

Os professores de música na inclusão escolar e sua autoeficácia

ALANA DA SILVA COSTA¹

Resumo

Este artigo discute como os professores de música lidam com a inclusão escolar nas redes públicas básicas de ensino de Salvador. O referencial teórico utilizado foi a Teoria de Autoeficácia de Albert Bandura (1997), um constructo da Teoria Social Cognitiva (TSC). A investigação utilizou o repertório da Análise de Conteúdo, como definida por Laurence Bardin (2011). Os resultados mostram que, embora os professores tenham uma confiança moderada em suas habilidades (autoeficácia), eles acreditam na inclusão escolar e se julgam professores inclusivos, tendo a inclusão como uma obrigação moral e ética. Fatores como isolamento profissional, gestão emocional e infraestrutura inadequada impactam negativamente a autoeficácia. Além disso, é unânime o desejo por uma formação voltada para o tema e específica em música e obtenção de recursos e materiais específicos no ensino de música que ajudem a apoiá-los na inclusão de alunos com deficiência.

Palavras-chave: Autoeficácia Docente; Inclusão Escolar; Educação Básica; Pedagogia Musical.

Music Teachers in School inclusion and their Self-efficacy

1

Abstract

This article discusses how music teachers deal with school inclusion in public elementary schools in Salvador. The theoretical framework used was Albert Bandura's Self-Efficacy Theory (1997), a construct of Social Cognitive Theory (SCT). The investigation used the Content Analysis repertoire, as defined by Laurence Bardin (2011). The results show that, although teachers have moderate confidence in their abilities (self-efficacy), they believe in school inclusion and consider themselves inclusive teachers, viewing inclusion as a moral and ethical obligation. Factors such as professional isolation, emotional management, and inadequate infrastructure negatively impact self-efficacy. In addition, there is a unanimous desire for training focused on the topic and specific to music, as well as for specific resources and materials in music education that help support them in the inclusion of students with disabilities.

Keywords: Teacher Self-Efficacy; School Inclusion; Music Education; Basic Education.

1 Universidade Federal da Bahia – UFBA – Salvador, BA
E-mail: alanacostavioloncelo@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-1311-7689>

Introdução

O aumento das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) sinaliza que existe um novo cenário de inseguranças e incertezas aos profissionais da área de educação escolar. Segundo o censo escolar de 2023, no Brasil, houve um avanço de matrículas de estudantes públicos alvo da educação especial em classes comuns. Foram 1,8 milhão de matrículas em relação a 2019, um aumento de 41,6%, a maior parte delas, 62,9%, no ensino fundamental. Há um salto também expressivo nas matrículas da educação infantil: entre os anos de 2021 e 2023, cresceram de 114.758 para 284.847. O aumento das matrículas de pessoas com deficiência (PCD) é um dado positivo, mas esse crescimento não significa automaticamente que a inclusão seja satisfatória, pois políticas institucionais e práticas pedagógicas precisam ser aprimoradas (Queiroz, 2023).

É importante lembrar que os professores de música fazem parte deste novo contexto e, por isso, alguns trabalhos acadêmicos têm tentado refletir sobre a relação da inclusão com o ensino de música. Essas pesquisas apontam que, entre os pontos de insegurança dos professores de música ao lidar com turmas heterogêneas, está a percepção de que houve lacunas na sua formação universitária. Sobre esse aspecto, Barbosa (2020) observou que, das 35 Universidades Federais brasileiras estudadas, apenas 17 ofereciam disciplinas relacionadas à música e à inclusão. Não por acaso que pesquisas de Soares, Schambeck e Figueiredo (2014); Schambeck (2016); Silva e Almeida (2018); Silva (2017) e Finck (2009) compartilham uma preocupação com a formação de estudantes de Licenciatura em Música para atuar em contextos inclusivos, especialmente diante da presença de alunos com deficiência.

Os professores de música enfrentam muitas dificuldades nas suas práticas na educação básica: eles lidam com pouca valorização das aulas de música nas escolas, assim como a falta de instrumentos e local adequado. Esses empecilhos, quando se trata de inclusão, tornam-se ainda mais relevantes; os professores enfrentam diversos desafios em sua prática docente com crianças com deficiência, entre eles, a precariedade do sistema escolar, a falta do apoio pedagógico em sala de aula e a própria limitação da sua formação inicial (Silva; Almeida, 2018).

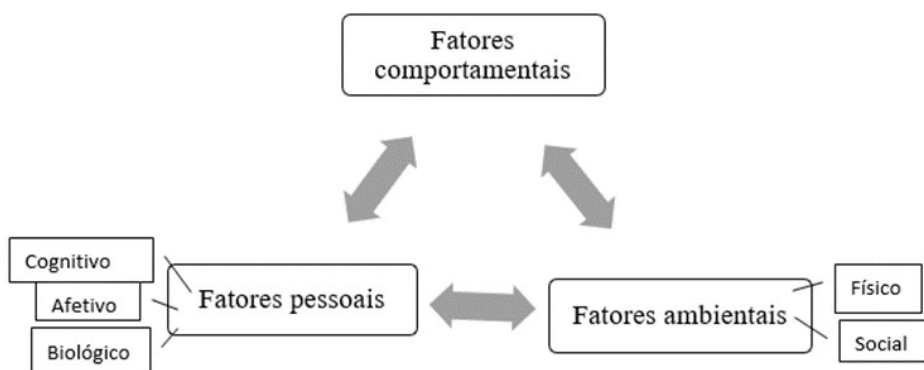
Neste artigo apresento parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado, que versa sobre a percepção e autopercepção das práticas musicopedagógicas dos professores de música da educação pública básica de Salvador na perspectiva da inclusão escolar à luz da Teoria de Autoeficácia de Albert Bandura (1997).

A teoria da autoeficácia docente

O conceito da teoria da autoeficácia docente foi trazido por Albert Bandura (1997) e é um dos constructos da Teoria Social Cognitiva (TSC) - uma teoria psicológica que busca compreender o comportamento humano como o resultado de uma interação recíproca e bidirecional entre fatores pessoais, eventos ambientais e padrões comportamentais (AZZI, 2014). Para Bandura, o funcionamento humano é considerado como uma série de interações recíprocas entre pessoas, comportamentos e eventos ambientais, chamado de modelo de reciprocidade triádica.

Figura 1

Modelo representativo de reciprocidade triádica



Fonte: elaborado pela autora

Entre os constructos específicos da TSC, a autoeficácia é a que tem sido mais explorada quando se estuda questões acerca do comportamento docente. Bandura afirma que “entre os mecanismos da agência humana, nenhum é mais central ou difundido do que a crença na eficácia pessoal. Essa crença central é a base da agência humana” (Bandura, 2006, p.170, tradução nossa).

Os estudos sobre a teoria da autoeficácia têm se difundido no Brasil, principalmente nas áreas da Psicologia e da Pedagogia. Entre as publicações brasileiras com referências bandurianas, estão: Boruchovitch e Gomes (2019), Bandura e Azzi (2017), Iaochite e Azzi (2017), Azzi, Lima Júnior e Corrêa (2017) e Azzi (2006, 2014, 2017, 2021).

No campo da Música, esses estudos estão em expansão e têm se mostrado úteis para o entendimento da praxe psicopedagógica e da performance. Um exemplo disso, é Professora e pesquisadora Liane Hentschke, referência em pesquisa da autoeficácia docente como criadora do grupo de pesquisa FAPROM (Formação e Atuação de Profissionais em

Música), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, coordenadora do projeto “Mapeando professores que trabalham com o ensino de música na educação básica sobre sua formação, atuação e crenças de autoeficácia”. O FAPROM gerou trabalhos significativos no tema autoeficácia docente em educação musical como as pesquisas de Bernardo Grings (2020), Cristina Cereser (2011) e Gina Samoa Neves (2017).

Para entender a autoeficácia docente, é preciso também entender o papel das condições contextuais que, sim, podem facilitar um ensino mais eficaz, a depender, por exemplo, da qualidade do ambiente escolar. Bandura aborda a eficácia coletiva, ou seja, as crenças compartilhadas pelo grupo sobre sua capacidade de organizar e executar ações em direção a uma meta específica. Escolas com forte senso de eficácia coletiva influenciam seus membros, pois criam uma atmosfera de interação e participação. Elas promovem um sentido de capacidade pessoal e coletiva de realização (Bandura, 1997, p. 157).

Entre os pontos de análise norteadores das crenças de autoeficácia docente identificados por Azzi, Polydoro e Bzuneck, (2006) nas obras de Bandura, existem quatro fontes de informação: experiência direta (experiência de êxito em tarefas anteriores), experiência vicária (observação de outras pessoas com êxito em situações similares), persuasão social (influências sociais de convencimento) e estado físico e emocional (fornecedor de critério para julgamento da capacidade, força e vulnerabilidade). Os autores divulgam também que “[a]o considerar as características dos professores e sua relação com a auto-eficácia, a produção na área tem apontado o perfil do docente em crença robusta ou enfraquecida” (Azzi; Polydoro; Bzuneck, 2006, p.154).

Para concluir, a teoria da autoeficácia docente de Albert Bandura provou ser um guia coerente para este estudo, pois conceitua as crenças dos professores sobre suas próprias habilidades, considerando os fatores ambientais e sociais que influenciam o comportamento humano.

Contextualização da pesquisa

A pesquisa de mestrado, concluída em outubro de 2024, teve o objetivo de compreender como os professores de música têm lidado com alunos público-alvo da educação especial no contexto da educação pública básica de Salvador. A fim de obter os melhores resultados, adotei ferramentas metodológicas

mistas, isto é, abordagens qualitativas e quantitativas que, durante a pesquisa, interseccionam-se.

A pesquisa original foi dividida em três partes, primeiramente, uma revisão sistemática da literatura acadêmica brasileira que buscou entender os conhecimentos produzidos em território nacional sobre o professor de música na perspectiva da educação inclusiva, principalmente na educação básica. Em seguida, uma análise sobre o contexto atual das escolas públicas municipais e estaduais em Salvador, especialmente sobre o ensino de Música/Artes e a inclusão escolar, com base em levantamento bibliográfico e cotejo de documentos disponibilizados tanto pela Secretaria de educação municipal de Salvador, quanto pela Secretaria estadual de educação da Bahia. Por fim, a coleta de dados se subdividiu em duas partes, na primeira, eu analisei com base em estatística descritiva, uma pesquisa survey com professores de música que atuam nas escolas públicas de Salvador, Bahia. A segunda parte da coleta de dados se baseou em entrevistas semi-estruturadas, cuja análise foi realizada a partir da Análise de Conteúdo, como definida por Laurence Bardin (2011).

Percurso metodológico

5

A produção dos dados deste estudo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, ou seja, 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).

O roteiro das entrevistas semiestruturadas foi realizado a partir de uma análise de escalas de autoeficácia docente já validadas em contexto brasileiro, a exemplo do que fez Vanessa Weber (2018), em uma pesquisa sobre Educação musical com a Escala de Autoeficácia Docente de Tschannem-Moran e Woolfolk-Hoy (2001). No meu caso, utilizei a Escala de Autoeficácia do Professor de Música, adaptada e validada por Cereser (2011), que também foi utilizada por Neves (2017). Esta escala é baseada na “Escala de Autoeficácia dos Professores”, criada em 2006, cujo objetivo foi investigar as dificuldades encontradas por professores em situações ou atividades em sala de aula e foi composta pelas seguintes dimensões: 1) eficácia para influenciar a tomada de decisões; 2) autoeficácia educacional; 3) autoeficácia disciplinar; 4) eficácia para engajar os pais na participação; 5) eficácia para mobilizar o envolvimento da comunidade e 6) eficácia para criar um clima positivo na escola (Bandura, 2006). Por se tratar de uma pesquisa

sobre Educação Musical Inclusiva, também busquei utilizar elementos de uma escala voltada para práticas inclusivas. Nesse caso, foi utilizada a Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas, validada por Martins e Chacon (2020), que teve uma adaptação transcultural brasileira na tese de Karla Nina (2021).

Na abordagem qualitativa das entrevistas, a análise foi realizada com base na Análise de Conteúdo, conforme definida por Laurence Bardin, como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (2011, p. 48).

Assim como Weber (2018) notei que a autoeficácia docente tem sido investigada predominantemente através de escalas quantitativas (Iaochite, 2014; Milner; Woolfolk Hoy, 2003, p. 266). No entanto, a necessidade de desenvolver métodos complementares de pesquisa já foi notada em revisões bibliográficas importantes: “Estudos de caso interpretativos e investigações qualitativas são necessários para refinar nossa compreensão do processo de desenvolvimento de eficácia” (Tschannen-Moran et al., 1998, p. 242, tradução nossa). Considerando tudo isso, por apresentarem um modelo coerente sobre pesquisa de autoeficácia docente e análise de conteúdo, também adotei alguns passos das pesquisas de Weber (2018) e Nozi (2020).

Procedimentos para a coleta de dados

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa faz parte de uma pesquisa maior. Portanto, houve alguns procedimentos adotados anteriormente que geraram dados não analisados neste artigo, como, por exemplo, uma pesquisa um survey que traçou um perfil quantitativo dos professores de música das escolas públicas básicas de Salvador. O questionário contou com 37 perguntas organizadas em três blocos: o primeiro abordou aspectos do perfil sociodemográfico e profissional, como idade, gênero e local de atuação; o segundo reuniu questões sobre a escola e sobre a prática docente com estudantes público-alvo da educação especial (PAEE); e o terceiro trouxe uma investigação inicial sobre as crenças de autoeficácia desses professores.

Os dados levantados, especialmente nas questões abertas, revelaram percepções importantes: muitos docentes relataram sentir-se despreparados para atuar com alunos PAEE, apontando como principais dificuldades a ausência de recursos pedagógicos, a falta de formações específicas e o escasso apoio institucional. Diante desse cenário, optei por dar continuidade à

investigação em uma nova etapa, mais aprofundada, que constitui o foco deste artigo. Nela, as entrevistas possibilitaram compreender de forma mais detalhada as experiências, sentimentos e estratégias dos professores, ampliando a reflexão sobre a autoeficácia docente no ensino de música em escolas públicas básicas em Salvador.

Para realizar as entrevistas, foram convidados os professores que afirmaram já terem atuado com estudantes público-alvo da educação especial na pesquisa survey. Dos 22 professores, apenas 3 negaram ter atuado com este público, mas apenas 5 professores demonstraram interesse em participar da fase de entrevistas.

Todos os professores optaram por realizar a entrevista no formato online pela plataforma de videochamada Zoom, que foi previamente acordado. As entrevistas foram realizadas entre 08 e 12 de abril de 2024, conforme a disponibilidade dos participantes. No ato da entrevista foi entregue para assinatura os documentos: Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D) e Termo de Autorização para Gravação de Voz (Apêndice E). No mês de junho, retornei o contato com os professores entrevistados porque achei necessário realizar mais duas perguntas acerca do sentimento em relação à inclusão escolar. Essa parte complementar da entrevista foi realizada usando os recursos de áudio e voz do aplicativo whatsapp. O quadro a seguir ilustra o perfil dos professores entrevistados. Para manter o sigilo em torno da identidade dos entrevistados e entrevistadas, os nomes utilizados ao longo da dissertação são fictícios.

Quadro 1

O perfil dos docentes entrevistados e entrevistadas

Maria	Ana	Rosa	João	Francisco
- Idade: 49 anos - Atua em 2 escolas - Rede: Municipal - Etapas de ensino: fundamental 1 e EJA - Nível de formação: Pós graduação em Educação especial e Arteterapia - Tempo de magistério: 17 - Tempo de atuação na Educação Básica: 17 - Carga horária semanal de trabalho: 40h	- Idade: 57 anos - Atua em: 4 escolas - Rede: Municipal - Etapas de ensino: Fundamental 1 e2 e EJA - Nível de formação: Especialização em Educação infantil, especial e transtornos globais, Especialização em Educação Especial e Inclusiva, Especialização em musicoterapia e cursando doutorado - Tempo de magistério: 23 - Tempo de atuação na Educação Básica: 16 - Carga horária semanal de trabalho: 40h	- Idade: 48 anos - Atua em: 2 escolas - Rede: Municipal e Estadual - Etapas de ensino: Fundamental 1, ensino médio integrado a educação profissional - Nível de formação: Especialização em Metodologia do Ensino Superior e Mestrado - Tempo de magistério: 31 anos - Tempo de atuação na Educação Básica: 22 anos - Carga horária semanal de trabalho: 60 horas	- Idade: 45 anos - Atua em: 1 escola - Rede: Municipal - Etapas de ensino: Fundamental 1 - Nível de formação: licenciatura - Tempo de magistério: 18 anos - Tempo de atuação na Educação Básica: 18 - Carga horária semanal de trabalho: 40 horas	- Idade: 39 anos - Atua em: 1 escola - Rede: Municipa - Etapas de ensino: fundamental 1 - Nível de formação: pós graduação em Inclusão e diversidade - Tempo de magistério: 20 - Tempo de atuação na Educação Básica: 13 anos - Carga horária semanal de trabalho: 20 horas

Fonte: elaborado pela autora

Análise dos dados

Após a realização das entrevistas, todos os áudios foram transcritos e iniciou-se a análise das entrevistas, tendo como referência a análise de conteúdo, definida por Bardin (2011), como disse anteriormente. A autora sugere organizar a análise de conteúdo em torno de pólos cronológicos sendo eles: pré-análise “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas” (Bardin, 2011, p.125). No caso desta pesquisa, após a produção dos dados, segui para a atividade de preparação do material, ou seja, a catalogação do material e transcrição das entrevistas. A exploração do material “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2011, p. 131). Durante esse processo, os dados foram organizados em unidades de registro e de contexto, permitindo a compreensão das características das entrevistas. As unidades de registro, que servem de base para a categorização, podem ser palavras, temas, objetos, personagens, acontecimentos ou documentos. De princípio, a escolha dos temas se deu pelas semelhanças e frequência com que eles se apresentavam nos discursos dos entrevistados e entrevistadas.

Na fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, optei pela análise categorial. É importante destacar que, com base no modelo misto de categorização, as categorias “crenças de Autoeficácia” foram definidas por pressuposição, considerando o referencial teórico da pesquisa. Isto é, a análise foi estruturada em torno de categorias temáticas derivadas das falas dos docentes e embasada teoricamente pela Teoria da Autoeficácia de Albert Bandura.

Resultados e discussão

Construção da docência/Trajatória musical

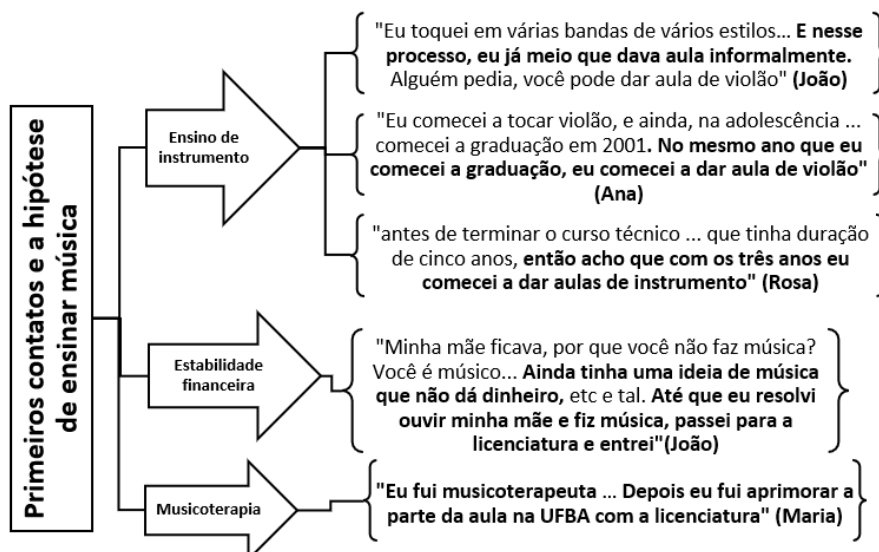
A princípio, busquei entender como foi construída a carreira docente de cada professora e professor participante. Analisar como os professores construíram sua docência é de extrema importância para entender como seu julgamento de eficácia é construído. A maioria dos professores iniciou sua trajetória como instrumentista, o que lhes proporcionou vivências prévias com o ensino antes mesmo da licenciatura. João, Ana e Rosa contam que a prática de ensino do seu instrumento de estudo foi a primeira iniciativa na carreira da docência. Essa constatação

demonstra uma peculiaridade do trajeto dos professores de música brasileiros, pois, diferentemente de outras áreas, é comum que o professor de música ingresse no curso de formação de professores com experiência prévia de ensino e, portanto, possui um conhecimento de mundo baseado nas suas vivências. Esse percurso prático inicial fortalece a experiência de domínio, uma das principais fontes de autoeficácia apontadas por Bandura.

A motivação para o ingresso na docência também esteve associada à busca por estabilidade financeira e ao desejo de continuar trabalhando com música, ainda que de forma adaptada, conforme é visto no depoimento de João, que conta das dificuldades da estabilidade financeira como músico e viu a docência como uma possibilidade de carreira. Um dos entrevistados chegou à carreira docente em música por meio de outra área comum: Maria buscou se profissionalizar na educação musical partir da musicoterapia.

Figura 2

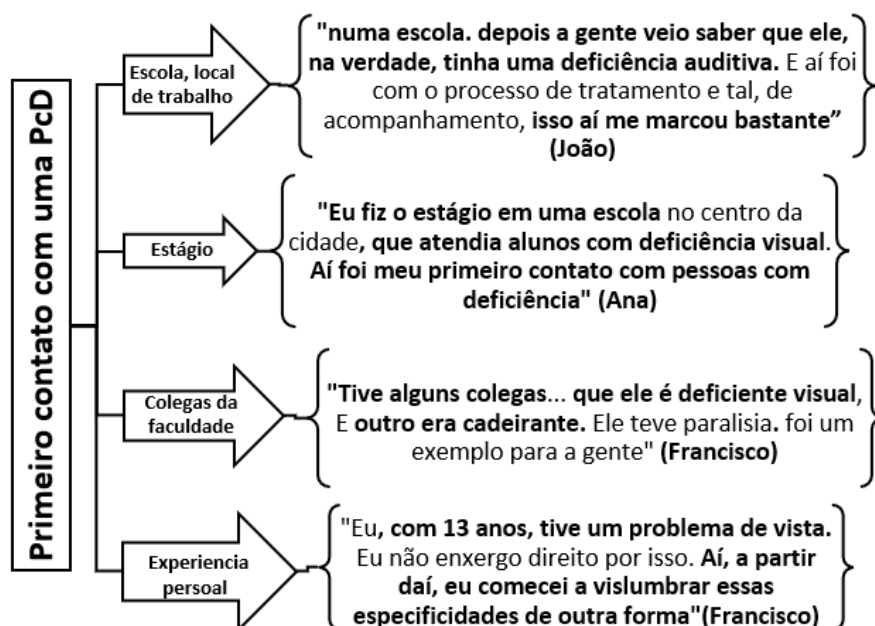
Primeiros contatos e a hipótese de ensinar música



Fonte: elaborado pela autora

Ainda nesta fase da entrevista, busquei saber onde e como os professores entrevistados tiveram seu primeiro contato com uma pessoa com deficiência, a fim de investigar como e se essa experiência primária impactou a construção do senso de autoeficácia. O primeiro contato com uma pessoa com deficiência ocorreu em diferentes contextos: escolas, estágios, experiências pessoais ou vivências com colegas de faculdade. Aqueles que já haviam convivido com PcDs apresentaram maior empatia e sensibilidade, o que reforça a noção de que experiências pessoais e profissionais prévias influenciam positivamente o senso de autoeficácia docente. Bandura (2004) afirma que “[...] aqueles que acreditam que podem gerir ameaças e adversidades veem-nas como menos hostis e agem de forma a reduzir a sua adversidade ou a mudá-las para melhor”.

Figura 3
Primeiro contato com uma PcD



Fonte: elaborado pela autora

Atuação em sala de aula

12

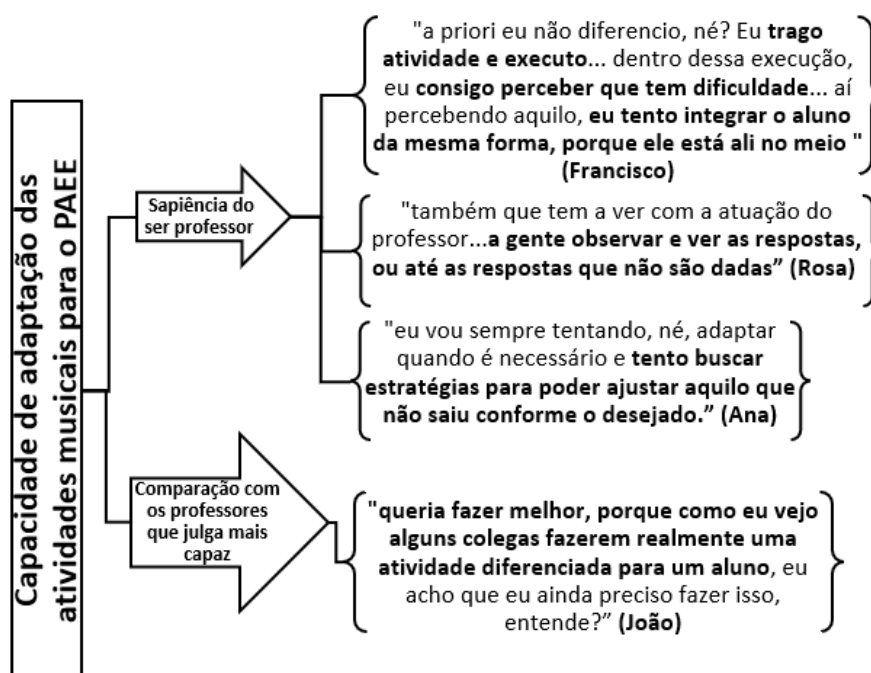
Diversos aspectos da prática docente revelaram a construção da autoeficácia. Entre as autoanálises destacadas, estão a relação com os alunos e com o contexto de sala de aula, que afetam sua performance docente. Aqui, foi possível perceber que o ato de adaptar é uma característica própria da performance dos professores de música, principalmente os que trabalham com aulas coletivas. Há também o julgamento de incapacidade a partir da observação do outro.

O tema "Sapiência do ser professor" surgiu a partir da minha observação das narrativas dos professores sobre a capacidade de adaptar atividades musicais ao nível de desenvolvimento cognitivo e musical dos alunos. Em comum nas respostas dos professores é a percepção que a avaliação processual, uma estratégia vista na pedagogia freiriana, é um caminho para essa adaptação. Em *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*, Paulo Freire (1996) defende uma educação que valorize a autonomia, a participação ativa dos alunos e a humanização do processo educativo. Ele enfatizava a importância de observar a realidade dos alunos e ouvir atentamente suas necessidades. Passando para o olhar da TSC as experiências bem-sucedidas de adaptação reforçam a autoeficácia. Em contraponto, na resposta de João, ele avalia sua capacidade de adaptar atividades musicais para o PAEE a partir

da comparação com professores que considera mais capacitados. Essa comparação é a fonte que chamamos de “experiências vicárias” na teoria de autoeficácia de Bandura. Ao observar outros professores adaptando essas atividades com sucesso, ele pode aumentar a crença em sua própria capacidade de fazer o mesmo. No entanto, na sua autoanálise, o entrevistado demonstra insegurança em sua performance, reconhecendo a necessidade de melhorar.

Figura 4

Capacidade de adaptação das atividades musicais para PAEE

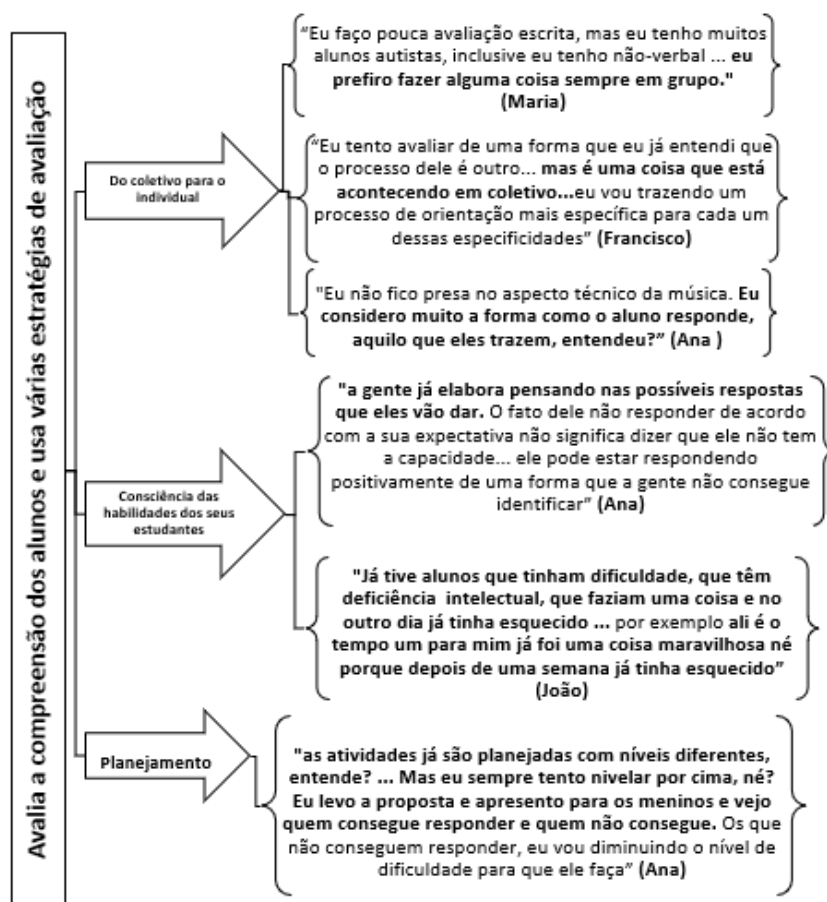


Fonte: elaborado pela autora

Nesta mesma categoria, mas dentro das unidades de contexto “Adapta as atividades musicais considerando o nível de desenvolvimento musical cognitivo dos alunos” e “Avalia a compreensão dos alunos e usa várias estratégias de avaliação” ter turmas heterogêneas, isto é, turmas com pessoas com diferentes deficiências, é um ponto desafiador relatado pelos entrevistados. Apesar dos desafios impostos pelas turmas mistas, os professores relatam esforços contínuos para ajustar suas práticas. Alguns, como João, expressaram insegurança, demonstrando a oscilação da autoeficácia frente a situações adversas, enquanto que Francisco relata que a dificuldade se dá em turmas heterogêneas com casos de deficiências severas, somadas ao curto tempo de aula e à falta de um local apropriado para aulas de música.

Ainda na unidade de registro “Avalia a compreensão dos alunos e usa várias estratégias de avaliação”, Maria, Francisco, Ana e João revelam práticas avaliativas inclusivas no ensino de música, pautadas na empatia, adaptação e escuta pedagógica. Maria utiliza avaliações em grupo para favorecer a participação de alunos com autismo, incluindo os não verbais, respeitando suas formas próprias de expressão. Francisco também valoriza o coletivo, integrando os alunos às atividades por meio de estratégias rítmicas, com posterior atenção individualizada. Ana destaca o planejamento diferenciado como estratégia central, elaborando atividades com múltiplos níveis de complexidade, considerando possíveis respostas dos alunos com deficiência. Já João reconhece limitações cognitivas de seus estudantes e valoriza pequenos avanços, demonstrando realismo e sensibilidade.

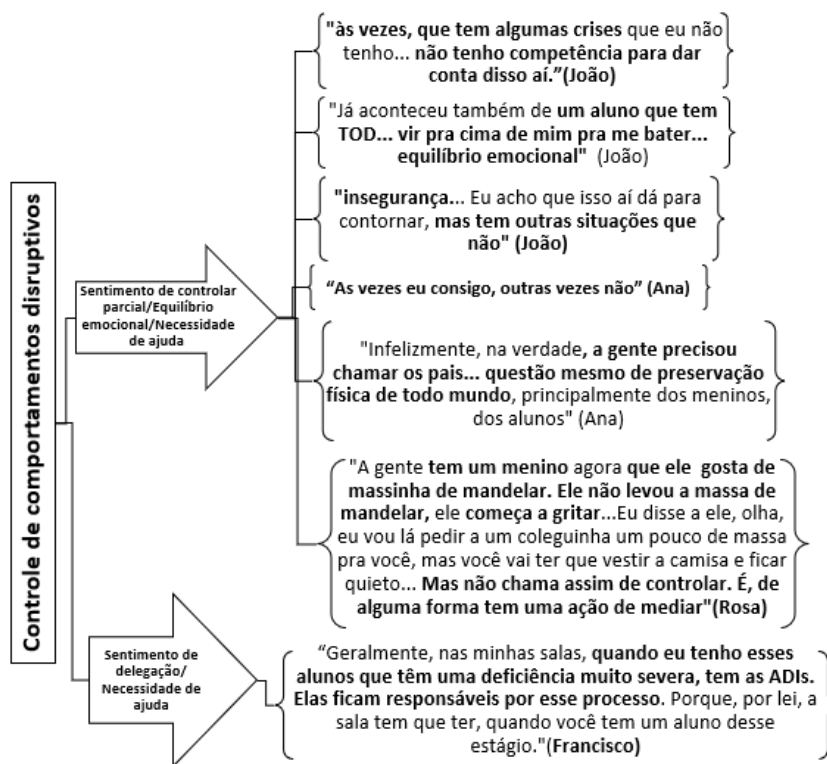
Figura 5
Avalia a compreensão dos alunos e usa várias estratégias de avaliação



Fonte: elaborado pela autora

Na unidade Controle de comportamentos disruptivos, é visto como os professores lidam com questões comportamentais e situações adversas em suas aulas. Essa unidade foi revelada a partir das respostas dos entrevistados à pergunta: “consegue controlar comportamentos disruptivos (como gritar, jogar objetos nos colegas, levantar do lugar sem autorização) em sala de aula?”. A maioria dos professores se sente parcialmente capaz de lidar com crises comportamentais. A insegurança emocional e a falta de preparo são aspectos que impactam negativamente o senso de autoeficácia, apontando para a influência do estado emocional, outra das fontes destacadas por Bandura. As falas dos docentes revelam sentimentos de controle parcial, necessidade de equilíbrio emocional e busca por apoio externo, demonstrando os limites e desafios da prática pedagógica para além do conteúdo musical. João reconhece se sentir despreparado em crises graves, como agressões e desorganizações intensas, destacando a importância do equilíbrio emocional e da necessidade de formação específica. Ana também vivenciou situações de risco físico e, em certos casos, optou por acionar os responsáveis para garantir a segurança dos alunos, indicando limites no manejo autônomo desses episódios. Rosa relatou estratégias de mediação baseadas na negociação com o aluno, buscando minimizar o estresse sem, necessariamente, controlar a situação por completo. Situações como essas podem gerar estresse e insegurança nos professores. João conseguiu contornar uma situação com o uso da força física, mas isso lhe causou um sentimento de insegurança. Diante de situações parecidas, Francisco delega responsabilidade.

Figura 6
Controle de comportamentos disruptivos



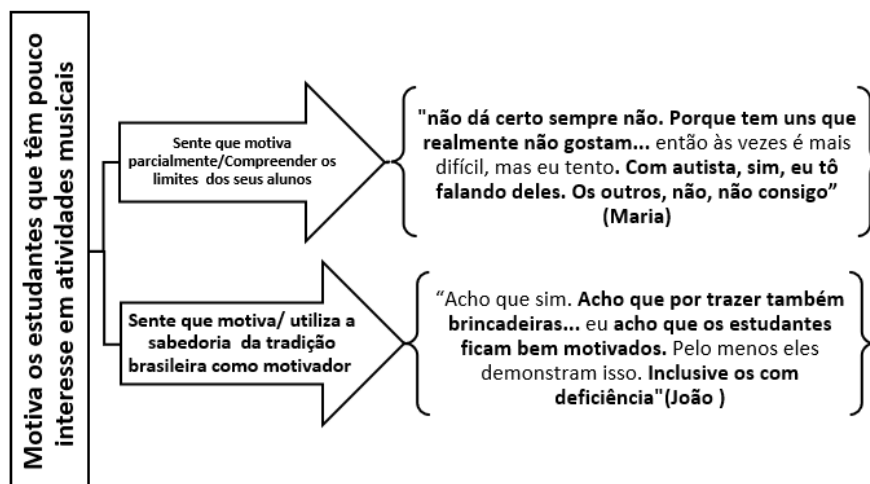
Fonte: elaborado pela autora

A maioria dos professores demonstrou insegurança ao lidar com a gestão de comportamentos disruptivos em turmas inclusivas, expressando a necessidade de apoio para enfrentar essas situações desafiadoras. Pesquisadores da área da educação musical e inclusão como Louro (2012) destacam que a gestão desses comportamentos exige uma abordagem multidisciplinar e multiprofissional, considerando os diversos fatores que influenciam o processo de aprendizado de alunos com deficiência. Com tudo isso, é possível atestar que ter suporte adequado para lidar com comportamentos disruptivos e situações adversas pode contribuir para o aumento da autoeficácia dos professores.

Na unidade “Motivação dos estudantes com pouco interesse”, foi possível visualizar como os professores se sentem como motivadores e as estratégias que utilizam. Estratégias como uso da cultura brasileira e adaptação sensorial mostram a capacidade dos docentes em gerar engajamento.

Figura 7

Motivação dos estudantes que têm pouco interesse em atividades musicais



Fonte: elaborado pela autora

As falas dos professores Maria e João ilustram diferentes abordagens frente a esse desafio, refletindo distintos níveis de percepção da autoeficácia docente e estratégias adaptativas. Maria reconhece dificuldades em motivar especialmente alunos autistas sensíveis a sons intensos, ajustando sua prática, embora perceba seus esforços como parcialmente eficazes. Sua fala expressa um esforço adaptativo, ao tentar ajustar a intensidade sonora das atividades. João, por sua vez, utiliza brincadeiras e elementos da cultura brasileira para tornar as aulas mais atrativas e acessíveis, demonstrando segurança em sua capacidade de engajar todos os alunos, inclusive os com deficiência.

Na entrevista, também busquei investigar a Relação dos entrevistados com os outros profissionais das suas respectivas escolas em que trabalham, essa temática é vista na unidade "Trabalha em conjunto com outros profissionais e funcionários". A colaboração com ADIs, pedagogos e profissionais da saúde é percebida como fator de suporte e troca de conhecimento. Contudo, há variações: enquanto alguns professores valorizam a cooperação multidisciplinar, outros enfrentam dificuldade de diálogo e se sentem isolados, o que pode fragilizar a autoeficácia.

Maria afirma: "sempre é uma troca. Porque a ADI, por exemplo, é quem mais conhece, porque ela acompanha sempre o mesmo aluno".

João compartilha uma prática semelhante: "a gente conversa, a gente interage, olha, fulano fez isso [...] elas podem sugerir". Rosa também expressa essa dinâmica colaborativa e amplia a ideia para toda a comunidade escolar: "todo mundo acaba

trabalhando com essa criança [...] às vezes é a pessoa que ele confia do lado”.

Por outro lado, Francisco compartilha uma experiência divergente, mas que ainda guarda uma semelhança temática com os demais: o desejo de colaboração. Apesar de sua crítica à falta de preparo de algumas ADIs, sua fala evidencia frustração por não encontrar o apoio esperado: “A ADI, às vezes, ela está no celular ali [...] não tem aquela preocupação que eu tenho”.

Ana, embora tenha acesso a uma equipe multidisciplinar, também relata um distanciamento: “eu poderia me beneficiar mais desses recursos que tem disponíveis [...] eu realmente busco... Praticamente, acabou não buscando”.

Segundo Bandura (1997), a autoeficácia docente é moldada pelas interações sociais e pela percepção de suporte. Quando há cooperação e valorização mútua, como nos relatos de Maria, João e Rosa, essa crença se fortalece. Quando há distanciamento ou falta de reconhecimento, como nos casos de Francisco e Ana, surgem sentimentos de insuficiência e isolamento profissional.

A “falta de conhecimento a mais” foi um dos pontos de insegurança em que todos os professores entrevistados apresentaram, mesmo os professores que se julgam capazes de lidar com o Público Alvo da Educação Especial e que tem uma especialização em áreas afins da educação especial. As falas indicam que a autoeficácia docente no ensino musical inclusivo é comprometida pela ausência de formação inicial e continuada específica para inclusão musical. Os relatos de Maria e João indicam ausência de formações continuadas adequadas, especialmente voltadas ao ensino de música para estudantes com TEA.

Maria denuncia que, apesar de haver matrícula garantida por lei, a rede educacional “peca” ao não oferecer preparo efetivo: “eu acho que poderiam ter mais formações especificamente ligadas à educação musical, eu já acho que tem pouca ligada ao geral, assim... eu acho que nisso a rede peca, é simplesmente incluir, matricular porque é lei, ter um ADI, e o resto assim.” João reforça que essa formação deveria estar no currículo da licenciatura: “Se isso é entendido o quanto antes, pode até direcionar uma pessoa que gosta mais dessa área [...] Mas eu acho que o professor na formação deveria ter.”

Sobre “Materiais adequados e estrutura física”, Rosa enfatiza a necessidade de materiais e conhecimento conceitual: “como material didático, e o conhecimento mesmo das linguagens que eles usam, alguns conceitos.” Reconhece que as famílias estão mais engajadas, mas admite: “Nós ainda não estamos prontos não, nem 50%”. Três professores (Maria, João e Ana) relatam a necessidade de usar instrumentos próprios por falta de

infraestrutura escolar. Maria diz que “todos os meus materiais são meus, os instrumentos musicais todos são meus”. Rosa acrescenta que a burocracia impede a aquisição de materiais, obrigando a improvisação. Apenas Francisco atua em escola equipada. Essa carência estrutural impõe barreiras que, segundo Bandura, podem gerar estados emocionais negativos, prejudicando a persistência e a confiança.

Na questão das redes colaborativas efetivas para troca de práticas, Francisco considera que a maior carência é o “bate-bola” com outros professores: “eu acho que um bate-bola seria legal assim, com educadores”. Apesar de já possuir formação e segurança, ele identifica que a interação e a modelagem social (observação de práticas de outros) são elementos-chave para fortalecer a prática.

Bandura (1997) ressalta que o fortalecimento da autoeficácia requer experiências bem-sucedidas e apoio social consistente. Embora alguns docentes demonstrem autonomia e dedicação pessoal (experiência de domínio), as limitações formativas e estruturais reduzem o potencial de desenvolvimento dessa crença de competência.

As narrativas dos professores até aqui, culminaram para as próximas seções: “Sentimento em Relação à Docência e Inclusão Escolar”. Entrei em contato novamente com os entrevistados para entender com mais profundidade quais os pontos que os causam bem-estar e mal-estar nos seus ambientes de trabalho, e qual o seu sentimento em relação à inclusão escolar. Este segundo contato aconteceu através da plataforma de conversas Whatsapp, e rapidamente os professores responderam o meu segundo contato através de áudio e de texto.

Sentimento em Relação à Docência e Inclusão Escolar

As falas recolhidas no segundo contato permitiram acessar não só crenças profissionais (ser inclusivo), mas também dimensões emotivas (mal-estar / bem-estar) e as condições institucionais que mediam essas experiências. Entre as temáticas está “Ser um/uma docente inclusivo/a”. Apesar dos desafios, todos os professores se identificam como docentes inclusivos. Alguns fazem isso com base em sua formação e experiência, outros com hesitação ou como um dever ético e profissional. Isso indica que a autoeficácia é construída não apenas por competências técnicas, mas também por valores e compromissos morais.

Maria organiza sua identidade inclusiva a partir de experiências de domínio e formação especializada: “me entender como uma professora inclusiva tem a ver com a minha formação,

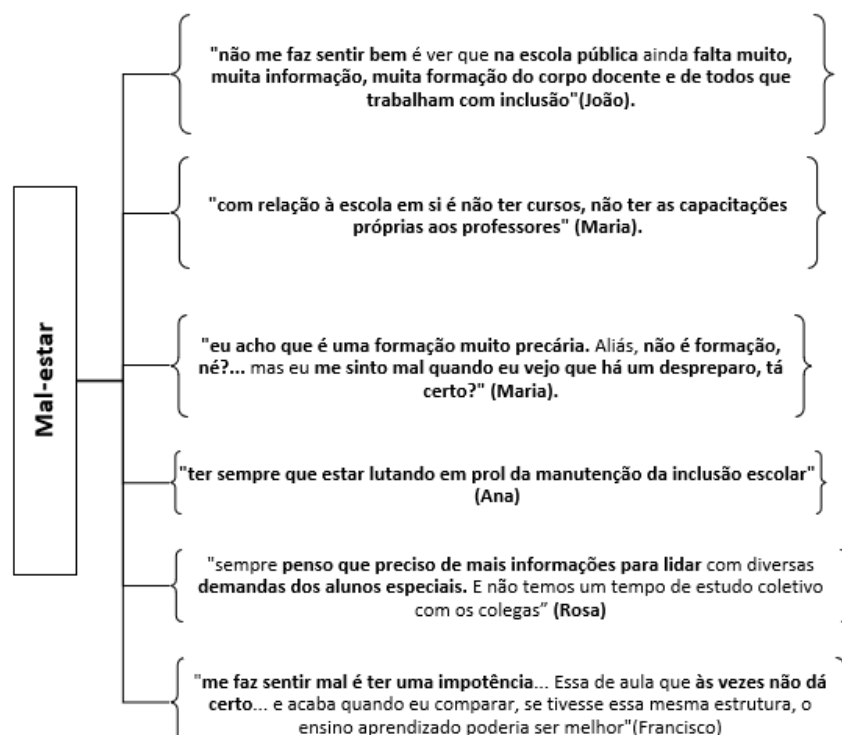
né? ... eu fiz muitos cursos de formação com relação a isso, né? Autista e etc e tal, e outras deficiências, ...então isso me dá um olhar perante os alunos da inclusão com relação aos alunos da inclusão a despeito da escola, certo?”.

Por outro lado, quando foi apresentado o tema “hesitação” (autoafirmação qualificada, reconhecimento de limites), João e Rosa afirmam um compromisso com a inclusão, porém usam termos condicionais (“acho”, “tento”), isso é, confiança em alguns domínios (socialização, práticas básicas) e insegurança noutros (técnicas, situações imprevisíveis). Didaticamente, essa hesitação aponta para professores reflexivos que reconhecem lacunas de formação, tempo e recursos; humanamente, expõe a vulnerabilidade profissional e emocional frente a complexidade crescente das turmas. João diz: “eu acho que sou um professor inclusivo porque eu busco agregar as crianças que têm deficiência juntamente com as crianças que não têm deficiência... Numa outra parte, em questões mais técnicas, eu já não me sinto tão inclusivo”. Rosa diz: “na verdade, eu tento ser, mas acho que não consigo de forma efetiva. Porque também depende de como o aluno especial está no momento da aula”.

Ana e Francisco articulam a inclusão como dever profissional e ético. Ana diz: “por desenvolver a prática docente em espaços inclusivos... pelo compromisso de cuidar... por entender que o direito à educação é, de fato, um direito de todos, independente de sua condição”. Francisco diz: “eu me acho professor. Esse fato de ser inclusivo ou não, eu acho que é inerente. O professor não escolhe o aluno que ele quer ter... eu acho que o professor tem que se encarar dessa forma”.

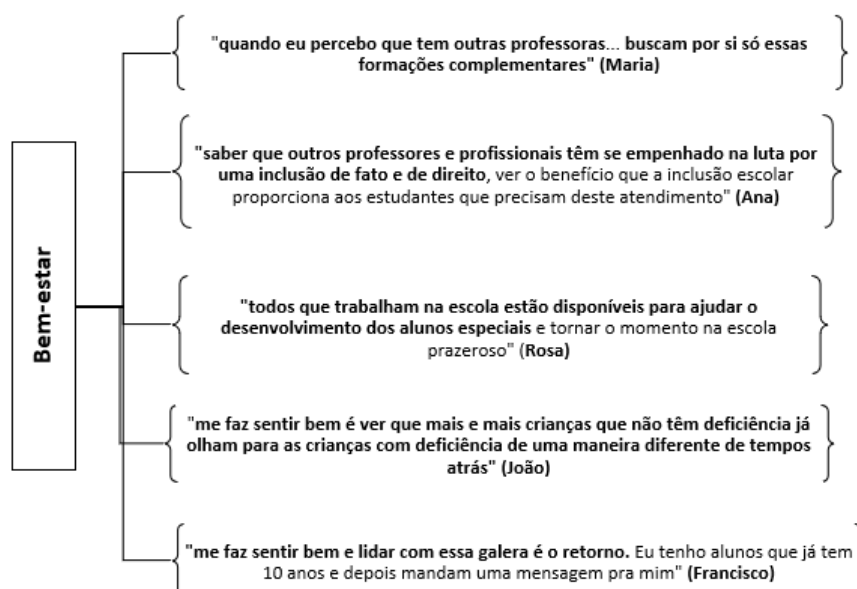
O mal-estar concentra-se em três eixos interligados: formação insuficiente; falta de recursos/infraestrutura e pressões institucionais e políticas. O deficit de formação e de tempo coletivo impedem a reflexão pedagógica necessária para adaptar práticas, o que gera desgaste, redução da motivação e risco de evasão profissional. As fontes de bem-estar incluem: aprendizagem contínua e autonomia formativa; comunidade profissional e pertença; reconhecimento e retorno afetivo de estudantes; impacto percebido. O feedback positivo de alunos e colegas reforça práticas; humanamente, gera sentido, resiliência e reforço emocional.

Figura 8
Mal-estar



Fonte: elaborado pela autora

Figura 9
Bem-estar



Fonte: elaborado pela autora

Considerações finais

O estudo, fundamentado na Teoria Social Cognitiva de Bandura, demonstrou que a autoeficácia dos professores de música para atuar com o público-alvo da educação especial inclusiva está diretamente relacionada às experiências prévias de ensino e vivências pessoais (experiência de domínio), à observação de práticas de outros docentes (experiência vicária), ao reconhecimento recebido de colegas, alunos e gestores (persuasão social) e à capacidade de gerenciar fatores emocionais e físicos. Os professores com histórico de atuação e formação especializada, como Maria, Francisco e Ana, revelaram maior segurança, flexibilidade pedagógica e empatia, enquanto João e Rosa, com menor experiência e formação, apresentaram insegurança e maior influência de estados emocionais negativos. Foi possível observar que fatores como isolamento profissional, gestão emocional e infraestrutura inadequada impactam negativamente a autoeficácia.

Percebi que as barreiras atitudinais já foram mais superadas do que as barreiras físicas para a inclusão. Faço essa afirmação também com base nos dados obtidos na pesquisa mais ampla, na qual todos os professores expressaram acreditar na inclusão e alguns ainda enfatizaram que é uma obrigação do professor promover a inclusão.

Ao oferecer um panorama do cenário educacional público de Salvador, o estudo sugere que ambientes escolares com recursos e suporte especializado potencializam a autoeficácia docente e abre perspectivas para futuras investigações que aprofundem a compreensão das crenças de autoeficácia e fortaleçam práticas inclusivas na educação musical.

A análise evidencia que a autoeficácia dos professores de música na educação inclusiva é construída de forma complexa, processual e contextualizada. Ela é alimentada por sucessos práticos, observações, apoio social e pela gestão emocional dos desafios cotidianos. Contudo, permanece vulnerável à ausência de formação continuada, infraestrutura deficiente e escasso suporte institucional. Assim, a promoção da autoeficácia docente demanda políticas educacionais que articulem formação específica, apoio coletivo e valorização profissional no contexto da inclusão.

Com tudo isso, nesta pesquisa, não tive como objetivo emitir juízos de valor sobre as práticas pedagógicas dos professores entrevistados; busquei, por meio de suas narrativas, evidenciar a realidade da inclusão escolar na educação básica das escolas soteropolitanas, além das suas dores e superações nesta perspectiva.

Financiamento

Esta pesquisa foi financiada com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB)

Referências

- Azzi, R. G., Polydoro, S., & Bzuneck, J.A. (2006). Considerações sobre a auto-eficácia docente. In R. G. Azzi,, S. Polydoro (Orgs.), *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 149–159). Alínea.
- Azzi, R. G. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. In A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (pp.15-42). Artmed.
- Azzi, R. G. (2014). *Introdução à teoria social cognitiva*. Casa do Psicólogo.
- Azzi, R. G., Lima Júnior, E. J., & Corrêa, W. G. (2017). *Agência moral na visão da teoria Social Cognitiva*. Letra 1.
- Azzi, R. G., Costa Filho, R. A., Pedersen, S. A., & Maciel, A. C. (2021). *Introdução à teoria social cognitiva* (2a ed.). Artesã.
- Boruchovitch, E, & Gomes, M. A. M. (2019). *Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?*. Editora Vozes.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A., & Azzi, R. G. (2017). *Teoria social cognitiva: diversos enfoques*. Mercado de Letras.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of human agency. *Perspectives on psychology science*, 1(2), 164-180.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições.
- Barbosa, L. (2020). *Música, inclusão e formação docente nas universidades federais brasileiras: reflexões a partir das disciplinas específicas de educação musical especial/inclusiva*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco].
- Cereser, C. (2011). *As crenças de autoeficácia dos professores de música*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Digital LUME. <https://bibliotecadigital.ufrgs.br/handle/10183/31429>.
- Grings, B. (2020). *Crenças de autoeficácia de regentes de grupos musicais escolares*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Digital LUME. <http://hdl.handle.net/10183/211467>.
- Finck, R. (2009). *Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Digital LUME. <http://hdl.handle.net/10183/18266>.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25a ed.). Paz e Terra.
- Iaochite, R. T., & Azzi, R. G. (2017). *Autoeficácia em contextos da saúde, educação e política*. Letra 1.
- Soares, J, Schambeck, R. F., & Figueiredo, S. (Orgs). (2014). *A formação do professor de música no Brasil*. Fino Traço.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. UFMG.

- Martins, B. A. , & Chacon, M. C. M. (2020). Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas: Validação da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(1).
<https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100001>.
- Neves, G. (2017). O perfil e as crenças de autoeficácia de professores de música dos anos finais do ensino fundamental.[Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Repositório Digital LUME. <http://hdl.handle.net/10183/157213>.
- Nozi, G. (2020). Crenças de autoeficácia em professores referentes aos saberes docentes para a educação inclusiva. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Londrina]. Repositório Institucional da UEL.
<https://repositorio.uel.br/handle/123456789/13537>.
- Queiroz, C. (2023, abr). Mudanças e desafios que pessoas com deficiência trazem para instituições de ensino. Pesquisa Fapesp.
- Schambeck, R. F., & Fink, R. (2016). Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. *Revista da Abem*, 24(36), 23-35.
- Silva, C. V, & Almeida, C. M. (2018). Educação Musical e Inclusão: um estudo sobre as práticas de professores de música no Ensino Fundamental. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 14(4), 78-100.
- Silva, C. (2017). Práticas docentes e educação musical Inclusiva no ensino fundamental da rede municipal de Olinda – PE. [Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco]. Repositório Digital da UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/24923>.
- Tschannen-Moran, M, & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M, & Hoy, A. W. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Weber, V. (2018). Unidocência e educação musical: crenças de autoeficácia do professor de referência. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Maria]. Repositório Digital da UFSM.
<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/16252>.