



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – Ufersa
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE - IFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – POSENSINO

BRUNO ALISSON ALVES HERMÍNIO

AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DE MÚSICA
PARA ATUAREM NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Mossoró – RN
2022

BRUNO ALISSON ALVES HERMÍNIO

AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DE MÚSICA PARA
ATUAREM NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino – POSENSINO, associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na linha de pesquisa Ensino de Línguas e Artes, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientação: Profa. Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes;
Coorientação: Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro.

Mossoró – RN
2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – *Campus Ipanguaçu*

H55c Hermínio, Bruno Alisson Alves.

As crenças de autoeficácia dos professores de música para atuarem na educação infantil em tempos de pandemia / Bruno Alisson Alves Hermínio. – Mossoró, RN, 2022.

86 f

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2022.

Orientadora: Profa. Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes.

1. Educação musical - Crenças de autoeficácia. 2. Pandemia. 3. Educação infantil. I. Título.

CDU 78:37

BRUNO ALISSON ALVES HERMÍNIO

**AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DE MÚSICA
PARA ATUAREM NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA**

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **VERONICA MARIA DE ARAUJO PONTES**
Data: 03/04/2024 17:03:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes (IFRN)
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **GIANN MENDES RIBEIRO**
Data: 03/04/2024 13:56:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro (UERN)
Coorientador

Documento assinado digitalmente
 **CRISTINA MIE ITO CERESER**
Data: 03/04/2024 14:07:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Cristina Mie Ito Cereser (UFRGS)
Examinadora externa

Documento assinado digitalmente
 **MARCELO NUNES COELHO**
Data: 03/04/2024 14:45:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Marcelo Nunes Coelho (IFRN)
Examinador interno

Documento assinado digitalmente
 **PAULO AUGUSTO TAMANINI**
Data: 03/04/2024 18:33:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Paulo Augusto Tamanini (UERN)
Examinador interno

Prof. Dr. Luís Miguel Dias Caetano (UNILAB)
Suplente externo

Mossoró-RN
2022

Dedico este trabalho a minha mãe e ao meu pai, Maria Alves Hermínio e José Nilson Costa Hermínio, as minhas irmãs, Bruna Hermínio e Brena Marília. E, aos meus professores/as, orientadora e coorientador que foram tão importantes na minha vida acadêmica e no desenvolvimento dessa dissertação.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de mencionar que o caminho não foi fácil, mas com o apoio dos meus pais, de amigos/as e professores/as, conseguimos seguir em frente;

Ao divino, ao altíssimo;

À UERN, UFERSA e IFRN pelo apoio e luta diária pela continuidade da pós-graduação, da ciência e do acesso ao conhecimento;

À minha orientadora e ao meu coorientador pelos ensinamentos, por todo o apoio e incentivo na continuação da busca pelo conhecimento;

Aos meus professores e professoras pelos ensinamentos;

Obrigado a todos que, de uma forma direta ou indireta contribuíram para a realização dessa pesquisa.

“A liberdade que é uma conquista, e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão”.

Paulo Freire

RESUMO

Partindo das questões que permeiam a motivação em Música, essa pesquisa tem como objetivo geral analisar as crenças de autoeficácia dos professores de música para atuarem na educação infantil em tempos de pandemia. E, como objetivos específicos: a) identificar as fontes de crenças de autoeficácia para atuar na educação infantil e b) compreender as crenças de autoeficácia do professor de música da educação infantil. Com o Estado da Arte (ROMANOWSKI; ENS., 2006) realizado, desvelamos trabalhos teóricos que fundamentam e contribuem para as análises e a trajetória do estudo até o presente momento, em crenças de autoeficácia (BANDURA, 1997) e Música. Realizamos uma pesquisa documental por meio de consulta de documentos que fundamentam políticas públicas educacionais, como: Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998). Para a pesquisa de campo, optamos por uma abordagem qualitativa (PACHECO, 1995), em que objetiva analisar de forma mais aprofundada a construção das crenças de autoeficácia dos docentes selecionados, para isso, teremos como público-alvo os(as) professores(as) que atuam na educação infantil no município de Mossoró/RN e que são egressos(as) do curso de licenciatura em Música da UERN. Os dados coletados foram organizados e classificados de acordo com as categorias referentes às 4 (quatro) fontes de informação, da construção das crenças de autoeficácia. Percebemos, assim, que as fontes de experiência direta e estados fisiológicos e afetivos tiveram mais ênfases na construção inicial das crenças de autoeficácia dos participantes, em paralelo as instituições de ensino em que atuam, nos seus direcionamentos ao lidar com o formato emergencial de ensino adotado durante o período pandêmico. Mencionamos que, para o meio científico esta pesquisa contribui para ampliar os estudos que envolvem principalmente as crenças de autoeficácia e educação musical, gerando olhares mais sensíveis para os processos que dão base à motivação de docentes para atuarem em determinados contextos e tempos, bem como possíveis reflexões para a criação de políticas públicas no contexto educacional.

Palavras-chave: crenças de autoeficácia; educação musical; professores de música; educação infantil; tempos de pandemia.

ABSTRACT

Starting from the issues that permeate Motivation in Music, this research has the general objective of analyzing the self-efficacy beliefs of music teachers to work in early childhood education in times of pandemic. And, as specific objectives: a) to identify the sources of self-efficacy beliefs to work in early childhood education and b) to understand the self-efficacy beliefs of the early childhood music teacher. With the State of the Art (ROMANOWSKI; ENS., 2006) carried out, we unveil theoretical works that support and contribute to the analyzes and the trajectory of the study until the present moment, in beliefs of self-efficacy (BANDURA, 1997) and Music. We carried out a documentary research by consulting documents that support educational public policies, such as: Law of Directives and Bases - LDB (1996), National Curricular Common Base - BNCC (2018) and the National Curricular Reference for Early Childhood Education - RCNEI (1998). For the field research, we opted for a qualitative approach (PACHECO, 1995), in which it aims to analyze in more depth the construction of the selected teachers self-efficacy beliefs. Who work in early childhood education in the city of Mossoró/RN and who are graduates of the Music Licenciature course at UERN. The collected data were organized and classified according to the categories referring to the 4 (four) sources of information for the construction of self-efficacy beliefs. Thus, we noticed that the sources of direct experience and physiological and affective states were more emphasized in the initial construction of the participants' self-efficacy beliefs, in parallel with the educational institutions in which they work, in their directions when dealing with the adopted emergency teaching format. during the pandemic period. We mentioned that, for the scientific community, this research contributes to expanding studies that mainly involve self-efficacy beliefs and music education, generating more sensitive looks at the processes that underpin the motivation of teachers to work in certain contexts and times, as well as possible reflections for the creation of public policies in the educational context.

Keywords: self-efficacy beliefs; musical education; music teachers; child education; pandemic times.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Figura 1: Esquema representativo da Reciprocidade Triádica	31
Quadro 1: Revistas indexadas em Música	17
Quadro 2: Exemplos da relação entre nível de autoeficácia docente e aspectos da prática educativa desenvolvida em sala de aula	24
Quadro 3: Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	35
Quadro 4: Dados acerca da formação e atuação dos(as) professores(as) entrevistados	41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical
AED – Autoeficácia Docente
CE – Caderno de Entrevista
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DART – Departamento de Artes
FALA – Faculdade de Letras e Artes
FAPROM – Formação e Atuação de Profissionais em Música
IFRN - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Norte
NEE – Necessidades Educativas Especiais
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
RS – Rio Grande do Sul
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
TSC – Teoria Social Cognitiva
UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFERSA – Universidade Federal Rural do Semiárido

Sumário

1 INTRODUÇÃO	13
2 NORTEAMENTOS PARA A PESQUISA	17
2.1 ESTADO DA ARTE	17
2.2 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	23
2.3 TEMPOS DE PANDEMIA	28
3 TEORIA SOCIAL COGNITIVA E AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA	33
3.1 Crenças de Autoeficácia	34
3.2 Crenças de Autoeficácia Docente	35
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS	42
4.1 População/Amostra	42
5.2 Procedimentos éticos	43
5.3 Local do estudo/pesquisa.....	43
5.4 Tipo de Estudo	44
5.5 Instrumentos de coleta de dados	45
5.6 Transcrição dos dados	46
5.7 Categorização dos dados.....	47
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	48
6 CONSIDERAÇÕES	69
REFERÊNCIAS	73
Anexo A – Roteiro: Dados da entrevista e do(a) professor(a) colaborador(a).....	76
Anexo B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE	82
Anexo C - Termo de autorização para uso de áudio	86

1 INTRODUÇÃO

A Educação Musical cada vez mais se fortalece em conjunto com áreas afins de conhecimento, para entender e refletir sobre a inserção da Música nos diversos contextos de ensino, principalmente na Educação Básica. Mas que, neste estudo, direcionamo-nos ao ensino de Música na educação infantil em tempos de pandemia.

Essa pesquisa se insere no campo da motivação entrelaçando “música e cognição”, em que a formulação das crenças de autoeficácia de Bandura (1997) será nosso foco maior. Dessa forma, Albert Bandura se aprofunda no constructo das crenças de autoeficácia desde o ano de 1977, sendo constituída dentro da Teoria Social Cognitiva.

A pesquisa aqui exposta parte da problemática de: Como o(a) professor(a), egresso(a) do curso de licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, manifesta suas crenças de autoeficácia para atuar na educação infantil em tempos de pandemia?

Dessa forma, este estudo tem como objetivo geral analisar as crenças de autoeficácia dos professores de música para atuarem na educação infantil em tempos de pandemia. E, como objetivos específicos: a) identificar as fontes de crenças de autoeficácia para atuar na educação infantil e b) compreender as crenças de autoeficácia do professor de música da educação infantil.

Para aprofundarmos na temática da motivação de professores(as) de Música, focamos na teoria da autoeficácia, quando mencionamos as autocrenças na perspectiva de Bandura (1997). Partindo assim, de uma base que vem sendo alicerçada desde a iniciação científica durante a graduação do mestrando e que proporciona uma maior imersão do atual tema nesse projeto.

Esse estudo tem norteamientos de pesquisas anteriores, que contempla o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC e Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, que antecederam esse projeto. Mencionamos, “As crenças de autoeficácia dos professores de Música de rede pública de Mossoró para atuarem com as tecnologias digitais” (HERMINIO; RIBEIRO, 2019) e, “As

crenças de autoeficácia dos professores de Música para atuarem na educação infantil” (HERMINIO, 2019), respectivamente.

A partir de indagações e sugestões de continuidade dos estudos, decidimos contemplar reflexões abordadas em trabalhos anteriores e fomentar novas perspectivas para essa pesquisa. Contemplando assim, os tempos de pandemia inserido na etapa da educação infantil e as crenças de autoeficácia de docente para atuar nesse contexto, com suas necessidades de domínio de novas ferramentas de ensino (ou não), dificuldades e facilidades em uma realidade educacional que passou por significativas mudanças. Focando, pois, em uma perspectiva de docentes que se sintam capazes e que estejam em consonância com as necessidades educacionais dos novos tempos.

A pesquisa torna-se viável pelo fato de o mestrando ser licenciado¹ em Música e ter acesso aos egressos através de grupos e pesquisas do próprio Departamento de Artes – DART/UERN, atuar como professor de Música na educação infantil e já vir pesquisando na temática das crenças de autoeficácia docente. Visto que, apesar do formato de ensino atual, ainda em transição, os alunos e corpo docente como um todo fazem parte de uma estrutura que reflete diretamente como aquela população específica tem acesso ou não aos diversos formatos de ensino, através dessa nova realidade em tempos atípicos.

A temática exposta desvela um caminho ainda pouco percorrido, segundo a literatura, quando enfatizamos a área de Educação Musical. As teorias que permeiam o campo da motivação em Música, são temas recorrentes de alguns trabalhos a nível de graduação e pós-graduações. Mas, as crenças de autoeficácia na área de Música vista por uma abordagem qualitativa de aprofundamento na concepção de docentes, dentro de um contexto pandêmico, ainda precisam ser mais explanadas e amadurecidas. Assim, caminha a originalidade dessa dissertação.

No segundo capítulo, discutiremos os conceitos teóricos a partir de alguns trabalhos que trouxeram uma base mais sólida para esta pesquisa: Os livros *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*, por Albert Bandura, Roberta Azzi e Soely Polydoro (2008); *Auto-eficácia em diferentes contextos*, por Roberta Azzi e Soely Polydoro (2006), *Crenças de eficácia em contexto educativo*, por Roberta

¹ Modificamos o pronome pessoal em virtude da apresentação do pesquisador na viabilidade da pesquisa.

Azzi e Diana Vieira (2014), *Introdução à teoria social cognitiva*, por Roberta Azzi (2014) e *Educação Musical: criatividade e motivação*, por Rosane Araújo (2019) nortearam esta pesquisa, tanto da área de Psicologia como de Educação Musical, que organizam e traduzem os pensamentos de Bandura (1997), aplicando tais concepções principalmente no contexto educativo.

Iremos expor o Estado da Arte (ROMANOWSKI; ENS., 2006) sobre a temática de crenças de autoeficácia inserida na área de Música. A partir de um levantamento nas edições de 22 (vinte e duas) revistas indexadas na área de Música, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em revista na área de Ensino (RECEI) e no portal de dissertações do Programa de Pós-graduação em Ensino – POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN).

Dando continuidade, discorreremos sobre a Música na educação infantil, contemplando pensamentos de educadores e educadoras musicais que investigam pedagogias mais abertas para um ensino de Música na infância. Corroborando assim, com uma pesquisa nos documentos legais: a) Lei de Diretrizes e Bases – LDB, na constituição da etapa da educação infantil; b) Base Nacional Comum Curricular – BNCC, com norteamentos dos campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil e; c) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998).

No terceiro capítulo apresentamos as concepções e construção acerca das crenças de autoeficácia, vista sob a ótica da autoeficácia docente, bem como da Teoria Social Cognitiva (TSC), ao qual o constructo está inserido. Disparamos de alguns esclarecimentos sobre a construção da teoria e sua relevância em algumas áreas do conhecimento.

No quarto capítulo, mencionaremos sobre os processos metodológicos da pesquisa. De acordo com nosso objetivo, direcionamos o estudo a uma abordagem qualitativa, com todos os participantes selecionados sendo egressos do curso de licenciatura em Música da UERN, que atuam na educação infantil na cidade de Mossoró/RN.

Como instrumento de coleta de dados utilizaremos a Entrevista Semiestruturada. Para transcrição dos dados, utilizaremos um Caderno de Entrevista – CE, sendo utilizados pseudônimos para não identificação dos

participantes. A categorização dos dados contemplará a construção das crenças de autoeficácia através das fontes de informação dos participantes selecionados, em que algumas categorias podem ter maior relevância do que outras, mas que todas tem sua importância no processo de análise e interpretação dos dados.

Por fim, no quinto capítulo iremos dialogar sobre a análise e discussão dos dados, relacionando a entrevista com os participantes, os norteamentos da fundamentação teórica das crenças de autoeficácia e as considerações dos autores para um melhor entendimento desse estudo.

Essa pesquisa vem desvelar o contexto atual dos egressos de Música da UERN que atuam na educação infantil nos tempos atuais, na cidade de Mossoró/RN, levando em consideração, a importância da primeira etapa da Educação Básica e a constante necessidade de aprimoramento dos profissionais presentes nesse espaço, ao qual exige um docente qualificado e que possa contribuir significativamente na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças através do ensino de Música.

Dessa forma, esse estudo contribui para ampliar os estudos que envolvem as crenças de autoeficácia, educação musical, educação infantil e tempos de pandemia, gerando assim, olhares mais sensíveis para os processos que dão base a motivação de docentes para atuar em determinados contextos e tempos, bem como possíveis reflexões para políticas públicas no contexto educacional.

2 NORTEAMENTOS PARA A PESQUISA

Nesse tópico apresentamos as principais contribuições teóricas que fundamentam esta pesquisa, buscando abordar e esclarecer conceitos que permeiam o estudo, assim como apontar os(as) autores(as) e as ideias que nos possibilitam uma reflexão teórica acerca da temática escolhida. Assim, temos por objetivo explicitar as ideias que introduzem e envolvem a pesquisa, como também mostrar a inter-relação entre Educação Musical e as Crenças de autoeficácia.

2.1 ESTADO DA ARTE

Para situarmo-nos quanto a temática estudada, elaboramos um Estado da Arte (ROMANOWSKI; ENS., 2006) para subsidiar algumas afirmações e, refletir sobre a produção científica da teoria da autoeficácia inserida na Educação Musical. Alguns trabalhos fortalecem a importância do estudo na compreensão dos processos que permeiam a motivação de docentes de Música que atuam no contexto escolar.

Optamos pelo termo “Estado da Arte”, por entendermos que tem por objetivo levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto, a partir de pesquisas realizadas numa determinada área (ROMANOWSKI; ENS., 2006). Dessa forma, temos o intuito de compreender como está a produção de conhecimento na área de interesse desse projeto, buscando em “teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações” (ROMANOWSKI; ENS., 2006, p. 39).

No contexto da motivação em Música, segundo Fagundes (2015), destaca-se o Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Profissionais em Música – FAPROM, o qual funciona na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul – RS. O grupo tem produzido pesquisas, principalmente, no campo da motivação para ensinar e aprender Música. Fundado em 2006, o FAPROM é um dos grupos de pesquisa em Educação Musical no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Atualmente, possui muitos projetos concluídos com a temática da motivação no ensino e aprendizagem musical.

No âmbito da teoria da autoeficácia, fundamentamos em livros, artigos, dissertações e teses publicados que contemplam as autocrenças, tanto menções de Bandura, como também por autoras e autores que traduzem e organizam seus textos e concepções. Os livros *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*, por Albert Bandura, Roberta Azzi e Soely Polydoro (2008); *Auto-eficácia em diferentes contextos*, por Roberta Azzi e Soely Polydoro (2006), *Crenças de eficácia em contexto educativo*, por Roberta Azzi e Diana Vieira (2014), *Introdução à teoria social cognitiva*, por Roberta Azzi (2014); *Teoria Social Cognitiva: diversos enfoques*, por Albert Bandura e Roberta Azzi (2017) e *Educação Musical: criatividade e motivação*, por Rosane Araújo (2019), nos norteiam quanto às concepções para imergir na teoria em questão.

Para a fundamentação teórica deste estudo, trouxemos contribuições da perspectiva do constructo da autoeficácia de Bandura (1997), em que segundo Azzi e Polydoro (2006), em seu livro *Auto-eficácia em diferentes contextos*, menciona a difusão do constructo da autoeficácia ou *self-efficacy*, nas diversas áreas do conhecimento como: saúde, educação, trabalho e esporte.

Realizamos buscas nas principais revistas indexadas² específicas da área de Música em todas as suas edições até o ano de 2021, encerrando a delimitação de tempo para nosso levantamento.

Das 22 (vinte e duas) revistas indexadas de Música, 7 (sete) artigos foram encontrados, destes 3 (três) na Revista da ABEM³, 3 (três) na Revista de Cognição Musical – PERCEPTA⁴ e 1 (um) na Revista ORFEU⁵. Destacamos: Battisti e Araújo (2017); Oliveira, Cereser e Hentschke (2016); Tourinho, Azzi e Dantas (2016); Gonçalves e Araújo (2014); Araújo, Cavalcanti e Figueiredo (2010); Araújo (2013); Cavalcanti (2009).

² Per Musi, Música Hodie, Opus, Revista da Abem, Debates, Revista Brasileira de Música, Música Popular em Revista, Modus, Música em Perspectiva, Música & Cultura, Música na educação básica, Música e Linguagem, Música em Contexto, Pesquisa em Música, Revista do Conservatório UFPel, Revista Música, ICTUS, Claves, Sonora, Orfeu, Revista Em Pauta, Revista PERCEPTA.

³ A Revista da ABEM é uma publicação em fluxo contínuo da Associação Brasileira de Educação Musical.

⁴ PERCEPTA é um periódico eletrônico semestral da **Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais – ABCM**.

⁵ A Revista ORFEU é uma publicação do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Música, do Centro de Artes (CEART) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Quadro 1: Revistas indexadas em Música

Revistas	Resultados
Per Musi	0
Música Hodie	0
Opus	0
Revista da ABEM	3
PERCEPTA - Revista em Cognição Musical	3
Música na educação básica	0
Claves	0
Modus	0
Música em perspectiva	0
ICTUS	0
Música em Contexto	0
Música e Linguagem	0
Música & Cultura	0
Pesquisa e Música	0
Revista do Conservatório UFPel	0
Revista Música	0
Revista Brasileira de Música	0
Música Popular em revista	0
Sonora	0
Orfeu	1
Em Pauta	0
Debates	0
TOTAL: 22	7

Fonte: Plataforma Sucupira - CAPES

Na Revista da ABEM, podemos mencionar o trabalho encontrado de Cavalcanti (2009) direcionando-se aos professores de instrumento com o objetivo de apresentar algumas ideias e pressupostos teóricos a partir da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1925), mais especificamente seu constructo central: As crenças de autoeficácia. Araújo, Cavalcanti e Figueiredo (2010) trazem um artigo cujo objetivo é abordar o tema da motivação para prática musical no contexto do ensino superior a partir de três referenciais distintos: teoria da autodeterminação (DECI; RYAN, 1985), crenças de autoeficácia (BANDURA, 1997); e teoria do fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1999). Por fim, o terceiro artigo encontrado nesta revista foi de Gonçalves e Araújo (2014), que tem o objetivo de investigar as crenças de autoeficácia de alunos da disciplina de Percepção Musical de uma instituição de ensino superior do estado do

Paraná, para verificar o quanto os alunos sentiam-se confiantes (ou não) para realizar atividades de percepção assim como organizar seus estudos de percepção no cotidiano.

Na PERCEPTA - Revista de Cognição Musical, pudemos encontrar 3 (três) artigos que contemplavam nossa temática, em que Araújo (2013) traz como foco de seu artigo um estudo sobre duas teorias de motivação — teoria do fluxo e crenças de autoeficácia — no contexto da prática/ensino da música. O objetivo geral é evidenciar elementos motivacionais presentes na prática e aprendizagem musical, relacionados com os dois referenciais.

Oliveira, Cereser e Hentschke (2016) apresentam resultados da primeira fase de uma pesquisa sobre crenças de autoeficácia dos professores de música para utilizar as tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação básica. E, encerrando o levantamento nessa mesma revista, contemplamos o artigo de Tourinho, Azzi e Dantas (2016) em que identificou e analisou o conhecimento de estudantes e egressos de bacharelado em violão sobre atividades ocupacionais e suas percepções de autoeficácia ocupacional.

Na revista ORFEU, Battisti e Araújo (2017) trazem um artigo sobre a motivação de crianças para aprender violão sob a ótica das crenças de autoeficácia, num contexto de ensino coletivo. A metodologia utilizada pelas autoras foi um estudo de levantamento de pequeno porte, realizado com sete crianças entre 9 e 11 anos de idade, e a coleta de dados foi feita por meio de questionário com perguntas abertas e questões analisadas no formato de escala Likert.

Posteriormente, fizemos um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em que 121 trabalhos foram encontrados, mas que, refinando os dados para: (Tipo: “mestrado e doutorado”); (Grande área conhecimento: ciências humanas, multidisciplinar, “linguística, letras e artes”); (Área de conhecimento: “educação, psicologia e música”); (Área de avaliação: “educação, psicologia, ensino, artes e interdisciplinar”), na data de 20/10/2021, às 14h10min. Foram constatados 56 trabalhos com a palavra-chave “crenças de autoeficácia” e “teoria da autoeficácia”. Mas que, priorizando a temática das crenças de autoeficácia inserida na área de Música, 11 (onze) trabalhos foram registrados.

O levantamento realizado consta de 7 (sete) dissertações e 4 (quatro) teses, contabilizando 11 (onze) trabalhos ao todo. Em que, 6 (seis) dissertações e 3 (três) teses em Programas de Pós-graduação em Música e 1 (uma) dissertação e 1 (uma) tese em Programas de Pós-graduação em Educação. Os autores e autoras são: Cereser (2011); Battisti (2016); Brazil (2017); Krüger (2017); Neves (2017); Röpke (2017); Volkmann (2017); Werner (2017); Gonçalves (2018); Weber (2018) e Calzavara (2019).

Por fim, mapeamos todas as edições do periódico RECEI⁶, avaliado na área de Ensino, bem como todas as dissertações disponíveis no portal do POSENSINO⁷ até o mês de outubro/2021. Apesar de estarem disponíveis propostas de trabalhos com a temática no campo da Motivação em Música, as crenças de autoeficácia não estavam presentes na construção dos mesmos. Dessa forma, nenhum trabalho foi encontrado no periódico e no portal de dissertações do POSENSINO com foco na temática desta pesquisa.

Para os trabalhos selecionados, optamos pela leitura do resumo, introdução e considerações. Contemplando pontos fundamentais de cada trabalho, sendo eles: objetivos, metodologia, resultados e lacunas encontradas. Dessa forma, pudemos extrair dados iniciais acerca dos estudos e realizar uma síntese geral e algumas considerações sobre os mesmos.

Construímos ao total, 5 (cinco) categorias de análise, levando em consideração as temáticas expostas. Sendo elas: 1) “crenças de autoeficácia do professor que atua na educação básica”; 2) “crenças de autoeficácia no ensino superior”; 3) “crenças de autoeficácia no ensino coletivo de violão”; 4) crenças de autoeficácia no ensino de instrumento musical e 5) “crenças de autoeficácia e TIC”.

Tais categorias proporcionaram uma interpretação dos trabalhos relacionando aos da mesma temática, bem como uma visão geral a respeito dos caminhos seguidos. Em que, podemos mencionar um panorama geral que

⁶ A Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar (RECEI) é uma publicação do Grupo de Pesquisa Contexto e Educação, da Faculdade de Educação, e do Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO, da UERN. Tem como objetivo divulgar, discutir, promover e fomentar as publicações acadêmicas na área de **Ensino**, com foco principal no debate inter, multi e transdisciplinar da Ciência da Educação.

⁷ Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino (UERN, IFRN, UFRSA), doravante também denominado Programa Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO.

circundou as pesquisas encontradas, enfatizando lacunas evidentes nas temáticas e que corroboram com o desenvolvimento desse estudo.

No que se refere as TIC com as crenças de autoeficácia, percebemos que diante dos desafios apresentados, pesquisas sobre o tema ainda são necessárias no Brasil. Aprofundar no conhecimento e na compreensão das crenças de autoeficácia dos professores estudados pode auxiliar no diagnóstico de dificuldades e necessidades desses profissionais. Ao identificar essas questões, problemas e dificuldades, é possível refletir e propor múltiplas estratégias e ações pedagógico-musicais aliadas às TIC que desenvolvam fortes crenças de autoeficácia no professor de Música da educação básica.

Quando mencionamos as crenças de autoeficácia no ensino coletivo de violão, percebemos questões que tem ausência no que tange a estudos que deem voz às crianças no ensino infantil de violão, precisando ainda serem mais explorados. Corroborando com isso, abre a possibilidade de uma discussão essencial para o avanço das pesquisas sobre ensino coletivo de violão, onde talvez seja necessário um olhar mais apurado para a forma como os processos de ensino são conduzidos. Outra questão, tange ao pesquisador ser o próprio professor e isso, de certa forma, dificulta um olhar crítico sobre a condução do processo de ensino.

Ficando como sugestão dos estudos na temática mencionada, que sejam analisados os procedimentos de ensino do professor com uma visão além dos conteúdos ou do material que utiliza, focando nas ações durante a aula, sua relação com os alunos, como aplica as estratégias, como procede diante das dificuldades, como motiva seus alunos e como busca fortalecer suas crenças nas habilidades necessárias para um aprendizado pleno do instrumento. Outra indicação, se envereda para uma pesquisa-ação para verificar se é possível incrementar as crenças de autoeficácia dos alunos por meio de intervenções pedagógicas que atuem diretamente nas fontes de influência das crenças de autoeficácia.

Em se tratando de crenças de autoeficácia inserido no contexto de violonistas intérpretes no ensino superior, as pesquisas deixam como reflexão a espera que se tinha de “maior confiança” para atuarem como solistas, uma vez que um curso de bacharelado tem forte direcionamento para esta atuação. Porém, seria interessante enfatizar caminhos e lacunas que poderiam ser

percorridas por futuros estudos em consonância com a teoria utilizada, a importância da mesma para entender esses processos.

Quando mencionamos as crenças de autoeficácia inseridas no ensino do instrumento musical violino, os participantes da pesquisa em questão tiveram uma mudança significativa após a aplicação de um programa de modelação. E, como lacuna, fica a sugestão que se tenha continuidade da pesquisa através de estudos longitudinais com utilização de outros programas de modelação, com grupos maiores de participantes e contemplando o desenvolvimento de habilidades performáticas.

Chegando na autoeficácia inserida na Educação Básica, temática que se aproxima do nosso estudo, houveram trabalhos que trataram da relação de professores de referência (unidocente) e a educação musical, possibilitando a análise desta temática sob uma perspectiva teórica ainda não explorada no contexto brasileiro (WEBER, 2018). Bem como, o cunho qualitativo dessas análises, observando pontos fundamentais como as fontes de informação na construção das crenças de autoeficácia desse público-alvo.

Assim, enfatizamos a importância dos trabalhos anteriormente mencionados para nortear e desenvolver nosso estudo, mas que enfatizamos a ausência dos “tempos de pandemia” nos trabalhos encontrados, inseridos no ensino de Música na educação infantil.

A seguir, começamos a discutir sobre a presença da Música na educação infantil de acordo com autores e documentos que fundamentam políticas públicas educacionais, sendo essa etapa foco desse estudo dentro da Educação Básica.

2.2 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ensino de Música na infância abarca diversos objetivos, aos quais perpassam os conteúdos musicais propriamente ditos. A aprendizagem musical na infância desenvolve-se atrelada ao lúdico, as brincadeiras, interações e outras práticas pedagógicas que auxiliam na percepção, apreensão e relação com os sons, em seu tempo-espço, relacionando-se com o mundo que vêm explorando e descobrindo todos os dias (BRITO, 2003).

Nessa perceptiva, o modo como as crianças percebem, apreendem e se relacionam com os sons, no tempo-espço, revela o modo como percebem, apreendem e se relacionam com o mundo que vêm explorando e descobrindo a cada dia (BRITO, 2003). A criança é um ser brincante e através da brincadeira conseguimos proporcionar momentos únicos através do fazer musical.

A Música e a infância se entrelaçam desde o início da vida materna, pois o ventre da mãe e o bebê já tem uma vivência intrínseca com o som, através da vibração e do acalento da relação maternal. Após nascer, a audição do bebê é aflorada com as cantigas de ninar, canções de roda, parlendas e jogos musicais simples (BRITO, 2003), que estabelecem com o bebê um repertório que lhes permitirá comunicar-se pelos sons.

O ensino de Música na etapa da educação infantil imerge na proposta de despertar aspectos de sensibilização do ser para com o meio e as pessoas que o circunda, pois receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, “descobre instrumentos”, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos etc (BRITO, 2003). Diante disso, a criança passa a desenvolver sua sensibilidade através da Música, com a percepção do mundo que a rodeia, o convívio social, o processo de autonomia e aspectos contribuem na formação integral da criança:

Cultivo da sensibilidade, criatividade, escuta, percepção, atenção, imaginativo, liberdade de experimentar, coragem do risco, respeito pelo novo e pelo diferente, pelo que é próprio a cada um e também ao “outro”, construção do conhecimento com autonomia, responsabilidade individual e integração no coletivo (KATER, 2012, p. 43).

Na educação infantil, a Música proporciona diversos momentos que fomentam a sensibilidade musical ao meio físico e humano, bem como a expressão artística do ser na sua autonomia e singularidade. Junto a isso, podemos perceber a aprendizagem de diversos elementos e signos necessários à convivência com os demais indivíduos na sociedade, além do conteúdo musical:

Nas aulas de música em grupo são trabalhados aspectos como, por exemplo, o respeito pelos colegas, a cooperação que as atividades realizadas em coletivo exigem e a união da turma na busca de alcançar objetivos que sejam comuns a todos, como por exemplo, cantar e dançar em roda ao mesmo tempo (SOUZA; JOLY, 2010, p. 101).

Portanto, o ensino de Música na Educação Básica, principalmente na educação infantil, abarca relações que vão além da questão musical, como o contato e o convívio social com os demais colegas, contribuindo significativamente para uma forma eficiente de transformação social, através do respeito, da amizade, da cooperação e da reflexão (SOUZA; JOLY, 2010), necessárias à formação humana.

Torna-se fundamental o estudo, o planejamento e a formação sólida do docente para atuar nesse contexto de ensino, a criança precisa de um amparo didático sistematizado à sua faixa etária, exigindo do(a) professor(a):

[...] uma formação musical pessoal e também atenção e disposição para ouvir e observar o modo como bebês e crianças percebem e se expressam musicalmente em cada fase de seu desenvolvimento, sempre com o apoio de pesquisas e estudos teóricos que fundamentem o trabalho (BRITO, 2003, p. 35).

Alguns pedagogos musicais podem ser mencionados no trabalho como principais contribuintes para uma educação musical que contemple a vivência ativa e autônoma do aluno, colocando-o como participante direto em sua aprendizagem musical. Exemplos deles são: Murray Schafer, Carl Orff-Schulwerk, Émile Jaques-Dalcroze, Edgar Willems. Tais pedagogos musicais trouxeram para o ensino de Música uma proposta metodológica que abrange as diferentes experimentações corporais, cognitivas, motoras e sensíveis, possibilitando o aprendiz a ter uma experiência intrínseca com a aprendizagem musical.

Através dos movimentos corporais, o aluno passa a experimentar sensações físicas em relação à Música, abrindo caminhos para a criatividade e a expressão. O grande objetivo de Jaques-Dalcroze era fazer o aluno experimentar e sentir para somente depois dizer “eu sei” (MARIANI, 2012). Porém, precisamos entender que esses são alguns direcionamentos para que o(a) professor(a) possa construir seus planejamentos em sala de aula, entendendo que:

O problema, afinal, é não tomar esses métodos como um conjunto de técnicas a reproduzir, consagradas pela assinatura de seu autor, e portanto capazes de garantir, em todos os níveis, a nossa prática. Nem a prática nem qualquer método devem estar imunes a questionamentos, que são, inclusive, o motor de um constante aprimoramento (PENNA, 1990, p. 66).

Segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), com a redação dada pela Lei nº 12.796, no Art. 29, a educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem algumas finalidades específicas, contemplando a primeira infância.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2017, p. 22).

Dessa forma, contemplando tais finalidades, o Art. 30 da LDB menciona que a educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2017, p. 22).

Ao observarmos os “Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, no campo de experiências “Traços, Sons, Cores e Formas” proposto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), desvela-se algumas possibilidades para o professor de Música pensar sua prática pedagógico-musical. O conhecimento sonoro passa a ter fundamental importância na faixa etária de zero a cinco anos e onze meses, em que diferentes metodologias ativas do ensino de Música podem abarcar tais vivências e experiências, por exemplo.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”

Quadro 2: Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

<i>Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)</i>	<i>Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)</i>	<i>Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)</i>
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas,	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de

em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	de manipulação (argila, massa de modelar), explorar cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

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

Dessa forma, a sensibilização para o mundo sonoro dos bebês e crianças objetiva uma vivência que abrange o mundo novo em que estão passando a conhecer e experimentar, o novo convívio social e sentidos a serem explorados.

Uma educação musical na qual o lúdico represente o componente transgressor de expectativas do conhecido, mantendo nos alunos atenção viva ao que se realiza a cada instante e, assim, os atraia, menos para os saberes prontos e constituídos, mais para a matéria sonora em si, para a vivência musical participativa, para a criação de novas e autênticas possibilidades de expressão (KATER, 2012, p. 43).

Em relação a avaliação, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998) enfatiza sobre a “observação, registro e avaliação formativa”, demonstrando a importância do acompanhamento do processo de aprendizagem das crianças, em que nessa etapa a avaliação deve ser processual e permitir que elas acompanhem suas conquistas, dificuldades e suas possibilidades de superação durante todo o processo.

Outras formas de avaliação direcionam-se às “notas, conceitos, estrelas, carimbos com desenhos de caras tristes ou alegres” (RCNEI, 1998, p. 60). Porém, apontar o que a criança não consegue realizar ou não sabe ainda, só

terá sentido na perspectiva de possível superação, “quando o(a) professor(a) detém conhecimento sobre as reais possibilidades de avanço da criança e sobre as possibilidades que ele tem para ajudá-la” (RCNEI, 1998, p. 60).

Assim, a avaliação torna-se um excelente instrumento para que a instituição estabeleça suas prioridades para o trabalho educativo, identificando pontos que necessitam de maior atenção e reorientar a prática, definindo “o que avaliar, como e quando em consonância com os princípios educativos que elege” (RCNEI, 1998, p. 60).

Os responsáveis/pais/mães também tem o direito de acompanhar o processo de aprendizagem de suas crianças, acompanhando seus avanços e conquistas, se inteirando dos objetivos e das ações que são desenvolvidas pela instituição.

Dessa forma, mencionamos um panorama geral sobre a constituição da etapa da educação infantil pelo olhar de documentos legais que regem a nível nacional. Mas, nos questionamos como encontra-se essa etapa da Educação Básica nos tempos atuais? Como os professores e professoras de Música estão lidando com as mudanças ocorridas, adaptações físicas e metodológicas para abarcar as necessidades dos novos tempos? Assim, falaremos um pouco sobre os tempos de pandemia.

2.3 TEMPOS DE PANDEMIA

Com os diversos desafios presentes no contexto educativo, passamos então a um período de (re)invenção do ensino-aprendizagem de Música em um contexto atípico, ao qual nos desafia em grandes proporções: o tempo de Pandemia.

Para entendermos sobre *pandemia*, Chien (1983 *apud* REZENDE, 1998, p. 154) nos informa que “o conceito moderno de pandemia é o de uma epidemia de grandes proporções, que se espalha a vários países e a mais de um continente”. Entendendo que, o contexto atual que estamos inseridos nos remete ao conceito mencionado anteriormente e localiza-nos na realidade que será mencionada nesse estudo.

Diante de tais circunstâncias, a educação passa por um momento de adaptação para novos tempos, possibilidades, acessibilidade e desafios, como

o ensino remoto emergencial⁸. Uma adaptação das aulas antes planejadas para o presencial, mas agora sendo ministradas no formato remoto. Assim, uma realidade que propicia possibilidades de estudos nos processos que dão base à motivação para atuar com o ensino de Música nesse contexto.

Ao refletir sobre tais concepções, resgatamos estudos realizados anteriormente por Hermínio e Ribeiro (2019) em pesquisa PIBIC 2018/2019. Mencionando, as crenças de autoeficácia dos professores de Música de rede pública de Mossoró para atuar com tecnologias digitais. Contribuindo assim, com pontos importantes sobre a estrutura de alguns contextos escolares do município de Mossoró para a utilização de tecnologias digitais; a formação inicial de docentes de Música com a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC nesse contexto e; o incentivo por parte da direção/coordenação das escolas para a inserção e continuidade de processos que contemplem a utilização de tecnologias digitais em sala de aula.

No estudo mencionado anteriormente, há considerações em relação a dois participantes da pesquisa, Daniel e Saulo, que enfatizam a carência em sua formação inicial (graduação), no que se refere ao uso de TIC para o ensino de Música na educação básica, bem como a ausência de incentivo de formação pedagógica por parte da gestão do setor educativo municipal: [...] a própria secretaria não capacita assim a gente pra isso, pra trabalhar com essas tecnologias, é o professor que tem que buscar (DANIEL, 2019, CE).

A experiência direta foi a fonte de informação que teve maior ênfase, visto a falta de vivência na utilização dessas ferramentas em sala de aula e a ausência de formação inicial que contemplasse o uso das mesmas. Mencionando que, para elevar as crenças de autoeficácia dos docentes entrevistados, pode ser como alternativa o fomento do uso das TIC para as aulas de música por parte do próprio contexto, através de palestras, formações pedagógicas, bem como um ambiente favorável para a utilização das tecnologias digitais em metodologias diversas.

⁸ A educação remota emergencial é uma mudança temporária da entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido à situação da crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver (ARRUDA, 2020, p. 265-266 *apud* HODGES et al., 2020).

Apesar de não ser o foco dessa pesquisa, a contribuição do estudo com a utilização de tecnologias digitais nos dá um panorama inicial sobre a utilização das TIC pelos egressos do curso de Música, na educação básica da cidade de Mossoró/RN. Em que, teremos a oportunidade de trazer uma discussão a respeito das crenças de autoeficácia dos professores de Música em período pandêmico e não-pandêmico, contemplando também o uso das ferramentas digitais nesse período e analisando sua autoeficácia docente nas necessidades exigidas nesses tempos e contexto.

Corroborando com tais perspectivas, em seu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, Hermínio (2019) traz uma abordagem qualitativa da prática docente na etapa da educação infantil, em tempos que antecederam o início da pandemia da COVID-19. Uma realidade anterior de instituições, que almejava o desenvolvimento do ensino de Música na infância, ainda com muitos percalços e necessidades para contemplar crenças de eficácia dos(as) professores(as) que atuam nesse contexto.

Na pesquisa mencionado, a fonte de informação dos estados fisiológicos e afetivos chamou bastante atenção, enfatizando a jornada intensa de trabalho oferecida pelas instituições privadas, o desgaste físico e mental, cansaço, perda da voz, as dificuldades quanto à formação inicial de professores para atuarem no contexto da educação infantil, bem como as formações continuadas.

O estudo teve três participantes, a Maria e o Willian de escola privada e a Júlia no público. No caso de Maria, ela expôs em suas falas e em sua prática docente, o desgaste vocal e a sua saúde em risco. Willian, coloca em questão a correria do dia-a-dia, o cansaço e a estrutura da sala, que muitas vezes é desgastante para a rotina diária. Júlia menciona o fato de estar em 4 (quatro) instituições ao mesmo tempo, fazendo com que as aulas para a educação infantil sejam muitas vezes negligenciadas, cumprindo apenas o horário em sala, sem necessariamente estar fomentando uma aprendizagem significativa para as crianças.

Nesse caso, todos os participantes demonstraram fatores que influenciam fortemente a constituição da fonte de informação dos estados fisiológicos e afetivos. Apesar de demonstrarem pontos que contemplem positivamente suas rotinas, a questão fisiológica acaba ficando mais evidente, em que sem uma

preocupação com a saúde e qualidade de vida, a profissão vai se tornando cada vez mais desgastante, influenciando diretamente no rendimento do profissional.

Os docentes entrevistados procuraram uma formação continuada através da sua resistência e proatividade, de certa forma, se desgastando e muitas vezes, perdendo a qualidade de seu exercício profissional para conseguir conciliar tais processos (HERMINIO, 2019). O estudo reflete sobre como a licenciatura em Música da UERN pode estar auxiliando nessas questões, seja ela proporcionando cursos de formação, contemplando o curto período de disponibilidade demonstrada nos relatos, a questão específica de metodologias e propostas pedagógicas práticas para o ensino de música na educação infantil, propostas que visam à inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Específicas – NEE etc.

De certa forma, a situação atual de pandemia nos coloca no centro das discussões em relação ao preparo dos(as) professores(as), especificamente de Música, para adaptarem suas práticas pedagógico-musicais para o meio virtual. Visto, pois, a necessidade de aquisição e domínio de equipamentos tecnológicos e plataformas digitais, bem como adaptações que contemplem total ou parcialmente os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento norteadores da prática pedagógica na educação infantil.

Por demonstrar, em estudos anteriores (HERMINIO; RIBEIRO, 2019), a necessidade do domínio de tecnologias digitais para a inserção delas em sala de aula e, o incentivo da instituição com às práticas pedagógicas do contexto escolar para o manuseio das TIC, trazemos para esse estudo reflexões a respeito de como os docentes estão se adaptando aos tempos de pandemia, levando em consideração as necessidades anteriores mencionadas, com as dificuldades atuais, em uma transição rápida e necessária para o momento de isolamento social e retorno presencial às escolas.

Mudanças inevitáveis instauraram-se nos tempos atuais, potencializando pontos anteriormente mencionados no ofício profissional dos docentes de Música. Assim, questionamo-nos quais os impactos na construção das crenças de autoeficácia docente para atuar na educação infantil, em necessidades e dificuldades atuais para ensinar Música? A partir disso, desenvolveremos nossos procedimentos metodológicos iniciais para compreender as crenças de

autoeficácia de professores de Música que atuam na educação infantil nos tempos que nos desvelam.

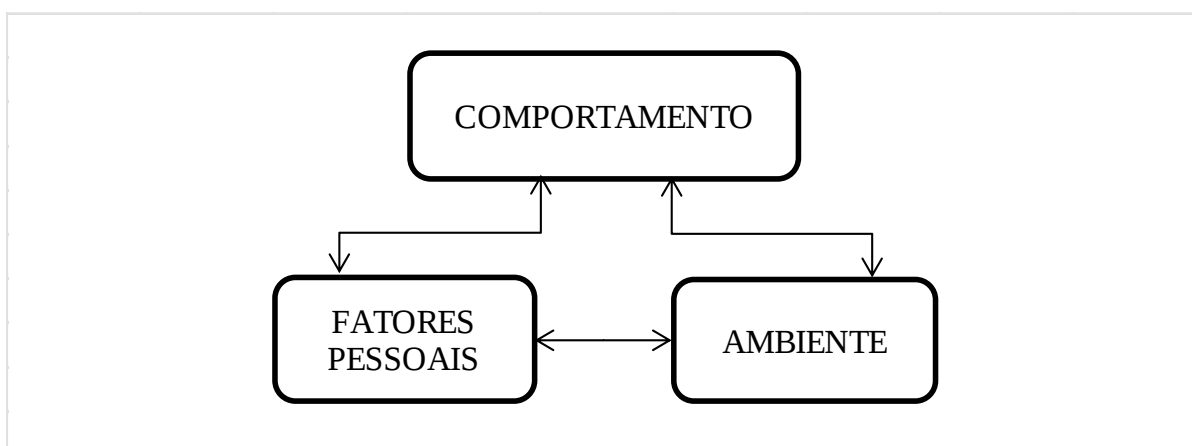
3 TEORIA SOCIAL COGNITIVA E AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

Para entendermos de forma ampla e abrangente as crenças de autoeficácia precisamos imergir na teoria em que o constructo em questão se insere. A Teoria Social Cognitiva – TSC (BANDURA, 1986) – é uma formulação teórica geral da psicologia que enfatiza o papel crucial das crenças pessoais na cognição, motivação e comportamento humano (PAJARES; OLAZ, 2008 *apud* ARAÚJO, 2019, p. 18).

A TSC traz três principais conceitos: o *determinismo recíproco* (reciprocidade triádica), *agência humana* e as *crenças de autoeficácia*. O Determinismo Recíproco:

[...] também chamado de reciprocidade triádica, apresenta a interação dinâmica e recíproca entre as (1) *características dos indivíduos*, os (2) *fatores ambientais* e os (3) *comportamentos humanos*, elementos determinantes do desenvolvimento em nível comportamental, cognitivo, emocional e afetivo (ARAÚJO, 2019, p. 18).

Figura 1: Esquema representativa da Reciprocidade Triádica



Fonte: Bandura (1997, p.6 *apud* AZZI; POLYDORO, 2006, p. 18).

O segundo constructo, chamado de Agência Humana, é um processo dinâmico e contínuo, em que as interações sujeito-ambiente constroem as individualidades que são a expressão das escolhas, dos limites e das possibilidades agênticas de cada um no curso de sua trajetória pessoal (AZZI, 2014). Dessa forma, a ação agêntica atua por meio de quatro características relacionadas às funções cognitivas superiores inerentemente humanas: (I)

intencionalidade, (II) *antecipação*, (III) *autorregulação* e (IV) *autorreflexão* (ARAÚJO, 2019).

3.1 Crenças de Autoeficácia

Como foco principal dessa pesquisa e constructo⁹ fundamental da Teoria Social Cognitiva (TSC), iremos demonstrar as Crenças de autoeficácia. Entre as autocrenças de origem cognitiva que afetam o funcionamento humano, as crenças de autoeficácia são “julgamentos das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho” (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 101).

É importante conhecermos a Teoria Social Cognitiva (TSC) como norteadora para o conhecimento mais efetivo das crenças de autoeficácia, em que elas estão interligadas intrinsecamente:

Problematizar a necessidade da correta apropriação da relação entre a Teoria Social Cognitiva (TSC) e a Teoria da Autoeficácia (TAE) é importante, pois, embora possa ser investigada de forma independente, a segunda está contida na primeira. Entretanto, intervenções que se baseiem apenas na discussão da Teoria da Autoeficácia terão menor consistência se não forem pautadas pelo olhar teórico da Teoria Social Cognitiva que com ela mantém elos teórico-explicativos (AZZY; POLYDORO, 2006, p.18).

Segundo Azzy e Polydoro (2006), a discussão sobre o constructo de autoeficácia, vista pela perspectiva do pensamento de Bandura inicia-se em um artigo clássico do autor denominado *Sel-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change* em 1977. Porém, a abordagem da teoria nesse trabalho irá focar em Bandura (1997), com o lançamento de seu livro: “*Self-efficacy: the exercise of control*”, norteando as pesquisas realizadas em diversos países do mundo, bem como no Brasil.

As crenças de autoeficácia podem ser inseridas em diversos contextos, mas nessa pesquisa focaremos no contexto de ensino, especificamente nas crenças de autoeficácia docente.

⁹ Constructo: “É qualquer coisa criada pela mente humana que não seja diretamente observável. São abstrações que podem se referir a conceitos, ideias, entidades teóricas ou hipóteses. Na psicologia, o termo constructo é aplicado a conceitos como traços, e às relações teóricas entre conceitos que são inferidas de observações empíricas consistentes de dados comportamentais” (URBINA, 2007, p. 159 *apud* AZZI, 2014, p. 19).

3.2 Crenças de Autoeficácia Docente

Nessa pesquisa iremos focar em concepções das crenças de autoeficácia por uma ótica de particularidades docente, contemplando habilidades e dificuldades para lidar com o ofício. Pelo seu papel mediador, as crenças de autoeficácia docente têm gerado bastante interesse pelos pesquisadores e pesquisadoras, como forma de visualizar melhor a prática nas instituições de ensino.

Em relação a inserção da Teoria da Autoeficácia, Araújo (2019, p. 21) faz alguns apontamentos a respeito da ligação entre as crenças de autoeficácia e a motivação no ensino e aprendizagem musical.

Podemos seguramente afirmar que a autoeficácia percebida representa um constructo psicológico auxiliador nos processos de motivação para o ensino e aprendizagem musical. Portanto, sua compreensão pode oferecer importantes contribuições visando melhorias sob a ótica docente, discente e institucional (ARAÚJO, 2019, p. 21).

Percebemos que a verificação das crenças de autoeficácia pode determinar como se encontram os docentes, sejam em questões afetivas ou físicas, pensam, automotivam-se e comportam-se em relação aos seus pensamentos, o contexto que vivenciam, ações que realizam no cotidiano da prática docente, as tarefas ligadas ao processo ensino-aprendizagem no âmbito escolar e extraescolar, dentre outros (AZZI; VIEIRA, 2014).

O movimento feito nas diferentes reformulações foi na direção de reafirmar um fenômeno de caráter subjetivo (*crenças*) sobre possibilidades pessoais (*crenças de capacidade*) de ser agente na produção da própria trajetória (*organizar e executar*) destacando que a concepção de autoeficácia está relacionada a metas e objetivos (*produzir certas realizações*) (AZZY; POLYDORO, 2006, p. 14, *grifo dos autores*).

Em resumo, podemos perceber a autoeficácia como uma crença que se refere às convicções do indivíduo sobre suas habilidades de mobilizar suas facilidades cognitivas, motivacionais e de comportamento necessárias para a execução de uma tarefa específica em determinado momento e em dado contexto (AZZI; POLYDORO, 2006).

No domínio de ensino, as crenças de autoeficácia docente têm foco direcionado as crenças do professor de exercer efeito produtivo e também relevante na quantidade e qualidade do envolvimento e aprendizagem do aluno, levando em conta a diversidade destes (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006).

Outro fator importante na construção de tais crenças, são as variáveis pessoais e contextuais que impactam na elevação ou diminuição das crenças dos professores e professoras, em que as informações são interpretadas integrando alguns pontos, 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).

Segundo Fernandez (2015), podemos exemplificar a interferência nas crenças de autoeficácia quando 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). Porém, contrapomos ao período atual de readequação das salas, com distanciamento social e número reduzido de crianças por turma, em que tal constatação será realizada no decorrer do estudo, corroborando ou não com essa perspectiva.

Por fim, podemos expor as concepções a respeito da autoeficácia docente da seguinte forma:

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

O quadro abaixo demonstra alguns aspectos referentes aos docentes que têm suas crenças de eficácia elevadas ou baixas, exemplificando na prática seus comportamentos em sala de aula.

Quadro 3: Exemplos da relação entre nível de autoeficácia docente e aspectos da prática desenvolvida em sala de aula

Elevada autoeficácia docente	Exibe grande nível de planejamento e organização, escolhendo estratégias mais adequadas aos alunos.
	É aberto a novas ideias e mais aberto a experimentar métodos novos que atendam às necessidades do estudante.
	Atua de forma mais humanística na abordagem de controle do aluno.
	Apresenta maior tendência em assumir riscos e em experimentar e, nesse sentido, mais propenso a melhorar.
	Cria clima positivo para a aprendizagem.
	Atua persistentemente com aluno que apresente dificuldade.
	Promove melhor desempenho dos alunos em diversas disciplinas.
	Busca aperfeiçoamento da crença de autoeficácia do aluno, determinando a motivação.
Baixa autoeficácia docente	Exibe entusiasmo, compromisso e realização diante da docência.
	Apresenta tendência a manter uma atitude de tutela com uma visão pessimista da motivação dos alunos.
	Enfatiza o controle rígido do comportamento na sala de aula, com pressões extensas e sanções negativas para que os alunos estudem.

Fonte: Bzuneck, (1996); Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001 *apud* AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006, p. 154).

Torna-se importante entender exemplificações práticas no contexto educativo, bem como norteamentos para entender como se desenvolve a construção das crenças de autoeficácia dos docentes, levando em consideração suas variáveis pessoais e contextuais. Dessa forma, demonstraremos as fontes de informação que constroem de forma inicial tais crenças.

3.2.1 Fontes de Informação

As crenças de autoeficácia são construídas a partir de quatro fontes principais de informação, a saber: **experiência direta**, quando o indivíduo vivencia na prática determinadas ações, pois por meio “[...] da vivência das próprias situações de ensino que o professor retira informação sobre as suas capacidades para ensinar [...] lidar com as tarefas de planejar [...] manejar situações e interações na aula, avaliar, entre outros” (AZZI; VIEIRA, 2014, p. 26). A **experiência vicária**, quando o indivíduo assiste modelos sociais realizando

uma determinada ação, em que “[...] os modelos competentes transmitem conhecimento e ensinam aos observadores habilidades efetivas e estratégias para gerenciar as demandas do ambiente” (BANDURA, 1997, p. 88 *apud* AZZI *et al.*, 2014, p. 28). A **persuasão social**, que se direciona para “[...] as sugestões, os comentários que o professor recebe dos alunos, de coordenadores, diretores ou mesmo de seus colegas de trabalho” (AZZI, *et al.*, 2014, p. 31). E, por último, os **estados fisiológicos e afetivos**, relacionados as questões de saúde, a “[...] fadiga, estresse, ansiedade, tensão, dor e estados de humor” (AZZI; VIEIRA, 2014, p. 32), como alegria ou tristeza.

As crenças de autoeficácia são, portanto, “produtos de um processamento cognitivo de diversas fontes de informação de eficácia comunicadas vivencialmente, vicariamente, socialmente e fisiologicamente” (BANDURA, 1997 *apud* ALVARENGA, 2014, p. 47).

Nas explicações que se seguem, iremos demonstrar as principais fontes de informação ao qual a teoria baseia-se. Algumas fontes terão mais impactos na construção ou no fortalecimento da autoeficácia, porém, dentro da concepção da teoria como um todo, todas tem sua importância.

3.2.1.1 Experiência direta

Como primeira fonte de informação que constrói as crenças de autoeficácia, explicaremos a experiência direta, em que, as experiências de ensino vividas diretamente pelo professor constituem-se na forma mais efetiva de se criar um senso de eficácia (AZZI; VIEIRA, 2014). A experiência direta constitui-se quando o indivíduo vivencia diretamente uma determinada ação, uma aula etc.

Com efeito, é por meio da vivência das próprias situações de ensino que o professor retira informação sobre as suas capacidades para ensinar e para lidar com as tarefas de planejar, transmitir o conhecimento relativo à disciplina, manejar situações e interações na aula, avaliar, entre outros (AZZI; VIEIRA, 2014, p. 26).

A experiência direta do docente em sala de aula traz uma vivência fundamental para a construção de suas crenças de autoeficácia docente. O tempo de experiência docente em sala interfere na construção de suas crenças,

diferenciando-se entre professores(as) que atuam com tempo menor ou igual a três anos e aqueles que possuem mais de quatro anos como professor(a), por exemplo (AZZI *et al.*, 2014). Dessa forma, a formação do(a) professor(a) de Música, suas vivências de ensino e o tempo de atuação docente têm um impacto significativo no processo de construção de suas autocrências.

3.2.1.2 Experiência vicária

A experiência vicária pode constituir-se na observação do exercício de outros professores ministrando aula, assistindo vídeos na internet, palestras ou mesmo em referências de modelos sociais aos quais se identifica. Podemos ter alguns exemplos de experiência vicária, quando o indivíduo se espelha em algum profissional ou outro indivíduo que ele admira:

As pessoas buscam ativamente modelos proficientes que possuam as competências que elas almejam. Por seu comportamento e formas expressas de pensamento, os modelos competentes transmitem conhecimento e ensinam aos observadores habilidades efetivas e estratégias para gerenciar as demandas do ambiente (BANDURA, 1997, p. 88 *apud* AZZI *et al.*, 2014, p. 28).

Outro exemplo também seria o que chamamos de automodelação:

[...] ao mostrar para o indivíduo um vídeo editado contendo as experiências de êxito que ele obteve numa dada tarefa, se está oferecendo-lhe a possibilidade de aumentar as crenças de autoeficácia, uma vez que a observação dessas imagens reforça positivamente o julgamento da capacidade para realizar de forma competente tal tarefa (AZZI; VIEIRA, 2014, p. 28).

A construção mais enfática da crença pela fonte de experiência vicária constitui-se quando o indivíduo possui pouca experiência na tarefa que irá realizar ou tem certas dúvidas a respeito de sua própria capacidade para realizá-la (AZZI *et al.*, 2014). Assim, a variação entre os docentes que estão inserindo-se em seus contextos de ensino e os docentes mais experientes, as experiências vicárias irão interferir com maior evidência nesse momento, à medida que a insegurança vai diminuindo e criando estabilidade em sua fonte de informação vicária.

3.2.1.3 Persuasão social

A persuasão social se estabelece como contribuinte significativa para a construção das crenças de autoeficácia, quando o indivíduo recebe algum estímulo ou elogio de alguém que ele dá um determinado valor:

[...] as sugestões, os comentários que o professor recebe dos alunos, de coordenadores, diretores ou mesmo de seus colegas de trabalho, participação em cursos, palestras e seminários com especialistas (AZZI; VIEIRA; IAOCHITE; FERREIRA; GUERREIRO-CASANOVA, 2014, p. 31).

A persuasão pode favorecer as crenças de autoafirmação de maneira que estas criem autoincentivos para o desenvolvimento do nível de habilidade, de crenças de autoeficácia e possam fornecer informação de desempenho por meio de *feedback* (BANDURA, 1997). Assim, torna-se importante um contexto de ensino que estimule o docente fortalecendo sua prática educativa, podendo ser inserida na relação entre professor-diretor, professor-coordenador, professor-professor, professor-aluno, professor-família etc.

3.2.1.4 Estados fisiológicos e afetivos

Podemos mencionar que os estados fisiológicos e afetivos afetam diretamente o julgamento que as pessoas fazem sobre a própria capacidade para realizar determinada tarefa (AZZI; VIEIRA, 2014), pois são manifestações que podem alterar a percepção de autoeficácia. Essas manifestações podem ser através de nível de ativação (*arousal*), fadiga, estresse, ansiedade, tensão, dor e estados de humor.

O nível de ativação (*arousal*) ocorre quando o indivíduo precisa responder a uma determinada ação, tendo relações com as crenças de eficácia na medida em que as pessoas se lembram de experiências passadas e de como essas desencadearam as reações psicofisiológicas.

Ao mencionarmos os estados afetivos, Bandura (1997) encontrou relações entre as crenças de eficácia e os estados de humor como: alegria e a tristeza. Atestando, relações que afirmam o impacto do humor sobre as crenças de autoeficácia, sendo parcialmente mediado pela lembrança seletiva das

experiências passadas de sucesso e fracasso que um indivíduo armazena na memória.

O contexto em que o indivíduo está inserido é muito importante para que ele se sinta bem naquele ambiente, seguro e que o faça sentir-se amparado para realizar suas atividades, bem como propor novas perspectivas para sua atuação profissional.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

Iremos introduzir neste capítulo os nossos percursos metodológicos escolhidos para esse estudo, partindo de uma perspectiva de uma pesquisa que se insere no contexto educacional. De forma sucinta, procuramos esclarecer nossas escolhas e o processo de delimitação do objeto estudado.

4.1 População/Amostra

Para mapearmos a atuação dos professores e professoras de Música, utilizamos os dados da pesquisa de Costa (2020), em que menciona os “Percursos de inserção profissional: um estudo com egressos da licenciatura em Música da UERN”. Assim, desvelando onde os egressos estão atuando e quais estão na educação infantil, interesse dessa pesquisa.

Ao todo, foram constatados até o ano de 2018 um total de 140 egressos, sendo que 116 participaram da pesquisa de Costa (2020). Desse levantamento buscamos os que estão atuando na educação infantil. Pela quantidade relativamente baixa da inserção de professores de Música na primeira etapa da Educação Básica e pela consonância com a abordagem qualitativa, entrevistamos 2 (dois) docentes, sendo um do sexo masculino e outro feminino.

Os docentes encontrados no questionário da pesquisa (COSTA, 2020) atuam no setor privado, com o ensino de Música na educação infantil com crianças de 6 (seis) meses a 5 (cinco) anos e 11 meses de idade.

Os critérios de inclusão adotados foram: a) ser egresso(a) do curso de licenciatura em Música da UERN; b) ser professor(a) de Música que esteja efetivamente em sala de aula na educação infantil na cidade de Mossoró/RN e; c) que tenha disponibilidade de participar das entrevistas. E, dentre os critérios de exclusão, serão considerados os profissionais que se encontram de férias, de licença e/ou readaptados/as de suas funções e que venham a ausentar-se de algum momento da coleta de dados.

No quadro a seguir, constará as informações que foram coletadas dos participantes da pesquisa, com pseudônimos escolhidos por eles. Em que, de uma forma mais resumida, entenderemos questões gerais que são pontos de

partida para o conhecimento dos participantes, informações sobre a formação e experiência docente e o contexto de ensino em que atuam.

Quadro 4: Dados acerca da formação e atuação dos(as) professores(as) entrevistados(as)

Professor(a)	Música: Instituição/ano de conclusão de curso	Pós-graduação	Tempo de experiência docente	Tempo de experiência docente com a Educação Infantil	Tempo de experiência docente na escola atual	Docente em escola	Faixa etária
Ivete	2012	Especialização	11 anos	10 anos	10 anos	Privada	6m a 5a11m
Breno		Especialização em andamento	7 anos	7 anos	7 anos	Privada	6m a 5a11m

Fonte: Adaptado de Weber (2018)

5.2 Procedimentos éticos

Todos os voluntários e voluntárias envolvidos nesse teste assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no apêndice A, em que é evidenciado o caráter voluntário da pesquisa, indicando que os agentes dessa investigação podem desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem ocasionar qualquer prejuízo ou penalidade. Ainda evidenciamos que, para a manutenção do sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, somente os pesquisadores terão acesso ao questionário, bem como nos responsabilizamos pelo manuseio e guarda dos mesmos. Ressaltamos, por fim, que a versão disponibilizada do TCLE foi digital, a considerar o cenário pandêmico da Covid-19 e a proibição momentânea de realização de pesquisas presenciais por medidas de segurança.

Por fim, esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, com número de parecer 5.282.844; CAAE: 53113521.4.0000.5294.

5.3 Local do estudo/pesquisa

O estudo foi realizado no município de Mossoró/RN, que fica localizado entre duas grandes capitais do Nordeste: Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte e Fortaleza, capital do Estado do Ceará. De acordo com dados do

censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE¹⁰ realizado em 2021, o município registra uma população de 303.792 habitantes.

Apesar do nosso interesse voltar-se para professores de Música que estariam atuando na rede pública, infelizmente a etapa da educação infantil nesse contexto ainda consta prioritariamente por pedagogas(os) no município de Mossoró/RN. Sendo assim, realizamos a pesquisa com docentes de Música da rede privada de ensino.

5.4 Tipo de Estudo

De acordo com nosso objetivo, optamos pelos norteamentos da pesquisa com abordagem qualitativa, o que nos permitirá um aprofundamento em meio ao objeto de estudo, investigando questões muito particulares do mesmo, característica de uma pesquisa nessa perspectiva. Em que:

[...] proporciona aos[às] investigadores[as] em educação um conhecimento intrínseco aos próprios conhecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjetividade que estará sempre presente, pela conjunção do rigor e da objetividade na recolha, análise e interpretação dos dados (PACHECO, 1995, p. 17-18).

A materialização inicial dos objetivos propostos constitui-se a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental. Para a pesquisa bibliográfica, um Estado da Arte sobre as temáticas referentes as crenças de autoeficácia (BANDURA, 1997) e Música, com a contribuição de vários autores e autoras. A pesquisa documental foi realizada por meio de consulta de documentos que fundamentam políticas públicas educacionais, tais como: Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998).

¹⁰ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE**, 2021. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rn/mossoro.html>>. Acesso em: 26 de outubro de 2021.

5.5 Instrumentos de coleta de dados

Para extrairmos informações do local do estudo e dos(as) participantes da pesquisa, coletamos os dados a partir de instrumentos bastante utilizados na pesquisa qualitativa.

5.5.1 Entrevista semiestruturada

Como instrumento de coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987) com questões sobre as experiências do professor de Música na educação infantil, com suas dificuldades, facilidades e necessidades para atuar na infância, principalmente no momento atual atípico do contexto educativo. As entrevistas foram realizadas individualmente pela internet, gravadas digitalmente e transcritas literalmente.

Dessa forma, entramos em consonância com os pensamentos de Marconi e Lakatos (2003) quando menciona que a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195). Dessa forma, a entrevista semiestruturada possibilita aos entrevistados expressassem-se e expor seus pensamentos mais intrínsecos a respeito do contexto em que estão inseridos, foco desse estudo.

Foi aplicada uma entrevista semiestruturada contendo perguntas semiabertas, cuja responsabilidade de aplicação é do pesquisador Bruno Alisson Alves Hermínio, aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, da Universidade Federal Rural do Semi-árido – UFERSA e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. A entrevista foi conduzida pelo pesquisador e gravada em dispositivo móvel de comunicação, as informações coletadas foram organizadas, analisadas e guardadas pelo pesquisador.

O participante esteve exposto a riscos mínimos e dentre os possíveis ressaltamos que pode ocorrer algumas inquietações e desconforto com as entrevistas. No entanto, a qualquer momento, poderia desistir da pesquisa e isso não incorreria em nenhum prejuízo para o mesmo. Esses riscos foram ainda minimizados mediante a garantia do anonimato/privacidade do participante na

pesquisa, onde não foi preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas o pesquisador aplicou a entrevista e foi responsável pelo manuseio e guarda da mesma; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante e garantia que o participante sintasse à vontade para responder a entrevista.

Os dados coletados foram, ao final da pesquisa, armazenados em mídia, serão guardados por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

O participante ficará com uma via original do TCLE e toda a dúvida que tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador Bruno Alisson Alves Hermínio, podendo encontrá-lo na Faculdade de Letras e Artes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, através do tel. (84) 98746-4716 ou do e-mail: brunoherminio97@gmail.com. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) – Faculdade de Medicina da UERN - Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró – RN; Tel: (84) 3312-7032.

Não foi efetuada nenhuma forma de gratificação pela participação. Os dados coletados são parte do trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais.

5.6 Transcrição dos dados

Após a coleta, realizamos a transcrição dos dados através do Caderno de Entrevista – CE, utilizados durante a entrevista semiestruturada.

5.6.1 Caderno de entrevista

Construímos um Caderno de Entrevista (CE), em que registramos as entrevistas semiestruturadas realizadas com os(as) participantes da pesquisa. Transcrevemos apenas as falas dos(as) entrevistados(as) que contemplassem as perguntas realizadas e que não saíssem necessariamente do tema proposto.

A transcrição dos dados pode ser também considerada um momento de análise dos dados, pois:

O processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembradas. Cada encontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir (SZYMANSKI, 2002, p. 77).

Dessa forma, ao transcrever os dados, pode surgir a lembrança dos momentos da entrevista, reações/emoções dos entrevistados, bem como percepções do entrevistador em relação às respostas no momento da entrevista. Sugerimos a todas e todos os participantes criarem um pseudônimo para não utilizarem o nome próprio, a critério de cada um(a).

5.7 Categorização dos dados

Os dados coletados foram organizados e classificados de acordo com as categorias de codificação (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Neste caso, as perguntas na entrevista semiestruturada foram construídas pensando em categorias pré-determinadas.

Os dados coletados foram colocados em categorias referentes às 4 (quatro) fontes de informação da construção das crenças de autoeficácia dos docentes, que são: *experiência direta*, *experiência vicária*, *persuasão social* e *estados fisiológicos e afetivos*.

Posteriormente, os dados foram analisados a partir da construção iterativa de uma explicação:

Um processo é denominado iterativo quando progride por uma aproximação, ou seja, o pesquisador elabora uma explicação lógica do seu estudo, examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas estão organizadas (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 226).

Dessa forma, os dados passaram por uma construção iterativa entre as respostas dos entrevistados, quanto aos pontos definidos na entrevista semiestruturada transcritos para o Caderno de Entrevista e o que a teoria da autoeficácia menciona, estruturando a análise e discussão dos dados.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O capítulo em questão apresenta a análise e discussão dos dados a partir das fontes de informação das crenças de autoeficácia (BANDURA, 1997) dos participantes, fazendo um entrelaçamento entre o que foi respondido nas entrevistas, registrado no Caderno de Entrevistas - CE, a fundamentação teórica das crenças de autoeficácia e algumas discussões para conduzir o entendimento do estudo.

5.1 EXPERIÊNCIA DIRETA

5.1.1 Experiência direta de Breno e Ivete¹¹

Para iniciarmos o entendimento da construção das crenças de autoeficácia, começamos pela fonte de informação da experiência direta, ou seja, as experiências de ensino vividas pelos professores entrevistados. É importante enfatizar que “a percepção dos professores sobre suas experiências diretas de ensino é a maior fonte de informação da autoeficácia docente” (AZZI *et al.* 2014, p. 29).

Breno, em sua entrevista, relata que de início não queria ser professor¹² e que por insistência de alguns amigos, acabou entrando na licenciatura: “[...] antes de entrar na UERN eu não queria ser professor, eu entrei na UERN porque um amigo meu, [...] B.D. e S.R., eles insistiram muito para que eu entrasse [...], eu não queria fazer a licenciatura” (BRENO, 2022, CE, p. 5). O intuito de Breno era ser um grande músico e viajar tocando, porém por questões pessoais, acabou seguindo o conselho dos amigos e tentou o curso de licenciatura em Música, passando após três tentativas.

Esse relato é comum em algumas pesquisas, como em anteriores por Hermínio (2019), em que a participante Maria menciona “se descobrir como professora de música no período em que estava cursando o estágio supervisionado” (HERMINIO, 2019, p. 38). Porém, durante sua formação inicial, o entrevistado Breno menciona que começou a perceber a Música de outra

¹¹ Pseudônimos utilizados para não identificação dos participantes.

¹² Pergunta: Conte-me sobre os motivos que o levaram a se tornar professor(a).

forma, vista por uma perspectiva mais democrática “[...] porque você começa a ver a situação do ensino não mais como: só quem pode aprender música é quem tem o dom, [...] quem não tem o dom não pode, eu já não via mais dessa forma” (BRENO, 2022, CE, p. 6). Menciona que começou a ver com “bons” olhos a profissão docente, corroborando com a prática da leitura, que na universidade foi estimulado a ler e até hoje acha “muito bom”, mencionando que “[...] aprendi a como aprender e como se aprende” (BRENO, 2022, CE, p. 6).

Sobre as vivências na graduação em relação a atuar com o ensino de Música com crianças, o participante menciona de forma inicial alguns momentos. Relatando que:

Eu me lembro que uma das brincadeiras que a gente fazia dentro da universidade, que foram uma das que marcou mais, foi a paisagem sonora, que era para mexer com o vídeo e o pensamento daquele que estava assistindo aquela aula. A gente fez uma paisagem sonora de um mercado e aquilo me chamou muita atenção, e o professor [...] dizia assim, imagina isso aí dado para uma criança, como é que seria? (BRENO, 2022, CE, p. 1).

Esse foi o único exemplo prático que o entrevistado mencionou em sua formação inicial voltado para alguma relação com crianças, necessitando de mais experiências que fortalecesse a sua percepção a respeito do ensino de Música na infância. É importante ressaltarmos que um dos aspectos importantes desse tipo de fonte (experiência direta), e que vai além dos resultados obtidos na realização da tarefa, é o fornecimento de informação acerca da *capacidade* e não apenas o desempenho obtido pelo professor (AZZI *et al*, 2014, *grifo do autor*).

Somente após sua formação na graduação, Breno menciona que começou a atuar na educação infantil, enfatizando que “[...] eu saí pesquisando, né, porque eu não tinha tantos livros, não tinha tanta informação como hoje eu tenho” (BRENO, 2022, CE, p. 1). Mesmo sendo o primeiro campo de atuação que iniciou em sua carreira docente, Breno não menciona exemplos sólidos de experiência com o ensino de Música diretamente com o público infantil, relatando a importância da prática na sua formação:

[...] Quando eu saí da UERN, eu saí com essa ideia de pesquisar o que eu estava fazendo. Então a UERN me ajudou a ser um pesquisador, professor-pesquisador, e a *docência na prática* me

ajudou no desenvolvimento como professor de educação infantil (BRENO, 2022, CE, p. 12, *grifo dos autores*).

Dessa forma, podemos mencionar que a docência na prática começou a fortalecer sua fonte de experiência direta, em que segundo Azzi *et al.* (2014, p. 26) “é por meio da vivência das próprias situações de ensino que o professor retira informação sobre as suas capacidades para ensinar [...]”. E assim, em sua primeira experiência na educação infantil, o Breno menciona:

E eu comecei a ler [...] o que era a educação musical infantil, aí eu me apaixonei, eu comecei fazer repertório. Eu não tinha uma ideia ainda do que era o repertório para educação infantil, porque a gente achava, eu pelo menos achava, que o repertório da educação infantil era só Galinha Pintadinha (risos). O repertório da Galinha Pintadinha era o repertório que vinha na minha mente naquela época, que [...] era o que estava “rolando”. Aí eu comecei a pesquisar e depois que eu saí da universidade, que eu me deparei com a situação de entrar [...] na educação infantil (BRENO, 2022, CE, p. 1).

Na perspectiva da teoria, um campo que encontra-se experiências com êxito e que “há desafios a serem superados e que exigiram esforço, persistência e conhecimento do professor, são boas oportunidades para o fortalecimento da crença pessoal de que se é capaz de cumprir essa tarefa” (AZZI *et al.* 2014, p. 27). Portanto, inicia-se uma etapa importante na autoeficácia docente do entrevistado para com o contexto foco desse estudo.

O participante Breno fez um comparativo com ensinar na educação infantil e no ensino fundamental I, demonstrando ser mais “simples” e “fácil” atuar no ensino fundamental I, revelando fatores como a presença da escrita musical, do fazer prático musical com maior consistência e dos conteúdos de história da música, bem como a presença do livro didático nessa etapa, em que não precisava “criar a sequência do que ia ser dado”, pois segundo o participante já existia a “sequência” que tinha que “seguir” (BRENO, CE, 2022).

Nessa perspectiva, expõe-se no quadro de “Exemplos da relação entre nível de autoeficácia docente e aspectos da prática educativa desenvolvida em sala de aula” (AZZI *et al.*, 2006), duas afirmações que enfatizam a elevada autoeficácia docente, sendo elas: a) “exibe grande nível de planejamento e organização, *escolhendo estratégias mais adequadas aos alunos*”; b) “apresenta *maior tendência em assumir riscos e em experimentar* e, nesse sentido, mais

propenso a melhorar” (BZUNECK, 1996; TSCHANNEN-MORAN E WOOLFOLK HOY, 2001 *apud* AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006, p. 154, *grifo dos autores*). Sendo assim, podemos comparar em relação as menções do entrevistado, com o que os argumentos mencionados no quadro enfatizam, impactando o docente a assumir riscos, a experimentar e a escolher estratégias mais adequadas aos alunos, caso a turma necessite. Dessa forma, percebemos uma discrepância dessas relações, visto os fatores que contribuem para elevar suas crenças de autoeficácia.

Breno expõe em seu relato que o planejamento faz parte de sua rotina como professor: “eu fazia o planejamento mensal e [...] entregava [...] a escola e o meu ia fazendo diário, terminava o dia de hoje, já fazia o planejamento do dia de amanhã para a turma seguinte” (BRENO, 2022, CE, p. 1). Em contrapartida, relata em questionamentos anteriores que planejar é uma prática muito difícil para ele, “[...] a maior dificuldade que eu tenho hoje em dia, não é nem com as crianças, é o planejar, é uma coisa muito difícil para mim, o planejar aula para educação infantil eu acho muito difícil (BRENO, 2022, CE, p. 13). Nos indagamos, até que ponto os planejamentos para as vivências na educação infantil influenciam o fortalecimento da fonte de informação e consequentemente elevação de sua autoeficácia docente? Impactando no que as crenças de autoeficácia se direciona, relacionada ao docente que “Exibe grande nível de *planejamento e organização*” (BZUNECK, 1996; TSCHANNEN-MORAN E WOOLFOLK HOY, 2001 *apud* AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006, p. 154, *grifo dos autores*), culminando no que o entrevistado enfatiza ser mais “simples” e “fácil” atuar na etapa seguinte da educação básica.

Corroborando com os questionamentos em relação a sua formação inicial, também foi indagado ao participante sobre suas vivências com disciplinas que contemplassem o ensino remoto¹³. Breno mencionou a disciplina “Música e Tecnologia” que teve conhecimento do uso de aplicativos para trabalhar em aulas de Música, porém de forma bem inicial, enfatizando que não houve uma ênfase com o ensino remoto, principalmente para crianças. Logo após esse relato, ele traz sentimentos de se sentir “impotente” e “incapaz” diante de um contexto que mudou a rotina do ensino presencial.

¹³ Pergunta: E ensino remoto para a educação infantil, você teve experiência na graduação? Ensino remoto ou EAD?

Foram feitos tais questionamentos com a finalidade de trazer reflexões para os dias atuais, para um momento atípico causado pelo isolamento social, decorrente da pandemia da COVID-19. Assim, a autoeficácia docente começa a ser pensada de acordo com a trajetória percorrida pelo docente, em que consequentemente nos desvela a situação exposta pelo mesmo ao falar sobre a experiência nesse período.

No isolamento social, decorrido da pandemia em questão, as aulas presenciais foram suspensas e as instituições de ensino tiveram que se adaptar à nova realidade, em que a educação infantil passou por mudanças, recebendo vídeos educativos virtualmente nas residências das famílias. Breno menciona que não vê com bons olhos esse formato e que: “Foi difícil, é difícil e vai continuar difícil pelo que eu estou vendo” (BRENO, 2022, CE, p. 12).

Agora, dentro de um novo contexto, como podemos pensar a rotina de planejamento nessa realidade? Um docente que direciona-se e dá preferência para uma prática baseada em “seguir sequências pré-determinadas”, dentro de um contexto pandêmico, em mudanças repentinas de formas de inserir a educação musical no contexto da educação infantil. Como podemos pensar em um docente que “Exibe entusiasmo, compromisso e realização diante da docência” (Bzuneck, (1996); Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001 *apud* AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006, p. 154), pontos esses que também inserem-se na construção de uma elevada autoeficácia docente.

Com o tempo reduzido e o encontro pontual com a participante Ivete, optamos por iniciar a entrevista com questões relacionadas ao período pandêmico, com a rotina das aulas. Assim, ao introduzir nossa entrevista com a participante, ela nos informa sobre um resumo de como foi sua experiência no período de pandemia com o ensino remoto emergencial, em que enfatiza que a educação infantil foi “um dos setores mais afetados” (IVETE, 2022, CE, p. 1). Ela relata que:

[...] Então como eles (os responsáveis) estavam em casa, eles tiravam a criança e também porque eles tinham que trabalhar, usava o computador para trabalho e não iam ficar dando assistência às crianças no Meet. E assim, raramente aparecia. As aulas continuavam semanais, do mesmo jeito que eram presenciais, mas a frequência de 20 crianças em uma turma, de repente tinha 7, as vezes a gente abria a sala não aparecia ninguém (IVETE, 2022, CE, p. 1).

Nesse processo, podemos perceber a mudança repentina do formato das aulas, da quantidade de crianças e de como seria lidar com a demanda das crianças agora com os responsáveis intermediando. Assim, estreitaram-se o caminho entre a aprendizagem das crianças e a presença dos responsáveis, principalmente na educação infantil. Ivete relata que teve uma boa aceitação dos pais nesse processo, mas que isso foi apenas no início, pois “[...] no início [...] eles foram bem presentes porque a gente pensava que aquilo era coisa de 15 dias” (IVETE, 2022, CE, p. 1).

Dessa forma, ao passar dos meses, a educação infantil no contexto de Ivete começou a se demonstrar como consequência de um formato que foi repentinamente utilizado, emergencial, e que precisaria contemplar as demandas da(s) infância(s).

Dentro desse novo formato de ensino, Ivete relata que os professores começaram a “virar youtuber”. Explica ela que:

[...] A proposta [...] da coordenação foi que nós começássemos a gravar os vídeos do que nós faríamos presencialmente, continuamos fazendo os nossos planejamentos normais, e dentro desse planejamento a gente ia gravar um vídeo e mandava para as famílias via agenda. Mandava o roteiro explicando passo a passo para que as famílias entendessem qual era a proposta, quais eram os objetivos e sempre nesses vídeos tinham uma “tarefinha” para eles fazerem, para eles cumprirem, para ver se eles entenderam e de volta eles nos mandavam também vídeos e fotos, para que a gente pudesse ter esse feedback (IVETE, 2022, CE, p. 1).

Podemos refletir sobre o aumento do trabalho docente, visto que além de permanecer com a carga horária mencionada, soma-se a demanda “extra” com o material de vídeos educativo-musicais e as demandas da comunicação com os responsáveis:

Mesmo assim abríamos a sala, mesmo mandando vídeo fazíamos também via *Meet* a proposta para que eles pudessem ver e aqueles que estavam no outro lado da telinha, via e depois ia pro vídeo e tinha outra parte para complementar, mas sempre nessa proposta: fazendo vídeos, explicando os objetivos e mandando “tarefinha” e tendo o feedback deles (IVETE, 2022, CE, p. 1).

Diante desse cenário, Ivete menciona que a escola deu um suporte muito grande para ela, enfatizando que “[...] a primeira semana foi só de treinamento on-line. [...] Ensinou como trabalhar o *Meet*, como abrir uma sala, como usar

essa sala, todas as ferramentas” (IVETE, 2022, CE, p. 2). Bem como, o acompanhamento semanal com “[...] reuniões on-line para fazer um levantamento de como estava (IVETE, 2022, CE, p. 2). Nesse sentido, torna-se um fator muito forte quanto o apoio da instituição para suprir uma ausência de experiências diretas focadas no ensino remoto emergencial, diferente do participante Breno, que não mencionou durante a entrevista apoio significativo do contexto em que atua, potencializando nele um sentimento de “impotência” diante desse cenário.

No retorno as aulas presenciais, Ivete menciona a dificuldade, culminando em um formato de ensino híbrido, com aulas presenciais e também vídeos educativo-musicais para contemplar a demanda de crianças que não retornaram:

Então foi bem difícil, até para volta foi difícil, porque a incerteza do que poderia acontecer... Muitos pais não voltaram, não mandaram mais os filhos para escola e só iriam mandar quando fossem vacinados ou quando a pandemia tivesse dado uma trégua. Mas a educação infantil sofreu bastante acho, que foram um dos setores mais afetados, todos foram, mas a educação infantil foi mais (IVETE, 2022, CE, p. 1).

Em contraponto, o participante Breno menciona que durante a volta do remoto ao presencial, a etapa da educação infantil “melhorou” pelo fato das turmas terem uma quantidade menor de alunos e sobre a “curiosidade epistemológica” deles, como o próprio enfatizou:

“Olha, [...] ficou melhor sim, [...] na verdade, [...] quando eles voltaram para sala de aula eu senti deles uma energia muito boa, eles queriam ter aula de música, já não era mais aquela coisa “maçante” do que eles encontravam na internet, eles tinham sede. [...] os alunos com vontade, com querer aquilo que a gente chama de “curiosidade epistemológica” (BRENO, 2022, CE, p. 9).

Igualmente a Ivete, o trabalho docente começa a se “duplicar” diante de um cenário de mudança e retorno dos encontros presenciais, ainda muito inicial e com suas limitações, o Breno menciona questões relacionadas ao retorno, mas ainda permanência de algumas crianças no virtual:

[...] as duas turmas era da seguinte forma: eu dava aula pro pessoal do presencial aqui, a tarde eu fazia os vídeos para mandar para quem ficava em casa e esses vídeos tinham que ser exatamente a mesma aula que eu dei ao vivo, o que era complicado porque eu dar aula ao vivo já era complicado porque eu não sabia a reação da criança, assim, se ela estava

realmente entendendo o que eu estava fazendo ali para elas [...] (BRENO, 2022, CE, p. 9).

Mesmo mencionando a falta de preparo em sua formação inicial para o atuar no contexto em questão, é importante salientar como menciona Azzi *et al.* (2014, p. 25), que “quando as pessoas experimentam o sucesso obtido de forma fácil, tem poucas chances de persistir quando o fracasso acontece”. Então, o contexto atual colocou Breno e Ivete em uma nova situação prática, podendo fortalecer a fonte de experiência direta de acordo com suas vivências.

Retomando um ponto positivo diante desse contexto, é que a Ivete mencionou durante sua entrevista um desenvolvimento mais conciso relacionado a como se estruturavam as aulas, em consonância com o que era pensado nos momentos presenciais, demonstrando uma certa segurança se comparado aos relatos de Breno quanto a achar difícil planejar para educação infantil, em período até não-pandêmicos. Associados assim, ao suporte pedagógico oferecido para as novas demandas à Ivete, em contraponto a um cenário de insegurança por parte do entrevistado Breno.

De início, sentimos dificuldade em articular a entrevista com o participante Breno, mesmo disponibilizando dias e horários que se encaixassem na sua disponibilidade. Percebemos que, durante o período anterior as datas, os participantes demonstraram não ter disponibilidade para participar desse momento. Assim, para finalizarmos com o Breno, tivemos 3 encontros.

As dificuldades do momento atual pandêmico trouxeram consequências para essa pesquisa, visto que, mesmo demonstrando interesse em participar do estudo, os participantes, na prática, não tiveram como conciliar de forma tão satisfatória com o tempo necessário que almejávamos, porém, conseguimos extrair informações pertinentes e que irão gerar boas discussões no decorrer desse estudo.

5.2 EXPERIÊNCIA VICÁRIA

5.2.1 Experiência vicária de Breno e Ivete

Para continuarmos a discussão a respeito das análises dos dados, especificamente relacionadas às experiências vicárias, precisamos retomar que

segundo Azzi *et al.* (2014) podemos entender que há um caminho que pode ser percorrido para a construção das crenças de eficácia na fonte de informação das experiências vicárias, por meio das experiências vivenciadas através da observação de modelos sociais cujas características sejam similares às do observador (ainda que isso não seja o fator principal, mas pode potencializar a fonte de informação) (AZZI *et al.*, 2014).

É importante salientar que muitos modelos sociais do participante Breno estão relacionados ao seu mesmo gênero, masculino. Desde sua formação inicial, os exemplos expostos pelo entrevistado se voltaram a professores do sexo masculino, em suas referências de atividades e exemplos de educadores musicais que ele traz para sua prática docente, como referência, o *Marcelo Serralva*:

[...] e se eu não me engano, algumas atividades do *Marcelo Serralva*. [...] rapaz, só tinha *Marcelo Serralva* que tem atividades para... tipo... levantar o braço, mexer com o corpo, lógico, tinha Palavra Cantada, tem os outros, mas na minha mente o que estava funcionando para sala de aula era o *Marcelo Serralva*. [...] Porque ele, na minha cabeça, quando eu via ele explicando as aulas dele. [...] Então daí por diante eu vi, eu vi que seria legal (BRENO, 2022, CE, p. 1, *grifo dos autores*).

Dessa forma, a experiência vicária pode ser potencializada na observação do exercício de outros professores ministrando aula, assistindo vídeos na internet, palestras e em referências de modelos sociais aos quais se identifica. Podemos perceber no exemplo exposto no relato de Breno, enfatizando as canções do *Marcelo Serralva* como referência que “funciona para sala de aula”. Sendo assim:

As pessoas buscam ativamente modelos proficientes que possuam as competências que elas almejam. Por seu comportamento e formas expressas de pensamento, os modelos competentes transmitem conhecimento e ensinam aos observadores habilidades efetivas e estratégias para gerenciar as demandas do ambiente (BANDURA, 1997, p. 88 *apud* AZZI *et al.*, 2014, p. 28).

Outros exemplos apontados por Breno, ainda em sua formação inicial, enfatizam que suas experiências diretas e vicárias estiveram interligadas a professores masculinos como referência, e, depois, em suas vivências para o ensino de Música na educação infantil, continuando com referências de

compositores masculinos para as aulas. Sendo esse, um fator importante apontado por Bandura, em que diz respeito à similaridade de atributos, isto é, o quão similares são as características pessoais entre modelo e observador. Dentre essas características, estão “o gênero, a idade, os níveis socioeconômico e educacional e a etnia, sendo que idade e gênero parecem ter maior influência” (AZZI *et al.*, 2014, p. 29).

Em relação a experiência vicária dentro da instituição em que atua, em contrapartida, Breno menciona aprender com as outras professoras, quando menciona, por exemplo, a de Inglês, em que “[...] o bom que as aulas de inglês hoje em dia lá, é parecida com as aulas de música, muito parecida. Isso é ótimo, eu aprendo com elas [...]” (BRENO, 2022, CE, p. 11). Ponto esse que pode mencionar a observação de Breno com os outros profissionais da instituição, gerando uma troca de experiências, através da experiência vicária. Em que, “[...] à medida que se observa outras pessoas na realização de um dado comportamento, isso pode gerar a percepção de que também se é capaz de se comportar da mesma forma” (AZZI *et al.*, 2014, p. 28).

Um ponto bastante positivo é em relação a troca de vivências que o docente menciona, em relação ao atendimento a crianças com Necessidades Educacionais Específicas - NEE, junto a outros profissionais que trabalham de forma integrada no contexto em que atua, por exemplo:

[...] hoje em dia antes que isso chegue acontecer na minha aula, já tem uma série de profissionais analisando aquela criança, antes de entrar na sala. Tem psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, uma dentista e fora as professoras que já tem suas especializações também dentro da área de educação (BRENO, 2022, CE, p. 10).

Enfatiza-se, portanto, como menciona Bandura (1997 *apud* Azzi *et al.*, 2014, p. 28), “os modelos competentes transmitem conhecimento e ensinam aos observadores habilidades efetivas e estratégias para gerenciar as demandas do ambiente”. Fortalecendo a construção da fonte de experiência vicária, através da troca de experiências dos diversos profissionais da instituição, em demandas que permeiam a realidade da educação infantil.

Vale reafirmar, a partir da explicação de Bandura (1997), que, dentre os vários atributos que o modelo possui, o nível de competência é o que carrega

maior importância na avaliação da capacidade do observador (AZZI *et al.*, 2014, p. 29). Breno enfatiza:

[...] na época eu não tinha essa vivência que hoje em dia eu tenho, eu até brincando na época atrás. Eu falei para... acho que para F.M., disse: - Olhe, eu estou precisando voltar para os bancos da UERN, os bancos acadêmicos para poder estudar com vocês. [...] Porque vocês têm muita coisa aqui para gente que já está atuando, a gente descobriu na “fuça” [...] (BRENO, 2022, CE, p. 12).

No período mais agravante da pandemia, em que houve o ensino remoto também na etapa da educação infantil, colocou em maior evidência a percepção de Breno sobre o ensinar Música nesse contexto, visto que ele menciona que precisava refletir tudo o que estava acontecendo com ele enquanto profissional, mencionando que não acreditava mais em si e “[...] não estava querendo fazer nada e tudo por causa do que eu estava vivenciando como professor de música” (BRENO, 2022, CE, p. 4). Enfatizando que “[...] não consigo ver um desenvolvimento positivo como eu via quando eu estava dentro da sala de aula” (BRENO, 2022, CE, p. 4).

A construção mais enfática da crença pela fonte de experiência vicária constitui-se quando o indivíduo possui pouca experiência na tarefa que irá realizar ou *tem certas dúvidas a respeito de sua própria capacidade para realizá-la* (AZZI *et al.*, 2014). Assim, a mudança repentina na rotina docente e em seu formato de ensino, ocasionou um questionamento sobre o exercício profissional de Breno, levando-o a “não acreditar” nele mesmo enquanto profissional, refletindo sobre a construção na fonte de experiência vicária sobre ter “dúvidas a respeito de sua própria capacidade” para atuar com o ensino de Música na educação infantil.

Contrapondo a Breno, ao falarmos sobre a construção da fonte de experiência vicária de Ivete, enfatizamos os momentos marcantes em que teve com um professor de grande referência para ela, que coincidentemente é hoje o seu atual esposo.

Ivete menciona que não se via como professora de Música, não entrou na graduação com esse intuito, apesar de ter sido uma licenciatura. Porém, durante o estágio teve uma reflexão a partir de uma experiência vicária marcante, assistindo o professor e atual esposo ministrando aula. Ivete menciona que “[...]”

eu sempre admirei muito o jeito que ele dava aula” (IVETE, 2022, CE, p. 4). Foi tão marcante de uma forma, que ela menciona que “[...] ali dentro daquele estágio foi que eu disse: eu quero ser professora de Música! E eu devo isso ao meu professor, a ele (IVETE, 2022, CE, p. 4). Dessa forma, vale reafirmar, a partir da explicação de Bandura (1997), que, dentre os vários atributos que o modelo possui, o nível de competência é o que carrega maior importância na avaliação da capacidade do observador (AZZI *et al.*, 2014, p. 29).

Ivete tanto admira-o, quanto vê uma competência significativa no seu professor, influenciando-a a ser professora, em que “[...] essa provocação dele, com estar inserida dentro de uma escola pública, sem condição alguma, de periferia, foi que disse: fui “pega”, realmente agora é isso que eu quero (IVETE, 2022, CE, p. 5).

Nesse entendimento, Ivete relata que durante o período pandêmico, com a necessidade de planejar para realizar os vídeos educativo-musicais, ela menciona que o seu ex-professor/esposo esteve presente, pois moram na mesma residência e compartilharam as aflições em isolamento social.

A participante Ivete menciona que “[...] para poder equilibrar isso foi difícil, foi complicado, muito complicado (IVETE, 2022, CE, p. 3). Para auxiliá-la nesse sentido, com as demandas da nova realidade, enfatiza a presença de seu modelo social: “[...] aprender a usar as ferramentas do Meet, fazer vídeo. Porque meu marido é que... - oh, eu vou fazer uma atividade assim, venha aqui. De fazer isso, não tá bom... e preparar todo o ambiente” (IVETE, 2022, CE, p. 3).

Assim, questões que podemos enfatizar é a similaridade do modelo social exposto e Ivete, em que Azzi (2014), em menção aos pensamentos de Bandura, expõe sobre a similaridade de atributos ou quão similares são as características pessoais entre modelo e observador. Nessa questão, ela menciona a maior influência existente quando temos a similaridade de gênero e *idade*, enfatizando a idade relacionada a Ivete e seu modelo social.

Pela entrevista com Ivete ter sido mais reduzida, o ponto mais marcante em relação à construção da fonte de experiência vicária foi nesse sentido, em que durante toda a entrevista ela enfatizou a presença do seu marido/ex-professor em sua trajetória profissional, demonstrando a admiração e respeito ao trabalho dele e a influência do mesmo em sua fonte de experiência vicária.

5.3 PERSUASÃO SOCIAL

5.3.1 Persuasão social de Breno e Ivete

Podemos pensar a persuasão social como forma de estímulos para com o indivíduo em função de suas ações realizadas em determinado contexto, podendo partir de diversas referências que o mesmo tem a sua volta, em que coloca um determinado valor às mesmas.

Assim, a persuasão social extraída do entrevistado Breno nos remete ao incentivo desde o ingresso em sua formação inicial, através dos seus amigos que tiveram fator importante nessa decisão, bem como do corpo docente e pais em seu atual contexto de ensino. Corroborando, Bandura (1986; 1997) afirma que o impacto que a persuasão pode causar na constituição da crença depende da credibilidade, do conhecimento e da experiência da fonte persuasiva na atividade em questão (AZZI *et al.*, 2014, p. 30). Breno menciona:

[...] Aí quando o [...] dono (da escola) disse para mim: - olha, você [...] dê aula de violão, [...] de teclado, [...] de bateria, porque a gente está precisando que você não seja só professor [...] da educação infantil/fundamental I, [...] você já tá plantando a semente de aulas de música no infantil, já está colhendo alguns frutos no fundamental e agora a gente quer que esse fundamental que vai pro fund. II, comece a tocar, comece a formar grupos (BRENO, 2022, CE, p. 2).

Podemos perceber nesse relato, nos direcionamentos a Breno, que “afirmativas de possibilidade de realizações de sucesso emitidas por persuasores que avaliam a real habilidade do persuadido a executar as tarefas são fontes de criação, manutenção e aumento das crenças de autoeficácia” (AZZI; VIEIRA, 2014, p. 22). Nesse caso específico, o diretor da instituição em que o docente atua menciona forte estímulo para com ele em relação as aulas de Música, enfatizando a importância do mesmo nesse processo, mesmo que com uma visão embrionária na perspectiva da educação musical para a educação infantil, vista as informações presentes na BNCC (2019); RCNEI (1998) e demais documentos norteadores.

O entrevistado demonstra satisfação em relação aos incentivos recebidos por parte do contexto em que atua, envolvendo direção e corpo docente. Ao

mesmo tempo, torna-se um desafio ao receber tais retornos em relação às demandas encontradas, relata que “[...] quando eu comecei no Ma.C, foi [...] o desafio maior, porque [...] eu não tinha uma coordenação que me perguntava o que é que eu estava fazendo (BRENO, 2022, CE, p. 1). Mencionando que há uma preocupação dos outros profissionais em relação a sua prática docente: “[...] eu ia dar as aulas e as professoras às vezes perguntavam o que eu estava fazendo, eu mostrava o planejamento todos os dias.” (BRENO, 2022, CE, p. 1).

Em contrapartida, Breno menciona comentários de pais dos seus alunos, no período de ensino remoto, que traz comparações relacionados ao ensino presencial e aos vídeos enviados para as crianças que continuavam em isolamento social.

[...] se eu dava aula para as crianças daqui e editava essa aula do ao vivo para quem estava em casa, o que era uma complicação grande porque os pais, mesmo sem entender o que é a aula de música, eles começavam a ficar fazendo as comparações: - por que que na sala de aula “fulaninho” disse que foi desse jeito e no vídeo está sendo diferente? Por que que na sala de aula você usou os instrumentos musicais mesmo e aqui você tem que usar instrumentos assim? (BRENO, 2022, CE, p. 3-4).

Dessa forma, o impacto do retorno dos pais relacionados as atividades de Música na educação infantil podem gerar concepções para a construção da fonte de persuasão social, a partir de críticas que podem influenciar negativamente sua autoeficácia docente, pois:

“[...] o apoio que professores recebem de seus coordenadores, diretores, *pais* e dos próprios alunos, por exemplo, por meio de orientações diretas, *feedback* de desempenho, elogios e/ou *críticas*, podem funcionar como uma forma de persuasão social na medida em que tendem a levar o professor a acreditar que está conseguindo (ou não) realizar seu trabalho, atingindo os objetivos estabelecidos e corrigindo rotas estabelecidas para a aprendizagem” (AZZI *et al.*, 2014, p. 31, *grifo dos autores*).

O entrevistado Breno começou a demonstrar uma concepção própria da relação com os pais, já que no período de isolamento social os responsáveis das crianças tiveram que ficar à frente instruindo a realização das atividades, incluindo as musicais. Assim, relata sobre a devolutiva das atividades, mencionando que os pais não mandavam, pois “[...] *não era uma coisa*

importante para eles, o importante era fazer o letramento, era fazer os cálculos, era fazer as atividades com massinha que eram mais interessantes para criança” (BRENO, 2022, CE, p. 4, *grifo dos autores*).

Podemos perceber que a persuasão social, em forma de feedback negativos, se direcionam aos responsáveis, aos pais das crianças. O Breno enfatiza que “[...] eu conseguia ver os pais nas reuniões, alguns elogiando e alguns... “tipo” ... nem aí, a música era um entretenimento para criança” (BRENO, 2022, CE, p. 5). Culminando em comentários a respeito do planejamento do professor Breno, da escolha do repertório para as aulas, em que os pais mencionavam “[...] - Professor, você tem que tocar mais aquela música que passa na “Galinha Pintadinha”, o meu filho gosta mais dela [...], você poderia repetir ela várias vezes” (BRENO, 2022, CE, p. 5).

O entrevistado demonstra, em seus relatos, a dificuldade em ver o desenvolvimento dos alunos durante as aulas virtuais, mencionando que “[...] no computador eu não conseguia, eu não conseguia ver desenvolvimento no que eu estava fazendo” (BRENO, 2022, CE, p. 5). Corroborando com o impacto que os retornos proporcionavam ao entrevistado, visto que ele menciona isso atrelada a visão dos pais em relação a sua prática docente.

Mesmo Breno recebendo o apoio do corpo docente da instituição em que atua, podemos dialogar com segundo Alvarenga (2014, p. 47) que nos diz: “quando faltam ao indivíduo habilidades indispensáveis para a realização de uma tarefa, a persuasão social sozinha não substitui o desenvolvimento dessas habilidades”. Enfatizando que o contexto pandêmico teve forte impacto na construção da fonte de persuasão social de Breno, influenciado negativamente principalmente pelos responsáveis das crianças na etapa da educação infantil.

Em contrapartida, sobre a construção da fonte de persuasão social de Ivete, enfatizamos a partir de seus relatos sobre a importância de modelos sociais desde o início de sua formação inicial, em que menciona: “[...] quando eu estava no conservatório, um professor meu que eu amo de paixão [...] disse assim: Ivete, você tem perfil de professora, vá fazer a graduação” (IVETE, 2022, CE, p. 4).

A partir disso, Ivete relata que ingressou na licenciatura em Música, ainda sem saber que iria se identificar com a docência, mas que enfatiza a influência do modelo nessa trajetória. Assim, podemos relacionar que a persuasão social:

[...] é outra fonte de informação sobre as crenças de capacidade e funciona na medida em que se busca persuadir o outro, em geral, verbalmente, para que haja um aumento do esforço e de forma contínua, principalmente quando há a necessidade de superação dos desafios presentes na atividade e no contexto em que esta é desenvolvida (AZZI *et al.*, 2014, p. 30).

Corroborando nesse sentido, também enfatizamos o modelo social que desde a fonte de experiência vicária influencia a Ivete em sua docência, o seu ex-professor e atual marido, ao qual se espelha e descreve falas de persuasão social. Exemplo disso, expõe: “[...] porque eu sempre disse a ele, eu não quero ser professora. Ele disse assim: você precisa entrar em uma outra realidade para despertar isso em você” (IVETE, 2022, CE, p. 4).

Essa persuasão, mencionada pelo seu ex-professor, pode favorecer as crenças de “[...] autoafirmação de maneira que estas criem autoincentivos para o desenvolvimento do nível de habilidade, de crenças de autoeficácia e possam fornecer informação de desempenho por meio de *feedback* (BANDURA, 1997). Assim, relata Ivete que esses foram os seus dois incentivadores, tanto para ingressar no curso de licenciatura, quanto em seu reconhecimento enquanto professora de Música. Relatando que: “[...] foi esse professor, que veio se tornar meu esposo e I.R. que viu em mim antes que eu visse, ele viu em mim essa possibilidade de ser professora” (IVETE, 2022, CE, p. 5).

Ao ser questionada sobre os comentários¹⁴ recebidos durante a pandemia, Ivete apenas relata que foram positivos: “[...] Sim, sim e graças a Deus positivos (IVETE, 2022, CE, p. 5). Mencionando que os comentários positivos foram da coordenação, dos pais, dos próprios alunos e também externos, já que os vídeos foram postados na internet: “[...] então eu tive uma devolutiva boa” (IVETE, 2022, CE, p. 5).

A entrevistada menciona que os comentários “[...] diziam que tinham gostado da adaptação. Em relação aos pais, que a criança se divertiu muito, achou interessante a proposta, que nunca tinha pensado.” (IVETE, 2022, CE, p. 5). Portanto, a fonte de persuasão social se estabelece como contribuinte significativa para a construção das crenças de autoeficácia, quando o indivíduo recebe algum estímulo ou elogio de alguém que ele dá um determinado valor,

¹⁴ Você recebeu comentários sobre seu trabalho como docente nesse período? (durante a pandemia)

“[...] as sugestões, os comentários que o professor recebe dos alunos, de coordenadores (AZZI *et al.*, 2014, p. 31) ou mesmo dos responsáveis, como enfatizado pela Ivete.

Dessa forma, percebemos que o modelo que mais influenciou e influencia Ivete em sua trajetória, está sendo seu ex-professor e atual marido, que perpassa por mais de uma fonte de informação, influenciando-a na elevação de suas crenças de autoeficácia, visto que ele se torna um modelo fundamental na percepção de Ivete sobre a sua prática docente, desde a formação inicial até o ensino remoto emergencial durante o período pandêmico.

5.4 ESTADOS FISIOLÓGICOS E AFETIVOS

5.4.1 Estados fisiológicos e afetivos de Breno e Ivete

Podemos mencionar que o controle adequado dos processos fisiológicos e psicológicos é de suma importância para que o docente se sinta mais preparado para sua prática. Assim, podemos mencionar também que, no contexto da docência, tais manifestações podem ser interpretadas de forma que contribuam positivamente (como uma forma de ativação e preparação para a atividade) ou negativamente (como algo que irá prejudicar o desempenho da atividade) (AZZI *et al.*, 2014).

Ao falarmos sobre os estados fisiológicos e afetivos, é importante entendermos que, segundo Azzi *et al.* (2014, p. 31), o:

Nível de ativação (*arousal*), fadiga, estresse, ansiedade, tensão, dor e estados de humor são manifestações que podem alterar a percepção de autoeficácia, pois afetam diretamente o julgamento que as pessoas fazem sobre a própria capacidade para realizar determinada tarefa.

Na entrevista com o professor Breno, ao ser questionado sobre situações desafiadoras que enfrenta como professor atualmente, ele retoma e enfatiza sua dificuldade em planejar para a educação infantil, bem como seus estados fisiológicos que são impactados com a experiência de uma aula, quando o resultado não vai de encontro ao que estava no planejamento.

Em um de seus relatos, o participante menciona sobre o seu gerenciamento de sala, ao ser questionado quando as crianças não seguem os “combinados” da aula, como ele reagia. Em resposta, menciona que: “[...] quando a criança apresentava algum problema agressivo, se ela não tivesse algum problema fisiológico, então já entendia que ela era psico ou vinha de casa [...]” (BRENO, 2022, CE, p. 10). Mencionando que não “tinha o que fazer”, enfatizando que: “[...] eu ficava olhando e continuava a aula [...]” (BRENO, 2022, CE, p. 10). Indo de encontro ao que o quadro exposto por Azzi (2014) enfatiza, que para uma elevada autoeficácia docente, o mesmo *“busca aperfeiçoamento da crença de autoeficácia do aluno, determinando a motivação”* e *“atua persistentemente com aluno que apresente dificuldade”*.

Entende-se que cada criança tem seu tempo e que após essa fala, o mesmo menciona que “[...] depois eu procurava entender o que foi que aconteceu, eu ficava sempre analisando aquela criança com um olhar mais específico” (BRENO, 2022, CE, p. 10). Dando exemplos, como: “[...] a criança hoje não quis participar da roda de música, a criança quis ficar lá fora.” (BRENO, 2022, CE, p. 10). Somando-se a uma de suas estratégias em que volta-se para: “[...] então eu já entendo e deixo a criança ali quando ela se sentir à vontade ela vem para perto.” (BRENO, 2022, CE, p. 10). Diante das situações, respeitar o tempo da criança é importante, mas buscar a motivação do aluno, bem como aperfeiçoar sua crença de autoeficácia precisa-se de estratégias que deem subsídio para alcançá-los.

Em relação aos estados fisiológicos e afetivos em sala de aula, Breno menciona que se sente “angustiado” e “agoniado”: “[...] se eu planejar uma coisa e chegar lá na sala e não acontecer como eu planejei, isso me angustia e fico me sentindo agoniado, dá vontade de gritar: AAAAAH.” (BRENO, 2022, CE, p. 13). Assim, torna-se importante que o docente tenha um “[...] controle adequado do nível de ativação na realização de tarefas ou no enfrentamento de barreiras”, sendo uma característica importante para se “[...] vivenciar situações de sucesso, podendo contribuir para o fortalecimento das crenças de eficácia” (AZZI *et al.*, 2014, p. 32).

Fruto da ausência de experiência direta para com o ensino remoto nas aulas de música na educação infantil, enfatizado no início das análises, Breno menciona que:

[...] afetou demais. Afetou porque eu comecei a [...] me ver numa situação de *incapaz*, estava me sentindo *incapaz* de direcionar as crianças para atividades bacanas, me sentindo *incapaz* de fazer uma aula de qualidade, estava *incapaz* porque não tinha como analisar a criança no ao vivo, mesmo ela mandando as atividades com demora, com muita demora, mas mesmo assim eu não conseguia ver uma evolução, como eu vejo no dia a dia (BRENO, 2022, CE, p. 13, *grifo dos autores*).

No relato de Breno, a palavra “incapaz” fica em bastante evidência, demonstrando sua percepção como docente no novo formato de ensino, afetando a fonte de informação dos estados fisiológicos, a medida que interfere em como interpreta a relação com os alunos, mencionando que não conseguia “analisar” a criança e nem ver uma “evolução”, como via antes no ensino presencial. Em contrapartida, na volta ao presencial Breno menciona que “[...] ver o brilho no olhar da criança para pegar o instrumento, a vontade de tocar, [...] a vontade de fazer música era muito mais intensa do que quando era pela forma remota” (BRENO, 2022, CE, p. 13).

O desencadeamento de diferentes reações psicofisiológicas, como “sudorese excessiva, queda de pressão arterial, alteração da frequência cardíaca, dor, fadiga, ansiedade, medo” (BANDURA, 1986; 1997; MULHOLLAND; WALLACE, 2001; TSCHANNEN-MORAN *et al.*, 1998 *apud* AZZI *et al.*, 2014, p. 32), podem alterar a crença de quão “competente alguém pode avaliar-se, e, assim, diminuir (ou não) a mobilização de esforços para a realização de uma dada tarefa” (BANDURA, 1986; 1997; MULHOLLAND & WALLACE, 2001; TSCHANNEN-MORAN *et al.*, 1998 *apud* AZZI *et al.*, 2014, p. 32). Breno menciona que:

[...] eu me achei frustrado e me frustrei com a pandemia, dentro da pandemia. Eu não me via mais professor, eu me vi um ser dentro de um sistema que estava jogado ali. Desculpa toda essa expressão, mas eu me emociono sabe, cara, com isso, porque é um momento de dificuldade, é um momento [...] de reflexão que o Paulo Freire tanto trazia no [...] que ele fala, que a gente precisa ser um professor pensante. Então eu [...] como professor, quando termino meus dias de trabalho, eu vou refletir sobre o que eu fiz, sobre todas as etapas que eu passei durante o dia, como professor, para poder fazer um planejamento no outro dia [...], e eu não conseguia mais fazer isso, eu não conseguia criar, eu não conseguia imaginar, eu... desculpa... [...] (BRENO, 2022, CE, p. 5).

Bandura (1997) pontua que tão importante quanto o nível de ativação é conhecer como ele é percebido e interpretado; e isso tem relações com as crenças de eficácia na medida em que “as pessoas lembram-se de experiências passadas e de como estas desencadearam as reações psicofisiológicas” (AZZI *et al.*, 2014, p. 32). Enfatiza Breno:

[...] hoje em dia eu refletindo, eu vejo que eu só não entrei em um estado de confusão “psico”, porque eu tive outros fatores que me deixaram mais tranquilo, mas eu pensei que eu ia perder o emprego, porque eu não era bom naquilo, naquele negócio de fazer os vídeos, porque eu não era bom nas edições, porque até isso a gente tinha que ser, não tem mais que ser só o professor que fazia o planejamento e fazia a aula, ele tinha que ser o professor que fazia o planejamento, fazia a aula, fazia o vídeo e fazia a edição do vídeo que ia pro aluno (BRENO, 2022, CE, p. 4).

Já com nossa segunda participante Ivete, a mesma descreve em sua entrevista sensações do seu ofício como docente dentro de um contexto pandêmico, pontuando questões negativas e positivas de cunho fisiológico e afetivo.

A participante menciona que “[...] viveu um pouco isolado do mundo, professores isolados do outro lado da tela vendo as crianças morrendo de vontade de abraçar, de pegar. Do outro lado também as crianças...” (IVETE, 2022, CE, p. 1). Relata assim, um pouco do sentimento causado pelo isolamento social. Enfatiza que estamos hoje com os filhos da pandemia (IVETE, 2022), desencadeando um processo de crianças que “[...] voltaram diferentes emocionalmente, quando não é muito agressivo, é muito carente, uma carência absurda” (IVETE, 2022, CE, p. 1), pois relata que na instituição em que atua ela ensina muita a autonomia da criança e “[...] ter que equilibrar isso é muito desafiador” (IVETE, 2022, CE, p. 1).

Assim, Ivete começa a expor sensações iniciais do que vinha pela frente no ensino remoto emergencial, em que precisaria controlar o “nível de ativação” (arousal) (AZZI, 2014) para gerenciar as demandas necessárias no novo formato de ensino-aprendizagem musical.

Contrapondo a Breno, um ponto bastante positivo em Ivete, além do suporte pedagógico on-line, foi o atendimento psicológico que a sua instituição ofereceu aos docentes, enfatiza que “[...] o psicólogo teve contato com todos nós

juntos e também isolados. Quem queria marcava uma hora” (IVETE, 2022, CE, p. 2). Porém, relata que em casa, durante o isolamento social, passou por um momento emocional muito ruim, ao ponto de “[...] começar a chorar dentro de um apartamento pequeno, não podia sair, porque eu fiquei realmente em isolamento total” (IVETE, 2022, CE, p. 2). Assim, fatores como ansiedade, tensão, dor e estados de humor são manifestações que podem alterar a percepção de autoeficácia (AZZI, 2014), demonstrando que a vivência de Ivete em isolamento pode ter influenciado na construção de sua fonte de estados fisiológicos e afetivos, mas que contrapõe a assistência da instituição com o amparo psicológico e pedagógico.

No retorno inicial ao presencial, Ivete menciona que “chorava”, quando foi a volta que não podia abraçar, que apesar de ensinarem a afetividade, tais gestos teriam que ser evitados, enfatiza que ainda continua, pois “[...] não vejo que a gente tenha saído da pandemia” (IVETE, 2022, CE, p. 2). As lembranças podem perpetuar e influenciar a construção das crenças de autoeficácia de Ivete, pois lembrando de experiências passadas, retoma-se como estas desencadearam as reações psicofisiológicas” (AZZI, 2014).

Assim, percebemos que os dois entrevistados tiveram impactos nos seus estados fisiológicos e afetivos, demonstrando o quanto se sentiram incapazes e como que a vida pessoal se uniu à profissional em um contexto de isolamento na própria residência. Porém, percebemos que houve a menção, por parte de Ivete, do suporte psicológico da instituição, o que não foi mencionado por Breno. Diante dos relatos, percebemos que o impacto da influência negativa para a construção dessa fonte se direciona mais à Breno, de acordo com seus relatos e o desamparo de cunho psicológico vinculado a instituição em que atua.

6 CONSIDERAÇÕES

Ao percorrermos caminhos longos e árduos durante a pesquisa acadêmica deparamo-nos com diversas dificuldades individuais e coletivas. O mundo passou por mudanças repentinas, em que vivenciamos mudanças não só profissionais e acadêmicas, mas também emocionais e fisiológicas. Como integrantes de um programa de pós-graduação, percebemos o quanto fomos impactados pela pandemia do COVID-19.

Durante a pesquisa, percebemo-nos sem forças para prosseguir diante de um contexto que nos “isolou” em casa, longe de familiares, amigos e do próprio contato com o mundo externo. Toda a pesquisa foi repensada, adaptada e feita de uma forma que contemplasse a demanda atual.

Ao considerar todo o trajeto percorrido, mencionamos a importância dessa pesquisa para olhares mais sensíveis aos profissionais docentes, pessoas, seres humanos, no campo de atuação em que estão inseridos. Além de estudante, também atuamos como professores na educação básica, estando efetivamente no chão da escola, sabendo como é se sentir incapaz, duvidar de sua própria capacidade em diversos momentos.

Como um panorama geral relacionado as fontes de informação e a construção inicial das crenças de autoeficácia docente dos entrevistados, enfatizamos que: apesar da formação inicial e as experiências anteriores de ensino não terem necessariamente proporcionado um ambiente de aprendizagem para atuar com o ensino remoto emergencial, percebemos que os participantes foram colocados em situações que impactaram suas fontes de informação, algumas com mais ênfase que outras.

A fonte de experiência direta de Ivete, por exemplo, juntamente com o suporte da instituição em que atua proporcionou uma estabilidade maior e um direcionamento relacionado à prática docente nesse contexto. Em relação a Breno, percebemos o quanto foi impactante para ele sair de um contexto não-pandêmico em que já era “difícil” planejar e pensar o ensino de Música na educação infantil, para um contexto que o tornou ainda mais “impotente” diante do que precisaria ser feito, corroborando com o histórico da ausência de uma formação direcionada à infância em sua licenciatura, bem como a instituição em

que atua que não ofereceu o suporte pedagógico para os docentes se estruturarem de forma mais rápida nesse período.

Breno e Ivete tiveram pontos relevantes na construção de sua fonte de experiência vicária. No primeiro, Breno, ficou nítido a similaridade em relação ao gênero de seus modelos sociais, colocando-o em consonância com diversos modelos que fizeram parte de sua vida profissional. Já Ivete, direciona-se para um modelo social com maior relevância, o seu ex-professor e atual marido, que tanto a instigou a se identificar com a profissão docente, quanto esteve presente no período pandêmico, auxiliando-a.

Refletimos que a persuasão social ficou discrepante em relação ao entrevistado Breno e a Ivete, visto que, enquanto Breno relata uma devolutiva de forma “negativa” por parte dos responsáveis pelas crianças, relacionada aos vídeos, ao planejamento, ao repertório escolhido etc. Ivete, contrapondo a isso, relata uma satisfação diante do cenário de adaptação para o remoto, em que os responsáveis mencionam que as crianças se divertiram e que eles acharam muito interessante as propostas apresentadas.

Precisamos enfatizar a diferença nítida entre o suporte pedagógico e psicológico oferecido para o contexto de Ivete e ausente no contexto de Breno, refletindo e influenciando na construção das fontes de informação de cada um deles.

Assim, diante desse cenário, podemos perceber o impacto nos estados fisiológicos e afetivos de Breno e Ivete. A palavra “incapaz” fez parte de forma enfática nos relatos de Breno sobre sua percepção diante do cenário pandêmico, em que tudo isso o deixou frustrado e impedindo de prosseguir nos planejamentos, na criação etc. Em contrapartida, Ivete enfatiza que lidar com os “filhos da pandemia” foi um dos fatores mais desafiadores, pois estava com crianças que voltaram diferentes emocionalmente, mas menciona que como ponto positivo e decisivo nesse processo, foi o suporte de um psicólogo oferecido pela instituição e que foi fator determinante na adaptação na nova rotina.

Enfatizamos a formação inicial e continuada de professores e professoras para atuar com Música no contexto da educação infantil, exigindo demandas específicas de aprendizagem e desenvolvimento infantil, bem como as necessidades dos novos tempos, principalmente pós pandemia.

O impacto nas crenças de autoeficácia, consequentemente dando base à motivação deles foi evidenciado na ausência do preparo para atuar nesse contexto, na discrepância da assistência das instituições em que atuam, bem como lidar com questões fisiológicas e emocionais apresentadas no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Enfatizamos a importância do estudo corroborando com pesquisas também na temática, principalmente no ensino de Música, que trata de uma ótica qualitativa da construção dessas percepções.

Algumas dificuldades foram enfrentadas durante o processo dessa pesquisa, como a dificuldade em conseguir entrar em contato com os participantes, visto o excesso de trabalho durante o ensino remoto, bem como a exaustão de estar em frente a uma tela para fazer mais uma videochamada em entrevista.

Deixamos explícitos nesse parágrafo temas relevantes para a continuidade de pesquisas futuras, para que essa construção desenvolvida na dissertação possa ser ampliada. Sugerimos a varredura de novas publicações em outras plataformas, acompanhando novos estudos e contribuindo com as discussões sobre a temática.

Mencionamos a importância dessa pesquisa para a pós-graduação, bem como referência para professores e professoras de Música que atuam no contexto de ensino foco desse estudo, que consideramos um campo de atuação promissor para o educador musical, em que vem crescendo na cidade de Mossoró e região.

Desejamos uma futura continuação desse estudo, entendendo questões em relação à rotina dos docentes no ensino pós pandemia, visto o impacto nas relações cotidianas, bem como na etapa da educação infantil que contempla crianças que nasceram e se desenvolveram em um período pandêmico, de isolamento social e de uma rotina atípica das rotinas educativas anteriores.

Por fim, evidenciamos a importância da luta diária do educador musical para com seus contextos de atuação, e que como forma de resistência precisamos posicionar-nos quanto à (des)valorização do professor de Música, em seus diversos espaços, afirmando sua importância e contribuição para uma educação transformadora e libertária, que se constitua de forma efetiva em sala de aula e no processo de aprendizagem dos estudantes para que assim

possamos alcançar um ensino de qualidade e uma sociedade mais justa e igualitária trazendo a arte como uma forma de pensar, viver e sobretudo fazer uma educação humanizadora e cidadã atrelada ao fazer musical na escola.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. C. de; CAVALCANTI, C. R. P.; FIGUEIREDO, E. Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 34-44, set. 2010.
- ARAÚJO, R. C. de. Crenças de autoeficácia e teoria do fluxo na prática, ensino e aprendizagem musical. Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais. *Percepta*, 1(1), 55-66, 2013.
- ARAÚJO, R. C. de. *Educação Musical: criatividade e motivação*. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2019.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. *EmRede*, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- AZZI, R. G. *Introdução à teoria social cognitiva*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J.; BZUNECK, J. A. *Considerações sobre a auto-eficácia docente*. AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.
- AZZI, R. G.; VIEIRA, D. A. *Crenças de eficácia em contexto educativo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
- BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BANDURA, A., AZZI, R. G. *Teoria social cognitiva: diversos enfoques*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.
- BANDURA, A. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman, 1997.
- BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
- BATTISTI, D.; ARAÚJO, R. C. de. Motivação de crianças para aprendizagem do violão no contexto do ensino coletivo. *Orfeu*, v.2, n.2, p. 147 de 174. dez. de 2017.
- BATTISTI, D. Um estudo sobre as crenças de autoeficácia no ensino coletivo de violão. Dissertação (Mestrado em Música) - Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, *Lei de diretrizes e bases*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. A etapa da Educação Infantil – Os campos de experiências. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-objetivos-de-aprendizagem-e-desenvolvimento-para-a-educacao-infantil>>. Acesso em: outubro, 2020.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

- BRAZIL, Marcelo Alves. *Leitura musical para iniciantes em aulas coletivas de violão: uma visão através da teoria da autoeficácia*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Escola de Música. Salvador, 2017.
- BRITO, T. A. de. *Música na educação infantil*. São Paulo, Peirópolis, 2003.
- CALZAVARA, Adriana Akemi Kikuchi. Autorregulação, autoeficácia e uso de estratégias de aprendizagem na construção da performance de pianistas em diferentes níveis de formação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-graduação em Educação. Londrina, 2019.
- CAVALCANTI, C. R. P. Crenças de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 93-102, mar. 2009.
- CERESER, C. M. I. *As crenças de autoeficácia dos professores de música*. Tese (Doutorado em Música) - UFRGS. Porto Alegre, RS. 2011.
- COSTA, A. V. L. da. *Percursos de inserção profissional: um estudo com egressos da licenciatura em música da UERN*. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-árido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Norte. Mossoró, 2020.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de Pesquisa*. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GONÇALVES, L. S.; ARAÚJO, R. C. de. Um estudo sobre percepção musical e crenças de autoeficácia no contexto de uma instituição de ensino superior paranaense. *Revista da ABEM*. Londrina. v.22, n.33, 137 -153, jul.dez. 2014.
- GONÇALVES, A. *A disciplina de leitura musical à primeira vista em cursos de graduação em Música do sul do brasil: um estudo com base na Teoria social cognitiva sobre processos de ensino/aprendizagem*. Tese (Doutorado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.
- HERMÍNIO, B. A. A. *As crenças de autoeficácia dos professores de música para atuarem na educação infantil*. Monografia (Graduação em Música). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Mossoró, 2019.
- HERMÍNIO, B. A. A.; RIBEIRO, G. M. *As crenças de autoeficácia dos professores de música de rede pública de Mossoró para atuar com as tecnologias digitais*. In: VII Semana de Ciência, Tecnologia e Inovação. Bioeconomia: diversidade e riqueza para o desenvolvimento sustentável. Mossoró, p. 1101-1104, 2019.
- KRÜGER, Fernanda. *O perfil do professor de música do ensino médio e suas crenças de autoeficácia*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2017.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PACHECO, J. A. *O pensamento e ação do Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- NEVES, Gina Samoa. *O perfil e as crenças de autoeficácia de professores de música dos anos finais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

- OLIVEIRA, M. A. W.; CERESER, C. M. I.; HENTSCHKE, L. Tecnologias de informação e comunicação na educação musical: Um estudo sobre a autoeficácia de professores de música no Brasil. Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais. *Percepta*, 3(2), 81–99, 2016.
- PAJARES, F.; OLAZ, F. *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.
- REZENDE, J. M. de. Epidemia, endemia, pandemia. Epidemiologia. *Linguagem Médica*, v. 27, n. 1, p. 153-155, jan./-jun., 1998. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/iptsp/article/view/17199>. Acesso em: 18 de julho de 2020.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS., R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez, 2006.
- RÖPKE, C. B. O perfil do professor de música que atua na educação infantil e suas crenças de autoeficácia. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2017.
- TOURINHO, C.; AZZI, R. G.; DANTAS, M. A. Crenças de autoeficácia ocupacional de estudantes e recém-egressos de cursos de bacharelado em violão. Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais, *Percepta*, 3(2), 49–68, 2016.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. – São Paulo: Atlas, 1987.
- VOLKMANN, Susan Emanuelle. *A modelação sob a perspectiva da teoria social cognitiva: a aquisição de crenças de autoeficácia no ensino de violino em um grupo de jovens*. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.
- WEBER, V. *Unidocência e Educação Musical: crenças de autoeficácia do professor de referência*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Santa Maria, RS, 2018.
- WERNER, A. S. As crenças de autoeficácia dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para ensinar música. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

Anexo A – Roteiro: Dados da entrevista e do(a) professor(a) colaborador(a)



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFERSA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE – IFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – POSENSINO**

**DADOS DA ENTREVISTA E DO(A) PROFESSOR(A)
COLABORADOR(A)**

Roteiro adaptado de (WEBER, 2018)

**AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DE
MÚSICA PARA ATUAREM NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE
PANDEMIA**

Pesquisador: Bruno Alisson Alves Hermínio (POSENSINO –
UERN/UFERSA/IFRN) – brunoherminio97@gmail.com

Dados da entrevista e do professor(a) colaborador(a)

- Data e local da entrevista: _____
- Professor(a): _____
- Escola: _____
- Pseudônimo: _____
- E-mail: _____
- Idade: _____ anos.
- Ano em que se formou no curso de licenciatura em Música na UERN: ____
- Maior titulação: _____
- Tempo de experiência docente: _____
- Tempo de experiência docente com a educação infantil: _____
- Tempo de experiência docente na escola atual: _____
- Jornada de trabalho: _____ horas.
- Essa jornada de trabalho é cumprida:
 - () apenas nessa escola;
 - () nessa escola e em outra escola pública;
 - () nessa escola e em outra escola privada;
 - () outro.
- Atualmente, qual o número de alunos por turma? _____
- Número de alunos por turma antes do início da pandemia _____

ROTEIRO DA ENTREVISTA – BLOCO 1 (DIMENSÕES DA AUTOEFICÁCIA DOCENTE)

Roteiro adaptado de (WEBER, 2018)

Questões introdutórias

- Conte-me sobre os motivos que o levaram a se tornar professor(a).
- Conte-me sobre seu contexto de trabalho atual.

Bloco 1 – Autoeficácia Docente

Eficácia nas estratégias instrucionais

- Fale sobre como você percebe sua capacidade para ajudar seus alunos a compreender determinado assunto...

Norteamentos para o entrevistador:

- Diferentes estratégias de ensino?
- Explicações e diferentes exemplos (os alunos confusos)?
- Ajustar atividades aos diferentes níveis de cada estudante? (alunos com maior e menor dificuldades)
- Variedade de estratégias de avaliação?

- Como você se sente quando os alunos fazem perguntas difíceis? Como você reage? Como percebe sua capacidade para responder?

Eficácia no gerenciamento da sala de aula

- Fale sobre como você percebe sua capacidade para lidar com situações adversas na aula...

Norteamentos para o entrevistador:

- Um aluno agitado?
- Fazer com que os alunos sigam os “combinados” da aula?
- Estabelecer uma rotina de atividades acontecendo de forma estruturada? (rotina na pandemia?)
- Deixar claro para a turma sua expectativa sobre o comportamento dos alunos em aula?

Eficácia no engajamento do estudante

- Fale sobre como você percebe sua capacidade para estimular alunos que apresentem pouco interesse nas aulas...

Norteamentos para o entrevistador:

- Tem êxito? Como?
 - Quando não consegue, como se sente/reage?
- Como você percebe sua capacidade para ajudar os estudantes a valorizar a aprendizagem?
 - Você acredita que pode auxiliar os pais/mães/responsáveis a ajudar os filhos a terem um melhor desenvolvimento nas atividades escolares?
 - Estratégias (Como foi na pandemia, em que o contato das crianças com os responsáveis se intensificou?)

Fontes de autoeficácia

Pensando em suas respostas sobre a percepção de sua capacidade com relação ao gerenciamento da sala de aula, ao engajamento das alunas e 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? (Teve experiências de ensino remoto ou EAD?)

Norteamentos para o entrevistador:

- Enquanto aluno(a)...
 - Quais foram essas experiências?
 - Porque foram importantes?
- Você considera que já tenha cometido erros, situações equivocadas na docência?

Norteamentos para o entrevistador:

- Como se sentiu?
- Como isso afetou sua percepção sobre ensinar?
- Como reagiu?

- Me conte sobre situações desafiadoras que você enfrenta como professor(a).
(Durante a pandemia)

- Me conte como foi o processo de começar o ensino remoto na educação infantil.

Norteamentos para o entrevistador:

- E ensino remoto para a educação infantil, você teve experiência na graduação? Ensino remoto ou EAD?
- Como foi a aceitação por parte dos responsáveis das crianças.
- Como foi o retorno dos responsáveis com as propostas das vivências de Música no formato de ensino remoto emergencial?
- Me conte sobre a adaptação das turmas na volta ao presencial.

- Enquanto alunos(as), costumamos observar professores(as) habilitados(as), experientes dando aula... Você lembra-se de algum(a) professor(a) assim em sua formação? Quais aspectos ficaram contigo desse(a) professor(a), o que você traz dessas experiências para o(a) professor(a) que se tornou?

- E em tua prática docente, você já observou outros(as) educadores(as) musicais ministrando aula? Como foram essas experiências para sua docência? (Acompanhou oficinas/cursos de aulas remotas ou EAD?)

- Existem vários filmes que retratam bons professores(as) inspiradores(as), que mudam a realidade de alunos(as)... Você já assistiu algum filme assim?

Norteamentos para o entrevistador:

- O filme lhe inspirou?
 - Influenciou a sua prática docente? Influenciou a sua forma de ser professor(a)?
 - De que forma?
- Você recebeu comentários sobre seu trabalho como docente nesse período? (durante a pandemia)

Norteamentos para o entrevistador:

- De quem? – Alunos(as), colegas de trabalho, diretor, pais/mães, amigos(as) ou familiares...
- Como eram esses comentários?
 - Comentários que valorizam ou desvalorizam a prática docente
- Sobre quais aspectos?
- Em que momentos?
- Como se sente? Influências e inspirações para o trabalho como professor(a)?

- Me conte alguns momentos/situações em que você se sente ansioso(a) durante o trabalho como professor(a). (Enfatizar o momento de pandemia, em sala de aula ou no ensino remoto)

Norteamentos para o entrevistador:

- Como reage? Insiste nas situações? Abandona?

- Em algum momento você sente cansaço, dor ou irritação durante a prática docente durante esse período?

Norteamentos para o entrevistador:

- Por que? Quais situações? Como você reage a isso?

- Agora me conte sobre momentos em que percebe sentimentos positivos durante a prática docente... (Teve sentimentos positivos na prática docente realizadas durante a pandemia?)

ROTEIRO DA ENTREVISTA – BLOCO 2 (FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS MUSICAIS E PEDAGÓGICO- MUSICAIS)

Roteiro adaptado de (WEBER, 2018)

Questão Inicial

- Para você, o que é a Música na Educação Infantil?
- Pensando em sua formação musical, conte-me sobre sua trajetória na Música antes da graduação...

Norteamentos para o entrevistador:

- Conservatório? Aulas de música particular?

- Durante a graduação em Música, você cursou alguma disciplina que trabalhasse o ensino de música na educação infantil? Como foi essa formação?

Norteamentos para o entrevistador:

- Conteúdos, atividades, momentos importantes...
- De que forma contribuiu ou não para sua formação e atuação como professor(a) de Música?

Educação Musical na sala de aula

- Conte sobre suas propostas metodológicas para as aulas de Música em sala de aula...

Norteamentos para o entrevistador:

- Atividades musicais
- Jogos e brincadeiras
- Contação de histórias musicalizadas
- Repertório...

- Quais eram seus objetivos com essas atividades? Quais eram os resultados esperados?

Norteamentos para o entrevistador:

- Objetivos e resultados foram alcançados?

- Você trabalha outros conteúdos além da Música em sala de aula? Quais? *
(Você sempre traz conteúdos além da parte musical? Trabalhar com temáticas interdisciplinares?)

- Como as crianças costumam reagir em suas aulas de Música?
- Quais facilidades você encontra para trabalhar com Música em sala de aula?
- E quais dificuldades?

Norteamentos para o entrevistador:

- Alunos(as), os materiais, o sistema de ensino, corpo docente...
- Como lida com essas dificuldades?

Contexto de trabalho

- Conte sobre a Educação Musical na escola em que você trabalha...
 - Existem instrumentos musicais à sua disposição? Sala de Música?
 - Apresentações?

Formação continuada

- Você fez algum curso de formação continuada que envolve o ensino de música na Educação Infantil?

- Como foi? Atividades? Conteúdos? Aprendizados? Momentos Importantes?
- Teve reflexo na sua prática docente?

- Você gostaria de aprender algo a mais para trabalhar com Música em suas aulas? O que você indicaria para trazer-lhe ainda mais confiança?

Anexo B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFRSA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE - IFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – POSENSINO**

Título: AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DE MÚSICA PARA ATUAREM NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Pesquisador/a responsável: Bruno Alisson Alves Hermínio

Telefone para contato: (84) 98746-4717

Instituição/Departamento: UERN/UFERSA/IFRN

E-mail: brunoherminio97@gmail.com

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa intitulada “AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DE MÚSICA PARA ATUAREM NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA” que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que tiver. Após ser esclarecido/a sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido ao seguinte procedimento:

Aplicação de entrevista semiestruturada contendo perguntas semiabertas, cuja responsabilidade de aplicação é do pesquisador Bruno Alisson Alves Hermínio, aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, da Universidade Federal Rural do Semi-árido – UFERSA e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. A entrevista será conduzida pelo pesquisador e gravada em dispositivo móvel de comunicação, as informações coletadas serão organizadas, analisadas e guardadas pelo pesquisador.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as crenças de autoeficácia dos professores de música para atuarem na educação infantil em tempos de pandemia. E, como objetivos específicos: a) identificar as fontes de crenças de autoeficácia para atuar na educação infantil e b) compreender as crenças de autoeficácia do professor de música da educação infantil.

Os resultados esperados são que essa pesquisa promova uma reflexão nos profissionais da educação que foram sujeitos pesquisados, bem como trazer um panorama geral sobre a Motivação desses profissionais em sua prática pedagógico-musical e no cotidiano do contexto educativo.

Como participante, você estará exposto a riscos mínimos e dentre os possíveis ressaltamos que pode ocorrer algumas inquietações e desconforto com as entrevistas. No entanto, a qualquer momento, poderá desistir da pesquisa e isso não incorrerá em nenhum prejuízo para você. Esses riscos serão ainda minimizados mediante a garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas o pesquisador aplicará a entrevista e será responsável pelo manuseio e guarda da mesma; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante e garantia que o participante sinta-se à vontade para responder a entrevista.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em mídia, guardado por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador Bruno Alisson Alves Hermínio, podendo encontrá-lo na Faculdade de Letras e Artes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Campus Central, no endereço Rua Professor Antônio Campos, s/n, BR 110, km 48, Bairro Costa e Silva - Mossoró/RN | 59600-000, através do tel. (84) 98746-4716 ou do e-mail: brunoherminio97@gmail.com. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antônio da Silva Neto s/n – Aeroporto. Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar danos – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a).

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

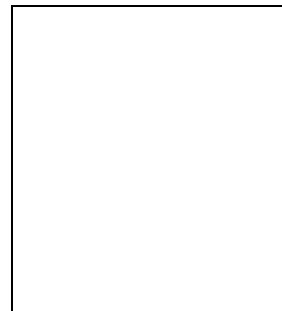
Eu, _____
abaixo assinado, concordo em participar deste estudo como sujeito, no qual declaro, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a

publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Mossoró, 24/01/2022.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante



Anexo C - Termo de autorização para uso de áudio***TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO***

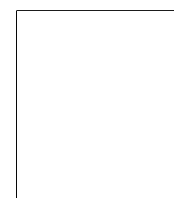
Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de áudio produzido por mim, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador Bruno Alisson Alves Hermínio do projeto de pesquisa intitulado “As crenças de autoeficácia dos professores de Música para atuarem na educação infantil em tempos de pandemia” a realizar captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Mossoró-RN, __ de _____ de 2021

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável



IMPRESSÃO
DATILOSCÓPICA