

AS FONTES DE FORMAÇÃO DAS CRENÇAS DE AUTOEFCÁCIA DE REGENTES DE GRUPOS MUSICAIS ESCOLARES: UM ESTUDO QUALITATIVO

 <https://doi.org/10.56238/arev7n5-031>

Data de submissão: 02/04/2025

Data de publicação: 02/05/2025

Bernardo Grings

Doutor em Música

BG MAESTRO

E-mail: bernardogrings@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6352-3630>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3949435882350485>

RESUMO

As Crenças de Autoeficácia (CAE) dos professores são determinantes cruciais da prática docente, influenciando seu esforço, persistência e resiliência, particularmente em contextos desafiadores como a regência de grupos musicais escolares. A compreensão de como essas crenças são formadas é essencial para subsidiar a formação e o desenvolvimento profissional destes educadores. Este artigo objetiva explorar as fontes de informação que influenciam a formação das Crenças de Autoeficácia de professores que atuam como regentes de grupos musicais em escolas de educação básica no Brasil, fundamentando-se na Teoria Social Cognitiva (TSC) de Albert Bandura. Adotou-se uma abordagem qualitativa, mediante um estudo de entrevistas semiestruturadas com sete professores/regentes ($N=7$) atuantes em distintos contextos escolares e com variados tipos de grupos musicais (coros, bandas/fanfarras, orquestras). A análise de conteúdo das entrevistas desvelou como as quatro fontes de informação propostas por Bandura – experiências diretas de domínio, experiências vicárias, persuasão social e estados somáticos e emocionais – manifestam-se nas trajetórias e percepções desses regentes. Os resultados indicam que todas as fontes são relevantes, com proeminência para as experiências diretas de domínio como a mais robusta, mormente para regentes com maior tempo de atuação. As experiências vicárias, tanto presenciais quanto mediadas tecnologicamente, e a persuasão social positiva foram consideradas fundamentais, ao passo que os estados somáticos e emocionais apresentaram maior impacto negativo em regentes menos experientes. Um fator adicional emergente foi a interdependência percebida entre o regente e seus alunos, particularmente vinculada às apresentações públicas, influenciando diretamente as CAE para a regência. Conclui-se que a formação das CAE é um processo complexo e dinâmico, moldado pela interação dessas fontes no contexto específico da regência escolar, sugerindo a importância de considerar tais elementos na formação docente.

Palavras-chave: Fontes das Crenças de Autoeficácia. Teoria Social Cognitiva. Estudo Qualitativo. Educação Musical. Regência Musical. Crenças de Autoeficácia Docente.

1 INTRODUÇÃO

A Teoria Social Cognitiva (TSC), proposta e desenvolvida por Albert Bandura, oferece um referencial teórico abrangente para a compreensão do funcionamento humano, postulando uma interação dinâmica e recíproca entre fatores pessoais (cognitivos, afetivos, biológicos), comportamentais e ambientais, conhecida como determinismo recíproco triádico (Bandura, 2008; 2012). Um dos pilares desta teoria, e mecanismo central da agência humana, é o constructo das Crenças de Autoeficácia (CAE). Estas são definidas como “as crenças do indivíduo na sua própria capacidade de organizar e executar cursos de ação necessários para produzir determinados resultados” (Bandura, 1997, p. 3). É fundamental distinguir que a autoeficácia não se refere às competências objetivas que um indivíduo possui, mas sim ao seu julgamento subjetivo sobre o que acredita ser capaz de realizar com essas competências em circunstâncias específicas. Tais crenças exercem influência significativa sobre as escolhas de atividades, o nível de esforço despendido, a persistência frente a obstáculos e adversidades, os padrões de pensamento e as reações emocionais (Bandura, 1997, 2009; Pajares & Olaz, 2008; Reeve, 2011). No domínio educacional, a Autoeficácia Docente tem sido objeto de extensivas pesquisas, que consistentemente demonstram sua associação positiva com práticas pedagógicas eficazes, maior engajamento e satisfação profissional, menor vulnerabilidade ao esgotamento (Burnout) e impacto favorável na motivação e aprendizagem dos estudantes (Klassen et al., 2011; Tschanne-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Zee & Koomen, 2016).

De acordo com Bandura (1997, 2009), as Crenças de Autoeficácia são desenvolvidas e modificadas ao longo da vida por meio do processamento cognitivo de informações provenientes de quatro fontes principais: 1) **Experiências Diretas de Domínio (Enactive Mastery Experiences):** Considerada a fonte mais autêntica e poderosa, baseia-se na interpretação das próprias performances e realizações passadas. O sucesso obtido em tarefas, especialmente aquelas percebidas como desafiadoras, tende a fortalecer as CAE, enquanto o fracasso as enfraquece. A forma como os indivíduos interpretam essas experiências, atribuindo causas e processando o esforço despendido e a ajuda externa recebida, modula o impacto desta fonte. A construção de resiliência para lidar com fracassos é essencial para um senso robusto de autoeficácia (Bandura, 1997; Usher & Pajares, 2008). 2) **Experiências Vicárias (Vicarious Experiences):** A observação do desempenho de outras pessoas (modelos sociais) também informa os julgamentos de autoeficácia. Observar modelos similares superando desafios e obtendo sucesso por meio de esforço e persistência pode elevar as crenças do observador em suas próprias capacidades para tarefas semelhantes. A eficácia desta fonte é potencializada pela similaridade percebida com o modelo (em atributos, idade, experiência) e pela clareza com que as estratégias utilizadas pelo modelo são demonstradas. A modelagem pode ocorrer

presencialmente ou ser mediada por tecnologias (Bandura, 1997; Schunk & Usher, 2012). 3)

Persuasão Social (Verbal or Social Persuasion): Corresponde aos feedbacks verbais, encorajamentos, críticas e outras formas de influência social que buscam convencer o indivíduo de suas capacidades. Embora possa fortalecer a autoeficácia, especialmente em indivíduos que já possuem alguma base para acreditar em si, a persuasão social isolada tende a ser uma fonte menos robusta, pois pode ser facilmente invalidada por experiências de fracasso subsequentes. A credibilidade, a perícia e o prestígio do persuasor são fatores críticos que modulam seu impacto (Bandura, 1997; Reeve, 2011). 4) **Estados Somáticos e Emocionais (Physiological and Affective States):** As pessoas utilizam suas percepções sobre seus próprios estados fisiológicos (cansaço, tensão, dores, agitação) e emocionais (ansiedade, estresse, medo, alegria, calma) como informações para julgar suas capacidades e vulnerabilidades. Estados de elevada ansiedade ou estresse podem ser interpretados como sinais de incompetência, diminuindo a autoeficácia, enquanto sensações de bem-estar e calma podem fortalecer-la. A intensidade do estado e, crucialmente, a forma como ele é interpretado cognitivamente determinam sua influência sobre as CAE (Bandura, 1997, 2009).

A investigação aprofundada destas fontes no contexto particular dos professores que atuam como regentes de grupos musicais em escolas de educação básica justifica-se pela singularidade desta função. A regência musical escolar, frequentemente situada em espaços extracurriculares (Wolffenbüttel et al., 2016), demanda uma complexa integração de competências pedagógicas, musicais, performáticas, de liderança e de gestão de grupo, muitas vezes em condições de infraestrutura e apoio limitadas (Grings, 2011; Campos, 2016; Souza, 2015). Compreender como as crenças que sustentam a prática desses regentes são forjadas torna-se, portanto, fundamental. Embora existam estudos sobre autoeficácia em músicos (Hewitt, 2015; Matthews & Kitsantas, 2016) e professores de música em geral (Cereser, 2011), a literatura carece de investigações focadas especificamente nas fontes de CAE de regentes no ambiente escolar, particularmente por meio de abordagens qualitativas que permitam capturar a riqueza e a subjetividade das experiências formadoras.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é explorar, mediante uma análise qualitativa, como as quatro fontes de informação postuladas por Albert Bandura se manifestam e interagem na formação das Crenças de Autoeficácia de professores que atuam como regentes de grupos musicais em escolas de educação básica no Brasil, buscando desvelar as particularidades do processo neste contexto.

2 METODOLOGIA

Este trabalho insere-se em um projeto de pesquisa mais amplo, de métodos mistos, com delineamento sequencial explanatório (Creswell, 2014). A presente etapa qualitativa foi concebida para aprofundar e contextualizar os achados da fase quantitativa inicial (*Survey*), focando na compreensão dos processos formativos das Crenças de Autoeficácia dos participantes. A metodologia qualitativa foi selecionada por sua capacidade de investigar em profundidade as perspectivas, experiências e os significados que os participantes atribuem aos fenômenos estudados (Denzin & Lincoln, 2018), revelando a complexidade de como os professores/regentes constroem suas crenças a partir da interpretação subjetiva das fontes de informação propostas por Bandura (1997). A entrevista qualitativa, como apontam Peräkylä e Ruusuvuori (2018), possibilita o acesso a dimensões da realidade, como "experiências e atitudes subjetivas das pessoas" (p. 1163), que seriam dificilmente capturadas por métodos puramente quantitativos, sendo, portanto, adequada à investigação da formação de crenças pessoais.

2.1 PARTICIPANTES

Os participantes desta investigação qualitativa foram sete professores (cinco homens e duas mulheres, identificados pelos pseudônimos Alex, Bruno, Carla, Daniela, Evandro, Fábio e Gisele) que atuam como regentes de grupos musicais em escolas de educação básica no Brasil. Eles foram selecionados a partir de uma amostra de 147 professores que responderam a um *Survey* online na primeira fase da pesquisa e, dentre os 112 que manifestaram interesse em continuar no estudo, foram escolhidos mediante critérios específicos. Buscou-se diversidade quanto ao tipo de grupo musical (dois regentes de coros, dois de bandas/fanfarras, dois de múltiplos grupos, uma de orquestra), tempo de experiência (variando de menos de 5 a mais de 30 anos de atuação) e distribuição geográfica (representando diferentes estados brasileiros). A seleção final combinou sorteio estratificado por tipo de grupo e confirmação da continuidade da atuação como regente e disponibilidade para entrevista via Skype.

2.2 INSTRUMENTO

Utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturada, desenvolvido especificamente para esta etapa, com base nos fundamentos da Teoria Social Cognitiva e nas quatro fontes de formação das Crenças de Autoeficácia (Bandura, 1997, 2009). O roteiro organizou-se em blocos temáticos: 1) Confirmação/atualização de dados pessoais e de formação; 2) Contextualização da trajetória de aquisição de conhecimentos e habilidades em regência; 3) Contexto atual de atuação como regente

(escolas, grupos, infraestrutura, rotina de trabalho); e 4) Exploração detalhada de cada uma das quatro fontes de autoeficácia (EDD, EV, PS, ESE), com perguntas abertas destinadas a eliciar narrativas sobre experiências, observações, interações e sentimentos que os regentes consideravam relevantes para sua percepção de capacidade na regência. O roteiro previa flexibilidade, incluindo uma sequência de “lembretes e aprofundamentos” (*prompts e probes*) (Cohen et al., 2007, p.361) para aprofundar respostas e explorar temas emergentes. Foi realizado um pré-teste (entrevista piloto) que resultou em ajustes pontuais no fraseado de algumas questões para maior clareza e alinhamento conceitual.

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

As entrevistas foram conduzidas individualmente nos meses de fevereiro e março de 2019. A plataforma principal foi o Skype, permitindo a realização de cinco entrevistas por videoconferência (com áudio e vídeo). Em um caso, devido a problemas técnicos, utilizou-se apenas o recurso de áudio do Skype. Em outro caso, após múltiplas tentativas de conexão via Skype, optou-se pela realização via chamada telefônica, com gravação em dispositivo de áudio externo. A duração das entrevistas variou entre 41 minutos e 2 horas e 10 minutos. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, a confidencialidade e o uso dos dados, e consentiram formalmente com a gravação. As gravações foram transcritas na íntegra e literalmente, preservando as nuances da fala dos participantes.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise das transcrições das entrevistas foi através da análise de conteúdo temática (Bardin, 2011). O processo iniciou-se com leituras repetidas das transcrições (Caderno de Entrevistas - CE) para familiarização. Subsequentemente, o material foi segmentado e codificado com base nas quatro fontes de autoeficácia de Bandura (EDD, EV, PS, ESE), que funcionaram como categorias analíticas pré-definidas, derivadas do referencial teórico. Dentro de cada categoria principal, buscou-se identificar temas e subtemas emergentes que detalhassem os fatores específicos mencionados pelos regentes como influenciadores de suas crenças. Atenção especial foi dada à forma como os regentes descreviam a interação entre as diferentes fontes e à emergência de construtos não previstos explicitamente nas quatro fontes da teoria formulada por Bandura, como a questão da interdependência regente-aluno. A análise focou na interpretação do conteúdo manifesto e latente das falas, buscando compreender o processo cognitivo de avaliação e integração das informações das fontes na formação das Crenças de autoeficácia para a regência de grupos musicais escolares.

3 RESULTADOS

A análise das narrativas dos sete professores/regentes permitiu identificar como cada uma das quatro fontes de informação da autoeficácia (Bandura, 1997) opera em suas experiências práticas, moldando suas crenças sobre a capacidade de reger grupos musicais em escolas.

3.1 EXPERIÊNCIAS DIRETAS DE DOMÍNIO (EDD)

Confirmado a teoria, as EDD emergiram como a fonte mais impactante, citada por todos os participantes como fundamental para a construção da confiança. A própria prática continuada da regência, com seus sucessos e fracassos, foi o principal elemento formador. O tempo de experiência mostrou-se um fator relevante, com os regentes mais experientes (Carla, Evandro, Gisele) relatando um senso de capacidade mais consolidado, fruto de anos superando desafios. Evandro descreve a trajetória desde o início com "pouco contato com a música" até a consolidação da prática:

Com pouco contato com a música já comecei a trabalhar com a parte de percussão, dentro de fanfarra simples. Isso foi muito... como se nos jogasse no fogo [...]. Dentro dessa caminhada que eu fui buscando conhecimento e fazendo a própria graduação, isso tudo foi paralelamente trabalhando com essas corporações musicais (Evandro, CE, p. 93).

As dificuldades inerentes ao contexto escolar brasileiro, como falta de estrutura (Gisele, Fábio), material didático inadequado (Fábio), turmas numerosas (Gisele, Fábio) e problemas de comportamento dos alunos (Carla), foram frequentemente mencionadas. A superação dessas barreiras, mesmo que parcial, foi interpretada como evidência de capacidade. A percepção do progresso musical e pessoal dos alunos também foi citada como uma EDD significativa para o regente. O sucesso em apresentações públicas foi um ponto recorrente, validando o trabalho realizado. A resiliência em face das dificuldades foi destacada por Carla ao relatar problemas com coristas: "Eu não sabia dar a volta naquilo, mas eu não desisti não, pelo contrário, eu continuei. Eu nunca desisti" (Carla, CE, p. 64-65).

3.2 EXPERIÊNCIAS VICÁRIAS (EV)

A observação de outros regentes em ação foi uma fonte valiosa para todos. Assistir a concertos, participar de cursos, workshops ou festivais, e observar colegas na própria escola ou faculdade foram situações mencionadas. Gisele enfatizou a importância de observar o maestro de frente em vídeos para analisar a comunicação não-verbal (Gisele, CE, p. 143). Alex destacou a atenção constante ao regente observado: "A gente sempre está de olho [...] naquela pessoa que está regendo" (Alex, CE, p. 17-8). A comparação referencial, utilizando a observação para analisar e aprimorar a própria prática, foi explicitada por Evandro (CE, p. 96).

A tecnologia ampliou o alcance das EV. Vídeos na internet foram citados como recurso frequente para estudo de repertório e de técnicas de regência. A automodelação, assistindo às gravações das próprias performances, foi reconhecida por Gisele e Daniela como ferramenta de feedback e desenvolvimento da autoeficácia, apesar da autocrítica inicial. A utilização de gravações (áudio/vídeo) como recurso pedagógico com os alunos (Bruno) também pode ser vista como uma forma de EV aplicada ao ensino.

3.3 PERSUASÃO SOCIAL (PS)

O feedback recebido de diferentes fontes (alunos, pais, colegas, direção, público) foi unanimemente considerado importante. Elogios após apresentações ("sempre tão elogiando. E daí isso me faz pensar que eu estou no caminho certo", Daniela, CE, p. 83) ou relatos sobre o impacto positivo do trabalho nos alunos ("Os pais vêm relatar que os filhos estão melhores [...] isso é muito gratificante", Alex, CE, p. 18-9) fortalecem a CAE. A necessidade desse reconhecimento externo no contexto performático foi ressaltada por Alex (CE, p. 18).

A credibilidade da fonte do feedback foi um fator modulador. Daniela valorizou o elogio de um maestro que ela respeitava (CE, p. 81); Gisele, a opinião de músicos profissionais (CE, p. 146); e Bruno, o reconhecimento de um colega doutor em música (CE, p. 45). O consenso entre várias fontes (colegas de outras cidades, no caso de Bruno) também amplifica o efeito da persuasão. Formas indiretas, como convites para apresentações, premiações ou solicitações para compartilhar a experiência (Gisele, Evandro), funcionam como reconhecimento tácito da competência. A persuasão negativa (críticas) também ocorreu, como no caso de Carla, mas foi ressignificada pelos resultados positivos posteriores (CE, p. 69).

3.4 ESTADOS SOMÁTICOS E EMOCIONAIS (ESE)

As manifestações fisiológicas e emocionais foram associadas principalmente aos ensaios e apresentações. O cansaço físico e mental decorrente da intensidade dos ensaios foi relatado (Alex, Gisele), exigindo preparo e cuidado com o corpo ("o meu corpo tem que estar em dia", Gisele, CE, p. 149-50). O nervosismo antes e durante as apresentações foi o estado emocional mais citado. Sua interpretação variou: para Fábio, chegava a prejudicar a performance (CE, p. 110); para Daniela, causava tremores, embora tentasse controlar (CE, p. 84); para Evandro, era uma reação natural e variável conforme o ambiente (CE, p. 99). A ansiedade relacionada à responsabilidade e à carga de trabalho foi mencionada por Alex (CE, p. 21). Bruno descreveu sua luta contra a depressão e o pânico, mas também como o engajamento na atividade musical durante o ensaio o ajudava a se sentir melhor

(CE, p. 47). Sentimentos positivos como a alegria pelo entusiasmo dos alunos (Carla, CE, p. 71) ou a felicidade pelo sucesso da apresentação (Bruno, CE, p. 48-9) também foram fontes importantes, reforçando a motivação e as CAE.

3.5 INTERDEPENDÊNCIA REGENTE-ALUNOS

A análise das falas, cruzando diferentes fontes, revelou um tema subjacente e poderoso: a percepção de que a eficácia do regente depende fundamentalmente do desempenho, engajamento e estabilidade dos alunos. Esta interdependência manifestou-se na preocupação de Evandro ("será que os alunos vão dar conta?", CE, p. 98), na afirmação de Alex sobre a necessidade de "alunos de muita confiança" para solos ou partes difíceis (CE, p. 13), e na comparação feita por Bruno entre a estabilidade de um grupo antigo e a alta rotatividade do grupo atual, que minava sua confiança (CE, p. 34). Gisele explicitamente associou sua "felicidade" e capacidade de trabalho à estabilidade do grupo ao longo dos anos (CE, p. 131). Esta característica parece distinguir a regência de outras atividades docentes, onde o resultado final é menos dependente da performance coletiva e síncrona dos alunos.

4 DISCUSSÃO

A presente investigação qualitativa oferece uma visão aprofundada sobre os mecanismos formativos das Crenças de Autoeficácia (CAE) em professores que atuam como regentes de grupos musicais escolares, confirmado a aplicabilidade e a riqueza da Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1997, 2009) para analisar este fenômeno. Os relatos dos sete regentes ilustram vividamente como as quatro fontes de informação interagem dinamicamente, sendo cognitivamente processadas e integradas em julgamentos de capacidade pessoal para a tarefa específica da regência de grupos musicais em contexto escolar.

A preponderância das **Experiências Diretas de Domínio (EDD)**, identificada nos relatos e alinhada à teoria (Bandura, 1997), reforça a máxima de que "a prática leva à maestria", ou, neste caso, à confiança na própria capacidade. O acúmulo de experiências bem-sucedidas, mesmo que intercaladas por dificuldades e fracassos gerenciáveis (resiliência), parece ser o alicerce sobre o qual se constrói uma CAE robusta para reger. A complexidade inerente à regência musical na escola (lidar com diversidade, limitações de recursos, exigências performáticas) transforma cada desafio superado em uma potente EDD. Este achado ecoa a ênfase na importância da experiência prática supervisionada (estágios) na formação docente (Hart Jr., 2019; Gaborim-Moreira & Oliveira, 2017).

As **Experiências Vicárias (EV)**, tanto pela observação de modelos externos quanto pela auto-observação (autodomodelação), revelaram-se como estratégias de aprendizagem e fontes de informação valiosas, especialmente para refinar técnicas, comparar abordagens e fortalecer a confiança inicial ou em momentos de dúvida. A acessibilidade proporcionada pelas tecnologias digitais ampliou exponencialmente o potencial desta fonte, como observado nos relatos sobre o uso de vídeos. A importância da similaridade do modelo (Bandura, 1997), sugerida na fala de Gisele (CE, p. 129), aponta para o potencial de programas de mentoria e do uso estratégico de monitores na formação e no desenvolvimento das CAE.

A **Persuasão Social (PS)**, manifestada através de feedbacks, elogios e reconhecimentos, adquire relevância particular devido à natureza pública e performática da regência. A validação social do trabalho realizado e do "produto" musical apresentado parece ser um componente intrínseco à satisfação e à autoeficácia percebida pelos regentes (Alex, CE, p. 18). A análise da credibilidade da fonte (Bandura, 1997) mostrou-se um processo cognitivo ativo nos participantes (Daniela, Gisele, Bruno), modulando o impacto da persuasão recebida. Isso sugere a importância de cultivar ambientes de feedback construtivo e de reconhecimento genuíno nas escolas e na formação.

Os **Estados Somáticos e Emocionais (ESE)** atuam como um barômetro da autoeficácia, especialmente em situações de alta demanda como ensaios intensos e apresentações. O manejo do nervosismo, do estresse e do cansaço físico/mental é um desafio constante. A interpretação cognitiva desses estados (ameaça vs. desafio) e o desenvolvimento de estratégias de regulação emocional são cruciais (Bandura, 1997). Os relatos indicam que a própria atividade musical pode, paradoxalmente, ser tanto fonte de estresse quanto ferramenta de regulação emocional (Bruno, CE, p. 47), evidenciando a complexa relação entre emoção, cognição e ação neste contexto.

A **Interdependência Regente-Alunos** emergiu como um fator distintivo e central, permeando a avaliação de todas as fontes. A percepção do regente sobre sua capacidade de "fazer acontecer" (Bruno, CE, p. 33) está inseparavelmente ligada à sua avaliação sobre a capacidade, motivação e comprometimento dos alunos. O sucesso ou fracasso da performance coletiva torna-se uma EDD compartilhada, mas cuja responsabilidade recai fortemente sobre o regente. A estabilidade do grupo e a confiança nos alunos (Alex, Gisele) funcionam como um poderoso moderador ambiental das CAE. Este fenômeno, embora possa ser relacionado às fontes de Bandura, parece ter uma proeminência e dinâmica próprias na regência que justificam maior investigação. Ressalta-se que as Crenças de Autoeficácia do regente não é apenas individual, mas também relacional e dependente do microssistema social do grupo musical, especialmente em função das apresentações públicas.

As **limitações** inerentes à metodologia qualitativa (amostra pequena, subjetividade da interpretação) aplicam-se aqui, mas foram mitigadas pela triangulação com a teoria e a busca por consistência nos relatos. Os achados sugerem **implicações** claras para a formação de regentes, enfatizando a necessidade de integrar experiências práticas significativas, modelagem eficaz, feedback construtivo e desenvolvimento de competências socioemocionais. Sugerem também a necessidade de preparar os futuros regentes para gerenciar a dinâmica da interdependência com os alunos. **Pesquisas futuras** poderiam explorar quantitativamente a relação entre a interdependência percebida e as CAE, talvez desenvolvendo um instrumento específico. Estudos comparativos entre diferentes tipos de grupos musicais e contextos educacionais poderiam aprofundar a compreensão das nuances na formação da autoeficácia de regentes.

5 CONCLUSÃO

Este estudo qualitativo elucidou os processos pelos quais professores que atuam como regentes de grupos musicais escolares desenvolvem suas Crenças de Autoeficácia (CAE). As narrativas dos sete participantes confirmaram a relevância das quatro fontes de informação – experiências diretas de domínio, experiências vicárias, persuasão social e estados somáticos e emocionais – propostas por Albert Bandura, demonstrando como elas se entrelaçam e são cognitivamente processadas no contexto específico da regência escolar. A experiência prática acumulada (EDD) revelou-se como a fonte primordial para a construção de uma autoeficácia robusta, enquanto a observação de modelos (EV) e o feedback social (PS) oferecem suporte e validação importantes, e a interpretação das reações fisiológicas e emocionais (ESE) modula a confiança, especialmente em situações de performance.

De forma particular, a análise evidenciou a centralidade da interdependência entre o regente e seus alunos como um fator que permeia a formação das CAE nesta atividade. A natureza coletiva e performática da regência torna a percepção da capacidade do regente intrinsecamente ligada à percepção do engajamento e desempenho dos estudantes, constituindo um aspecto distintivo deste domínio.

Esta interdependência, manifesta na percepção de que o sucesso da prática da regência, especialmente em sua dimensão performática, depende crucialmente da colaboração, do engajamento e do desempenho dos alunos, atua modulando a forma como as informações das quatro fontes são processadas e integradas pelo regente. O sucesso ou fracasso de uma apresentação, o feedback social dirigido ao coletivo, a observação do progresso (ou estagnação) discente e as reações emocionais à dinâmica do grupo são interpretados através desta lente de mutualidade, conferindo características particulares à formação das CAE neste domínio específico.

Reconhecer a relevância desta interdependência implica na necessidade de expandir os modelos de análise da autoeficácia docente no contexto da regência musical escolar, incorporando a dimensão relacional como um elemento analítico central. Isso aponta para implicações diretas na formação inicial e continuada de regentes, que deve contemplar o desenvolvimento de competências para gerir eficazmente essa dinâmica colaborativa, promovendo não apenas o desenvolvimento musical dos alunos, mas também a construção de uma autoeficácia robusta e resiliente no próprio regente. A continuidade da investigação sobre este constructo, conforme sugerido em Grings (2020), por meio de estudos quantitativos e do desenvolvimento de instrumentos específicos, é fundamental para validar empiricamente sua influência e refinar tanto a teoria quanto as práticas pedagógicas e formativas na área da educação musical e regência.

REFERÊNCIAS

- BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control.** New York: W. H. Freeman, 1997.
- BANDURA, A. Cultivate Self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In: LOCKE, E. A. (Ed.). **Handbook of principles of organization behavior.** 2. ed. New York: Wiley, 2009. p. 179-200.
- BANDURA, A. et al. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos.** Porto Alegre: ArtMed, 2008.
- BANDURA, A. On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. **Journal of Management**, v. 38, n. 1, p. 9–44, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- CAMPOS, E. L. O maestro de banda brasileiro: suas contribuições para o ensino coletivo de instrumentos de sopro e percussão. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: DeArtes-UFPR, 2016.
- CERESER, C. M. I. **As crenças de autoeficácia dos professores de música.** 2011. 182 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education.** 6. ed. New York: Routledge, 2007.
- CRESWELL, J. W. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.** 4. ed. London: Sage Publications, 2014.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The SAGE Handbook of Qualitative Research.** 5. ed. Los Angeles: Sage Publications, 2018. p. 29-71.
- GABORIM-MOREIRA, A. L. I.; OLIVEIRA, A. L. C. Formação do regente coral infantojuvenil em cursos de Licenciatura em Música: o caminho da extensão. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2017, Manaus. **Anais...** Manaus: Abem, 2017. p. 1 - 15.
- GRINGS, B. **O ensino de regência na formação do professor de música: um estudo com três cursos de licenciatura em música na Região Sul do Brasil.** 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- HART JUNIOR, J. T. The Status of Music Education Conducting Curricula, Practices, and Values. **Journal of Music Teacher Education**, [s.l.], v. 28, n. 2, p.13-27, jun. 2019.
- HEWITT, M. P. Self-Efficacy, Self-Evaluation, and Music Performance of Secondary-Level Band Students. **Journal of Research in Music Education**, v. 63, n. 3, p. 298–313, 2015.

KLASSEN, R. M.; TZE, V. M. C.; BETTS, S. M.; GORDON, K. A. Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? **Educational Psychology Review**, [s.l.], v. 23, n. 1, p.21-43, 2011.

MATTHEWS, W. K.; KITSANTAS, A. Group Cohesion, Motivational Climate, and collective efficacy beliefs in community college and university bands. **Journal of Band Research**, v. 51, n. 2, p. 1–17, 2016.

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

PERÄKYLÄ, A.; RUUSUVUORI, J. Analyzing Talk and Text. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 5. ed. Los Angeles: Sage Publications, 2018. p. 1163-1201.

REEVE, J. **Motivação e emoção**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Ltc, 2011.

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

SOUZA, S. L. D. **A regência como componente curricular dos cursos de licenciatura em música oferecidos pelas universidades federais no Brasil**. 2015. 252 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK-HOY, A. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, v. 17, p. 783-805, 2001.

USHER, E. L.; PAJARES, F. Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. **Review of Educational Research**, [s.l.], v. 78, n. 4, p.751-796, dez. 2008.

WOLFFENBÜTTEL, C. R.; ERTEL, D. I.; SOUZA, J. V. Música nas escolas: uma investigação sobre a implementação nos municípios do rio Grande do sul. **Revista Música Hodie**, v. 16, n. 1, 8 set. 2016.

ZEE, M.; KOOMEN, H. M. Y. Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. **Review of Educational Research**, [s.l.], v. 86, n. 4, p.981-1015, 9 jul. 2016.