

A importância das crenças de autoeficácia para o ensino de música no contexto da unidocência

Vanessa Weber

UFSM
vanewebersm@gmail.com

Cláudia Ribeiro Bellochio

UFSM
claudiabellochio@gmail.com

Comunicação

GT 2.1 – Ensino e aprendizagem de música nas escolas de educação básica

Resumo: O professor unidocente atuante nos anos iniciais do ensino fundamental possui algumas especificidades na profissão, dentre as quais a unidocência, o ensino de crianças e o trabalho com diversas áreas do conhecimento. Dentre estas áreas, o foco da investigação esteve na Educação Musical. Pesquisadores da área, tanto nacionais quanto internacionais, demonstram que este professor, em muitos casos, não sente confiança para o trabalho docente com a música, ou seja, não possui crenças de autoeficácia elevadas com relação à área. Assim, temos como objetivo deste artigo refletir a respeito da importância das crenças de autoeficácia do professor de referência para o seu envolvimento com a Educação Musical. Tais reflexões surgem de uma pesquisa qualitativa, cujo referencial teórico foi a Teoria Social Cognitiva, de Albert Bandura, realizada com oito professoras de escolas públicas e privadas de Santa Maria. A produção dos dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais foram analisadas tendo como referência a análise de conteúdo (Bardin, 2011). Como resultados, apontam-se aspectos que podem contribuir para crenças de autoeficácia elevadas, dentre os quais destacamos: formação musical; práticas na escola durante a formação; observação de outros professores trabalhando com atividades pedagógico-musicais; e apoio profissional na docência, tanto do professor licenciado em música quanto da equipe diretiva e demais colegas professores. Acreditamos que as discussões apresentadas no artigo contribuem com as reflexões a respeito da relação entre professor de referência, unidocência e Educação Musical, ao analisar esta temática sob uma perspectiva teórica ainda não explorada no contexto brasileiro.

Palavras-chave: educação musical, crenças de autoeficácia, unidocência.

Introdução

Ao pensarmos a Educação Musical a partir da unidocência do professor de referência, formado em cursos de Pedagogia, alguns aspectos são levados em consideração, como, por

exemplo, a sua formação musical e pedagógico-musical¹, a estrutura, apoio e incentivo da escola para o trabalho com música e as crenças que este professor tem a respeito desta área de conhecimento e de suas próprias possibilidades pedagógicas com relação à mesma. Além disso, ao investigarmos relações entre o professor de anos iniciais e a Educação Musical, encontramos em Figueiredo (2003) outro ponto a destacar. O pesquisador aponta que

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

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

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

¹ Esta formação está relacionada aos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, conforme definição de Bellochio e Figueiredo (2009): conhecimento musical envolve o estabelecimento de “relações diretas com a música, através de experiências musicais: cantar, tocar, percutir, dentre outras”. Já o conhecimento pedagógico-musical envolve o estabelecimento de “relações entre o conhecimento musical e as possibilidades e maneiras de ser ensinado e aprendido” (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p. 40).

do professor de anos iniciais com relação à Educação Musical, apontada por pesquisadores da área, está relacionada ao conceito das crenças de autoeficácia, visto que

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

Assim, tendo como referencial teórico a Teoria Social Cognitiva, o objetivo deste artigo é refletir a respeito da importância das crenças de autoeficácia do professor de referência para o seu envolvimento com a Educação Musical.

Metodologia

Ao buscarmos o aprofundamento da compreensão em torno das crenças de autoeficácia do professor de referência com relação à Educação Musical, optamos por uma investigação com abordagem qualitativa. Além da revisão de literatura tanto nacional quanto internacional sobre o tema, a produção dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, constituindo-se de uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 188). Como colaboradoras da pesquisa, contamos com oito professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas e privadas de Santa Maria/RS. O quadro a seguir ilustra a formação e atuação das professoras entrevistadas. Destacamos que para manter o sigilo em torno da identidade das entrevistadas, os nomes utilizados ao longo do artigo são fictícios e foram escolhidos pelas próprias professoras no momento da entrevista.

FIGURA 1 – Dados acerca da formação e atuação das professoras entrevistadas

Professora	Pedagogia: Instituição/ano de conclusão	Especialização	Tempo de experiência docente	Tempo de experiência docente na escola atual	Docente em escola	Atua em
Juliana	Pública/2003	Educação Ambiental	10 anos	8 anos	Municipal	4º ano
Antônia	Privada/2012	Gestão Educativa	9 anos	1 ano	Particular	2º ano

Betina	Pública/2004	Psicopedagogia clínica e institucional	13 anos	4 anos	Particular	2º ano
Laura	Privada/2010	Educação especial	18 anos	6 meses	Municipal	5º ano
Letícia	Privada/2013	Gestão Educacional	4 anos	3 anos	Particular	1º ano
Eliana	Pública/2010	Mestre em Educação	5 anos	3 anos	Particular	3º ano
Luma	Pública/2004	Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica	25 anos	5 anos	Estadual	2º ano
Leveza	Pública/2008	Pedagogia hospitalar	7 anos	4 anos	Estadual	3º ano

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As entrevistas foram realizadas em dezembro de 2017 e janeiro de 2018, nas escolas ou residências das professoras ou em uma sala do Centro de Educação da UFSM. Após a realização das entrevistas, todos os áudios foram transcritos e enviados para as professoras por email para que as mesmas pudessem ler, sugerir alterações e autorizar a utilização dos dados para a pesquisa. Com relação à autorização, todas as professoras assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido e, após o recebimento do mesmo, iniciamos a análise das entrevistas. Para esse momento da pesquisa, tivemos como referência a análise de conteúdo, definida por Bardin (2011) como

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

De acordo com esta autora, a organização da análise de conteúdo se estrutura em torno de três etapas: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material, e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Após os procedimentos de codificação e categorização, construímos um conjunto de categorias, formada por unidades de contexto e unidades de registro (BARDIN, 2011). As unidades de registro são os elementos unitários do texto que servem de base para posterior categorização e podem ser representadas pela palavra, pelo tema, pelo objeto, pelo personagem, pelo acontecimento ou pelo documento. Em nossa pesquisa, a unidade de registro utilizada foi o “tema”. Para Bardin (2011, p. 135),

“fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. A autora aponta ainda que “o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.” (p. 135). É importante destacar que na análise de conteúdo o tema é uma unidade complexa, que pode variar de comprimento, sendo representado em uma ou mais frases. Além disso, “sua validade não é de ordem linguística, mas antes de ordem psicológica: podem constituir um tema tanto uma afirmação como uma alusão” (UNRUG, 1974 apud BARDIN, 2011, p. 135). Já a unidade de contexto é mais ampla e serve de referência à unidade de registro, fixando limites contextuais para interpretá-la. As unidades de contexto podem, portanto, conter diversas unidades de registro (MORAES, 1999).

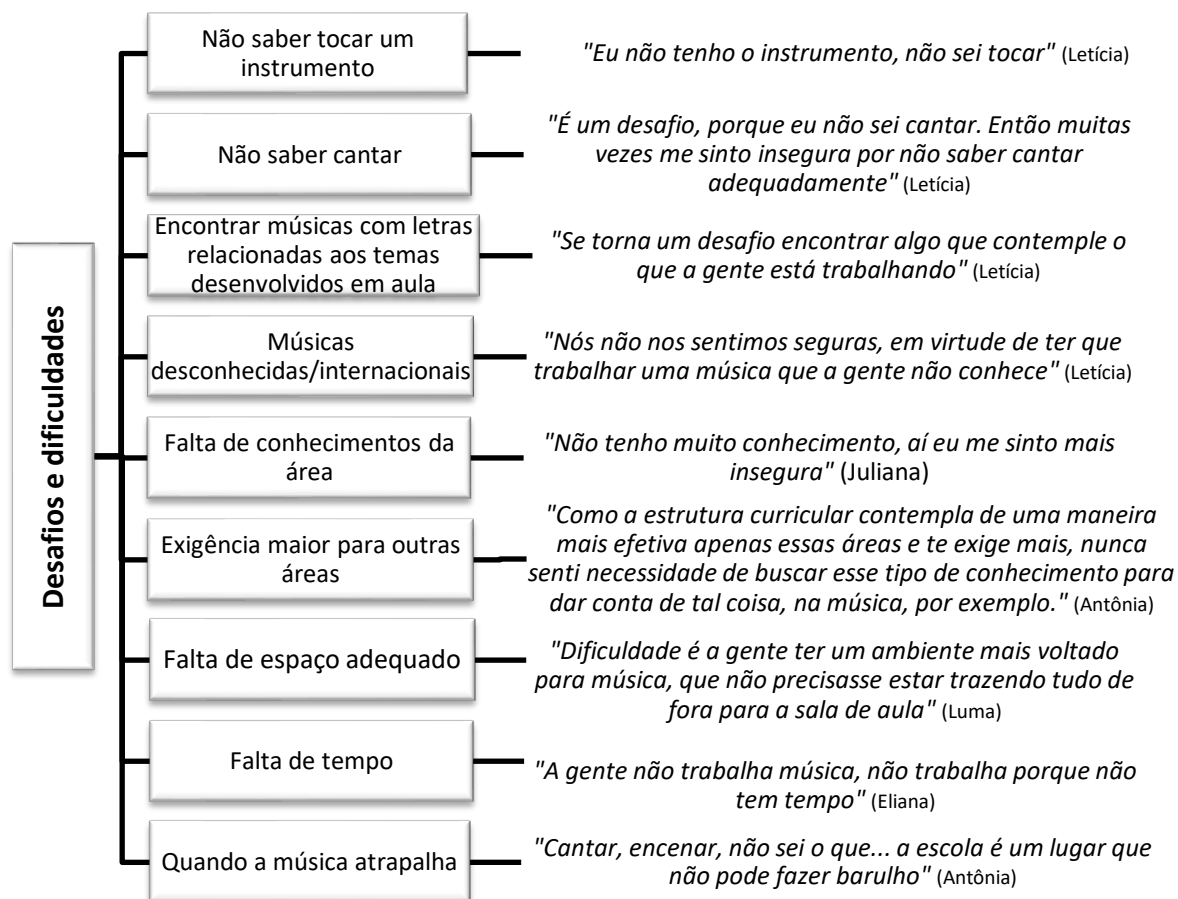
Na próxima seção, apresentamos detalhadamente uma destas categorias, referente às crenças de autoeficácia e a Educação Musical.

Análise dos dados

Nesta seção, buscamos refletir a respeito de aspectos relacionados à autoeficácia das professoras para a Educação Musical, abordando as dificuldades e facilidades que as professoras percebem para com a área, e aspectos que influenciam suas crenças de autoeficácia. As figuras que introduzem as subseções representam as unidades de contexto e de registro (BARDIN, 2011), trazendo as narrativas das professoras entrevistadas que nos auxiliam refletir sobre estas questões.

Desafios e dificuldades relacionadas à Educação Musical

Figura 2. Unidade de contexto e unidades de registro



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Diversos foram os desafios mencionados pelas professoras entrevistadas quando refletiam sobre as possibilidades de inserirem a música em suas práticas docentes. A falta de conhecimentos da área, a exigência para que priorizem outras áreas, como português e matemática e, por consequência disto, a falta de tempo durante a aula são desafios também encontrados na revisão de literatura, como, por exemplo, em Gifford (1993), Kane (2006), Russel-Bowie (2009), Garvis e Pendergast (2010a, 2010b), dentre outros. A falta de conhecimentos específicos da música aponta para a importância da formação musical durante a formação inicial e continuada das professoras de referência. Sobre este aspecto, a professora Leveza menciona: *"a gente tem boa vontade, mas não tem conhecimento de*

causa”². Essa falta de conhecimentos afeta as crenças de autoeficácia da professora. Ao mencionar atividades com canções realizadas em aula, não tem segurança para identificar quais conhecimentos específicos da música está trabalhando com seus alunos.

Isso foi algo que me passou pela faculdade. Não é algo que eu aprendi com facilidade. Tanto que eu não respondi com facilidade a sua pergunta anterior. Você faz, porque você gosta. Mas, é algo que precisa ser aprofundado. Na graduação, os professores que trabalham com essas questões, eu acho que é algo que a gente precisa planejar melhor. Para que quando a gente saia da graduação a gente possa dizer: “eu vou trabalhar, isso, isso e isso”, eu não sei dizer se a música da abelha eu estou trabalhando ritmo, eu estou trabalhando o que... Eu estou trabalhando a letra A, mas eu não sei se estou puxando mais para o ritmo. (Leveza).

A priorização de outras áreas do conhecimento e a consequente falta de tempo durante a aula são fatores determinantes para a prática docente das professoras, as quais mencionam que ao longo do ano letivo precisam “vencer” certa quantidade de conteúdos, e a música vai sendo deixada de lado. A professora Juliana, por exemplo, acredita que trabalhar com práticas musicais e pedagógico-musicais com crianças pequenas seria mais fácil, pela menor quantidade de conteúdos de outras áreas a serem desenvolvidos.

Pode ter também a questão do ano, né? Trabalhar com os menores pode ser mais fácil do que agora no quarto ano que já tem mais conteúdo para trabalhar. Então já se deixa a música um pouco mais de lado pela questão do tempo, porque eu sei que eles têm que aprender os conteúdos, tenho que cobrar porque eles já têm dificuldade e daí eu tenho que focar mais na matemática, português. (Juliana).

A priorização da matemática e do português também foi mencionada por outras professoras. Laura, por exemplo, dá ênfase a estas áreas em suas práticas docentes devido às avaliações externas: “a gente sempre vai direcionado para português, matemática, devido à prova Brasil, mas pra música não”. Essa priorização de determinadas áreas devido a avaliações externas já foi mencionada anteriormente e pode levar a construção de uma concepção, por parte das professoras, de que estas áreas que serão avaliadas são mais importantes. Assim, não tendo tempo para trabalhar com todas as áreas – e devido às crenças de autoeficácia para o ensino de cada uma destas – as professoras acabam priorizando algumas para o ensino. A

² As narrativas das professoras entrevistadas são transcritas em itálico ao longo do texto.

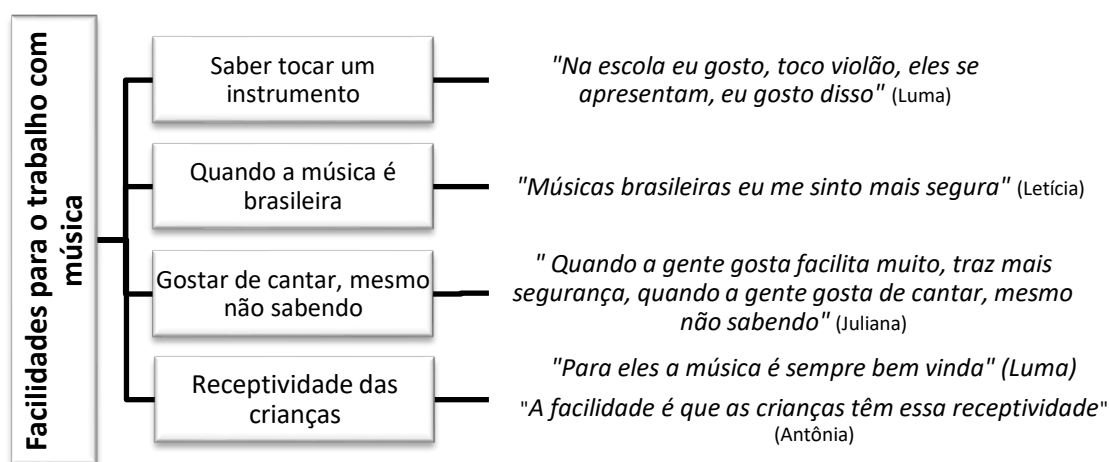
professora Juliana menciona que não busca envolver tantas atividades musicais em suas aulas, pois tem medo de que os alunos “*acabem não aprendendo o que eles realmente vão precisar depois nos outros anos*” (Juliana).

Como as professoras possuem dificuldades em definir e apontar conteúdos próprios da área e, em muitos casos, as atividades pedagógicas envolvendo a música são percebidas como momentos de diversão e relaxamento, a música se torna secundária no planejamento docente. Além disso, a concepção construída junto ao professor especialista em música, de que a aula de música precisa envolver o ensino de instrumentos também se torna um desafio para as professoras de referência. Nesse sentido, as professoras Leticia, Eliana, Juliana e Leveza destacam que por não saberem tocar um instrumento ou não saberem cantar, se sentem mais inseguras, ou seja, possuem baixas crenças de autoeficácia para trabalhar com a música.

Essa falta de conhecimento técnico envolvendo o canto ou a prática instrumental leva as professoras a buscarem trabalhar com foco na letra das músicas. Assim, como os objetivos principais de momentos em que levam alguma música para a sala de aula estão na análise das letras ou na utilização de músicas que contribuam para a aprendizagem de conteúdos de outras áreas, um dos desafios e dificuldades também apontados pelas professoras se torna a escolha deste repertório.

Facilidades para o trabalho com música

Figura 3. Unidade de contexto e unidades de registro



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

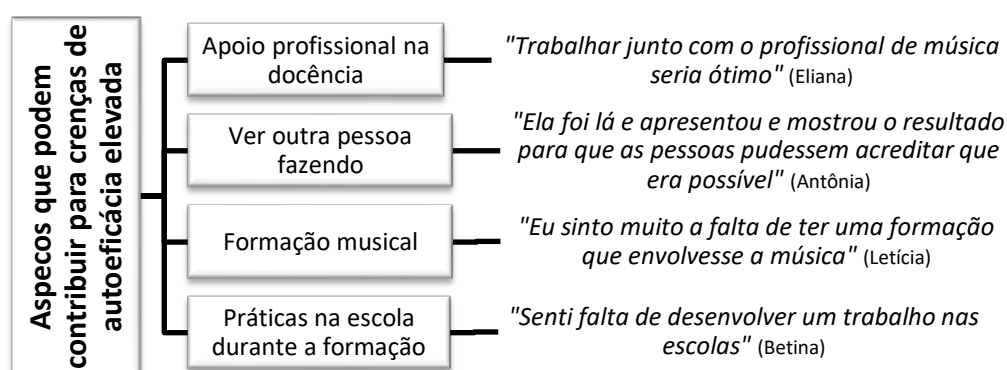
Ao longo da entrevista, além das dificuldades e desafios que percebem com relação à Educação Musical, as professoras também mencionaram facilidades para trabalhar com a área. Analisando as entrevistas, percebemos que estas facilidades estão relacionadas e, em muitos casos, são o contrário das dificuldades. Por exemplo, se Letícia aponta que não saber tocar um instrumento se torna um desafio para que insira a música em suas aulas, Luma percebe que saber tocar violão se torna uma facilidade para que a música esteja mais presente em sua prática docente.

O trabalho envolvendo as letras das músicas – e não os aspectos musicais – também surge nesta unidade de contexto, visto que como as professoras percebem que a música pode contribuir com o ensino de outros conteúdos, quando trabalham com músicas brasileiras sentem mais facilidade, por entender o que a letra representa.

Estas referências, envolvendo o saber tocar, saber cantar e a escolha do repertório com letras adequadas para as aulas, foram mencionados tanto como desafios quanto como facilidades. Assim, compreendemos que são fatores relevantes para as professoras, influenciando suas percepções de crenças de autoeficácia. Além disso, as professoras mencionam, que apesar das dificuldades, a receptividade dos alunos para com atividades musicais é boa e isso faz com que se motivem a continuarem envolvendo a música em sua docência.

Aspectos que podem contribuir para crenças de autoeficácia elevada

Figura 4: Unidade de contexto e unidades de registro



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

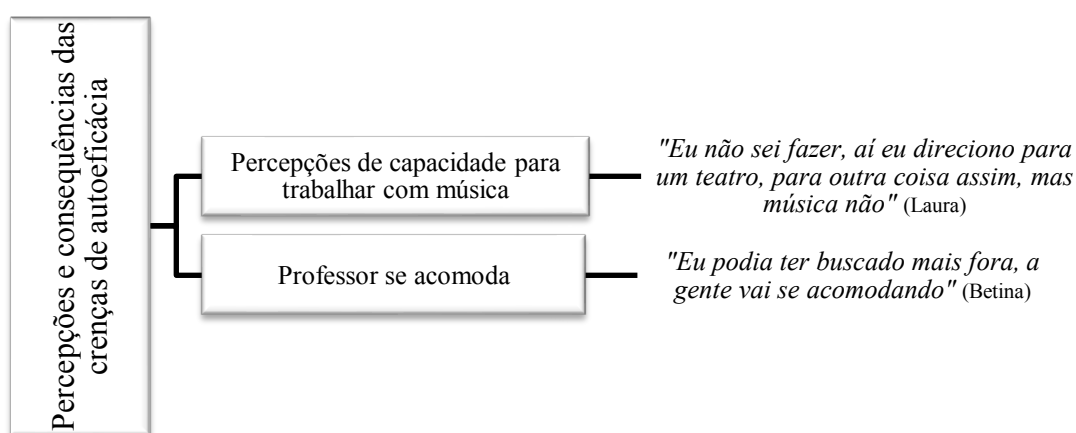
Para refletirmos sobre aspectos que podem contribuir para elevar as crenças de autoeficácia das professoras de referência, destacamos a situação da professora Antônia, que demonstra possuir poucos conhecimentos musicais, porém, ao longo da entrevista, cita diversos momentos em que a música está presente em suas aulas. Durante a entrevista, inclusive, esta professora nos mostrou vídeos de seus alunos cantando e das atividades de criação musical que a turma realiza. Na percepção da professora, estas atividades são possíveis pelo conhecimento musical que seus alunos possuem: “eu acho que eles entendem mais de música do que eu e é por isso que dá certo”. Compreendemos que este trecho de sua narrativa demonstra a importância do apoio de outras pessoas no momento em que o professor de referência trabalha com música. Para muitas das professoras entrevistadas, este apoio poderia vir do professor licenciado em música, como apontado por Eliana: “as dificuldades acho que vem da formação, então se tivesse ali um profissional que a gente trabalhasse junto e a gente planejasse junto seria muito melhor”. O exemplo que trazemos do apoio recebido pela professora Antônia não provém da professora de música da escola, mas de seus alunos, que por terem uma aula específica de música, compreendem visões da área e contribuem e auxiliam Antônia quando esta propõe trabalhar com atividades musicais. Esta construção conjunta com seus alunos gera resultados positivos, o que compreendemos como referentes às fontes de experiência direta (BANDURA, 1997), contribuindo para que a professora se sinta cada vez mais confiante para o trabalho com música.

Além disso, a contribuição dos alunos de Antônia para que ocorram as atividades musicais em suas aulas, nos leva a pensar, novamente, sobre a importância da formação musical para as professoras de referência, para a construção de conhecimentos da área e consequentemente para a ampliação de suas crenças de autoeficácia. Durante esta formação musical, a prática na escola, orientada pelo professor formador, também foi mencionada como aspecto que poderia contribuir para que as professoras se sentissem mais confiantes para trabalhar com a área. Relacionada a fonte de experiência vicária, as entrevistas trazem que a observação de outras pessoas trabalhando com atividades musicais também pode contribuir para que o professor de referência eleve suas crenças de autoeficácia para com a área.

A partir da análise das entrevistas, compreendemos que a observação de outras pessoas, juntamente com a realização de práticas docentes na escola durante a formação, são aspectos que devem ser levados em consideração pelos professores de disciplinas de música nos cursos de Pedagogia, visto que são fatores que podem contribuir para que as crenças das professoras de referência se tornem mais elevadas no contexto da Educação Musical.

Percepções e consequências das crenças de autoeficácia

Figura 5: Unidade de contexto e unidades de registro



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como destacamos ao longo da construção desta tese, as crenças de autoeficácia docente afetam o comportamento e a motivação dos professores. Nesse sentido, Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006) apontam que

no que se refere à capacidade do professor em ensinar/mobilizar a aprendizagem do aluno e as ações que desenvolvem em sua prática docente, são observados os seguintes efeitos: escolha de estratégias de ensino, capacidade de explicar o conteúdo aos alunos com diferentes características, manutenção de controle da aula, **estratégias de enfrentamento e persistência diante de situações difíceis**, entusiasmo, compromisso e metas pessoais. (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006, p. 154-155 – grifo nosso).

As professoras entrevistadas relataram diversas dificuldades e desafios que percebem com relação ao ensino de música. A forma como lidam com estas situações difíceis nos auxilia a compreender aspectos de suas crenças de autoeficácia. A professora Laura, por exemplo, acredita que não sabe trabalhar com música, não teve formação para isso e acaba se afastando da área em momentos que a escola propõe o trabalho com atividades musicais.

Em sua entrevista, mencionou: *“Eu sempre me faço de louca e não participo. Eu fico bem quietinha na hora que vêm com essas coisas, porque eu não me sinto apta”*. Essa “fuga” relatada pela professora pode ser compreendida como o comportamento consequente de suas baixas crenças de autoeficácia com relação à Educação Musical.

Destacamos, também, que além de evitar situações em que precisam se envolver com práticas musicais, a baixa crença de autoeficácia para o ensino de música faz com que as professoras se acomodem, não buscando novos conhecimentos ou alternativas para incluir esta área em suas práticas docentes.

Estas consequências das crenças de autoeficácia com relação à Educação Musical, assim como os desafios e facilidades apontados pelas professoras entrevistadas, nos mostram aspectos relevantes para a compreensão do envolvimento destas com a música. As reflexões realizadas mostram caminhos e fatores que devem ser levados em consideração no momento de pensar a formação musical no curso de Pedagogia, visto que, como vimos apontando, as crenças de autoeficácia são fatores essenciais para que o professor de referência inclua práticas pedagógico-musicais em suas aulas.

Considerações Finais

As crenças de autoeficácia do professor de referência para com a Educação Musical estão relacionadas a diversos aspectos da unicidade. Neste artigo, buscamos refletir sobre esta questão, abordando desafios e facilidades que as professoras percebem para com a área, assim como aspectos que influenciam suas crenças de autoeficácia. A partir dos desafios e dificuldades que o professor de referência enfrenta com relação à Educação Musical, apontados tanto pela literatura revisada quanto por nossa investigação, percebemos que apesar das crenças de autoeficácia representarem fator relevante e influente na ação humana, elas não constituem o único fator determinante para a que a música faça parte da docência deste professor. Falta de incentivo, limitações de conhecimento específico e poucos recursos são exemplos de fatores que podem dificultar a realização de uma tarefa envolvendo a Educação Musical. Nesse sentido, assim como apontado pelo referencial teórico, destacamos que em situações envolvendo estes desafios e dificuldades, um professor pode

até sentir autoeficácia para inserir práticas pedagógico-musicais em suas aulas, mas pode não as realizar devido ao impedimento imposto por estas limitações.

Ainda com relação ao envolvimento do professor de referência com a Educação Musical, os resultados de nossa pesquisa apontam alguns aspectos que podem contribuir para crenças de autoeficácia elevadas, dentre os quais destacamos: formação musical; práticas na escola durante a formação; observação de outros professores trabalhando com atividades pedagógico-musicais; e apoio profissional na docência, tanto do professor licenciado em música quanto da equipe diretiva e demais colegas professores. Acreditamos que as discussões apresentadas no artigo ampliam e aprofundam os conhecimentos produzidos em âmbito acadêmico a respeito das crenças de autoeficácia docente. Além disso, ao ter como referencial teórico para a investigação as crenças de autoeficácia, contribui com as reflexões a respeito da relação entre professor de referência, unicodência e Educação Musical, ao analisar esta temática sob uma perspectiva teórica ainda não explorada no contexto brasileiro.

Referências

AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; BZUNECK, José Aloyseo. Considerações sobre a auto-eficácia docente. In: AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. p. 149-159, Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

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

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições, 2011.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Cai, cai, balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. *Música na Educação Básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, 2009.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A educação musical de professores generalistas. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, México, v. II n.5, p. 17-28, 2003.

GARVIS, Susanne; PENDERGAST, Donna. Middle years teachers' past experiences of the arts: Implications for teacher education. *Australian Journal of Music Education*, n. 2, p. 28-40, 2010a.

_____ ; PENDERGAST, Donna. Supporting novice teachers of the arts. *International Journal of Education & the Arts*, v. 11, n. 8, p. 1-22, 2010b.

GIFFORD, Edward. The musical training of primary teachers: old problems, new insights and possible solutions. *British Journal of Music Education*, v. 10, n. 1, p. 33-46, 1993.

KANE, Jan. New ways of “training” in primary school music education: Results and implications of a longitudinal research study. *Australian Association for Research in Education: conference papers, abstracts and symposia*, p. 1-16, 27 November - 1 December, 2006.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Arted; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. *Revista Educação*, v. 22, n. 37, p. 7-32. Porto Alegre, 1999. Disponível em: <<http://goo.gl/4zYzCm>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabián. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. p. 97-114, Porto Alegre: Artmed, 2008.

RUSSELL-BOWIE, Deirdre. What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries, *Music Education Research*, v. 11, n. 1, p. 23-36, 2009.