

Um estudo sobre as crenças de autoeficácia de professores do curso de licenciatura em música da Universidade Estadual de Londrina: Projeto de pesquisa

Rafaela Inacio Benati
rafaelabenati@gmail.com

Alexandre Gonçalves
alexandre.piano@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo refere-se ao projeto de Trabalho de Conclusão de Curso, cujo objetivo é investigar os níveis das crenças de autoeficácia dos docentes do curso de Música da Universidade Estadual de Londrina (UEL), durante a formação dos futuros professores. Essa pesquisa está fundamentada na Teoria Social Cognitiva – TSC, proposta e desenvolvida por Albert Bandura (1986). A partir disso, busca-se discutir os desafios de ensino que cercam a carreira de um professor, observando o sistema educacional, os desafios institucionais e a influência desses fatores na prática educacional e no grau de motivação para ensinar, a partir das crenças de autoeficácia desses professores.

Palavras Chave: Autoeficácia docente; Motivação; Formação de professores.

Introdução

O presente artigo¹ apresenta uma pesquisa em andamento² que busca investigar os níveis das crenças de autoeficácia dos professores do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina (UEL), durante a formação dos futuros docentes. Nesse sentido, busca-se ao final da pesquisa elencar os desafios de ensino encontrados pelos professores pesquisados; observar os desafios institucionais que influenciam a prática do ensino na graduação; observar se esses desafios influenciam o grau de motivação para ensinar; investigar o grau de motivação desses professores para preparar seus estudantes diante desses desafios; e elencar as estratégias de ensino adotadas pelos professores para superar os desafios institucionais e de ensino.

O interesse em desenvolver uma investigação cuja temática se refere à formação de professores e motivação, se deve, em primeiro lugar, à contínua carência de professores

¹ Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina de Projeto de Pesquisa em Música do Curso de Música da Universidade Estadual de Maringá, sob a orientação da prof. Dr. Vânia Malagutti.

² Pesquisa orientada pelo prof. Dr. Alexandre Gonçalves.

habilitados em música que atuam no espaço escolar. Em segundo lugar, e relacionado a este primeiro, está o que diz respeito à lei de inclusão da música nas escolas, Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008), que altera a Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para inserir a música como conteúdo obrigatório da educação básica. O objetivo dessa medida “não seria o de formar músicos, mas desenvolver a criatividade, a integração dos alunos, e a sensibilidade frente ao fenômeno sonoro” (SILVA, 2012).

A carência de professores habilitados que atuam na educação básica ministrando aulas de música como disciplina compulsória é constatada por pesquisas da área de educação musical (CERESER, 2003; SANTOS, 2005; SILVA, 2012). Essas pesquisas demonstram que a maioria dos pesquisados preferem atuar em outros espaços pedagógico-musicais e aulas extraclases, como, conservatórios, projetos sociais, igrejas, ONGs, entre outros. Os dados da pesquisa de Cereser (2003) apontam que um dos motivos disso, segundo relato dos licenciandos em música de três Universidades públicas do Rio Grande do Sul, se deve à formação inicial de professores que não os preparara para a realidade escolar (CERESER, 2003).

Eles são preparados para “dar aula para quem gosta de música”, não para aqueles que “não gostam de música”. Sentem-se preparados para uma realidade onde possam encontrar, pelo menos, o mínimo de recursos para dar aula, e não para atuarem com a realidade dos contextos escolares, onde muitas vezes enfrentam dificuldades materiais e problemas sociais. (CERESER, 2003, p. 137).

Diante disso, entende-se que o sentimento de despreparo para a realidade escolar pode afetar os níveis da crença de autoeficácia de um docente. Consequentemente, um futuro professor se sentirá mais preparado se for ensinado por um professor preparado.

A teoria escolhida para fundamentar essa pesquisa é a Teoria Social Cognitiva proposta e desenvolvida por Albert Bandura (1986). Ela foi escolhida para fundamentar essa pesquisa por ser uma teoria que consegue observar situações de ensino e de aprendizagem que envolvem a diversidade, o engajamento e os desafios institucionais que podem ser encontrados pelos professores.

Para observar as crenças de autoeficácia dos professores do ensino superior, formulamos algumas questões: a) como os professores do Ensino Superior avalia sua

atuação para formar futuros professores de música; b) que estratégias os professores utilizam para motivar os alunos a se manterem engajados nas atividades acadêmicas, na sala de aula e nas discussões sobre a realidade escolar; c) como esses professores lidam com a diversidade dos alunos, especialmente sobre o nível de conhecimentos musicais.

Contribuições para a Educação Musical

A escolha por pesquisar a crença de autoeficácia de docentes do curso superior, se deu pelo fato de serem estes os formadores de professores de música que atuarão na escola. Como apontado anteriormente, muitos egressos escolhem não ir para este espaço, gerando escassez de professores de música atuando em sala de aula (CERESER, 2011).

Com base nisso, essa pesquisa busca contribuir com essa área propondo um olhar sobre as crenças de autoeficácia de docentes de uma IES que atua na formação do professor de música, observando como o grau de motivação desse docente afeta suas atividades em sala de aula. Diante disso, e sabendo que essas situações podem interferir no grau de motivação do professor, e, conseqüentemente na qualidade da aprendizagem dos alunos, focalizou-se na temática "motivação do professor" que atua no curso de Licenciatura em Música.

Essa proposta de pesquisa, está embasada na TSC, investigando as crenças de autoeficácia dos docentes da UEL. Com base nessa teoria, serão observados os aspectos que influenciam o maior ou menor grau de motivação para ensinar.

O que a literatura diz sobre autoeficácia e motivação do professor?

Trabalhos sobre motivação apresentam diversos conceitos e teorias. Hentschke (2009), define motivação como sendo “energia dirigida, podendo ser individual ou coletiva, ou uma força motriz que impulsiona todas as ações, direcionada por necessidades e desejos pessoais e coletivos” (HENTSCHKE et al., 2009). Já Bzuneck (2004, p. 9) afirma que “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso”, ou seja, é o que faz o sujeito agir.

Atualmente, pesquisas apontam a importância do estudo da motivação dos professores. Para Guimarães (2003), Jesus e Conboy (2001), isso se dá pelo fato do professor ser um dos agentes determinantes para a motivação dos alunos na escola. Alguns autores também consideram que a concretização de reformas educativas e a qualidade do ensino

dependem da atuação e engajamento do profissional docente (BZUNECK, 2004a; TSCHANNEN-MORAN 2002;). Além disso, para Pajares e Oláz (2008) o estudo da motivação está relacionado diretamente com o envolvimento do professor, seu desenvolvimento, sua satisfação, seu sucesso e sua realização profissional.

Para Alderman (2004), a motivação do professor está relacionada à sua preocupação em proporcionar ao aluno a aprendizagem e oportunizar o engajamento nas atividades escolares, bem como ser capaz de construir um ambiente para que ambos se desenvolvam social e intelectualmente (PAJAREZ; OLÁZ, 2008).

Uma das principais teorias que fundamentam pesquisa sobre esse tema é a Teoria Social Cognitiva, desenvolvida por Bandura. De acordo com Gonçalves (2018), a Teoria Social Cognitiva estuda o comportamento motivacional humano inserido em um contexto social, as crenças que os sujeitos têm sobre si mesmos e as crenças sobre quão capazes eles acreditam ser para realizar tarefas a que se propõem.

A perspectiva sociocognitiva apresenta uma interação recíproca entre o sujeito (fatores pessoais representados por suas cognições e afetos), as circunstâncias ou variáveis do meio, e as ações ou comportamentos.



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

Essa interação compreende o indivíduo como agente ativo e interativo, pois ele atua em seu meio e envolve-se no próprio desenvolvimento. “As pessoas interferem na

percepção do ambiente, criam autoestímulos e incentivos, avaliam o desenrolar dos acontecimentos e exercem influência sobre o próprio comportamento (GONÇALVES, 2018, p. 57). Ou seja, “[...] o comportamento é determinado a partir da interação contínua e recíproca entre as influências ambientais, pessoais e comportamentais: o modelo triádico” (POLYDORO; AZZI, 2008, p. 151).

Neste modelo triádico, o modo como os sujeitos percebem e interpretam os resultados de suas ações informa e altera seu ambiente e os fatores pessoais, bem como suas futuras ações. Isso significa que, “o comportamento não é controlado apenas pelo ambiente, mas também pelos fatores pessoais e pelas consequências do próprio comportamento” (COSTA, 2002, p.38).

Somado a isso, Cereser (2011) aponta que “na teoria social cognitiva as pessoas são consideradas auto organizadas, proativas, auto reflexivas e autorreguladas” (CERESER, 2011, p. 37), ou seja, não apenas organismos reativos que são adaptados e orientados por forças externas (ambientais) ou impulsionados por forças interiores. “Nessa perspectiva, o pensamento e a ação são produtos de uma relação bidirecional entre influências pessoais, comportamentais e ambientais” (CERESER, 2011, p. 37).

As pessoas nem são dirigidas por forças internas nem automaticamente moldadas e controladas pelos estímulos externos. O funcionamento humano é preferencialmente explicado em termos de um modelo de reciprocidade triádica no qual o comportamento, os fatores pessoais e cognitivos e eventos ambientais, todos (sem distinção) atuam como determinantes interagindo um com o outro. (BANDURA, 1986, p.18)

Além disso, outro conceito importante presente na Teoria Social Cognitiva é o conceito de autoeficácia, que, de acordo com Schunk e Pajares (2002) é a percepção da pessoa sobre sua capacidade para aprender ou realizar uma tarefa. Esse conceito está relacionado com a crença de autoeficácia, que pode ser definida como o "juízo que o indivíduo faz sobre suas capacidades para executar cursos de ação necessários a fim de alcançar certos tipos de desempenho" (BANDURA, 1986, p.391). De acordo com Bandura (1997, p. 80), as crenças de autoeficácia são nutridas por quatro fontes principais: a) experiências vicárias, que é a ação de observar o colega, imaginando que ao se envolver em atividades semelhantes ao do colega proficiente, alcançará resultados satisfatórios - e isso aumenta as crenças de autoeficácia; b) persuasão verbal, que diz respeito aos efeitos

psicológicos despertados pelos elogios ou críticas, positivas ou não; c) experiência de êxito, que refere-se aos efeitos psicológicos despertados pelo êxito na realização de tarefas, onde o aluno torna-se seguro gradativamente e aumenta a sua crença de autoeficácia; d) aspectos fisiológicos e afetivos, que são estados psicológicos que as pessoas utilizam para julgarem suas capacidades.

Para o autor, se a pessoa não acreditar que pode produzir efeitos e/ou mudanças através de sua ação, terá pouco incentivo para agir. As crenças na eficácia pessoal podem ser consideradas, segundo essa teoria, a maior base para a ação de um indivíduo, que podem influenciá-lo em relação ao curso de ação em uma escolha, 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 (BANDURA, 1997).

Caminho a ser percorrido

Essa pesquisa classifica-se como mista, uma vez que envolve parâmetros qualitativos e quantitativos (CRESWELL, 2010, p. 248). O método utilizado será o *survey* que, de acordo com Cohen, Manion e Morrison (2007) é um método de pesquisa que coleta dados em determinado momento e tem intenção de descrever a natureza das condições existentes, identificar padrões, comparar, determinar relações que existem entre eventos específicos. Para coleta de dados será utilizado o questionário online publicado em forma de HTML na *web*, que será adaptado para o contexto proposto a partir dos questionários, embasados na Teoria Social Cognitiva, traduzidos por Cereser (2011) e atualizada por Gonçalves (2018). Os itens serão selecionados e adaptados para a área de educação musical de acordo com os objetivos pretendidos, bem como a especificidade da música. Esse instrumento de medição contará com questões sobre informações pessoais, e os demais itens serão mensurados em escala de *Likert* medido em cinco pontos. As crenças de autoeficácia serão mensuradas em relação a cinco dimensões da atuação do professor na academia, a partir das escalas já validadas: a) ensinar os conteúdos propostos; b) gerenciar o comportamento e engajamento dos alunos; c) motivar alunos; d) considerar a diversidade dos alunos; e, e) lidar com mudanças e desafios.

Considerações finais

Diante do que fora exposto, entende-se que um possível sentimento de despreparo do docente de licenciatura e a falta de contato com a realidade escolar pode interferir na formação do futuro professor que atuará em sala de aula. Conseqüentemente, sua crença de autoeficácia e motivação para ensinar pode ser comprometida. Nessa direção, e de acordo com a Teoria Social Cognitiva, compreender os aspectos que motivam um professor a ensinar poderá contribuir com as discussões sobre as crenças de autoeficácia de docentes do ensino superior. Ao mesmo tempo, contribuirá para apontar aspectos que contribuem na formação de futuros professores mais motivados e seguros para atuarem nas escolas.

Os resultados dessa investigação servirão como base para discutir o que pode levar um professor a se desmotivar, interferindo na formação de seus alunos, bem como os desafios de ensino que podem ser encontrados e superados, e a influência dessas questões na formação do futuro professor.

Referências

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. (Org.). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006.

ALDERMAN, M. K. **Motivation for achievement**: possibilities for teaching and learning. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

BANDURA, Albert. **A social foundations of thought and action**: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ; Prentice Hall, 1986.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Nº 9394/96 Brasília: MEC, 1996

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 11.769, de 14 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G.; FINI, L. D. (Org.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004a. p. 117-134.

CERESER, C. **A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura.** Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. **As crenças de autoeficácia dos professores de música.** Tese de Doutorado. Porto Alegre, 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 248.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISSON, K. **Research methods in education.** New York: Routledge, 2007.

COSTA, A. E. B. **Auto-eficácia e bournout.** Revista Eletrônica Inter Ação Psy – Ano 1 – p.34-67, ago 2002.

DINIZ, L. **Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS.** Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GONÇALVES, Alexandre. **A disciplina de leitura musical à primeira vista em cursos de graduação em música do sul do brasil: um estudo com base na teoria social cognitiva sobre processos de ensino/aprendizagem.** 2018. Tese (Doutorado em música) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

GUIMARÃES, S. E. R. **A Avaliação do Estilo Motivacional do Professor: adaptação e avaliação de um instrumento.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

HENTSCHKE, L. et al. **Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares.** *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, p. 85-104, out., 2009. Número especial.

JESUS, S. N.; CONBOY, J. **A stress management course to prevent teacher distress.** *International Journal of Education Management*, v.3, n. 1, p.131-137, 2001.

PAJARES, F.; OLÁZ, F. **Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral.** In: BANDURA, A. et al. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos.* Porto Alegre: ArtMed, 2008. p. 98-114.

SANTOS, R. **Música, a realidade nas escolas e política de formação.** *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 49-56, março 2005.

SCHUNK, D., H; PAJARES, F. The development of academic self-efficacy. In: ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. **Development of Achievement motivation.** Oxford: Academic Press, 2002. p. 16-31.

SILVA, Wander Lourenço da. 2012. **Música na educação Básica**: desafio e possibilidades na formação de professores não especializados. Revista Eletrônica Pro-Docência. UEL. Edição N. 2, Vol. 1, jul-dez. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK-HOY, A. **The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs**. In: Annual Meeting of American Educational Research Association, April 2002.