

Crenças de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical

Célia Regina Pires Cavalcanti

Universidade Federal do Paraná (UFPR)
celiarpcavalcanti@yahoo.com.br

Resumo. No caminho que conduz à *expertise*, instrumentistas de tradição clássica se deparam com obstáculos e desafios inerentes ao processo de aprendizagem. Nesse percurso, confiar nas próprias capacidades pode ser determinante para um bom desempenho ou até mesmo para a continuidade dos estudos musicais. Este artigo direciona-se a professores de instrumento e seu objetivo é 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. Essa abordagem oferece um caminho a ser explorado por educadores que buscam implementar e fortalecer as crenças pessoais de seus alunos. A teoria da autoeficácia pode auxiliar os professores a dar suporte aos alunos que duvidam de suas capacidades, facilitando o desenvolvimento de crenças pessoais que os conduzirão por toda sua carreira musical.

Palavras-chave: autoeficácia, instrumentistas, ensino

Abstract. On the path that leads to expertise, instrumentalists of classical tradition face themselves with obstacles and challenges related to the process of learning. As we follow this path, trusting our own capabilities can be determining to a good performance or even to the continuity of music study. This article is directed to instrument teachers and aims to present some of Albert Bandura's (1925) ideas and presupposed theories of Social Cognitive Theory, more specifically his central idea of Self-Efficacy beliefs. This approach offers a possibility to be explored by educators who look for implementing and strengthening their students' self-beliefs. The Self-Efficacy Theory can help teachers to give support to their students who doubt about their own capabilities, making it easier to develop personal beliefs that will guide them throughout their musical career.

Keywords: self-efficacy, instrumentalists, teaching

Aqueles que se envolvem com o estudo do instrumento musical precisam adquirir um intrincado repertório de habilidades e assumir compromissos pessoais que se prolongarão por anos de prática. No percurso que conduz à *expertise*, instrumentistas de tradição clássica irão enfrentar obstáculos ou situações desafiadoras de ordem física, emocional e cognitiva, nas quais a confiança em suas próprias capacidades poderá tornar-se um elemento-chave no que se refere à qualidade de seu desempenho ou até à continuidade de seus estudos musicais.

O indivíduo que confia em suas capacidades persiste diante das dificuldades, procura esforçar-se o suficiente para atingir seus objetivos e, geralmente, alcança um bom resultado (Pajares;

Olaz, 2008). Esses são os que estabelecem metas desafiadoras e mantêm um forte compromisso em cumpri-las, sustentam seus esforços diante das dificuldades e, embora cometam erros, recobram rapidamente seu senso de confiança, acreditam que é possível exercer controle sobre as situações do cotidiano e sentem menos estresse, sendo menos vulneráveis à depressão (Bandura, 1986).

Por outro lado, existem aqueles que duvidam de suas capacidades. Esses enfrentam maior dificuldade no desempenho de tarefas e evitam determinadas atividades por duvidarem que possam executá-las com sucesso. Diante dos desafios diários, focalizam sua atenção sobre suas deficiências pessoais e sobre os obstáculos que encontrarão ao invés de concentrar-se na obten-

ção de um resultado positivo. Pessoas que vivem assediadas com dúvidas sobre suas capacidades possuem pouca aspiração e compromisso com as metas estabelecidas, reduzem seus esforços e são vagarosas em se recuperar quando surgem obstáculos ou desafios (Costa; Boruchovitch, 2006).

Músicos, por vezes, se deparam com situações nas quais precisam, por exemplo, executar um repertório com certo grau de dificuldade, ser avaliados ou apresentar-se para uma plateia. Nessas circunstâncias, embora tenham adquirido as devidas competências requeridas para alcançar um desempenho satisfatório, os instrumentistas com baixas crenças em suas capacidades podem antecipar uma situação de fracasso, demonstrando vulnerabilidade e alto nível de estresse e ansiedade. Portanto, não se trata de possuir certas habilidades, mas de acreditar que as possui, “de facto, a confiança que o indivíduo tem na sua capacidade para desempenhar com sucesso determinada tarefa ou conjunto de tarefas, ajuda a determinar se o indivíduo irá iniciar, perseverar e ser bem-sucedido em determinados desempenhos” (Vieira; Coimbra, 2006, p. 30).

Ao se deparar com estudantes que não confiam em suas próprias capacidades, alguns profissionais podem perguntar-se: o que posso fazer para que meus alunos acreditem que são capazes? A Teoria Social Cognitiva e seu constructo central, ou crenças de autoeficácia, oferecem um caminho a ser explorado por professores que buscam fortalecer as crenças pessoais de seus alunos.

Teoria Social Cognitiva

A Teoria Social Cognitiva (1980) foi elaborada por Albert Bandura para explicar o comportamento humano, “trata-se de uma teoria ainda em construção pelo próprio autor e por pesquisadores dessa abordagem que, a cada dia, fortalecem e revisam o aporte teórico com novos dados empíricos e derivações das proposições teóricas centrais” (Azzi; Polydoro, 2006, p. 17).

A perspectiva sociocognitiva apresenta uma interação recíproca entre sujeito (fatores pessoais – cognições e afetos), circunstâncias ou variáveis do meio e ações ou comportamento. As pessoas interferem na percepção do ambiente, criam autoestímulos e incentivos, avaliam o desenrolar dos acontecimentos e exercem influência sobre o próprio comportamento. Sendo assim, o comportamento, os fatores pessoais e o ambiente operam, todos interagindo e influenciando um ao outro bidirecionalmente. Nessa lógica, o comportamento

humano é o resultado de uma constante interação entre o homem e o meio, que se denomina reciprocidade triádica:

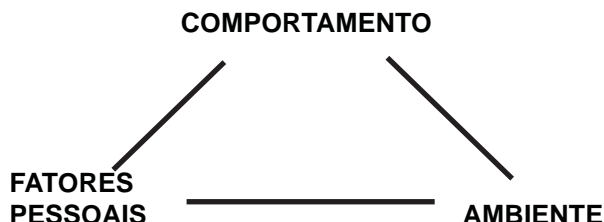


Figura 1: Esquema representativo da reciprocidade triádica (Azzi; Polydoro, 2006, p. 18).

Porém, a influência relativa que esses três conjuntos de fatores interconectados exercem varia em diferentes indivíduos e sob diferentes circunstâncias (Bandura, 1978). Em algumas situações as condições ambientais podem exercer fortes limitações; por outro lado, existem contextos onde o comportamento torna-se o fator central nesse sistema ou, em outros casos, os fatores cognitivos podem ser proeminentes e determinantes. Nessa perspectiva teórica, os fatores que compõem o sistema triádico exercem uma influência dinâmica, relativa e variável que é direcionada pelas características individuais e circunstanciais.

Na perspectiva sociocognitiva, o indivíduo possui certas capacidades, como simbolização, antecipação, autorregulação, aprendizagem vicária e autorreflexão, que o auxiliam a direcionar sua vida e fazer escolhas. Por conta dessas capacidades básicas, o homem “possui um sistema auto-referente que o possibilita agir intencionalmente em direção a fins específicos, elaborar planos de ação, antecipar possíveis resultados, avaliar e replanejar cursos de ação” (Bandura apud Azzi; Polydoro, 2006, p. 17).

A capacidade autorreflexiva envolve principalmente as crenças que as pessoas têm sobre si mesmas, “esta capacidade, que inclui os pensamentos auto-referentes, permite às pessoas analisarem, através da reflexão, suas experiências e seus próprios processos de pensamento, proporcionando uma organização das auto-percepções” (Neves, 2002, f. 29). Essa capacidade permite que as pessoas alcancem certo nível de conhecimento pessoal que inclui as crenças de autoeficácia.

Crenças de autoeficácia

A obra de Bandura, embora ainda esteja em construção (Azzi; Polydoro, 2006), apresenta uma

proposta teórica abrangente que possibilita sua aplicação em diferentes contextos; além disso, várias teorias estão inclusas nessa abordagem, e entre elas se destaca a da autoeficácia.

Quando o indivíduo pergunta “eu posso fazer?” está se questionando sobre suas crenças de autoeficácia em relação a algo. Estudantes de música estão sujeitos ao mesmo impacto das crenças de autoeficácia que alunos de outras áreas de estudo. As crenças em sua capacidade como instrumentista afetam suas aspirações, seu nível de interesse nas atividades musicais e seu comprometimento com o estudo.

Crenças de autoeficácia fazem parte do sistema de autocrenças do homem, são o constructo central da teoria social cognitiva. Elas são definidas por Bandura (1997) como julgamentos das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação requeridos para alcançar determinados tipos de desempenho. A citação a seguir traz uma ideia abrangente sobre o assunto:

Ressalta-se nessa definição que se trata de uma avaliação ou percepção pessoal quanto à própria inteligência, habilidades, conhecimentos, etc., representados pelo termo capacidades. Não é questão de se possuir ou não tais capacidades; não basta que estejam presentes. Trata-se de a pessoa acreditar que as possua. Além disso, são capacidades direcionadas para organizar e executar linhas de ação, o que significa uma expectativa de “eu posso fazer” determinada ação. E, por último, há um componente de finalidade, por contemplar exigências de uma dada situação que precisam ser cumpridas. Portanto, as pessoas com tal crença de auto-eficácia consideram em pensamento simultaneamente as próprias potencialidades, o objetivo de atender às exigências da situação proposta e as ações que conduzam a esse objetivo. (Bzuneck, 2001, p. 116-117).

Em 2004, mais de três mil artigos foram escritos sobre autoeficácia (Pajares; Olaz, 2008). Um levantamento corriqueiro sobre o termo na internet revela a existência de quase 350 mil páginas sobre o assunto. Pesquisas foram desenvolvidas na educação, negócios, esportes, medicina e saúde, estudos midiáticos, mudanças sociais e políticas, desenvolvimento moral, psicologia, psiquiatria, psicopatologia e relações internacionais.

Na psicologia, ela tem sido focada em estudos sobre problemas clínicos, como fobias, depressão, habilidades sociais, assertividade e tabagismo. As pesquisas em educação reportam-se às realizações acadêmicas, atribuições de sucesso e fracasso, estabelecimento de objetivos, compa-

rações sociais, memória, resolução de problemas, carreira, ensino e formação de professores. Segundo essas pesquisas, crença de autoeficácia é um excelente preditor do comportamento (Bandura, 1997; Stajkovic; Luthans, 1998 apud Pajares; Olaz, 2008) e, “particularmente em psicologia e educação, a auto-eficácia mostrou ser um indicador mais consistente de resultados comportamentais do que qualquer outro constructo motivacional” (Graham; Weiner, 1996 apud Pajares; Olaz, 2008, p. 111).

Os pesquisadores têm conseguido demonstrar que as crenças de auto-eficácia mediam o efeito de habilidades, de experiências prévias, da capacidade mental ou de outros constructos motivacionais sobre as realizações subseqüentes, o que significa dizer que elas agem como um filtro entre determinantes e realizações subseqüentes [...]. (Pajares; Olaz, 2008, p. 111).

Costa e Boruchovitch (2006) esclarecem que o conceito de autoeficácia surgiu quando, ao fazer tratamento de fobias com técnicas de aprendizagem de modelamento, Bandura (1986) observou que haviam diferenças individuais quanto à possibilidade de todas as pessoas alcançarem sucesso. Ao refletir sobre o assunto, o pesquisador declarou que “as crenças das pessoas em sua capacidade afetavam a quantidade de estresse e depressão que elas suportavam em situações de ameaça, bem como influenciavam o seu nível de motivação” (Bandura, 1986 apud Costa; Boruchovitch, 2006, p. 93). Bandura (1986) concluiu que a autoeficácia possui uma função reguladora que atua como mediadora da cognição, emoção e motivação sendo, então, considerada pelo pesquisador como o componente-chave de sua teoria.

Desde a introdução do conceito por Bandura em 1977, crença de autoeficácia tem sido pesquisada e sua influência comprovada por pesquisas consistentes em diferentes domínios. Entretanto, de acordo com McPherson e McCormick (2006), diante do enorme corpo de evidências que revelam a influência dessas crenças sobre a *performance* acadêmica, é surpreendente o pequeno número de estudos desenvolvidos em música, pois essas crenças, entre outros fatores, são vistas por muitos psicólogos educacionais como um dos elementos que antecipam o sucesso acadêmico por motivarem o comportamento.

Independentemente de outros fatores que possam operar como guias e motivadores, os indivíduos se baseiam na crença básica de que é possível produzir efeitos por meio das próprias ações. A menos que as pessoas acreditem que, por meio de seus atos, possam produzir os resultados

que desejam e prevenir os que são prejudiciais, elas terão pouco incentivo para agir ou perseverar frente a dificuldades, pois não tentarão fazer as coisas acontecerem (Bandura, 1997). Algumas metanálises de pesquisadores “testemunham o papel influente que as crenças de eficácia desempenham no funcionamento humano (Holden, 1991; Holden et al., 1990; Multon et al., 1991; Stajkovic & Luthans, 1998)” (Bandura, 2001, p. 10, tradução minha).

Por intermédio da percepção pessoal de autoeficácia, o indivíduo escolhe os desafios que quer enfrentar, quanto esforço deve despende e por quanto tempo pretende perseverar diante de obstáculos e fracassos. Para Bzuneck (2001, p. 118), “as crenças de auto-eficácia influenciam nas escolhas de cursos de ação, no estabelecimento de metas, na quantidade de esforço e na perseverança em busca dos objetivos”. Aqueles que desejam aprender a tocar um instrumento musical precisam desenvolver habilidades específicas além de assumir compromissos e padrões pessoais. Nessa perspectiva, torna-se essencial que o instrumentista acredite em suas capacidades, principalmente ao enfrentar obstáculos desafiadores ou ao se deparar com situações nas quais não seja bem-sucedido. Manter um nível aceitável de crença em suas capacidades é fundamental para o músico que precisa lidar com uma experiência de *performance* mal sucedida ou traumática.

Porém, crenças de autoeficácia não substituem a habilidade real do indivíduo, pois músicos nem sempre alcançam sucesso ao tocar um repertório com alto grau de dificuldade simplesmente por acreditarem que podem fazê-lo. Um funcionamento competente requer harmonia entre autocrenças e conhecimento. Isso significa que autopercepção de capacidade ajuda a determinar o que os indivíduos fazem com o conhecimento e habilidades que possuem e pode explicar por que os comportamentos dos músicos, às vezes, não estão relacionados com suas capacidades reais ou por que a forma de agir pode diferir amplamente, mesmo que tenham conhecimentos e habilidades semelhantes.

Segundo Bandura (1997, p. 2, tradução minha), “o nível de motivação, os estados afetivos e as ações das pessoas baseiam-se mais no que elas acreditam do que no que é objetivamente verdadeiro”,¹ sendo assim, elas são movidas pelo que pensam de suas capacidades, o que muitas vezes não condiz com a realidade. Portanto, os

juízos de autoeficácia agem como mediadores entre as reais capacidades (aptidões, conhecimentos e habilidades) e a própria *performance* (Bzuneck, 2001). Crença de autoeficácia refere-se à forma como o indivíduo avalia a sua capacidade para desempenhar determinadas ações com controle e sucesso e exerce implicações importantes no comportamento das pessoas (Vieira; Coimbra, 2006).

Instrumentistas com o mesmo nível de aptidão, porém com níveis de confiança distintos, provavelmente apresentarão desempenhos diferentes numa mesma situação de avaliação. Existem circunstâncias nas quais instrumentistas habilidosos podem duvidar de sua capacidade de enfrentamento e apresentar resultados aquém de suas reais capacidades. Por outro lado, aqueles com um repertório modesto de habilidades podem sentir-se extremamente confiantes no que são capazes de realizar, alcançando, assim, melhores resultados. É claro que existem muitas variáveis interagindo para que isso aconteça, contudo, segundo Zimmerman e Cleary (2006), deve-se considerar o papel que a percepção de autoeficácia exerce nesse contexto.

As crenças e a realidade nunca se encaixam perfeitamente, e os indivíduos geralmente são orientados por suas crenças quando se envolvem com o mundo. Como consequência, as realizações das pessoas geralmente são melhor previstas por suas crenças de auto-eficácia do que por realizações anteriores, conhecimentos ou habilidades. (Pajares; Olaz, 2008, p. 102).

Em resumo, “auto-eficácia percebida não é relativa ao número de habilidades que se tem, mas com o que você julga poder fazer com o que você tem, sob uma variedade de circunstâncias” (Azzi; Polydoro, 2006, p. 15). A autoeficácia exerce influência sobre as escolhas, o esforço despendido nas atividades, o grau de persistência em face de obstáculos e experiências de fracassos, resiliência diante das adversidades e o nível de estresse e depressão diante das demandas do dia-a-dia. Esses são alguns processos pelos quais a mediação das crenças de autoeficácia exercem influência, afetando sobremaneira o nível de desempenho dos alunos.

As crenças de autoeficácia promovem as realizações humanas e o bem-estar de incontáveis maneiras; sendo assim, trata-se de uma variável-chave e, como consequência, os educadores

¹ No original: “People’s level of motivation, affective states, and actions are based more on what they believe than on what is objectively true”.

precisam estar atentos a elas e contribuir para o seu desenvolvimento. A seguir, o desenvolvimento das crenças de autoeficácia e suas fontes serão descritos.

Crenças de autoeficácia: como se desenvolvem

Infância

Bandura (1994) relata que o desenvolvimento e o exercício da autoeficácia se dá por intermédio das competências exigidas ao longo da vida de forma intuitiva. Indivíduos se envolvem em atividades, interpretam os resultados de suas ações, usam essa interpretação para desenvolver crenças sobre sua capacidade e, ao envolverem-se em futuras atividades em domínios similares, agem de acordo com as crenças que criaram.

O senso de autoeficácia se desenvolve inicialmente na infância, quando a criança se percebe produzindo efeitos por meio das suas ações, ao balançar um chocalho criando sons ou ao chorar para receber assistência dos pais.

Segundo Bandura (1994), as primeiras experiências sobre eficácia estão centradas na família. As crenças de autoeficácia de jovens instrumentistas são fortemente influenciadas por seus pais e pelo apoio que prestam a seus filhos com o intuito de auxiliá-los a desenvolver suas habilidades musicais (Davidson et al., 1996). Ao entrevistar 257 jovens instrumentistas entre 8 e 18 anos e seus pais, Davidson et al. (1996) concluíram que esses músicos não teriam mantido uma regularidade em seus estudos sem a persistência e o encorajamento que receberam dos pais.

Mas, como o mundo social da criança se expande rapidamente, as amizades adquirem um importante papel para o autoconhecimento de suas capacidades, e é nesse contexto que a comparação social se destaca. As famílias diferem em número de filhos, quanto à idade destes e quanto ao gênero. Estruturas familiares diferentes criam também comparações sociais diferentes para julgar a eficácia pessoal. Irmãos mais novos, por exemplo, se encontram em posição desfavorável para julgar suas capacidades em relação aos irmãos mais velhos, que estão, provavelmente, vários anos à frente em seu desenvolvimento.

Nas relações com seus colegas, a criança alarga o autoconhecimento de suas capacidades. Essas amizades fornecem importantes funções de eficácia, pois aqueles que demonstram mais

experiência e competência servem como modelos de eficácia quanto ao pensamento e ao comportamento. Uma vasta quantidade de aprendizagem social ocorre entre amigos; além disso, a idade destes providencia uma informação comparativa elevada para julgar e verificar sua própria eficácia. Isso acontece também no que se refere às habilidades musicais. Ao comparar (ou ao ter comparadas) suas habilidades com a de seus colegas, a criança formulará um julgamento quanto às suas capacidades, o que poderá delinear futuros comportamentos que envolverão sua vida musical.

Crianças que estão aprendendo a tocar um instrumento podem ser envolvidas por fortes crenças de autoeficácia ou por dúvidas quanto às suas capacidades. Em escolas, conservatórios de música ou mesmo em aulas particulares de instrumento, suas habilidades e seu conhecimento são continuamente testados e socialmente comparados. Nesse contexto elas desenvolvem um crescente senso de sua eficácia musical. Muitos fatores sociais, como modelar igualmente as habilidades musicais, comparação social com o desempenho de outros alunos e a interpretação do professor quanto ao sucesso e fracasso do aluno, podem conduzir a uma ideia favorável ou desfavorável quanto à habilidade da criança, e todos esses fatores afetam o julgamento que ela faz de sua eficácia musical.

Durante o período formativo, professores exercem um papel fundamental na construção da eficácia intelectual da criança. A avaliação que ela faz de suas capacidades são fortemente afetadas pela forma como o professor avalia sua *performance* e auxilia o desenvolvimento de suas habilidades em manejar as atividades de aprendizagem.

As crenças de autoeficácia exercem um papel fundamental em situações nas quais a criança precisa apresentar-se para uma plateia e não se julga preparada, ao tocar uma peça que para ela ainda é “muito difícil” ou mesmo quando se trata de autorregular sua prática. No que diz respeito à *performance*, a criança não somente irá demonstrar o conhecimento que adquiriu, mas também o que ela acredita que pode fazer com esse conhecimento adquirido. Como professor, deve-se ter muito cuidado ao colocar crianças em situações que podem minar suas crenças, pois a continuidade de seus estudos musicais pode depender da forma como essas crianças interpretam seu desempenho.

Adolescência

Cada período de desenvolvimento traz novos desafios à autoeficácia pessoal. Os adolescentes

caminham para a vida adulta e precisam aprender a assumir total responsabilidade por quase todas as dimensões de suas vidas. O jovem instrumentista experimenta uma gradual transferência do controle externo para o interno. No que se refere ao estudo do instrumento, ele próprio, progressivamente, irá assumir a responsabilidade pela sua prática. Ao mesmo tempo em que precisa lidar com novas responsabilidades como, por exemplo, a autonomia sobre o próprio processo de aprendizagem do instrumento musical, precisa lidar também com os desafios da puberdade, com o parceiro(a), com a sexualidade e a escolha da profissão, que torna-se um assunto de considerável importância. Essas são algumas das poucas áreas onde novas competências e crenças pessoais de eficácia precisam ser desenvolvidas.

O modo como se dá a transição da infância para a vida adulta depende, entre outros fatores, do senso de eficácia construído por meio das experiências pessoais. Alguns jovens podem iniciar sua adolescência cercados por um deficiente senso de ineficácia, transportando sua vulnerabilidade para a nova etapa que se inicia, pois, embora essas crenças se desenvolvam e exerçam uma forte influência sobre a ação humana, elas podem também ser afetadas por diversos fatores (Pajares; Olaz, 2008):

- Desincentivos e limitações ao desempenho: nesse caso falta o incentivo necessário para agir de acordo com as reais habilidades e crenças pessoais. Isso ocorre porque apesar de perceber-se capaz, o indivíduo pode sentir-se impedido por certas limitações como, por exemplo, falta de recursos necessários ou limitações sociais que o impeçam de atingir o resultado desejado.
- Erros de avaliação quanto às próprias capacidades: uma avaliação errônea quanto às capacidades pessoais trazem consequências que podem levar ou não a uma reavaliação dessas capacidades. A não reavaliação pode conduzir a um contínuo envolvimento em tarefas que não correspondem à real competência pessoal, o que afetará as futuras avaliações de eficácia e o comportamento seguinte.
- Falta de conhecimento preciso quanto às habilidades exigidas para determinada tarefa: esse fator pode levar a uma avaliação errônea das habilidades necessárias para desempenhar certa atividade, o que conduzirá a possíveis discrepâncias entre a autoeficácia e o desempenho.

- Percepção de obstáculos obscuros e ambiguidade no desempenho: as crenças de autoeficácia não produzirão efeito preditivo se o indivíduo não souber ao certo quanto deve se esforçar, por quanto tempo e como efetuar possíveis correções.

- As crenças de autoeficácia podem ser afetadas pela percepção do indivíduo de que não existe esforço substancial ou habilidade que o leve a alcançar os resultados desejados em decorrência de sistemas mal-estruturados: nesse caso, apesar de possuir as habilidades necessárias, não tem incentivo para alcançar um bom desempenho.

A vida adulta

Essa nova fase da vida exige muitas novas demandas e responsabilidades. Aqueles que iniciam essa fase pouco equipados com habilidades e repletos de dúvidas pessoais podem se deparar com alto nível de estresse, atitude pessimista e depressão. Entre outros fatores, essa fase abrange o saber lidar com os desafios diários, relacionamento conjugal, filhos e escolha da carreira profissional. Muitos alunos que possuem um diploma de bacharel em instrumento acabam atuando profissionalmente no campo de ensino como decorrência natural de suas atividades e por razões ou interesses variados, sem, contudo, ter recebido uma formação adequada (Santos, 1998). Na maioria das vezes, possuem experiência e anos de estudo em sua área específica, mas, mesmo assim, existe um despreparo e pode-se dizer até um desconhecimento científico do processo de ensino e aprendizagem (Pimenta; Anastasiou, 2002).

Seu método de ensino vem refletir e reproduzir a proposta dos professores que atuaram durante sua formação acadêmica. Ao seguir a rotina dos outros, o futuro professor toma como modelo para si o que sempre presenciou em sala de aula enquanto aluno e, certamente, seu comportamento influenciará também os profissionais que virão “e, se isto tem aspectos positivos, também há o risco da repetição de práticas sem reflexão sobre elas” (Cunha, 2002, p. 91-92).

As instituições que recebem esses profissionais já dão por suposto que são professores, desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los docentes de fato; sendo assim, sua passagem para a docência ocorre naturalmente causando muitas vezes traumas, danos ao processo de ensino e aos seus resultados, afetando, sobremaneira, as crenças pessoais de autoeficácia no que diz respeito à

carreira como professor de instrumento. Bandura sustenta, apoiado em dados de pesquisa, que o clima de sala de aula e as metas de realização nela estabelecidas, com as consequências de motivação e de *performance* dos alunos, são determinadas em boa parte pelas crenças de autoeficácia de quem está presidindo a classe (Bandura, 1986, 1993 apud Bzuneck, 2000).

De acordo com Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006), mesmo assumindo os riscos do reducionismo, professores (de instrumento) que são confiantes quanto à sua eficácia em gerenciar as demandas relacionadas à profissão demonstram:

- 1) Grande nível de planejamento e organização, escolhendo estratégias adequadas aos alunos;
- 2) estão abertos a novas ideias e a experimentar métodos novos que atendam às necessidades do estudante;
- 3) atuam de forma mais humanística na abordagem de controle do aluno;
- 4) apresentam maior tendência em assumir riscos e em experimentar e, nesse sentido, são mais propensos a melhorar;
- 5) geram um clima positivo para a aprendizagem;
- 6) atuam persistentemente com o aluno que apresente dificuldade;
- 7) promovem melhor desempenho dos alunos em diversas disciplinas;
- 8) buscam o aperfeiçoamento da crença de autoeficácia do aluno, determinando a motivação; e
- 9) exibem entusiasmo, compromisso e realização diante da docência.

Por outro lado, aqueles que possuem baixa autoeficácia docente:

- 1) Apresentam tendência a manter uma atitude de tutela com uma visão pessimista da motivação dos alunos;
- 2) enfatizam o controle rígido do comportamento na sala de aula, com pressões

extensas e sanções negativas para que os alunos estudem.

As crenças de autoeficácia do professor influenciam a escolha de estratégias de ensino, a 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. O comportamento do professor (de instrumento) exerce impacto no desenvolvimento do estudante no que se refere à sua motivação, desempenho e crenças de autoeficácia, sendo assim, “a auto-eficácia dos professores aparenta ser um bom preditor de sucesso acadêmico do aluno” (Goddard; Hoy; Woolfolk Hoy, 2000 apud Azzi; Polydoro; Bzuneck, 2006, p. 155).²

O instrumentista que se envolve com o ensino do instrumento deve perceber-se capaz de enfrentar um complexo contexto diário e “exercer efeito produtivo e relevante na quantidade e qualidade do envolvimento e aprendizagem dos alunos, considerando a diversidade destes”; deve-se considerar também que “em suas práticas educativas os professores precisam acreditar na possibilidade de atuar no processo de transformação de seus alunos” (Azzi; Polydoro; Bzuneck, 2006, p. 155).

É claro que só a crença de autoeficácia não é suficiente para a realização de uma tarefa, há necessidade da presença da habilidade alcançada pela capacitação profissional adequada, porém essas crenças fornecem a energia psíquica necessária para as diversas situações enfrentadas diariamente. Portanto, tendo assegurado suas habilidades enquanto profissional professor, o instrumentista precisa acreditar que as possui e que é capaz de sobrepujar os desafios inerentes à profissão. Sendo assim, durante a fase adulta, novas competências deverão ser desenvolvidas com o intuito de, por exemplo, promover o crescimento profissional, cuidados com a família e filhos, o que acarretará um novo desenvolvimento de eficácia pessoal para obter sucesso frente aos desafios que virão.

Na perspectiva de Bandura (1994), cada período do desenvolvimento humano traz consigo a necessidade de se adquirir novas competências, vencer desafios e envolver-se em oportunidades de crescimento pessoal. Ao longo da vida, a percepção de autoeficácia pode aumentar, diminuir, ser implementada ou permanecer estável. Em diferentes momentos e contextos o homem neces-

² Ver também Bandura (1993).

sita criar novos tipos de competências e essas, por sua vez, requerem um novo desenvolvimento de eficácia pessoal para um funcionamento bem sucedido. Com o tempo, a percepção de autoeficácia se transforma, pois as pessoas mudam quanto à forma como estruturam, regulam e avaliam suas vidas. Em resumo, as crenças de autoeficácia adaptam-se às novas condições pessoais e contextuais dispostas pelas alterações desencadeadas no ciclo da vida.

As fontes de autoeficácia: aplicação prática

De acordo com Bandura (1999), os aspectos responsáveis por estabelecer a percepção de autoeficácia são: experiências de êxito, experiências vicárias, persuasão verbal e estados fisiológicos.

As experiências de êxito são o fator mais importante para desenvolver um forte senso de autoeficácia, pois nada melhor do que a própria experiência ou resultados de experiências pessoais reais para desenvolver uma percepção das próprias capacidades. Ou seja, quando o aluno é bem sucedido ao se envolver continuamente em tarefas similares percebe que possui capacidade para prosseguir com êxito. Porém, quando um aluno é bem sucedido sem muito esforço, “ele tende a esperar resultados a curto prazo e a se desencorajar rapidamente diante dos fracassos” (Costa; Boruchovitch, 2006, p. 98).

Ao apresentar-se para uma plateia, o instrumentista, estudante ou profissional, interpreta os resultados de seu desempenho, usa essas interpretações para desenvolver crenças sobre sua capacidade de participar de novas apresentações subsequentes e age de acordo com as crenças criadas. Quando os resultados são compreendidos como satisfatórios, elevam as crenças de autoeficácia; por outro lado, resultados interpretados como fracassos reduzirão essas crenças.

As experiências de êxito podem ser direcionadas pelos professores e estar relacionadas ou ser decorrentes, por exemplo, da escolha adequada do repertório, do estudo individual deliberado, da aprendizagem autorregulada e, conseqüentemente, da própria *performance*. O aluno que experimenta resultados positivos quanto à *performance*, seja para amigos, familiares, para uma plateia ou mesmo durante a aula, fortalece suas crenças de autoeficácia. Portanto, o professor, diante das reais habilidades do estudante, poderá conduzir a aprendizagem de maneira que o discente tenha oportunidade de vivenciar experiências de êxito enquanto implementa ou fortalece suas crenças pessoais.

Segundo Souza (2006), o professor pode proporcionar experiências de êxito estabelecendo metas a curto prazo em tarefas de dificuldade crescente, pois os bons resultados adquiridos em atividades cotidianas, aos poucos, construirão um senso de eficácia pessoal. Esses professores podem propor atividades desafiadoras, porém possíveis de serem realizadas “nas quais o progresso do aluno é constantemente monitorado e os feedbacks dados são centrados no progresso ao invés de nas deficiências” (Schunk; Gunn, 1985 apud Costa; Boruchovitch, 2006, p. 105).

Outro fator importante a ser considerado diz respeito ao fato de que os alunos observam uns aos outros. Colegas com capacidades semelhantes que alcançam uma boa *performance* propiciam ao outro a crença de que ao envolver-se em atividades similares poderá também alcançar bons resultados. A experiência vicária, portanto, dá origem e desenvolve as crenças de autoeficácia, pois pode motivar o aluno a alcançar seus objetivos ao seguir o mesmo trajeto que o modelo observado.

Músicos, por meio de persuasão verbal, podem, também, desenvolver suas crenças de autoeficácia quando são encorajados verbalmente por pessoas nas quais confiam e que possuam credibilidade. O professor, os pais ou colegas podem comunicar ao aluno que ele possui capacidade para realizar determinada tarefa (Eu sei que você pode fazer isto! Você fará melhor da próxima vez!). A confiança transmitida verbalmente pode implementar ou fortalecer o senso de confiança nas capacidades pessoais, “assim, o tipo de *feedback* fornecido aos alunos sobre seus desempenhos representaria uma importante forma de intervir nas crenças deles sobre suas capacidades” (Souza, 2006, p. 123). Porém, deve-se ter real capacidade para envolver-se na tarefa, pois fracassos farão com que as crenças de autoeficácia se enfraqueçam. Deve-se considerar também que a persuasão verbal terá pouco efeito sobre as crenças de autoeficácia se for acompanhada por um fracasso.

A descrição das diversas fontes dos julgamentos de auto-eficácia sugere de imediato que todo professor deve proporcionar aos alunos reais experiências de êxito, comunicar-lhes expectativas positivas quanto às suas capacidades e evitar ocorrências e verbalizações que possam gerar dúvidas sobre elas. (Bzuneck, 2001, p. 125).

Outro aspecto dessa abordagem refere-se ao estado fisiológico. A ansiedade, o estresse, a excitação e os estados de humor transmitem ao

indivíduo algumas informações sobre suas crenças; esses, então, julgam suas capacidades e avaliam seu grau de confiança de acordo com seus estados emocionais e fisiológicos.

Aqueles que se envolvem com o estudo da música instrumental de tradição clássica estão sujeitos a grande pressão social em forma de expectativas. Os instrumentistas, de acordo com a avaliação que fazem de suas capacidades, podem sentir-se expostos a situações que considerem ameaçadoras.

São indivíduos que experimentam alto grau de reações fisiológicas que muitas vezes os impedem de dormir na véspera de uma prova, que os levam a fazer uso de medicamentos para diminuir o nervosismo, a ansiedade e para aumentar a capacidade de enfrentamento em certas circunstâncias que para eles são desafiadoras, como, por exemplo, avaliações, recitais ou situações de palco onde precisam tocar para uma plateia. Esse sentimento de ansiedade e estresse é percebido entre alunos que possuem baixas crenças de autoeficácia (Bandura, 1986), pois podem duvidar de sua capacidade (como instrumentistas) de enfrentar esse tipo de situação e ser bem-sucedido. As crenças das pessoas em sua capacidade afetam a quantidade de estresse, portanto “a redução do estresse e a alteração de estados emocionais negativos auxiliam o controle do raciocínio, melhorando a crença de auto-eficácia” (Costa; Boruchovitch, 2006, p. 99).

Apresentações frequentes, bem-sucedidas, *feedback* enfatizando os aspectos positivos e não somente os negativos, apresentações onde a ansiedade é gradativamente experimentada (familiares, amigos, professores, público, etc.), enfim, familiares, amigos e professores podem criar situações onde os estudantes aprendam a manejar a própria ansiedade e, conseqüentemente, fortalecem suas crenças de autoeficácia.

Conclusão

No caminho que conduz à *expertise* musical, instrumentistas podem perceber-se pouco confiantes quanto às próprias capacidades de enfrentar os desafios e obstáculos que são inerentes ao processo de aprendizagem. A situação torna-se crítica quando a própria instituição ou seus professores não sabem identificar e lidar com alunos que estão assediados por dúvidas quanto às suas capacidades.

A Teoria Social Cognitiva oferece um caminho a ser explorado por profissionais que desejam implementar esse sentimento de confiança em seus alunos, sejam eles iniciantes ou experientes. A teoria elaborada por Albert Bandura pode fornecer alguns princípios básicos que auxiliarão professores e instituições a dar suporte efetivo aos seus alunos, facilitando o desenvolvimento de crenças pessoais que os conduzirão por toda sua carreira musical. Professores podem ajudar a construir as crenças de autoeficácia de seus alunos por meio da influência de quatro fontes principais: experiência de êxito, experiências vicárias (ou aprendidas por observação), persuasão verbal e estados emocionais e fisiológicos.

Porém, a construção de um forte senso de autoeficácia do aluno envolve, primeiramente, um senso de eficácia coletivo do *staff* da instituição e, mais especificamente, do professor. Educadores musicais que acreditam em suas capacidades como professor e possuem autoeficácia no ensino direcionam o processo de aprendizagem enfatizando, entre outros fatores, a autoavaliação do progresso do aluno em relação a si mesmo. No que concerne mais especificamente a essas crenças pessoais, “somente um professor que saiba constantemente refletir, avaliar, monitorar, controlar e regular suas próprias crenças de auto-eficácia é que poderá deflagrar esse mesmo processo nos seus alunos” (Costa; Boruchovitch, 2006, p. 105).

Referências

- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Alínea, 2006.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J.; BZUNECK, J. S. Considerações sobre a auto-eficácia docente. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Alínea, 2006. p. 149-159.
- BANDURA, A. The self-system in reciprocal determinism. *American Psychology*, v. 33, p. 344-358, 1978.
- _____. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
- _____. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, v. 28, p. 117-148, 1993.
- _____. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. (Ed.). *Encyclopedia of human behavior*: vol. 4. New York: Academic Press, 1994. p. 71-81.
- _____. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman, 1997.
- _____. (Ed.) *Self-efficacy in changing societies*. 2nd. ed. New York: Cambridge University, 1999.

_____. Social Cognitive Theory: an agentic perspective. *Annual Reviews Psychologist*, v. 52, p. 1-26, 2001. Disponível em: <<http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura2001ARPr.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2009.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. D. (Org.). *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 115-134.

_____. As crenças de auto-eficácia e seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 116-133.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. Auto-eficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar dos alunos. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Alínea, 2006. p. 87-109.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

DAVIDSON, J. W. et al. The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, v. 14, p. 399-412, 1996.

McPHERSON, G.; McCORMICK, J. Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, v. 34, n. 3, p. 332-336, 2006.

NEVES, L. F. Um estudo sobre relações entre a percepção e as expectativas dos professores e dos alunos e o desempenho em matemática. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2002. Disponível em: <[http://www.des.emory.edu/mfp/das Neves.pdf](http://www.des.emory.edu/mfp/das%20Neves.pdf)>. Acesso em: 26 abr. 2007.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, C. G. A. *A avaliação da execução musical: um estudo sobre critérios de avaliação utilizados por professores de piano*. Dissertação (Mestrado em Música)—Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1998.

SOUZA, L. F. N. I. S. Crenças de auto-eficácia matemática. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Alínea, 2006. p. 111-126.

VIEIRA, D.; COIMBRA, J. L. A auto-eficácia na transição para o trabalho. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Alínea, 2006. p. 25 – 58.

ZIMMERMAN, B. J.; CLEARY, T. J. Adolescents' development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: PAJARES, F.; URDAN, T. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006. p. 45-69.

Recebido em 07/02/2009

Aprovado em 13/03/2009