

Professores de música da educação básica: sexo, formação e crenças de autoeficácia

Comunicação

Liane Hentschke
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
lianeh2013@gmail.com

Aline Seligson Werner
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
aline.seligson@gmail.com

Camila Betina Röpke
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
camila_betina@yahoo.com.br

Resumo: As informações que possuímos acerca dos professores de música que atuam na educação básica ainda são escassas. Desta forma, em 2014 o grupo FAPROM iniciou uma pesquisa quantitativa que visa investigar o perfil e as crenças de autoeficácia destes profissionais. Esta comunicação relata um recorte dos dados obtidos nesta pesquisa. Objetivava-se descrever o sexo e a formação acadêmica de 918 professores de música, bem como a relação destas variáveis com as crenças de autoeficácia destes profissionais. O método utilizado é o survey baseado na internet tendo como técnica de seleção de amostra a bola de neve. O instrumento de coleta de dados foi dividido em duas partes: a primeira é um questionário que visa investigar aspectos do perfil do professor; a segunda consiste em uma escala de *Likert* que mensura as crenças de autoeficácia da amostra. Os resultados indicaram que a amostra é formada em sua maior parte por mulheres, entretanto, a proporção de homens é bem maior do que a média nacional. A formação acadêmica da amostra é bastante elevada e com um grande número de professores com pós-graduação. Em relação as crenças de autoeficácia, foi possível constatar que as mulheres tendem a possuir maiores crenças de autoeficácia para motivar os alunos e para lidar com mudanças e desafios no ambiente escolar. Quanto à formação acadêmica, tivemos resultados estatisticamente significativos tanto nos níveis de formação nas diversas áreas do conhecimento, como nos níveis de formação especificamente em música.

Palavras-chave: professor de música, crenças de autoeficácia, educação básica.

Introdução



Esta comunicação analisa um recorte de dados da atual pesquisa que vem sendo desenvolvida pelo grupo FAPROM (Formação e Atuação de Profissionais em Música). O grupo de pesquisa FAPROM é vinculado ao programa de pós-graduação em música da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e conta com a coordenação da Professora Dr^a Liane Hentschke. Desde 2006 o grupo vem se dedicando aos estudos de motivação para aprender e ensinar música. Em nossa website¹ é possível acessar as dissertações, teses, apresentações em congressos e publicações que foram produzidos no âmbito do grupo, nas diferentes teorias da motivação.

O FAPROM participou ativamente da organização da 31^a Conferência Mundial da ISME (International Society for Music Education) realizada no Brasil. Através de entrevistas aos meios de comunicação e debates científicos que ocorreram no evento, foi possível constatar que apesar do grande número de pesquisas que vinham sendo realizados na área, a educação musical ainda estava muito fragmentada no país. Falavam de informações acerca da implementação da música na educação básica e sobre os professores que estavam ministrando esse conteúdo. Desta forma, surgiu o interesse do grupo em realizar uma pesquisa quantitativa focada nos professores de música que atuam na educação básica.

A atual pesquisa do grupo FAPROM é intitulada 'Mapeamento dos professores que trabalham com música na educação básica: um *survey* sobre sua formação, atuação e crenças de autoeficácia' e foi iniciada em 2014. Esta comunicação apresenta um recorte da pesquisa, com o objetivo de descrever o sexo e os graus escolaridade da amostra e relatar se essas características se relacionam com suas crenças de autoeficácia dos professores.

Teoria da autoeficácia

Esta pesquisa está fundamentada nas crenças de autoeficácia, teoria que compõem a Teoria Social Cognitiva (TSC) desenvolvida por Albert Bandura (BANDURA, 1977, 1997). As crenças de autoeficácia se referem às expectativas, percepções, julgamentos ou crenças sobre a capacidade que uma pessoa possui de realizar uma determinada tarefa (PAJARES; OLAZ, 2008). Esta teoria é oriunda da psicologia, entretanto, atualmente várias áreas do conhecimento, tais

¹ <https://www.ufrgs.br/faprom/>

como saúde, empresarial e educacional, vêm empregando a Teoria da Autoeficácia em seus estudos (SCHUNK; USHER, 2012).

As crenças de autoeficácia podem ser fortalecidas, ou enfraquecidas, por meio de quatro fontes: a) experiência de domínio, através das percepções pessoais de sucesso ao fracasso ao realizar uma ação; b) experiência vicária, observando as experiências de sucesso ao fracasso de outras pessoas; c) persuasões verbais, ouvindo reforços positivos ou negativos sobre nossas capacidades em realizar uma ação; d) estados fisiológicos e afetivos, através da percepção de sinais corporais, tais como estresse, dores pelo corpo, cansaço, entre outros (BANDURA, 1997; PAJARES; OLAZ, 2008). Importante notar que as informações de eficácia, dependendo do caso e de sua forma, podem operar através de uma ou mais fontes de crenças de autoeficácia concomitantemente.

Segundo Bandura (1997), as crenças de autoeficácia podem influenciar o comportamento dos indivíduos. Caso as pessoas não acreditarem que possuem certas capacidades de produzir efeitos e/ou mudanças através de sua ação, terão pouco incentivo para agir, ou seja, não estarão motivadas para realizar uma determinada tarefa. Essas crenças podem influenciá-lo nas suas escolhas, o quanto de esforço pode ser empenhado, por quanto tempo terá persistência ao enfrentar obstáculos e falhas, sua resiliência para adversidade, o quanto de estresse e depressão é experienciado ao enfrentar as demandas ambientais. Em relação à emoção, essas pesquisas indicam que baixas crenças de autoeficácia promovem estresse, ansiedade ou depressão (BANDURA, 1997). Daí a grande relevância em estudar e compreender as crenças de autoeficácia do professor de música.

Autoeficácia do professor

Segundo Bandura (1997) “A tarefa de criar ambientes de aprendizagem apropriados ao desenvolvimento de competências cognitivas depende fortemente dos talentos e da autoeficácia dos professores” (tradução nossa, p. 240). O autor aponta ainda que as crenças de autoeficácia dos professores podem influenciar a forma como estes elaboras as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula (BANDURA, 1997). Para Goya, Bzuneck e Guimarães (2008), um professor com fortes crenças de autoeficácia tem facilidade de adaptar-se mesmo

em situação adversas e promove a confiança e autonomia em seus alunos, elementos fundamentais para a relação ensino e aprendizagem.

Os estudos acerca das crenças de eficácia dos professores iniciaram na década de 80 do século passado. A primeira pesquisa foi realizada por Dembo e Gibson (1984) e indicou que professores com maiores crenças de autoeficácia despendiam mais tempo no preparo das aulas. Estes profissionais também acreditavam que com esforço e utilizando as técnicas corretas, até mesmo os alunos mais difíceis eram capazes de aprender.

No Brasil, a primeira pesquisa a abordar as crenças de autoeficácia dos professores foi realizada por Bzuneck em 1996. O pesquisador investigou professoras que atuavam do 1º ao 4º ano. Os resultados apontaram que a maior parte das professoras apresentava níveis médios de eficácia pessoal e eficácia de ensino, enquanto que uma pequena parte apresentou baixos e altos níveis desses constructos.

A primeira pesquisa brasileira relacionada as crenças de autoeficácia dos professores de música que atuam na educação básica foi realizada Cereser em 2011. A pesquisadora adaptou e validou uma escala para medir as crenças de autoeficácia dos professores de música em cinco dimensões: a) ensinar música, b) gerenciar o comportamento dos alunos, c) motivar os alunos, d) considerar a diversidade do aluno, e) lidar com mudanças e desafios. Os resultados das pesquisas revelam que os professores de música possuem altos escores de autoeficácia em relação as cinco dimensões investigadas, porém, em menor grau nas dimensões “motivar alunos” e “gerenciar o comportamento dos alunos” (CERESER, 2011).

A pesquisa do grupo FAPROM realizou uma adaptação da escala desenvolvida por Cereser em seu instrumento de coleta de dados. Desta forma, descreveremos melhor este instrumento na próxima seção.

Metodologia

O método utilizado nesta pesquisa foi um *survey* baseado na internet, utilizando a plataforma *online Survey Monkey*. A amostra foi do tipo bola de neve e contou com 918 respondentes que atuam em diferentes etapas do ensino básico, da educação infantil ao ensino médio e atividades extracurriculares. O instrumento de coleta de dados constituiu-se de um questionário dividido em duas partes: a primeira continha questões sobre o perfil do professor e

a segunda consistiu-se de uma adaptação da ‘Escala de autoeficácia do professor de música’, adaptada e validada por Cereser (2011).

A escala de Cereser é composta por 21 itens assinalados em uma escala *Likert* de cinco pontos. Para a elaboração de sua escala, a pesquisadora se baseou em outras três escalas: ‘Escala da autoeficácia dos professores’ desenvolvida por Bandura em 2006; ‘Escala do senso de autoeficácia dos professores’ desenvolvida por Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy em 2001; ‘Escala de autoeficácia dos professores da Noruega’ desenvolvida por Skaalvik e Skaalvik em 2007 (CERESER, 2011). A pesquisa do grupo FAPROM buscou investigar um público mais amplo de professores do que a pesquisa realizada por Cereser. Com isso foram necessários um número maior de questões referente ao perfil dos professores. Visando que o questionário não ficasse muito extenso, foram retirados 8 itens da escala original. O instrumento de coleta de dados contou então com 15 questões sobre o perfil do professor e 13 itens da escala de autoeficácia. Alguns itens da escala tiveram pequenas alterações ortográficas para se adequarem melhor ao público alvo.

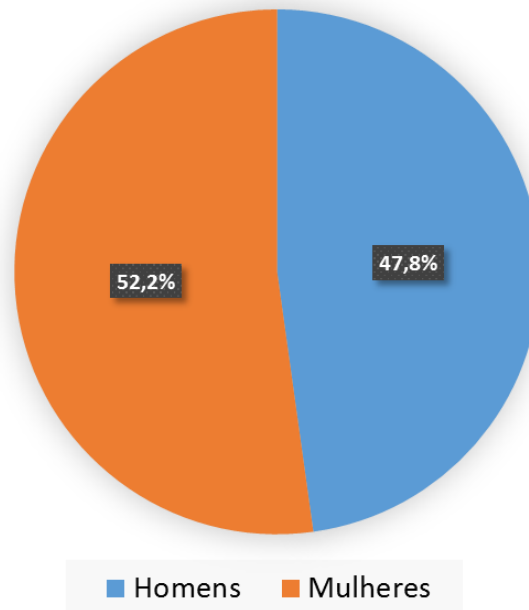
Resultados e discussões

Nesta comunicação será relatado um recorte dos dados da pesquisa. Serão descritos aqui as características de sexo e formação acadêmica da amostra. Optamos por analisar essas duas características do perfil, pois esses dados estão presentes no Anuário brasileiro da educação básica de 2016. Com isso, podemos traçar um paralelo entre os dados da pesquisa do FAPROM e os dados nacionais contidos neste documento.

Análise descritiva

Conforme os dados do Anuário brasileiro da educação básica de 2016, a grande maioria dos professores brasileiros são mulheres, 80,4% (CRUZ; MONTEIRO, 2016). Desta forma, tínhamos como hipótese que os respondentes desta pesquisa seriam em sua maioria do sexo feminino. Está hipótese se confirmou e obtivemos uma proporção maior de mulheres em nossa pesquisa. Entretanto, podemos observar no Gráfico 1 que diferentemente dos dados relatados no Anuário brasileiro da educação básica, a diferença entre a proporção de homens e mulheres da pesquisa do FAPROM é pequena.

Gráfico 1- Diferença entre os sexos da amostra

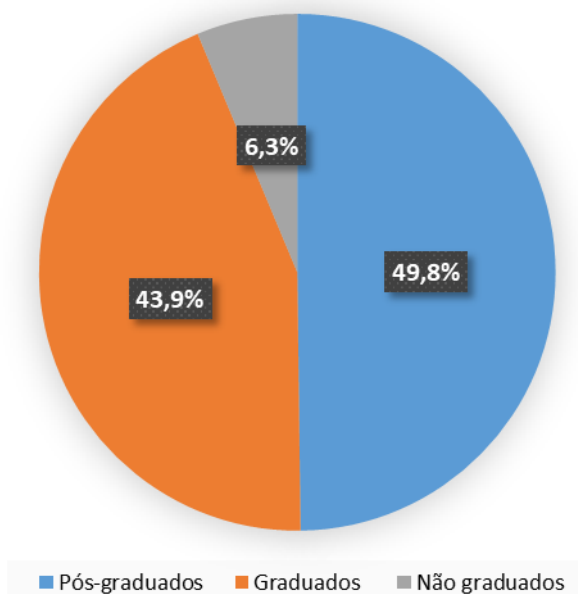


Fonte: gráfico elaborado pelas autoras

Esses dados obtidos na pesquisa do grupo FAPROM se assemelham aos obtidos em uma pesquisa realizada pelo grupo Música e Educação (MUSE), coordenado pelo Professor Dr. Sérgio Figueiredo. O grupo MUSE investigou 118 estudantes de cursos de licenciatura em música do estado de Santa Catarina. Destes, 63% dos homens e 69% das mulheres afirmaram que pretendiam dar aulas de música na educação básica (PISERCHIA, 2014). Os dados dessas duas pesquisas podem indicar que em relação ao conteúdo específico de música, não existe uma diferença grande entre o interesse de professores homens e mulheres pela atuação na educação básica.

Foram investigadas a dois tipos de formação acadêmica da amostra: a formação de modo geral, incluindo cursos nas diversas áreas do conhecimento e a formação específica na área de música. Em relação a formação acadêmica de modo geral podemos observar que a grande parte dos professores possuem nível superior. Apenas 6,3% indicaram ter formação em nível técnico, médio ou fundamental (Gráfico 2). Os dados desta pesquisa contrastam com os resultados divulgados no Anuário brasileiro da educação básica que apontam que mais de um quarto dos professores brasileiros ainda não possuem graduação.

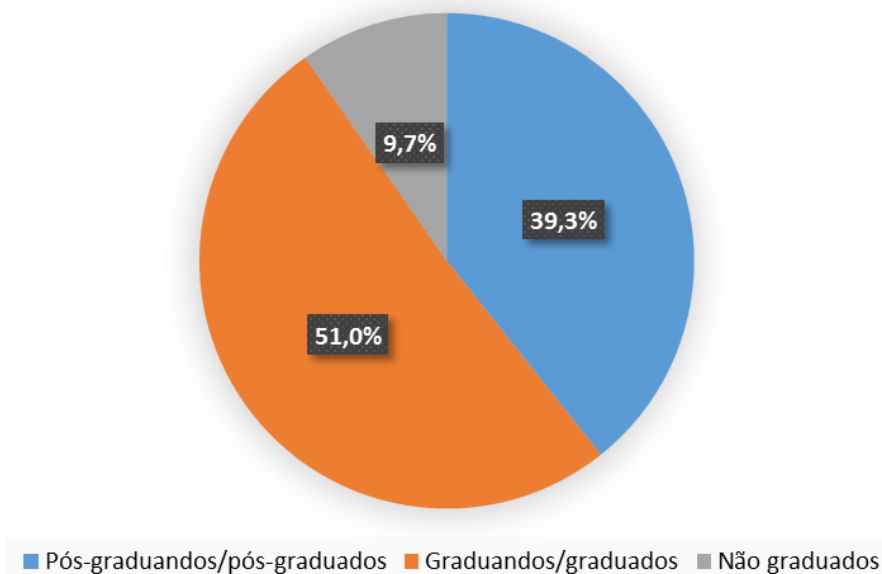
Gráfico 2 – Maior grau de escolaridade da amostra



Fonte: gráfico elaborado pelas autoras

Em relação à formação acadêmica na área de música, é possível constatar que a maior parte dos professores fez ou está fazendo algum curso na área de música (Gráfico 3). Já entre os não graduados, 4,6% não tem cursos na área de música e 5,1% fez ou está fazendo curso técnico. Entre os graduados/graduandos 75,7% está cursando ou cursou licenciatura em música. Estes resultados contrastam com os dados divulgados na Nota técnica nº 020/2014, que indicou que somente 35,6% dos professores que lecionam a disciplina de artes possuem formação na área em que atuam (BRASIL, 2014). Com isso podemos constatar que os professores de música desta amostra, possuem uma formação acadêmica mais condizente com suas funções se comparado a média dos professores de áreas de artes. O elevado índice de formação acadêmica em música da amostra pode ser um reflexo da abertura a novos cursos de graduação e pós-graduação em música que ocorreu nos últimos anos em nosso país (OLIVEIRA, 2012).

Gráfico 3 - Maior grau de escolaridade em música da amostra



Fonte: gráfico elaborado pelas autoras

Tendo realizado a análise descritiva da amostra, passamos então ao relato dos testes estatísticos envolvendo estas características do perfil e as dimensões das crenças de autoeficácia da amostra.

Análise inferencial

Antes de iniciarmos os testes entre o perfil e as crenças de autoeficácia da amostra, realizamos o teste coeficiente alfa para averiguar a confiabilidade das dimensões da escala. A dimensão ensinar música não atingiu o valor de corte adotado aqui, que é de 0,6. Desta forma, esta dimensão não será analisada nesta comunicação pois não demonstrou possuir indícios de confiabilidade. As demais dimensões obtiveram valores superiores a 0,6 neste teste.

O primeiro cruzamento a ser analisado aqui é entre o sexo da amostra e as dimensões da escala de autoeficácia. Os resultados do teste de Mann Whitney indicaram que houve uma diferença significativa em relação as dimensões: 'Motivar os alunos' e 'Lidar com mudanças e desafios'. Podemos observar na tabela 1 que nos dois casos as mulheres obtiveram postos de média (escores) mais elevados que os homens. Com isso há indícios de que as mulheres possuem maiores crenças de autoeficácia para motivar seus alunos e para lidar com mudanças

e desafios em sala de aula do que os homens. Estes dados podem estar relacionados com a história da educação. Segundo Vianna (2001) ao longo do século XX à docência foi se consolidado como uma profissão feminina, característica ainda presente no século XXI (VIANNA, 2001).

Tabela 1 - Teste de Mann Whitney entre o sexo e as dimensões da escala

Dimensão	Sexo	n	Postos de média (escores)	Significância estatística
Motivar os alunos	Homens	439	433,09	p = 0,003
	Mulheres	479	483,70	
Lidar com mudanças e desafios	Homens	439	436,29	p = 0,011
	Mulheres	479	480,77	

Fonte: tabela elaborada pelas autoras

Para averiguar se existe relação entre a formação acadêmica e as crenças de autoeficácia foi utilizado o teste Kruskal-Wallis. Quanto a formação de modo geral, constatamos que existe uma relação estatística significativa com três dimensões da escala: 'Gerenciar o comportamento dos alunos', 'Motivar os alunos' e 'Considerar a diversidade dos alunos' (Tabela 2). O teste de Kruskal-Wallis fornece os postos de média e indica se há ou não relação estatística entre as categorias investigadas, entretanto, não nos informa quais categorias se relacionam. Para obter essas informações foi necessário realizar o teste de *Dunn*, que analisa as categorias divididas em pares (DINNO, 2015).

Tabela 2 - Teste de Kruskal-Wallis entre o maior grau de escolaridade e as dimensões da escala

Dimensão	Tempo de experiência	N	Postos de média (escores)	Significância estatística
Gerenciar o comportamento dos alunos	Não graduados	58	443,43	p = 0,000
	Graduados	403	421,41	
	Pós-graduados	457	495,13	
Motivar os alunos	Não graduados	58	437,88	p = 0,032
	Graduados	403	437,32	
	Pós-graduados	457	481,80	
Considerar a diversidade dos alunos	Não graduados	58	398,72	p = 0,021
	Graduados	403	443,91	
	Pós-graduados	457	480,96	

Fonte: tabela elaborada pelas autoras

Quanto à dimensão ‘Gerenciar o comportamento dos alunos’ e ‘Motivar os alunos’ houve uma relação entre os graduados e os pós-graduados (Quadros 1 e 2). Ao observarmos os postos de média da Tabela 2, é possível perceber que os professores com graduação e os pós-graduados obtiveram respectivamente os menores e os maiores postos de médias em ambas as dimensões. Isto pode indicar que professores com pós-graduação possuem crenças de autoeficácia mais elevadas para motivar e para gerenciar o comportamento dos alunos em sala de aula do que aqueles que possuem apenas a graduação.

Quadro 1- Teste de comparações pareadas entre a dimensão ‘Gerenciar o comportamento dos alunos’ e a formação acadêmica da amostra

	Não graduados	Graduados	Pós-graduados
Não graduados	-	<i>p</i> = 0,544	<i>p</i> = 0,152
Graduados	-	-	<i>p</i> = 0,000

Fonte: quadro elaborado pelas autoras

Quadro 2 - Teste de comparações pareadas entre a dimensão 'Motivar os alunos' e a formação acadêmica da amostra

	Não graduados	Graduados	Pós-graduados
Não graduados	-	$p = 0,988$	$p = 0,220$
Graduados	-	-	$p = 0,011$

Fonte: quadro elaborado pelas autoras

Em relação à dimensão 'Considerar a diversidade dos alunos' o teste de comparações pareadas apontou que existem relação entre os não graduados e os pós-graduados, e entre os graduados e os pós-graduados (Quadro 3). Ao observarmos novamente a Tabela 2 podemos constatar que os professores com pós-graduação possuem os maiores postos de média. Esses dados podem indicar que estes profissionais possuem crenças de autoeficácia mais elevadas para considerar a diversidade dos alunos em sala de aula se comparado aos professores não graduados e pós-graduados.

Quadro 3 - Teste de comparações pareadas entre a dimensão 'Considerar a diversidade dos alunos' e a formação acadêmica da amostra

	Não graduados	Graduados	Pós-graduados
Não graduados	-	$p = 0,217$	$p = 0,024$
Graduados	-	-	$p = 0,038$

Fonte: quadro elaborado pelas autoras

A formação acadêmica especificamente na área de música também obteve uma relação estatisticamente significativos no teste de Kruskal-Wallis em relação a três dimensões: 'Gerenciar o comportamento dos alunos', 'Considerar a diversidade dos alunos' e 'Lidar com mudanças e desafios' (Tabela 3). Novamente foi necessário a realização dos testes de comparações pareadas para verificar aonde essas relações se encontram.

Tabela 3 - Teste de Kruskal-Wallis realizado entre o maior grau de escolaridade em música e as dimensões da escala

Dimensão	Tempo de experiência	n	Postos de média (escores)	Significância estatística
Gerenciar o comportamento dos alunos	Não graduados	89	447,58	p = 0,008
	Graduados/graduandos	468	436,64	
	Pós-graduados/pós-graduandos	361	492,08	
Considerar a diversidade dos alunos	Não graduados	89	385,01	p < 0,001
	Graduados/graduandos	468	433,96	
	Pós-graduados/pós-graduandos	361	510,98	
Lidar com mudanças e desafios	Não graduados	89	407,10	p = 0,001
	Graduados/graduandos	468	440,38	
	Pós-graduados/pós-graduandos	361	497,20	

Fonte: tabela elaborada pelas autoras

No que diz respeito a dimensão ‘Gerenciar o comportamento dos alunos’, o teste de comparações pareadas indicou haver uma relação estatística entre os graduados/graduandos e os pós-graduados/pós-graduandos (Quadro 4). Conforme indica a Tabela 3 os graduados/graduandos e os pós-graduados/pós-graduandos tiveram os menores e os maiores postos de média nesta dimensão. Estes dados podem indicar que os pós-graduados/pós-graduandos possuem maiores crenças de autoeficácia para gerenciar o comportamento dos alunos em sala de aula do que os graduados/graduandos.

Quadro 4 - Teste de comparações pareadas entre a dimensão ‘Gerenciar o comportamento dos alunos’ e a formação acadêmica em música da amostra

	Não graduados	Graduados	Pós-graduados/pós-graduandos
Não graduados	-	p = 1,000	p = 0,438
Graduados/graduandos	-	-	p = 0,007

Fonte: quadro elaborado pelas autoras

Quanto as dimensões 'Considerar a diversidade dos alunos' e 'Lidar com mudanças e desafios' os testes de comparações pareadas realizados indicaram que houve uma relação estatisticamente significativa entre os postos de média dos não graduados e dos pós-graduados/pós-graduandos, e entre os postos de média dos graduados/graduandos e dos pós-graduados/pós-graduandos (Quadros 5 e 6). Estes resultados podem indicar que os professores que estão cursando ou cursaram uma pós-graduação são aqueles que possuem as maiores crenças de autoeficácia para considerar a diversidade dos alunos e para lidar com as mudanças e os desafios no ambiente escolar.

Quadro 5 - Teste de comparações pareadas entre a dimensão 'Considerar a diversidade dos alunos' e a formação acadêmica em música da amostra

	Não graduados	Graduados	Pós-graduados/pós-graduandos
Não graduados	-	$p = 0,314$	$p < 0,001$
Graduados/graduandos	-	-	$p < 0,001$

Fonte: quadro elaborado pelas autoras

Quadro 6 - Teste de comparações pareadas entre a dimensão 'Lidar com mudanças e desafios' e a formação acadêmica em música da amostra

	Não graduados	Graduados	Pós-graduados/pós-graduandos
Não graduados	-	$p < 0,824$	$p < 0,012$
Graduados/graduandos	-	-	$p < 0,006$

Fonte: quadro elaborado pelas autoras

Os resultados dos testes realizados entre a formação acadêmica da amostra (geral e específica em música) e as dimensões da escala de autoeficácia indicaram que os professores que frequentam ou frequentaram cursos de pós-graduação tendem a possuir maiores crenças de autoeficácia em algumas das dimensões aqui analisadas. Esses dados vão ao encontro dos pressupostos teóricos das crenças de autoeficácia. Segundo Bandura (1997), as crenças de autoeficácia não são inatas. Para o autor, o desenvolvimento destas crenças requer um

domínio de conhecimentos e habilidades alcançados somente através de muitas horas de dedicação. Portanto, os resultados aqui relatados podem indicar que os professores com pós-graduação passaram mais tempo estudado e com isso conseguiram desenvolver melhor suas habilidades e suas crenças de autoeficácia para a docência.

Considerações finais

A análise descritiva apontou que a amostra desta pesquisa possui um equilíbrio entre os sexos. Obtivemos nesta pesquisa uma participação masculina bem maior do que a média nacional. Indicando assim que quanto ao conteúdo de música, pode haver um equilíbrio melhor entre a distribuição do sexo dos docentes. Percebemos também que a formação acadêmica é bastante elevada, muitos dos respondentes possuem formação em nível de pós-graduação. A função exercida por estes professores de música dentro das escolas de educação básica é também mais condizente com suas formações se comparado a média dos demais professores que atuam na disciplina de artes.

Em relação as crenças de autoeficácia, foi possível constatar que há diferenças entre o sexo da amostra. As mulheres demonstraram possuir maiores crenças de autoeficácia nas dimensões motivar os alunos e lidar com mudanças e desafios. Já com os graus de escolaridade, as diferenças entre as formações dos respondentes mostram, na sua maioria, que os professores com pós-graduação tendem a possuir maiores crenças de autoeficácia se comparado aos demais.

Os dados desta pesquisa apontam para a importância da formação do professor de música e atenção especial para o grau de motivação e crenças de autoeficácia dos mesmos. Esperamos que estes resultados possam servir para reflexão no sentido de evitar um currículo único para as licenciaturas e concentrar na oferta de múltiplas possibilidades de capacitação profissional. Igualmente também esperamos que esta pesquisa contribua para o conhecimento do profissional que trabalha com ensino de música na educação básica, bem como para o debate de políticas públicas para formação inicial e continuada destes professores.

Referências

BANDURA, A. **Social learning theory**. 1. ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1977. p. 247.

_____. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W.H. Freeman and Company, 1997. p. 604.

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

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

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

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

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

GOYA, A.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender física. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 51–67, 2008.

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

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

PISERCHIA, P. Educação musical e gênero: formação do professor/professora de música. In: SOARES, J.; SCHAMBECK, R. F.; FIGUEIREDO, S. (Org) . **A formação do professor de música no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Trato, 2014. p. 117–125.

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

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, v. 2, p. 81–103, 2001.