar fazendo, tu vai continuar cometendo o mesmo erro*” (Letícia).

#### IV – Concepções sobre o “ser professor de referência”

##### a) Dom

Betina – “É aquele amor por ensinar, é dom né? A gente está na área, a gente vê que **ser professor hoje na atual realidade é dom**, e gostar do que tu faz. [...] Então por ser cristã, eu tenho um... A gente trabalha muito que **ser professor é um dom, o dom de mestre**”.

### b) Relação afetiva com o aluno

Betina – “A aprendizagem e **afetividade** andam lado a lado”.

Eliana – “Eu percebo que a influência que eu tenho com eles é muito mais **através do afeto e do carinho** do que da forma de ensino”.

Leveza – “Eu tive muito a questão **do carinho, do afeto**”.

### c) Constante processo de formação

Letícia – “Acho que o professor... Ele tem o saber, só que ele não tem o saber construído nele só porque ele é professor. **Professor, ele sempre está em constante processo de formação**”.

### d) Professor não sabe tudo

Antônia – “Eu não tenho dificuldade de reconhecer as minhas limitações. Eu sempre deixo bastante exposto. **A profe não sabe tudo** e que bom que a profe não sabe tudo, porque a profe tem o que buscar.”

Laura – “Eu sempre digo, o professor não é um computador, não é uma máquina, a gente tem essa limitação. Por que às vezes eles [alunos], como eles são muito tecnológicos, às vezes eles tem muito mais acesso à informação, muito mais, né? Então **a gente tem que ter essa tranquilidade de dizer: eu não sei**”.

### e) É doação todos os dias

Antônia – “**Eu tenho energia para trabalhar com criança, hoje**. Eu vou falar por hoje e eu acho que a recompensa vem na medida que eu me dou. Eu vejo muita sala de aula, de “n” lugares que só a criança que tem que se doar. O silêncio, a responsabilidade, o prazo, também o prazo é importante. Tudo o que eles me pedem. Vamos jogar as torres dos copos, vamos. Quando? Vamos amanhã. Tem que ser amanhã. Por que, se você disser que a ficha de leituras é para segunda, tem que ser para segunda. Então, comigo eu vejo que eu me esforço na mesma medida que eles. Então, **o último dia de aula é sexta-feira. E eu estou exausta. Porque é doação todos os dias**”.

### f) Vai além da sala

Letícia – “Ser professor **não é só tu fechar a sala e dar aula**, é compartilhar com teus colegas aquilo que tu pensou também, Então **ser professor vai além da sala**, assim como também **trabalhar em torno da questão da comunidade escolar**, né? Que envolve os pais, que envolve a direção, que envolve a comunidade, que envolve os colegas”.

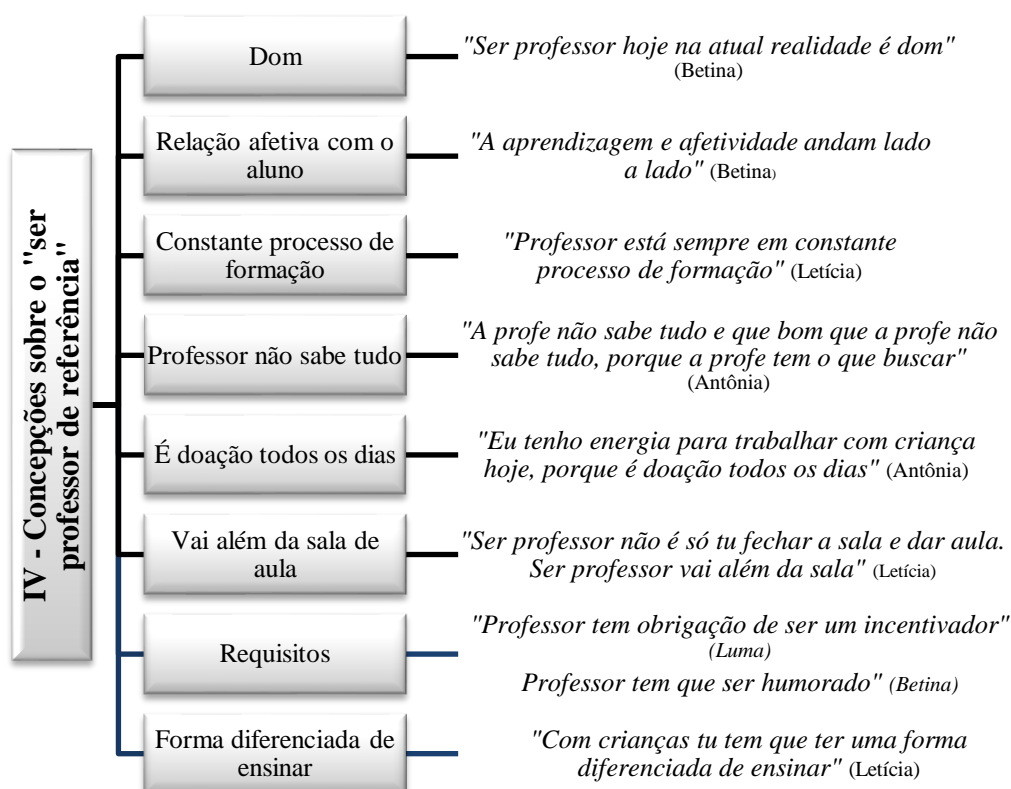
### g) Requisitos

Betina – “É assim: o **professor, ele é um estrategista**. Que professor que não é estratégico, né? Porque cada ano tu pega uma turma, tu pega uma realidade, tu pega histórias diferentes. Então assim, tem que contemplar...” [...] “Eu acho que isso é bem importante porque **professor tem que ser humorado**, tem que ser um palhaço, né?”.

Luma – “O professor tem obrigação de **ser um incentivador**, isso faz parte da nossa função, que é incentivar e despertar o gosto por aprender”.

### h) Forma diferenciada de ensinar

Letícia – “A gente tem que estudar, os livros didáticos que a gente trabalha também, eles trazem muitos aportes teóricos que a gente trabalha na graduação. Então eles explicam muita coisa do porquê ensinar, né? Como ensinar, só que a didática ela vem também através disso, né? **Tu tem que ter uma forma diferenciada de ensinar**, pra que eles consigam compreender. Porque eles são sujeitos, são crianças, né? São sujeitos infantis que precisam compreender aquilo que tu fala, não na tua linguagem formal como adulto... Mas sim numa linguagem mais simplificada para que a compreensão seja significativa. Não seja apenas uma abstração daquilo”.



Ao ouvir as professoras, percebemos diversas características que elas consideram intrínsecas ao “ser professor de referência”. No quadro acima, destacamos estes aspectos que percebem como essenciais em sua constituição docente e que representam a unicodência. A primeira característica, parte do que compreendemos como as concepções sobre a docência do professor de referência, se refere ao dom, à ideia de vocação para a docência. É interessante destacar que cinco professoras, das oito entrevistadas, mencionaram esse tema. A professora Laura menciona: “*eu digo, sempre brinco que eu nasci pra ser professora, por que eu sempre gostei*”. Na mesma direção, Letícia considera que “*ser professor vai além de tu escolher uma profissão. É algo que vem dentro de ti*”.

A concepção sobre o ser professor, vinculada à ideia de dom e vocação também foi mencionada, dentre outros pesquisadores, por Nascimento e Rodrigues (2018). Estas pesquisadoras investigaram professores do ensino fundamental a respeito das representações sociais sobre a permanência na docência e perceberam que o “*ser professor está ligado a representações de significados altruístas, de realização pessoal e se articula fortemente à imagem de si e à experiência cotidiana, a saber: o dom e a vocação, o amor pelas crianças, pelo outro, pela profissão*” (NASCIMENTO; RODRIGUES, 2018, p. 10). Ligada à ideia de dom e vocação, está a ideia de amor pelas crianças na constituição docente e isso também foi percebido nas entrevistas realizadas em nossa investigação. As professoras mencionam a importância

desse amor pelas crianças e da afetividade nas relações com as crianças durante a prática docente. Betina menciona que “às vezes a gente era muito criticado na graduação porque a gente dizia assim: *“ah, porque eu gosto de criança.”* Mas a primeira coisa, tem que gostar mesmo!”. Percebemos que para a professora o gostar das crianças é percebido como um requisito para a docência e ao longo de sua entrevista ela demonstra como essa afetividade está ligada ao processo de ensino.

*A aprendizagem e afetividade andam lado a lado. Então é assim, a primeira coisa que eu trabalho, todos os anos com as turmas, pra tentar conhecer o aluno é a linguagem do amor dele. Então, tem assim, linguagem do toque; presente, o presente que eu digo é tu colocar um coraçãozinho, uma estrelinha, um adesivo no caderno; o toque é tu abraçar, beijar, tem qualidade de tempo... aquele aluno que tu fica dois minutinhos, um... meio minuto do ladinho dele ali... ah pra ele já, a professora né?!... Toque, qualidade do tempo, deixa eu ir lembrando... (Betina).*

Além do dom e da relação afetiva com as crianças, o estudo e a formação constante também são percebidos como importantes aspectos no que se refere ao ser professor de referência. Todas as professoras entrevistadas salientaram que “o professor não é detentor de tudo. A gente não é uma maquininha, a gente também falha, às vezes tu não lembra...” (Letícia). Durante as aulas, as professoras vivenciam momentos em que os alunos fazem questões difíceis, e todas mencionam a importância do aluno perceber que o professor não sabe tudo, que o professor também precisa estudar, que o professor também pesquisa. Na percepção de Letícia, essa clareza de que o professor não precisa ter todas as respostas o tempo todo surge com o tempo e a experiência docente.

*Sim, no início é mais difícil porque quando você se forma parece que não pode errar nunca né?! O aluno pergunta e tu tem que saber, mais aí com o tempo, com a experiência tu vai vendo, a maturidade... A gente não sabe tudo. E realmente, os alunos que tem um conhecimento assim... como a realidade que eu trabalho agora, que viajam Europa e tudo. Eles conhecem lugares que a gente não conhece e aí: “Aí, profe eu fui lá no Egito e tam tam tam...” Eu não fui, então eu vou ter que pesquisar. Eu realmente não vou saber... De repente a vivência que ele teve lá, né... Eu vou ter que buscar. Então é isso, a gente tem que tirar as vendas dos olhos e perceber que a gente também tem que buscar o tempo inteiro. (Letícia).*

A necessidade de “buscar o tempo inteiro”, mencionada por Letícia envolve a aprendizagem permanente, o estudo constante intrínseco à atividade profissional docente. Esse processo de formação constante é abordado por Mizukami (2008, p. 389) ao entender que “os processos de aprender a ensinar e de aprender a ser professor são lentos, pois se iniciam antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e se prolongam por toda a vida profissional”. Nas entrevistas, percebemos esse processo de aprendizagem relatado tanto por professoras em início de carreira como por Luma, que, no momento da entrevista, se preparava para sua aposentadoria no próximo mês. “Então, eu acho que é bem importante a gente conseguir

*acompanhar, por que na educação, não tem como ficar parado. Você sempre está estudando. Eu estou me aposentando e estou estudando”.* (Luma)

A partir destes excertos das entrevistas, percebemos o envolvimento e a dedicação com o estudo e a aprendizagem que fazem parte do ser professor. Estes aspectos estão relacionados ao que as professoras percebem como uma docência que “vai além da sala de aula”, como ilustrado na fala da professora Letícia:

*Porque eu sou professora na sala, mas em casa eu também acabo sendo profe. Eu não me desligo quando eu saio da escola. Eu sou a Letícia na escola, sou a professora em casa, eu não me desligo: “Agora eu não sou mais a professora, eu sou a Letícia que sou namorada, que sou a dona de casa, que tenho os afazeres de casa também”. Não. Eu me constituo enquanto professora em todos os ambientes, né? (Letícia).*

Nessa mesma direção, Leveza expressa que “*professor é professor, 24 horas. Não adianta dizer que tu fecha o portão da escola e tu é a Leveza... não. Tu sempre vai pensar naquele fulaninho que não comeu, naquilo que pode levar para atrair mais os alunos...*”. Além da percepção de que ser professor é um pensar na profissão constante, percebemos nas entrevistas que a concepção do ser professor de referência está muito ligada a de profissão marcada por “doação todos os dias”, dedicação todos os dias, planejamento constante, pensamento nos alunos, nas atividades, enfim, o pensamento para com a docência em todos os momentos da vida das professoras.

*É doação todos os dias, é pensar o tempo todo, e eu tenho uma coisa comigo, que eu aprendi na pesquisa. Meu professor dizia: “tenha uma caderneta contigo, quando vir uma ideia que você precisa escrever, tu registras para não esquecer, porque depois, esquece”. Isso foi para a minha vida. Porque eu tenho as minhas cadernetas e agora, eu não tenho a bolsa aqui para te mostrar. Porque, se eu estou aqui e acho que isso aqui pode ser interessante, mas, olha só... se eu acho que é uma situação interessante para eu trabalhar eu já anoto para a minha pesquisa, então, eu tenho uma caderneta com mil anotações.* (Antônia).

As entrevistas das professoras são ricas em exemplos de dedicação de tempo e envolvimento com a docência. Além disso, quando pensam no trabalho de um professor de referência, citam diversas características desse professor, percebidas como requisitos para a docência com crianças, dentre as quais destacamos: a) ter um olhar diferenciado, um olhar sensível para a criança; b) ser um estrategista, sempre criando novas formas de ensino dependendo das diferentes turmas em que atuar; c) ser um influenciador, visto que trabalha com vidas, passa valores e crenças; d) ter que ser bem humorado, ter uma boa energia e alto astral para trabalhar com crianças; e) ser um incentivador, motivar as crianças ao estudo, incentivar à curiosidade e a busca por respostas; f) conhecer a turma, os alunos, a realidade de cada uma das crianças.

Além destes aspectos, a docência com crianças é percebida pelas professoras como uma docência que precisa ser organizada de uma forma diferenciada e que não está relacionada apenas ao ensino de conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. Letícia, que atua em um 1º ano, comenta esse aspecto:

*Porque eu vejo colegas que falam ainda: “Nossa, como é que tu consegue? Como é que tu consegue fazer isso? Nossa. Eu ia entrar em desespero. Como é que tu ensina a segurar um lápis? A abrir um tubo de cola? Eu tive um aluno uma vez que veio da Colômbia, ele nunca teve o contato com o lápis, com folha, com caderno. E pra mim era normal que as crianças tivessem contato, foi meu segundo ano de escola e isso nunca tinha acontecido. E daí no momento que eles estavam já pra colar uma folha no caderno... Os primeiros dias de aula, pra colar a folha no caderno. Ele não sabia o que era cola, ele não sabia como abrir. E daí eu fiquei um pouco em conflito “o quê que eu faço, agora?”. A gente também entra em conflitos, né? “O quê que eu faço?”. Daí eu fui até ele, mostrei pra ele o quê que era a cola, que ele usaria para grudar uma folha num caderno, né? Ensinei ele a abrir a cola: “Olha, aqui tu vai girar, vai sair. Quando tu terminar de usar, que tu for passar... Tu vai fechar, tu vai tampar ela”. Então assim, parece tão óbvio aquilo, mas é tão necessário naquele momento. Explicar o óbvio, tem que ter o jeito, né? Tem que ter assim, uma forma diferente de tu trazer isso pra criança. Então assim, agora eles já estavam pra usar uma cola líquida. Então como é que tu vai ensinar a usar a cola líquida se não é usando uma cola líquida pra eles. “Então, olha só, vocês estão no segundo ano. Vocês estão crescendo, então além de todas aquelas atividades que a profe fala, vocês também terão a cola líquida”. Então assim: “Vocês vão pegar a cola líquida, vão botar um pinguinho de cada lado e deu”. Não. Pega a folha, cola ali, passa um pinguinho, passa pra que eles vejam que não vai ficar o excesso, passa do outro lado, cola. Né? Mostra como se faz pra eles, só falar por falar não vai ser tão significativo quanto tu mostrar pra eles. (Letícia).*

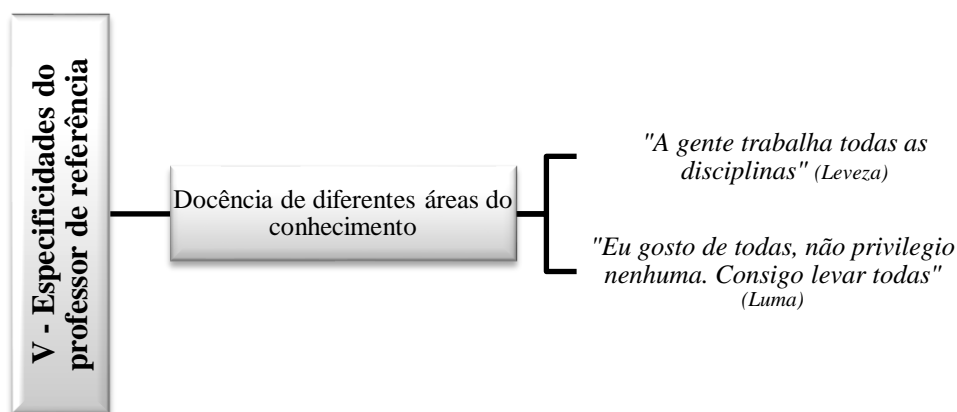
Este envolvimento com aspectos do desenvolvimento que vão além dos conteúdos faz parte do ser professor de referência. Diferente de outros professores, que organizam sua prática docente em uma ou duas horas/aula por turma, trabalhando com diversas turmas ao longo de um ano letivo, o professor de referência se envolve apenas com uma turma por turno, tendo, assim, a possibilidade de melhor conhecer cada um dos alunos e, talvez por isso, crie esses laços afetivos tão marcantes como percebemos nas falas das entrevistadas. Em pesquisa realizada com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, Bellochio e Souza (2017), perceberam que as professoras entrevistadas ao refletirem sobre a complexidade de seu trabalho, percebem que “a unidocência se constitui pela unidade dada a uma diversidade de conteúdos, conhecimentos, funções e atribuições presentes na docência” (BELLOCHIO; SOUZA, 2017, p. 26), o que se relaciona com as compreensões que percebemos nas entrevistas realizadas em nossa investigação, ou seja, ser professor de referência é ser um professor em tempo integral, que terá um olhar diferenciado e afetivo para com as crianças e terá na docência o ensino de aspectos que vão muito além dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento.

## V – Especificidades do professor de referência

### a) Docência de diferentes áreas do conhecimento

Luma – “Mas, assim, qualquer área da arte, desde a música, matemática, língua portuguesa, os mapas, as caminhadas, as localidades, a localização da geografia, estudos do bairro, Educação Física, **eu gosto de todas. Não privilegio uma, não. Consigo levar todas elas**”.

Leveza – “**A gente trabalha todas as disciplinas**. De um texto, eu vou procurando tirar outros ganchos e aí eu vou trabalhando outras disciplinas”.



O professor de referência, atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, diferente de professores formados nas demais licenciaturas, tem um diferencial que é a docência de diferentes áreas do conhecimento. Enquanto um professor licenciado em Música, em Matemática, em História, etc., se especializa em sua área do conhecimento, o professor formado em um curso de Pedagogia se especializa no ensino de crianças e na organização das diferentes áreas do conhecimento para esse ensino. A respeito dessa especificidade da prática profissional do professor formado em Pedagogia, as Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definem que o egresso deve estar apto a:

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social. [...] VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano. (BRASIL, 2006, p. 2).

Ao longo da entrevista, as professoras mencionaram essa questão da docência com diferentes áreas do conhecimento e relataram a respeito de como organizam suas aulas, sua prática docente, a partir das diferentes áreas com que atuam. Além disso, falam sobre como percebem a questão de ter que trabalhar com diversas áreas, sobre a questão de organização de tempo e de como percebem a importância do professor de referência também trabalhar com



áreas que contam com um professor especialista nos anos iniciais, como Educação Física e Inglês, por exemplo.

Sobre a organização da prática docente envolvendo as diferentes áreas do conhecimento e a percepção que seus alunos de 1º ano têm dessas áreas, Letícia relata que

*É um desafio também compreender como que eles percebem. Ok, a Matemática é fácil de separar, né? Por mais que a Matemática tenha conceitos, tenha estratégias de pensamento eles acabam relacionando o Português e diferenciando isso da Matemática. Já quando tu trabalha Estudos Sociais e Ciências, a gente não diz: “Agora a gente vai trabalhar Estudos Sociais.”. Mas o que é Estudos Sociais, o que é Ciências? Então isso tudo vem atrelado durante o ano, a gente não diz: “agora é a hora da Matemática”. Isso vai durante o ano, é um processo contínuo durante o ano. A gente acaba não dizendo, não tendo essa nomenclatura de agora é isso e agora é aquilo. É processo, sabe? Então eles não diferem. Na hora que eles veem o calendário do desafio que tem os conteúdos, que daí é separado. (Letícia).*

A escola em que Letícia atua, realiza desafios ao final do semestre para a avaliação dos alunos. Somente nesse momento as diferentes áreas trabalhadas pela professora estão claramente separadas para os alunos. Esse trabalho interdisciplinar também é mencionado por Juliana, Leveza, Luma e Betina, que mencionam que o trabalho interdisciplinar é facilitado, muitas vezes, pelo material didático utilizado nas aulas.

*A gente sabe que é muito complicado as “gavetinhas” como a gente diz, né?! Agora a gente vai trabalhar língua portuguesa, agora ciências, agora história e geografia. Então o que a gente faz? Até o livro didático, ele é bem interessante porque ele traz... Digamos, ele vai trabalhando os estudos sociais né? Ele vai trabalhando os quilombos. E aí em português traz um texto, uma curiosidade da África. Então assim, no português traz uma cantiga, uma brincadeira, que tu poderia trabalhar na educação física. Então essa interdisciplinaridade acontece, sabe? Eu acho bem rico até o material. É muita atividade com artes também. Então a gente não fica limitada naquilo ali. (Betina).*

Apesar de mencionar que o livro traz sugestões de atividades das áreas das artes e da Educação Física, essas áreas não são abordadas na docência de todas as professoras, principalmente em se tratando de escolas particulares, as quais, na maioria dos casos, possuem um professor licenciado trabalhando com aulas destas áreas. Essa questão será retomada no próximo capítulo, que abordará, especificamente, à docência relacionada à Educação Musical, mas, por ora, cabe trazer o relato da professora Luma que, por atuar em uma escola estadual, que não possui professores especialistas trabalhando nos anos iniciais, envolve todas as áreas em sua docência.

*Cumpro rigorosamente com os horários de Educação Física, se não fizer isso, não vai ter Educação Física. Não existe isso, é direito, Educação Física é igual a Matemática, igual a Português, é um direito deles. É dia de pracinha... vamos para a pracinha. Se chover, vamos outro dia, vamos adequar. Mas, de respeitar o direito deles também. E a Educação Física, para trabalhar toda essa questão corporal com eles, é bem importante. E os nossos alunos, não tem acesso a nenhum clube esportivo,*

*uma quadra, o que eles têm é a escola. Mas, assim, qualquer área da arte, desde a música, matemática, língua portuguesa, os mapas, as caminhadas, as localidades, a localização da geografia, estudos do bairro, dificuldades em Educação Física, dificuldades em organização, eu gosto de todas. Não privilegio uma, não. Consigo levar todas elas. (Luma)*

A professora Laura, que atua em uma escola municipal, também relata o trabalho com todas as áreas do conhecimento. Sua prática docente, porém, diferencia-se da prática interdisciplinar relatada pelas outras professoras. Por trabalhar em um 5º ano, a professora já divide horários para cada uma das áreas, para que assim os alunos possam ir se familiarizando com a forma de ensino que encontrarão nos anos finais do ensino fundamental.

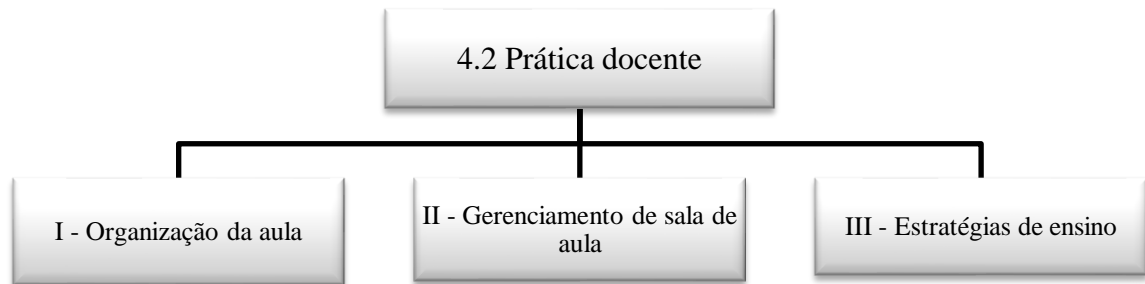
*Nós dividimos a tarde em horários, até pensando no sexto ano, pela troca de professor, porque pra eles essa transição é muito complicada. Nós dividimos português, matemática, história e geografia juntos, ciências é separado, artes e educação física. Aí eu sempre coloco assim: ou português e ciências, ou matemática e história, para não ficar... Dificilmente eu deixo português e matemática no mesmo dia, eu vou intercalando assim e eles tem o horário, daí eles tem os cadernos separados e o horário que vão fazer. (Laura)*

Percebemos, portanto, que cada professora envolve conhecimentos de diferentes áreas dependendo do contexto em que trabalha, se escola pública ou privada, e ainda do ano em que atua como professora. De forma geral, esse ensino é realizado interdisciplinarmente, com exceção apenas da docência no 5º ano, pela proximidade com o trabalho que será realizado nos anos finais, com cada área do conhecimento sendo ensinada separadamente, por professores especialistas.

## **4.2 Prática Docente**

Esta categoria discute as experiências docentes das professoras entrevistadas. A figura a seguir organiza as unidades de contexto abordadas nesta categoria, as quais envolvem aspectos como as estratégias de ensino, planejamento e organização das aulas e o gerenciamento da sala de aula, pontos importantes para a compreensão das crenças de autoeficácia.

Figura 12: Unidades de contexto da categoria prática docente



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

### I – Organização da aula

#### a) Brincar em sala de aula

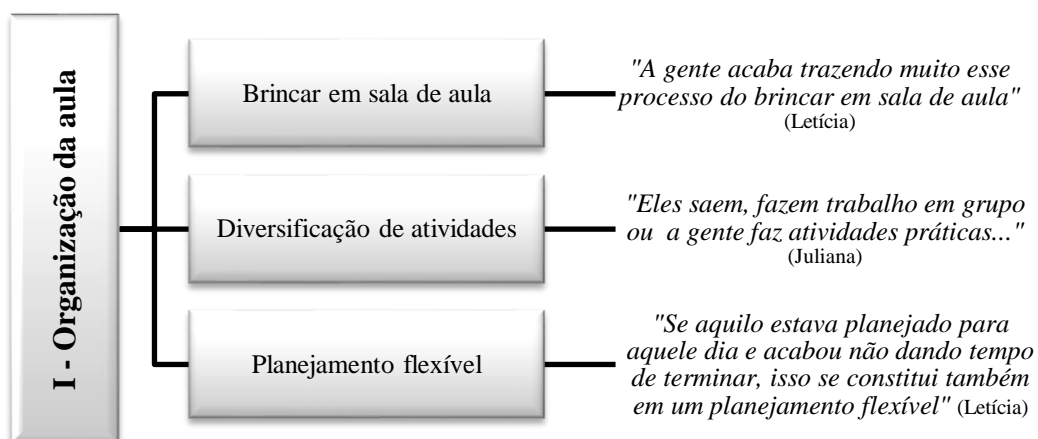
Letícia – “O brincar está, mas a gente trabalha muito todo esse processo do primeiro ano. Mas a gente acaba trazendo muito esse processo do **brincar em sala de aula, para que eles não percam também tudo o que vivenciaram na educação infantil**, que é mais o brincar e o aprender. Ali, eles têm o momento de aprender também. Mas a gente oportuniza o momento de brincar”.

#### b) Diversificação de atividades

Juliana – “Eles saem, fazem trabalho em grupo ou a gente faz alguma atividade que tem que ficar andando, atividade mais prática assim, levanta da classe. Um dia tem aula de Educação Física, outro dia tem informática, outro dia tem uma leitura durante a semana”.

#### c) Planejamento flexível

Letícia – “Cada dia é um dia. Então **se aquilo estava planejado para aquele dia e acabou não dando tempo de terminar, isso se constitui também em um planejamento flexível**, né? – Vocês lembram que aquele dia a gente acabou conversando? Mas agora a gente vai fazer uma atividade, vocês lembram? – **Então tudo isso vai retomando**”.



Como vimos na categoria anterior, ser professor de referência envolve uma forma de ensino diferenciada por se tratar da docência com crianças. Essa questão é trazida pelas professoras quando pensam em suas aulas e na inserção de brincadeiras e do lúdico na organização das aulas, principalmente pela professora Letícia, que atua com um 1º ano. A importância do brincar em sala de aula nesse momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é abordada por Neves, Gouvêa e Castanheira (2011). As autoras destacam que sua

investigação, ao ter como foco o registro da experiência infantil, evidenciou a necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental, ambas dimensões fundamentais da cultura infantil contemporânea. Parafraseando Magda Soares (1999), poderíamos pensar em práticas educativas na educação infantil e no ensino fundamental em que houvesse um “brincar letrando” ou um “letrar brincando”, em direção ao estabelecimento de uma relação de parceria entre esses segmentos da educação básica. (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 138).

Apesar de ainda se fazer presente em algumas situações, o brincar e o lúdico vão se distanciando das práticas das professoras entrevistadas, especialmente conforme a atuação docente ocorra em anos mais próximos aos anos finais do Ensino Fundamental. Porém, mesmo dando maior atenção aos conhecimentos específicos de cada área, as professoras mantêm a preocupação em organizar a aula por meio de diversificação de atividades, em prol dos conhecimentos que buscam construir junto aos alunos. Podemos observar isso no relato da professora Luma:

*Eles tem horário de leitura, eles tem um horário de contar as histórias, eles fazem teatro de fantoches aonde eles vão nos contando, eu acho que a fala primeiro contribui para que eles possam escrever depois, e ainda a ênfase maior está na alfabetização, na leitura e na escrita e na interpretação no segundo ano. A matemática também e os outros temas, que a gente trabalha como valores, isso tudo conta. A arte, a expressão no desenho, que eles relatam o que eles estão desenhando, isso tudo contribui para que eles possam escrever depois. (Luma).*

Além destes aspectos relacionados às atividades planejadas na organização da aula, as professoras relatam a prática docente baseada em um planejamento flexível. Em sua entrevista, a professora Luma cita alguns motivos para o planejamento ser flexível.

*Isso acontece... Isso é diário na nossa sala de aula. Você tem um planejamento todo, mas você não o cumpre todo, ou até você desvia ele todo. E essas coisas imprevistas, tanto de comportamento, quanto de atitude, quanto de vontade dos próprios alunos, isso acontece. É comum acontecer. E é tranquilo, a gente sempre tem um plano “B”. Às vezes, até um plano “C”. (Luma).*

A flexibilidade do planejamento também é percebida na forma de condução das atividades. Letícia relata que

*quando a gente percebe, assim, no início da atividade que ela não vai dar certo, a gente modifica. Então, vários momentos de jogos que a problematização inicial do jogo era diferente, eu percebia que eu não estava conduzindo da forma com que minha turma esperasse que fosse, né? Eles não estavam conseguindo render com aquilo, então eu adaptava. (Letícia).*

Para que seja possível essa reorganização de atividades e de planejamento, assim como mencionado na categoria anterior, as professoras percebem a necessidade de preparo e estudo constante para perceber as diferentes possibilidades de mudanças que podem ser realizadas no decorrer de uma aula.

## II – Gerenciamento de sala de aula

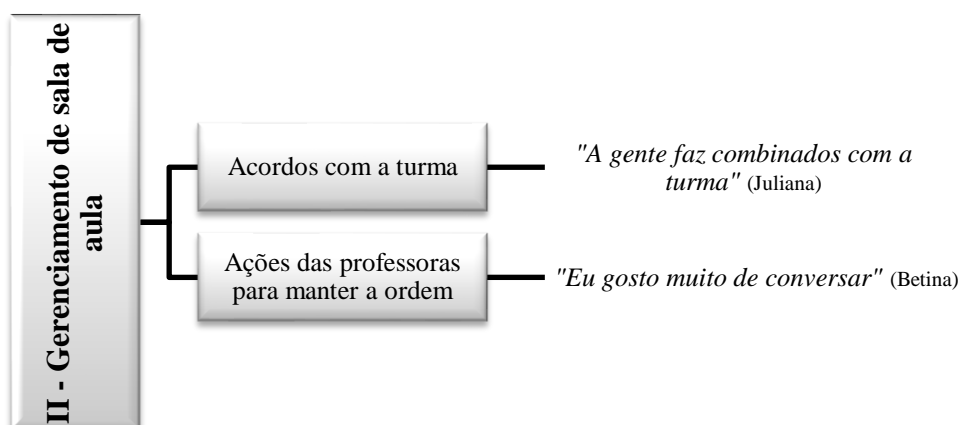
### a) Acordos com a turma

Juliana – “**A gente faz combinados da turma**, faz rodinha de conversa, o que é importante e o que não é importante, o que não deve fazer, o que é bom...”

Antônia – “Eu começo o ano e nos primeiros dias eu começo a trabalhar algumas normas e a gente começa a **trabalhar algumas normas de convivência**. O que seria importante nesse ambiente, o que seria de uma biblioteca se todas as pessoas lessem em voz alta, por exemplo, então a gente vai conhecendo e eles vão tentando identificar, o que seria ideal naquele ambiente. Até que chegamos à sala de aula. Então, **sempre que tem uma situação adversa, tem os combinados da sala**”.

### b) Ações das professoras para manter a ordem

Betina – “**Eu gosto muito de conversar**. Então eu paro tudo e converso e falo das minhas vivências, porque se eu vejo uma coisa que está saindo fora, que está atrapalhando... é os valores né? Então assim, a gente trabalha, eu gosto muito de trazer a realidade também que eu tive da outra escola. Às vezes um choque de realidade também né? Na linguagem deles é importante. E a primeira coisa é conversar. Porque tem que parar tudo e perguntar: O que está acontecendo? A gente tem regras. Então qual é a regra?”.



Além da organização da aula, temas relacionados ao gerenciamento da sala de aula também foram encontrados nas entrevistas em relação à prática docente. As professoras mencionaram diferentes ações para manter a ordem e alguns acordos que fazem com a turma,

especialmente no início de cada ano letivo. Os principais momentos citados pelas professoras em que precisam utilizar estratégias para manter a ordem estão relacionados às situações em que alguns alunos já terminaram determinada tarefa ou atividade e precisam aguardar os colegas terminarem. Nestes momentos, elas narram que os alunos que estão esperando ficam inquietos, conversam, querem levantar, o que prejudica a concentração dos que ainda estão realizando a tarefa. Para reverter essa situação, as professoras buscam conversar e encontrar outras atividades alternativas para os estudantes que estão esperando.

*A gente dá jogos pedagógicos. A gente diversifica muito. Jogos pedagógicos, enquanto os colegas estão terminando as atividades, para que seja retomada a conversa em sala. Jogos, revistas e passatempo, brinquedos que possam auxiliar no ensino de modelar, uma pintura. Então assim, isso é bem diversificado no nosso ambiente. Para aqueles que já estão prontos, não fiquem no tempo ocioso, não fiquem esperando ou até estar numa conversa... que pode estar acarretando nos colegas terminarem, dispersando os colegas. Então isso a gente sempre vai fazer para que todos estejam ocupados dentro de sala... (Letícia).*

A busca por outras atividades e o diálogo com os alunos também são citados por Betina.

A professora relata alguns exemplos de situações em sua entrevista:

*Porque realmente, se tu tem um aluno que já terminou, daí tu deu uma atividade extra e ele já acabou e o outro ainda não acabou e precisa de ti, gera assim até na gente uma ansiedade né?! Então a gente tem que ir procurar que aquele aluno que já acabou não atrapalhe o outro. Então primeiro é conversando e depois é como eu te falei dando atividade extra ou fazendo um jogo, eles têm jogos também, sabe?! Dentro da sala cada aluno leva um jogo. Então a gente tem os jogos pedagógicos. Então se tu vê que o aluno já terminou... Aí às vezes ele cansa e não quer fazer atividade, acontece isso também. [...] Eles gostam muito de Gibi. “Ai profe, eu quero ler um gibi. Profe eu quero desenhar a historinha do Gibi.” Então assim, por isso que tu tem que ter “n” cartas na manga para poder... Mas a princípio é conversar, perguntar o que está acontecendo, se você sabe que tem regras, agora o colega já terminou daí o quê que acontece? Uns ouvem e outros não. Daí tu vai indo, tu vai para o jogo, daí tu vai para o gibi, tu vai para os passatempos. Daí tu vai até que a criança fique ali, fazendo alguma atividade enquanto o outro termine. (Betina).*

Assim como nos relatos de Letícia e Betina, as entrevistas das outras professoras mencionam momentos de indisciplina e estratégias para resolução destes conflitos relacionados aos momentos de atividades, em que alguns alunos são mais rápidos que os outros e, quando terminam, não querem ficar sentados sem fazer nada esperando os colegas terminarem. Além das estratégias citadas, pensadas para cada situação em particular, todas as professoras comentaram a respeito de acordos gerais que realizam com os alunos no início do ano letivo. Tais acordos, chamados pelas professoras de “combinados” são criados em conjunto com os alunos e lembrados durante o ano. Na entrevista de Leveza, podemos perceber a importância que estes acordos tiveram para sua turma.

*Essa turma é uma turma que mesmo com todas as suas dificuldades comportamentais eles seguem muito bem, se um se desgarra os outros chamam atenção, então no início a gente tinha um quadrinho com regras e aí depois não foi mais preciso, porque eles já sabiam. Depois de um certo tempo não precisou mais porque eles conseguiram entender que cada um tem sua vez de falar, conseguiram entender que a sala de aula e o banheiro não são interligados, porque por eles, eles iam estar toda hora em banheiro, logo no início, com a desculpa de estar indo no banheiro e tomar água, e aí eles entenderam que nós tínhamos horário de banheiro e de água e que era logo após a merenda. Então a gente estabeleceu algumas coisas que eles não tinham ainda. Estabeleceu que depois do lanche a gente iria no banheiro tomar água e depois só na volta, e isso também foi uma coisa que demorou um pouquinho para gente conseguir, mas a gente conseguiu que eles entendessem. As questões de se respeitar, porque no início eles chegaram querendo muito se agredir em sala de aula e aí eles entenderam que não, que ali não era o momento pra isso, o lugar pra isso, que a escola não é o lugar que as pessoas vão para apanhar, que as crianças vão ali para brincar, pra ser feliz, pra aprender, então foi bem, foi tranquilo de gerir, passados uns dois meses do início do ano letivo a gente conseguiu gerir muito melhor isso, porque no início foi difícil. (Leveza)*

As situações narradas por Leveza, que foram revertidas pela existência das regras e acordos com os alunos, são específicas do contexto de trabalho onde a professora se encontra. Todas as professoras relataram momentos de indisciplina e o uso dos “combinados”, mas estes acordos sempre estão relacionados com os alunos e com as experiências vivenciadas em cada sala de aula. Salientamos que, mesmo tendo acordos, “combinados”, a docência sempre apresentará situações inesperadas, com as quais as professoras precisarão aprender a lidar e pensar em diferentes estratégias para resolver. Com base nas entrevistas, percebemos que tais situações estão relacionadas ao perfil dos alunos da turma, às experiências anteriores dos alunos com “combinados”, ao contexto de trabalho, dentre outros aspectos.

### III – Estratégias de ensino

#### a) Pesquisa para questões difíceis feitas pelos alunos

Letícia – “Eles assim, são umas caixinhas de surpresas, né? Então **quando vem alguma pergunta, alguma coisa assim que a gente não está preparado pra receber**. Eu digo: **A profe vai pesquisar**, então amanhã a profe traz pra saber o que é essa dúvida de vocês, essa dúvida que você apontou.... Ou a gente faz assim: Vamos fazer assim, **todo mundo vai pesquisar** e a gente vai conversar sobre aquilo que o coleguinha questionou. Então a gente se sente um pouco desestabilizada, porque eles são crianças. Mas não é porque eles são crianças que eles não vão estar nos desafiando também, né? Ou eles pesquisam, um desafio também pra eles trazerem também o que eles vão entender a partir daquilo. Então **são estratégias que a gente acaba utilizando ao longo do ano**.”

#### b) Temas de casa como complemento da aula

Luma – “Sobre a questão dos **temas de casa**, que eu não dou sempre, mas que eles sempre têm, por que eles precisam **rever as atividades feitas no dia**”.

Letícia – “Então por isso que a gente tem de trabalhar com essa questão, de que **a tarefa é o complemento da aula**. Sempre essa ligação, tu não vai trabalhar matemática num tema de português, num tema de redação. Então os temas de casa sempre trazem um complemento”.

### c) Retomada de conteúdo

Letícia – “Em sala geralmente a gente pergunta: Ficou claro? Está entendido? – “Não profe, não entendi”.

**Então a gente retoma de outras formas, retoma aquele conteúdo**, retoma aquela fala, que foi toda construída de outra forma. E aqueles que entenderam, né? Veem de novo, com outra forma, e aqueles que não entenderam acabam entendendo. Então assim, dentro de sala de aula eu sempre procuro que fique claro para todos”.

### d) Diferentes formas de ensino

Antônia – “Eu trabalho de uma maneira bastante **lúdica**, mas sempre voltado para a **pesquisa**”.

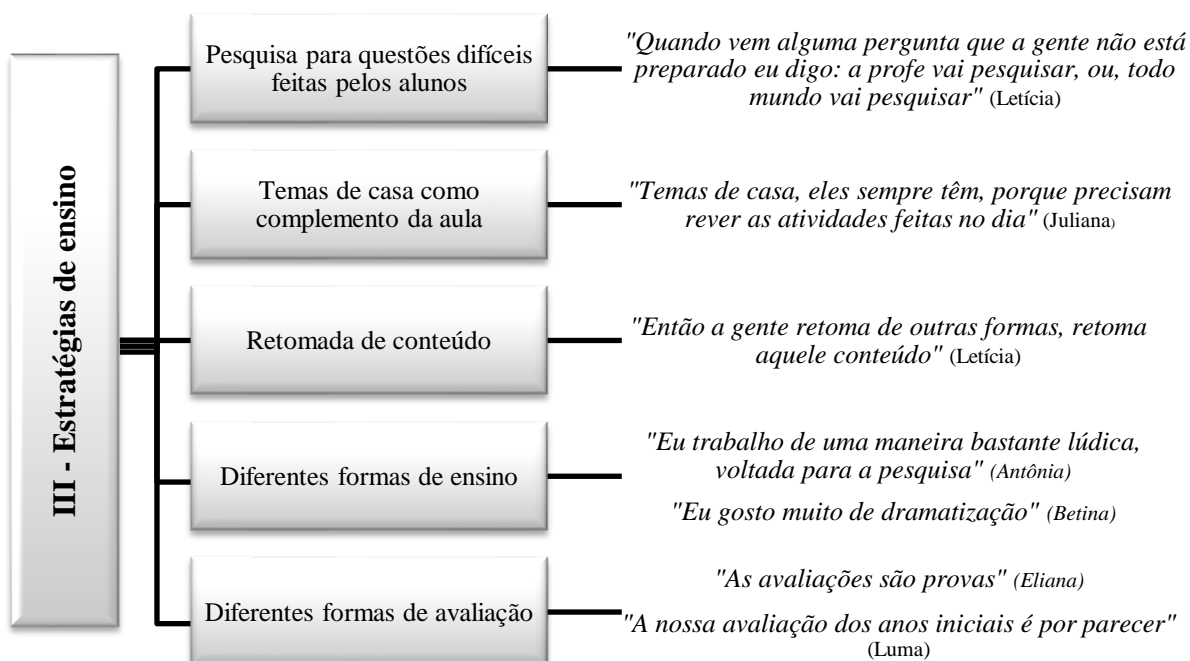
Betina – “Quando tem dificuldade, o que acontece? Tu vê que está explicando no quadro, a criança não está entendendo... **eu gosto muito de dramatização**. Viu que ainda está difícil a dramatização, ah então vamos fazer um jogo, vamos fazer uma coisa diferente, uma brincadeira, uma dinâmica”...

Juliana – “Ah, **eu chego de uma maneira para trabalhar, depois eu vou observando se eu preciso usar outro método para eles aprenderem**. Por exemplo, vou te dar um exemplo de leitura, eu faço leitura individual, faço leitura em grupo, faço leitura que exige bastante atenção ou deixo eles a vontade para ler. Matemática: ou eu chego com conteúdo, trabalho escrito, trabalho com material concreto, utilizo folhas de atividade, no quadro, explicação individual, explicação para todos”.

### e) Diferentes formas de avaliação

Eliana – “**As avaliações são assim: é uma prova valendo 3**, que é o teste valendo três, é um conteúdo que tu vai trabalhar até o dia do teste, aí tem a **prova** valendo 6 e que é o conteúdo do teste mais o conteúdo da prova. E daí um ponto é dado em cima então das **tarefas** que eles fazem, se todos fizeram a tarefa, se eles estão fazendo as atividades em sala de aula, se estão comprometidos, se eles não faltam, então esse 1 ponto é assim. **Essa é a avaliação, não tem outra avaliação**”.

Luma – “**A nossa avaliação dos anos iniciais é por parecer**. Não é por nota, diferente dos anos finais, que é por uma nota ponderada: peso 3 e peso 4. Então, no parecer, a gente sempre coloca o qualitativo, a socialização, o jeito que lida com os colegas, com os professores, a sua postura, o seu jeito de ser em sala de aula e a sua vivência escolar. Aí o parâmetro é sempre a própria criança mesmo. Se ela cresceu, o que ela foi e o que ela é. O crescimento que ela teve. E isso é diário. Não é uma prova. Eu não faço prova. Faço trabalhos, faço ditados, faço atividades individuais, faço no coletivo, faço no grupo, são várias formas, mas a avaliação é essa mesma, é contínua, cumulativa, ela é o dia a dia do aluno.





Também relacionada à prática docente, as professoras relataram diversas estratégias de ensino envolvendo diferentes formas de avaliação, a função de temas de casa, a utilização de pesquisas e maneiras variadas de retomar o conteúdo. Já discutimos a respeito da percepção das professoras de que o professor não sabe tudo o tempo todo e também precisa estudar. Muito ligado a isso está o tema “pesquisa para questões difíceis dos alunos”. Quando questionadas a respeito de algo que não sabem, as professoras utilizam a pesquisa como uma estratégia de ensino. Ao invés de apenas dizerem aos alunos a resposta em uma próxima aula, transformam a determinada questão do aluno em uma dúvida para a turma toda pesquisar. A professora Eliana relata como os alunos gostam dessa estratégia de pesquisa.

*Ah, eles são muito espertos. Ah agora lembrei, foi do quadro da Monalisa. Porque eles já foram no Museu do Louvre, já conheciam, eles viajam muito então eles já vem falando coisas. “Então traz, tu traz essa foto que tu tem para profe”, e daí ele se empolgava porque como eu nunca fui, eu não sei e eles traziam coisas assim que eram muito boas. “Profe, tu sabia que o quadro é desse tamanho? O quadro da Monalisa?”, “Ah eu não acredito, achei que fosse um quadro grandão!”. E eles: “Não é não profe, é desse tamanho” [gesto com as mãos demonstrando tamanho]. Eu digo: “Ah não acredito!”. E daí eles perguntam... qual é que era o quadro que era italiano? Daí eles perguntam por que está lá profe e não está na Itália? E eu não sei [risos] e aí eu digo: “Boa pergunta! Vamos pesquisar!”. Aí todo mundo, vamos pesquisar! E era bem legal assim, sabe? Então vamos pesquisar, e eles amam. “Ah nós vamos saber mais que a profe”, eles falavam assim. (Eliana).*

É interessante esse incentivo, por parte das professoras, no envolvimento dos alunos na resolução de dúvidas que surgem nas aulas. Na maioria dos casos, essas pesquisas são propostas para serem realizadas fora do horário de aula, configurando-se como os temas de casa, mas Antônia, Juliana e Leveza também relatam momentos em que pesquisam junto com os alunos durante a aula. Para discutir a respeito desse momento, destacamos a fala da professora Leveza, que levava seu próprio computador para a sala de aula para poder realizar as pesquisas com os alunos.

*E o que eu não souber a gente vai procurar junto. Então a questão do computador na sala foi bem boa, porque cada vez que tinha uma dúvida que eu não sabia a gente ia lá e pesquisava juntos. Depois até deu uma amenizada nesse uso quando chegaram as estagiárias, porque as meninas tinham outras táticas, né? Mas num período que eu estive só, que foi só eu com a turma, foi mais fácil de utilizar. (Leveza).*

Quando realizadas em casa, as pesquisas se tornam um complemento da aula, como mencionado pela professora Letícia: “Então por isso que a gente tem de trabalhar com essa questão, de que a tarefa é o complemento da aula. Sempre essa ligação, tu não vai trabalhar matemática num tema de português, num tema de redação. Então eles sempre trazem um complemento”. É interessante observar que a unidade de registro “tema de casa” apresenta relatos completamente opostos, como ilustrado pelas falas das professoras Eliana e Leveza:

*Eu já chamei pais e falei com eles, pois tive situações em que eram os pais que faziam as tarefas para os alunos e daí eu já falei com vários pais: primeiro vocês vão deixar ele fazer todas as atividades sozinho, depois vocês vão olhar e vamos ver se ele não sabe fazer. Porque toda a tarefa eu explico, porque eu quero que o aluno faça sozinho, eu não acho que a tarefa seja um compromisso do pai. Nenhuma coisa tem que ser angustiante para o aluno, tarefa tem que ser uma coisa que ele saiba fazer, que ele goste e que ele vai lá e faz e que ele até peça alguma ajuda para o pai, mas isso não é para o pai, é para o aluno. (Eliana).*

*Aqui, nós temos uma grande dificuldade com as tarefas que são enviadas para casa. E na escola como um todo. Não tem professor que não tenha o mesmo sentimento que eu. Então, coisas que você manda para casa, sabes que será um papel posto fora. Eles não fazem essas tarefas. E a gente cobra da família e não tem esse retorno. Então, mesmo que tu queiras reforçar, tem que se fazer aqui dentro. Porque, lá fora é bem difícil. (Leveza).*

Enquanto, em alguns casos, os temas são realizados pelos pais em um contexto de escola privada, na escola pública as professoras entrevistadas relatam o oposto, ou seja, o não envolvimento dos pais, o não incentivo da família para que sejam realizadas as atividades que foram levadas para casa. Salientamos que esses são resultados encontrados no contexto investigado, sendo que buscamos a reflexão sobre os mesmos e não a generalização. Assim, mais uma vez, observamos que a prática docente é influenciada pelo contexto em que as professoras trabalham. No excerto transcrito anteriormente, a professora Leveza menciona a dificuldade de “reforçar” o conteúdo por meio de temas e tarefas realizadas em casa. Mesmo em contextos que o tema de casa ocorre como o planejado pelas professoras, todas citam momentos em que precisam retomar o conteúdo em sala de aula.

*Em sala geralmente a gente pergunta: “Ficou claro? Está entendido?”, eles respondem: “Não, profe, não entendi”. Então a gente retoma de outras formas. Retoma aquele conteúdo, retoma aquela fala, que foi toda construída de outra forma. E aqueles que entenderam, veem de novo, com outra forma, e aqueles que não entenderam acabam entendendo. Então assim, dentro de sala de aula eu sempre procuro que fique claro para todos. Quando isso acontece, quando eu termino a explicação de alguma coisa, eu sempre pergunto se eles entenderam ou não entenderam. E eles acabam dizendo, sempre tem aquele que diz “ah, profe, não entendi” ou “ah, não estou entendendo”. Então **eu explico de novo. Sempre estou disposta a explicar quantas vezes for necessário.** (Letícia – grifo nosso).*

O trecho destacado da fala da professora Letícia demonstra suas crenças de autoeficácia, visto que um professor com elevada autoeficácia docente “atua persistentemente com aluno que apresenta dificuldades” (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006, p. 154). As demais professoras também apresentam relatos parecidos e suas entrevistas trazem diferentes estratégias para esse momento de retomada de conteúdos, como por exemplo: a) trabalho em duplas ou grupos, sendo que um aluno que já compreendeu o conteúdo trabalha junto a outro, auxiliando o que ainda não teve essa compreensão; b) encontros com alunos fora do horário da

aula, o que ocorre em alguns casos por iniciativa do próprio professor, que não recebe remuneração para esse momento; c) explicação individual para o aluno com dificuldade durante a aula, enquanto os outros alunos realizam alguma atividade.

Nos momentos de explicação de novos conteúdos as professoras também relatam utilizar diferentes estratégias. A utilização de novas ideias e métodos de ensino também é uma característica de elevada autoeficácia docente. As professoras narram trabalhar de forma lúdica, com dramatizações, com jogos, com pesquisas coletivas, com explicações no quadro, com leituras, com utilização de histórias, etc. Estas estratégias, em alguns casos, são substituídas por outras, durante a aula, como ilustrado no relato da professora Juliana:

*Ah, eu chego de uma maneira para trabalhar, depois eu vou observando se eu preciso usar outro método para eles aprenderem. Por exemplo, vou te dar um exemplo de leitura, eu faço leitura individual, faço leitura em grupo, faço leitura que exige bastante atenção ou deixo eles a vontade para ler. Então de várias maneiras, né? Matemática, ou eu chego com conteúdo, trabalho escrito, trabalho com material concreto, utilizo folhas de atividade, no quadro, explicação individual, explicação para todos. (Juliana)*

Os momentos avaliativos também apresentam diferentes estratégias, porém, em alguns casos as professoras relatam não ter liberdade para escolher a forma de avaliação, visto que a mesma é determinada pela escola em que trabalham.

*Assim, na escola atual que eu trabalho, é nota né?! Então a gente não foge disso. Eles têm valor 3, que é o teste. Era trimestral, agora vai voltar para bimestral. Eles têm uma prova valendo 6 e 1 ponto nos dois primeiros trimestres de trabalho com consulta. Esse trabalho eles faziam com questões que eles tinham que marcar, consultando algum livro e no último trimestre foi qualitativo. Então eu não posso fugir muito disso, porque a proposta da escola é a nota. (Betina).*

Em contextos que as professoras podem escolher a forma de avaliação, surgem relatos diferentes, como podemos observar na fala de Luma, professora de uma escola estadual.

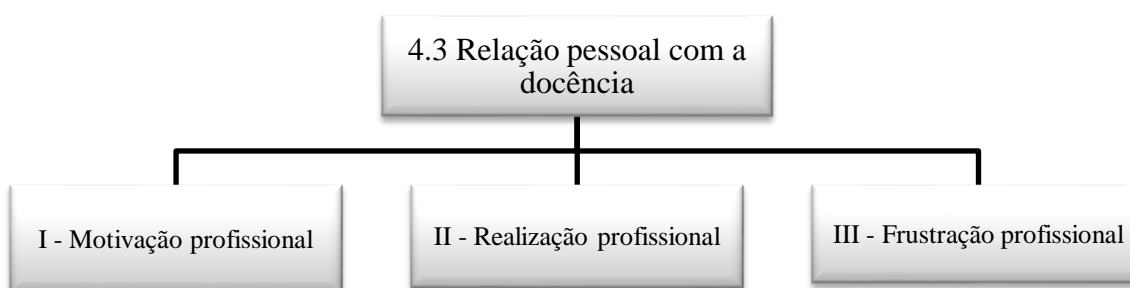
*A nossa avaliação dos anos iniciais é por parecer. Não é por nota, diferente dos anos finais, que é por uma nota ponderada: peso 3 e peso 4. Então, no parecer, a gente sempre coloca o qualitativo, a socialização, o jeito que lida com os colegas, com os professores, a sua postura, o seu jeito de ser em sala de aula e a sua vivência escolar. Aí o parâmetro é sempre a própria criança mesmo. Se ela cresceu, o que ela foi e o que ela é. O crescimento que ela teve. E isso é diário. Não é uma prova. Eu não faço prova. Faço trabalhos, faço ditados, faço atividades individuais, faço no coletivo, faço no grupo, são várias formas, mas a avaliação é essa mesma, é contínua, cumulativa, ela é o dia a dia do aluno. Não é um dia específico de prova. (Luma).*

É importante destacar que, mesmo em contextos sem liberdade para a realização da avaliação por parecer e não por notas de provas, as professoras relatam que avaliam constantemente o aluno, também percebem suas evoluções individuais e repassam para os pais, em momentos de conversa, essa avaliação realizada informalmente.

### 4.3 Relação pessoal com a docência

As narrativas das professoras por vezes ressaltam sentimentos de realização, motivação ou frustração com a atividade docente. Esta categoria apresenta os aspectos que levam a estes sentimentos.

Figura 13: Unidades de contexto da categoria “relação pessoal com a docência”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

#### I – Motivação profissional

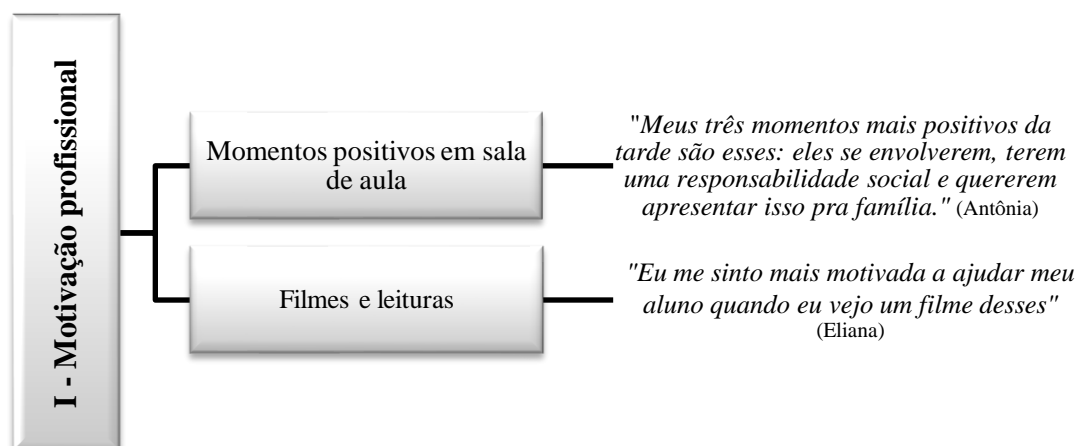
##### a) Momentos positivos em sala de aula

Antônia – “Então, para mim os meus três **momentos mais positivos da tarde são esses**. É eles quererem se envolver com as coisas. Ter uma responsabilidade social, quererem apresentar isso para a família, e quererem aprender o conceito novo que tem que ser trabalhado. Esses são os três momentos que julgo como sendo os três mais importante da tarde”.

##### b) Filmes e leituras

Eliana – “Eu acho que influencia sim. Eu gosto de olhar. Agora eu quero até olhar esse novo filme que está passando: “Extraordinário”, mas eu acho que sim, eu acho que nos motiva. **Eu me sinto mais motivada a ajudar o meu aluno quando eu vejo um filme desses**”.

Letícia – “Influencia na tua motivação. Aquele dia que tu não está muito bem, né? Aquele dia que tu está pensando, nossa quem sou eu? Como eu estou me constituindo? Porque como a gente é um ser humano, tem disso. Tem dias que a gente está bem, tem dias que a gente não está bem. Então, isso assim serve como motivação. Serve assim, para tu criar forças e mostrar que tu também é capaz, que tu também consegue. **De onde tu tira essas forças? Bom, é através de exemplos, é através de filmes, é através de um livro que tu lê, é através do reconhecimento que tu tem através de uma cartinha, sabe? Então tudo isso envolve a questão da sua motivação e a questão do momento que tu não está muito bem e que tu precisa se levantar, se reerguer**”.



A prática docente é uma atividade profissional que pode se tornar desgastante e cansativa. Sobre isso, podemos lembrar as falas das professoras sobre as concepções sobre o ser professor e a ideia de uma profissão em que se pensa 24 horas por dia, em que se está continuamente planejando, pensando nos alunos, ou como diz Antônia: “*É doação todos os dias*”. Alguns aspectos contribuem para que as professoras se mantenham motivadas com a docência, os quais estão relacionados aos momentos positivos vivenciados em sala de aula junto aos alunos e aos filmes e livros que as inspiram a continuar buscando crescer enquanto profissional.

Sobre os momentos positivos em sala de aula, as professoras os relacionam ao envolvimento do aluno com a aula, a percepção de que o aluno quer aprender, que está gostando das aulas. Esse retorno positivo dos alunos serve de motivação para as professoras. Luma exemplifica um destes momentos, destacando uma produção escrita que estava além do que esperava que seus alunos realizassem.

*Eu tenho alunos que fazem textos. Eu até me surpreendi com o texto que alguns deles fizeram, agora, no final do ano. Eu ainda, ontem eu falava para a coordenadora da tarde: “eu me surpreendi com textos que eu li dos alunos do segundo ano”. São textos que às vezes, no terceiro não tem. Mas, às vezes, foi em um dia em que o aluno estava a fim de escrever. E estava em um ambiente favorável para isso. De repente, em outro momento, não faria. São textos maravilhosos, a cartinha para o Papai Noel e tudo mais foi bem legal de ver. Por que em questão de se escrever tudo certinho, ser bem correta a palavra escrita, não. Mas, a ideia de que tem que ter uma sequência, uma coesão, eu fiquei bem surpresa até. (Luma).*

Perceber que os alunos se envolveram, conseguiram produzir – melhor até do que inicialmente a professora imaginou que eles poderiam – contribui para a motivação do professor em momentos em que este se sente mais cansado com a profissão. Além desses momentos, livros e filmes também contribuem para a motivação das professoras, as motivam a se tornar

melhores professoras e servem de inspiração e referência. Luma chega até a mencionar a utilização de um filme para motivação em uma reunião de professores.

*Com certeza, um dos filmes que eu posso citar, é o filme Matilda, tanto que quando eu fui coordenadora dos anos iniciais, eu pus para os professores ver, quando eu fui coordenadora dos anos finais eu trouxe para os professores verem. Por que a gente se espelha, eu não digo, que a professora fosse uma referência de professor, mas tem coisas dela que dá para tirar. Nossa, às vezes, a gente tem uma ideia que não é a mesma da equipe diretiva, tem esse jogo e como é bom quando a gente tem essas experiências, e pode tirar vantagens e pode melhorar a sua prática. (Luma).*

Os filmes são vistos pelas professoras como possibilidades de repensar a própria prática, servindo, nesse sentido, de motivação e inspiração. Percebemos essa visão dos filmes no relato da professora Antônia:

*Eu gosto bastante. Mas, não como uma receita. Ou viver só na utopia que aquilo tudo é possível, mas aquilo me motiva. No filme, como toda estrela, o professor não por ser só mais novo ou substituto. Mas, ele teve o interesse de se envolver, o que envolvia em tempo extra, por que ele ia ao encontro da família, eu fiz várias tentativas com os meninos e como os meninos da turma. O que o filme me palpita assim, em algo desafiador e que sim é possível fazer. Eu gosto bastante e de olhar e ver que mesmo sendo uma ficção de olhar e ver que na realidade a gente possa conseguir fazer alguma coisa diferente. (Antônia).*

Com exceção da professora Juliana, todas as professoras entrevistadas citaram filmes que serviram de exemplo e de reflexão para sua prática pedagógica, assim, percebemos esse tema como relevante nas entrevistas. Os filmes contribuem para a constituição do ser professor, na busca pelo aprimoramento e como uma alternativa para dias em que o professor se sente cansado ou desmotivado com a profissão.

## II – Realização profissional

### a) Realização pelo contexto de trabalho

Betina – “Olha, **eu sou muito realizada**, sabe?! Porque, **por trabalhar numa escola particular assim** e uma escola que é bem cobrada, eu fico feliz porque eu recebo comentários, inclusive na secretaria”.

Antônia – “De um ano, que eu estou com os cabelos brancos, mas um ano em que valeu bastante a pena. Porque, eu me refiro a esse ano? Por que, foi esse ano em que eu consegui viver as coisas que na faculdade eram propostos como significativas. Quem sabe fazer um projeto interdisciplinar? Quem sabe, começar pela pesquisa e não pelo projeto pronto? Então, **foi a escola que acolheu a minha ideia e eu fico realizada e agradecida**”.

### b) Realização pelo nível de ensino em que trabalham

Letícia – “**Eu acho que na alfabetização a gente percebe essa evolução deles, em leitura e escrita, é um dos pontos mais significativos**. Não tem preço. Trabalhar com crianças que estão aprendendo assim, uma coisa que elas levam para o resto da vida, é algo que te impulsiona muito. Te faz acreditar enquanto sujeito, te faz acreditar enquanto professor. E isso me move muito. **E é uma gratificação muito grande**, um reconhecimento muito grande quando a gente percebe que eles têm por si só. Que eles estão se consolidando enquanto sujeitos. Aprendizes sozinhos, né? Tudo aquilo que tu ensinou eles conseguem compreender e eles conseguem levar pra vida, né? **Então, enquanto alfabetizadora, eu me sinto muito grata por ser alfabetizadora**”.

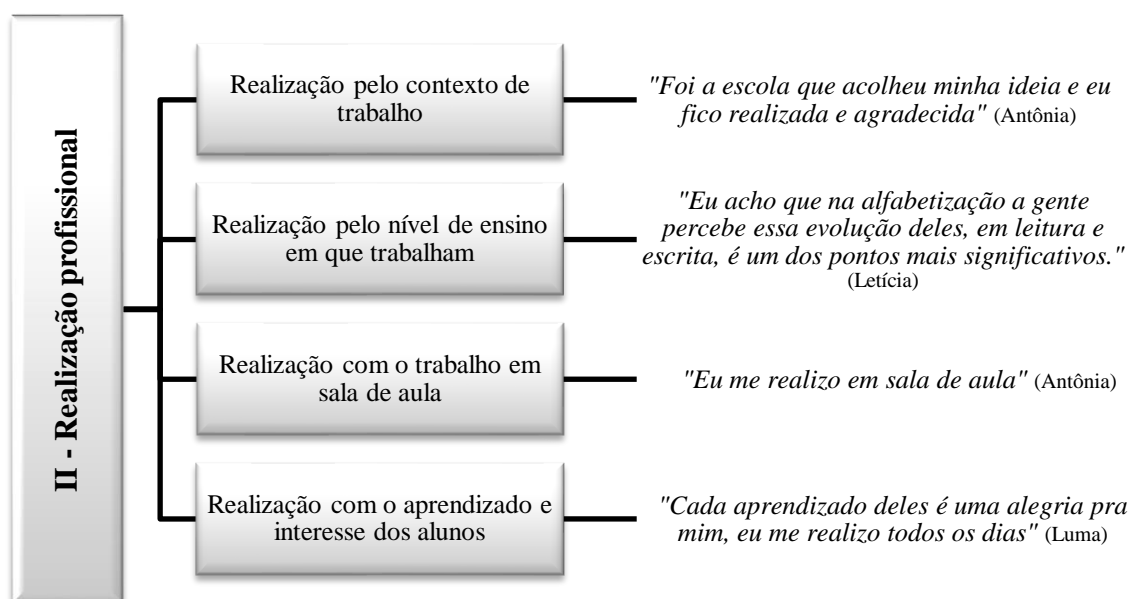
### c) Realização com o trabalho em sala de aula

Juliana – “A minha profissão, **eu me realizo em sala de aula** com meus alunos”.

Laura – “Naquela fase do magistério eu já comecei a fazer as observações e as interações em sala de aula e cada vez eu tive mais certeza que era o meu caminho. **Eu sou apaixonada pelo que eu faço. Não me vejo fazendo outra coisa.** E eu não gosto nem da parte de gestão, essa parte de administração, supervisão, nada disso, eu não consigo. Eu até comecei a fazer uma pós em gestão porque eu resolvi que eu queria fazer uma pós-graduação, aí comecei a fazer e disse, ah, não é pra mim. Não quis, fiz um semestre, não, não quero saber dessa parte burocrática da escola, do funcionamento, não me serve, **tem que ser sala de aula, frente a aluno.**”

### d) Realização com o aprendizado e interesse dos alunos

Luma – “Eu me realizo quando eu estou lá na quadra, trabalhando com Educação Física, quando um aluno conseguiu pular corda, quando eu vejo que ele conseguiu somar, quando ele conseguiu contar, isso tudo, **cada aprendizado dele, é uma alegria para mim.** E eles podem até trazer isso, chegar uma segunda-feira e dizerem: “olha, falei com a minha priminha e aprendi tal coisa”. Viva! **Não importa quem ensinou. Mas, você aprendeu. Eu acho isso o máximo. Eu me realizo todos os dias.** Por que, todos os dias têm alunos que está aprendendo alguma coisa, e parece que quando eles veem com mais dificuldades é que eles vibram mais ainda”.



Ao ouvir as professoras no momento das entrevistas e, após, ao reler e analisar suas falas, o sentimento de amor e de pertencimento a profissão, bem como de realização profissional se destacam. As professoras são unânimes em narrar a satisfação com o trabalho de sala de aula, apesar de algumas dificuldades e frustrações. Diversos aspectos contribuem para esse sentimento, como por exemplo: o contexto de trabalho, o ano em que atuam como professoras e a aprendizagem dos alunos.

A respeito do contexto de trabalho, a professora Luma destaca sua satisfação por trabalhar em uma escola pequena, na qual tem a possibilidade de conhecer e interagir com todos

os alunos e profissionais, o que é percebido pela professora como aspecto importante para essa realização profissional.

*Trabalho 40 horas, todos os dias, todas as manhãs e todas as tardes e eu acho que é isso. Nós temos uma escola que é pequena e **não é tão difícil quando a gente se conhece, conhece todos os alunos**, não são muitos, são em torno de trezentos que a escola tem nos três turnos e a gente consegue transitar em todos os turnos e conhecer todos eles. Os colegas também não são muitos e a gente consegue também ter um contato, conversar com cada um deles. **Aqui a gente transita nos três turnos e consegue ter essa troca com todos os professores e conhece a todos**. E consegue ter entre as funções: orientação pedagógica, coordenação, a equipe diretiva ter uma conversa diária, porque se vê todos os dias. Em uma escola maior, as pessoas não se cruzam tanto e aqui, é bem diferente e **fica bem familiar** e a gente se apegou por que é de longos anos trabalhando, ali junto e é bem tranquilo aqui. **Gostoso de trabalhar**. Eu saio em um momento em que eu estou feliz na escola. **Eu me aposento estando feliz na escola**. (Luma – grifo nosso).*

O fato de poder conhecer e conversar com todos os alunos faz com que o trabalho docente se torne mais fácil, na percepção da professora. A importância e a realização que surge de se trabalhar em uma escola pequena também é mencionada pela professora Juliana, que atua em uma escola municipal.

*Eu gosto da escola porque é uma escola pequena em relação ao número de alunos, não tem muitos alunos, o grupo de professores também não é tão grande, então é uma escola em que a gente pode acolher melhor os alunos, dar mais atenção. Eu tenho contato com todos os alunos da escola, tanto os meus quanto com os das outras professoras, sabe? E não sei se no outro ano, de repente, os alunos da fulana poderão ser meus alunos, a gente sempre tem esse carinho com todos os alunos, né? Eu gosto daqui por isso, é uma escola acolhedora. (Juliana).*

O trabalho em escolas menores é percebido, por Luma e Juliana, como mais acolhedor e familiar. Como as professoras passam todo o dia na escola, esse contato maior, esse vínculo criado entre colegas e com os alunos se torna um fator importante para a realização profissional. Por outro lado, professoras que trabalham em escolas maiores, onde esse contato com todos os colegas não é tão facilitado, descrevem outros motivos para a realização profissional relacionada ao contexto de trabalho, destacando principalmente o apoio que recebem da equipe diretiva.

*E o que acontece comigo? Esse ano, tudo o que eu sonho, eu levo para a gestão e faço acontecer. Tem várias questões que na minha caminhada anterior, eu tentei fazer porque as pessoas que trabalhavam comigo não tinham disponibilidade de tempo ou de interesse mesmo. Eu vejo que a prática pedagógica é atravessada por inúmeros fatores. Então, nem sempre a gente consegue fazer aquilo que interessa ou conseguiria, né? Porque tem esses atravessamentos. Essa é uma escola que eu admiro, porque me dá essa possibilidade. E às vezes, eu fico pensando, será que isso não é egoísmo, será que eu estou pensando só em mim, será que é bom eu só fazer as coisas que eu acredito? Também penso nisso. Mas, também tem me realizado bastante. O retorno tem sido bastante significativo das crianças. Então, vamos indo. (Antônia).*



Além do contexto de trabalho, a realização profissional também é percebida pelo nível de ensino em que trabalham. Ao realizar a análise de conteúdo, esse foi um tema abordado apenas por Letícia, mas, mesmo assim, é relevante para compreendermos os aspectos que contribuem para a realização profissional com a docência. A professora menciona a realização docente por trabalhar com alfabetização, onde consegue perceber sua influência no desenvolvimento de tantos aspectos dos alunos, assim como a construção de tantas aprendizagens. A professora também menciona que lembra com carinho do período em que trabalhou na Educação Infantil, mas que, atualmente, sua realização profissional vêm do trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental.

*Eu percebo que o ensino fundamental, hoje, é o meu chão. A gente acaba se identificando, né? Ah, tu é professora, tu pode trabalhar nisso, nisso e naquilo. Ok, mas não é porque tu é professora que tu vai ter vários leques, tem vários leques de possibilidade, mas tem aquilo com que tu se identifica, não é? Então, hoje eu percebo que a educação infantil foi maravilhoso, gratificante também trabalhar com crianças pequenas, mas o ensino fundamental hoje eu vejo que eu me identificaria, que eu me identifico muito mais. (Letícia).*

Outro fator que influencia na realização profissional das professoras é a percepção do interesse e aprendizado dos alunos. Esse aprendizado foi mencionado como um dos momentos positivos da aula e é visto pelas professoras como motivo para realização docente, pois representa que atingiram seus objetivos de ensino. Para ilustrar esse sentimento, transcrevemos abaixo excertos das entrevistas da professora Juliana e da professora Laura.

*Quando eles gostam das atividades, quando eles aprendem, quando brilha o olho, quando vejo que: “**ah conseguiu aprender**”, entende? **É a melhor coisa!** (Juliana).*

*Vou te dar um exemplo bem prático. Tem uma atividade que a gente faz com eles, que faz anos que é uma coisa bem comum, mas todo o ano é uma surpresa... Quando a gente trabalha a crosta terrestre, que é uma experiência que tu monta um vulcão, que é a coisa mais simples que tem, mas **a alegria deles vendo o vulcão entrando em erupção, aquilo dá um up**, eu digo: como é que eles gostam de uma coisa tão simples, que eles sabem que não tem como dar errado? Mas daí tu vê **a empolgação deles, a felicidade** e eles contam, contam, contam e mostram e querem, eles vivem aquele momento assim com muita intensidade. **Isso pra mim me faz bem, digo, ah, consegui de novo.** (Laura).*

Ao perceber que os alunos se interessaram pelas atividades e demonstraram gostar das propostas para a aula, as professoras se sentem motivadas a continuar buscando se desenvolver profissionalmente. Esse sentimento de satisfação ao ver que conseguiram ensinar, que os alunos aprenderam o que era proposto, se torna fator relevante na realização docente e corrobora com a construção de crenças de autoeficácia docente.

### III – Frustração profissional

#### a) Mudança de postura

Betina – “É porque o coletivo era bem difícil, porque era uma turma com muitos líderes, então não se respeitavam. As meninas... o grito, ou os meninos era chute. Era a maneira que eles tinham de expressar o descontentamento deles. Eu tive uma dificuldade muito grande com o coletivo deles, então **eu tive que mudar minha postura**. Coisas que eu fazia com os outros anos, eu não podia ser tão lúdica, não podia fazer brincadeira ou piadinha pra trazer eles, não, porque daí já começava a conversa e já ia, daí já perdía todo o fio. Então, **eu tive que ter uma postura muito firme, de chegar muito séria. Isso mexeu comigo porque eu não sou assim, a minha postura não é essa, e isso me causou frustração esse ano**”.

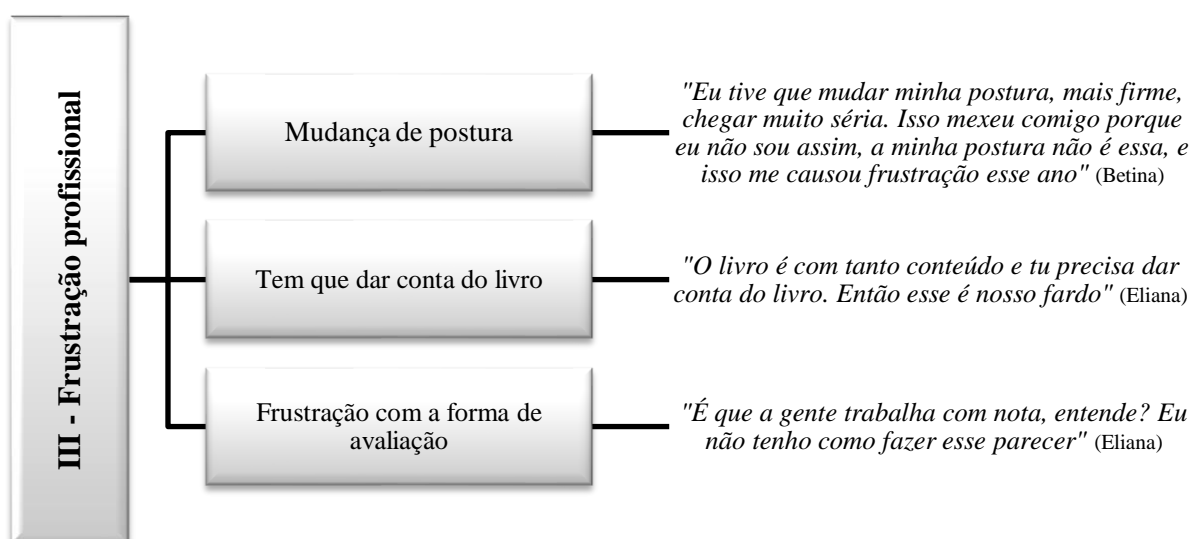
#### b) Tem que dar conta do livro

Eliana – “A escola trabalha com livro didático e a gente até pode ter liberdade, mas infelizmente **o livro é tão... com tanta coisa, com tanto conteúdo, e que tu precisa vencer aquele livro que o tempo, a gente não tem muito para sair daquilo ali**, então a gente não consegue, **tem que dar conta do livro**. O pai paga aquele material, exige que tu trabalhe o material. E a escola também, ela compra o material e o pai compra aquilo ali também, então tu tem que trabalhar em cima desse material. **Então esse é o nosso fardo**, entende?”

#### c) Frustração com a forma de avaliação

Eliana – “É que a gente trabalha com a nota, entende? **Eu não tenho como fazer esse parecer**”.

Luma – “Eu acho que essa é sempre uma das tensões, que eu via nas escolas. Por que a gente sempre sabe o quanto o aluno cresceu, mas **sempre vem uma avaliação externa, aí vem aquele aluno no ano seguinte, a avaliação externa não quer saber, se aquele aluno perdeu o pai, a mãe, se teve problemas. Não querem saber. É um dia a avaliação e é isso**. Nós temos que prestar contas sobre o aprendizado, nós também somos cobrados”.



Além dos aspectos positivos que motivam as professoras e contribuem para que sintam realização com a profissão docente, também surgiram na análise de conteúdo temas relacionados à frustração profissional. Estas frustrações são relacionadas à prática docente e a aspectos do trabalho docente que as professoras não possuem liberdade para mudar.

O tema “mudança de postura” foi mencionado apenas pela professora Betina, mas foi percebido como uma grande frustração profissional durante o último ano letivo. A professora

menciona ao longo da entrevista que é muito alegre, bem humorada e se sentiu frustrada com a última turma em que foi professora, pois a indisciplina dos alunos não permitiu que ela agisse dessa forma. Ao ter que mudar sua forma de agir em sala de aula, ser mais rígida, a professora percebeu sentimentos negativos, não se reconhecendo e identificando com a postura que teve de adotar.

*Eu tive que me fechar, eu tive que ser muito mais firme do que eu sou, pela dinâmica do grupo que eu estava, pela dificuldade de coletivo deles. Pra mim, ficar muito séria, não brincar, ou não... é muito difícil. E eu tinha que ficar assim praticamente a aula inteira. Lá no finalzinho da aula eu fazia uma brincadeirinha. E isso é **uma coisa que me machucou, na minha docência sabe?! Por que não é a maneira de...** Eu gosto de brincar, eu gosto de ir pro pátio, só que eu via que não era uma questão de... É que eles não estavam prontos e maduros para aquilo, a maioria. Então **eu tive que muitas vezes que adaptar uma atividade devido ao comportamento, agitação, infelizmente. E isso me gerou muita ansiedade. Uma frustração, porque eu tive que fugir da maneira que eu acho prazerosa assim. Eu tive que vestir uma outra professora Betina, que eu não estava acostumada. Tive que mudar minha postura em diversos momentos. Tive que fazer para eles conseguirem chegar nos objetivos de centrar, de focar. Eu tive que ser muito mais dura.** (Betina – grifo nosso).*

Percebemos assim que a postura e a maneira como as professoras se portam em sala de aula é influenciada pela resposta que recebem dos alunos. A postura dos alunos perante as propostas da professora é fator relevante para a forma como a professora vai se portar, como vai organizar a prática docente e, conseqüentemente, como irá se sentir – realizada ou frustrada – com sua docência.

Outro aspecto que gerou frustração foi o pouco tempo de aula durante um ano letivo e a quantidade de conteúdos a se trabalhar nesse tempo, ou como foi mencionado, a dificuldade e frustração em “ter que dar conta do livro”. Este aspecto foi destacado pela professora Eliana, que atua em uma escola particular e gostaria de poder ter mais liberdade para organizar a aula com tempo, envolvendo outras atividades além do proposto pelo livro didático.

*Quando a gente inicia, por exemplo, na matemática, a gente procura sempre iniciar com material concreto, ainda mais trabalhando com o segundo ano. Só que às vezes o tempo, trabalhar com o tempo... ele é muito angustiante, quando tu tem que vencer aquele planejamento para aquele dia e a gente tem contadinho, porque a gente trabalha com o livro que diz que até esse dia tu tem que terminar isso, até aquele dia vai ter que ter a prova, então nós temos um calendário de prova. **A gente tem um calendário, então tu tem que vencer aquilo ali, então é um pouco angustiante para mim.** Quando eu estou trabalhando com Ábaco, com material Dourado, com material de português que eu gostaria de criar e que poderia ser melhor para eles entenderem. E tu está trabalhando com aquilo ali e tu tem aquele tempo e dizer agora acabou. Ou quando tu está trabalhando biologia, ciência no caso, que a gente está dando, tu está falando dos animais, está falando agora no terceiro ano sobre mamíferos, répteis e tu começa a falar coisas que eles adoram, eles estão perguntando, perguntando, e aí tu limita: vamos fazer só três perguntas, na próxima aula vocês façam as outras. Porque tu está correndo contra o tempo, entende? Então às vezes eu fico bem angustiada, eu volto para casa um pouco decepcionada, porque eu gostaria de conversar um pouco mais com eles, gostaria de dar mais abertura para mim, gostaria*

*de deixar rolar uma coisa mais... que eles falem mais, que a gente possa... eu indo a partir do que eles vão falando. E às vezes não, tu vai até o ponto e tu tem que parar. (Eliana).*

Diversas vezes, ao longo da entrevista, a professora menciona que a quantidade de conteúdos trazidos no livro didático não é o problema, mas sim a falta de tempo para organizar o ensino de todos esses conteúdos. Eliana percebe que não pode inserir brincadeiras, atividades de aprendizagem lúdica, conversas e reflexões com a turma, pois assim não conseguirá terminar os conteúdos conforme o cronograma proposto pela escola.

*O conteúdo não é o problema, se eu tiver todo tempo do mundo não tem problema o conteúdo, o conteúdo em si não é o problema, o problema é o tempo a vencer. Porque dá uma angústia trabalhar naquele tempo, porque ter que jogar, jogar, jogar, jogar e tem que fazer todo o conteúdo, esse é o problema, não é o conteúdo em si, mas é o pouco tempo que se tem aí para ti não colocar o lúdico, para trabalhar outras coisas, outras formas, fazer alguma coisa mais descansada. Porque a gente sempre trabalha naquele ritmo do livro, tem os cronogramas, é bem assim. (Eliana).*

Ao analisar as entrevistas, percebemos que as maiores frustrações são decorrentes de aspectos que as professoras não têm controle. No exemplo acima, a professora Eliana se sente frustrada por ter que trabalhar o conteúdo com base no livro didático e em um cronograma determinado pela escola, o qual ela não possui liberdade para alterar. Nessa mesma direção, Eliana também menciona frustração com a forma de avaliação definida pela escola. A professora gostaria de trabalhar com avaliações por meio de pareceres, mas a avaliação determinada pela escola deve ocorrer por meio de notas de provas. Na percepção de Eliana, essa falta de liberdade com relação à avaliação, gera uma falta de confiança dos pais na avaliação docente.

*Eu gostaria de ter essa liberdade. “Olha o parecer que eu fiz do teu filho, olha aqui, eu analisei isso, analisei aquilo”, sabe? Isso seria interessante, né? E tanto a direção da escola como os pais terem uma confiança, acho que é isso mesmo, uma confiança, sabe? Terem uma confiança no teu trabalho. E ver que ele confia no teu trabalho, isso bastaria, ah sim, entende? A gente... não sei o que acontece assim que o professor... Não sei se nas outras profissões acontece assim, as pessoas confiam mais no diagnóstico do médico do que no diagnóstico de um professor. Eu queria poder fazer assim, fazer o parecer e o pai confiar em mim, sabe? (Eliana).*

Por outro lado, professoras que trabalham em escolas públicas e que possuem a liberdade de organizar a avaliação como desejam, também demonstram frustrações com relação a algum aspecto da avaliação do aluno. Como já foi mencionado, a professora Luma realiza a avaliação de seus alunos de forma contínua e por meio de pareceres. A frustração desta professora vem, entretanto, das avaliações externas.

*Eu acho que essa é sempre uma das tensões, que eu via nas escolas. Por que a gente sempre sabe o quanto o aluno cresceu, mas sempre vem uma avaliação externa, aí*

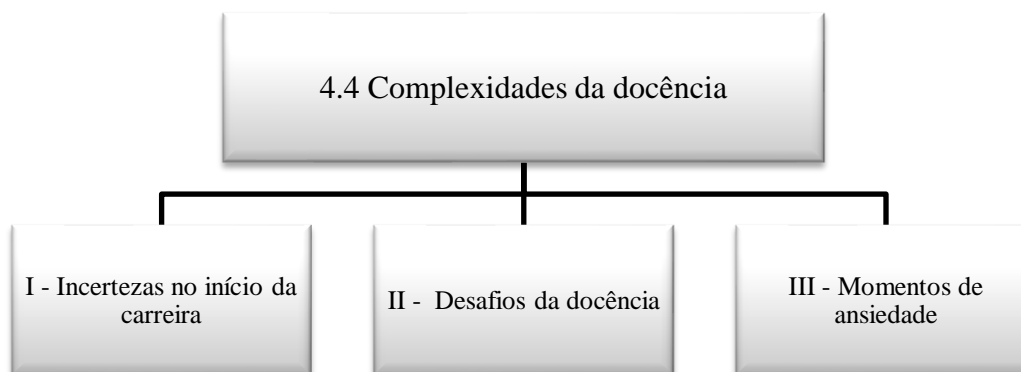
*vem aquele aluno no ano seguinte, a avaliação externa não quer saber se aquele aluno perdeu o pai, a mãe, se teve problemas. Não querem saber. É um dia a avaliação e é isso. Nós temos que prestar contas sobre o aprendizado, nós também somos cobrados. Por exemplo, um aluno lá do quarto ano, que foi avaliado, ele avançou lá para o quarto ano, e chega no ano seguinte, uma colega chega e diz: “como você, me passou esse aluno”. Essas para mim são as tensões que fazem parte do nosso trabalho, se eu pudesse eu pulava. Porque é difícil, você está com o aluno o ano inteiro, você sabe o que ele fez, o tanto que ele produziu, o tanto que ele cresceu, mas não foi o suficiente, dentro daquilo que nós ainda temos como modo da educação. (Luma – grifo nosso).*

As avaliações externas não levam em consideração o que as professoras avaliam quando constroem um parecer para o aluno, ou seja, aspectos subjetivos e não apenas relacionados à aprendizagem de determinados conteúdos, mas também a aprendizagem de outros aspectos importantes no desenvolvimento infantil. Essa discrepância também gera sentimentos de frustração.

#### 4.4 Complexidades da docência

Esta categoria aborda dificuldades relatadas pelas professoras em sua atuação docente. Apresenta os desafios por elas percebidos, as incertezas no início da carreira e os momentos da prática docente que ainda causam sentimentos de ansiedade. Fazem parte desta categoria as unidades de contexto descritas na figura abaixo.

Figura 14: Unidades de contexto da categoria “complexidades da docência”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

##### I – Incertezas no início da carreira

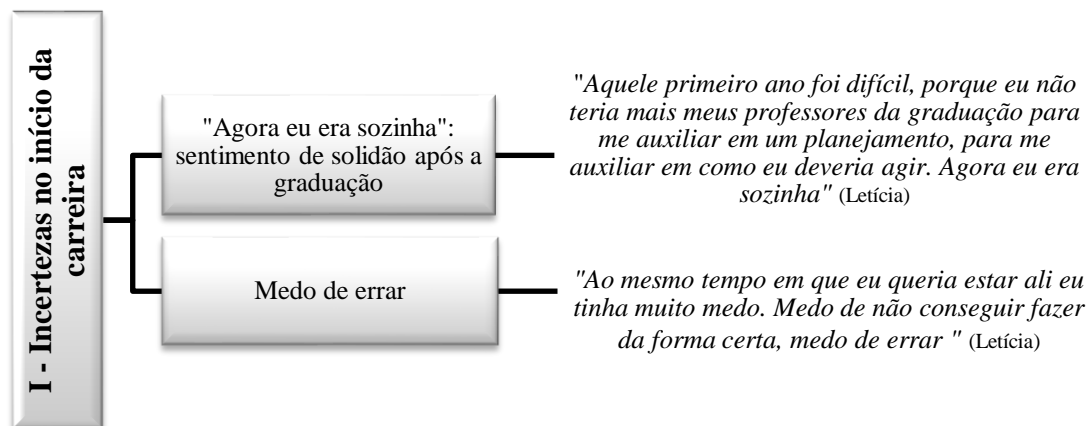
###### a) “Agora eu era sozinha”: sentimento de solidão após a graduação

Letícia – “Eu atuava, atuava na educação infantil. Eu concluí a graduação em 2013, dia onze de janeiro de dois mil e quatorze era a minha formatura, no dia doze eu estava trabalhando. Como professora, então assim, **aquele meu primeiro ano foi difícil, porque eu não teria mais meus professores da graduação pra me auxiliar**

**num planejamento, pra me auxiliar em como eu deveria agir.** No meu estágio eles estavam sempre presentes: Olha, tu faz assim. Faz assim. **Agora eu era sozinha**, como que eu ia fazer? Agora era só eu e as crianças”.

#### b) Medo de errar

Letícia – “Em meu primeiro ano nessa escola que eu estou hoje, foi um ano bem inseguro. Por eu estar em um ambiente que eu sabia que primava muito a qualidade, que primava o ensino. **Ao mesmo tempo em que eu queria estar ali, eu tinha muito medo. Medo de não conseguir fazer da forma certa, medo de errar.** Medo de agir de uma forma que não era correta também”.



As professoras entrevistadas apresentam grande variedade com relação ao tempo de experiência docente, tendo professoras atuando há quatro anos, enquanto outras já estão em sala de aula há 25 anos. Mesmo com o distanciamento que muitas delas têm do momento em que iniciaram a carreira docente, Letícia foi a única entrevistada a mencionar as incertezas com relação à prática docente que surgem para o professor iniciante. Letícia é a professora com menor tempo de experiência docente, talvez por isso esse momento esteja mais presente em sua entrevista. Ao lembrar seu primeiro ano como professora, atuando na Educação Infantil logo após a conclusão do curso de Pedagogia, e também seu primeiro ano como professora alfabetizadora, na escola em que se encontra atualmente, Letícia relata o sentimento de solidão e o medo de errar.

A professora Eliana, mesmo não fazendo referência às dificuldades que vivenciou em seu início de carreira, também menciona esse sentimento de solidão e de necessidade de apoio da universidade durante a prática docente. A professora comenta que “*depois que tu sai da Universidade você sente meio sozinha. [...] E na hora que tu mais precisa da universidade é na hora que tu está no teu campo de trabalho*” (Eliana). Salientamos, portanto, a importância da relação de parceria entre universidade e escola nesses momentos de aprendizagem docente. Esta parceria poderia ocorrer por meio de grupos de estudo, de reflexões, de um trabalho compartilhado, de oficinas, dentre outros.

## II – Desafios da docência

### a) Número de alunos

Letícia – “Olha, eu acho que assim, tu vai entrar na sala de aula e saber que tu tem dezessete, dezoito crianças que estão ali pra ti, né? Então isso já é um desafio. Tem uns pais que ainda questionam: ‘Profe, como é que tu consegue? Eu só com um não consigo, como é que tu consegue com dezessete, dezoito?’ Então assim, **isso já é um desafio, né? Tu conseguir prender a atenção, tu conseguir ser o exemplo para dezessete crianças ao mesmo tempo.**”

### b) Diferente nível de conhecimento dos alunos

Betina – “E na escola do Estado eu tinha o quarto ano, que é outra realidade também. É uma resposta mais comum eu acho. Daí no quarto ano eu tinha um aluno, que chegou até o quarto ano **sem ser alfabetizado. Eu tinha aluno que estava no nível de quarto ano. Tinha aluno que estava silábico. Tinha aluno que estava alfabetizado.** E daí se vira nos trinta né?”

### c) Adequar as atividades ao nível da turma

Luma – “Quando eu vim para essa escola, isso foi em 2012, eu vim de uma escola, de uma realidade dos alunos bem diferente dessa aqui. No geral, a turma queria aprender mais. Eu tinha que ter atividades extras, eu sempre precisava disso. Aí eu venho para uma escola, de uma realidade dos alunos, totalmente diferente. Parece que tudo o que eu trazia parecia ser demais. Então, será que eles não estão dando conta desse conteúdo? Então, até eu me adequar... Então, **é muito diferente, você pegar uma turma que te exigia para pegar uma turma que você tinha que estimular o tempo todo para querer.** Então, foi uma reviravolta da vida, que em questões de dias, **ter que me adequar a isso. Eu achei que foi um desafio bastante grande** para que eu pudesse ter mais cuidado com... **e ver que esses alunos de segundo ano ainda exigiam atividades de primeiro.** Era uma diferença muito grande na capacidade deles de desenvolverem as atividades e interesses pelas atividades. **Isso foi bem desafiador.** Isso foi questão de um mês, dois, foi questão de chegar e entender e dar conta do nível que eles estavam e trazer eles para que eles não ficassem em uma defasagem muito grande para o terceiro”.

### d) Planejamento constante

Letícia – “Então, enquanto o desafio de professora é mais isso, **o desafio de tu planejar, de tu pensar, de tu estar fazendo aquele momento, de tu pesquisar aquele momento não só na escola.** Mas tu pensar aquele momento em casa, finais de semana que você passa fazendo atividades, pensando. Ou é em rede social conversando com as colegas para ver se elas compartilham dessa ideia, né? Então você gasta muito mais tempo pensando do que, também, em escola, em sala de aula. **Então isso é um desafio para quem escolheu essa profissão. Não é uma profissão que tu vai terminar aquele trabalho lá e vai chegar em casa e vai se livrar dele. É um trabalho que tu tem que ter diariamente.** O momento, assim, que tu se desliga um pouco é ainda nas férias. E mesmo assim tu já tá pensando na sua próxima turma”.

### e) Indisciplina dos alunos

Betina – “Eu acho que **a maior situação desafiadora são os casos de indisciplina.** Porque como eu venho numa realidade que eles vêm focados, daí quando acontece de um aluno ou vários alunos terem uma indisciplina daí complica. Daí complica porque tu fala e o aluno não ouve ou quando a família é mais difícil, mas quando tu chama a família.... Ou que nem, a gente chamava os pais e eles não vinham. A criança continuava com indisciplina, daí é complicado. **Eu acho que isso é uma situação bem difícil, sabe?! A questão da indisciplina na sala de aula”.**

### f) Falta de material/ estrutura

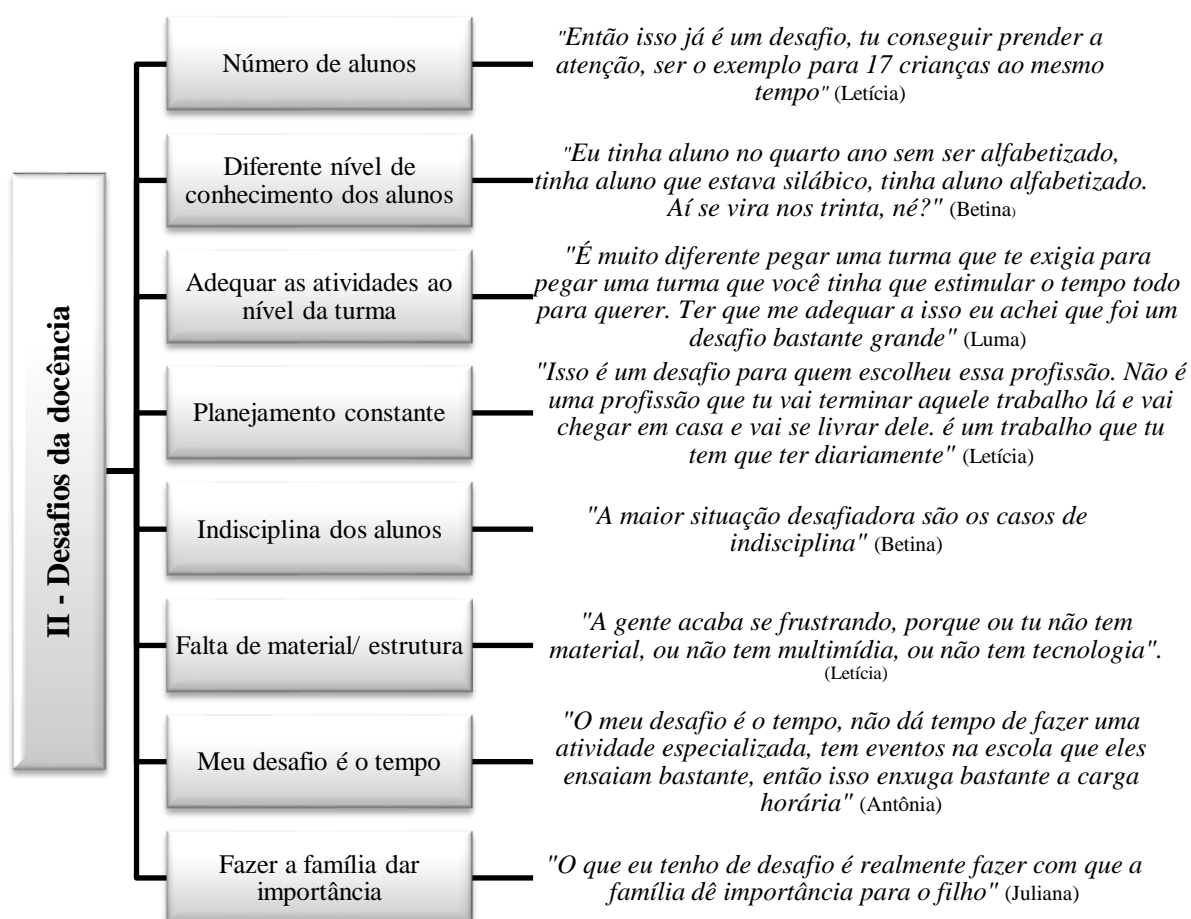
Letícia – “Quando a gente faz graduação a gente espera, a gente idealiza uma coisa e muitas vezes isso não acontece quando a gente vai pra prática. **A gente acaba se frustrando, porque ou tu não tem o material adequado, ou tu não tem o multimídia** que tu possa passar, ou tu não tem tecnologia que tu possa utilizar. Aí tu tem que recriar em cima disso, né?”

## g) Meu desafio é tempo

Antônia – “**O meu desafio é o tempo.** Não dá tempo para fazer uma atividade especializada, está terminando o trimestre, tem eventos na escola que eles ensaiam bastante, então isso enxuga bastante a carga horária”.

## h) Fazer a família dar importância

Juliana – “Como mais desafiadora, eu acho que **o que eu mais tenho de desafio é realmente fazer com que a família dê importância para o filho,** para as atividades e dê atenção. Aí é difícil, é uma questão que às vezes eu sinto que eu não consigo, não consigo, foge de mim, sabe?”.



Em meio a sua entrevista, Letícia comenta: “*ser professor é um desafio diário*”. Essa percepção do ser professor parece ser compartilhada pelas outras professoras, que relataram diversas situações e exemplos do que consideram desafios no trabalho docente. O número de alunos na turma é visto como um desafio no momento em que o professor percebe que precisa ser exemplo, modelo e uma referência para diversas crianças ao mesmo tempo. Essa questão está relacionada também ao desnível de conhecimento dos alunos em uma mesma turma, o que é salientado em uma turma com muitos alunos. A organização da aula e o planejamento de atividades para uma turma numerosa, com alunos com diferentes níveis de compreensão, são



percebidos, portanto, como um desafio da docência. Letícia exemplifica essa situação em sua entrevista: “*Esse ano eu recebi um aluno já alfabetizado. Então é um desafio pra gente ocupar essas crianças que estão já consolidadas no saber para as que ainda estão no processo inicial da alfabetização*”.

Assim como adequar o planejamento da turma, pensando nas especificidades de cada aluno, o planejamento geral para a turma, a necessidade de adequação de atividades ao nível geral da turma, também foi percebido pelas professoras como um desafio. Letícia comenta: “*A partir das vivências que a gente percebe das crianças, trabalhar com a alfabetização se torna um desafio também. Então, partir deles, saber o que eles estão compreendendo disso, e fazer as atividades adequadas para o desenvolvimento deles também, isso constitui um desafio*”. Percebemos que no momento do planejamento e das atividades de ensino as professoras buscam trabalhar de uma forma que as crianças consigam compreender e essa busca por diferentes formas de ensinar, essa adequação de atividades e de formas de explicações de um conteúdo é visto como um desafio, visto que exige preparação e muitas vezes adaptação durante a aula.

Além da adequação da linguagem e das atividades para um nível em que os alunos possam compreender melhor, o trabalho a partir da ludicidade e da brincadeira – inerentes ao ser criança – também pode ser percebido como um desafio, dependendo do perfil do professor. Temos um exemplo disso na entrevista da professora Laura.

*Acho que a parte das brincadeiras é um desafio, porque eu não sou muito das brincadeiras, eu aprendi algumas coisas, trazer alguma coisa para o meu estágio mesmo, trazer alguma coisa do lúdico. Porque eu não sou do lúdico, eu sou muito conteudista. Então essa parte eu não sou muito assim. [...] Não, só o estágio fiz na educação infantil. Não me enxergo dando aula para os pequenos. Tenho medo deles, tenho medo dos pequeninhos [risos]. Isso que aqui na escola quando eu cheguei eu fui para o primeiro ano, porque a professora estava de licença gestante e daí eu assumi a turma dela. E em 60 dias eu botei todos lendo, porque eu era aqui ó [gesto de rápido com os dedos]. Essas crianças têm que brincar, não, elas vão estudar. E aí foi. Mas deu certo, eles estão alfabetizados. (Laura – grifo nosso).*

Laura demonstra ter consciência da importância do lúdico e do brincar em meio ao ensino de crianças, porém, não se sente segura em relação ao trabalho com metodologias de ensino mais lúdicas, o que a fez buscar não trabalhar na Educação Infantil nem nos primeiros anos dos anos iniciais do ensino fundamental (atualmente atua com um 5º ano). No momento em que a professora menciona ter medo de trabalhar com as crianças pequenas, ela identifica que o problema está nela, na sua falta de confiança para inserir brincadeiras e ludicidade no processo de ensino, ou seja, possui baixa autoeficácia para desenvolver um ensino de forma lúdica. Nesse momento, é importante destacar que as crenças de autoeficácia “precisam ser medidas em termos de julgamentos particularizados de capacidade que pode variar entre

domínios de atividade, sob diferentes níveis de demanda da tarefa dentro de um determinado domínio, sob diferentes circunstâncias” (BANDURA, 1997, p. 42). Ou seja, mesmo que ao longo da entrevista a professora Laura demonstre possuir elevadas crenças de autoeficácia para determinados aspectos da docência, sob o aspecto das brincadeiras e do lúdico não sente forte crença de autoeficácia, por isso a busca por trabalhar com crianças maiores, alunos de 5º ano, nível em que o lúdico e a brincadeira não se fazem mais tão presentes em sala de aula.

A indisciplina dos alunos também foi mencionada como uma situação desafiadora para as professoras. Apesar desse ser um aspecto vivenciado em todas as turmas, em diferentes níveis, mas sempre presente em alguns momentos, as professoras conseguem lidar com essa indisciplina e dar prosseguimento às aulas, como podemos perceber no exemplo dado pela professora Juliana

*Consigo, mas às vezes tem alguns que retrucam, respondem, falam coisas que não deveriam, por exemplo: “tu não manda em mim”. Coisas assim... Daí eu pego e saio com a criança da sala, converso e volto para sala. Às vezes peço para coordenadora conversar com eles também. [...] Eu sei que ele está falando em um momento de raiva e sei também que ele reagiu desse jeito porque é alguma questão pessoal dele, psicológica, sabe... e que ele não está sabendo lidar com aquela situação e falou aquilo. Nunca levo nada para mim e é isso, não tem problema, depois eu volto para sala de aula e faço pedir desculpas. Já fiz pedir desculpa para mim senão eu não ia entrar na sala e tem funcionado, é funciona. (Juliana).*

Os demais aspectos listados pelas professoras como desafios da docência são relativos às situações ou características do trabalho docente sob os quais não possuem tanto controle, como o fato de ser uma profissão em que o planejamento é constante, a falta de materiais que encontram na escola, o tempo de aula disponível para a organização das atividades de ensino e o relacionamento que a família vai manter com a escola e a importância que dará ao ensino. Ao longo do ano letivo, as professoras buscam reverter esses desafios da melhor forma que podem, ou quando percebem que não conseguem alterar a situação, se adaptam a mesma, como é o caso do pouco tempo de aula para o ensino dos conteúdos exigidos. Antônia menciona que “às vezes as aulas da tarde são poucas para dar conta das demandas que ainda não foram supridas”, assim a professora precisa priorizar determinadas atividades ou trabalhar com os alunos fora do horário de aula.

Ao analisarmos os desafios mencionados pelas professoras, percebemos diferentes estratégias utilizadas para lidar com as diferentes situações. Em alguns casos as professoras buscam alternativas para reverter a situação desafiadora, em outros, percebem que não possuem controle sob a situação, então adaptam sua docência e, em último caso, buscam se afastar das situações que geram desconforto e são percebidas como desafios.

Os desafios da docência, descritos pelas professoras, estão relacionados ao que autores como Bzuneck (2000), Navarro (2002), Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006), e Casanova (2013) apontaram como variáveis que influenciam as crenças de autoeficácia docente. Essas relações dos temas relacionados à docência nos anos iniciais com as crenças de autoeficácia docente serão melhor explicitados na próxima categoria.

### III – Momentos de ansiedade

#### a) Trabalhar com novo material didático

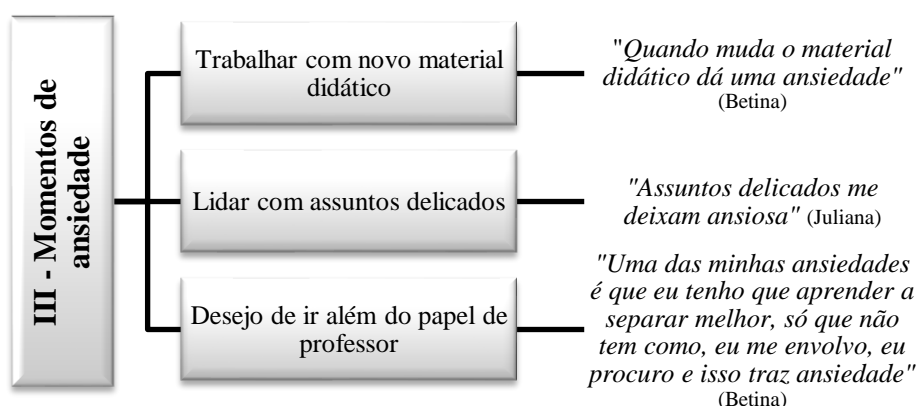
Betina – **“Quando muda o material didático dá uma ansiedade** natural, né? Porque é um mundo novo que tu tem que descobrir, tu tem que mergulhar, que tu tem que ver até tu pegar o ritmo... Tu fica ansiosa”.

#### b) Lidar com assuntos delicados

Juliana – “Ah eu fico um pouco ansiosa antes das práticas, isso ou numa atividade em um conteúdo que eu nunca trabalhei, que venha a trabalhar **ou um conteúdo, um tema...** Vou te dar um exemplo bem prático: consciência negra, que a gente trabalha. Preconceito, que tu tem que falar e que tu sabe de uma sala de aula tem crianças negras na sala daí a gente fica com um pouquinho de **receio de usar mal as palavras, entende?** De não conseguir atingir os alunos como gostaria, mas eu trabalho e daí sempre me avaliando para ver se eu estou fazendo certo, para não magoar ninguém, para não falar nenhuma besteira, é, **assuntos delicados me deixam ansiosa**”.

#### c) Desejo de ir além do papel de professor

Betina – “E você vê que eles vêm carentes para sala de aula. Não é porque filho do bambambam lá, que não vai ter carência, que não vai ter indisciplina, tem. Da realidade que eu vivo hoje, assim eles chegam com essa carência. “Ai meu pai não brinca comigo, minha mãe não brinca comigo.” **Então eles trazem tudo isso para sala de aula, então uma das minhas ansiedades é que eu tenho que aprender a separar melhor.** Anos de prática e eu tenho essa dificuldade, eu abraço muito. **Inclusive a antiga vice-diretora me falou assim: “Betina, isso não é o teu papel.” Só que não tem como, eu me envolvo, eu levo, eu procuro e isso traz a ansiedade**”.



Mesmo com todos os anos de experiência docente, algumas incertezas sempre fazem parte da vida das professoras. Isso está relacionado com os aspectos inerentes ao “ser professor”, discutidos no início do capítulo, como, por exemplo, o estudo constante e a busca por novos conhecimentos. Um exemplo desses momentos de incertezas, que acabam gerando

momentos de ansiedade para as professoras, é a situação em que precisam aprender a trabalhar com um novo material didático ou com atividades ou conteúdos que não fazem parte de sua prática cotidiana. Sobre isso, Juliana afirma: “Ah, eu fico um pouco ansiosa antes das práticas, isso ou numa atividade, em um conteúdo que eu nunca trabalhei, que venha a trabalhar ou um conteúdo, um tema...”.

A recepção de um novo material didático ou a preparação de atividades ou conteúdos que ainda não foram trabalhados exige das professoras dedicação e estudo. Apesar de relatar essas situações como geradoras de ansiedade, com o estudo e o tempo dedicado ao planejamento, as professoras conseguem superar essa sensação e incluir em suas aulas os novos conteúdos ou metodologias.

Relacionado aos novos conteúdos, ter que lidar com um novo tema em sala de aula também pode gerar ansiedade, caso este tema envolva assuntos que as professoras consideram delicados. A professora exemplifica essa situação:

*Vou te dar um exemplo bem prático: consciência negra, que a gente trabalha. Preconceito, que tu tem que falar, mas tu está em uma sala de aula que tem crianças negras, aí a gente fica com um pouquinho de receio de usar mal as palavras, entende? De não conseguir atingir os alunos como gostaria, mas eu trabalho e daí sempre me avaliando para ver se eu estou fazendo certo, para não magoar ninguém, para não falar nenhuma besteira, é, assuntos delicados, né? (Juliana – grifo nosso).*

Essa ansiedade gerada pelo receio de não se expressar da melhor forma possível frente aos alunos também foi encontrada na entrevista da professora Leveza, mas, nesse caso, o receio estava relacionado aos momentos de conversa com os pais dos alunos.

*Quando eu tenho que falar com alguma família que eu sei que é uma família difícil, fico ansiosa. Porque, aí você tem que ter muito fino trato para tratar, tem que ter cuidado, porque alguma coisa que você está aqui falando naturalmente, estou aqui falando contigo e não estou pensando no que eu vou falar. Mas, tem famílias que não é assim, mas, você tem que ter cuidado com o que fala, principalmente nesse ambiente. Aconteceu uma situação, não comigo, mas com uma colega, a professora solicitou, a menina tinha uma dificuldade de higiene muito grande e a professora orientou a menina a ter esse hábito e a mãe da menina interpretou de uma forma que foi bem difícil da gente contornar. Então, a gente tem que ter todo o cuidado ao falar. Se é uma família tranquila, que sabe, que conhece, ótimo. Mas, se é uma família que já vem trazendo situações adversas, dentro da escola e fora da escola, a gente fica um pouco receoso com o que fala. Porque, a pessoa fala uma coisa e a pessoa interpreta do jeito que ela quiser. Então, nesse sentido eu fico receosa. (Leveza).*

A ansiedade para as professoras também foi percebida em momentos em que sentiam necessidade de ir além do papel de professora. Quando analisamos as concepções do “ser professor de referência”, a afetividade com os alunos surgiu como um importante aspecto da docência. Porém, quando o professor, como mencionado pela professora Betina, busca suprir

carências afetivas que vêm de casa, isso pode gerar ansiedade. A professora Antônia também faz referência a esse tema em sua entrevista.

*Outra coisa que eu não concordo é a visão de que professor é pai, mãe, psicólogo... Não! Eu sou pedagoga. A formação técnica que eu tenho é essa. Eu não tenho intenção de ser pai ou mãe de ninguém. Não é minha função ser psicólogo. Eu não estou ali naquele tempo e espaço, contratada para isso. Porque isso dá a ideia de que tu és soberano, que tu és autossuficiente. Não, a gente precisa trabalhar em rede. E ainda não tem rede na escola, porque, talvez não se faça perceber que é necessário. Então, eu acho que quando a gente tenta abraçar tudo: eu vou ser pai, mãe, psicólogo e mais não ser o que desta criança; eu estou dizendo que não precisa de outras pessoas. (Antônia).*

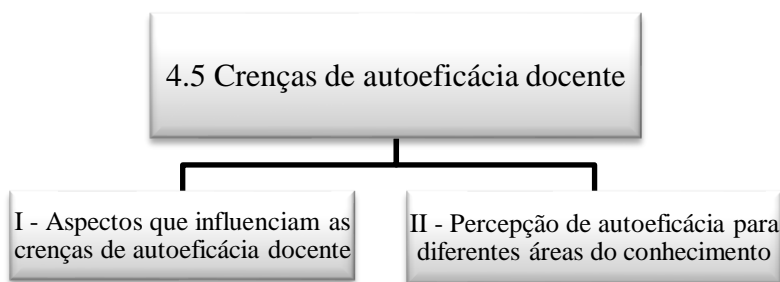
Concordamos com as palavras da professora Antônia, compreendendo que deve haver um limite na percepção do que seja o papel do professor. Em seu dia a dia em sala de aula a professora de referência vai tratar com carinho, afetividade e conhecer seus alunos de forma sensível, mas não é papel desta professora suprir o carinho e a atenção que a criança não recebe em casa. Em situações que exigem maior atenção e que vão além do processo de ensino e aprendizagem, este professor deveria poder contar com outros profissionais.

Ao refletir sobre temas referentes às dificuldades, desafios, incertezas e ansiedades relatados pelas professoras, percebemos que as incertezas e os medos vivenciados no início da docência vão sendo superados, mas também substituídos por novas incertezas ao longo dos anos, ao se depararem com novas situações e desafios. Estas novas situações, por vezes, geram momentos de ansiedade, mas as professoras entrevistadas demonstram conseguir lidar com isso e, mesmo com sentimentos de ansiedade, resolver conflitos e situações com as quais inicialmente tinham receio de lidar.

#### **4.5 Crenças de autoeficácia docente**

Apesar das categorias anteriores também estarem relacionadas às crenças de autoeficácia docente, esta categoria aborda com mais intensidade aspectos que influenciam a autoeficácia das professoras entrevistadas. Nela são apresentados exemplos que contribuem para que as professoras se sintam mais confiantes, ou inseguras, com seu trabalho, assim como destacam-se áreas do conhecimento e situações da prática docente em que as professoras se sentem mais ou menos seguras. Fazem parte desta categoria as unidades de contexto descritas na figura abaixo:

Figura 15: Unidades de contexto da categoria “Crenças de autoeficácia docente”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

### I – Aspectos que influenciam as crenças de autoeficácia docente

#### a) Experiências positivas com a docência

Laura – “Depois, já morando aqui em Santa Maria, eu cheguei na escola, com a função da inclusão teve uma colega da escola que **tinha um menino que era Down** e ele estudava em uma escola pública. Quando ela soube que ele estava chegando, **que tinha sido promovido para o 4º ano** ela foi na coordenação da escola e pediu que ela queria trazer o menino para a escola porque ela queria que ele mudasse de ambiente e aí ele veio para minha turma. A coordenadora me chamou e disse que ela achava que eu tinha o perfil para receber o menino e **foi um ano maravilhoso, porque ele terminou de se alfabetizar comigo. Aí eu consegui fazer.**”.

#### b) Experiências negativas com a docência

Juliana – “Eu tenho uma aluna agora que... ah, não sei. Estou com problemas. Não sei por que, a criança também é desligada, não sei, eu não sei... Porque **eu também não consigo às vezes identificar e isso preocupa muito**, parece que eles não têm maturidade e daí eu fico mesmo, com uma culpa sabe? E um penso assim, **eu não consegui fazer com que aquele aluno aprendesse**. Daí eu não sei como agir, a gente indica: “ajuda, pega alguém para, de repente, dar um reforço”. Porque às vezes outra pessoa ensinando é melhor, não sei. E também trabalho em grupo com o coleguinha, coloco sentar junto. **Então tem coisas que eu não consigo, é complicado**. Pois é, é isso aí que a gente fica triste né? **Fico meio assim, decepcionada, eu não consegui...**”.

#### c) Prática e tempo de experiência docente

Juliana – “Só a experiência, **o passar dos anos assim**. Só experiência, a experiência em sala de aula. Eu acho que é o principal, **a experiência em sala de aula**, o contato com os alunos, estar trabalhando diretamente com os alunos”.

Betina – “Claro que a prática vai te dando, como eu te falei, **a prática vai te ajudando cada vez mais** porque tu vai passando, durante os anos, por situações que daí em um outro ano tu passa pela mesma situação daí tu usa uma outra estratégia e dá certo. Então é um aprendizado constante”.

#### d) Apoio da equipe diretiva

Eliana – “Mas aí o bom é que quando chega lá, em frente pai, equipe, direção, professor eu nunca deixei de ter o apoio e isso é muito importante. Por mais que as coisas de fora venham, **quando tu tem apoio dentro da escola, olha só como é bom equipe e direção dos teus colegas, isso é muito bom**. Então eu acho que **isso é um ponto bem positivo do trabalho. Do estar motivado para pensar, para fazer, para produzir**, porque eu acho que se não fosse assim seria mais penoso sabe? Nossa, ter que ir lá, os pais reclamam, a direção não leva em consideração todo o nosso trabalho, tudo que fizemos, então pelo menos tem um lado que ajuda, tem, tem sim”.

### e) Reconhecimento e valorização sobre o trabalho realizado como professor

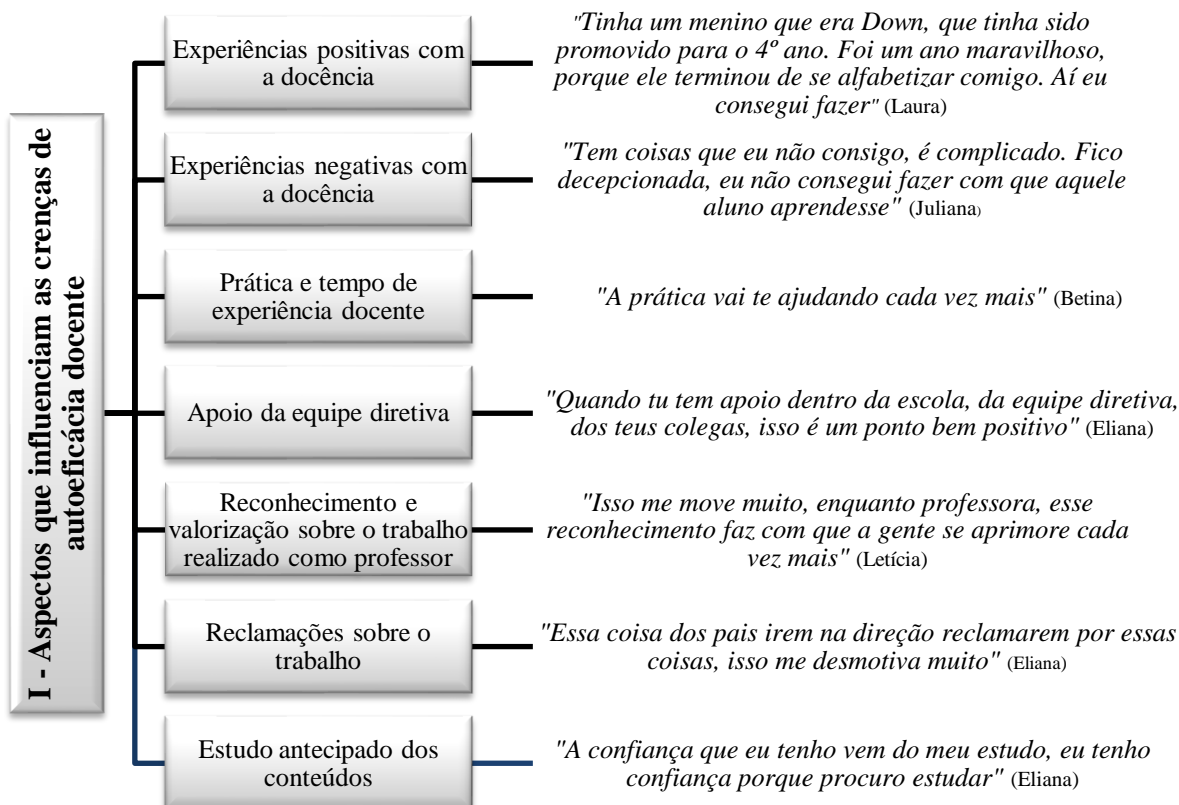
Letícia – “Então assim, eles vêm com cartinhas, vem com presentinho, e daí quando a minha mesa já estava cheia de coisinha, um dos alunos me pediu para eu ler a cartinha dele. E a cartinha dele era uma folha de ofício dobrada ao meio, na frente estava escrito assim: 'Profe Letícia' e um coração, sabe? Do jeitinho que eu estou te dizendo: 'Profe Letícia' e um coração. Dentro estava escrito: 'Prof ' Letícia, obrigada por me ensinar a ler e escrever. Bom, eu fiquei emotiva, sabe? E chego até... **É um momento bem gratificante que a gente parece que serve**, sabe? E, é isso que às vezes **nos move, nos dá força, que nos faz nos reconhecer enquanto sujeito, enquanto professor**. Então, ler aquilo assim, embora a gente perceba o quanto a gente é importante naquela figura de professor, nesses momentos assim é muito, sabe? Porque a gente percebe que a gente está ali pra fazer aquilo. Mas quando tem o retorno é muito mais, né? Assim, é o envolvimento dos pais, o envolvimento familiar, deles. Deles perceberem do quanto foi significativo aquele ano, do quanto eles aprenderam. Então assim, **isso me move muito, sabe? Enquanto professora assim, esse reconhecimento faz com que a gente se aprimore cada vez mais, faz com que a gente cresça**. Tanto pessoal, quanto profissional. Então isso é muito importante”.

### f) Reclamações sobre o trabalho docente

Eliana – “E com os pais, **sempre tem uns pais que toda hora reclamam**, sempre que aparecem, toda hora reclamam, **reclamam porque tem excesso de coisa, reclamam porque veio pouca tarefa, reclamam porque tem um erro aqui na folhinha**, tem um erro de digitalização passou por quatro professores e nenhuma viu, vai na direção reclama. **Aí tu pensa: Nossa, pensei tanto nesse trabalhinho para o meu aluno e o pai foi lá reclamar por isso?** Erro de digitação o pai foi lá reclamar, porque ele foi fazer isso? Não está comprometendo conceito. Às vezes questionam a qualidade para o ensino, isso nós passamos muito esse ano sabe? Tu dá uma folhinha e eles vão na direção reclamar: prof como que passou isso aqui? E até às vezes até uma imagem e às vezes não saiu tão bem e que às vezes na hora tu recebeu a impressão e não ficou tão boa, mas tu trabalha em aula e fala com aluno, mas eu acho que é a maneira de conduzir do professor, explicar a imagem talvez em outro momento fazem mais lindo, **mas essa coisa dos pais irem na direção reclamarem por essas coisas, essas coisas me desmotivam muito** porque tu fica: Nossa pensei tanto para fazer essa folhinha!”.

### g) Estudo antecipado dos conteúdos

Eliana – “Em sala de aula eu acho que a **confiança que eu tenho vem do meu estudo**, eu acho que é muito bom essa coisa de eu fazer as tarefas em casa, fazer a tarefa, fazer o exercício, eu querer estudar, sabe? Acho que essa confiança no meu trabalho vem do meu estudo, **eu tenho confiança porque procuro estudar**, procuro ver a minha forma de trabalho e eu me sinto bem confiante porque eu sei que aquilo que eu estou fazendo naquele momento é o correto. Não sei se é, mas o que eu sei é aquilo, **então se eu estudei isso, eu estou fazendo isso, eu sei o que estou fazendo, então por isso eu me sinto muito confiante**”.



Como já mencionado, Bandura (1997) descreve quatro fontes de autoeficácia: experiências diretas, experiências vicárias, persuasão social e estados físicos e emocionais. As experiências vicárias foram mencionadas quando discutimos a aprendizagem docente junto aos colegas de trabalho e os estados físicos e emocionais estão relacionados às situações em que as professoras mencionam momentos de ansiedade na docência. Nesta seção relacionamos as narrativas das professoras às fontes de experiências diretas e de persuasão social. É importante percebermos que as experiências diretas com a docência podem servir para aumentar ou diminuir as crenças do professor, dependendo dos resultados de tais experiências.

As experiências positivas relatadas pelas professoras envolvem situações que inicialmente foram percebidas como desafiadoras, como por exemplo, alunos com dificuldades para aprender, turmas com grandes diferenças de níveis de conhecimento, dentre outras. Estas situações acabam sendo percebidas como experiências positivas quando as professoras percebem que conseguiram atingir seus objetivos de ensino, mesmo com situações adversas ou com as quais não tinham tido contato até o momento. Por outro lado, quando não conseguem auxiliar a aprendizagem do aluno, quando percebem que a turma ou determinado aluno não se desenvolveu como o esperado, as crenças de autoeficácia das professoras pode ser abalada.



*Então assim, essa é uma situação diferente na sala de aula, às vezes eu vinha para casa pensando: Senhor meu Deus o que eu vou fazer? Às vezes ficava transtornada e também isso é muito ruim sabe? Esse ano também eu peguei uma **aluna com muita dificuldade, então explicava e ela não conseguia entender. Tu fica muito angustiada, sabe? Do teu trabalho e essa comparação com os outros é ruim. E tu tenta entender, porque será não está conseguindo? Ainda bem que os pais foram muito bons, muito atenciosos, no início eles tiveram resistência achando assim o quê que eu queria rotular o aluno, então no início a gente teve bastante resistência com isso, mas depois os pais entenderam que precisava fazer, **precisava levar ele uma psicopedagoga, fazer um trabalho assim, fora do pedagógico. Mas cada situação assim tu tem que repensar, o que eu estou fazendo? Em que estou errando? O que estou fazendo? Qual é a relação que ele está tendo comigo? Qual é a relação que ele está tendo com os coleguinhas? Porque ele não está aprendendo? Porque não está conseguindo fazer isso aqui? Mas é um sofrimento para a gente né?** (Eliana – grifo nosso).***

A situação relatada pela professora Eliana ilustra uma experiência negativa com a docência, visto que a professora não conseguiu, sozinha, potencializar a aprendizagem da aluna mencionada. De acordo com o referencial teórico, experiências negativas como esta, contribuem para uma diminuição da crença de autoeficácia docente.

Exemplos de persuasão social também foram encontrados nas entrevistas. As professoras mencionam diversos comentários que recebem a respeito de seu trabalho, os quais influenciam a forma como se sentem em relação à sua capacidade frente à docência. As professoras relatam que comentários positivos são constantes vindos dos alunos e também da equipe diretiva da escola. Por outro lado, em alguns momentos também recebem comentários negativos vindo de alguns pais, o que enfraquece suas crenças de autoeficácia. Assim, independentemente do tipo de comentário, este retorno que recebem dos alunos, pais e professores influencia a percepção das crenças de autoeficácia docente, visto que “assim como as persuasões positivas podem encorajar e empoderar, as persuasões negativas podem funcionar de modo a frustrar e enfraquecer as crenças de autoeficácia” (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 105).

A literatura da área, ao discutir os aspectos que influenciam e as fontes de constituição das crenças de autoeficácia docente, não aborda o domínio do conteúdo a ser ensinado, talvez pela suposição de que o professor sabe e tem segurança nos conteúdos que serão desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Esse é um fator que parece lógico na docência, porém, encontramos no contexto da unidocência uma situação especial. Como as professoras de referência precisam trabalhar com diversas áreas do conhecimento, por vezes não possuem o domínio de alguns conteúdos ou de algumas áreas em geral. Discutiremos mais sobre isso na próxima seção, mas é importante já destacarmos este aspecto, visto que o domínio de determinados conteúdos foi um aspecto percebido pelas professoras como contribuinte para seu sentimento de autoeficácia para o ensino. Eliana menciona: “*a minha confiança no meu*

*trabalho vem disso, de estudar e resolver todas as questões em casa*". Assim, a partir das entrevistas realizadas, percebemos que no contexto da unicodência, além das fontes de autoeficácia descritas por Bandura (1997), o domínio do conteúdo a ser ensinado também é fator determinante nas crenças de autoeficácia docente.

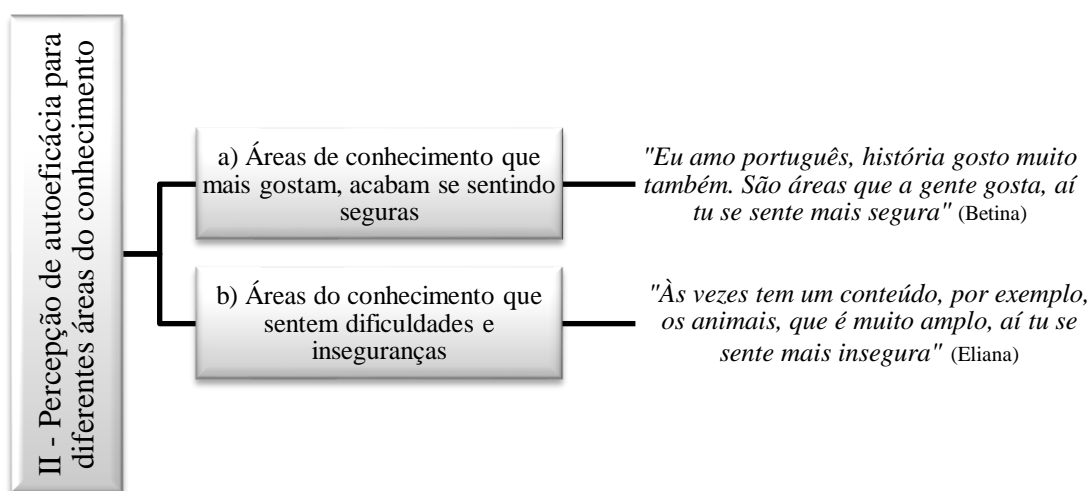
## II – Percepção de autoeficácia para diferentes áreas do conhecimento

### a) Áreas de conhecimento que mais gostam, acabam se sentindo seguras

Betina – “Eu amo história, amo, amo história e gosto muito de português. É uma área que eu assim... **Ah, eu amo português, história, gosto muito também. São áreas que a gente gosta né?! E que tu se sente mais segura....** É que nem o aluno, tu gosta né?! Então é são mais essas duas que eu realmente amo, o português e história então, eu viajo... eles estão no segundo ano mais eu volto lá no Tratado de Tordesilhas sabe?! E eles gravam isso, e eles contam em casa também e os pais: “Ah, profe, que legal.”

### b) Áreas do conhecimento que sentem dificuldades e inseguranças

Eliana – “Estudos sociais eu tenho que ler bastante né? Acho que estudos sociais, a própria ciência que eu te falei, **às vezes tem um conteúdo, por exemplo, os animais que é muito amplo, aí tu se sente mais insegura.** Eu não vi tanta coisa em relação a isso sobre estudos sociais, sobre aquela parte de geografia, nas questões do solo é que fica preciso estudar mais isso dali, um pouco, como vou trabalhar isso com eles. Às vezes é mais difícil, a gente está tão acostumado a trabalhar português e matemática quando a gente chega nessas outras áreas a gente para, né? **Estudos sociais é bem mais difícil a parte de geografia eu acho bem mais difícil.**



Já comentamos que as crenças de autoeficácia podem variar conforme a tarefa a ser realizada ou a área do conhecimento a ser ensinada (BANDURA, 1997). Isso foi percebido nas entrevistas, sendo que as professoras mencionam áreas do conhecimento em que se sentem mais seguras para trabalhar, geralmente áreas pelas quais tem maior afeição, assim como mencionaram áreas do conhecimento com as quais sentem maior insegurança.

Em todas as entrevistas, o gostar da área de conhecimento está relacionado com a segurança que as professoras sentem para ensinar conteúdos a ela relacionados. Assim como o relato de Betina – na descrição do tema – a professora Laura também demonstra que a sua

confiança para o ensino de uma determinada área está ligada ao sentimento que tem por essa área.

*Eu gosto muito de história e geografia. **Me sinto mais confiante com essas porque elas são conteúdos que eu sempre gostei**, que eu sempre tive assim... A minha primeira opção antes de fazer pedagogia era fazer história, aí depois quando eu descobri que a faculdade de história não era o que eu imaginava fui para a pedagogia. Mas **é por que eu gosto muito**, como eu sou muito curiosa, eu gosto muito da história da antiguidade, da origem e aí eu acho que **é o que eu me sinto melhor**, tanto que eu me empolgo, o dia que a gente vai trabalhar história e geografia é só aquilo ali, porque é uma aula que eu gosto muito. (Laura – grifo nosso).*

Na narrativa de Laura podemos perceber como a confiança para trabalhar com determinada área do conhecimento, ou seja, a autoeficácia para o ensino dessa área influencia a prática docente. Em muitos casos estas áreas são priorizadas e a professora investe mais tempo e se dedica mais ao planejamento e organização, o que está acordo com a afirmação de Pajares e Olaz (2008, p. 106), que destacam que “os indivíduos tendem a selecionar tarefas e atividades em que se sintam competentes e confiantes e evitam aquelas em que não se sentem assim”. Dessa forma, áreas com as quais as professoras não se sentem tão seguras, podem ficar “de lado” no planejamento geral de ensino, seus conteúdos podem ser menos abordados em aula, ou simplesmente não desenvolvidos, como é o caso, em diversas situações, das áreas das artes no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, o que será abordado mais profundamente no próximo capítulo.

## 5. CONCEPÇÕES E CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DO PROFESSOR DE REFERÊNCIA COM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO MUSICAL

Neste capítulo, discutiremos o envolvimento, a formação e as concepções que as professoras entrevistadas têm para com a Música, assim como os aspectos que influenciam a constituição de suas crenças de autoeficácia com relação à Educação Musical. A figura sintetiza as categorias emergidas da pesquisa e que serão analisadas ao longo do capítulo:

Figura 16: Categorias originadas da análise de conteúdo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

É importante retomar que o professor de referência, atuante nos anos iniciais do ensino fundamental, envolve em sua prática docente o trabalho com diversas áreas do conhecimento, como Português, Matemática, História e outras. Dentre as áreas que compõem as aulas desse professor também se encontra o ensino de Arte e, nele a Música. Porém, como observamos nas pesquisas apresentadas no terceiro capítulo desta tese, muitos aspectos influenciam e envolvem a docência com esta área, que, muitas vezes, não se fazem presentes na prática pedagógica do professor de anos iniciais do ensino fundamental.

Assim como no capítulo anterior, cada subcapítulo representa uma das categorias originadas a partir da análise de conteúdo. Suas unidades de contexto (destacadas com numerais romanos) e unidades de registro (destacadas pelas letras minúsculas) são apresentadas antes das reflexões e discussões sobre os dados, juntamente com trechos das entrevistas para orientar a compreensão do leitor a respeito da maneira como chegamos ao resultado do processo de categorização.

### 5.1 Formação e envolvimento das professoras com a música

A categoria destaca o contato que as professoras têm com a música em seu dia a dia e as relações afetivas que têm com relação a esta Arte. Além disso, aborda questões relacionadas ao contato com a música e com a Educação Musical no período de formação, discutindo a música no contexto das disciplinas de Artes nos cursos de Pedagogia e, em alguns casos, a ausência de formação musical na formação docente. Compõem a categoria, quatro unidades de contexto:

Figura 17: Unidades de contexto da categoria “formação e envolvimento das professoras com a música”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

#### I – Relações afetivas e objetivos do envolvimento com a música no cotidiano

##### a) Eu amo música

Betina – “A música permite a gente viajar. É aquela coisa que nem um livro, tu viaja sem sair do lugar. E tem músicas que trazem memórias, a história da gente, pessoas que já não estão mais aqui que a gente tem uma música, que a gente lembra. **Então, eu amo música, eu amo.** Acho que **toca na alma, sabe?**”.

## b) Eu gosto, mas não tenho contato

Antônia – “Bom, eu gosto. Não tem um gênero específico que eu gosto. **Gosto sim de todos os tipos de música**, muito embora não tenha uma rotina de ouvir música em casa, mesmo porque, a minha estada em casa é pouca. **Muito pouco contato eu tenho com a música. Não tenho contato**”.

## c) Estou sempre cantando

Betina – “Ah, eu **estou sempre cantando**, estou sempre...”.

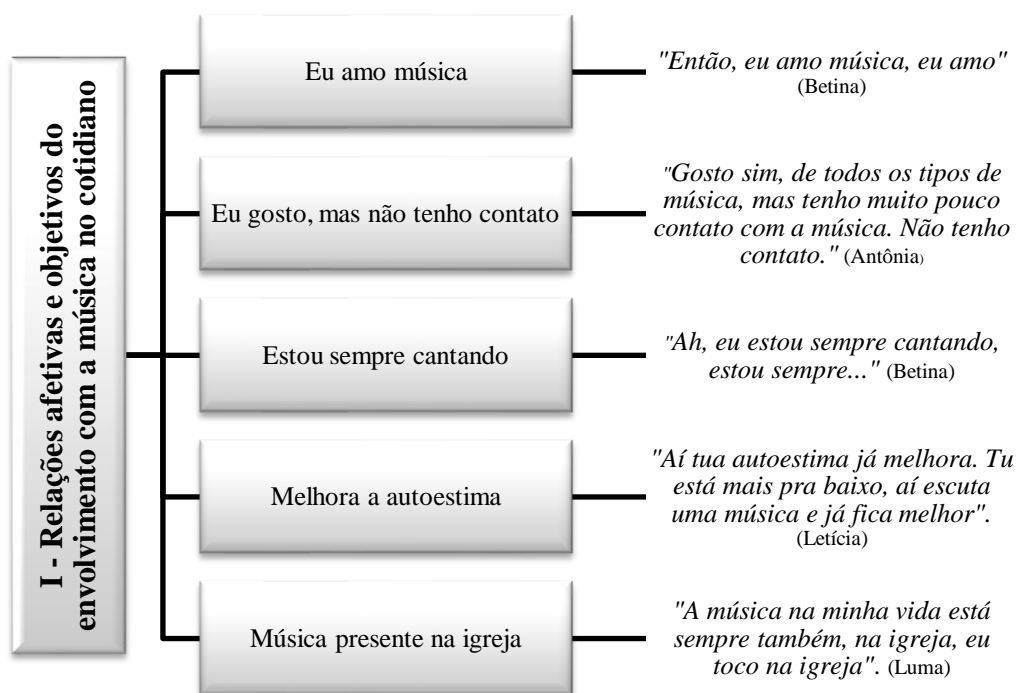
Eliana – “Eu vou te falar, nesse momento que eu estou vivendo como mãe, a música com a minha filha está todo o tempo. **E a música faz parte agora todo o momento da minha vida**, todo o momento, **porque todo o momento eu estou cantando para ela**. Nossa, ela não aguenta mais de tanto ouvir musiquinha [risos]. A gente dança, eu danço com ela, isso aí é todo o tempo”.

## d) Melhora a autoestima

Letícia – “No dia-a-dia está em tudo, né? Tanto em questões assim, né? De tu estar fazendo alguma coisa daí tu está escutando música, né? Daí **tua autoestima já melhora. Tu está mais pra baixo, daí tu escuta uma música e você já fica melhor**. Então, no cotidiano, na minha vida, ela está presente em todos os momentos”.

## e) Música presente na igreja

Luma – “Mas **a música na minha vida está sempre presente**. Na igreja também, **toco na igreja**. Agora, eu estou saindo um pouquinho porque eu era todos os finais de semana. Eu disse pra eles: ‘vão conseguir mais gente porque só eu tocando está enjoado’. Mas, agora, temos mais duas pessoas que tocam. Então, agora, eu consegui, eu fico com três finais de semana e temos mais outros dois”.



Como podemos analisar nos trechos destacados das narrativas, as professoras parecem ter uma relação positiva com a música em seu dia a dia. Com exceção da professora Antônia,

que afirma gostar de música, mas não ter tanto contato, devido ao pouco tempo disponível para a atividade de ouvir música em casa, as professoras relatam um contato diário com a música. Em seu dia a dia, as professoras entrevistadas mantêm contato com a música nos momentos de descanso, ao tomar um chimarrão ao final da tarde, nos momentos em que realizam tarefas domésticas, e no deslocamento para as escolas em que trabalham, momento em que relatam ouvir música no carro ao longo do trajeto.

Percebemos que esses sentimentos positivos e essa relação afetiva com a música, pode ser um fator contribuinte para a inserção da música nas práticas docentes destas professoras. Em pesquisa realizada junto a professoras de anos iniciais do ensino fundamental, Bellochio e Machado (2017) encontraram como resultados o pouco aparecimento da música nas aulas das professoras entrevistadas, por motivos como: “carência de conhecimentos musicais e necessidade de priorizar outros conteúdos que não música” (p. 92). Como o professor de referência tem liberdade para organizar sua prática docente envolvendo conhecimentos de diversas áreas do conhecimento, muitas vezes, algumas destas áreas são priorizadas em relação às outras, como percebido pelas autoras. Nesse sentido, acreditamos que se alguma professora relatasse não gostar de música e não ter nenhum envolvimento com esta área em seu cotidiano, seria muito mais difícil encontrarmos a música em sua sala de aula, visto que ela poderia, ao invés de trabalhar conhecimentos musicais, organizar sua aula em torno de conhecimentos de outras áreas, com as quais apresentasse maior afinidade.

Além de relatarem gostar de música e ter contato com a mesma em atividades cotidianas, as professoras percebem que essa área pode contribuir para aumentar sua autoestima e modificar seus sentimentos. Nas entrevistas relatam que em momentos que estão se sentindo tristes, ouvem música para se alegrar, por exemplo. Além do contato diário em casa, para Luma, o envolvimento com a música também tem como objetivo uma maior participação na igreja. A professora relata que desde que aprendeu tocar violão participa ativamente do fazer musical da igreja.

Luma é a única professora que relata tocar um instrumento musical sendo que o fazer musical para as demais professoras está relacionado ao canto. Nenhuma delas menciona cantar em alguma atividade formal atualmente, como na participação de um coral, mas relatam que em sala de aula e em casa estão sempre cantando. Sobre essa atividade, é interessante observar o relato da professora Eliana, que menciona cantar diariamente para sua filha e para seus alunos, mesmo tendo uma autopercepção negativa para o canto.

*Com os meus alunos eu tenho coragem, com os alunos eu tenho. Eu canto muito mal, porque eu não tenho nenhuma afinção, mas eu também tenho coragem, eu não tenho*

*problema nenhum em cantar com eles, sabe? Eu canto com eles e eles acham que a gente canta maravilhoso, então é [risos], a profe canta muito, né? Não estou cantando é nada, mas eles acham. Eu canto junto e eles também cantam.* (Eliana).

A partir da experiência narrada pela professora Eliana, percebemos que é mais provável que haja envolvimento com a música através do canto em momentos em que se as professoras se sentem confortáveis, por perceberem que não terão uma cobrança ou “avaliação” pela maneira como cantam. Apesar de não sentirem segurança para cantar em qualquer situação, acreditamos que o envolvimento que as professoras relatam ter com a música, seja através do cantar com seus alunos ou do ouvir música em casa, seja um aspecto positivo das professoras com elementos desta área de conhecimento.

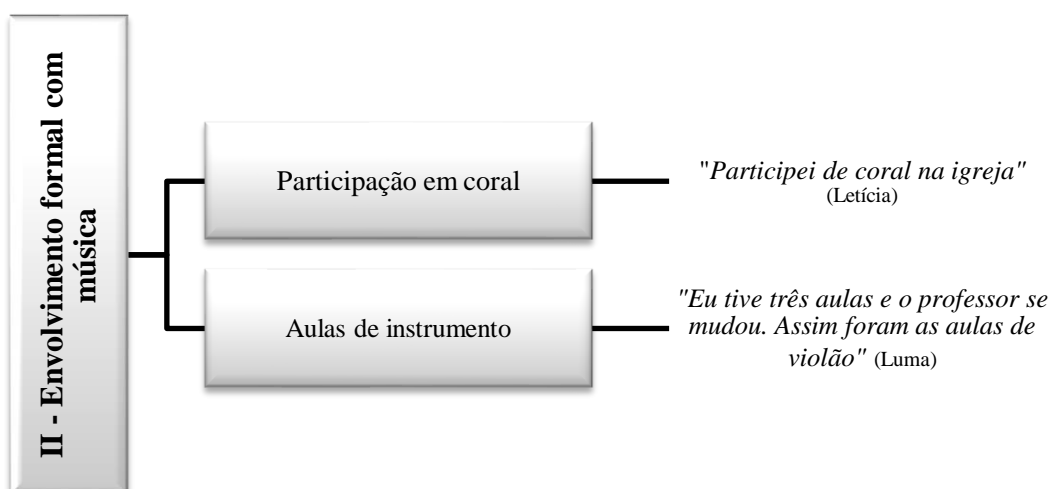
## II – Envolvimento formal com a música

### a) Participação em coral

Letícia – **“Participei de coral na igreja.** Eu tinha em torno de uns seis, sete anos. Mas **foi bem significativo** porque, nossa... **Nós cantávamos muito, então tinha escolinha dominical, depois tinha o momento que nós ensaiávamos** tanto para Natal quanto para Páscoa. Então aquilo era um momento assim, que nós íamos, **as crianças iam com mais frequência à igreja, para ensaiar para cantar.** Então aquilo também era muito prazeroso, né? É uma coisa assim, que mexe com a alma da gente. Então para a gente **era maravilhoso.** Fiquei em torno de uns dois anos”.

### b) Aulas de instrumento

Luma – “Violão foi assim, meio autodidata... **eu tive três aulas e o professor se mudou** da cidade onde eu morava, aí foi quando eu fui morar em outra cidade, e de novo, eu tive duas aulas e o professor se mudou. E eu fiquei sem. **Assim foram as aulas de violão”.**



Além do envolvimento cotidiano que as professoras têm atualmente com a música, cantando em casa com a família ou com os alunos na escola e ouvindo em diferentes momentos,



o envolvimento formal com música também se fez presente na vida das entrevistadas. Sobre esse envolvimento formal, as professoras relatam participação em corais e em aulas de instrumento.

Assim como a professora Letícia, Luma e Leveza também relatam boas lembranças da participação do coral da igreja. Estas professoras, além de cantarem na igreja, mencionam que a participação no coral também fez parte de suas experiências com música durante seu processo de escolarização. Luma destaca as contribuições que o coral trouxe para a construção de seus conhecimentos musicais.

*O que eu conheço hoje, o que eu consigo perceber, talvez um pouco mais das qualidades das músicas, é por participar do coral. Por que ali tu vivencias a teoria. E o coral tem essa teoria da música e isso é muito importante. Participando do coral, das apresentações, aprendi sobre a questão do cuidado, a questão do respeito, de não se sobressair e também ter que ser ouvido, para ter harmonia é muito bom. (Luma).*

As professoras também tiveram experiências formais com a música a partir de aulas de instrumento. Eliana, Luma e Leveza tiveram experiências com aulas de violão, enquanto Betina e Juliana tiveram aulas de flauta doce. É interessante observar que essas professoras fizeram aulas de instrumento nas oficinas oferecidas pelo Laboratório de Educação Musical (LEM) da UFSM. O LEM oferta anualmente oficinas gratuitas para os acadêmicos da UFSM e para a comunidade em geral, trabalhando, geralmente, com oficinas de violão, flauta doce e canto coral. Luma, que teve aulas de violão com professores particulares, também teve participação nas oficinas do LEM, participando da oficina de canto coral. Correa (2008) investigou as contribuições das oficinas do LEM na constituição da formação musical e pedagógico-musical de professoras unidocentes, demonstrando que a participação nas oficinas contribui para a construção de “conhecimentos sobre música e sobre ensinar música” (CORREA, 2008, p. 151). Além disso, a pesquisadora aponta em suas considerações que

[...] a experiência musical nas oficinas é modificadora de suas concepções, principalmente no que se relaciona a dois aspectos: a insegurança para o trabalho com música e a complementaridade que representam as oficinas do LEM para o processo músico-formativo das unidocentes. No que se relaciona a essa segurança para trabalhar com música e falar sobre música, as afinandadas defendem que as crianças deveriam saber mais dessa área do conhecimento, reconhecendo sua contribuição para além do que elas vivenciam em seus cotidianos, geralmente pelo que é transmitido através da mídia. (CORREA, 2008, p. 152).

Nesse sentido, além das contribuições da participação no coral para a formação musical, relatadas por Luma e apontadas acima, destacamos que a participação nas aulas de instrumento, ofertadas durante as oficinas do LEM, também contribui para uma maior segurança das

professoras com relação ao ensino de música, ou seja, as oficinas são aspectos que promovem o fortalecimento das crenças de autoeficácia com relação à Educação Musical.

Por outro lado, é importante problematizar o fato de que apesar de terem tido as experiências nas oficinas do LEM, apenas Luma permanece envolvida com o instrumento musical. As demais professoras mencionaram ainda possuir os instrumentos, violão e flauta doce, porém, muitas “abandonaram” os estudos musicais ainda no início das aulas nas oficinas, devido às dificuldades que perceberam com a técnica do instrumento. Percebemos relações dessa desistência das aulas de instrumento com uma baixa crença de autoeficácia para esta tarefa, ou seja, aprender tocar um instrumento. Bandura (1997) aponta que uma pessoa com baixa crença de autoeficácia para determinada atividade terá menor propensão de persistir na tarefa quando se deparar com dificuldades, aspecto percebido, por exemplo, na entrevista da professora Eliana: *“eu não consegui aprender, me desmotivei, não sei... Eu achei muito difícil para mim o violão e eu não tive muita persistência também, né? E daí eu desisti fácil, eu não quis mais”*.

A baixa crença de autoeficácia com relação a este aspecto da música pode estar relacionado ao envolvimento que as professoras têm atualmente com a Educação Musical em suas salas de aula. Abordaremos este aspecto mais adiante no capítulo, mas podemos considerar desde já que a Educação Musical se faz mais presente nas aulas da professora Luma, ou seja, a professora que apresenta maior crença de autoeficácia com relação ao aprendizado do instrumento musical, também apresenta maior autoeficácia para envolver conhecimentos musicais em suas aulas nos anos iniciais do ensino fundamental. Claro que este aspecto não é o único fator para a prática docente desta professora, mas destacamos sua relevância em meio aos aspectos que contribuem para a constituição das crenças de autoeficácia das professoras com relação à Educação Musical.

### III – A música nos processos de ensino

#### a) Lembranças da música na escola

Laura – **“Só no curso normal**. A gente tinha uma professora que cantava algumas coisas e passava **algumas canções e brincadeiras** para fazer. Mas de aluna assim, **de estudar não lembro**”.

Eliana – “Ah, eu como estudante? Eu **lembro muito pouco**, porque eu não sou muito novinha, mas eu **lembro que eu tive caderno de música**, eu tive caderno de música. Eu lembro do caderno, só que eu não lembro das músicas que a gente tinha. Olha só, a única imagem que eu tenho é do meu caderno, na escola eu só lembro disso. **Não lembro assim quais eram as musiquinhas que a gente cantava**, não me lembro mesmo. Eu não lembro, não posso te dizer porque não lembro nenhuma. Não lembro das minhas professoras cantarem, não me lembro”.

## b) Lembranças da formação musical na graduação

Betina – “que a gente teve uma disciplina só com ela, acho que foi um semestre só... ou teve música 1 e 2? Agora não lembro. E foi tão interessante que eu quis fazer a oficina de flauta, sabe? **E a gente confeccionava instrumentos. A gente lia textos, a professora sempre trazia a teoria antes e depois a prática**”.

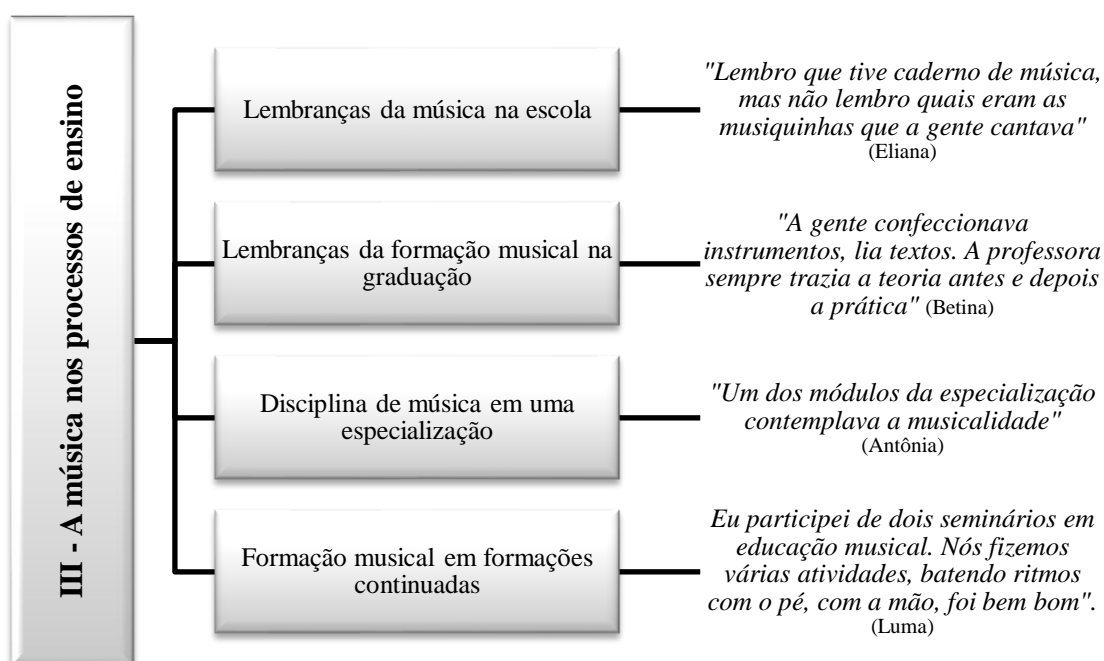
Luma – “Na graduação, na **UNISC, essa disciplina** eu fiz lá, foi muito bom. E foi na disciplina que eu aprendi essa coisa de perceber os sons e de perceber o silêncio também. E de até caminhar, **eu me lembro de um dia que o professor nos levou para caminhar, desde a saída da sala de aula, ninguém poderia falar mais nada e a gente tinha que escutar os passos. E memorizar esses sons.** E aí ele nos levou por esse mesmo caminho, na ida e na volta para que a gente relembresse os sons na volta e aí nós tínhamos que descrever aonde que nós pisamos. Aí percebemos os sons e tinha pedra brita, tinha areia, tinha grama na calçada, calçamento, tinha uma parte de taboa. Ele fez essa atividade de perceber os sons e foi bem interessante”.

## c) Disciplina de música em uma especialização

Antônia – “Eu fiz um curso de especialização pela UFRGS em 2014, era um curso com a carga horária de 360 horas e **um dos módulos dele contemplava a musicalidade.** O curso se chamava: Escola da Paz. Era voltada para a escola em tempo integral. **E teve um módulo que eram rodas cantadas** e tal proposta que se aplicou nas escolas. Então, as **cantigas de roda, coisas dramatizadas.** Mas, eu me lembro que era tudo mais prático, nada teórico. Mas, foi a única experiência que eu tive”.

## d) Formação musical em formações continuadas

Luma – “**Eu participei de dois seminários em Educação Musical.** Um em 2008 e outro em 2013. Fiz esses dois seminários. Essa primeira que eu fiz, a ênfase maior foi na percussão. Bem interessante e a importância de se trabalhar essas atividades, foram várias sugestões, tinham livros também a venda, e a **fala deles foi no sentido de mostrar a importância de que se trabalhe a música na escola, que se qualifique e que se prepare o ouvido para que se possa distinguir entre os sons, a qualidade das músicas também.** No segundo foram atividades mais lúdicas. De criar sons, histórias a partir do som, eram várias atividades para trabalhar essa parte musical e a importância destas cantigas mais tranquilas, mais calmas, para trabalhar com os pequenos. **Nós fizemos várias atividades, batendo ritmos, com o pé, com a mão, foi bem bom**”.



A formação em música em contextos formais também é encontrada nas narrativas das professoras, referente ao período da escolarização, às lembranças da formação musical durante a graduação, em uma disciplina de pós-graduação e em formações continuadas. Sobre as aulas de música na escola, não são todas as professoras que recordam desse ensino. Exemplo disso é a narrativa de Betina: *“Olha, acredito que não tive, porque como eu amo música, eu não ia esquecer. Eu lembro que tinha as horas cívicas, eu sou da época disso, então a gente tinha o hino assim, mas aula de música não me recordo”*. Assim como Betina, a professora Juliana não lembra de momentos específicos para aula de música, mencionando a presença da música na escola apenas em momentos de *“apresentação de escola, de festa junina, só isso”* (Juliana). A situação em que a música se faz presente apenas em datas comemorativas, horas cívicas e apresentações também foi encontrada por outros pesquisadores, como por exemplo Beaumont, Baesse e Patussi (2006). Ao refletir sobre a música na perspectiva de professores especialistas e professores de referência, as pesquisadoras perceberam que

A ênfase sobre a prática corrente que restringe o espaço da música a momentos ou circunstâncias como apresentações de canções nas festas das datas comemorativas do calendário, formaturas, festivais e demais eventos similares é frequentemente discutida quando abordamos o trabalho das professoras, sobretudo nas escolas que não contam com a presença da aula dessa disciplina, ministrada por especialistas. (BEAUMONT; BAESSE; PATUSSI, 2006, p. 119).

Ainda sobre a música na escola, mesmo as professoras que lembram de momentos de ensino, não conseguem dar muitos detalhes sobre como eram essas aulas. Laura menciona algumas canções e brincadeiras, realizadas por uma professora do curso Normal, enquanto Eliana recorda da existência de um caderno de música, mas não lembra de nenhuma música trabalhada em aula.

Se por um lado as professoras não apresentam muitas recordações da formação musical na escola, o período de formação durante a graduação está mais presente em suas narrativas. Das oito professoras entrevistadas, cinco tiveram disciplinas relacionadas à Educação Musical durante o curso de Pedagogia. Betina, Eliana, Juliana e Leveza cursaram Pedagogia na UFSM, curso que desde 1984 possui disciplinas de Educação Musical. Luma teve a oportunidade de cursar uma disciplina de música na Universidade de Santa Cruz do Sul. Quando perguntamos às professoras sobre os conteúdos e atividades trabalhados, durante as disciplinas, as professoras, com certa dificuldade de recordar, mencionam atividades e brincadeiras musicais com foco no desenvolvimento da apreciação, do ritmo, construção de instrumentos, elementos do som (altura e intensidade), percussão corporal, criação de ritmos para acompanhamentos de canções e sonorização de histórias.

Ao longo da entrevista, quando as professoras passam a relatar as atividades que realizam atualmente com seus alunos, percebemos a importância que as disciplinas tiveram na construção de conhecimentos musicais e na construção de modelos de atividades que as mesmas realizam em sala de aula. A professora Betina, por exemplo, menciona os jogos e criações de ritmos que aprendeu na disciplina e que realiza com seus alunos, como, por exemplo, o trabalho com jogos de copos para a canção Escravos de Jó. Na mesma direção, Eliana, menciona que o principal trabalho envolvendo Educação Musical que realiza em suas aulas está relacionado a sonorização de histórias, atividade que percebeu como mais significativa vivenciada durante as disciplinas.

*Eu gostei muito, muito. Eram muito boas as aulas de música. Eu aprendi bastante e eu lembro também que eu fui num laboratório [LEM] que tem um monte de coisinhas e instrumentos e eu peguei bastante coisa para o meu estágio dali. Eu lembro sim, lembro que a gente trabalhou, a gente produziu uma história musical. Eu lembro do meu grupo, que a gente produziu, a gente se fantasiou, a gente cantou com as bonequinhas, eu me lembro sim. (Eliana).*

A professora Antônia, não teve a oportunidade de cursar disciplinas relacionadas à Educação Musical durante sua graduação, porém, em um curso de especialização, teve contato com uma disciplina, que a mesma percebe como “*relacionada a musicalidade*”. Ao questionarmos sobre as aprendizagens dessa disciplina, Antônia lembra do trabalho prático com cantigas de roda e sonorização de histórias, porém, relata não terem sido abordados conteúdos musicais em aula.

*Tu sabes que eu tive conteúdo de outras disciplinas, eu lembro que a gente teve algumas apostilas, algumas observações, sempre fazendo alguma leitura crítica, sempre expondo alguma dificuldade, mas relacionado à música eu não me lembro de haver nada teórico, nada que fizesse parte de algum currículo da escola... eu não me lembro. Eu não tive não. Eu acho que não. (Antônia).*

Essa incerteza se a disciplina de música trabalhou conteúdos demonstra alguma confusão da professora com relação à área, visto que tem dificuldade em identificar quais conteúdos foram trabalhados também nas atividades práticas, já que não recebeu nenhuma apostila da disciplina. Na lembrança de Antônia, como não teve nenhum material teórico, nenhum material para leitura, não teve conteúdo. Isso é um aspecto importante para pensarmos a formação musical no contexto de formação do professor de referência. É importante que o professor formador perceba as dificuldades dos alunos e consiga mostrar que mesmo em atividades práticas desenvolvidas ao longo das disciplinas existem conteúdos e conhecimentos musicais sendo desenvolvidos. Reynolds (2011, p. 70), que entende que a atividade de sonorização de histórias representa “um meio eficiente de se trabalhar conteúdos musicais como percepção,

caráter expressivo e forma, o uso da voz e o manuseio de instrumentos”. Werle (2011) também discute sobre isso:

As histórias podem se tornar um recurso para o trabalho com a música, a partir do momento em que se busca torná-las mais expressivas e sonoras. A forma como se narra uma história, variando a entonação de voz conforme as diferentes partes: ora mais grave, mais agudo, pronunciando mais rápido ou lentamente, suave ou mais forte, enriquecem a história e despertam as crianças para as variações sonoras que estão ocorrendo. (WERLE, 2011, p. 90).

A autora aponta que a sonorização de histórias é uma possibilidade de trabalho com música de fácil acesso para professoras de referência, visto que “nesse tipo de atividade não se fazem necessárias habilidades vocais ou o uso de instrumentos convencionais, podendo ser utilizadas a voz, o corpo ou objetos sonoros” (WERLE, 2011, p. 90). A sonorização de histórias foi uma das atividades mencionadas por Antônia quando rememorava este período de formação na especialização. A professora, porém, não conseguia perceber ou identificar que tal atividade trazia em si o trabalho com os conteúdos musicais. A partir disso, entendemos e salientamos a importância do professor formador refletir sobre estes aspectos junto aos seus alunos durante a formação musical do professor de referência.

#### IV – Artes na Pedagogia e a importância da disciplina de Educação Musical

##### a) A música no contexto das disciplinas de Arte

Laura – “E na Pedagogia acho que tinha alguma coisa em artes, porque tinha a **disciplina de didática da educação artística**, que a gente viu todas as áreas num semestre, mas **eu não me lembro de ter música**. Nessa de artes tinha alguma coisa, mas eram **cantigas de roda**, mais um resgate mesmo, porque a gente tinha aquela função da cultura afro e indígena e **a gente via algumas músicas** e algumas coisas assim”.

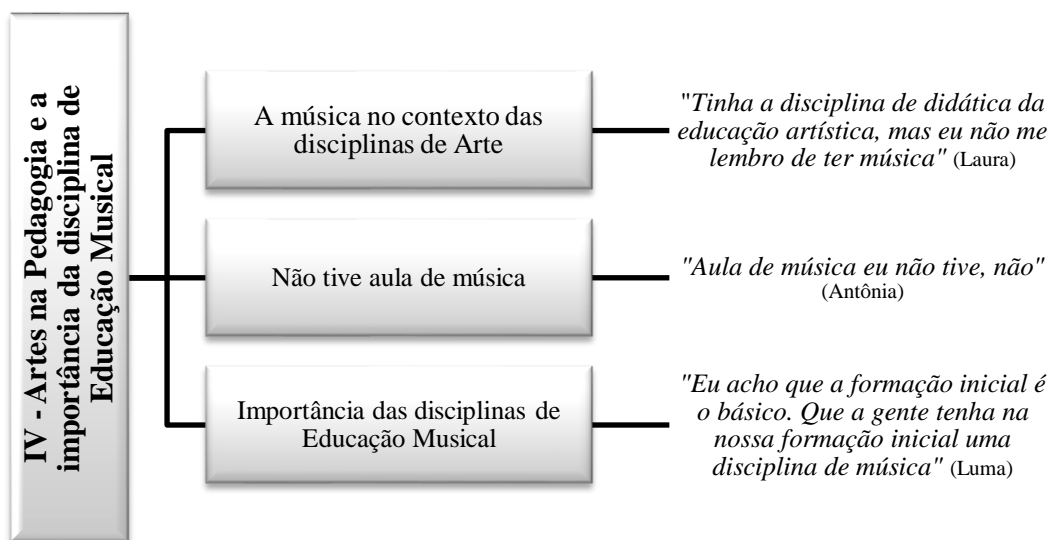
##### b) Não tive aula de música

Antônia – “Eu não tive. **Durante toda a minha caminhada como aluna, eu não tive**. Durante o magistério eu não tive também, na graduação teve uma disciplina jogos e ludicidade. E era muito pouco relacionado à música. **Aula de música eu não tive, não**”.

##### c) Importância das disciplinas de Educação Musical

Luma – “Eu acho que a formação inicial é o básico. **Que a gente tenha na nossa formação inicial uma disciplina de música**, um professor que nos consiga despertar para a importância da música na vida das pessoas. Eu acho que isso é básico assim, precisa...”.

Betina – “Com certeza! **Se eu não tivesse a formação na disciplina eu não iria saber**, entendeu? Eu nem ia ter conhecimento disso, sabe, se não fosse a disciplina, né? Então assim o pouco que eu tenho, mais, digamos um conhecimento **de música mais formal, é porque eu tive aqui**”.



Como mencionamos, cinco das professoras entrevistadas tiveram uma disciplina relacionada à Educação Musical durante sua formação inicial. As outras, porém, ao longo do curso de Pedagogia tiveram apenas uma disciplina voltada às áreas das Artes. Aquino (2007), ao analisar a formação musical nos cursos de Pedagogia da região Centro-Oeste, encontrou 32 instituições (de um total de 35) que ofertavam apenas uma disciplina relacionada às artes. A pesquisadora então se questionava:

É possível que apenas uma disciplina de Arte, ainda que possua carga horária de 108 horas, forme o pedagogo nas quatro modalidades artísticas previstas pelos documentos oficiais (música, artes visuais, teatro e dança) de modo a habilitá-lo para o exercício junto aos alunos dos anos iniciais da escolarização? (AQUINO, 2007, p. 85).

A partir das entrevistas realizadas para essa tese, a resposta ao questionamento de Aquino (2007) é negativa. A professora Letícia relembra como foi a disciplina de Arte em sua formação, demonstrando que apenas uma das modalidades artísticas foi abordada ao longo do semestre: “era relacionado a história da arte. De pinturas, de texturas, de cores. Que aborda cor, mais direcionado a arte mesmo, não tanto direcionado ao instrumento da música” (Letícia). Laura também menciona que uma única disciplina de Artes durante a graduação, porém, ao contrário de Letícia, lembra do trabalho com cantigas de roda durante a disciplina. Assim, vemos que mesmo que talvez tenha sido em poucos momentos, a música esteve presente na disciplina. Ao refletirmos sobre a inserção da música na prática docente das professoras Letícia e Luma, aspecto que será abordado adiante no capítulo, percebemos a limitação das professoras para a inserção de conhecimentos musicais em suas aulas, comprovando o que

Figueiredo, já em 2003, apontava: “uma única disciplina de artes com pequena duração não pode ser suficiente para que um indivíduo se sinta qualificado para abordar as artes em sua prática como professor” (FIGUEIREDO, 2003, p. 24).

Nesse sentido, destacamos a importância das disciplinas específicas de música no currículo dos cursos de Pedagogia para a posterior atuação profissional do professor de referência, visto que, como já mencionamos, a formação musical durante as disciplinas contribui para a constituição das crenças de autoeficácia com relação à Educação Musical, as quais têm papel central no envolvimento das professoras com o ensino da área. Sobre essa importância, todas as professoras que tiveram essas disciplinas durante sua graduação, afirmam a essencialidade das mesmas para o trabalho pedagógico-musical que realizam atualmente. Nesse sentido, destacamos a narrativa de Luma, quando sugere: “*Eu acho que a formação inicial é o básico. Que a gente tenha na nossa formação inicial uma disciplina, um professor que nos consiga despertar para a importância da música na vida das pessoas. Eu acho que isso é básico, precisa...*”. A importância de disciplinas relacionadas à Educação Musical no contexto formativo do curso de Pedagogia também já foi destacada por outros pesquisadores, como Bellochio (2000), Werle (2010), Bellochio e Garbosa (2014), Dallabrida (2015), Ahmad (2017), dentre outros.

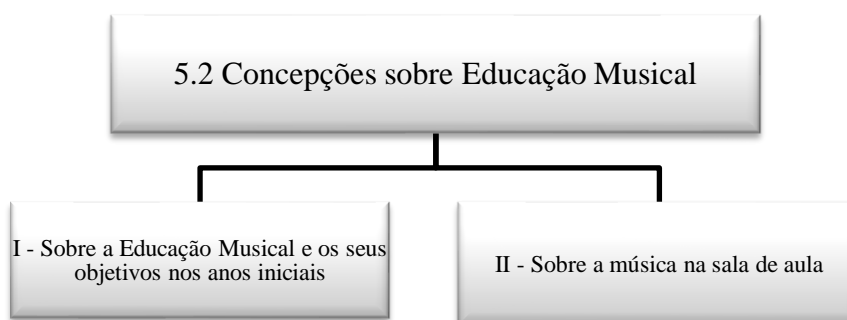
Encontramos essa importância das disciplinas também na narrativa de Juliana. A professora menciona que, no início de sua docência, levava a flauta doce (que aprendeu nas disciplinas e nas oficinas do LEM) para trabalhar com seus alunos, pois, logo após ter cursado as disciplinas “*tinha um pouquinho mais de segurança*” (Juliana). Essa segurança que Juliana sentia logo após cursar as disciplinas, pode indicar que essa formação é um fator importante na constituição das crenças de autoeficácia para Educação Musical. Percebemos, assim, a importância da formação continuada em música para que a percepção de capacidade para trabalhar com a Educação Musical se mantenha ao longo dos anos de docência. Como já mencionamos, a professora que mais envolve conhecimentos musicais em suas aulas é Luma, a única que realizou formações continuadas específicas em música durante sua carreira docente. Nesse sentido, destacamos a relevância da música tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professoras de referência, para que as professoras possam construir conhecimentos da área e perceber suas possibilidades pedagógico-musicais, visto que “uma vez que tenham construído significados acerca da música, ela terá grandes chances de se fazer presente em suas práticas” (WERLE, 2010, p. 98).



## 5.2 Concepções sobre Educação Musical

A categoria aborda as concepções das professoras entrevistadas a respeito da Educação Musical nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a percepção sobre a importância da área e as suas perspectivas a respeito do que representa a educação musical nesse nível de ensino e a música em sala de aula. Duas unidades de contexto compõem a análise desta categoria:

Figura 18: Unidades de contexto da categoria “concepções sobre Educação Musical”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

### I – Sobre a Educação Musical e os seus objetivos nos anos iniciais

#### a) É de extrema importância

Letícia – “Olha, é **de extrema importância**. No intuito de que quando a gente trabalha, vou falar com relação ao meu trabalho. **Em relação às nossas práticas em sala de aula, sobretudo quando a gente aborda algum conteúdo**, ou alguma coisa que vá ao encontro com a música, que está de acordo, que está na faixa etária deles, a gente acaba reportando a ela, trabalhando com eles. **E eles também adoram essa prática quando envolve música. Então é de extrema importância**”.

#### b) A música também é percebida como área de conhecimento

Antônia – “Olha, eu não tenho muita informação, eu nunca pesquisei e nem li muito sobre musicalidade. Eu acho que como Educação Física, Artes, **é uma área do conhecimento que veio para agregar, que veio para contribuir com essa caminhada**. Das escolas que eu trabalhei, as duas últimas apenas tinham Educação Musical, as outras não tinham. E eu fico vendo como as crianças gostam, e tem um acompanhamento, um crescimento, durante o ano letivo. Nessas escolas **eu vejo que tem uma base mais teórica, que eu também fico admirada, porque nunca pensei que tivesse**, então eu vejo que eles estão envolvidos **é uma disciplina que cumpre quórum como as demais e tem as suas avaliações enfim, tem apresentação, é um processo bem semelhante ao que os outros componentes desenvolvem**”.

#### c) A necessidade de instrumento para a Educação Musical

Letícia – “Então, eu trabalhando com música é um grande desafio também. Pelo motivo de que não sei tocar um instrumento **Trabalhar um instrumento**, a gente não possibilita tanto esse momento em função de que **não tem a viabilidade**”.

## d) Educação musical é sonorização

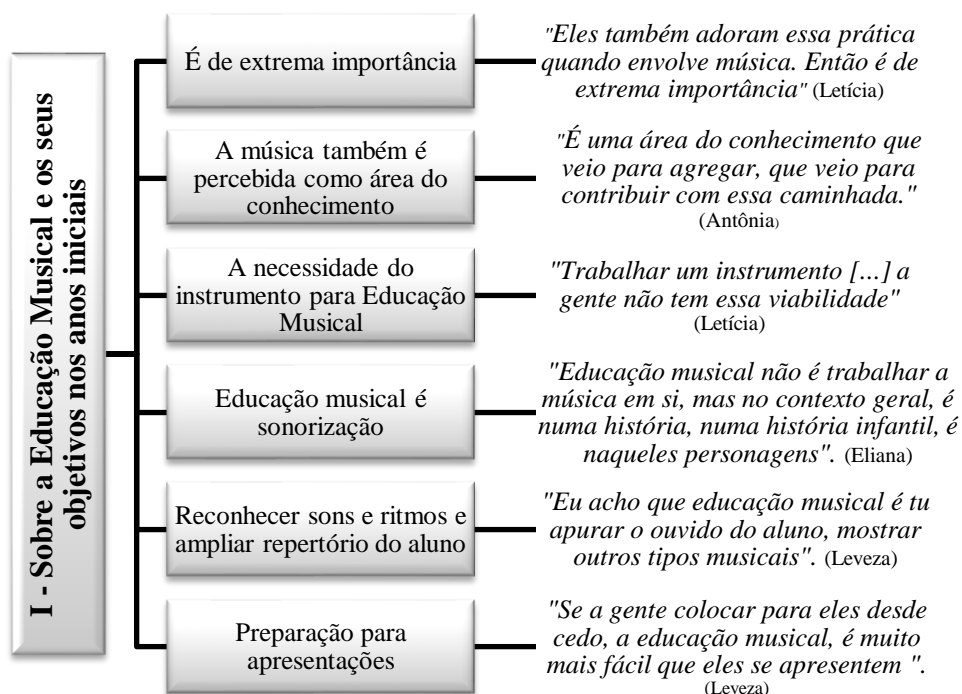
Eliana – “Acho que **Educação Musical não é trabalhar a música em si, mas no contexto geral, é numa história, numa história infantil, é naqueles personagens.** Não sei se eu tô falando bobagem, mas, **é toda aquela musiquinha que tem os personagens,** aquela tensão “tum, tum, tum, tum” e aí profe! Tum tutum tum enquanto tu tá contando aquela historinha. Eu considero isso, não sei se é, mas eu considero isso. **Toda a entonação que eu vou fazer, quando eu dou o grito pra eles, né? Quando eu bato na porta...** [sussurrando] “É a bruxa!”, ou quando a gente pede oh [som de pedido de silêncio] vamos agora parar”.

## e) Reconhecer sons e ritmos e ampliar repertório do aluno

Leveza – “Eu acho que **é o reconhecimento do som,** das batidas, aqui mesmo, se tu não tens muito materiais, de uma garrafa pet a gente coloca uns feijões dentro, e sai um chocalho. **Eu acho que Educação Musical é tu apurar o ouvido do aluno, mostrar outros tipos musicais,** porque eles vêm de uma realidade, onde predomina o funk e nós temos que mostrar para eles, outro tipo de música, não que seja errado. Cada um sabe de si. É um gosto musical. Mas, **é mostrar para eles que há outras possibilidades dentro da música”.**

## g) Preparação para apresentações

Leveza – “O professor de música está fazendo as oficinas, mas nunca atinge os pequenos. Eu acho que **se a gente colocar para eles desde cedo, a Educação Musical, é muito mais fácil que eles se apresentem** quando estiverem maiores. Porque a dificuldade dos grandes para se apresentarem, para isso e para aquilo, em apresentações e em músicas, que se eles fossem colocados desde pequenos, ficaria mais fácil”.



Acima sintetizamos algumas das concepções que as professoras apresentam a respeito do que significa a Educação Musical no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. Ao analisar as narrativas das professoras, percebemos que suas concepções foram construídas ao longo da formação musical e a partir do modelo de ensino de música que encontram nas escolas em que atuam. A professora Letícia, por exemplo, percebe que trabalhar com Educação Musical

em suas aulas se torna um desafio pelo fato de não saber tocar um instrumento, ou seja, sua visão de ensino de música está vinculada à necessidade do professor saber tocar um instrumento musical. Essa percepção não foi construída ao longo de sua formação docente, visto que não teve formação musical durante a graduação, mas provém da observação das aulas de música do professor especialista que atuava em sua escola, o qual, em todas as aulas, utilizava instrumentos musicais com os alunos. Como a professora não teve nenhum outro contato com a música sendo utilizada durante o processo de ensino, a concepção de aula de música oferecida pelo professor especialista faz com que as crenças de autoeficácia para a Educação Musical de Letícia diminuam, visto não dominar a técnica de nenhum instrumento musical. Nossa percepção sobre suas crenças de autoeficácia são comprovadas no momento em que, ao final da entrevista, a professora menciona que se sentiria mais segura, ou seja, suas crenças de autoeficácia seriam mais elevadas, caso aprendesse tocar um instrumento. Essa observação confirma a relevância do conhecimento musical para propiciar um maior envolvimento das professoras com o trabalho com Educação Musical, o que já havia sido apontado na categoria anterior, no relato de Juliana se sentir mais segura após ter aprendido a tocar flauta doce.

A professora Antônia também não teve formação musical durante a graduação, apenas uma disciplina relacionada à música em um curso de especialização. Na escola em que trabalha atualmente, a professora não tem a possibilidade de participar das aulas de música, mas em seu início de carreira, em escola distinta, pôde acompanhar as aulas da professora especialista. Em sua narrativa percebemos a importância da observação e do contato com a professora de música para a construção de sua percepção sobre a área. Foi ao ver o trabalho pedagógico-musical realizado pela professora especialista da escola, que Antônia passou a enxergar a Música também como uma área de conhecimento, com conteúdos próprios e conhecer possibilidades de atividades musicais para suas próprias aulas. A importância de que o professor de referência tenha maior contato com o professor especialista também foi mencionado por Henriques (2011). Em sua pesquisa, o autor aponta que

[...] se os professores das séries iniciais participassem das aulas de Música ministradas na escola, teriam um maior contato com o desenvolvimento da linguagem musical de seus alunos e poderiam trabalhar diariamente, dentro de suas possibilidades, as questões propostas pelo profissional especialista e integrá-las aos demais conteúdos desenvolvidos em suas aulas. Dessa forma, professores das séries iniciais seriam parceiros dos professores de música e colaboradores na formação musical de seus alunos. (HENRIQUES, 2011, p. 32).

Também encontramos nas narrativas concepções vinculadas aos conhecimentos construídos durante a formação musical no curso de Pedagogia. Assim, encontramos concepções de Educação Musical vinculada à sonorização de histórias, como mencionado pela

professora Eliana e às atividades de reconhecimento de sons e ritmos e ampliação de repertório, destacadas por Leveza, Juliana e Luma. Como já mencionamos, as atividades de sonorização de histórias foram marcantes na formação musical de Eliana, talvez por isso a professora associe a Educação Musical com a possibilidade de inserção de elementos sonoros nos momentos de contação de histórias. A professora Eliana trabalha em uma escola que contava com professor especialista até o ano de 2016, mas mesmo a observação e o contato com esse professor não alteraram sua percepção do que representa a música e o seu trabalho pedagógico-musical nos anos iniciais do ensino fundamental. As professoras Leveza, Luma e Juliana, por outro lado, não vincularam sua concepção a apenas uma atividade musical, mas citam diversas atividades vivenciadas durante as disciplinas de educação musical na Pedagogia.

Apesar das diferentes concepções, as professoras relatam que consideram importante a inserção da Educação Musical nos anos iniciais do ensino fundamental. Em suas narrativas, porém, percebemos que alguns dos motivos listados para essa importância não estão ligados à construção de conhecimentos musicais e ao desenvolvimento musical dos alunos. A professora Letícia, por exemplo, menciona que a inserção da música em suas aulas é importante como ferramenta para auxiliar a aprendizagem do conteúdo de outras áreas e para a criação de momentos descontraídos para seus alunos. Na mesma direção, a professora Leveza percebe na inserção da Educação Musical a possibilidade de melhor preparar os alunos para apresentações, indo ao encontro da percepção de Luciane quando menciona que a Educação Musical proporciona aos alunos a desinibição.

A professora Luma também menciona a importância da música nos processos de ensino e relata que esta deveria ser uma área mais valorizada na escola.

*Entendo a Música como uma arte e como uma arte ela vai mexer com as emoções das pessoas. Então, se hoje a gente se queixa de um mundo conturbado, violento, que músicas nós temos? Que música nós conhecemos? Então, eu acho que a música está na formação da pessoa, nas emoções da pessoa, no jeito de ser da pessoa, influencia a pessoa desde que o mundo é mundo. **Eu acho que a música tem uma função importante na formação, no jeito de ser da nossa personalidade, na forma da gente se comunicar. Então, eu acredito, que tem uma teoria construída, tem um conhecimento construído em cima da música, que eu acho muito cômodo dizer, qualquer a professora pode dar. É igual a ensino religioso, também. A religião existe desde que o mundo é mundo. E hoje querem que qualquer um dê, quando sobra um tempinho, vai dar religião. E isso que faz falta para nós, dar valor para as coisas. Assim como se deve dar o valor para a matemática, português, para a educação física, para a música, para a arte, e é uma arte. A música é tão complexa, a gente dizer, dá uma musiquinha aí. É a eterna briga de musiquinha. Para a criança, não se dá musiquinha. Se dá música. Aquilo é uma canção, que vai mexer comigo, assim como um texto. Então eu acredito que a música tem que ser mais valorizada, a partir de que ela seja ministrada por quem tem mais conhecimento. Que sirva, aí quem sabe nós não estaremos no caos musical que temos hoje.** (Luma – grifo nosso).*

Talvez por ter tido contato com a Educação Musical tanto na formação inicial quanto em formações continuadas esta professora tenha essa percepção mais ampla da área. Luma acredita que o professor que for trabalhar com música deve estudar e ter conhecimentos da área, o que vai ao encontro do que viemos defendendo ao longo desta tese.

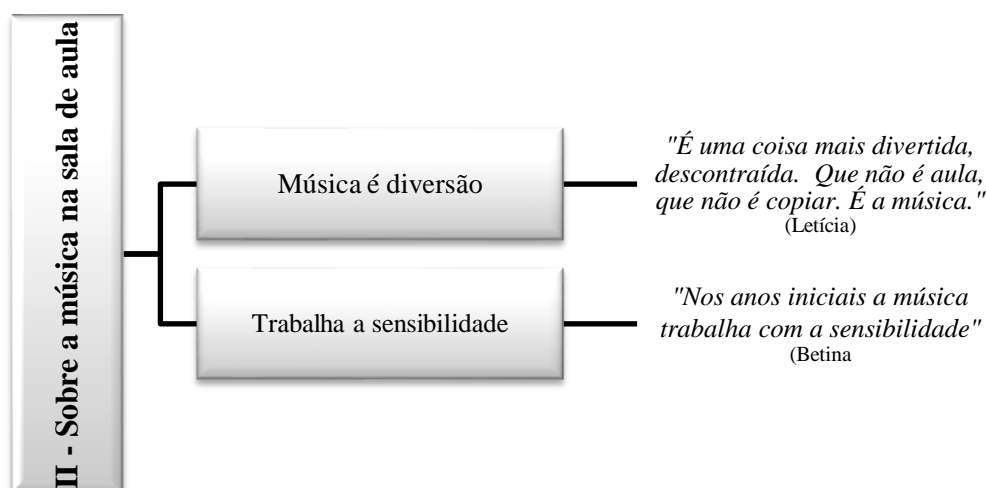
## II – Sobre a música na sala de aula

### a) Música é diversão, é o momento lúdico

Letícia – “Ah, **eu acho que é uma coisa mais divertida**, né? É uma coisa mais **descontraída**. Então quando você fala em música: vamos dançar ou vamos ouvir uma música... Eles acabam já tendo essa noção. E tendo o gosto e sabendo que vai ter algo diferente, algo novo que vai vir. **Que não é aula, que não é copiar. É a música**”.

### b) Trabalha a sensibilidade

Betina – “Pessoalmente eu amo música. Ela **trabalha com a sensibilidade**. Enfim, eu acho é que isso, **nos anos iniciais a música trabalha com a sensibilidade** da criança, explora a criatividade e a imaginação”.



Assim como Letícia concebe a música em suas aulas como um momento de diversão, voltado para a descontração dos alunos, a professora Laura também demonstra ter essa visão de música como atividade para momentos lúdicos. Quando questionamos a professora sobre o que representa a aula de música nos anos iniciais, Laura respondeu: “*Eu acho que não precisa aprender a técnica vocal, para formar um cantor, mas acho que é **aquele contato com a música, aquele momento lúdico** para eles. Eu não tenho esse lado muito forte, mas em uma turma de pequeninhos, acho que é bem importante*”. A narrativa de Laura demonstra que ela considera que a aula de música na escola não tem a função de ensinar técnicas para formar músicos profissionais, ou como ela diz “formar um cantor”, mas sim de proporcionar aos alunos

o contato com a música de maneira lúdica. É interessante observar também que, como percebe a música como ligada a ludicidade, para a professora essa aula seria importante apenas para os alunos pequenos. Aqui temos um exemplo da concepção de que conforme as crianças crescem, se aproximando dos últimos anos dos anos iniciais do ensino fundamental, a brincadeira e ludicidade perdem importância, sendo substituídas pelo ensino de conteúdos de forma mais séria.

Quando a professora menciona que não tem um lado lúdico muito forte, percebemos que sua narrativa demonstra uma baixa crença de autoeficácia para metodologias de ensino que envolvam brincadeiras e ludicidade. Nesse sentido, como a música é percebida como uma das atividades para momentos lúdicos, é pouco provável que estará presente em sua sala de aula. A percepção da aula de música como relacionada à diversão, destacada por Letícia e Laura, também foi encontrada nas falas de alunas do curso de Pedagogia, entrevistadas por Dallabrida (2015). Compreendemos que a diversão e o lúdico devem estar presentes em práticas pedagógicas envolvendo a Educação Musical, principalmente em se tratando da docência nos anos iniciais do ensino fundamental, porém, essa inserção da música nas aulas não pode ser percebida apenas como responsável por gerar momentos agradáveis e divertidos aos alunos. Como mencionamos na categoria anterior, Letícia e Laura são professoras que não cursaram disciplinas relacionadas à Educação Musical durante sua formação em Pedagogia. Isso pode ser um dos motivos pelos quais estas professoras não percebem possibilidades de práticas pedagógicas com música que estejam além da diversão.

Além da perspectiva da música como diversão, as professoras entrevistadas demonstram considerar a música nos anos iniciais como responsável pelo desenvolvimento da sensibilidade dos alunos. Betina e Juliana mencionam que a música em sala de aula contribui para o desenvolvimento de uma maior sensibilidade para com esta arte. Tem algo a ver com sentir. Juliana relata: “*Eu penso assim: sentir o que é música, escutar, ouvir e sentir que determinado ritmo, sons, é isso...*”. Ao conceituar musicalização, Penna (2010) também destaca essa questão da sensibilidade à música:

Na perspectiva abordada, portanto, musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa **ser sensível a música**, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos. (PENNA, 2010, p. 33 – grifo nosso).

A compreensão destas duas professoras, que cursaram disciplinas de Educação Musical durante a graduação, sobre a música nos anos iniciais está mais relacionada às concepções

defendidas por pesquisadores da área, o que demonstra, mais uma vez, a importância das disciplinas de música no currículo do curso de Pedagogia.

### 5.3 Relações entre o professor licenciado em música e o professor de referência

A categoria apresenta discussões a respeito da questão de quem vai trabalhar com a Educação Musical nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata da relação entre o professor de referência e o professor licenciado em música e as possibilidades de um planejamento conjunto entre estes profissionais. Além disso, aborda as diferenças da Educação Musical a partir da docência do professor de referência e do licenciado em música. A figura a seguir ilustra as unidades de contexto que compõem esta categoria.

Figura 19: Unidades de contexto da categoria “relações entre o professor licenciado em música e o professor de referência”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

#### I – Quem vai ensinar? A percepção de responsabilidade do professor de referência

##### a) Eu não devo ensiná-los

Eliana – “Acho que não, acho que nem deve competir a mim isso. **Não sou formada pra isso, acho que não, acho que não devo ensiná-los a cantar, sabe?** Esse termo, ensinar eles a cantar. Eles têm que se divertir, o que é ensinar eles a cantar? Não, acho que não, nesse sentido que eu estou pensando, ensiná-los a cantar, nem eu sei cantar, né?”.

Laura – “Não. Acho que **pra isso tem um profissional** que estuda. Eu acho que a gente tem que **valorizar o profissional da música**, que estudou, que é preparado para isso. Eu acho que cada um na sua área o trabalho fica mais rico”.

b) O professor de referência não é cobrado

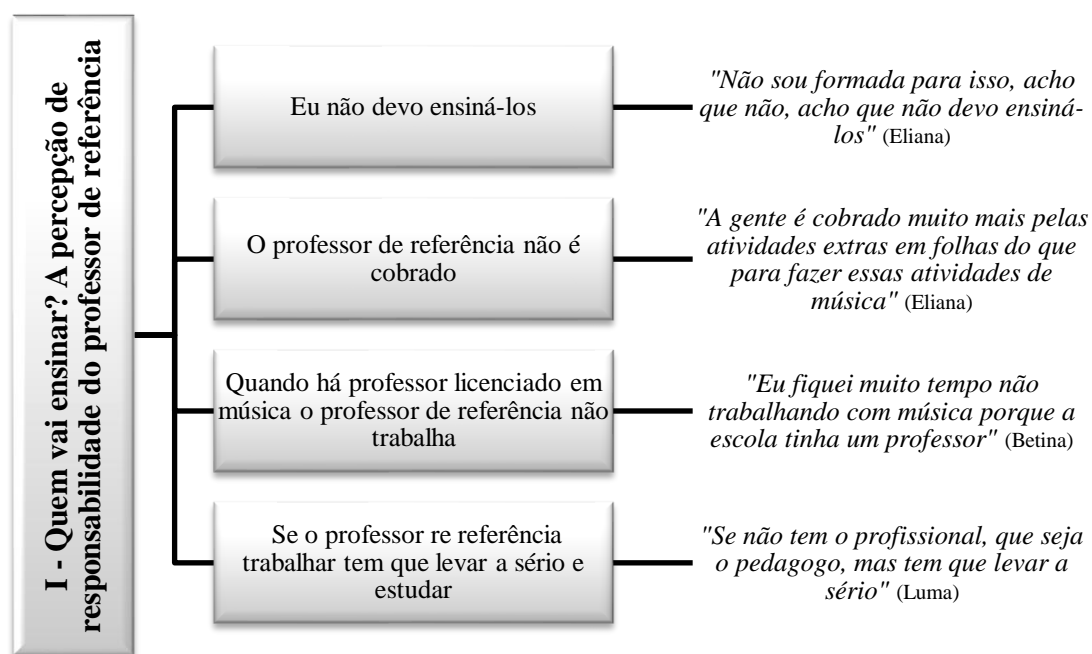
Eliana – “Se nós não colocássemos isso no planejamento em nenhum momento a gente seria cobrado. **A gente é cobrado muito mais pelas atividades extras em folhas do que fazer essas atividades de música, de artes**”.

c) Quando há professor licenciado em música o professor de referência não trabalha

Betina – “Eu vou te dizer bem a verdade, **eu fiquei muito tempo não trabalhando com música porque a escola que eu estava tinha professor**, entendeu? Então a gente... agora é diferente no Estado, **quando eu trabalhava na escola do Estado, aí eu trabalhava**. Aí sim tu faz mais atividades voltadas, aí eu fazia escravos de Jó, construía, fazia a confecção dos instrumentos, fazia esse trabalho de percussão do corpo”.

d) Se o professor de referência trabalhar tem que levar a sério e estudar

Luma – “**Se não tem o profissional, que seja o pedagogo**. Mas, **que trabalhe com música. Com diferentes músicas e não só com musiquinhas**. Que trabalhe com música, que trabalhe com emoção na hora da música, **com os ritmos, com os andamentos, com um tanto da teoria, até onde conheça, mas se não conheça que vá atrás**. Eu não digo que vá formar músicos, não vai, mas pelo menos vai fazer com que apures um pouquinho o ouvido e que conheças as diferenças entre uma música e outra, e eu acho que a música não deve sair. Eu acho que ela deve ser um conteúdo obrigatório como a matemática, tão importante quanto... Mas, a matemática a gente aprende, através da didática, e **a música também, então o básico a gente poderia trabalhar**. Mas, quanto melhor seria se fosse um profissional. Antes de nada da música, um pouco... **mas tem que levar a sério**. Não apenas fazer apresentaçõezinhas, mas que tenha conteúdo. Não só como musiquinha para homenagear alguém, mas que seja para internalizar, para trabalhar com as emoções da pessoa mesmo”.



Ao analisar as unidades de registro destacadas acima, percebemos que, de forma geral, as professoras entrevistadas não se sentem responsáveis pela Educação Musical nos anos iniciais. Isso se deve a diversos fatores, dentre os quais destacamos: a) acreditam que não tem formação profissional para atuar com o ensino dessa área; b) as escolas não exigem que o professor de referência inclua a Educação Musical em seus planejamentos; e c) se sentem



desobrigadas da responsabilidade desse ensino, caso a escola na qual atuam conte com um profissional licenciado em música. A responsabilidade do professor de referência para com a Educação Musical também foi discutida nas pesquisas revisadas para a construção desta tese.

Tanto em termos legais quanto pela própria dinâmica das instituições formadoras e organizações classistas, a Pedagogia se firma como lócus privilegiado para a formação de docentes multidisciplinares para as séries iniciais da escolarização, o que faz concluir ser **o pedagogo o profissional responsável pelo trabalho com a música nestes níveis**. (AQUINO, 2007, p. 105 – grifo nosso).

É interessante observar que mesmo as professoras que tiveram formação musical durante a graduação também têm o discurso de que o ensino de música não é responsabilidade delas visto não serem formadas para tal. A professora Eliana, por exemplo, trabalha em uma escola que conta com outros professores, além do pedagogo, para o ensino nos anos iniciais e menciona que não é sua responsabilidade o ensino “*nem da música, nem da arte, nem laboratório de matemática, acho que cada um é formado para isso*” (Eliana). As responsabilidades percebidas por esta professora envolvem as áreas de português, matemática, ciências e estudos sociais. A professora Laura também menciona que o ensino de música deve ser responsabilidade do professor licenciado em música, visto que, em sua percepção, o pedagogo não é formado para isso. Estes resultados são semelhantes aos encontrados na pesquisa de Duarte (2010), que ao entrevistar professores de Educação Infantil, percebeu que “para todos os professores, as aulas de música deveriam ser ministradas por um professor especialista” (DUARTE, 2010, p. 113). Em sua entrevista, a professora Laura comenta:

*Mas eu acho que não, acho que não, sabe porquê? Nós não somos preparados. Nós somos preparados para dar aula. Na pedagogia tu aprende toda a fase do desenvolvimento infantil, toda a parte da psicologia, todas as teorias e tu é preparado para a sala de aula, mas tu é preparado para a sala de aula de uma forma mais ampla, não é assim... a parte de expressão, corporal, a gente não é formado para isso.* (Laura).

Laura considera que sua formação a preparou para compreender o desenvolvimento infantil e trabalhar com áreas como português e matemática, mas não com áreas específicas relacionadas às artes. Vale lembrar que essa professora, durante a graduação, cursou apenas uma disciplina de artes ao longo do curso, não vivenciando nenhuma formação musical. Assim, ao contrário da professora Eliana, que conta com profissionais específicos para essas áreas em seu contexto de trabalho, a professora Laura, mesmo não tendo nenhum professor de música em sua escola, não inclui essa área em seu planejamento.

Essa questão de não se responsabilizar pelo trabalho com Educação Musical caso haja um professor de música na escola também é mencionada por outras professoras. Encontramos

exemplo disso na narrativa da professora Betina: “*porque a gente vai se acomodando, então como tinha professor eu não precisava, né?*”. A professora Antônia também menciona que nunca havia sentido a necessidade de inserir a Educação Musical em seus planejamentos.

*Tu sabes que eu parei para pensar nisso somente agora que tu me fizeste essa pergunta? Porque, talvez por ter uma professora que dê conta dessa demanda e que em nenhum momento exige da minha prática algo parecido, eu nunca havia sentido a necessidade ou a seriedade de ir buscar. **Eu acho que fica muito cômodo porque daí tu deixa para aquele profissional.** Quer dizer, essa é uma demanda dela, não é minha. Não que eu já tivesse pensado assim, mas eu acho que as circunstâncias com que eu atuo, agora pensando na forma como eu atuo, inconscientemente foi assim que eu pensei, foi isso que aconteceu. (Antônia – grifo nosso)*

A partir das narrativas, percebemos que a existência de um professor licenciado em música trabalhando com as turmas dos anos iniciais pode fazer com que o professor de referência nem pense na música como área de conhecimento que deve ser incluída em seu planejamento. Como as professoras mencionam, essa situação acaba gerando comodidade ao professor de referência, que não precisa pensar em mais uma área para ensinar, além de todas as outras que se encontram sob sua responsabilidade. Esse resultado gerado pelo trabalho do licenciado em música nos anos iniciais, ou seja, o não envolvimento das professoras de referência com a Educação Musical, que foi encontrado em nossa pesquisa é exemplo contrário ao trabalho conjunto entre estes professores, defendido por tantos pesquisadores da área, como Bellochio (2000), Spanavello (2005), Bellochio e Garbosa (2010), Henriques (2011), Bellochio, Weber e Souza (2017), dentre outros. Alguns aspectos envolvendo o contexto de trabalho também influenciam essa situação, os quais serão discutidos ainda nessa categoria.

Além de não se sentirem responsáveis pela Educação Musical, caso seus alunos tenham aulas de música com um professor especialista, as professoras também relatam que a equipe diretiva não exige que incluam essa área em seus planejamentos, visto que “as exigências formativas escolares, nas quais o foco se centra na tríade em modo maior: ler, escrever e contar” (BELLOCHIO; SOUZA, 2017, p. 28) também faz parte da realidade profissional das professoras entrevistadas em nossa pesquisa. Nesse sentido, na percepção das entrevistadas, o trabalho do professor de referência com a Educação Musical não estará relacionado ao ensino de técnicas e conteúdos, mas ao criar possibilidades de interação com a música, através de brincadeiras e momentos lúdicos. Ao comparar o seu trabalho com a Educação Musical com as aulas ofertadas pelo professor licenciado, a professora Letícia observa:

*Ah, é bem diferente. Em virtude de que o professor trazia e trabalhava com os instrumentos. Então ele trabalhava com os instrumentos, ele ensinava o porquê disso, o porquê daquilo. Teve um momento que ele levou uma bateria para a sala. E tinha um aluno que fazia aula de bateria, de percussão, né? E daí, **naquele momento eu vi***

*assim, que com o professor, era diferente. Em virtude, assim, de que era todo mundo quieto, ouvindo a explicação do por que usava isso, por que usava aquilo. Quando que foi criado, por quem que foi criado, como que era antes, como que é hoje. Então, assim, a história do instrumento, a história daquela música. Eles escutavam, eles prestavam atenção. Mas quando era comigo, já era mais relacionado à música, ao cantar. Então, era diferente em virtude de que o interesse deles é muito grande quando eles querem saber sobre a história da música, sobre a história do instrumento. Por quê que veio, não sei o quê que tem. Então para eles, isso é muito significativo. Então se tornava diferente, entre o professor licenciado e eu. De que a profe só cantava. A profe não explicava, como que veio, como que surgiu... O professor já trabalhava toda essa questão do instrumento. Então para eles, o instrumento prende muito. Eles têm muito interesse em saber o porquê da flauta, né? O porquê da bateria, o porquê do violão, o porquê do berimbau. Então, isso prendia muito eles e eles acabavam se concentrando muito nessas aulas. (Letícia – grifo nosso).*

Ao discutirmos a prática pedagógico-musical do professor de referência e do licenciado em música temos que levar em consideração também a formação que estes profissionais tiveram. Bellochio (2014, p. 52) aponta a “impossibilidade de tomar a formação musical de professores na Pedagogia na mesma ordem de um licenciado em música”, logo, o conhecimento e envolvimento com esta área se refletirá de modo distinto nas aulas destes professores. Na narrativa da professora Letícia, destacada acima, percebemos que na concepção da professora, nas suas aulas a música ocorre de forma livre, sem explicações de conceitos e sem aprofundamento da área. A música está presente pelo prazer de se cantar com os alunos, mas sem a intenção de que algum conteúdo musical seja ensinado. Betina e Eliana também demonstram ter essa concepção. Em suas narrativas percebemos baixas crenças de autoeficácia para o ensino de música, quando narram sua incapacidade para aprofundar conceitos, trabalhar de forma sistemática os conteúdos da área e de planejar atividades musicais como as observadas nas aulas do professor licenciado. Eliana menciona que “*O que eu posso é trabalhar nesses pequenos momentos, em uma contação de história*”. Já Leveza, que trabalha em uma escola que oferta aula de música a partir do 6º ano, acredita que seu papel com relação à Educação Musical está relacionado à preparação dos alunos para o contato formal de ensino que terão posteriormente com a área.

*Eu acho que é fazer a preparação, para quando eles tiverem esse acesso realmente, com o professor habilitado, eles terem um embasamento. Porque, você não sai gostando de goiaba, se alguém não lhe der uma goiaba antes. Então, eu acho que a gente faz o papel de colocar o mel na boca um pouquinho e lá nos anos finais eles complementam. Eu acho que é muito importante. (Leveza).*

Na perspectiva de Leveza, é importante que o professor de referência trabalhe com a Educação Musical para potencializar aos alunos um primeiro contato com a música, para que, assim, possam gostar e acompanhar as aulas que, posteriormente, terão com um professor licenciado. Mesmo que as demais professoras entrevistadas não tenham mencionado esse

aspecto, percebemos que buscam construir junto aos alunos um contato com a música em suas aulas. Nesse sentido, como veremos adiante, a música se faz presente nas aulas da maioria das professoras entrevistadas por meio do canto e de brincadeiras musicais, porém, a concepção que elas têm sobre essa inserção é de que essas atividades não se configuram como ensino da área, aspecto deixado para o licenciado em música.

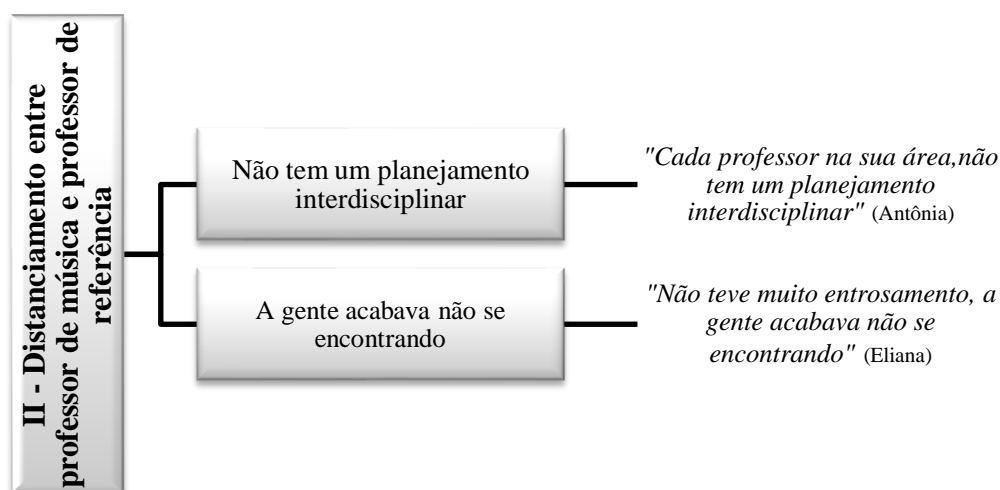
## II – Distanciamento entre professor de música e professor de referência

### a) Não tem um planejamento interdisciplinar

Antônia – “E na formação da escola, eu nunca tive um planejamento interdisciplinar. Por exemplo, essa semana foi toda dedicada ao planejamento, avaliação e entrega de parecer. O que acontece? Estamos avaliando o planejamento do ano que vem. **Cada professor na sua área, não tem um planejamento interdisciplinar**”.

### b) A gente acabava não se encontrando

Eliana – “Como eu te disse, **o meu planejamento não era feito com ele, então até eu ficava na aula de música, mas ele já tinha feito o planejamento dele separado, então não conseguíamos fazer junto alguma coisa**, até porque a gente não conseguia bolar alguma coisa a mais porque o livro didático não te permitia, não permite tu bolar algo a mais. Uma vez que a gente pensou juntos foi no dia das mães, aí o professor ensaiou uma música e a gente pensou junto nessa música. E aí eu participei, mas muito simples, foi só nesse momento. A gente **não teve muito entrosamento**, até porque o professor dava aula na educação infantil, dava nas outras escolas, e **a gente acabava não se encontrando**”.



Na construção desta tese, entrevistamos professoras de escolas municipais, estaduais e escolas privadas. Nas escolas públicas em que havia um professor licenciado em música dentre seus profissionais, este não trabalhava com o ensino nos anos iniciais. Já nas escolas privadas, o professor de música trabalhava em todos os níveis de escolarização. Como já mencionamos, pesquisadores da área defendem que em escolas que possuam o professor especialista, “o professor das séries iniciais possa agir colaborativamente com o professor de música”

(HENRIQUES, 2011, p. 31). Em nossa pesquisa não encontramos esse trabalho colaborativo, dentre outros fatores, devido à forma como as escolas nas quais as professoras atuam organizavam os tempos de planejamento e de trabalho do professor de referência. As professoras mencionam que em nenhum momento tiveram o incentivo ou a oportunidade de realizarem um planejamento em conjunto com o professor de música. A professora Betina, por exemplo, relata como seria importante ter acesso aos planejamentos do professor de música, para relacionar com seu próprio planejamento. Na mesma direção encontramos a narrativa de Letícia, mas esta demonstra que não conseguia trabalhar um planejamento em conjunto com o professor de música, pois “*se ele não estava em outra turma, ele não estava na escola*”. A professora também comenta que nos momentos de reunião para planejamentos, o professor de música não participava, somente os professores pedagogos. A professora Eliana também demonstra insatisfação com a não participação do professor licenciado nas reuniões de planejamento.

*Eles não participam. Os professores das especializadas não participam da nossa reunião. Porque eles não planejam em conjunto, entende? Se tivesse acho que seria ótimo. Se esses professores das especializadas ficassem nas nossas reuniões e planejassem juntos, mas aí que está, é muito engavetado, fica difícil planejar junto.* (Eliana).

Aquino (2007) ao tratar sobre a perspectiva da parceria entre especialista em música e pedagogo, aponta as atribuições de cada profissional. Para a autora o especialista em música

[...] seria o responsável por garantir uma circulação constante de ideias e práticas musicais na escola. Sua atuação direta se daria com os professores através da organização de grupos de discussão, da criação e implantação de propostas para a formação musical continuada, de prestação de consultoria para solucionar dúvidas e oferecer sugestões. Também poderia se incumbir da ação imediata com os alunos em oficinas, atividades extraclasse, formando corais, conjuntos instrumentais, bandas, dentre outros. Caso a escola ofereça níveis escolares posteriores - 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio - o especialista poderia atuar como regente de classe. Ao pedagogo caberia o ensino musical nas turmas, isto é, a atuação direta com os alunos de modo a formar-lhes musicalmente. [...] **A construção do plano ou projeto de educação musical seria tarefa realizada de modo cooperativo pelos pedagogos e pelo especialista em música. A parceria tem início desde a concepção conjunta dos procedimentos e objetivos**, se fortalece quando da sua concretização e revigora-se na avaliação coletiva dos objetivos alcançados e no debate de questões para novas propostas e ideias" (AQUINO, 2007, p. 70 – grifo nosso).

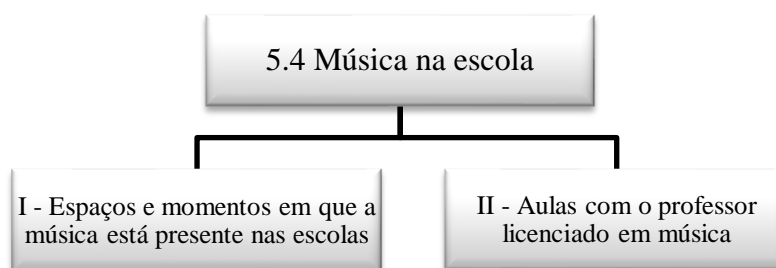
As publicações de pesquisadores da área, assim como exemplificado no trecho destacado de Aquino (2007), apontam para a relevância e possibilidade de um trabalho em conjunto entre professores de referência e professores licenciados em música. Porém, não encontramos, em nossa pesquisa, exemplos dessa parceria, pelo contrário, nas escolas investigadas “*um professor pega a parte de educação física, o outro a de música, cada um pega*

*de acordo com a sua competência, o seu componente curricular, cada um escreve o seu, em nenhum momento a gente senta para auto relacionar isso”* (Antônia). Assim, percebemos que somente ocorreria essa parceria, esse trabalho conjunto entre professores, se existissem na escola momentos de planejamento que incluíssem os professores de disciplinas específicas e que proporcionassem conversas e reflexões entre especialistas e pedagogos. Além disso, os professores teriam que ter interesse e buscar conversar com seus colegas, conhecer seus planejamentos, e encontrar estratégias para que a docência ocorra de forma mais compartilhada.

#### 5.4 Música na escola

A categoria apresenta discussões a respeito da presença da música nas escolas, a partir dos relatos das professoras sobre os contextos em que trabalham. Nas narrativas, podemos conhecer os espaços, as disciplinas e os momentos nos quais a música se encontra. Além disso, abordamos a questão da presença ou não do professor licenciado em música na escola e aspectos relacionados à aula de música. Duas unidades de contexto compõem esta categoria, como ilustrado na figura abaixo. Os temas relacionados à música na escola contribuem para uma maior compreensão dos aspectos que influenciam a prática pedagógico-musical do professor de referência.

Figura 20: Unidades de contexto da categoria “música na escola”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

#### I – Espaços e momentos em que a música está presente nas escolas

##### a) Presença (ou não) do especialista em música na escola

Letícia – “Na escola **tinha um professor direcionado a música, hoje não**. Hoje não tem mais”.

Leveza – “Depois da chegada do professor de música foi o momento em que a gente viu a questão da **exploração musical mesmo, deles conhecerem...** eu acho que a **escola está bem favorecida nesse sentido**. O professor faz um bom trabalho. **A pena é que eles trabalham com as crianças a partir do sexto ano**”.

## b) A música em diferentes disciplinas

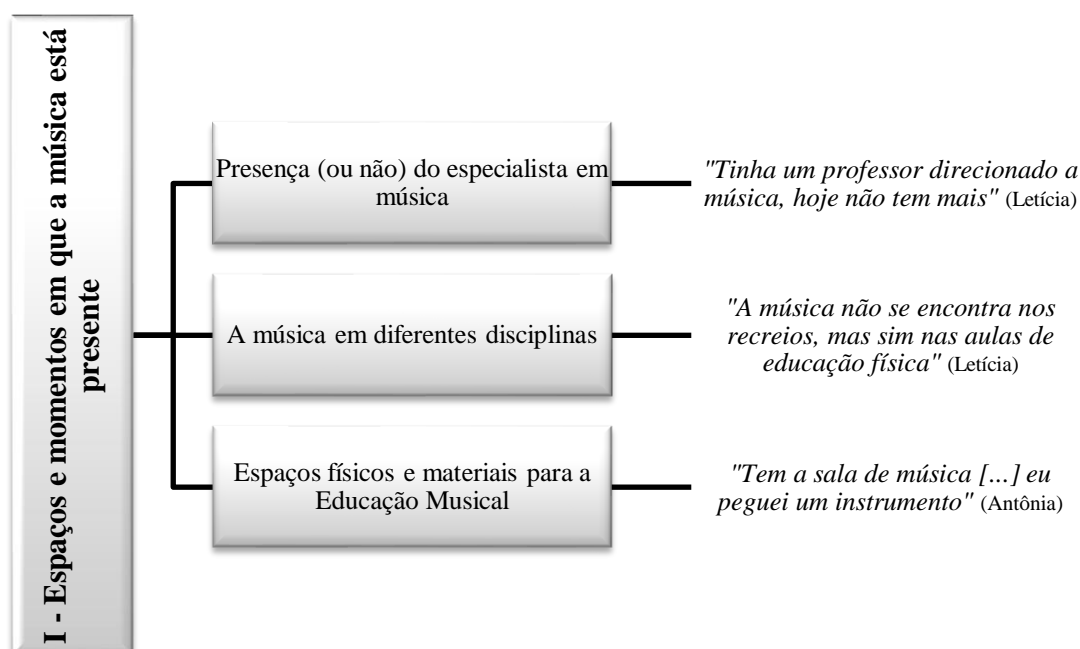
Letícia – “Olha, não percebo tanto quanto na sala. A música não se encontra nos recreios, mas sim **nas aulas de educação física**. Então, assim, quando o professor está em educação física no ginásio e tem recreio, os alunos ficam mais perto para ouvir, para dançar, para escutar”.

Luma – “Mas, isso vai muito de os professores possibilitarem. Hoje, eu vejo que o **professor de língua espanhola traz muitas músicas** para que os alunos trabalhem a questão da gramática do espanhol em músicas. É muito interessante de se ver”.

## c) Espaços físicos e materiais para a Educação Musical

Eliana – “Na nossa escola não tem. **O que a gente fez para contar as historinhas foi o que a gente fez em casa**, fizemos porque a gente quis, que foi usar uma **caixinha com pedrinha, com areia, sabe essas coisinhas assim para fazer barulho** que a gente foi usando conforme foi pedido na historinha que a gente contou, **mas a gente não tem nada na escola**”.

Antônia – “**Tem a sala de música**, mas, todas as salas de aula têm recursos itinerantes. Então, os baús são com rodinhas e é possível tirar. Então, eu já vi a professora de música levando para vários locais. **Eu peguei um instrumento, parece que o nome é Reco-Reco**, que foi feito com taquara, quando eu trabalhei os jogos antigos que eu peguei aquele instrumento para mostrar como os pais construíram. Porque não havia flauta antigamente. Microfone, essas coisas. Como é que os pais, então... eu levei. **Foi todo construído de taquara. É possível, sim. Recursos a escola tem**”.



A partir das narrativas das professoras, podemos conhecer um pouco melhor como a música está presente nas escolas em que atuam. Ao serem questionadas a respeito de como percebem a presença da música em suas escolas, para além de suas salas de aula, as professoras relataram os momentos de apresentação, que envolvem todas as turmas da escola, as aulas do professor especialista, além da presença da música em outras disciplinas, como educação física e espanhol. De forma geral, as professoras consideram que a música poderia ser mais frequente

no ambiente escolar. Sobre isso, destacamos a narrativa de Luma que afirma que em sua escola a música encontra-se “*menos do que eu acho que deveria*”.

*Acredito que nós deveríamos proporcionar mais show de talentos. Que os alunos tivessem mais possibilidade de manusear o microfone, de ir para o saguão, se expressar, dizer as suas palavras, dizer as suas coisas, apresentar as suas canções, acreditar nos seus sonhos. Eu sinto muita falta da gente proporcionar isso. (Luma).*

A escola em que Luma trabalha possui um professor licenciado em música atuando com os alunos a partir do 6º ano. Porém, mesmo com esse ensino e com as atividades que realizam, a professora acredita que os professores poderiam proporcionar mais momentos musicais para os alunos. Bandura (1986, p. 25) aponta que “aquilo que as pessoas pensam, creem e sentem afeta a maneira como se comportam”. Nesse sentido, percebemos que o comportamento de Luma é afetado por sua percepção quanto à presença da música em sua escola, visto que ao longo da entrevista a professora narra diversos momentos e atividades em que insere a música em sua sala de aula, fazendo assim o que pode para proporcionar, pelo menos a seus alunos, um contato maior com essa arte.

Como mencionamos na seção anterior, a existência de um professor licenciado trabalhando com o ensino de música na escola é fator que influencia o envolvimento do professor de referência com essa área. As professoras entrevistadas convivem com diferentes situações nesse sentido, por exemplo, na escola em que Juliana e Laura atuam não existe um professor licenciado em música, na escola em que Luma e Leveza encontram-se o professor de música atua apenas com alunos a partir do 6º ano, Antônia tem uma professora que atua com o ensino de música para sua turma de alunos, e Betina, Letícia e Eliana estão em uma escola que no ano anterior à entrevista demitiu o professor de música, substituindo os momentos destas aulas por um horário de laboratório de matemática. Vimos, assim, que as professoras entrevistadas se encontram em contextos que valorizam de forma diferente a música nos processos educativos e isso é fator relevante no envolvimento das mesmas com a área.

Outro aspecto que influencia o envolvimento do professor de referência com a Educação Musical diz respeito aos espaços físicos e materiais disponíveis na escola para a realização de atividades musicais. De forma geral, nas escolas em que as professoras entrevistadas trabalham, esses recursos são limitados ou inexistentes. Letícia e Eliana mencionam que sua escola não possui sala de música, nem instrumentos musicais à disposição para os professores e que, quando querem utilizar algo em suas aulas, para realizar sonorização de histórias, por exemplo, precisam trazer os materiais de casa. Isso, atrelado a outros fatores relacionados ao seu contexto de trabalho, faz com que as professoras se sintam desestimuladas a inserir a música em seus



planejamentos. Antônia vivencia situação diferente, sua escola possui sala de música e instrumentos e materiais para as aulas de música, os quais estão disponíveis para todos os professores da escola. A seguir no capítulo, abordaremos as práticas pedagógico-musicais das professoras, mas nesse momento já vale comentar que por ter materiais disponíveis e um incentivo maior da escola para a música, esta área está mais presente no dia a dia de sua sala de aula.

A situação das professoras entrevistadas que atuam em escolas públicas também é diferente. Juliana e Laura, que atuam em uma escola municipal, não tem contato com professor especialista e nem espaço físico destinado às atividades musicais. Sobre os materiais disponíveis na escola as professoras comentam:

*Não, não, tem só um berimbau lá na biblioteca, entre aspas<sup>24</sup>, e os dois violões e ainda nem estão muito bons, não tem ninguém que toca os instrumentos, estão parados. (Juliana).*

*Tem dois violões, que eu sei, e só. Mas acho que a gente não tem acesso. Acho que nós não temos acesso porque nunca me foi falado que poderia usar. (Laura).*

Assim como ninguém mencionou que a professora poderia usar os violões, esta também não parece ter demonstrado interesse em descobrir se essa utilização era permitida. Essa situação é semelhante à relatada pelas professoras de escolas particulares que não trabalham com música quando seus alunos já assistem às aulas de música do professor especialista. Ou seja, em ambos os casos se cria uma situação de acomodação por parte do professor de referência, na qual, se ninguém exige, ele também não manifesta o interesse pela aprofundamento e trabalho com a área.

Luma, professora de uma escola estadual, relata que mesmo tendo acesso a instrumentos musicais sua utilização não é fácil.

*Como são instrumentos do Programa Mais Educação eu preciso solicitar. Eles não estão trancafiados não, eu posso utilizar. Então, são os instrumentos de percussão. Violão que eles têm contato é com o meu. Mas, ele não é da escola. Tinha um violãozinho lá só que ele estava sem corda então, não adiantava levar para eles. Então, não tinha. Mas, tem as flautas, eles têm acesso, podem buscar, mas é uma situação difícil, você pegar as flautas. Flauta vai para boca. É difícil. Você tem que dar uma manutenção, teria que higienizar... (Luma).*

Assim, ao analisar as entrevistas, percebemos que a estrutura e o apoio encontrado na escola parecem ser fatores relevantes para que as professoras de referência envolvam a Educação Musical em suas práticas docentes, porém, não são aspectos determinantes. De

---

<sup>24</sup> A professora menciona “biblioteca entre aspas”, pois a escola não possui uma biblioteca. Os livros são dispostos na escola na antiga sala do zelador.

acordo com a Teoria Social Cognitiva, as crenças de autoeficácia “proporcionam a base para a motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais. Isso porque, a menos que acreditem que suas ações possam produzir os resultados que desejam, as pessoas terão pouco incentivo para agir ou perseverar frente a dificuldades” (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 101). Assim, temos o exemplo da professora Luma, que apesar de todas as dificuldades encontradas na docência na escola estadual, ainda leva seu próprio violão para a sala de aula para proporcionar a seus alunos um maior contato com a música, demonstrando assim, uma elevada crença de autoeficácia relativa a Educação Musical.

## II – Aulas com o professor licenciado em música

### a) Descrição das aulas de música

Antônia – “Nessa escola, não havia nada teórico, eles não tinham livros, apostilas, nada. A profe levava os instrumentos, eram delas por que a escola não tinha. Ela passou o ano todinho **construindo uma banda** com eles. Construiu desde os instrumentos ao repertório não sei o que e não sei o que. Então, ela pegava uma aula do mês para trabalhar aquela demanda da banda. Além disso ela trabalhava **cantigas, apresentação pra escola** também, **coral** pro final do ano, levava para o pátio, eram aulas bem interessantes, mas, não tinha aulas teóricas. Por isso que eu **me surpreendi quando eu cheguei nesta escola e vi que tinha uma apostila**. Como assim apostila de música? Não sabia que eles escreviam pra começo de conversa. Então eles têm, **eles escrevem, pontuam coisas lá na música, fazem legenda, eu não sei o que significa. Mas, eles fazem**”.

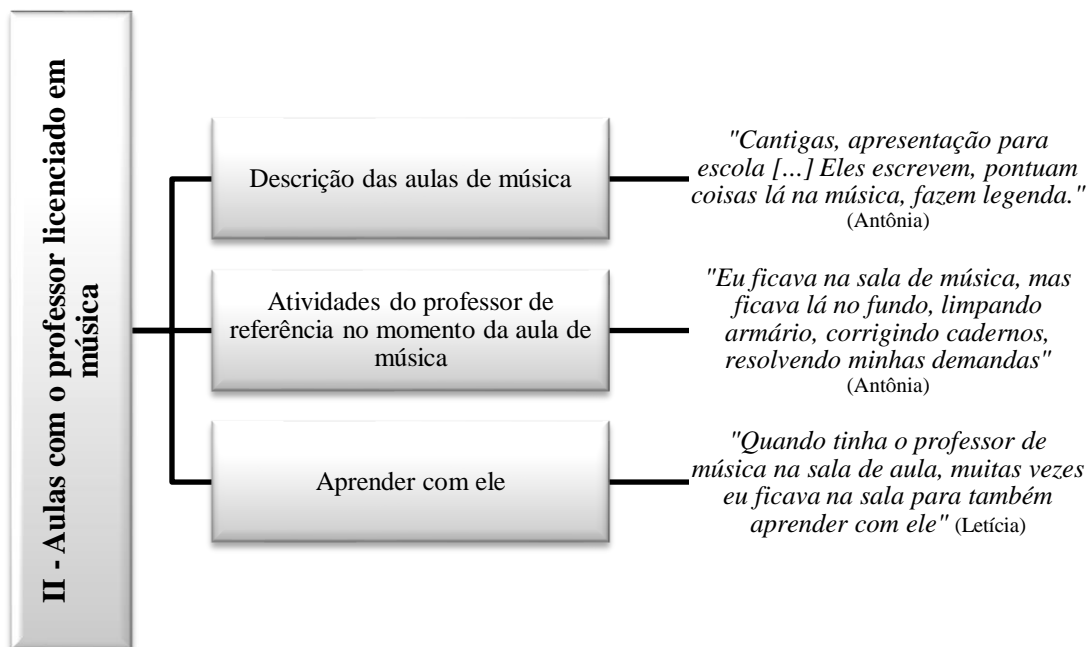
Letícia – “As aulas eram bem direcionadas à prática dele, aos instrumentos dele. Ele trazia um instrumento e depois ele ia fazendo as atividades dele, né? Ah, essa fila, essa outra fila. Então ele ia fazendo competições também. Era bem dinâmica a aula dele. Ora ele fazia pra cada um tocar, ora ele fazia pra cada fila, mas todos participavam”.

### b) Atividades do professor de referência no momento da aula de música

Antônia – “Eu nunca assisto, porque esses três períodos de aulas especializadas são assim: um período é para se encontrar com a coordenação, para o encaminhamento do planejamento, folhinhas e tal, avaliação, o outro é para se encontrar com as colegas e o outro para atender pais. **Nós estamos ocupados com outras demandas nesses momentos**. Na escola anterior que eu trabalhei com sala de aula eu ficava na aula de música. Mas eu ficava no fundo da sala e **aproveitava esse momento para corrigir caderno**. Então, nessa escola **eu ficava na sala de música, mas ficava lá no fundo, limpando armário, corrigindo os cadernos, resolvendo as minhas demandas**. Ficava ali, por que era meu horário vago”.

### c) Aprender com ele

Letícia – “**Quando tinha o professor de música na sala de aula, muitas vezes eu ficava na sala, para também aprender com ele**. Então assim, as crianças às vezes já sabiam, comentavam alguma coisa: Que instrumento é esse? Eles já falavam, eles já entendiam. E eu digo: **meu deus, eu não sei. Então muitas vezes eu ficava em sala para aprender com o professor**, para que eu pudesse também pegar um pouquinho do que ele estava ensinando para que eu também pudesse, ao longo disso, trabalhar com eles”.



Ao longo das entrevistas, as professoras mencionam que não participavam de todas as aulas de música, muitas vezes para deixar o professor mais à vontade com a turma, como podemos observar na narrativa de Letícia:

*Olha, quando nós ficamos em sala quando eles estão dando aula a gente percebe que eles não se sentem à vontade. Parece que nós estamos ali ou para cuidar ou para poder chamar a atenção de algum aluno que está fazendo alguma coisa. Então eu, enquanto professora, tento dar a liberdade para ele. Deixando ele o mais livre possível, como também tem momentos em que eu não fico ali. (Letícia).*

Essa sensação de constrangimento e a não permanência do professor de referência em sala de aula durante a participação do professor licenciado torna ainda mais difícil o trabalho conjunto entre estes profissionais. Seria interessante um maior diálogo entre estes professores, para que o licenciado não se sentisse inibido frente a presença do pedagogo em sua aula, para que assim os dois pudessem encontrar formas de realização de um trabalho compartilhado, ocasionando em mais experiências da Educação Musical para os alunos.

Das observações nos momentos em que permaneceram em sala de aula, as professoras relatam algumas atividades realizadas pelo professor de música. A professora Antônia, na primeira escola que teve contato com uma professora especialista em música, encontrava em suas aulas o trabalho com canto, construção de instrumentos, cantigas de roda e brincadeiras musicais. Essas atividades, principalmente a utilização da música para momentos de relaxamento e os jogos e brincadeiras musicais, possibilitaram à Antônia uma maior identificação com as aulas de música. Após participar dessas aulas de música, observando a

concepção de Educação Musical para os anos iniciais que essa professora especialista tinha, Antônia se sentiu à vontade para trazer também para suas aulas algumas destas atividades musicais, sugerindo a relação entre a constituição da concepção sobre Educação Musical e as crenças de autoeficácia para a área.

Por outro lado, quando as professoras relatam o trabalho do professor especialista envolvendo a notação musical, a utilização de instrumentos musicais e a criação de arranjos musicais, as professoras acabam “se afastando” da área, pois percebem que não têm conhecimentos específicos para trabalhar com a área. Nesse sentido, compreendemos que o contato com aulas de licenciados em música que têm como foco principal a utilização de instrumentos e notação musical pode contribuir para a diminuição das crenças de autoeficácia para Educação Musical das professoras de referência. Se a aula de música é percebida como o trabalho com instrumentos, e as professoras não dominam a técnica de nenhum instrumento musical, logo concluem que não estão aptas para trabalhar com a Educação Musical, especialmente se não tiverem vivenciado uma formação musical.

Essa falta de identificação própria com as aulas de música contribui também para a percepção de não ter responsabilidade pelo ensino desta área, como mencionado na seção anterior. Além disso, pode fazer com que as professoras busquem fazer outras atividades durante esses momentos ao invés de se envolver e participar das aulas do professor especialista. Nesse sentido, em diversas situações, as professoras percebem esse momento de aula de música como um horário livre para colocarem suas demandas de trabalho em dia e não como um momento em que poderiam aprofundar seus conhecimentos da área buscando formas de dar continuidade ao trabalho musical realizado pelo professor especialista em suas próprias aulas.

A falta de participação nas aulas do professor especialista também acontecia em alguns casos devido à organização do tempo de trabalho das professoras. Esse é o caso da escola em que Antônia está atualmente, em que nos momentos das aulas com professores especialistas, a direção organiza outras atividades para a professora, como planejamento e reuniões, impossibilitando a participação nas aulas de música, mesmo que a professora tivesse esse interesse. Caso semelhante é narrado por Laura. A escola em que trabalha atualmente não tem professor de música, mas em sua escola anterior a direção recomendava que ela não participasse dessas aulas.

*Eu não participava porque era orientação da escola. Aquele momento era dele [professor de música] e aí eles achavam que se eu ficasse junto, se o professor regente ficar junto, a criança não vai saber a quem se referir, então para não confundir a criança eu não ficava. Porque o aluno sabe que naquela aula de música o professor é o professor de música, então ele vai se reportar ao professor. Na aula de artes, à professora de artes. Então, a recomendação era de que o professor regente não*

*participasse, para os alunos poderem diferenciar, entendeu? Até porque se dá algum problema na sala eles correm para a professora e não para o professor que eles têm que ir, entendeu? (Laura).*

A partir destas narrativas, percebemos que o trabalho conjunto entre professor de referência e professor licenciado em música não depende apenas da vontade destes profissionais, mas também da promoção de situações na escola em que esse envolvimento ocorra. Compreendemos que as escolas também deveriam entender a importância dessa parceria de trabalho para a ampliação da Educação Musical nos processos educativos e criasse espaços e oportunidades para um maior diálogo entre estes profissionais.

### 5.5 Prática pedagógico-musical do professor de referência

Esta categoria apresenta aspectos relacionados aos momentos em que o professor de referência envolve a música na undocência, como por exemplo, as atividades realizadas, os objetivos (musicais ou não) por trás destas atividades, o repertório utilizado e os momentos em que a música se faz presente na sala de aula dos anos iniciais. A figura abaixo ilustra as unidades de contexto que serão discutidas a seguir.

Figura 21: Unidades de contexto da categoria “prática pedagógico-musical do professor de referência”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

#### I – A música na aula do professor de referência

##### a) Atividades/brincadeiras musicais realizadas

Betina – “A gente trabalha entonação das **parlendas**, o ritmo, mas algo mais aprofundado eu já não sei...”.

Eliana – “Mas a única coisa que a gente aplica e que eu trago é das **histórias sonorizadas**, que eu te falei, aquelas historinhas ali em sala de aula”.

### b) Conteúdos musicais

Letícia – “Para que eles também possam ter a questão da **melodia da música, o tempo de espera na hora de cantar**, na hora de ouvir, na hora que o colega canta...”.

Luma – “Eu trabalho **os ritmos, os andamentos, os tons, o mais grave, o mais agudo, os sons do corpo**, para que eles saibam por que em alguns lugares o som muda, como é o som, enquanto você bate aqui e bate ali, os sons, o tempo musical, eu acho que é isso que eu trabalho”.

### c) A música para auxiliar outras áreas e conteúdos

Antônia – “Não, musicalmente não. Eu uso isso ao meu favor. De algo que eu precise cumprir. Um eixo da matemática, que eu vejo que **um jogo de memorização é um jogo mais chato, então uso a música** que é uma coisa mais fácil que eles acabam interagindo e cantando, mas **para contemplar algo que a matemática exige**”.

Letícia – “Olha, nós trabalhamos música quando a gente trabalhou **identidade**. Nós **trabalhamos música quando a gente trabalhou animais**, quando trabalhamos a lateralidade”.

### d) Trabalho com a letra

Betina – “Então agora eu lembrei, isso mesmo, **a gente trabalhava em cima da letra**, bem como eu te falei, que a música, a interpretação, gostava muito, eu gosto muito do Português, interpretação, de pesquisar no dicionário...”.

Juliana – “Ah, quando eu trabalhava com alfabetização **eu trabalhava mais isso, mais com letra**, a letra e cantava”.

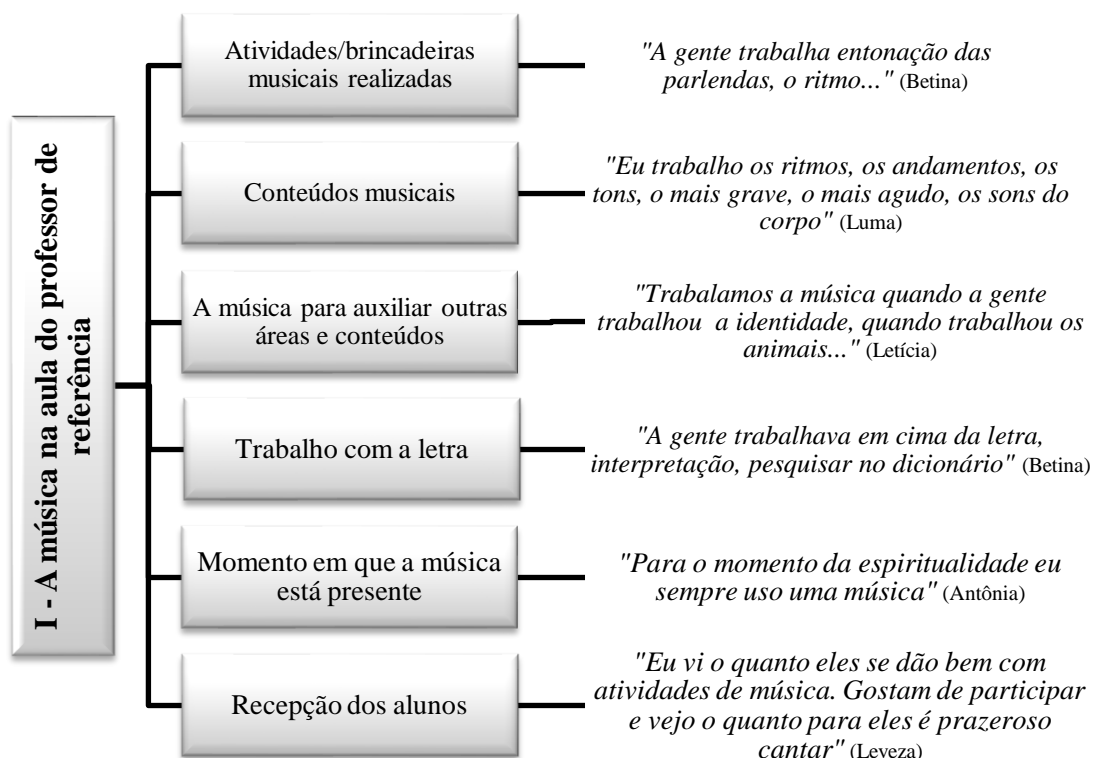
### f) Momentos em que a música está presente

Luma – “Geralmente, três vezes por semana, eu planejo algo nessa questão. Geralmente, é três vezes por semana, educação artística. Aí eu distribuo: **a música é praticamente diária**. A gente faz alguma canção para eles descansarem e eles cantam... Mas, assim, deles **trabalharem com música é uma vez por semana... Mais do que isso, não. Para trabalhar específico isso**”.

Antônia – “No momento de fazer silêncio, como é uma escola confessional tem o momento da espiritualidade. Para fazer silêncio, para **o momento da espiritualidade, eu sempre uso uma música**”.

### g) Recepção dos alunos

Leveza – “Olha, nessa turma em que a gente fez um bom trabalho foi bem interessante, porque esse ano, depois de três, quatro anos, eu tive contato com eles, e **eu vi o quanto eles se dão bem com atividades de música**. Gostam de participar e vejo o quanto que para eles é prazeroso cantar. Então, são essas questões mesmo. Você mostra para as crianças um outro mundo, que ela participa se envolve e que a voz dela faz diferença ali. É nesse sentido”.



Podemos perceber que, apesar de algumas professoras mencionarem conteúdos musicais desenvolvidos durante as atividades, de forma geral, as atividades musicais estão relacionadas a momentos de descontração, ao desenvolvimento de conteúdos de outras áreas do conhecimento ou ao trabalho com a letra e não a aspectos musicais do repertório utilizado. Isso ocorre devido ao pouco conhecimento que as professoras parecem ter da área. Betina, por exemplo, quando relata as atividades que realizava em sala de aula demonstra incerteza sobre estar ou não trabalhando com conhecimentos musicais.

*A gente trabalhava cantiga de roda, ainda mais quando eu peguei alfabetização, primeiro e segundo ano, eu trazia muita cantiga de roda. Mas **era mais canto, a brincadeira, a canção, o ritmo, a entonação, o grave, o agudo**. A gente também fazia brincadeira de voz, de cantar alguma coisa e o coleguinha tentar descobrir, **mas eu acho que nada disso é muito conceito musical, os conteúdos da música eu acho que não, né?** (Betina – grifo nosso).*

Em sua narrativa, a professora narra atividades e conteúdos musicais trabalhados com seus alunos, mas não tem segurança em afirmar que são aspectos relacionados à Educação Musical. Assim, as atividades musicais, o canto, a brincadeira e as cantigas de roda, fazem parte da docência da professora, mas sem objetivos de desenvolvimento de conteúdos musicais. Esta situação exemplificada pela narrativa de Betina, também é encontrada nas entrevistas das demais professoras, porém, mesmo sem terem consciência de quais são os conteúdos musicais trabalhados em aula e sem planejarem o desenvolvimento de conhecimentos musicais todas as

professoras, com exceção de Laura, relatam atividades musicais que realizam com seus alunos, como por exemplo: construção de instrumentos, sonorização de histórias, jogos de mãos para parlendas, cantigas de roda, criação de paródias, dentre outras. As atividades musicais realizadas pelas professoras de referência, e os objetivos por trás das mesmas, destacados por nossa pesquisa se aproximam dos resultados encontrados por Bellochio e Machado (2017). Ao entrevistarem professoras de anos iniciais, as pesquisadoras perceberam que

[...] nas atividades que se envolvem música não se identifica intenção de ensino de conteúdos musicais aos alunos, mas apenas cantar, imitando uma gravação, reproduzindo um ritmo que tem relação com a melodia ou com o acompanhamento das músicas e brincadeiras apresentadas. (BELLOCHIO; MACHADO, 2017, p. 86).

A entrevista com a professora Luma apresenta uma situação um pouco diferente. Luma demonstra maior domínio da área e organiza o momento de atividades musicais buscando desenvolver conteúdos próprios dessa área. Luma, inclusive, dedica um dia específico da semana para a Educação Musical. No planejamento da professora, todas as quartas-feiras há um horário reservado para o trabalho com atividades musicais, com as quais busca ampliar o repertório dos alunos, trabalhar com conteúdos musicais, como os parâmetros do som, por exemplo, desenvolver o canto e a criação de arranjos musicais para as canções.

Nas aulas das demais professoras, a música não tem um horário específico para ser desenvolvida. Nessa mesma direção, Dallabrida, Souza e Bellochio (2014, p. 158) observaram que “não existe um momento específico, durante a semana, que este professor direcione atividades para a educação musical, ou seja, para o desenvolvimento de conteúdos específicos da música”. Assim, semelhante aos resultados encontrados em nossa tese, as autoras perceberam que as professoras de referência utilizam a música em momentos de descontração e relaxamento. Nas narrativas, encontramos alguns exemplos de momentos que as professoras envolvem a música em suas aulas: momentos iniciais da aula – *“eu acho que torna bem mais fácil o andamento de toda a aula. Porque a gente sempre fazia assim: sempre iniciava a aula com um canto. Então, a gente formava um círculo e cantava”* (Leveza); ao longo da aula, enquanto os alunos fazem outras atividades – *“Então aí a gente cantou e depois de fundo eu sempre deixava, sabe? E funciona muito, porque é uma música boa, ela é gostosa, aí eu deixava e eles iam fazendo as coisas e ficavam bem quietinhos escutando a música, eles gostavam bastante”* (Eliana); ao final da aula – *“no finalzinho da aula, quando eles já estavam concluindo as atividades. Eles gostavam, eles pediam para colocar. Eles cantavam e dançavam... É um momento de descontração. Eles adoravam, eles pediam muito”* (Letícia); e em momentos de



recreação – “Não, não é muito. Se fosse fazer uma média, uma vez por mês. Em momentos para recreação ou para trabalhar algum texto ou apresentação” (Juliana).

Além da utilização da música principalmente em momentos que buscam silêncio, concentração, descontração ou envolvimento da turma antes de iniciar atividades, precisamos destacar outro aspecto que envolve o planejamento com atividades musicais. Como já mencionamos, a maioria das professoras não demonstra possuir conhecimentos da área a ponto de conseguir definir objetivos e conteúdos musicais para as atividades desenvolvidas. Assim, de forma geral, o planejamento envolve a música quando esta pode servir de auxílio para outras áreas do conhecimento, sendo que um dos principais objetivos das professoras envolve a interpretação das letras das canções.

*Eu sempre trago a letra para que eles possam decorar a letra da música, eu não sei se é assim que fala, então eu trabalho para revisar os conteúdos da língua portuguesa. Por exemplo, a primeira fase da família desse ano foi a música Trem Bala, da Ana Vilella. Eu peguei os substantivos próprios, comuns, os adjetivos. Quando chegou o Dia dos Pais, foi a música Pai, do Lucas Lucco, que fala “se eu tivesse dez vidas, onze eu te daria”. Então, a gente pegou a letra da música para trabalhar o real e o irreal. O que é isso de: se eu tivesse dez vidas, onze eu lhe daria. Então, as questões simbólicas das leituras que a gente faz, então, nós trabalhamos para esse sentido. Eu sempre trabalho assim, mas sempre ao meu favor. [...] talvez não da maneira que deveria ser, tendo um objetivo claro, tendo uma finalidade mais clara para isso. Eu volto a dizer, quando eu uso esse recurso musical, eu uso para um outro componente. **Claro que se a educação tem que ser de uma maneira interdisciplinar, talvez isso seja um princípio. Mas, eu só dou conta do componente de cá, não do componente da música. Enfim, eu acho que é sim um trabalho musical, tem uma finalidade musical também, mas não é o meu objetivo.** (Antônia – grifo nosso).*

A narrativa de Antônia representa uma situação encontrada nas entrevistas da maioria das professoras. Como não apresentam crenças de autoeficácia elevada para a Educação Musical, a música passa a fazer parte das aulas apenas como um complemento ou auxílio para facilitar a aprendizagem de conteúdos de outras áreas. Ao refletir sobre a forma como utiliza a música em suas aulas percebe que tais atividades possam estar relacionadas com a Educação Musical, mas afirma que o desenvolvimento de conteúdos dessa área não é seu objetivo. Encontramos esta situação pelo fato do pouco, quando não inexistente, contato com a formação musical que as professoras tiveram durante a formação de professores. Assim, a música ainda aparece nas salas de aula dos anos iniciais como um elemento lúdico, que pode proporcionar uma aprendizagem mais leve e divertida de conteúdos considerados “mais difíceis”. As narrativas a seguir ilustram essa situação:

*Não musicalmente, não. Eu uso isso ao meu favor, de algo que eu precise cumprir. Um eixo da matemática, por exemplo, quando eu vejo que um jogo de memorização é um jogo mais chato, então uso a música que é uma coisa mais fácil, que eles acabam*

*interagindo e cantando, mas para contemplar algo que a matemática exige. (Antônia).*

*Normalmente a música é o gancho para outras disciplinas. Para trabalhar o português, eu vou trabalhar a música. Eu não tenho um plano só de música. Eu acho que com a música as crianças se soltam mais, ficam mais à vontade, porque não é comum você estar passando o conteúdo de matemática e a criança estar dançando. Mas, se você insere com a música, você pode passar matemática. Uma música em que ele possa dançar e aprender a calcular. Então, eu espero quando eu passo a música que as crianças estejam mais à vontade para aprender. Para aprender eles não precisam estar o tempo todo sentado na cadeira, eu não faço com que eles passem a tarde toda sentados. (Leveza).*

A utilização da música como ferramenta, apoio para o ensino de outras áreas também acontece, no contexto da docência das professoras entrevistadas, pela forma como o livro didático utilizado é organizado. Letícia e Betina comentam que o livro didático adotado pela escola em que trabalham apresenta sugestões de músicas para que o professor de referência trabalhe com a turma ao final de cada unidade.

*Nós **temos um material de apoio**. Nós abordamos aquilo que convém à turma, né? Então, naquele material de apoio tem várias sugestões. **Vai trabalhar um conteúdo, por exemplo identidade, aí tem uma música que trata da identidade também**. Então a gente acaba sempre buscando diferentes formas de apresentar aquilo, mas com a música também. (Letícia – grifo nosso).*

*O livro didático traz muita letra de música, cabe todos os conteúdos. Então a gente traz a música ou canta com eles. Então nesse livro, esse material didático é bem interessante porque ele traz uma música quando fecha um conteúdo, até acho bem interessante. **Então permite a gente resgatar de novo essa educação musical, né?** Então esse ano eu lembro que eu busquei, **voltei mais a trabalhar com a música nesse meu jeito. Não tenho muito conhecimento, enfim, porque o livro trazia a sugestão “ah no final desse capítulo a música tal”**. E ele traz também pra trabalhar alguma brincadeira que envolva música. Então nesse sentido o material didático ajudou, sabe? (Betina).*

Ao analisarmos estas narrativas, percebemos como as sugestões oferecidas pelo livro didático contribuem para que a música esteja presente na aula das professoras de referência. Porém, como mencionado pelas professoras, este material didático, além da sugestão do nome da música ou da brincadeira musical, não apresenta quais seriam os conteúdos musicais desenvolvidos nesses momentos de atividades. O foco destas atividades está em uma complementação ao conteúdo desenvolvido em cada uma das unidades do livro. Isso contribui com uma percepção equivocada do que seja a Educação Musical, pois quando a professora Betina menciona que as atividades propostas pelo livro permitem “*resgatar de novo essa educação musical*”, percebemos que a professora passa a ver que o canto de alguma canção ao final de um conteúdo ou alguma brincadeira musical relacionada aos conhecimentos desenvolvidos nos anos iniciais são atividades de Educação Musical, mesmo que não se tenha nenhum objetivo musical por trás das mesmas. A existência de sugestões e propostas

pedagógicas que envolvam a música em um livro didático destinado ao professor de referência é um fator positivo, porém, para que estas professoras pudessem ter maior compreensão da área, tais sugestões deveriam incluir detalhamento dos conteúdos e objetivos musicais desenvolvidos com sua realização.

No contexto da escola estadual, Luma relata com alegria sobre o livro didático de arte que sua escola recebeu para o trabalho com os anos iniciais. Sobre este material a professora comenta:

*Pela primeira vez, em 2015, veio um livro de artes, para o primeiro ao quarto ano. E o “CD” que veio junto, ele tem o som de freada, som de sirene, e esses eu também usei na sala de aula e eles tinham que adivinhar que som que era. Eles tinham que escutar e trabalhar essa capacidade de ouvir. E passarinhos, tinham passarinhos diferentes, tinham movimentos da cidade, sons do interior, da lavoura, da agricultura, sons de uma fábrica, então são vários sons. É bem interessante. (Luma).*

Antes de 2015, a escola de Luma recebia livros didáticos de arte apenas para o trabalho com a EJA, o 4º e 5º anos e com os anos finais do ensino fundamental. Compreendemos essa inserção das artes no material didático disponível também para os professores de 1º ao 4º ano como um avanço para a área, visto que, como muitos professores baseiam sua prática docente no livro didático, o acesso a esse material pode contribuir para que as artes em geral, e a música especificamente, estejam mais presentes nesse contexto de ensino, uma vez que constitui outra oportunidade para o professor de referência ter contato com conteúdos da área.

Apesar de nem todas as professoras desenvolverem um trabalho sistemático com a Educação Musical, elas mencionam que veem a inserção da música em suas aulas como um aspecto positivo, devido ao envolvimento que os alunos demonstram com as atividades musicais. Letícia afirma: *“Quando a gente trabalha com a música em si é muito gratificante para a gente. A gente percebe o retorno. É muito gratificante. Quando a gente consegue apresentar isso, se torna um retorno, um feedback bem positivo”*. Esta boa receptividade por parte dos alunos faz com que as professoras fortaleçam suas convicções em suas capacidades e habilidades de promover o engajamento e aprendizagem. O retorno positivo dos alunos nos momentos em que as professoras inserem música em seus planejamentos, faz com que elas se sintam motivadas a continuarem com estas atividades, mesmo ainda tendo um sentimento de insegurança com relação à área, como podemos perceber na narrativa da professora Juliana: *“Eles gostam, eu sinto que eles gostam. Agora, se eu faço bem não sei, eu sei que a gente se diverte!”*.

A partir do exposto, compreendemos que a música está presente na sala de aula das professoras entrevistadas – com exceção das aulas da professora Laura, que afirma não

desenvolver nenhuma atividade musical – por meio de diferentes atividades e brincadeiras musicais, principalmente relacionadas ao canto, como veremos na próxima seção. Na maioria dos casos, estas atividades não têm objetivos de desenvolver conteúdos musicais, porém, mesmo assim, as professoras proporcionam aos alunos momentos com contato com a música, os quais, indiretamente, podem contribuir para o desenvolvimento musical das crianças.

## II – O canto em sala de aula

### a) Para apresentações

Letícia – “Esse ano nós tivemos um momento, eles **ensaiaram uma música, durante uma semana para que nós cantássemos no happy hour** da escola”.

Betina – “a gente trabalha dia das mães ou pais, ou happy hour, a gente faz uns **ensaios com eles de uma música**”.

### b) Processo de ensino

Letícia – “Num **primeiro momento eu cantei, sem nada**. Sem o instrumento, sem a parte instrumental. Eu cantei, daí como eles já conheciam, muitos cantaram: ‘Prof, eu já sei toda, então nem preciso ler’”. Daí **num segundo passo a gente ouviu a música junto, depois teve a parte do karaokê**, coloquei só o karaokê para que eles cantassem. Então foi por etapas”.

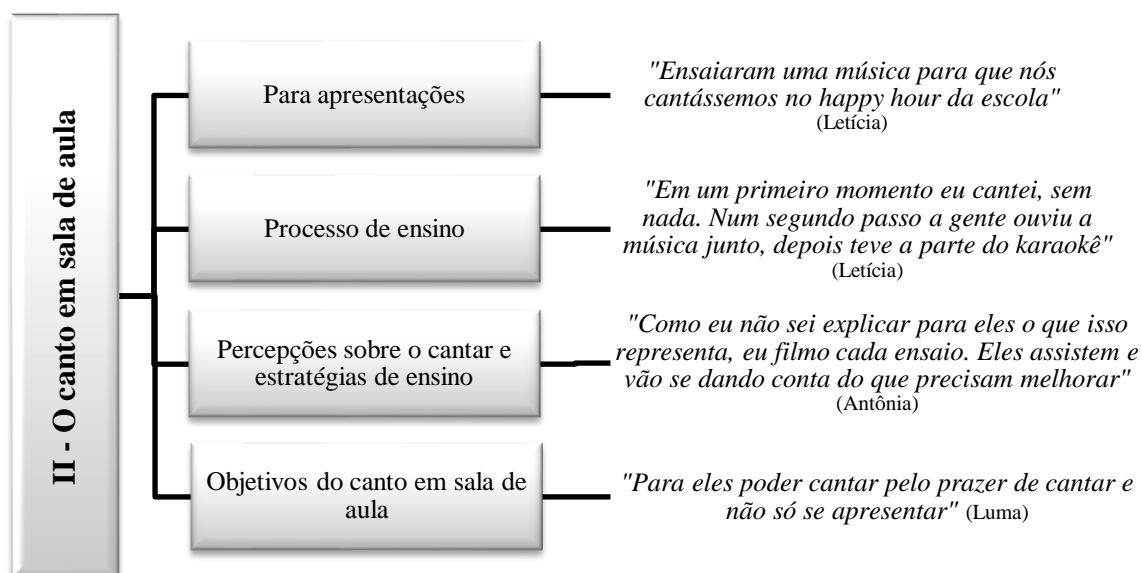
### c) Percepções sobre o cantar e estratégias para o ensino

Antônia – “Aí o que eu faço com eles? Porque eu também não sei explicar, porque que fulano, não sei se a palavra é mais alto, mais baixo, **às vezes eu estou lá no canto e ouço estridente a voz de uma e não ouço a voz da outra**. Então o que eu faço? **Como eu não sei explicar para eles o que isso representa, eu filmo cada ensaio**. E depois **eles assistem e eles vão se dando conta daquilo que eles precisam melhorar**. Então, é isso que eu falo, eu acho que eles entendem mais de música do que eu e é por isso que dá certo”.

### d) Objetivos do canto em sala de aula

Betina – “Olha assim, a gente gosta de **trabalhar muito com dinâmicas**. Então às vezes tem algumas dinâmicas que trazem música, então a gente canta com eles. É mais o canto, é mais, como eu te falei, a parte de **sensibilização**”.

Luma – “Muitas delas, a gente só contava em sala de aula e ficava só ali. Aí eu usava música nesses eventos, mas, também para eles poder cantar. **Pelo prazer de cantar** e não só se apresentar”.



Poderíamos ter apresentado as discussões a respeito do canto na aula do professor de referência junto às discussões da unidade de contexto anterior. Porém, este tipo de atividade musical foi o mais citado pelas professoras, em consonância com o encontrado por outros pesquisadores, como Queiroz (2003), Dallabrida, Souza e Bellochio (2014), Bellochio e Machado (2017), dentre outros. Sendo assim, consideramos relevante analisarmos os temas relacionados a esta atividade em uma unidade de contexto a parte.

Ao relatarem as atividades musicais que realizam em suas salas de aula, o canto surgiu como atividade principal nas narrativas de todas as professoras. Infelizmente, esse momento de cantar com os alunos ainda está muito relacionado à preparação para apresentações, muitas vezes organizadas pela escola, não sendo uma iniciativa das próprias professoras. Antônia menciona que *"quando chegam as datas comemorativas eles sempre cantam uma música com o coral, que eles fazem para apresentar para os pais, para as mães, nas festas das famílias"*. A atividade musical é realizada então para cumprir uma exigência de apresentações em datas comemorativas e em mostras culturais da escola e não com objetivos de construção de conhecimentos musicais junto aos alunos. Na narrativa da professora Eliana percebemos a ausência da música em momentos que não estejam relacionados às apresentações:

*Cantamos, mas mais em datas comemorativas. Eles gostaram muito quando a gente trabalhou aquela musiquinha de Santa Maria e quando a gente trabalhou aquela música da Ana Vilela no final do ano. Eles amaram, mas fora essas datas comemorativas a gente não costuma levar música para eles escutarem. É mais quando tem um trabalho envolvendo sabe? Mas não a música em si.* (Eliana).

A professora Eliana inclui elementos musicais em suas aulas por meio da sonorização de histórias e nestes momentos de preparação para apresentações, porém, demonstra sentir insegurança e desconforto nos momentos em que recebe a exigência de preparar alguma música com seus alunos para uma apresentação. *“Ah, eu acho muito chato. Acho horrível, porque tem uns que gostam, tem uns que não gostam, choram... É, acho horrível, eu não gosto, preferia não ter. Ou preferia que a professora de música viesse e fizesse, por que ela sabe como fazer. Eu penso assim”*. No momento em que menciona que a professora de música deveria fazer essa preparação para apresentações, pois ela é quem “sabe como fazer”, percebemos a baixa autoeficácia que Eliana percebe com relação à esta atividade no contexto da Educação Musical.

Para compreendermos melhor como essa percepção da professora Eliana influencia suas atitudes para com a atividade de preparação de apresentações, é importante lembrarmos que as crenças de autoeficácia têm um papel mediador no comportamento e na motivação das pessoas para a realização de determinadas tarefas, sendo que “são as coisas que acreditamos que determinam o que perseguimos e que, muitas vezes, o que podemos fazer de fato conta menos do que o que acreditamos poder fazer” (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006, p. 157). Pela organização escolar, Eliana não tem a opção de não realizar a apresentação com seus alunos. Assim, mesmo já tendo preparado seus alunos para apresentações ao longo dos anos de docência, em sua narrativa, ainda percebemos que ela demonstra acreditar que não sabe como preparar os alunos musicalmente para uma apresentação, se sente insegura e prefere não fazer.

A professora Juliana também traz exemplos de momentos em que os alunos não desejam participar das apresentações escolares. Porém, esta professora consegue encontrar alternativas e adaptar as atividades musicais para que todos os alunos participem. Destacamos abaixo o trecho de sua entrevista que ilustra as estratégias utilizadas nesses momentos.

*Ah, gente vai tentando, sempre buscando fazer com que eles participem. Ah, às vezes é bem complicado, judiaria, sabe? O aluno não gosta, não quer participar, não gosta, fica de lado, fica de boca cerrada, por que não gosta de se expor, tem vergonha. E às vezes eles passam a apresentação inteira, o tempo todo e não desenvolve. Pela timidez... Desenvolve um pouco com o passar dos anos. A gente acompanha as crianças desde quando entram na escola, lá no primeiro ano: ah, nem saía do lugar e agora já está mais descontraído... Então a gente vê que demora às vezes para se soltar, mas vai se desenvolvendo, mas tem que incentivar, tem que chamar, não pode deixar de lado. Por exemplo, tem aqueles alunos que a gente propõe a atividade: “ah, eu tenho vergonha, ah, eu não vou”. Aí digo: “vai, todos tem que ir, nem que vá fazer outra coisa”. Então, por exemplo, na minha apresentação tinha um que não queria dançar e ficavam sem fazer nada, musicalidade nada, praticamente zero. Aí o que eu fazia? Fizeram instrumentos musicais, eu inventei lá um chocalho, eles tinham que bater ou balançar, bater palminha, fazer outra coisa, mas tem que participar, entendeu? E daí tem dois que não queriam dançar, não queriam de jeito nenhum, fazer nada, nem cantar nem dançar. Daí ele pegou o seu chocalho e balançava ao redor, caminhava ao redor do grupo, mas teve participação. Acho que sempre tem que ter a participação. (Juliana).*

Um professor com elevada crença de autoeficácia docente “é aberto a novas ideias e a experimentar métodos novos que atendas às necessidades do estudante” (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006, p. 154). Ao longo de sua entrevista, a professora Juliana demonstra diversas inseguranças com relação ao trabalho com Educação Musical, porém, especificamente à atividade de preparação para apresentações, percebemos que a professora demonstra maior crença de autoeficácia, visto que apresenta motivação e busca encontrar diferentes maneiras e métodos para que todos os alunos participem.

Com relação ao processo de ensino e as estratégias utilizadas nesses momentos em que utilizam o canto para as apresentações das escolas, as professoras mencionam ouvir a música com seus alunos, aprender a letra e após algumas audições, nas quais os alunos cantam junto com o áudio, passam a cantar sozinhos ou com gravações que apresentam apenas o trecho instrumental, como um karaokê. Devido ao pouco conhecimento musical, no momento em que os alunos estão cantando, nem todas as professoras conseguem identificar e trabalhar pedagogicamente alguns aspectos musicais como, por exemplo, a afinação. Letícia e Leveza mencionam que seus alunos têm dificuldade de manter o ritmo da música quando estão cantando e, quando isso acontece, cantam mais perto dos alunos, ou ouvem novamente a gravação tentando cantar junto com o áudio. Leveza narra sua estratégia quando surge essa dificuldade com o ritmo:

*Aí a gente para e ouve novamente para pegar o ritmo de novo. Vamos lá. Agora, no final do ano, a música que estávamos cantando era uma música da Xuxa, Estrela Guia. Tinha uma parte que estava mais rápida e tinha uma parte que ela estava mais devagar. Quando via, tinha uma parte que o rápido interferia no devagar, e aí eu dizia: “vamos parar, vamos ouvir de novo, a profe vai cantar como tem que ser e aí vamos acompanhar”. Não sei se é essa a melhor forma, mas é a forma que dá certo até então. (Leveza).*

Mesmo demonstrando insegurança com relação à estratégia utilizada ser a “correta”, Leveza percebe o resultado positivo desta forma de ensinar as crianças a cantar quando precisa preparar alguma música em sala de aula. Essa percepção de resultado positivo através de uma experiência direta (BANDURA, 1997) com a atividade contribui para a constituição de autoeficácia da professora com relação ao cantar em sala de aula com os alunos.

Como já mencionamos, um dos principais objetivos do canto em sala de aula está relacionado à preparação para apresentações escolares. As professoras, porém, também relatam outros objetivos para as atividades envolvendo o canto, como a descontração e o relaxamento ao final de alguma atividade, a realização de dinâmicas de integração, socialização e

sensibilização dos alunos e o desenvolvimento do gosto musical das crianças, ou seja, o cantar pelo prazer de cantar.

*Muitas delas a gente só contava em sala de aula e ficava só ali. Aí eu usava música nesses eventos, mas, também para eles poder cantar. Pelo prazer de cantar e não só se apresentar. Cantar na sala também, porque eu acho que o objetivo não é só fazer apresentação. Então, eles ouviam e diziam “essa aqui nós queremos ouvir. Essa aqui nós queremos apresentar”. Então, era sempre também respeitando aquilo que eles se sentiam mais à vontade para cantar. (Luma).*

Ao analisar as diferentes maneiras de inserção do canto nas aulas das professoras, percebemos que a motivação para essas atividades apresenta relação direta com a percepção de autoeficácia das professoras, visto que as crenças de autoeficácia afetam o tipo de escolha que as pessoas fazem, influenciando especialmente os níveis de motivação e perseverança frente à obstáculos (BANDURA, 1997). Nesse sentido, professoras que demonstram baixas crenças de autoeficácia para a Educação Musical, realizam atividades que envolvem o canto apenas quando são exigidas pela escola, nos momentos de apresentações em datas comemorativas. Já professoras com crenças de autoeficácia mais elevadas, introduzem a música e o cantar por iniciativa própria em suas aulas, trabalhando com o canto sem objetivos estipulados pela escola, mas buscando proporcionar aos alunos o contato com o fazer musical.

### III – Repertório utilizado em sala de aula

#### a) Sugestões do material de apoio

Letícia – “No material de apoio **vem mais as clássicas**, né? Vem Chico Buarque, trabalha também Caetano Veloso... Essas músicas que **são mais tradicionais**, que são mais presentes assim, no clássico da cultura brasileira”.

#### b) Para atividades musicais

Betina – “Assim ó, eu gosto de **músicas de relaxamento**, músicas até do **repertório infantil** das crianças, aí uma que eu gosto muito do Super Fantástico, o Balão Mágico, que é da época, minha época, que agora eu acho que é o Patati Patata que canta”.

Leveza – “**Músicas infantis. Só infantis**. Então, tem aquele site da nova escola, que eu acompanho bastante e tem muitas coisas, tem livros daqui da escola que eu peguei bastante coisa, mas eu procuro mais pela internet, porque aí eles já ouvem a música, né?”.

#### c) Para momentos de descontração

Letícia – “Quando eles solicitam, são músicas que eles também escutam em casa. A turma era bem eclética, eles gostavam de música de sertanejo e de funk”.





A escolha do repertório utilizado em sala de aula está relacionada com o tipo de atividade a ser realizada e momento para qual a música será utilizada. Já mencionamos que o livro didático utilizado por algumas professoras apresenta sugestões de músicas para serem utilizadas ao final do ensino de determinado conteúdo. O repertório sugerido por esse tipo de material envolve músicas da MPB, como de Chico Buarque e Caetano Veloso, as quais, segundo as professoras, não são as mesmas músicas ouvidas em casa pelos alunos. Nesse contexto, percebemos que a utilização das músicas sugeridas pelo livro didático pode ser positiva, visto que possibilita a ampliação do repertório dos alunos.

Quando planejam atividades musicais para suas aulas, sem o auxílio do livro didático, o repertório utilizado envolve músicas do repertório infantil, músicas que as professoras tiveram contato quando crianças e músicas que apresentem letras consideradas “significativas”. As narrativas abaixo ilustram esses momentos de escolha de repertório:

*Trabalho músicas infantis. Só infantis. Então, tem aquele site da nova escola, que eu acompanho bastante e tem muitas coisas, tem livros daqui da escola que eu peguei bastante coisa, mas eu procuro mais pela internet, porque aí eles já ouvem a música, né? (Leveza).*

*Escolho músicas que falam de paz. Não, não precisa ter o ritmo, a música é escolhida pela letra, escolho pelo significado. (Juliana).*

Ao escolherem as músicas pela letra, as professoras, muitas vezes, buscam letras com significados que estejam relacionados aos conteúdos trabalhados pelas outras áreas de conhecimento que ensina. Ao investigar professoras de referência, Spanavello e Bellochio (2006) encontraram resultados parecidos com este e mencionam que “em se tratando de

repertório, metade dos professores destacaram que o desenvolvem de acordo com o conteúdo que estão trabalhando em práticas de sala de aula, ou, ainda, de acordo com datas comemorativas” (SPANAVELLO; BELLOCHIO, 2006, p. 95). Por outro lado, a escolha do repertório utilizado em momentos de descontração não tem tanta preocupação com o significado da letra, mas com o gosto musical das crianças. Assim, nesses momentos as professoras utilizam músicas que as crianças sugerem, envolvendo estilos como sertanejo e funk, principalmente.

#### IV – Objetivos das atividades musicais

##### a) Ampliar o repertório

Luma – “Eu acho que você dá a oportunidade das crianças **ouvirem os diversos gêneros. Tipos... Conhecer...** A orquestrada, as músicas mais populares, que eles já ouvem todos os dias, as canções mais infantis, aquelas mais ingênuas que hoje que a mídia mostra... eu acho que tem que **dar acesso à diversidade musical que há**”.

##### b) Para trabalhar lateralidade

Betina – “que nem escravos de Jó, eu sabia que eu **ia trabalhar a lateralidade**, eu sabia, né. Então é mais nesse sentido assim. [...] É que a cantiga de roda, como eu disse, trabalha a sensibilização, ali **mesmo a criança ela está trabalhando todas as questões de lateralidade, ou está cantando ali “agora a direita”, “a esquerda”**. Trabalha a lateralidade, o quanto tu né, agora canto, daí tem uma parte da música que tem que abaixar, daí trabalha como eu falei essas noções topológicas, em cima, embaixo”.

##### c) Para memorização

Antônia – “**A memorização**. Eu tenho um aluno, que tem o diagnóstico de dislexia. Que **as cantigas me auxiliaram muito**. Por exemplo, no história tradicional que a profe faz a hora do conto, independente dele encenar, passar no projetor, passar no livrinho, no fantoche, é sempre um aluno que quando chega no final da história, **ele não lembra do início**. Se for recontar a história, ele até se lembra dos fatos, mas não na ordem causal. Ele é um aluno que em uma história tradicional, talvez teria mais dificuldade. Porque, eu não me recordo durante o ano todo em uma história lida, apresentada pela profe, dele ter construído a sequência de fatos como aconteceu. **Na cantada eu vejo que ele conseguiu**”.

##### d) Para que os alunos gostem da aula

Juliana – “sempre tentando fazer uma coisa que envolva, que desperte, **que faça eles ficarem felizes**”.

Eliana – “É que eles fiquem atentos, sintam aquele medo, assim, sabe quando eles sentem aquele medo<sup>25</sup>. Qual o objetivo que se tem naquele momento? **O objetivo é só que eles gostem** daquela história, sabe? Que eles fiquem atentos à história e que eles gostem da história. Só isso. Que eles fiquem atentos quando eles veem que a profe deu um grito, eles se assustam, é tão bom, né? **E tu tá vendo, nossa, eles estão gostando, eles estão tensos é o que eu queria. E tu vê aqueles olhinhos assim, eles gostaram tanto dessa historinha. Isso é bom**”.

##### e) Não lembro os objetivos

Antônia – “Nos cinco primeiros anos eu trabalhei, agora, **os objetivos pelos quais eu ofertava, eu não me lembro**. Eu acho que eu trabalhei de uma maneira bastante leiga. E agora, eu penso: olha o perigo disso. Porque

---

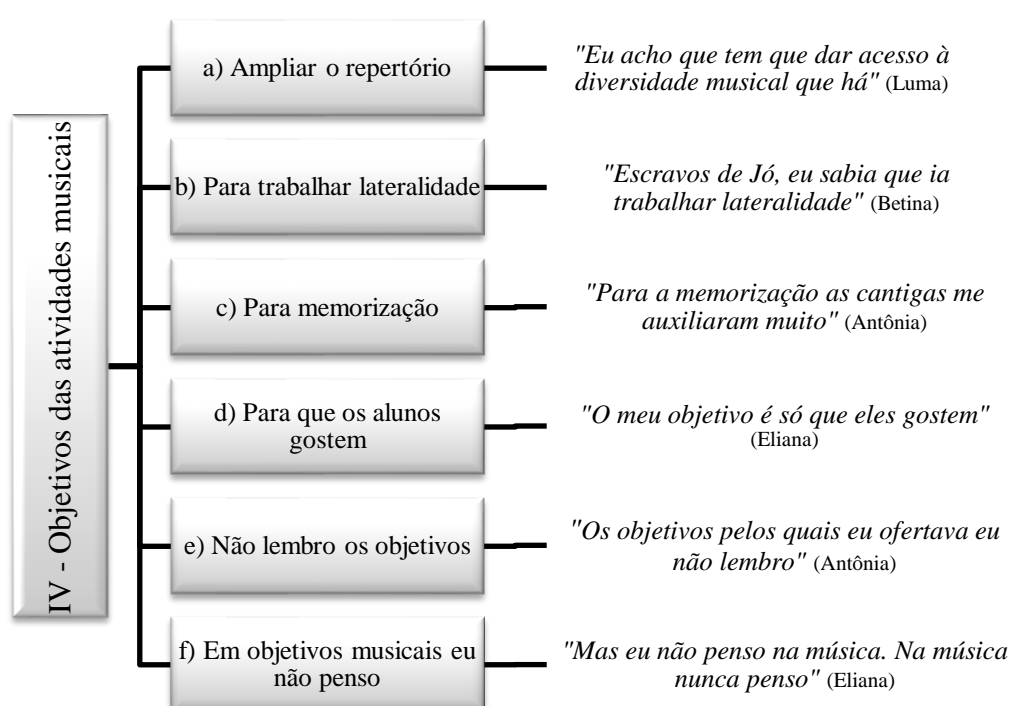
<sup>25</sup> Nesse momento a professora se refere às histórias sonorizadas.

de repente estou trabalhando de uma maneira totalmente equivocada e não se dando conta e não aparece. É bastante sério olhar para trás, é uma grande responsabilidade olhar pra trás e, ver tudo isso”.

#### f) Em objetivos musicais eu não penso

Leveza – “Eu acho que o objetivo musical eu não sigo. Mas, o objetivo de me fazer bem, eu gosto de música e acho que música tem que estar presente, e como foi algo que eu percebi que para eles faz bem, acalma, eu penso em um objetivo geral. Eu não havia pensando em um objetivo musical. Olha, vamos aprender música. A música se tornou um gancho para o que eu queria na verdade”.

Eliana – “Não. Não sei te dizer. Que objetivo musical? Não... Quem sabe, não sei, não sei se é um objetivo, mas quem sabe desenvolver a audição, a atenção, não sei, mas... Não. Não penso nisso. Eu penso muito mais na história e o que eu posso... **mas eu não penso na música. Na música eu nunca penso, sabe?** Nunca penso na música específico, não, não penso”.



Acima sintetizamos os diferentes objetivos que as professoras buscam alcançar quando planejam atividades musicais em suas aulas. Encontramos situações em que a música, como área de conhecimento, é levada em consideração na elaboração dos objetivos das atividades, como no caso da busca pela ampliação do repertório musical dos alunos, até situações em que a música utilizada nas atividades musicais está apenas como pano de fundo ou como ferramenta que auxilia o alcance de objetivos de outras áreas do conhecimento.

As professoras Letícia, Luma, Antônia e Leveza mencionam ao longo da entrevista que um dos seus objetivos ao trazer a música para a sala de aula é proporcionar aos alunos o contato com um repertório que eles ainda não conhecem, contribuindo para que conheçam e aprendam a gostar de músicas que não são de seu contato diário. A narrativa de Luma, destacada abaixo,

ilustra esse pensamento e demonstra que a ampliação de repertório facilita atividades de criação musical por parte dos alunos.

*O meu objetivo é que eles tenham conhecimento de diversos ritmos musicais, entender que música faz parte da nossa cultura, da nossa vida, que é uma forma de se expressar, de passar uma mensagem. Se eles têm acesso, eles vão tomando gosto. Muitas vezes a gente se queixa que os nossos alunos só querem tal coisa. Mas às vezes a gente não mostra outra coisa, dar a oportunidade de eles ouvirem um coral, cantar também, sozinhos, em duplas, em trios... perceber a diferença entre as vozes deles, essas coisas assim acho que é importante nos anos iniciais e deixar que eles também se expressem. E como eles gostam também de inventar música, né? Às vezes, eles pegam o microfone e nem sabem: “quer cantar?”. “Quero”. “O que você quer cantar?”. “Tem uma música que eu canto”. Aí tu dá o microfone e eles saem cantando e vão inventando. Eu acho importante dar a oportunidade de eles ouvirem outras coisas e cantarem juntos. (Luma).*

Além da ampliação de repertório, porém, as professoras sentem dificuldades em identificar outros objetivos relacionados à Educação Musical no momento em que pensam nas atividades musicais realizadas em sala de aula, aspecto também apontado pelas pesquisas aqui revisadas. Assim, citam objetivos relacionados ao desenvolvimento da memorização e da lateralidade. Em outros casos, citam que o objetivo das atividades musicais é fazer com que os alunos gostem da atividade ou do conteúdo que está sendo ensinado, ou seja, a música serve como um recurso para trazer a ludicidade para momentos de ensino de outras áreas do conhecimento, “*sempre tentando fazer uma coisa que envolva, que desperte, que faça eles ficarem felizes*” (Juliana).

Outra situação encontrada em nossa pesquisa é o fato da música ser deixada de lado de forma consciente pelas professoras nos momentos de planejamento de atividades musicais. A professora Eliana, por exemplo, mesmo sabendo que as atividades de sonorização de história estão relacionadas à Educação Musical, afirma que não pensa em objetivos musicais quando planeja este tipo de atividade para suas aulas. Assim, mesmo em atividades aprendidas ao longo da disciplina de Educação Musical, no curso de Pedagogia, a música não faz parte do pensamento da professora, sendo destinada apenas à ferramenta auxiliar aos outros objetivos.

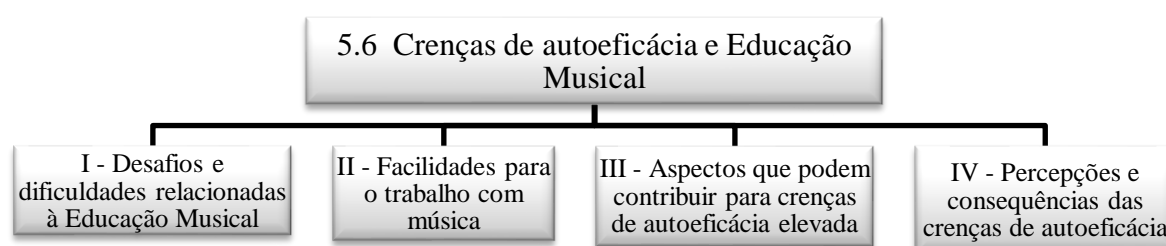
Quando questionamos as professoras a respeito dos objetivos musicais que tinham quando inseriam atividades relacionadas à música em suas aulas, a professora Juliana, por exemplo, demonstra essa insegurança: “*Saber ouvir? Não sei, objetivo musical? Não, difícil... Saber ouvir? Atenção? Não sei... só se eu tivesse alternativas para marcar [risos], aí seria mais fácil*”. A partir deste trecho na entrevista de Juliana, que representa a insegurança da maioria das professoras entrevistadas, percebemos que apesar da música fazer parte de suas aulas nos anos iniciais, a busca pelo desenvolvimento de conteúdos e objetivos musicais com seus alunos não é um aspecto relevante no momento de planejamento de tais atividades.

Estes resultados vêm ao encontro do encontrado por Bellocchio, Dallabrida e Sperb (2017) em uma pesquisa bibliográfica realizada nos textos publicados nos anais da Abem. Os autores perceberam que os principais sentidos atribuídos à música no contexto da docência do professor de referência têm relação com a música como ferramenta pedagógica e como atividade ornamental em datas comemorativas. Estes sentidos surgem, segundo os autores, devido à “sobrecarga de atribuições do professor unidocentes e a ausência de compreensões epistemológicas sobre a áreas, o que resulta na inclusão de músicas, no sentido de repertório, mas não da Música, como campo de conhecimentos específicos” (BELLOCHIO, DALLABRIDA, SPERB, 2017, p. 187). Já apontamos que o trabalho com diversas áreas do conhecimento, ou seja, essa “sobrecarga de atribuições” pode influenciar na forma como o professor de referência vai se relacionar com a Educação Musical em sua prática docente. Além disso, voltamos a apontar a importância da formação musical, inicial e continuada, para que estes professores elevem suas crenças de autoeficácia com relação a área, podendo, assim, compreender quais são os objetivos e conteúdos musicais desenvolvidos com as atividades que já realizam em sala de aula.

## 5.6 Crenças de autoeficácia e Educação Musical

Os dados apresentados nas categorias anteriores já introduziram a temática das crenças de autoeficácia do professor de referência com relação à Educação Musical. Nesta última categoria de análise, buscamos refletir mais profundamente a respeito de aspectos relacionados especificamente à autoeficácia das professoras para a Educação Musical, abordando as dificuldades e facilidades que as professoras percebem para com a área, e aspectos que influenciam suas crenças de autoeficácia. A figura a seguir apresenta as unidades de contexto que serão abordadas nesta seção.

Figura 22: Unidades de contexto da categoria “crenças de autoeficácia e educação musical”



## I – Desafios e dificuldades relacionados à Educação Musical

### a) Não saber tocar um instrumento

Letícia – “Então, muitas coisas a gente não podia, até pela questão da segurança por não saber tocar um instrumento. **Eu não tenho o instrumento, não sei tocar**, as minhas colegas também não, então como as aulas dele eram pautadas em instrumentos, dificultava um pouco trazer algo”.

Leveza – “Mais através do canto. As outras atividades **com instrumento eu tenho dificuldade**”.

### b) Não saber cantar

Letícia – “**É um desafio, porque eu não sei cantar**. Então muitas vezes a gente se sente insegura, por não saber cantar adequadamente, de uma forma suave, com a entonação, o grave, o agudo, isso e aquilo. Mas é **um desafio sim. Por tu não saber muitas vezes se expressar na música, aquilo que tu vê os cantores fazendo**. É bem diferente”.

### c) Encontrar músicas com letras relacionadas aos temas desenvolvidos em aula

Letícia – “Também se torna o desafio para gente em procurar músicas, né? Em trazer algo diferente, **algo que contemple o que a gente está trabalhando**. Dependendo do foco, é difícil até a gente conseguir problematizar alguma que venha ao encontro com o que a gente está trabalhando. Então se torna um desafio sim”.

### d) Músicas desconhecidas/internacionais

Letícia – “E dificuldades, como eu já te disse, quando a gente acaba tratando de momentos que **nós não nos sentimos seguras, em virtude de ter que trabalhar uma música que a gente não conhece**, que nós temos de trabalhar, que nós temos de ensaiar, nós temos que saber a melodia da música para que não leve errado, também, para eles”.

### e) Falta de conhecimentos da área

Juliana – “Pelo meu conhecimento, eu tenho que cantar com eles também... Eu tenho que pensar também no ritmo, por isso, **não tenho muito conhecimento daí eu me sinto mais insegura** nessa parte, nessa área”.

### f) Exigência maior para outras áreas

Antônia – “E **talvez, por uma organização da escola**, por exemplo, porque eu sei onde buscar um conceito da matemática, e uma metodologia diferente. Por exemplo, eu trabalho divisão todos os anos e esse ano eu tive que trabalhar de uma maneira inédita, por que eles não conseguiam aprender. E aí aprenderam muito melhor que todos os anos. Mas, como é que eu construí isso? Talvez, porque **como a estrutura curricular contempla de uma maneira mais efetiva, apenas essas áreas e te exige mais**, talvez você acabe dando conta melhor disso em função do grau de exigência. Das escolas que eu trabalhei, **em nenhuma delas eu senti a necessidade em buscar esse tipo de conhecimento para dar conta de tal coisa, da música, por exemplo**”.

### g) Falta de espaço adequado

Luma – “Eu acho que **dificuldades é de a gente ter um ambiente mais voltado para música, que não precisasse estar trazendo tudo de fora para a sala de aula**. Que tivesse um espaço com equipamentos que estivessem mais a mão, como flauta, xilofone e que tivesse um pouco mais de espaço para guardar tudo, porque tem outras turmas maiores que ocupam a mesma sala, aí tu depende de guardar, e mexe, e cria alguma tensão. Então eu acho que isso é uma dificuldade”.

### h) Falta de tempo

Eliane – “A música ali, como eu te disse, ela só está nas histórias. As histórias infantis, elas só acontecem no primeiro e no segundo ano. A partir do terceiro tu já não tem mais como fazer a hora do conto, por exemplo,

por que não tem tempo. Então assim, a gente tem bem organizadinho, língua portuguesa, matemática, estudos sociais e ciências, sabe? E tu já tem as tarefas destas áreas, **então a gente não trabalha música, não trabalha porque não tem tempo**. Então eu nem penso em música, entende? Por que a gente não trabalha. A gente só vai pensar em música quando tem uma data comemorativa”.

### i) Quando a música atrapalha

Antônia – “Como eles gostam de **cantar, encenar, não sei o que... isso é um ensaio e começou baixinho e tal. Mas, aqui é uma quadra e tem uma acústica terrível. Só que tem que ser nesse lugar**. Aí tem uma coisa da escola que me incomoda. **A escola é um local que não pode fazer barulho** e o perfil de estudante que eu vejo hoje é do estudante que só consegue trabalhar e render se for em silêncio. **Então, isso é uma coisa que eu sempre tive dificuldades desde da educação infantil, que as crianças sempre foram mais barulhentas**. A gente teve um projeto de atividade extracurricular que quando chegou para apresentar a primeira coisa que foi dita: é semana de provão do ensino médio, não vão fazer barulho pelos corredores. Então, tem todas essas coisas também.



Diversos foram os desafios mencionados pelas professoras entrevistadas quando refletiam sobre as possibilidades de inserirem a música em suas práticas docentes. A falta de conhecimentos da área, a exigência para que priorizem outras áreas, como português e matemática e, por consequência disto, a falta de tempo durante a aula são desafios também encontrados na revisão de literatura, como, por exemplo, em Gifford (1993), Kane (2006), Russel-Bowie (2009), Garvis e Pendergast (2010a, 2010b), dentre outros. A questão da falta de

conhecimentos específicos da música já foi abordada ao longo da pesquisa, apontando para a importância da formação musical durante a formação inicial e continuada das professoras de referência. Sobre este aspecto, a professora Leveza menciona: “a gente tem boa vontade, mas não tem conhecimento de causa”. Essa falta de conhecimento afeta as crenças de autoeficácia da professora. Ao mencionar atividades com canções realizadas em aula, não tem segurança para identificar quais conhecimentos específicos da música está trabalhando com seus alunos.

*Isso foi algo que me passou pela faculdade. Não é algo que eu aprendi com facilidade. Tanto que eu não respondi com facilidade a sua pergunta anterior. Você faz, porque você gosta. Mas, é algo que precisa ser aprofundado. Na graduação, os professores que trabalham com essas questões, eu acho que é algo que a gente precisa planejar melhor. Para que quando a gente saia da graduação a gente possa dizer: “eu vou trabalhar, isso, isso e isso”, eu não sei dizer se a música da abelha eu estou trabalhando ritmo, eu estou trabalhando o que... Eu estou trabalhando a letra A, mas eu não sei se estou puxando mais para o ritmo. (Leveza).*

A priorização de outras áreas do conhecimento e a consequente falta de tempo durante a aula são fatores determinante para a prática docente das professoras, as quais mencionam que ao longo do ano letivo precisam “vencer” certa quantidade de conteúdos, e a música vai sendo deixada de lado. A professora Juliana, por exemplo, acredita que trabalhar com práticas musicais e pedagógico-musicais com crianças pequenas seria mais fácil, pela menor quantidade de conteúdos de outras áreas a serem desenvolvidos.

*Pode ter também a questão do ano, né? Trabalhar com os menores pode ser mais fácil do que agora no quarto ano que já tem mais conteúdo para trabalhar. Então já se deixa a música um pouco mais de lado pela questão do tempo, porque eu sei que eles têm que aprender os conteúdos, tenho que cobrar porque eles já têm dificuldade e daí eu tenho que focar mais na matemática, português. (Juliana).*

A priorização da matemática e do português também foi mencionada por outras professoras. Laura, por exemplo, dá ênfase a estas áreas em suas práticas docentes devido às avaliações externas: “a gente sempre vai direcionado para português, matemática, devido à prova Brasil, mas pra música não”. Essa priorização de determinadas áreas devido a avaliações externas já foi mencionada anteriormente e pode levar a construção de uma concepção, por parte das professoras, de que estas áreas que serão avaliadas são mais importantes. Assim, não tendo tempo para trabalhar com todas as áreas – e devido às crenças de autoeficácia para o ensino de cada uma destas – as professoras acabam priorizando algumas para o ensino. A professora Juliana menciona que não busca envolver tantas atividades musicais em suas aulas, pois tem medo de que os alunos “acabem não aprendendo o que eles realmente vão precisar depois nos outros anos” (Juliana).



A narrativa da professora Juliana nos faz lembrar a categoria a respeito das concepções das professoras acerca da Educação Musical. Como as professoras possuem dificuldades em definir e apontar conteúdos próprios da área e, em muitos casos, as atividades pedagógicas envolvendo a música são percebidas como momentos de diversão e relaxamento, a música se torna secundária no planejamento docente. Além disso, como já mencionamos, a concepção construída junto ao professor especialista em música, de que a aula de música precisa envolver o ensino de instrumentos também se torna um desafio para as professoras de referência. Nesse sentido, as professoras Letícia, Eliana, Juliana e Leveza destacam que por não saberem tocar um instrumento ou não saberem cantar, se sentem mais inseguras, ou seja, possuem baixas crenças de autoeficácia, para trabalhar com a música.

Esse não conhecimento técnico envolvendo o canto ou a prática instrumental leva as professoras a buscarem trabalhar com foco na letra das músicas. Assim, como os objetivos principais de momentos em que levam alguma música para a sala de aula estão na análise das letras ou na utilização de músicas que contribuam para a aprendizagem de conteúdos de outras áreas, um dos desafios e dificuldades também apontados pelas professoras se torna a escolha deste repertório.

## II – Facilidades para o trabalho com música

### a) Saber tocar um instrumento

Luma – “Na escola eu gosto. Daí eu **toco violão** e acompanho algumas canções e **eles se apresentam... eu gosto disso**”.

### b) Quando a música é brasileira

Letícia – “Músicas brasileiras, músicas que tratam disso, eu me sinto mais segura. Então **segura, eu me sentiria se fosse em relação às músicas brasileiras**”.

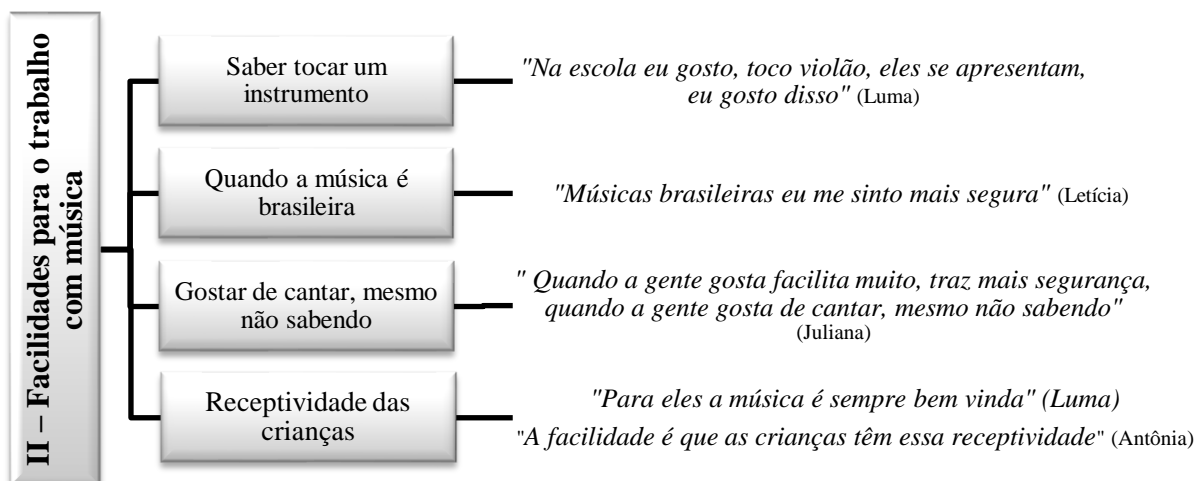
### c) Gostar de cantar, mesmo não sabendo

Letícia – “Quando a gente está envolvida na música, **quando a gente gosta**, quando a gente se sente bem até em dançar, **isso facilita muito. Traz mais segurança**, tanto para eu enquanto professora, tanto para eu enquanto pessoa. Levar isso para a sala de aula e eles percebem isso. Percebem quando a gente gosta de estar com eles, quando a gente gosta de dançar, **quando a gente gosta de cantar, mesmo não sabendo cantar**. Então em todos os momentos a gente percebe que facilitou muito”.

### d) Receptividade das crianças para o trabalho com música

Luma – “Facilidades são assim, é a vontade da criança, isso é uma facilidade, porque **para eles a música é sempre bem-vinda**”.

Antônia – “A **facilidade é que as crianças têm essa receptividade**, que eu não sei se na minha época, se na minha turma teria”.



Ao longo da entrevista, além das dificuldades e desafios que percebem com relação à Educação Musical, as professoras também mencionaram facilidades para trabalhar com a área. Analisando as entrevistas, percebemos que estas facilidades estão relacionadas e, em muitos casos, são o contrário das dificuldades. Por exemplo, se Letícia aponta que não saber tocar um instrumento se torna um desafio para que insira a música em suas aulas, Luma percebe que saber tocar violão se torna uma facilidade para que a música esteja mais presente em sua prática docente.

O trabalho envolvendo as letras das músicas – e não os aspectos musicais – também surge nesta unidade de contexto, visto que como as professoras percebem que a música pode contribuir com o ensino de outros conteúdos, quando trabalham com músicas brasileiras sentem mais facilidade, por entender o que a letra representa.

Estes aspectos, envolvendo o saber tocar, saber cantar e a escolha do repertório com letras adequadas para as aulas, foram mencionados tanto como desafios quanto como facilidades. Assim, compreendemos que são fatores relevantes para as professoras, influenciando suas percepções de crenças de autoeficácia. Além disso, as professoras mencionam, que apesar das dificuldades, a receptividade dos alunos para com atividades musicais é boa e isso faz com que se motivem a continuarem envolvendo a música em sua docência.

### III – Aspectos que podem contribuir para crenças de autoeficácia elevada

#### a) Apoio profissional na docência

Eliana – “Até mais uma troca, **trabalhar junto com o profissional de música**, acho que se eu trabalhasse junto com um profissional da música acho que **seria um trabalho ótimo sabe? Se tivesse alguém assim conosco, trabalhando**”.

Antônia – “Com certeza, eu acho que de **repente até um grupo de estudos já dá um norte**. É a mesma sensação com a informática quando chega a um ponto que é o meu limite. O que eu havia mencionado na entrevista anterior. Vou até um ponto, mas a partir dali me falta capacidade técnica e teórica, para dar continuidade”.

#### b) Ver outra pessoa fazendo

Antônia – “Olha só. Rodas cantadas, **no curso eu tive um relato de rodas cantadas**. Quando eu **olhei o vídeo e pensei: nossa, eu posso utilizar a mesma história** com outro objetivo, desta forma. Passado o tempo, eu decidi trabalhar a mesma. “Ah, eles gostaram eu não tenho outra história eu trabalhar a mesma” que é essa do Lobo Mau. Aí eu fiz com as crianças, eu lembrava assim, **eu assisti e pensei: vamos trabalhar todos esses passos como a pessoa do vídeo trabalhou. Nossa depois que eu filmei, ficou lindo**. Mas, ficou totalmente diferente do que ela fez. O ritmo da música, o tempo das estrofes, as crianças cantando, a expressão corporal, muito diferente. Talvez, seja o método. O método que ela tem por ser da área. Então, **ela foi lá e apresentou e mostrou o resultado para que as pessoas pudessem acreditar que era possível**”.

#### c) Formação musical

Letícia – “Eu **sinto muito a falta** disso, de ter esse acompanhamento, **de ter uma formação que envolvesse a música**, para que eu pudesse também **me sentir mais segura**. Não só no campo do cantar, mas sim de outras partes que a música tem, que não é só o cantar”.

#### d) Práticas na escola durante a formação

Betina – “O que eu **senti falta foi de desenvolver um trabalho nas escolas**, isso eu acho que faltou. A gente fazia entre nós, não é a mesma coisa. Então a experiência que a gente teve foi, né, gratificante, foi significativa, mas poderia ter sido melhor se fosse em sala de aula, que seria né uma outra experiência. Então entre nós a gente fez, como eu te falei, **a gente lia muito, a gente... só que muito hipotético, “ah é sala de aula”, né. Faltou essa prática**”.



Para refletirmos sobre os aspectos que podem contribuir para elevar as crenças de autoeficácia das professoras de referência, destacamos a situação da professora Antônia, que demonstra possuir poucos conhecimentos musicais, porém, ao longo da entrevista, cita diversos momentos em que a música está presente em suas aulas. Durante a entrevista, inclusive, esta professora nos mostrou vídeos de seus alunos cantando e das atividades de criação musical que a turma realiza. Na percepção da professora, estas atividades são possíveis pelo conhecimento musical que seus alunos possuem: *“eu acho que eles entendem mais de música do que eu e é por isso que dá certo”*. Compreendemos que este trecho de sua narrativa demonstra a importância do apoio de outras pessoas no momento em que o professor de referência trabalha com música. Para muitas das professoras entrevistadas, este apoio poderia vir do professor licenciado em música, como apontado por Eliana: *“as dificuldades acho que vem da formação, então se tivesse ali um profissional que a gente trabalhasse junto e a gente planejasse junto seria muito melhor”*. O exemplo que trazemos do apoio recebido pela professora Antônia não provém da professora de música da escola, mas de seus alunos, que por terem uma aula específica de música, compreendem aspectos da área e contribuem e auxiliam Antônia quando esta propõe trabalhar com atividades musicais. Esta construção conjunta com seus alunos gera resultados positivos, o que compreendemos como referentes às fontes de experiência direta (BANDURA, 1997), contribuindo para que a professora se sinta cada vez mais confiante para o trabalho com música.

Além disso, a contribuição dos alunos de Antônia para que ocorram as atividades musicais em suas aulas, nos leva a pensar, novamente, sobre a importância da formação musical para as professoras de referência, para a construção de conhecimentos da área e consequentemente para a ampliação de suas crenças de autoeficácia. Durante esta formação musical, a prática na escola, orientada pelo professor formador, também foi mencionada como aspecto que poderia contribuir para que as professoras se sentissem mais confiantes para trabalhar com a área. Relacionada a fonte de experiência vicária, as entrevistas trazem que a observação de outras pessoas trabalhando com atividades musicais também pode contribuir para que o professor de referência eleve suas crenças de autoeficácia para com a área.

A partir da análise das entrevistas, compreendemos que a observação de outras pessoas, juntamente com a realização de práticas docentes na escola durante a formação, são aspectos que devem ser levados em consideração pelos professores de disciplinas de música nos cursos de Pedagogia, visto que são fatores que podem contribuir para que as crenças das professoras de referência se tornem mais elevadas no contexto da Educação Musical.

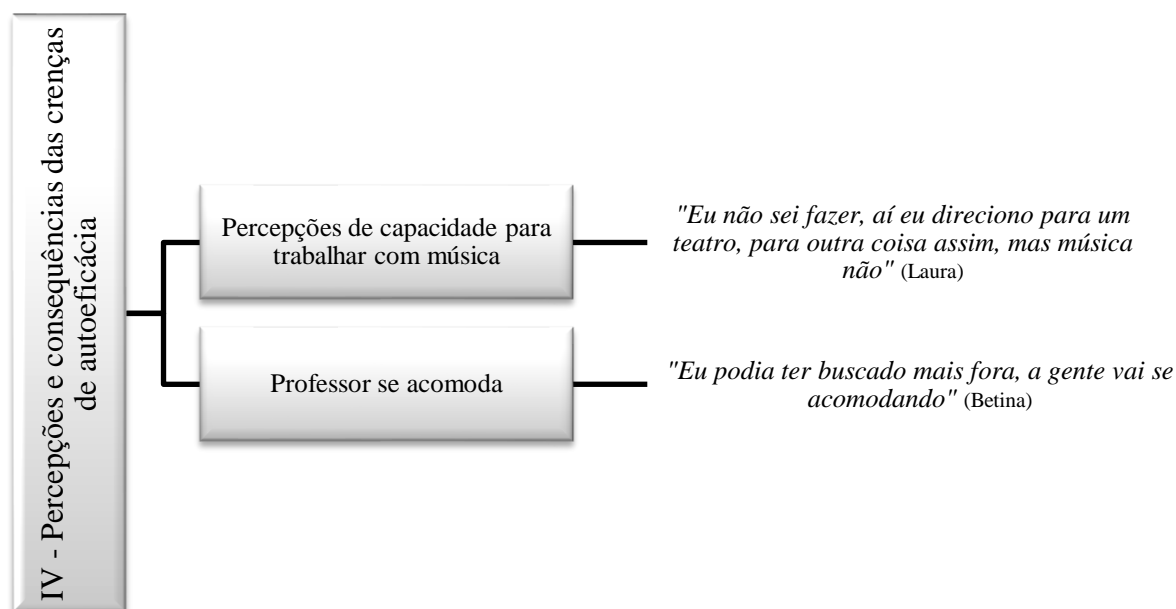
#### IV – Percepções e consequências das crenças de autoeficácia

##### a) Percepções de capacidade para trabalhar com música

Laura – “Eu sempre me faço de louca e não participo. Eu fico bem quietinha na hora que vêm com essas coisas, porque **eu não me sinto apta**. E aí eu penso na frustração deles né? Porque eles acreditam, eles querem fazer, **mas se eu não sei fazer, aí eu direciono para um teatro, para outra coisa assim, mas música não**”.

##### b) Professor se acomoda

Betina – “E dificuldades, é que eu estou muito tempo afastada e eu até posso dizer que **eu podia ter buscado mais fora** e isso é uma coisa que agora está mexendo comigo, né. Agora, essa conversa eu não tive, isso é muito bom, **porque a gente vai se acomodando**”.



Como destacamos ao longo da construção desta tese, as crenças de autoeficácia docente afetam o comportamento e a motivação dos professores. Nesse sentido, Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006) apontam que

no que se refere à capacidade do professor em ensinar/mobilizar a aprendizagem do aluno e as ações que desenvolvem em sua prática docente, são observados os seguintes efeitos: escolha de estratégias de ensino, capacidade de explicar o conteúdo aos alunos com diferentes características, manutenção de controle da aula, **estratégias de enfrentamento e persistência diante de situações difíceis**, entusiasmo, compromisso e metas pessoais. (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006, p. 154-155 – grifo nosso).

As professoras entrevistadas relataram diversas dificuldades e desafios que percebem com relação ao ensino de música. A forma como lidam com estas situações difíceis nos auxilia a compreender aspectos de suas crenças de autoeficácia. A professora Laura, por exemplo, acredita que não sabe trabalhar com música, não teve formação para isso e acaba se afastando da área em momentos que a escola propõe o trabalho com atividades musicais. Em sua

entrevista, mencionou: “*Eu sempre me faço de louca e não participo. Eu fico bem quietinha na hora que vêm com essas coisas, porque eu não me sinto apta*”. Essa “fuga” relatada pela professora pode ser compreendida como o comportamento consequente de suas baixas crenças de autoeficácia com relação à Educação Musical.

Destacamos, também, que além de evitar situações em que precisam se envolver com práticas musicais, a baixa crença de autoeficácia para o ensino de música faz com que as professoras se acomodem, não buscando novos conhecimentos ou alternativas para incluir esta área em suas práticas docentes.

Estas consequências das crenças de autoeficácia com relação à Educação Musical, assim como os desafios e facilidades apontados pelas professoras entrevistadas, nos mostram aspectos relevantes para a compreensão do envolvimento destas com a música. As reflexões realizadas mostram caminhos e fatores que devem ser levados em consideração no momento de pensar a formação musical no curso de Pedagogia, visto que, como vimos apontando, as crenças de autoeficácia são fatores essenciais para que o professor de referência inclua práticas pedagógico-musicais em suas aulas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor de referência atuante nos anos iniciais do ensino fundamental possui algumas especificidades na profissão, dentre as quais destacamos a unidocência, o ensino com crianças e o trabalho com diversas áreas do conhecimento. Dentre estas áreas, o foco de nossa investigação esteve na Educação Musical. Pesquisadores da área, tanto nacionais quanto internacionais, demonstram que este professor, em muitos casos, não sente confiança para o trabalho docente com a música. Um dos fatores que contribuem para essa situação é a falta ou insuficiência de formação musical durante a formação docente, levando ao baixo nível de conhecimento musical e pedagógico-musical. Ao utilizarmos o termo confiança, em relação à docência, compreendemos que o mesmo está relacionado às crenças de autoeficácia docente, ou seja, a "crença do professor em sua capacidade para realizar as ações necessárias para alcançar determinados resultados com os alunos" (TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK HOY, 1998).

Percebendo que as crenças de autoeficácia se tornam fator essencial para a prática docente, passamos a nos questionar sobre como se constituem. Quais são os aspectos que a influenciam? Quais as possibilidades de aumento das crenças de autoeficácia do professor de referência com relação a Educação Musical? De que forma se relacionam as crenças de autoeficácia docente de professores de anos iniciais do ensino fundamental com a Educação Musical? No intuito de respondermos a tais questões, iniciamos esta pesquisa, a qual teve como objetivo geral compreender as crenças de autoeficácia de professores de referência e aspectos que influenciam a docência relacionada à Educação Musical no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, buscamos refletir sobre as relações entre o professor de referência e a educação musical indicadas na literatura acadêmica; investigar as crenças de autoeficácia de professores de referência; identificar as fontes das crenças de autoeficácia docente; investigar as concepções de professores de referência acerca da Educação Musical; e compreender aspectos que influenciam as crenças de autoeficácia de professores de referência em relação à Educação Musical.

No processo de pesquisa buscamos refletir sobre as relações entre o professor de referência e a Educação Musical indicadas em literatura acadêmica, nacional e internacional e, em um segundo momento, realizamos entrevistas semiestruturadas com oito professoras de referência, atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas da rede municipal, estadual e privada de Santa Maria. A análise dos dados produzidos foi realizada com base na

análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Para a construção da tese, e melhor compreensão das narrativas das professoras entrevistadas, adotamos como referencial teórico a Teoria Social Cognitiva, de Albert Bandura, tendo como principal referência o constructo das Crenças de Autoeficácia, que se referem às “crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações” (BANDURA, 1997, p. 3).

Bandura entende que uma teoria psicológica tem valor não apenas por seu poder explicativo e preditivo, mas também pelo poder de proporcionar mudanças no funcionamento humano. Nesse sentido, defende que a Teoria Social Cognitiva “é facilmente indicada para aplicações sociais, pois especifica determinantes modificáveis e a maneira como estes devem ser estruturados, com base nos mecanismos pelos quais operam” (BANDURA, 2008a, p. 18). Assim, ao longo da tese, buscamos, além de explicar e descrever as crenças de autoeficácia dos professores de referência e as relações deste com a Educação Musical, refletir sobre formas de ampliação destas crenças, especialmente no contexto do trabalho unidocente das professoras e em seu trabalho pedagógico-musical.

Ao longo da pesquisa, compreendemos que as crenças de autoeficácia do professor de referência estão relacionadas ao processo de aprendizagem e constituição docente, às experiências vivenciadas em momentos de prática docente; aos sentimentos de realização, motivação e frustração com a docência; assim como com as incertezas e desafios vivenciados em sala de aula. Salientamos que as narrativas das professoras entrevistadas não representam todas as possibilidades de relações a respeito das crenças de autoeficácia docente. Assim, não buscamos produzir generalizações das narrativas, mas compreender possíveis aspectos que se relacionam e que influenciam as crenças de autoeficácia do professor de referência e fatores relacionados ao envolvimento deste com a Educação Musical.

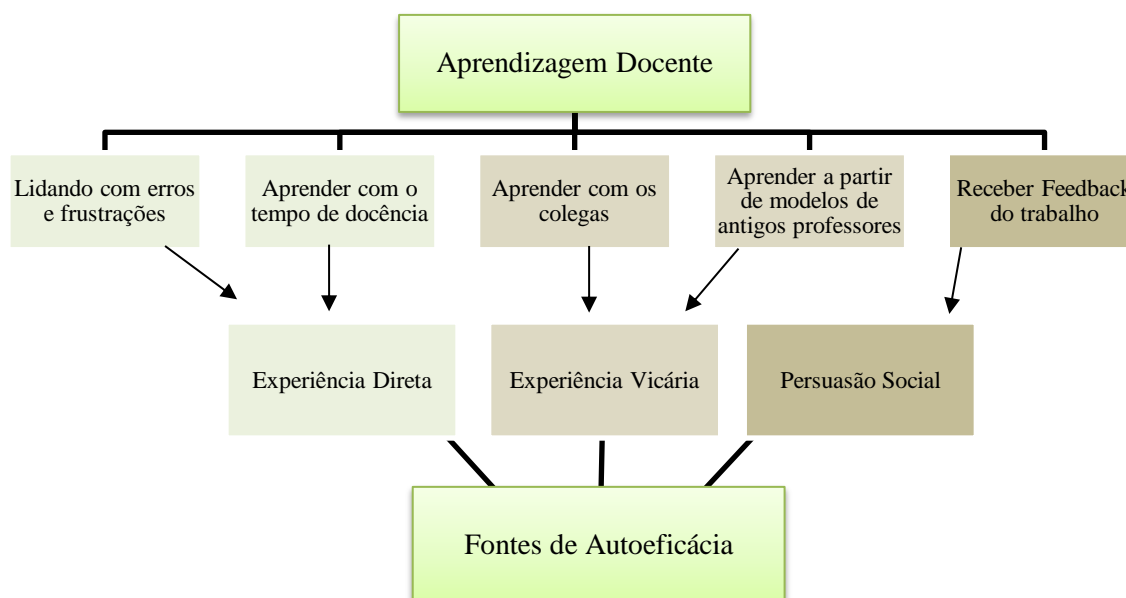
Antes de entendermos a respeito das crenças de autoeficácia docente, buscamos compreender o que representa ser professor de referência para as professoras entrevistadas. Como resultados, percebemos que para a maioria das professoras a docência ainda é vista como um dom, uma profissão para a qual elas nasceram para atuar. Além disso, a análise de conteúdo apresentou a relação afetiva com o aluno como um tema recorrente ao significado de ser professor de referência. As professoras concebem a docência como um constante processo de formação, no qual o professor assume que não possui todos os conhecimentos. Nesse sentido, a formação e a construção de novos conhecimentos são vistas como aspectos intrínsecos da profissão em uma ideia de desenvolvimento profissional permanente.

Esse constante processo de formação está relacionado à aprendizagem docente, que pode ocorrer através das próprias experiências com a docência; por meio de conversas e trocas



de experiências entre colegas; assim como pelo recebimento de feedback a respeito da atuação profissional. Estes aspectos que influenciam a aprendizagem docente, narrados pelas professoras, se relacionam com as fontes de constituição das crenças de autoeficácia, como podemos observar na figura abaixo:

Figura 23: Relações entre aprendizagem docente e fontes de crenças de autoeficácia



Com relação às diferentes estratégias utilizadas pelas professoras no momento em que organizam suas aulas, percebemos que essa prática docente, e as possibilidades do professor, estão muito relacionadas ao seu contexto de trabalho. Além disso, destacamos que as diferentes estratégias utilizadas e o amplo leque de possibilidades que as professoras narram utilizar a respeito da organização da aula, do planejamento e das estratégias de ensino, podem ser relacionadas às suas crenças de autoeficácia, visto que, segundo Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006, p. 154), professores com elevada autoeficácia docente exibem “grande nível de planejamento e organização, escolhendo estratégias mais adequadas aos alunos”.

Ao refletirmos sobre a relação pessoal com a docência, a análise apresentou exemplos de situações e aspectos relacionados à docência que contribuem para as professoras sentirem-se motivadas, realizadas ou também frustradas com a profissão docente. Estes aspectos estão relacionados ao contexto em que são professoras, à relação com colegas professores e alunos, e à liberdade que possuem ou não para definir aspectos da prática docente. Apesar de existirem frustrações, estas parecem ser mais pontuais e dependentes do contexto de trabalho. O

sentimento de realização profissional, por outro lado, é compartilhado por todas as professoras e os aspectos que influenciam esse sentimento são percebidos em todas as entrevistas. Além disso, destacamos que o trabalho compartilhado e a parceria entre colegas foram relatadas ao longo das entrevistas por todas as professoras.

Com relação às complexidades da docência, buscamos refletir sobre temas referentes às dificuldades, desafios, incertezas e ansiedades relatadas nas entrevistas. As incertezas e os medos vivenciados no início da docência são superados, mas também substituídos por novas incertezas ao longo dos anos, ao se depararem com novas situações e desafios. Estas novas situações, por vezes, geram momentos de ansiedade, mas as professoras demonstram conseguir lidar com esses momentos e, mesmo com sentimentos de ansiedade, resolver conflitos e situações com os quais inicialmente tinham receio de lidar. Ao se depararem com desafios, buscam alternativas para lidar com a situação ou se afastam, buscando outros contextos de trabalho. Os desafios da docência, descritos pelas professoras, estão relacionados ao que autores como Bzuneck (2000), Navarro (2002), Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006), e Casanova (2013) apontaram como variáveis que influenciam as crenças de autoeficácia docente.

Especificamente sobre as crenças, as análises sustentam a ideia que estas não são percebidas de forma igual para todas as áreas do conhecimento, sendo mais elevadas para as áreas que as professoras mais gostavam. Além disso, as professoras demonstram baixa autoeficácia docente para algumas situações ou tarefas específicas da docência, como por exemplo, a proposição e realização de trabalhos práticos com os alunos, o trabalho com metodologias que envolvam brincadeiras e ludicidade e momentos de avaliação. Por outro lado, demonstram elevadas crenças de autoeficácia para diversas outras situações que envolvem a prática docente, como, por exemplo, lidar com momentos de indisciplina, ensinar um novo conteúdo para os alunos, manter a aula ocorrendo de forma organizada, diversificar atividades e explorar diferentes estratégias para o ensino, etc.

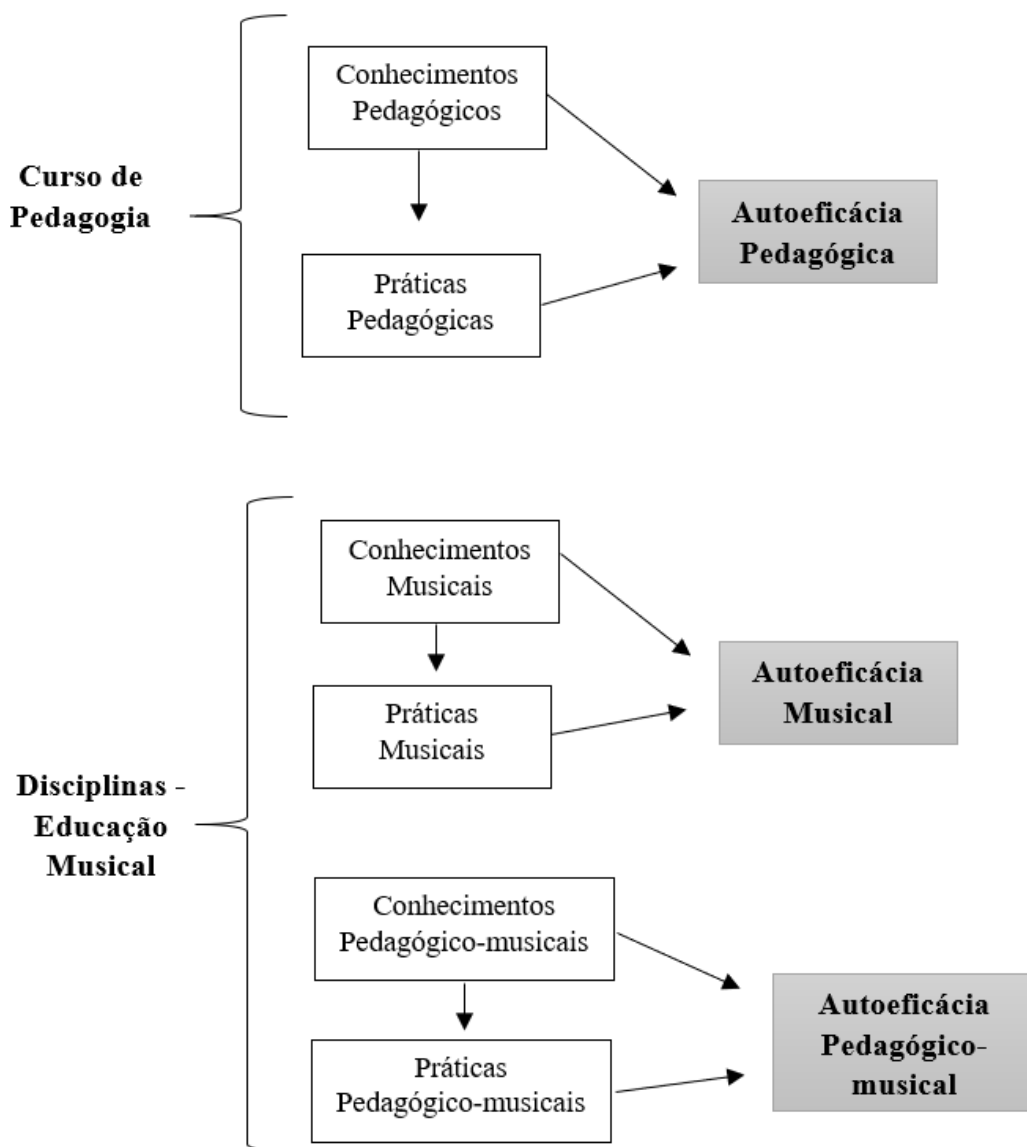
Além das crenças de autoeficácia docente, buscamos compreender os aspectos que influenciam a docência relacionada à Educação Musical. Como resultados da pesquisa, destacamos alguns aspectos relacionados: à discussão sobre qual profissional atuará com a Educação Musical nos anos iniciais do Ensino Fundamental; à necessidade de formação musical para o professor de referência; às relações estabelecidas por este professor com a área; às suas concepções a respeito da Educação Musical; aos desafios referentes ao trabalho pedagógico-musical; e à importância das crenças de autoeficácia para que a Educação Musical faça parte da docência deste professor.

A responsabilidade sobre o ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental foi aspecto encontrado tanto na pesquisa bibliográfica quanto nas análises das entrevistas. Sobre este aspecto, pesquisadores da área, como por exemplo, Bellochio (2000), Aquino (2007), Figueiredo (2010), Henriques (2011), dentre outros; defendem que o professor de referência, assim como trabalha com as demais áreas do conhecimento, também inclua a música em sua unicidade. As professoras entrevistadas, sustentam concepções diferentes. Para elas, o ensino de música nos anos iniciais deveria ser realizado pelo professor formado em Música e não pelo professor de referência. Destacamos que mesmo Luma, a professora que tem um horário semanal específico para a Educação Musical em sua organização docente, também defende que o professor licenciado trabalhe com esta área. Para ela, o professor de referência deve trabalhar com esta área, apenas se a escola não contar com um professor licenciado, mas isto não seria o ideal.

Um dos motivos que as professoras dão para considerarem que o ensino de música não deve ser sua responsabilidade é o fato de perceberem sua formação musical como insuficiente, quando não nula, o que também foi encontrado por Correa (2008), Werle (2010) e Bellochio e Machado (2017). Isso demonstra a necessidade de formação musical durante a formação docente do professor de referência, apontada pelas pesquisas da área, e defendida ao longo desta tese. As professoras entrevistadas demonstram em suas narrativas a importância que disciplinas de Educação Musical tiveram em sua formação docente e entendem que as atividades musicais e pedagógico-musicais que realizam atualmente em sala de aula são possíveis devido às experiências e aos conhecimentos construídos durante esta formação musical.

Ao refletirmos sobre as crenças de autoeficácia do professor de referência, em relação à formação docente, percebemos que a formação musical é essencial para a construção de crenças de autoeficácia com relação à esta área, assim como a formação docente é essencial para a construção de crenças relacionadas a aspectos específicos da docência em geral. A figura a seguir sintetiza nossas compreensões a respeito da relação entre a formação e as crenças de autoeficácia do professor de referência.

Figura 24: Relações entre formação docente e constituição de crenças de autoeficácia



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Outro aspecto investigado, diz respeito a prática pedagógico-musical do professor de referência e suas relações com a área. A concepção que este professor tem sobre o que representa uma aula de música nos anos iniciais do ensino fundamental influencia diretamente seu envolvimento docente com a área. Pesquisadores como Mills (1989) e Figueiredo (2004) apontam que para muitos professores de referência a música é vista como um campo de ensino apenas para professores especialistas. Assim, não percebem a necessidade de atuação com a música, visto que os especialistas são os professores apropriados para ensinar música na escola. Tais resultados se assemelham aos encontrados em nossa pesquisa, como podemos perceber na narrativa de Laura: “Acho que para isso tem um profissional que estuda. Eu acho que a gente

*tem que valorizar o profissional da música, que estudou, que é preparado para isso. Eu acho que cada um na sua área o trabalho fica mais rico*”. Apesar destes resultados, os pesquisadores citados, assim como nossa tese, defendem que o professor de referência também trabalhe com conhecimentos musicais em suas aulas.

Relacionado a isto, surge também a defesa por um trabalho colaborativo entre professor licenciado em música e professor de referência, nas escolas que contam com ambos profissionais. A respeito disso, a análise das entrevistas mostrou que nem sempre este trabalho ocorre ou é possível. Em muitos casos, ao observar as aulas de música, as professoras se distanciam ainda mais da área, por perceber que não possuem capacidade para trabalhar da mesma forma que o professor licenciado, utilizando instrumentos, por exemplo. Em outros casos, encontramos situações em que no momento das aulas de música, outras responsabilidades são designadas às professoras de referência, como por exemplo, reuniões com pais e direção e planejamento escolar. Salientamos, portanto, que existiria a possibilidade de ocorrer essa parceria, esse trabalho conjunto entre professores, se o professor de referência pudesse acompanhar as aulas de música; se existissem na escola momentos de planejamento que incluíssem os professores de disciplinas específicas; e que fossem proporcionadas conversas e reflexões entre especialistas e pedagogos. Além disso, é necessário que os professores tenham interesse e busquem conversar com seus colegas, conhecer seus planejamentos, e encontrar estratégias para que a docência ocorra de forma mais compartilhada.

Com relação à prática pedagógico-musical do professor de referência, pesquisadores apontam que em muitos casos, a música encontra-se na aula deste professor apenas como suporte para outras áreas ou por meio de práticas distanciadas de conteúdos musicais. De forma semelhante, na pesquisa de tese também encontramos a música presente em momentos de relaxamento e descontração e como recurso para auxiliar a aprendizagem de conteúdos de outras áreas do conhecimento. Porém, destacamos que além desta utilização da música para auxiliar outras áreas, as professoras mencionaram momentos e atividades específicas da área, como por exemplo: sonorização de histórias, jogos de mãos e copos, e o trabalho com entonação e ritmo de parlendas. Destacamos também que os resultados apontam que o canto é a principal atividade musical realizada nas aulas, e este está relacionado, em muitos casos, a momentos de preparação para apresentações escolares.

Pesquisadores da área, como, por exemplo, Spanavello (2005), Pacheco (2005), Correa (2008), Furquim (2008), Oesterreich (2010), Werle (2010), Storgatto (2011), Araújo (2012), Dallabrida (2015) e Ahmad (2017), também apontam limites e possibilidades da relação entre o professor de referência e a Educação Musical. Como possibilidades, Bellochio (2000) aponta

o entrelaçamento entre diferentes áreas de conhecimentos que compõem o saber escolar e a possibilidade dos professores unidocentes potencializarem mediações dialógicas, utilizando-se de conhecimentos musicais (parâmetros do som, produção de ambientações sonoras, composição e escritas com grafias analógicas). Já os limites estariam relacionados com a questão da falta de conhecimento específico em música, fator também percebido em nossas entrevistas.

Mesmo com limitações, as pesquisas defendem a importância de que o professor de referência também trabalhe com a Educação Musical, mesmo em escolas que contem com a presença do professor licenciado em Música. O envolvimento daquele professor com a docência desta área seria benéfico, visto que ele possui conhecimentos individuais das crianças que o especialista não possui (MILLS, 1989) e possibilitaria que a música transcendesse uma aula por semana, ocorrendo de forma integrada com outros conteúdos trabalhados com os alunos (AQUINO, 2007) e evitando a fragmentação curricular (FIGUEIREDO, 2004). Além disso, assim como apontado pela literatura revisada, as entrevistas mostram que os alunos gostam quando as professoras envolvem a Educação Musical em suas práticas docentes.

Diversos desafios são apontados, porém, para que o professor de referência se envolva com a Educação Musical. As pesquisas mostram que a especificidade de ter de ensinar diversas áreas do conhecimento, a importância dada à área no contexto escolar, e a formação musical durante a graduação são fatores relacionados com o que o professor irá realizar referente ao ensino de música. Além disso, a partir da literatura revisada, destacamos como desafios: a falta de confiança para o trabalho com a área (GIFFORD, 1993); a concepção da música como dom, levando à concepção de que a prática musical demandaria talento inato (KANE, 2006); a falta de conhecimento sobre as exigências do currículo, falta de tempo para preparar aulas de música, tempo de ensino insuficiente no dia escolar, falta de prioridade para a música, falta de experiências musicais pessoais, e falta de recursos adequados (RUSSEL-BOWIE, 2009); experiências negativas durante o início da docência (o que está relacionado às experiências diretas, fonte de constituição de crenças de autoeficácia), a falta de apoio dos colegas e da escola e a priorização do ensino de outras áreas, principalmente linguagens e matemática, em muitos casos, devido a avaliações nacionais (GARVIS; PENDERGAST, 2010a, 2010b).

Os resultados de nossa investigação trazem alguns desafios semelhantes aos apontados pela literatura, como a falta de tempo durante o período letivo, devido, principalmente, à priorização dada a outras áreas, como português e matemática. Além disso, com relação à Educação Musical, as professoras percebem como desafios e dificuldades fatores como: não saber tocar um instrumento; não saber cantar; encontrar repertório adequado para as aulas; falta

de conhecimentos da área; e falta de um espaço adequado para o trabalho com música, onde não “atrapalhe” as outras aulas.

A partir dos desafios e dificuldades que o professor de referência enfrenta com relação à Educação Musical, apontados tanto pela literatura revisada quanto por nossa investigação, percebemos que apesar das crenças de autoeficácia representarem fator relevante e influente na ação humana, elas não constituem o único fator determinante para a que a música faça parte da docência deste professor. Falta de incentivo, limitações de conhecimento específico e poucos recursos são exemplos de fatores que podem dificultar a realização de uma tarefa envolvendo a Educação Musical. Nesse sentido, assim como apontado pelo referencial teórico, destacamos que em situações envolvendo estes desafios e dificuldades, um professor pode até sentir confiança para inserir práticas pedagógico-musicais em suas aulas, mas pode não as realizar devido ao impedimento imposto por estas limitações.

Ainda com relação ao envolvimento do professor de referência com a Educação Musical, os resultados de nossa pesquisa apontam alguns aspectos que podem contribuir para crenças de autoeficácia elevadas, dentre os quais destacamos: formação musical; práticas na escola durante a formação; observação de outros professores trabalhando com atividades pedagógico-musicais; e apoio profissional na docência, tanto do professor licenciado em música quanto da equipe diretiva e demais colegas professores.

A pesquisa realizada comprovou a hipótese de tese. Assim, defendemos que ainda que o professor de referência tenha contato com conhecimentos musicais e pedagógico-musicais em sua formação inicial, se não tiver crenças de autoeficácia elevadas para promover processos de ensino e aprendizagem relacionados aos conhecimentos específicos, suas práticas na escola não envolverão a música como área de conhecimento. Além da formação, estas crenças de autoeficácia com relação à Educação Musical estão relacionadas ao contexto de trabalho e à concepção que este professor tem sobre o que representa a educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental.

Por fim, a investigação não buscou tecer generalizações quanto às crenças de autoeficácia de professores de referência. A pesquisa, de cunho qualitativo, não nos permite mensurar tais crenças de forma objetiva, mas possibilita a descrição de aspectos e situações envolvendo a construção e influências das crenças de autoeficácia docente, conforme proposto pela Teoria Social Cognitiva. Assim, esta tese não encerra as possibilidades de compreensão a respeito da prática docente do professor de referência e suas crenças de autoeficácia, mas se torna um dos primeiros disparadores na construção destas investigações. Compreendemos,

portanto, que estudos futuros são necessários, os quais envolvam também a investigação quantitativa das crenças de autoeficácia do professor de anos iniciais.

Apesar das limitações, devido aos caminhos metodológicos percorridos, acreditamos que a tese ora apresentada amplia e aprofunda os conhecimentos produzidos em âmbito acadêmico a respeito das crenças de autoeficácia docente. Além disso, ao ter as crenças de autoeficácia como referencial teórico para a investigação, contribui com as reflexões a respeito da relação entre professor de referência, unicência e Educação Musical, ao analisar esta temática sob uma perspectiva teórica ainda não explorada no contexto brasileiro.



## REFERÊNCIAS

AHMAD, Laila Azize Souto. **Música no ensino fundamental**: a Lei 11.769/08 e a situação de escolas municipais de Santa Maria. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

\_\_\_\_\_. **A música no curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria**: da arena legal à arena prática. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

ALTER, Frances; HAYS, Terrance; O'HARA, Rebecca. Creative Arts teaching and practice: critical reflections os primary school teachers in Australia. **International Journal os Education & the Arts**, v. 10, n. 9, mar. 2009.

ALVARENGA, Cacilda Encarnação Augusto. **Autoeficácia de professores para utilizarem tecnologias de informática no ensino**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

AQUINO, Thaís Lobosque. **A música na formação inicial do pedagogo**: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região centro-oeste. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

ARAÚJO, Gabriela da Ros de. **Formação continuada em música**: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professores unidocentes. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

AUH, Myung-sook. Pre-service Students' Self-Perceptions of Confidence in Teaching Music and Liking Music in Relation to Formal and Informal Musical Experiences. **Proceedings of the 14<sup>o</sup> Australian Society for Music Education National Conference**. Darwin, Northern Territory, Australia, 2003.

\_\_\_\_\_. Changes in perceptions of confidence in teaching music by preservice teachers. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**. n. 161/162, p. 11-18, 2004.

AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. In: AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. p. 9-24, Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

\_\_\_\_\_; Apresentação. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. p. 9-10, Porto Alegre: Artmed, 2008.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. BZUNECK, José Aloyseo. Considerações sobre a auto-eficácia docente. In: AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. p. 149-159, Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

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

\_\_\_\_\_. Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), **Encyclopedia of human behavior** (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press, 1994.

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

\_\_\_\_\_. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. p. 15-41, Porto Alegre: Artmed, 2008a.

\_\_\_\_\_. O sistema do self no determinismo recíproco. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. p. 43-67, Porto Alegre: Artmed, 2008b.

\_\_\_\_\_. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. p. 69-96, Porto Alegre: Artmed, 2008c.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições, 2011.

BARTEL, Lee; CAMERON, Linda. **Self-Efficacy in Teachers Teaching Music**. Paper presented at the conference of the American Education Research Association, Music Education SIG, New Orleans, April 2, 2002.

BEAUMONT, Maria Teresa de; BAESSE, Janete Aparecida; PATUSSI, Marcela Elessandra. A aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 14, p. 115-125, mar./2006.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação básica, professores unidocentes e música: pensamentos em tríade. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (Orgs.). **Educação Musical e Pedagogia**: pesquisas, escutas e ações. p. 47-68, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

\_\_\_\_\_. Educação Musical e Pedagogia: mapeamento em anais da Abem (2001-2011). In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2015, Natal. **Anais...** Natal, 2015. Disponível em: <  
<http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1455>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

\_\_\_\_\_; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (Orgs.). **Educação Musical e Pedagogia**: pesquisas, escutas e ações. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Zelmielen Adornes de. Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (Org.). **Educação musical e unidocência**: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. p. 13-36, Porto Alegre: Sulina, 2017.

\_\_\_\_\_; MACHADO, Daniela Dotto. A presença da música nos anos iniciais do ensino fundamental: uma pesquisa a partir das narrativas de professoras unidocentes. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (Org.). **Educação musical e unidocência**: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. p. 77-96, Porto Alegre: Sulina, 2017.

\_\_\_\_\_; DALLABRIDA, Iara Cadore; SPERB, Leonardo Martins. Professores unidocentes e práticas escolares: sentidos da música nos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (Org.). **Educação musical e unidocência**: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. p. 171-192, Porto Alegre: Sulina, 2017.

\_\_\_\_\_; WEBER, Vanessa; SOUZA, Zelmielen Adornes de. Música e unidocência: pensando a formação e as práticas de professores de referência. **Revista FAEEBA**, v. 26, p. 205-221, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006.

\_\_\_\_\_. Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**, p. 102-143, Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer n. 12, de 4 de dezembro de 2013**. Diretrizes Nacionais para a operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica, DF, 2013b.

\_\_\_\_\_. Lei 13.278 de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República, 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRESLER, Liora. Music in a double-bind: instruction by non-specialists in elementary schools. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, n. 115, p. 1-13, 1993.

BZUNECK, José Aloyseo. Crenças de autoeficácia 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, Fermino Fernandes; OLIVEIRA, Gislene de Campos; FINI, Lucila Dihel Tolaine (Orgs.) **Leituras de psicologia para formação de professores**. p.117-134, Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2000.

CASANOVA, Daniela Couto Guerreiro. **Crenças de eficácia de gestores escolares e de docentes no ensino médio paulista**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

CAZARIN, Naely Iamarino Pizzi. **Autoeficácia de professores de línguas estrangeiras e a síndrome de Burnout: um estudo exploratório**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

CERESER, Cristina Mie Ito. **As crenças de autoeficácia de professores de música**. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2011.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008

CORREA, Aruna Noal. **“Programa LEM: Tocar e Cantar”**: um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da Pedagogia/UFSM. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

COSTA, Anna Edith Bellico da. Modelação. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. p. 123-148, Porto Alegre: Artmed, 2008.

COSTA FILHO, Roraima Alves da. **Professores iniciantes de educação física: discussões a partir das fontes de autoeficácia docente**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2014.

CUNHA, Murilo Bastos da. **Para saber mais: fontes de informação em ciência e tecnologia**. Brasília: Briquet de Lemos, 2001.

DALLABRIDA, Iara Cadore. **Sentidos da educação musical na formação acadêmico-profissional do pedagogo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

\_\_\_\_\_. SOUZA, Zelmielen Adornes de; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. “Deu um tempinho, vamos fazer uma musiquinha”: a música nos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (Orgs.). **Educação Musical e Pedagogia: pesquisas, escutas e ações**. p. 143-168, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

FERNANDEZ, Ana Patrícia de Oliveira. **Crenças de eficácia de professores em contexto de ensino**. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

FERREIRA, Luiza Cristina Mauad. **Relação entre a crença de autoeficácia docente e a síndrome de Burnout em professores do ensino médio**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A educação musical de professores generalistas. **Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical**, México, v. II n.5, p. 17-28, 2003.

\_\_\_\_\_. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, 55-61, set. 2004.

\_\_\_\_\_. Os processos de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ENDIPE, 2010. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/endipe/publicacoes.php>> Acesso em: 06 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 19, n. 37, p. 29-52, jan./jun. 2013.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos. **A formação musical de professores em cursos de pedagogia**: um estudo das universidades públicas do RS. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

GARVIS, Susanne. Improving the teaching of the arts: pre-service teacher self-efficacy towards arts education. **US-China Education Review**, v. 6, n. 12, p. 23-28, dec. 2009.

\_\_\_\_\_. Beginning generalist teacher self-efficacy for music compares with maths and English. **British Journal of Music Education**, v. 30, p. 85-101, 2013.

\_\_\_\_\_; PENDERGAST, Donna. Middle years teachers' past experiences of the arts: Implications for teacher education. **Australian Journal of Music Education**, n. 2, p. 28-40, 2010a.

\_\_\_\_\_; PENDERGAST, Donna. Supporting novice teachers of the arts. **International Journal of Education & the Arts**, v. 11, n. 8, p. 1-22, 2010b.

GIFFORD, Edward. The musical training of primary teachers: old problems, new insights and possible solutions. **British Journal of Music Education**, v. 10, n. 1, p. 33-46, 1993.

HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski. **A educação musical em cursos de pedagogia do estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

IAOCHITE, Roberto Tadeu. **Auto-eficácia de docentes de educação física**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

\_\_\_\_\_. Crenças de eficácia docente e suas origens. **Psicologia: Ensino e Formação**, v. 5, n. 2, p. 81-102, 2014.

ISAIA, Sílvia; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Movimentos construtivos da docência/aprendizagem: tessituras formativas. In: XV ENDIPE, 2010, Belo Horizonte. **Anais**

do **XV ENDIPE**. Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino. v. 1, p. 1-14, Belo Horizonte: UFMG, 2010.

KANE, Jan. Music Teaching what are we afraid of? A Discussion of Factors Affecting Music Teaching Efficacy in Pre-Service Teacher Education in NSW Australia. Paper Presented at **The Eighth International Literacy & Education Research Network Conference on Learning**, Dimotiko Skolio of Spetses, Spetses, Greece, 4-8 July 2001

\_\_\_\_\_. New ways of “training” in primary school music education: Results and implications of a longitudinal research study. **Australian Association for Research in Education**: conference papers, abstracts and symposia, p. 1-16, 27 November - 1 December, 2006.

\_\_\_\_\_. Music education: a threatened species in the humanities. **The International Journal of the Humanities**, v. 5, n. 10, p. 95-104, 2008.

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

MACEDO, Izabel Cristina de. **Crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com percepções de apoios na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez., 2009.

MATOS, Mayara da Mota. **Autoeficácia docente e escolha pelo ensino superior no contexto do estágio de docência em engenharia**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita", Rio Claro, SP, 2015.

MILLS, Janet. The generalist primary teacher of music: a problem of confidence. **British Journal of Music Education**, v. 6, n. 2, p. 125-138, jul. 1989.

MILNER, Richard; WOOLFOLK HOY, Anita. A case study of an adrican American Teacher’s self-efficacy, stereotype threat, and persistence. **Teaching and Teacher Education**, v. 19, p. 263-276, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoleti. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: EGGERT, E. et alii (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. p. 389-409, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, v. 22, n. 37, p. 7-32. Porto Alegre, 1999. Disponível em: <<http://goo.gl/4zYzCm>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

MORENO, Yadira Casas; BLANCO-BLANCO, Ángeles. Una revisión de la investigación educativa sobre autoeficacia y teoría cognitivo social en hispanoamerica. **Bordón**, v. 68, n. 4, p. 27-47, 2016.

NASCIMENTO, Ivany Pinto; RODRIGUES, Sônia Eli Cabral. Representações sociais sobre a permanência na docência: o que dizem docentes do ensino fundamental? **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1-16, São Paulo, 2018.

Neves, Vanessa Ferraz Almeida; Gouvêa, Maria Cristina; Castanheira, Maria Lucia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, 2011.

NINA, Karla Cristina Furtado. **Fontes de autoeficácia docente**: um estudo exploratório com professores de educação básica. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

OESTERREICH, Frankiele. **A história da disciplina de música no curso de Pedagogia da UFSM (1984-2008)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

PACHECO, Eduardo Guedes. **Educação Musical na Educação Infantil**: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

PAJARES, Frank. Current directions in self-efficacy research. In: MAEHR, M.; PINTRICH, P. R. (Org). **Advances in motivation and achievement**. Greenwich: Al Press, vol. 10, p. 1-49, 1998.

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

PEREIRA, Joana Lopes et al. Modos de conceber a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concursos públicos para professores. In: XXIV Congresso da ANPPOM, 2014, São Paulo. XXIV Congresso da ANPPOM - **Caderno de Resumos e Anais**. v. 24. p. 1-10, São Paulo: ANPPOM, 2014.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**, 7. ed., São Paulo: Cortez, 2012.

POLYDORO, Soely aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. p. 149-164, Porto Alegre: Artmed, 2008.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Educação musical em escolas públicas: o ensino de música nas aulas de artes – 1º e 2º ciclos do ensino fundamental – escolas públicas estaduais de Montes Claros – MG. In: XII Encontro Anual da Abem, **Anais...**, p. 1-8, Florianópolis: ABEM, 2003.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (Org.). **Educação musical e unidocência**: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. p. 7-12, Porto Alegre: Sulina, 2017a.

\_\_\_\_\_. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 23, n. 45, p. 99-124, jan./jun. 2017b.

REYS, Maria Cristiane Deltregia. Era uma vez... Entre sons, músicas e histórias. **Música na Educação Básica**, v. 3, n. 3, p. 68-83, 2011.

ROCHA, Márcia Santos da. **A auto-eficácia docente no ensino superior**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

ROCHA, Diego Marcelli. **Crenças de autoeficácia e práticas docentes**: uma análise de professores de física em um contexto de inovação. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROMANOWSKI, Joan Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

RUSSELL-BOWIE, Deirdre. Where is music education in our primary schools? **Research Studies in Music Education**, n. 1, p. 52-58, 1993.

\_\_\_\_\_. What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries, **Music Education Research**, v. 11, n. 1, p. 23-36, 2009.

\_\_\_\_\_; DOWSON, Martin. Effects of background and sex on confidence in teaching the creative arts: tests of specific hypotheses. Paper presented at the **Australian Association for Research in Education Conference**, p. 1-16, Sydney, Australia, 2005.

SCHMID, Mônica Bossa dos Santos. **Autoeficácia de professores**: análise de um modelo de intervenção para o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SILVA, Eliane Nascimento. **Autoeficácia e bem-estar subjetivo docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente-SP, 2016.

SOUZA, Zelmielen Adornes de. A formação de professores em cursos de Pedagogia vinculados à Universidade Aberta do Brasil: unidocência e música. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (Org.). **Educação musical e unidocência**: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. p. 193-216, Porto Alegre: Sulina, 2017.

SPANAVELLO, Caroline Silveira. **A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes**: um estudo com egressos da UFSM. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

\_\_\_\_\_. BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 12, p. 89-98, mar. 2006.

STORGATTO, Sabrina Silveira Spanavello. **Educação infantil e educação musical**: um estudo com pedagogas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.



TAPOROSKY JR., Jairo João. **Um estudo sobre crenças de autoeficácia de professores de música não especialistas**. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; WOOLFOLK HOY, Anita; HOY, Wayne. Teacher efficacy: its meaning and measure. **Review of Educational Research**, v. 68, n. 2, p. 201-248, 1998.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. **Teacher and Teacher Education**, 17, p. 783-805, 2001.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VENDITTI JR., Rubens. **Análise da autoeficácia docente de professores de educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

WEBER, Vanessa. **Tornando-se professor de instrumento**: narrativas de docentes-bacharéis. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

\_\_\_\_\_; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Pedagogos e educação musical no Brasil: um tema mapeado na Revista da Abem (2009-2014). In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2015, Natal. **Anais...** Natal, 2015. Disponível em:<<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1197>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

WERLE, Kelly. **A música no estágio supervisionado da Pedagogia**: uma pesquisa com estagiárias da UFSM. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

\_\_\_\_\_. Sonorizando histórias e discutindo a educação musical na formação e nas práticas de pedagogas. **Música na Educação Básica**, v. 3, n. 3, p. 84-95, 2011.

WELCH, Ann. The self-efficacy of primary teachers in art education. **Issues in Educational Research**. 5, (1), p. 71-84, 1995.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E ARTES  
FAPEM: FORMAÇÃO, AÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Doutoranda:** Vanessa Weber

**Pesquisadora Responsável:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Ribeiro Bellochio

**Título do Projeto:** Unidocência e Educação Musical: crenças de autoeficácia do professor de referência

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Eu \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, residente no endereço \_\_\_\_\_,  
cedo os direitos autorais de  
minha entrevista, realizada no dia \_\_\_\_\_, para fins de pesquisa, com uso integral ou  
em partes, sem restrições de prazos ou citações, abdicando de direitos meus e de meus  
descendentes.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

**APÊNDICE 2. ROTEIRO: DADOS DA ENTREVISTA E DO PROFESSOR  
COLABORADOR**

**Pesquisa de Tese**

<p><b>UNIDOCÊNCIA E EDUCAÇÃO MUSICAL: CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DO PROFESSOR DE REFERÊNCIA</b></p>
--

**Pesquisadora:** Vanessa Weber (PPGE/UFSM) – (vanewebersm@gmail.com)

**Dados da entrevista e do professor colaborador**

- Data e local da entrevista: \_\_\_\_\_
- Professor(a): \_\_\_\_\_
- Escola: \_\_\_\_\_
- Pseudônimo: \_\_\_\_\_
- Email: \_\_\_\_\_
- Idade: \_\_\_\_\_ anos.
- Tipo de instituição em que cursou a graduação: (\_\_\_\_) Pública; (\_\_\_\_) Privada
- Ano em que se formou em Pedagogia: \_\_\_\_\_
- Titulação: \_\_\_\_\_
- Tempo de experiência docente: \_\_\_\_\_ anos.
- Tempo de experiência docente na escola atual: \_\_\_\_\_
- Jornada de trabalho: \_\_\_\_\_ horas por semana.
- Essa jornada de trabalho é cumprida:
  - (\_\_\_\_) apenas nessa escola;
  - (\_\_\_\_) nessa escola e em outra escola pública;
  - (\_\_\_\_) nessa escola e em outra escola privada
- Atualmente, atua em:
  - (\_\_\_\_) Educação Infantil    (\_\_\_\_) AIEF \_\_\_\_\_ ano.
  - (\_\_\_\_) Escola Municipal    (\_\_\_\_) Escola Estadual    (\_\_\_\_) Escola Particular
- Atualmente, qual o número de alunos por turma? \_\_\_\_\_

**APÊNDICE 3. ROTEIRO DA ENTREVISTA – BLOCO 1**  
**(DIMENSÕES DA AUTOEFICÁCIA DOCENTE)**

**Questões introdutórias**

- Conte-me sobre os motivos que o levaram a se tornar professor.
- Conte-me sobre seu contexto de trabalho atual.

**Bloco 1 – Dimensões da Autoeficácia Docente**

*Dimensão 1: Eficácia nas estratégias instrucionais*

- Fale sobre como você percebe sua capacidade para ajudar seus alunos a compreender determinado assunto...

- Diferentes estratégias de ensino?
- Explicações alternativas, diferentes exemplos (alunos confusos)?
- Ajustar atividades/conteúdos para os diferentes níveis de cada estudante? (alunos com dificuldades, desafios para alunos sem dificuldade)
- Variedade de estratégias de avaliação?

- Como você se sente quando os alunos fazem perguntas difíceis? Como você reage? Como percebe sua capacidade para responder?

*Dimensão 2: Eficácia no gerenciamento da sala de aula*

- Fale sobre como você percebe sua capacidade para lidar com situações adversas na aula...

- Acalmar aluno barulhento, perturbador?
- Fazer com que os alunos sigam os “combinados” da aula?
- Estabelecer uma rotina de atividades acontecendo de forma organizada?
- Deixar claro para a turma sua expectativa sobre o comportamento dos alunos em aula?

*Dimensão 3: Eficácia no engajamento do estudante*

- Fale sobre como você percebe sua capacidade para motivar alunos que apresentam pouco interesse nas aulas...

- Consegue motivá-los? Como?
- Quando não consegue, como se sente/reage?

- Como você percebe sua capacidade para ajudar os estudantes a valorizar a aprendizagem?

- Como você percebe sua capacidade para fazer com que os estudantes acreditem que podem ir bem nas atividades escolares?

- Você acredita que pode auxiliar os pais a ajudar os filhos a irem bem nas atividades escolares?

- Estratégias...

### **Fontes de autoeficácia**

Pensando em suas respostas sobre a percepção de sua capacidade com relação ao gerenciamento da sala de aula, ao engajamento dos alunos e às estratégias instrucionais:

- Qual o principal fator que você considera que contribuiu para se sentir dessa forma?

- Considerando o que você pensa sobre sua capacidade para ensinar, me conte sobre suas experiências vividas com a docência?

- Enquanto aluno...
- Quais foram essas experiências?
- Porque foram importantes?

- Você considera que já tenha cometido erros, situações equivocadas na docência?

- Como se sentiu?
- Como isso afetou sua percepção sobre saber ensinar?
- Como reagiu?

- Me conte sobre situações desafiadoras que você enfrenta como professor.

- Enquanto alunos, costumamos observar professores habilidosos, experientes dando aula... Você lembra-se de algum professor assim em sua formação? Quais aspectos ficaram contigo desse professor, o que você traz dessas experiências para o professor que se tornou?

- E em tua prática docente, você já observou colegas pedagogos dando aula? Como foram essas experiências para tua docência?

- Existem vários filmes que retratam bons professores, professores inspiradores, que mudam a realidade de alunos... Você já assistiu algum filme assim?

- O filme motiva?
- Influencia a prática docente? Influencia a forma de ser professor?
- De que forma?

- Você já recebeu comentários sobre teu trabalho como professor?

- De quem? – Alunos, colegas, diretores, pais...
- Como eram esses comentários?

- Comentários que valorizam e desvalorizam a prática docente
- Sobre quais aspectos?
- Em que momentos?
- Como se sente? Influências e motivações para o trabalho como professor?

- Me conte alguns momentos/situações em que você se sente ansiosa durante o trabalho como professor.

- Como reage? Insiste nas situações? Abandona?

- Em algum momento você sente cansaço, dor ou irritação durante a prática docente?

- Por que? Quais situações? Como você reage a isso?

- Agora me conte sobre momentos em que percebe sentimentos positivos durante a prática docente...

### **Questão de encerramento...**

O professor pedagogo trabalha com o ensino de diversas áreas, português, matemática, educação física, ciências, história, artes... Com qual área você se sente mais confiante para trabalhar? E menos confiante? Por quê?

## **APÊNDICE 4. ROTEIRO DA ENTREVISTA – BLOCO 2 (FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS MUSICAIS E PEDAGÓGICO-MUSICAIS)**

### **Questão inicial**

- Para você, o que é a Educação Musical na Educação Infantil? E nos Anos Iniciais?

### **Vivências com música e formação musical**

- Conte-me como a música está inserida em seu dia a dia, quais são suas vivências com a música...

- Que tipo de música ouve no dia a dia?
- O que a música representa para você?

- Pensando em sua formação musical, conte sobre o seu contato com a música...

- Aulas de música na escola?
- Fora da escola? Instrumento, canto?

- Durante a graduação em Pedagogia, você cursou alguma disciplina sobre Educação Musical? Como foi essa formação?

- Conteúdos, atividades, momentos importantes...

### **Educação Musical na sala de aula**

- Conte sobre como você percebe sua capacidade para trabalhar com a Educação Musical em suas aulas?

- Confiança em quais aspectos/atividades?

- Você se sente capaz de cantar com seus alunos? ...

- Ensinar os alunos cantarem?

- Quais são os fatores/aspectos que você considera que contribuem para essa sua percepção de capacidade?

- Formação, experiências bem sucedidas, observações, feedback, sensações...

- Conte sobre suas experiências com música em sala de aula...

- Atividades musicais
- Jogos e brincadeiras
- Repertório

- Quais eram seus objetivos com essas atividades? Quais eram os resultados esperados?

- Objetivos e resultados foram alcançados?

- Quais conteúdos você busca trabalhar quando envolve a Educação Musical em suas aulas?

- Com quais se sente mais à vontade e menos à vontade para trabalhar?

- Que tipo de influência você acha que exerce sobre a aprendizagem musical de seus alunos?

- Como os alunos reagem quando você trabalha com música em suas aulas?

- Quais as facilidades e dificuldades que você encontra para trabalhar com música em suas aulas?

- Alunos, materiais, sistema, próprio professor.
- Como lida com essas dificuldades?

- Você se julga perseverante no trabalho com a Educação Musical em suas aulas, apesar das dificuldades?

### **Contexto de trabalho**

- Conte sobre a Educação Musical na escola em que você trabalha...

- Existem instrumentos musicais à disposição dos professores? Sala de música?
- Existem professores licenciados em música que trabalham com a Ed. Infantil e os AIEF?
- Apresentações?

### **Formação continuada**

- Você já fez algum curso de formação continuada envolvendo a Educação Musical?

- Como foi? Atividades? Conteúdos? Aprendizados? Momentos importantes?
- Reflexo na prática docente?

- Você gostaria de aprender alguma coisa a mais para trabalhar com a Educação Musical em suas aulas? O que você indicaria para lhe trazer mais confiança?