
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA O ENSINO
DE ARTE EM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA



0110008689

GISELE CARVALHO RODRIGUES

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA O ENSINO DE ARTE EM
CONTEXTO DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA**

GISELE CARVALHO RODRIGUES



Dissertação apresentada ao Instituto de
Biotecnologia do Câmpus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista, como parte
dos requisitos para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite

Rio Claro

2017



Class	371 R696c
Tombo	T-8689

BRC 24281

UNΦ 47955152

371 Rodrigues, Gisele Carvalho
R696c Crenças de autoeficácia docente para o ensino de Artes em contexto de aprendizagem colaborativa / Gisele Carvalho Rodrigues. - Rio Claro, 2017
132 f. : il., figs., tabs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Roberto Tadeu Iaochite

1. Didática. 2. Artes - Estudo e ensino. 3. Formação continuada. 4. Prática de ensino. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA O ENSINO DE ARTES EM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA.

AUTORA: GISELE CARVALHO RODRIGUES

ORIENTADOR: ROBERTO TADEU IAPOCHITE

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Prof. Dr. ROBERTO TADEU IAPOCHITE

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. ROBERTA GURGEL AZZI

Departamento de Psicologia Educacional - Faculdade de Educação / Universidade Estadual de Campinas -
Campus de Bragança Paulista - SP



Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Rio Claro, 23 de agosto de 2017

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos amores de minha vida:
Marcelo, Nathália e Marcelo, por
suportarem minhas longas horas de ausências
e, em memória aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite, pela confiança, carinho e paciência, procurou sempre me incentivar e mostrar o caminho da autonomia. Sua dedicação à orientação tornou o trabalho possível.

Aos membros da Banca de qualificação, Professores Doutores, Samuel de Souza Neto e Roberta Gurgel Azzi, suas contribuições mostraram caminhos e possibilidades que enriqueceram o meu trabalho.

Ao Roraima, pela amizade, apoio e pela ajuda generosa que prestou sempre pronto a colaborar não apenas comigo, mas com todos do grupo, o seu espírito parece que nasceu para academia.

Aos amigos do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Teoria Social Cognitiva e Práticas Educativas, pelas trocas e contribuições, a Keila, Ana Estela, Carol, Mayra e em especial a Mayara pelo seu ombro amigo e pelos conselhos generosos.

Aos professores colaboradores desta pesquisa que atuaram como formadores que aceitaram esse desafio: Luciane Oliveira, Patrícia Rodrigues Breda, Uelinton Castro, Leandro Generoso e a todos os professores que participaram da pesquisa.

A grande amiga Catia Fernanda Biafore, pela sua prontidão em ajudar quando precisei.

A amiga e chefe Rosemeire Colin pelo apoio e compreensão para que eu pudesse finalizar o mestrado.

Ao meu marido Marcelo e aos meus filhos Nathália e Marcelo, pelo amor, apoio e suporte ao longo desse processo, sem vocês nada seria possível.

A minha querida irmã Gislaine por suportar as minhas crises e aflições durante esse período, sempre falando: “*você vai tirar de letra!*”

Aos amigos queridos que de alguma forma ajudaram e compreenderam minhas ausências.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo investigar as crenças da autoeficácia docente em professores que ensinam Arte em contexto de aprendizagem colaborativa. Assim delimitou-se como objetivos específicos: a) mensurar o nível de autoeficácia e as fontes de construção dessa crença com professores de Arte antes, durante e após a participação em um curso de formação continuada; b) correlacionar as variáveis pessoais e de contexto com o nível e as fontes de autoeficácia; c) mensurar o nível de aprendizagem colaborativa entre os participantes do curso de formação e sua associação com as variáveis pessoais; d) explorar em que medida as variáveis ligadas à aprendizagem colaborativa explicam a AED e fontes; e) identificar os principais desafios percebidos para ministrar Arte na escola. Considerando os objetivos, optou-se pela pesquisa quanti-qualitativa utilizando-se de cinco instrumentos de pesquisa, a saber: um questionário de caracterização dos participantes (FISK, 2012; IAOCHITE, 2007), a Escala de Autoeficácia Docente, elaborada por TschannenMoran e Woolfolk Hoy (2001), traduzida por Polydoro et al. (2004) e ajustada para área de Arte, a Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (IAOCHITE; AZZI, 2012), a Escala de Experiência Colaborativa (SPEARS, 2012) sobre a participação no curso de formação para o ensino de Arte e o Relatório de Avaliação sobre a Prática de Ensino, elaborado especificamente para esse estudo. Participaram 29 professores de Arte, de ambos os sexos, com faixa etária média de 37 anos e com tempo médio de 11 anos de atuação na carreira docente, os quais já haviam participado da fase anterior. Os resultados revelam que antes do curso os níveis de autoeficácia docente eram de 4,68; durante a formação continuada o nível de autoeficácia foi de 5,01 e, após o curso, 5,16 pontos. As fontes de informação das crenças de autoeficácia mais influentes para os professores foram as experiências vicárias e a persuasão social. Em relação a experiência colaborativa das quatro dimensões, as que apresentaram escores médios mais elevados são a Interação Social 4,60 e a Satisfação 4,59. Quanto as correlações da experiência colaborativa com as crenças e fontes de autoeficácia docente, indicam que professores com maiores níveis autoeficácia docente e de fontes têm também maiores níveis de experiência colaborativa. As variáveis da experiência colaborativa explicam 44,6% da influência positiva na AED. O estudo também revelou os desafios percebidos pelos professores aos ministrarem aulas de Arte. Encontrou-se nas categorizações as estratégias instrucionais; o manejo de classe e o engajamento dos alunos, por meio dos quais nota-se a necessidade de repensar as condições estruturais oferecidas ao ensino de Arte. Evidencia-se a importância do fortalecimento das crenças de autoeficácia dos professores de Arte, que os permitam desconstruir a naturalização da baixa qualidade de ensino que vem sendo ofertado nesse campo e os possibilite, através de esforços sistematizados e reflexão, transformarem a sua realidade.

Palavras chave: Autoeficácia docente. Aprendizagem colaborativa. Ensino de Arte.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the beliefs of teacher self-efficacy in teachers teaching Art in a context of collaborative learning. Thus, the following specific objectives were defined: a) to measure the level of self-efficacy and the sources of construction of this belief with Art teachers before, during and after attending a continuing education course; b) correlate personal and context variables with the level and sources of self-efficacy; c) measure the level of collaborative learning among participants in the training course and their association with personal variables; d) explore the extent to which the variables linked to collaborative learning explain teacher self-efficacy and sources; e) identify the main challenges perceived to teach art in school. Considering the objectives, the quantitative-qualitative research was used using five research instruments, namely: a questionnaire to characterize the participants (FISK, 2012; IAOCHITE, 2007), the Teaching Self-Efficacy Scale elaborated by Tschannen Moran and Woolfolk Hoy (2001), translated by Polydoro et al. (2004) and adjusted for the area of Art, the Teaching Self-efficacy Scale (IAOCHITE, AZZI, 2012), the Collaborative Experience Scale (SPEARS, 2012) on Participation in the Art Teaching Training Course, and the Teaching Practice Assessment Report, prepared specifically for this study. Attended by 29 art teachers of both genders, with an average age of 37 years and an average time of 10.6 years of teaching career, which had already participated in the previous phase. The results show that before the course the levels of teacher self-efficacy were 4.68; during continuing education, the level of self-efficacy was 5.01 and, after the course, 5.16 points. The sources of information of the self-efficacy beliefs most punctuated by the teachers were vicarious experiences and social persuasion. There was no positive and significant correlation between the source and physiological and affective states. In relation to the collaborative experience of the four dimensions, the ones that presented higher average scores are Social Interaction 4.60 and Satisfaction 4.59. As for the correlations of the collaborative experience with the beliefs and sources of teacher self-efficacy, they indicate that teachers with higher levels of teaching self-efficacy and of sources also have higher levels of collaborative experience. The variables of the collaborative experience explain 44.6% of the positive influence on teacher self-efficacy. The study also revealed the challenges perceived by teachers to teach Art classes. In the categorized instructional strategies; class management and student engagement, through which we note the need to rethink the structural conditions offered to the teaching of Art. It is evident the importance of strengthening the self-efficacy beliefs of Art teachers that allow them to deconstruct the naturalization of the low quality of teaching that has been offered in this field and to enable them through systematized efforts and reflection to transform their reality.

Keywords: Teaching self-efficacy. Collaborative learning. Art Teaching

Lista de Figuras

Figura 1 - Fatores de Influência na Aprendizagem Colaborativa	35
Figura 2 - Autoeficácia do Aluno.....	36

Lista de Tabelas

Tabela 1- Caracterização dos professores quanto a atividade docente, infraestrutura, apoio do corpo administrativo e dos colegas, liberdade para expressar ideias, preparação e satisfação como professor e especificidades.....	52
Tabela 2 – Comparação da autoeficácia e das fontes, antes, durante e depois do curso	53
Tabela 3 – Associação da autoeficácia docente com as variáveis de perfil	54
Tabela 4 – Associação das fontes de autoeficácia docente com as variáveis de perfil.	55
Tabela 5 – Caracterização da experiência colaborativa	60
Tabela 6 – Associação da experiência colaborativa com as variáveis de perfil	60
Tabela 7 – Correlação da experiência colaborativa com a autoeficácia docente e com as fontes de autoeficácia docente.	63
Tabela 8 – Modelo de regressão para explicar a autoeficácia docente.....	64
Tabela 9 – Modelo de regressão para explicar a experiência colaborativa	65
Tabela 10 - Ordem de palavras e número de vezes em que foram encontradas nos questionários de caracterização	68
Tabela 11 - Distribuição de atividades por número de professores.....	68
Tabela 12 - Palavras identificadas por atividades nos relatórios de avaliação da prática de ensino.	70
Tabela 13 - Ordem de palavras e número de vezes em que são encontradas	71
Tabela 14 - Descritivo do resultado da escala de crenças de autoeficácia docente	72
Tabela 15 - Agrupamento por similaridade dos instrumentos e categorização.....	73

LISTA DE SIGLAS

TSC – Teoria Social Cognitiva

AED – Autoeficácia Docente

AED EE – Autoeficácia Docente Engajamento dos Estudantes

AED EI – Autoeficácia Docente Estratégias Instrucionais

AED MC – Autoeficácia Docente Manejo da Classe

FAED – Fontes de Autoeficácia Docente

FAED ED – Fontes de Autoeficácia Docente: Experiência Direta

FAED EV – Fontes de Autoeficácia Docente: Experiência Vicária

FAED PS – Fontes de Autoeficácia Docente: Persuasão Social

FAED EFA – Fontes de Autoeficácia Docente: Estados Fisiológicos e Afetivos

EEC – Escala de Experiência Colaborativa

EEC IS – Escala de Experiência Colaborativa: Interação Social

EEC AC – Escala de Experiência Colaborativa: Aprendizagem Colaborativa

EEC S – Escala de Experiência Colaborativa: Satisfação

EEC EA – Escala de Experiência Colaborativa: Experiência de Aprendizagem

T1 – Antes do curso

T2 – Durante o curso

T3 – Após o curso

M – Média

DP – Desvio-Padrão

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
Organização do Trabalho	12
1. O ENSINO DE ARTE NO CENÁRIO NACIONAL.....	14
1.1 Legislação Brasileira no Ensino de Arte.....	14
1.2 Contexto do Estudo	17
2. QUADRO TEÓRICO	22
2.1 O Constructo da Autoeficácia	22
2.1.2 Fontes de Autoeficácia.....	24
2.2 Autoeficácia Docente e Implicações Educacionais.....	25
2.3 Contribuições Sobre Aprendizagem Colaborativa na Docência	33
3. OBJETIVOS	39
4. MÉTODO.....	40
4.1 Participantes	43
4.1.1 Participantes da Fase 1.....	43
4.1.2 Participantes da Fase 2 e 3	43
4.2 Instrumentos de Coleta de Dados.....	44
4.3 Coleta de Dados	47
4.3.1 Fase 1	47
4.3.2 Fase 2.....	48
4.3.3 Fase 3	49
4.4 Análise dos Dados.....	49
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	51
5.1 Bloco 1- As Variáveis de Caracterização e Crenças de Autoeficácia para o Ensino de Arte.....	51
5.1.1 Discussão do Bloco 1	56
5.2 Bloco 2 – Caracterização da Experiência Colaborativa	60
5.2.1 Discussão	61
5.3 Bloco 3 – Influência da Experiência Colaborativa na Autoeficácia	63
5.3.1 Modelos de Regressão	64
5.3.2 Discussão	65
5.4 Bloco 4 – Desafios da Prática de Ensino de Arte	67
5.4.1 Desafios percebidos por etapa	68
5.4.2 Discussão	75
5.4.3 Estratégias Instrucionais	75
5.4.4 Manejo da Classe	78
5.4.5 Engajamento dos Alunos	80
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICES.....	94
APÊNDICE A	95
APÊNDICE B	97
APÊNDICE C	98
ANEXOS	122
ANEXO A.....	123
ANEXO B.....	126
ANEXO C.....	128
ANEXO D.....	130

APRESENTAÇÃO

Nunca se acaba de aprender no campo da arte. Há sempre novas coisas a descobrir.

(GOMBRICH, 2008, p. 36)

A frase de Gombrich nos leva a refletir sobre a complexidade na qual a Arte está envolvida, seja pela interpretação do que é ou pelos desdobramentos a que ela nos leva, por meio de suas várias formas de linguagens. A Arte propicia o desenvolvimento da inteligência nos indivíduos, além de desenvolver a capacidade criadora, a inventividade e a possibilidade da expressão livre. Contribui para o desenvolvimento do imaginário e é capaz de despertar os mecanismos cognitivos para a expansão de habilidades diversas. De acordo com Barbosa (2005), “a Arte, como linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagens discursivas e científicas”. Dessa forma, o conhecimento artístico é capaz de libertar o indivíduo do ideário da massificação quando se considera a Arte como conhecimento, com seus saberes e especificidades.

Para Ruzza (2008), o ensino de Arte nos dias atuais considera a Arte como expressão, linguagem e cultura, de forma que cabe a escola instrumentalizar os alunos com o conhecimento artístico, com a experiência estética, com o fruir artístico e com a reflexão da Arte como objeto de conhecimento. Atrelado as transformações pelas quais a sociedade atual vem passando, o conhecimento pedagógico sofre as consequências de ofertar resultados que condizem com essa realidade.

Temos também, sempre coisas a descobrir na educação. Mais precisamente em meu caso, ao longo de minha experiência profissional foi possível observar o quanto a Arte é usada como meio de promover o acesso à escola para a comunidade escolar. As famílias sempre participam das atividades escolares quando há apresentações de danças, teatros, festivais e outras atividades semelhantes. No ensino, a Arte é usada também como finalização de estudos, que são concluídos com desenhos, pinturas, colagens, painéis e maquetes para serem expostas. É bonito, traz visibilidade fácil, uma simplificação do fazer artístico .

Dessa forma, a disciplina de Arte sofre constantes desafios dentro do contexto escolar, entre eles, mostrar para os alunos que a Arte pode e deve ser acessível a todos, que não se prende mais a espaços elitizados ou a uma camada privilegiada da população. A Arte

Atualmente, está em todos os lugares e deve ser entendida como conhecimento. Segundo Barbosa (2004), a Arte vem sofrendo com uma anêmia teórica, o conhecimento tem lugar na experimentação, na decodificação e informação, não basta ensiná-la apenas como expressão livre.

O professor formado nessa área se apropria dos conhecimentos artísticos, habilidades e técnicas, desenvolvendo sua própria capacidade imaginativa e expressiva, de modo que seja capaz de estimular e despertar o prazer e o saber artístico de seus alunos. Todavia, as aulas de Arte podem ser ministradas tanto por professores formados em Arte, habilitados em uma linguagem da Arte, como por professores polivalentes. Considerando o professor polivalente¹ como aquele que recebe formação para o ensino, cabendo a ele dominar um conjunto de competências e conhecimentos de diferentes áreas para além do pedagógico, estaria esse professor se sentindo capaz de ensinar os conteúdos de Artes para crianças? E o professor especialista em Arte, estaria se sentindo capaz de ensinar todas as linguagens da Arte (música, artes visuais, dança e teatro)? O que dizem os documentos oficiais a esse respeito? Como essa percepção de capacidade é construída junto aos professores?

Partimos do pressuposto de que a percepção que o professor tem em sua capacidade para ensinar Arte é mediadora das ações que desenvolvem na sala de aula ou, dito de outra maneira, o quão autoeficazes os professores se percebem para ensinar os guiará, de alguma forma, a enfrentar os desafios (alguns deles, já apresentados), ao longo da sua trajetória docente. Para tanto, é necessário compreender como os professores percebem a sua autoeficácia para ensinar Arte.

Organização do Trabalho

Quanto a estruturação, esse trabalho terá a seguinte apresentação, o capítulo 1, tem como finalidade apresentar o cenário sobre o ensino de Arte, pelo qual perpassará a investigação. Para nos ajudar nesse processo, recorreremos ao aporte teórico ligado aos estudos específicos sobre o ensino e aos documentos oficiais que tratam da questão político-pedagógica.

O capítulo 2 apresenta o referencial teórico que nos orientou na construção do estudo e na análise dos resultados dessa investigação. Início este capítulo com a definição de crenças

¹Professor polivalente, no contexto, é ser professor/a dos anos iniciais do ensino fundamental, implica lecionar diversas áreas de conhecimento e se colocar diante de vários outros conhecimentos.(CRUZ & NETO, 2012).

de autoeficácia docente, suas fontes de constituição e resultados de estudos e pesquisas sobre as mesmas e implicações na autoeficácia para o domínio da docência.

No capítulo 3 descreve-se o método, em termos do seu delineamento, instrumentos e os passos percorridos para coleta e análise dos dados.

O capítulo 4 se refere aos resultados e à discussão obtidas e está dividido em quatro blocos, a fim de facilitar a compreensão dos mesmos e de sua análise. Seu objetivo é apresentar a descrição dos dados relevantes e as dimensões das crenças de autoeficácia dos professores de Arte e o impacto do curso de formação colaborativa.

Por fim, encerro este trabalho com as considerações finais, trazendo reflexões sobre os resultados, limites e possibilidades da investigação, assim como possíveis sugestões e questionamentos.

1.0 ENSINO DE ARTE NO CENÁRIO NACIONAL

Na digressão histórica da educação e do ensino de Arte, nota-se uma complexidade epistemológica da área, atrelada a ligação da Arte com outras áreas do conhecimento, que perpassam o conhecimento das ciências humanas (MONTEIRO, 2011). O ensino de Arte também carece de conhecimento pedagógico, visto que ainda apresenta concepções metodológicas da década de 1980 (BARBOSA, 2005), dos quais precisa se libertar, por outro lado, irão balizar as escolhas pedagógicas dos professores. Nesse sentido, a formação dos professores fica atrelada às concepções do ensino da Arte e às competências que são estabelecidas pelas normativas da Educação Básica, como recursos indispensáveis ao exercício da profissão. Todavia, conhecer a legislação educacional brasileira e o papel da Arte nesse cenário se faz necessário.

1.1 Legislação Brasileira no Ensino de Arte

Orientações advindas dos documentos oficiais sobre parâmetros curriculares para o ensino de Artes na Educação Básica Nacional (BRASIL, 1997), a compreensão do fazer artístico e a permissão para o protagonismo artístico dos alunos exigem o desenvolvimento de várias competências dos professores de Arte. Dentre essas que estão os conhecimentos e saberes necessários para a docência na área, o desenvolvimento de habilidades artísticas próprias e a criação de estratégias de ensino que sejam capazes de impulsionar o desenvolvimento do conhecimento, da criatividade e autonomia dos alunos. Entretanto, a rotina e o espaço dados ao professor de Arte, por muitas vezes, são tidos dentro dos currículos escolares como menores, como pode ser entendido pelo posicionamento de Pardini (2010) quando coloca que, como no passado, o ensino de Artes se caracteriza de forma diluída, voltada às questões da técnica e das atividades, não se constituindo como área de conhecimento. Mesmo com a garantia que as legislações trouxeram nos últimos anos ao ensino da Arte, isso não evitou que Arte se apresentasse com caráter tecnicista e não se desenvolvesse enquanto conhecimento.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, diferentemente da lei anterior de 1971, a Arte se firma como componente obrigatório e adquire status de disciplina, tornando-se obrigatória em toda a Educação Básica até meados de 2016. A partir desse momento, com as novas mudanças no ensino e na mesma legislação, a disciplina passa a ser obrigatória apenas na educação infantil e ensino fundamental, não mais no ensino médio, fato esse que pode ser entendido como uma grande perda. Apesar dos benefícios das últimas décadas, a disciplina

enfrenta problemas com a própria formação inicial dos professores, o que potencializou o esvaziamento dos conteúdos de Arte ocorridos nos anos anteriores (FERREIRA, 2013).

A mesma lei mencionada trouxe abertura para que professores com formação em nível médio ministrem aulas para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, cabendo a eles ministrar também aulas de Arte, sem formação específica. A lei possibilitou ainda que professores com formação em pedagogia também ministrem aulas de Arte, bem como de outras disciplinas, ou seja, as aulas de diferentes conhecimentos específicos podem ser ministradas por professores polivalentes. Sendo assim, pode-se depreender que, apesar da lei permitir que a Arte seja entendida como conhecimento específico, a mesma permite que o ensino desse conhecimento também seja realizado por professores polivalentes.

Corrêa (2007) aponta para essa trajetória com fim de especificar o valor e o espaço da Arte na educação brasileira. O autor se concentra na influência das Leis de Diretrizes e Bases Nacionais nº4024/61, Lei de Diretrizes e Bases Nacionais nº 5692/71 e Lei de Diretrizes e Bases Nacionais 9394/96, para entender como atualmente se ressaltam o valor e a importância da cultura através dos conteúdos do ensino da Arte.

Segundo Corrêa (2007), a Lei nº4024/61 trouxe benefícios à educação, mas deu pouco espaço para Arte. A referida lei instituiu o ensino da música, mas deixa a critério da escola compor seu currículo mínimo, podendo optar pelo que será ensinado de acordo com suas necessidades. Junto à essa legislação e ao regime militar, vivido nos anos seguintes a promulgação da lei, o ensino técnico e o desenho geométrico voltam a ter importância. A contribuição mais relevante desse período foi a criação do Departamento de Arte-Educação, na Universidade de Brasília trazendo importantes contribuições para esse campo. No meio disso, a Arte procurava espaços para se manifestar com liberdade de expressão.

Com a mudança da lei nº 4024/61 e a entrada da Lei nº 5692/71, segundo as análises de Corrêa (2007) e Fusari (2001), apesar da Arte surgir nos currículos como Educação Artística, podemos considerar tal fato como uma evolução. De acordo com a legislação do período, a Educação Artística aparece como atividade e durante as décadas de 1960 e 1970, além do caráter tecnicista, é tratada de modo indefinido. Nesse período, os professores se sentiam desprovidos de conhecimento acerca do ensino da Educação Artística, a qual exigia conhecimento em todas as áreas da Arte e, em decorrência de sua formação inicial, os desprovia de tal habilitação. Para Fusari (2001), o ensino da área é associado à uma prática diluída e mal fundamentada, além dos professores estarem desamparados pela falta de espaço e de materiais adequados às aulas de Arte.

De acordo com Corrêa (2007), com a promulgação da última Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de nº 9394/96, o ensino de Arte continua evoluindo mas, mais uma vez, a lei garante o direito e se afasta da prática real ao propor o trabalho com as quatro linguagens da Arte: artes visuais, dança, música e teatro, sem que se tenha professores com habilitação específica que envolva todas essas áreas. Todavia, o professor formado em Arte é habilitado em apenas uma das quatro linguagens mencionadas. O próprio projeto de Lei nº 7032 de 2010, sofre alterações na sua forma inicial e é aprovada na forma de Lei Ordinária nº 13.278, no dia 02 de maio de 2016, a qual altera, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na obrigatoriedade e inclusão do ensino de artes, dança, música, teatro, no currículo da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, que em mais uma vez poderá sofrer mudanças pela redação dada pelo projeto da Medida Provisória nº 746, de setembro de 2016, com a aprovação da mesma.

Contudo, a referida lei não menciona a obrigatoriedade de um professor especialista para ministrar as aulas de Arte e nem se haverá condições para o bom desenvolvimento da disciplina. Assim, quando nos questionamos sobre qual é o valor dado à Arte no ensino, pelo o que apontam as legislações, podemos considerá-lo questionável, já que a mesma lei que aponta para a obrigatoriedade de ensino dá abertura para que professores não habilitados na área da Arte o façam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, como já mencionado anteriormente por Corrêa (2007).

Dentro da organização da educação infantil existem pressupostos específicos para o ensino de Arte, a qual segue como base a orientação curricular nacional norteadas pelos Referenciais Curriculares da Educação Infantil, os quais propõem o desenvolvimento de capacidades específicas a serem atingidas no ensino da música e das artes visuais.

O Conselho Nacional da Educação, por meio da Resolução Nº 5, fixa as diretrizes curriculares para educação infantil em todo território nacional, e no art. 9º, incisos VII, VIII e IX, recomenda que:

VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; (BRASIL, 2009, p.4)

Um documento vem sendo elaborado pelo MEC, tratando da Base Nacional Curricular prevista pela Constituição Federal e pelo Plano Nacional de Educação, e foram apresentadas versões preliminares divulgadas em setembro de 2015 e, uma segunda versão, em maio de 2016, aberta para amplo debate. Sendo publicada uma terceira versão em 2017, passando a ser, então, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A proposta inicial apresenta a possibilidade de renovação e aprimoramento da Educação Básica, incluindo o tratamento específico dos currículos. Nesse documento inicial destacamos alguns objetivos propostos dentro dos eixos temáticos da educação infantil, ligados aos campos de experiências com os traços, sons, cores e imagens, vinculados à necessidade de se trabalhar com a elaboração de linguagens artísticas, e possibilitarem o contato com as manifestações culturais, entre outros, a fim de explorar e desenvolver a sensibilidade através de suas experiências dentro do contexto escolar (BRASIL, 2015).

Com a publicação do documento final da Base Nacional Curricular Comum, se apresenta o componente curricular Arte para o ensino fundamental centrado nas quatro linguagens: artes visuais, teatro, música e dança, na qual as mesmas articulam os “saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas” (BRASIL, 2017). O documento ainda propõe o trabalho articulado com as dimensões do conhecimento que envolvem a criação, a crítica, a estesia, a expressão, a fruição e reflexão, considerados facilitadores do processo de ensino-aprendizagem do componente curricular.

Perpassando os pressupostos apresentados, os objetivos para o ensino da Arte na educação infantil, assim como no ensino fundamental, se delineiam, mas não oferecem ao professor uma formação inicial que os ampare durante o desenvolvimento de sua profissão (MONETIRO, 2011). Como decorrência, os professores têm que se manter em processo de formação continuada constante, na tentativa de suprir as necessidades de atendimento, além de enfrentar as questões que envolvem a atualização dos seus saberes e a investigação da sua prática, dentro do contexto histórico do ensino da Arte, o que se torna uma tarefa complexa.

1.2 Contexto do Estudo

Os valores atribuídos à Arte estão relacionados às questões culturais e à história da educação no Brasil. Assim como os autores apresentados anteriormente buscaram em suas pesquisas trazer uma trajetória sobre o desenvolvimento do ensino da Arte no Brasil baseado na legislação, para compreender e elucidar suas pesquisas, apresentaremos alguns estudos que possam nos ajudar a elucidar o contexto do nosso estudo.

Em um estudo apresentado por Gatti (2009) sobre a composição dos currículos de cursos de licenciaturas (dentre eles os de pedagogia) de 71 universidades públicas e privadas no Brasil, a autora revelou que o componente de Arte aparece ligado aos “conhecimentos relativos à formação profissional específica”. Apenas as disciplinas “Arte e Educação” e “Metodologia do ensino de Artes” dizem respeito ao conteúdo específico, representando cada disciplina 60 horas de uma carga horária total de 3200 horas, segundo a Resolução nº 1/2006 e o Parecer CNE nº 5/2006.

A pesquisa ainda alerta que não há nenhuma disciplina que trate dos conhecimentos “substantivos de cada área” (GATTI, 2009, p.33). Entende-se, então, que não há conhecimento específico, o conhecimento é apenas generalizado, teórico, burocrático, não tendo preocupação com campo de conhecimento da Arte ou de outras áreas específicas do conhecimento. Podemos, assim, considerar que a carga horária apresentada pelas disciplinas é insuficiente para se construir o conhecimento específico de uma área, seja qual for à prática docente, demonstrando que a formação inicial oferecida é incipiente para o desenvolvimento dos saberes de uma área.

Em estudo realizado por Vidal (2011), sobre a formação em pedagogia e o ensino de Arte, a autora revela que existem diferentes concepções de ensino de Arte e várias delas perpassam os cursos de pedagogia, no entanto, ficam distantes do conceito de Arte como conhecimento. A pesquisa da autora revela ainda que as disciplinas relacionadas ao ensino de Arte nos cursos de pedagogia analisados, oferecidas nas instituições do estado de Pernambuco, possuem uma carga horária que giram também em torno de 40 a 60 horas, revelando ainda que em várias universidades os professores que ministram essas disciplinas são professores substitutos (VIDAL, 2011). Não cabe aqui discutir os cursos de pedagogia, mas tentar elucidar o campo por onde transitamos.

Seguindo nessa reflexão, Ruzza (2008) realizou um estudo sobre o ensino de Arte em três escolas de Várzea Grande - SP, com professores das séries iniciais do ensino fundamental. O estudo revelou que 82% desses professores obtiveram maior compreensão sobre o ensino das artes visuais por conta das formações continuadas que fizeram ao longo de suas carreiras, já que a sua formação inicial não lhes conferia isso. Por sua vez, as outras linguagens da arte, entendidas por Música, Dança e Teatro, eram ainda menos compreendidas por esses professores. A autora aponta ainda a necessidade de se ampliar, nos próprios cursos de Arte, o ensino mais aprofundado para trabalhar nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil.

Spanavello e Bellochi (2005), em estudo sobre o ensino da música nos anos iniciais realizado em Santa Maria – RS, revela que os professores reconhecem a importância do ensino da música para as crianças, porém sentem-se inseguros e desprovidos de conhecimento específico para tal, devido a falhas nos currículos de sua formação inicial. Os professores revelam ainda que têm a música como um recurso metodológico vinculado a outras áreas de conhecimento, reconhecendo-a apenas pelo prazer que proporciona, mas não como conhecimento em si. As autoras reafirmam a importância da formação inicial dos professores, a fim de minimizar o problema e recomendam a formação continuada voltada aos saberes da música.

Outro problema referente à formação dos professores de Arte é que a mesma é voltada apenas para uma das linguagens da Arte. Todavia, devem ministrar aulas que envolvem as quatro linguagens, tendo em conta a legislação vigente. Neste sentido, Monteiro (2011) realizou um estudo de natureza qualitativa, voltado para formação e a atuação dos professores de Arte. Sendo o mesmo realizado a partir de documentos legais que tratavam do ensino de Arte no ensino fundamental II e, posteriormente, com entrevistas com gestores da Rede Municipal de Ensino de Santos/SP sobre o aprofundamento das questões da formação dos professores de Arte. As análises indicaram uma tensão no trabalho docente, provocadas pela orientação da legislação de Arte no ensino que determina o uso das quatro linguagens - música, artes visuais, teatro e dança -, mas que os especializa em apenas uma delas.

Os estudos vêm apontando uma inconsistência na formação dos professores de Arte ao longo dos últimos anos, tendo a legislação atual como uma das principais responsáveis pelo problema na área. Muitos desses estudos aqui referenciados nos fazem refletir sobre o valor atribuído à Arte na educação escolar. Esse valor é subjetivo e passa por transformações, dado as dinâmicas, demandas sociais e políticas. Ora pode ter valor estético, expressivo, de conhecimento e de apropriação do patrimônio cultural, ora vinculado apenas ao fazer artístico e a técnica, além do fazer pelo fazer.

De acordo com Lanier (2005) o que é mais interessante sobre a ideia conceitual da Arte é o aprendizado da Arte. O valor dado à Arte também está ligado ao empoderamento de povos e culturas regionais e à sua identidade. Lanier (2005) ainda reforça que o prazer gerado pela admiração ao belo não pertence exclusivamente à Arte, podemos nos embevecer com um pôr do sol ou com um artesanato. O valor que um indígena atribui à Arte de seu povo é diferente do valor atribuído por um homem branco sobre um grafite na rua de uma metrópole.

Entretanto, para além dos objetivos para o ensino de Arte, são necessárias condições de trabalho, tais como o acesso aos locais de manifestações artísticas e culturais, espaços

adequados, recursos e materiais, salas de aula, número de alunos e estrutura física adequada que permitam a experimentação dos processos de construção dos conhecimentos da Arte. Esses pontos são cruciais, mas a maneira como os professores polivalentes e os professores especialistas em Arte sentem e percebem o ambiente, as crenças em suas próprias capacidades em ensinar, a confiança diante de diferentes contextos e a sua capacidade de se recuperar diante de situações difíceis, são fundamentais para que o ensino de Arte de qualidade seja oferecido.

Em estudo realizado por Nascimento e Ribeiro (2014) sobre o contexto da disciplina de Arte, no município de Cachoeira de Itapemirim/ES, se observou que a maioria dos professores de Arte não são graduados na área específica. Para atender a demanda, os professores valem-se de cursos de especialização de 180 horas, desse modo, qualquer professor que os realize pode com essa especificidade pode ministrar aulas de Arte. Outro problema observado na pesquisa, realizada em trinta e seis escolas do referido município, é a falta de infraestrutura, que não atende as necessidades mínimas da disciplina. Em nenhuma das escolas havia salas específicas para a disciplina de Arte e nem materiais que proporcionassem a liberdade para o desenvolvimento das tarefas, demonstrando que a disciplina ainda carece de um espaço no currículo.

Os autores alertam para necessidade do espaço adequado e de materiais específicos para que os alunos possam criar intimidade com o local da disciplina, aproximando-os cada vez mais de seus conteúdos. Assim como propiciar uma facilidade ao professor, e não uma preocupação. Além de enfatizarem que a disciplina de Arte precisa ser vislumbrada por completo.

Carvalho, Freitas e Neitzel (2014), também apontam sobre as fragilidades e ausências do espaço adequado ao ensino da Arte. O estudo realizado pelos autores enfatizou sobre a importância da sala de Arte como instrumento de aprendizagem, como uma possibilidade na construção dos saberes estéticos. A pesquisa foi realizada em escolas públicas no município de Itajaí/RS, das vinte seis escolas pesquisadas apenas uma possui sala ambiente e os materiais disponibilizados centram-se em papel, lápis de cor, giz e materiais reciclados. De acordo com as autoras, “torna-se necessário compreender o espaço escolar como uma possibilidade de educação dos sentidos e que um espaço apropriado para a arte interfere no processo ensino-aprendizagem e, também, na construção de um sujeito mais humanizado” (2014, p. 83). O contexto do ensino de Arte apresenta-se extremamente desafiador e pouco valorizado dentro dos currículos.

De acordo com Garcia (2008), a dificuldade relativa à falta de infraestrutura e baixa qualidade nas aulas de Arte ainda pode gerar indisciplina dos alunos, o foco do estudo centrou-se na análise que articula a criatividade e a indisciplina nas aulas de Arte e suas implicações na escola. O estudo com base nas entrevistas com os professores constatou que a percepção da indisciplina nas aulas de Arte é uma forma do aluno expressar um desejo em romper com um currículo e com as práticas pedagógicas impostas e a sua necessidade de participação nas aulas. Além disso, em romper com a idéia da aula livre, ou seja, sem uma base estruturada de conhecimento.

Nesse sentido, é possível perceber um cenário desafiador no ensino da Arte, no qual os conhecimentos pedagógicos e dos conteúdos no ensino da disciplina se apresentam insuficientes, bem como as estruturas que o organizam. Segundo Shulman (2005), o conhecimento pedagógico referencia as estratégias mais abrangentes e a organização da sala de aula, transcendendo a matéria. O conhecimento do conteúdo é o que distingue a compreensão do especialista de um conteúdo, esse conhecimento repousa sobre dois fundamentos: a bibliografia e os estudos acumulados na área de conhecimento em um campo de estudo, além da produção acadêmica e filosófica da área (SHULMAN, 2005).

Dessa forma, como o professor desenvolverá a disciplina e como ele lidará com os processos que envolvem a sua formação podem afetar a percepção de suas capacidades para ensinar Arte. Baseados em suas próprias crenças do quão capazes são de ensinar, os professores podem se sentir mais motivados a fazê-lo e capazes de superar obstáculos, atribuir valor às tarefas relacionadas ao ensino e aos esforços de persistência. À essa percepção que o professor tem a respeito de sua capacidade para ensinar chamamos de crenças de eficácia pessoal ou autoeficácia.

A autoeficácia se refere às crenças nas próprias capacidades em executar e organizar cursos de ação, incluindo o modo de pensar, sentir, se motivar e atuar das pessoas (BANDURA, 1999). A autoeficácia vem sendo estudada por Albert Bandura desde a década de 1970 e tem recebido atenção de diversas áreas de conhecimento, culturas e contextos diversificados (IAOCHITE, 2007).

2. QUADRO TEÓRICO

Este capítulo se destina à definição do quadro teórico a ser seguido. O principal constructo é o da autoeficácia no domínio do ensino, mais especificamente no ensino de Arte. Estudos são apresentados considerando os principais resultados obtidos. Como também, considerações sobre a aprendizagem.

2.1 O Constructo da Autoeficácia

Albert Bandura, em 1977, apresenta o constructo da autoeficácia e em 1997 publica o livro *Self-efficacy: the exercise of control*, no qual desenvolve e aprofunda as explicações sobre esse mecanismo.

A crença de capacidade é gerada por situações de experiências reais de sucesso ou de fracasso, somada à influência de exemplos simbólicos, individuais e coletivos (BANDURA, 1997), de modo que as pessoas guiam suas vidas por suas percepções de autoeficácia. Autoeficácia percebida se refere às “crenças em sua capacidade para organizar e executar a ação necessária para produzir dadas realizações.” (BANDURA, 1997, p.3).

De acordo com Bandura (1995), as pessoas lutam para exercer controle sobre os acontecimentos em sua vida diária. Ao impor o controle são capazes de realizar ações positivas e evitar futuros fracassos, de modo a proporcionar poderosos incentivos para o desenvolvimento do controle pessoal. O exercício do controle é um potencial humano, ou seja, da agência humana².

Os fatores que influenciam o comportamento humano estão ligados à sua intencionalidade, à sua capacidade de antecipação, à sua autorreatividade ou autorreação e à autorreflexão, de acordo com Bandura (2008):

a) Intencionalidade - a ação intencional das pessoas, vindo de estratégias e predição futura que guiam a pessoa frente às informações que surgem. As intenções envolvem um plano da ação futura a ser seguido, criando estratégias para realizá-los.

b) Antecipação - a ação vai além da intencionalidade, as pessoas estabelecem os objetivos e antecipam consequências prováveis, evitando situações prejudiciais, escolhendo planos de ação que provavelmente produzirão os resultados desejados. A partir da observação

² Agência humana é a capacidade de influenciar intencionalmente o funcionamento e as circunstâncias da vida. A teoria social cognitiva distingue três modos de agência: a agência pessoal direta, a agência delegada a qual se depende de outros para agir em seu favor para alcançar os resultados desejados; e a agência coletiva exercida por meio do grupo. (BANDURA, 2017, p.45-82).

do mundo que as rodeia, as pessoas são capazes de selecionar as estratégias, permitindo fornecer estruturas e continuidade das ações.

c) Autorregulação - oferece a capacidade de regular a ação, de monitoramento pessoal em direção aos objetivos previstos. Além de planejar as ações, as pessoas devem conseguir dar forma às suas ações, garantindo a execução dos seus planos, mantendo e regulando seu desempenho e motivação.

d) Autorreflexão - capacidade de refletir sobre si mesmo, sobre os pensamentos e ações, permitindo que as pessoas analisem suas experiências, sendo mais uma característica da agência humana. Com a valorização da autoconsciência, as pessoas julgam a adequação de seu pensamento preditivo, tendendo a ter atitudes que levem a satisfação.

As crenças de eficácia são, assim, a base da agência humana (BANDURA, 2008). Estas tem o poder de iniciar ações visando um determinado resultado. Em outras palavras, o quanto as pessoas acreditam que são capazes de realizar algo ou lidar com uma determinada situação. Bandura considera o mecanismo da autoeficácia como central do funcionamento humano, pois afeta os processos de escolha da ação, o esforço, a persistência e os sentimentos frente às adversidades durante a ação. De acordo com Iaochite (2007) baseado em Bandura (1997), os resultados de estudos em diferentes contextos e culturas mostram que as crenças de autoeficácia são preditoras de ação subsequente.

Para Bandura (1999) as pessoas são parte do seu entorno, os processos de seleção ativados pela autoeficácia podem levar a seleção das atividades e dos ambientes para com os quais querem participar, do mesmo modo que rejeitam os ambientes nos quais se sentem inseguros. Assim as pessoas são capazes de observar qualquer fator que contribua para o desenvolvimento de seu senso de autoeficácia, ou seja, dirigem seus esforços para atingir seus objetivos, potencializando certas competências, podendo influenciar na autoeficácia. O apoio social pode ser considerado de grande influência para o enfrentamento das adversidades, além do vínculo entre as pessoas que ajudam a aumentar o senso de capacidade, a autoeficácia.

O pensamento dos indivíduos é capaz de influenciar na resolução de problemas e no sucesso sobre suas vidas, conforme recorrem ao conhecimento adquirido ao longo da vida. O pensamento contribui para regular o comportamento na obtenção de sucesso, podendo refletir sobre os juízos e recordando de situações anteriores, onde foram expostas às situações semelhantes. Quanto maior o senso interno na orientação de tarefas, mais forte será a sensação de eficácia. Por meio das crenças da eficácia as pessoas motivam a si mesmas, são mais perseverantes, mais resolutas e confiantes, são capazes de vencer a ansiedade e a depressão (BANDURA, 1999).

A autoeficácia se constitui por meio de quatro fontes de informação: as experiências de domínio (diretas), as experiências vicárias, a persuasão social e os estados fisiológicos e afetivos. Apresentaremos as quatro fontes na seção a seguir.

2.1.2 Fontes de Autoeficácia

Experiência direta é considerada a fonte de maior influência. O resultado do comportamento anterior do indivíduo ou experiência de domínio tem maior influência sobre o julgamento de capacidade do mesmo (BANDURA, 1997). Considerando a experiência direta em dada situação, a qual resulta em informações que podem ser interpretadas como sucesso. Quando essas informações são interpretadas como sucesso, aumentam o senso de autoeficácia. Tais experiências podem ser influenciadas por muitos fatores como, por exemplo, a dificuldade da tarefa e o nível de esforço empregado para realizá-la. No ensino de Arte, a tarefa de ensinar aos alunos determinada técnica, pode ser um exemplo desse tipo de situação que poderá gerar informações ligadas à experiência direta.

Experiência vicária está ligada à observação de experiências de outras pessoas no desenvolvimento de tarefas, as quais lhe servem de modelo. Dito de outra forma, via experiências aprendidas pela observação de modelos sociais. Quando o indivíduo tem pouca experiência em uma dada ação ou quando não está certo de sua própria capacidade, a experiência vicária exerce maior influência na autoeficácia, principalmente quando há maior similaridade entre observador e modelo (BANDURA, 1997). Contextualizando isso no ensino de Artes, observar professores com domínio da tarefa ensinando, em condições similares ao de quem observa, pode servir como fonte de construção da crença de capacidade do observador de que ele também pode fazê-lo, uma vez que tenha condições para isso.

Persuasão social está ligada ao processo de persuadir o outro, em geral, verbalmente. Essa persuasão pode ser feita por meio de orientações, feedback avaliativo, elogios, críticas e etc. Na medida em que a persuasão ressalta de forma positiva a ação realizada e se, feita por alguém em que é atribuído credibilidade, tende a afetar positivamente a autoeficácia de quem recebe essa persuasão. O reconhecimento de um professor experiente e com reconhecida competência no ensino de Arte, para um professor iniciante, por exemplo, pode contribuir para que a crença de autoeficácia dele para o ensino seja aumentada (IAOCHITE, 2007).

Estados fisiológicos e afetivos também influenciam no senso de autoeficácia, como por exemplo tristeza, estresse, medo, angústia, aspectos físicos que demonstram nervosismo ou que levem a interpretação dessa reação fisiológica, tendem a diminuir a autoeficácia. Enquanto os estados de euforia e outros sentimentos positivos e equilibrados, por sua vez,

tendem a aumentar o senso de autoeficácia. Depende, portanto, de como o indivíduo interpreta tais experiências quando as percebe na realização de uma ou de um conjunto de tarefas em um dado domínio (BANDURA, 1997). No ensino de Artes, por exemplo, experimentar estados afetivos como medo de fracassar, taquicardia ao adentrar em uma sala com alunos indisciplinados ou que não se interessam pela disciplina, se interpretado como algo negativo, pode gerar crenças diminuídas de que se é capaz para agir naquele contexto.

2.2 Autoeficácia Docente e Implicações Educacionais

Segundo Iaochite (2007) e Klassen et al. (2011), a investigação sobre a autoeficácia dos professores remonta estudos de meados dos anos 1970, sendo esses relativos aos estudos de Rotter (1966) propostos pela organização *RAND* que tinha a premissa de investigar como as crenças dos professores influenciavam o desempenho dos alunos, que foram estudados por meio de uma escala Likert com dois itens. Os marcos principais envolviam de um lado a *Rand Corporation* com pesquisadores que centralizaram suas pesquisas partindo da teoria do Locus de Controle de Rotter. E de outro partindo da Teoria Social Cognitiva proposta por Bandura (1986). Em 2001, o conceito se ampliou envolvendo o engajamento dos alunos, incluindo as situações de dificuldades como a desmotivação e indisciplina dos alunos “julgamento que o professor faz acerca de suas capacidades para ensinar, com vistas ao engajamento e aprendizagem dos alunos, mesmo daqueles mais difíceis ou que estejam desmotivados” (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001, p. 783).

Estudos sobre a autoeficácia no contexto educacional vem sendo apontados como os temas mais estudados (AZZI, POLYDORO E MACIEL, 2005), dada a sua grande importância. Segundo Bandura (1997), a tarefa de criar ambientes de aprendizagem conduz ao desenvolvimento de competências cognitivas e a autoeficácia dos professores. As evidências indicam que como o professor organiza as estratégias instrucionais aos alunos em sua sala de aula está relacionada à eficácia instrucional, ou seja, está relacionada às dificuldades dos alunos no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, podendo influenciar a motivação e o comportamento dos alunos. Considerando Alvarenga (2011), a autoeficácia traz o “impulso da capacidade generativa” aos professores para utilizarem seus conhecimentos e habilidades em situações de estratégias de ensino, aumentem seus esforços e persistam em situações difíceis para garantir um ensino eficaz na aprendizagem dos alunos. Nos estudos sobre a autoeficácia docente Bzuneck é pioneiro no Brasil, Navarro se destacou nos estudos apresentados na Espanha, entre outros.

Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006) esclarecem que o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos envolve questões relacionadas a dois conjuntos temáticos: a) engajamento dos estudantes e b) estratégias instrucionais. Esses grupos temáticos se subdividem em vários grupos, os quais envolvem complexas ações dos professores e interferência nos processos de construção da autonomia e da aprendizagem dos alunos, além da própria percepção do professor perante suas capacidades na ação da docência. No cômputo geral, a ação docente está relacionada ao domínio da crença de autoeficácia.

Pajares (1992) realizou um estudo visando examinar os significados que diferentes pesquisadores dão às crenças e como essa se diferencia do conhecimento, provendo uma definição consistente, a fim de explorar a natureza e a estrutura da crença e oferecer uma síntese de resultados de pesquisa na área. O autor busca diferenciar crença de conhecimento e chama a atenção para que as crenças de professores e futuros professores merecem ser o foco de pesquisas no futuro, pois as crenças podem informar muito sobre as práticas educacionais em direções que as agendas de pesquisa atuais ainda não são capazes de fazer.

Tschannen-Moran; Woolfolk Hoy, e Hoy (1998) com a premissa de apontar as diferenças entre diversas escalas de autoeficácia, explicitando pontos importantes sobre a compreensão da autoeficácia docente em diferentes contextos, realizaram um estudo de revisão de literatura, revelando que o conhecimento da especificidade do construto da autoeficácia docente em diferentes contextos da carreira docente, favorece as frentes de pesquisa, que podem focar em suas especificidades. A formação inicial e o início da carreira ganham certo destaque, visto que podem influenciar a crença do professor para o resto de sua carreira.

A atividade de ensino nas escolas é apontada por Bzuneck e Guimarães (2003), como cheia de dificuldades e reveses diários que são capazes de desestimular os professores na continuidade de sua carreira, ou quando não desistem tendem a assumir uma postura burocrática se tornando vítimas do estresse físico e psicológico. No entanto as pesquisas sobre autoeficácia têm relevado que ela pode exercer forte influência na motivação dos professores, quando desenvolvem sólidas crenças de eficácia são capazes de superar os constantes desafios existentes nas escolas e de se dedicar mais ao ensino. Os autores relatam que estes estudos também vêm mostrando os vários tipos de instrumentos usados para medir o senso de eficácia dos professores.

Com o aprofundamento de estudos ligados a eficácia dos professores, nos últimos dez anos surgiria uma diversidade de métodos de investigação, tanto de natureza quantitativa como os de qualitativa. Klassen et al. (2011), realizaram um levantamento sobre as pesquisas

realizadas no período de 1998 a 2009 e revelaram um aumento global das pesquisas sobre autoeficácia dos professores, em comparação aos doze anos anteriores, de quase três vezes mais pesquisas, dada a essa expansão, também fora do contexto norte americano, onde se desenvolveram os primeiros estudos. Essa importante revisão chamou atenção para a necessidade de estudos das fontes de autoeficácia, além da especificidade de domínio, da internacionalização e das pesquisas sobre a eficácia coletiva.

Em outro levantamento referente ao aumento de pesquisas relacionadas às crenças de autoeficácia docente, Iaochite (2014), buscou apresentar as fontes de constituição da autoeficácia docente à luz dos postulados de Bandura. No levantamento de estudos relacionados à autoeficácia docente, em periódicos publicados entre 1970 e 1990, com o termo *teacher belief*, sobre o tema havia 67 artigos, relacionado a diferentes áreas. Entre os anos 1990 a 2013, o número passou de 656 publicações, demonstrando um crescimento evidente de estudos. A grande maioria das pesquisas visava compreender o papel do contexto dos professores e da construção da autoeficácia e de suas fontes de constituição na carreira docente.

Navarro (2002) faz uma revisão de resultados de estudos que investigam as variáveis na construção da autoeficácia docente. A autora relata que baseada nas quatro fontes das crenças da autoeficácia: experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados fisiológicos e afetivos, as pessoas a interpretam levando em conta as variáveis pessoais e contextuais, as quais relacionam com a maneira como o professor percebe capacidade de ensinar. Nas pesquisas de Navarro, a autoeficácia está relacionada às características pessoais e aos fatores contextuais. As características pessoais de maior influência dizem respeito: ao gênero, às atribuições causais, às experiências de ensino e ao nível de preparação para a educação. As que se relacionam aos fatores contextuais estão relacionadas ao nível de ensino no qual atuam, às características do grupo em que ensina e à sua diversidade, ao número de alunos em sala de aula, às questões que envolvem a indisciplina dos alunos, por último ao nível de colaboração entre os professores.

Freitas e Oliveira (2010) realizaram uma pesquisa sobre análise da autoeficácia percebida pelos professores de escolas públicas e privadas de Natal – RN. O estudo tinha como objetivo identificar os níveis de autoeficácia dos professores no contexto. Participaram da amostra 383 escolas privadas e públicas, estaduais ou municipais, das quais obtiveram 50 participantes colaboradores das escolas contatadas.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que os participantes do gênero feminino possuíam índices mais altos de autoeficácia. Os professores mais jovens se sentiam mais

eficazes no início da carreira e por volta dos 40 anos. A autoeficácia percebida nos professores que atuam no Ensino Fundamental era mais alta do que dos professores que atuam na Educação Infantil e no Ensino Médio. Como destaque, os professores que atuam em escolas particulares também apresentam índices mais alto de autoeficácia. Além disso, os resultados revelaram que os professores com índices mais elevados de autoeficácia são mais abertos a desenvolverem propostas inovadoras e motivam seus alunos. De modo geral, os professores participantes da pesquisa se sentem capazes de ensinar seus alunos. O estudo de Freitas e Oliveira corrobora com as evidências de que a autoeficácia contribui aumentando a motivação e a satisfação dos professores.

Woolfolk Hoy e Spero (2005), em estudo longitudinal sobre as crenças de autoeficácia, de futuros professores e com professores iniciantes, buscaram também identificar as mudanças nas crenças de autoeficácia. Participaram da amostra 53 futuros professores, dos quais 29 completaram um ano de docência, com os quais foram aplicadas 4 escalas sobre autoeficácia propostas por Gibson e Dembo. A coleta de dados foi realizada em três momentos: (a) Fase 1, durante o primeiro trimestre de preparação dos professores, antes do trabalho final do curso ter sido concluído; (b) Fase 2, no final do programa de preparação, depois do ensino dos estudantes ter sido concluída; (c) Fase 3, no final do primeiro ano de atuação como professores.

Os resultados dessa investigação proposta por Woolfolk Hoy e Spero (2005) mostraram que, enquanto frequentavam o curso, as crenças de eficácia aumentaram significativamente. Porém, após o primeiro ano de docência, os níveis das crenças de autoeficácia dos professores estavam próximos aos de quando eles começaram o curso preparatório, ou seja, as crenças desses professores sofreram “declínios significativos durante o primeiro ano de docência”. A hipótese levantada pelos autores se refere aos apoios percebidos pelos estudantes durante a experiência de ensino enquanto ainda estudavam, à medida que esse apoio foi retirado a autoeficácia diminuiu, sendo o apoio importante para manter a eficácia percebida. O estudo revela ainda declínios muito grandes nos níveis de autoeficácia docente no primeiro ano de docência. A isso deve ser dada atenção, pois neste período os professores tendem a desistir da carreira. Os resultados também apontam para atenção maior na formação desses novos professores, preparando-os para buscar apoio nos primeiros anos de ensino.

Rocha e Ricardo (2013) realizaram um estudo de natureza quali-quantitativa com 78 professores de Física sobre as crenças de eficácia, os quais participavam de um programa de formação continuada da rede estadual de ensino de São Paulo. Tendo em vista compreender o quanto as crenças de autoeficácia do professor poderiam influenciar práticas inovadoras em

sala de aula, destacando o desejo de continuar na carreira docente, o trabalho com o currículo, o conteúdo de Física, a conduta com os alunos com dificuldades de aprendizagem, e formação inicial e continuada ligada aos conteúdos de física moderna. Os resultados revelaram que os professores que possuíam crenças de autoeficácia elevada demonstraram maior comprometimento com o ensino dos alunos, além de se sentirem gratificados quanto ao interesse dos alunos em aprenderem seu conteúdo. Quando questionados a respeito de buscar práticas inovadoras, demonstraram uma postura autorreflexiva, além de possuírem uma formação inicial mais consistente que os demais.

Em estudo realizado por Azzi, Polydoro e Maciel (2005) com 51 professores de uma rede de ensino de língua estrangeira do interior paulista, buscou-se discutir as implicações decorrentes do conhecimento do nível de autoeficácia percebida pelos professores e o planejamento das ações dos formadores educacionais.

Notou-se os níveis mais altos de eficácia docente na dimensão de intencionalidade do que no manejo da classe. As autoras relatam que esses resultados podem estar associados ao tempo de experiência na docência e aos processos de formação inicial e continuada. As autoras concluíram que a formação docente deve buscar fortalecer as crenças de autoeficácia dos professores. Devendo ser dada atenção às práticas colaborativas a fim de fortalecer também a eficácia coletiva e promover as experiências de êxito.

Lacerda (2012) realizou um estudo com docentes do curso de Ciências Contábeis, a fim de investigar as crenças de autoeficácia docente de uma faculdade privada de Recife. Tendo como objetivos específicos descrever a intencionalidade de ação e o manejo de classe dos docentes que ministravam disciplinas específicas e afins, correlacionando a autoeficácia desses professores e as variáveis da faixa etária, gênero e tempo de docência no ensino superior.

As análises dos resultados apresentados indicam que 25% dos professores ministrantes de disciplinas específicas apresentam um nível de intencionalidade muito alto, quando comparados aos das disciplinas afins (9%). A autora apresenta a probabilidade dos professores das disciplinas específicas atraírem mais os alunos, elevando o senso de eficácia. Com relação ao manejo da classe 21% dos professores ministrantes de disciplinas específicas apresentam um manejo de classe muito alto, quando comparados aos das disciplinas afins⁶⁶ (6%), evidenciando novamente os professores das disciplinas específicas índices mais elevados de eficácia. A pesquisa ainda aponta que os níveis das crenças de eficácia mais altas se relacionavam aos professores menos experientes. A autora sugere que novas pesquisas

sejam realizadas com uso de escalas de fontes, correlacionando os níveis das crenças de eficácia docente com o nível de aprendizagem dos alunos.

Iaochite et al. (2011) realizou um estudo com o objetivo de identificar e analisar a autoeficácia percebida, com 220 professores matriculados em curso de especialização em Educação Física Adaptada e Educação Física Escolar de três universidades paulistas, que atuavam em escolas públicas e privadas, buscando assim analisar sua relação com o nível de satisfação pessoal e a disposição em continuar na atividade docente. Os resultados evidenciados corroboram com a literatura, apontando que a autoeficácia é fundamental para satisfação percebida pelo professor e para que haja maior comprometimento com a tarefa de ensinar.

Outro estudo que buscou analisar a autoeficácia e satisfação na docência foi apresentado por Capelo e Pocinho (2014). O estudo de natureza quantitativa, transversal e preditivo teve como objetivo analisar a influência da autoeficácia na satisfação profissional dos professores portugueses. A amostra contou com a participação de 327 professores do ciclo I da Educação Básica (faixa etária de 6 a 10 anos) que trabalham em escolas públicas da cidade de Madeira, Portugal.

Nos resultados apresentados, a combinação das variáveis para predizer a satisfação na “relação interpessoal/institucional” a partir da autoeficácia revelou-se significativa. As autoras ressaltam que os fatores “eficácia instrucional” e “eficácia nos relacionamentos interpessoais” predizem significativamente a satisfação na relação interpessoal/institucional. Os resultados também demonstram que a eficácia instrucional e a eficácia nos relacionamentos interpessoais, emergem como preditores da satisfação profissional, sendo que a eficácia instrucional aumenta a percepção na relação com a profissão, mas diminui a percepção na relação interpessoal. Segundo as autoras, os dados corroboram com a literatura, onde se evidencia que professores com altos níveis de autoeficácia são mais aptos a lidarem com as diversas situações do ambiente escolar.

Pedro (2011), realizou um estudo com o objetivo de buscar dados relevantes que permitissem promover níveis crescentes na utilização das tecnologias por parte dos professores baseando-os nos índices de autopercepções de eficácia na atuação com as mesmas. O estudo contou com participação de 738 professores de Lisboa, que atuam no⁴⁶ ensino básico, mais precisamente no 3º ciclo, e no ensino secundário.

As conclusões do estudo apontam para o reconhecimento de que as diferentes variáveis em consideração (acesso, formação, autoeficácia e utilização das tecnologias) evidenciam formas diferenciadas de relação entre si, concorrendo de forma distinta para o

modelo teórico em análise. A autora constatou que o modelo em questão, revela limitado poder explicativo na predição do uso das tecnologias no contexto escolar nacional e que, conseqüentemente, modelos mais abrangentes necessitam ser considerados.

No que se refere aos estudos envolvendo as crenças de autoeficácia docente no ensino de Arte, especificamente no contexto de ensino das linguagens da Arte, esses ainda são pouco explorados principalmente no cenário brasileiro. Em busca realizada com as palavras “autoeficácia e arte” em portais científicos como: Capes, Lilac, Scielo e outros nenhuma referência foi encontrada. Alterando as palavras para: “autoeficácia”, “ensino de arte” ou “crenças de autoeficácia e arte”, novamente, nenhum dado foi encontrado. No entanto, foi possível encontrar estudos e pesquisas em bancos de dados como *Google Scholar*, em banco de dados internacionais como Pubmed, Medline, Elsevier e portais internos das bibliotecas das universidades estrangeiras.

Welch (1995), a fim de investigar as crenças de eficácia no ensino da Arte em professores primários que não recebiam formação específica na área para ministrarem aulas de Arte, desenvolveu um estudo com professores em formação acadêmica e com professores experientes a respeito de sua autoeficácia para ensinar Arte. O estudo foi realizado com 72 professores em Nova Gales do Sul na Austrália, divididos em três grupos de professores: 1) com 31 professores estudantes do 1º ano da graduação; 2) com 23 professores estudantes do 3º ano da graduação e 3) com 18 professores de Arte que atuavam até 5 anos na docência. A pesquisa investigou a percepção dos professores sobre as suas próprias competências e habilidades no ensino de Arte para crianças das séries iniciais da educação básica.

Os resultados revelaram que a autoeficácia dos professores diminui com o término da graduação. Os escores apresentados demonstram que os professores estudantes do primeiro ano apresentam um nível muito mais baixo de autoeficácia comparados aos do 3º ano. Os do terceiro ano aumentam seus níveis, ficando mais altos que as dos professores que estavam em serviço, mas tendem a diminuir à medida que passam mais tempo acompanhando outros professores em serviço. Segundo Welch (1995), isso provavelmente ocorreu devido ao aumento de responsabilidade dos professores, podendo afetar a confiança desses professores em trabalhar com Arte. A autora recomenda novos estudos longitudinais, nos quais a escala de Arte poderia ser reaplicada em intervalos anuais, podendo contribuir para resultados diferentes.

Em contexto semelhante, Oreck (2001) apresentou um estudo visando examinar atitudes dos professores e descobrir as principais motivações e suas preocupações relacionadas com o uso da Arte no ensino. O mesmo foi realizado com 423 professores, de 97

escolas de cinco regiões nos Estados Unidos, utilizando métodos de pesquisa quantitativos e qualitativos.

Os resultados revelaram que professores primários que trabalham com Arte com suas turmas, apresentam níveis mais elevados de autoeficácia. A forte motivação dos professores em usar a Arte em suas aulas foi a diversidade de estudantes e os benefícios da Arte para os alunos. A falta de treinamento e tempo foram restrições poderosas para usar Arte nas aulas. A autoeficácia dos professores e sua autoimagem, relativa à criatividade e a própria Arte, eram mais influentes na utilização da Arte do que qualquer outro aspecto de característica pessoal. Os fatores que mais afetaram os professores no uso das artes no ensino foram: a importância da Arte, a autoeficácia, autoimagem, suporte e restrições. De acordo com Oreck (2001) os resultados sugerem que as experiências de desenvolvimento profissional podem fazer a diferença para o professor fazer uso da Arte no ensino, independentemente da experiência passada ou da corrente artística com a qual o professor se envolve.

Fisk (2012) realizou um estudo de natureza quantitativa com professores de Arte nos Estados Unidos com o objetivo de investigar os níveis e os fatores que contribuem para a eficácia de professores no ensino de Arte. O estudo contou com a participação em 373 professores de Arte, com os quais foi aplicado um instrumento de caracterização sócio-demográfico, uma escala de autoeficácia com 24 itens adaptada para ensino de Arte do tipo Likert, os resultados foram obtidos por análise descritiva.

Os resultados demonstraram que professores que se sentiam totalmente preparados para a sua primeira experiência de ensino apresentavam níveis mais elevados de autoeficácia que seus pares. O estudo ainda demonstrou que professores de Arte que frequente ou regularmente recebiam *feedback* sobre as suas aulas oriundos da equipe gestora (coordenadores e diretores) ou de outros professores, possuíam níveis mais elevados de autoeficácia. Assim, como aqueles que receberam fortes incentivos dos gestores, dos professores e de outros professores de Arte em matéria de envolvimento dos alunos e estratégias instrucionais, sentiam-se mais tranquilos quando deixados sozinhos com os estudantes e quando ensinavam em escolas com altos índices de pobreza; ou ensinado em sala de aula com 25%, ou mais, alunos com deficiência.

Em estudo proposto por Cereser (2015), com o objetivo de investigar as crenças de autoeficácia dos professores de música para atuarem com as tecnologias digitais na educação básica, participaram da pesquisa 25 professores de Arte (Música) concursados de escolas da rede municipal de Porto Alegre, que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Os resultados apresentados revelam que as crenças de autoeficácia em professores de música, com uso em tecnologia, possuem escores de médios a moderados altos. Averiguando esse resultado aos gêneros, constatou-se que os homens apresentam escores maiores, mas em relação a motivar e gerenciar o comportamento dos estudantes nas mulheres os escores são mais altos. Em relação ao tempo de atuação, quanto maior o tempo de atuação como professor, maior é a crença de autoeficácia. Os dados demonstram também que todos os professores faziam uso de algum recurso digital nas aulas. A autora esclarece que esses dados foram utilizados para oferecer uma formação de 20 horas aos professores de música, que estejam em sintonia com os recursos disponíveis nas escolas e que possibilite aos professores discutir e refletir sobre motivação para aprender e ensinar música aliadas às TIC.

Nos estudos aqui apresentados, sobre as crenças de autoeficácia dos professores em diversas áreas, assim como no campo do ensino da Arte, demonstraram um delineamento semelhante. Tanto no contexto internacional, como no contexto nacional, as pesquisas vêm demonstrando que as variáveis do contexto, o tempo de experiência na docência, o gênero, principalmente o processo de formação e as possibilidades de trocas colaborativas e motivacionais, afetam a percepção das crenças de autoeficácia dos professores. Dessa forma, no próximo tópico apresentaremos o que a literatura vem revelando sobre os processos colaborativos na docência, a fim de mobilizar as crenças de autoeficácia dos professores.

2.3 Contribuições Sobre Aprendizagem Colaborativa na Docência

A fim de entender como aprendizagem colaborativa vem contribuindo com os processos de formação continuada, buscamos apresentar alguns aspectos apontados pela literatura. Nessa perspectiva, um ambiente propício a aprendizagem é aquele que envolve a motivação e a colaboração. Torres e Irala (2014) relatam que as aprendizagens colaborativas e cooperativas estão sendo difundidas largamente no meio acadêmico por serem capazes de promover aprendizagem através de vários aspectos, ganhando popularidade nos anos 1980. Em Damiani (2008, p.218), “o trabalho colaborativo entre professores se apresenta para enriquecer a maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”.

Segundo Torres e Irala (2014), na aprendizagem colaborativa espera-se, de maneira geral, que sua ocorrência se apresente de forma colateral entre os pares que trabalham dentro de uma relação de interdependência na resolução de um problema, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais fácil, possibilitando a troca de ideias, melhorando o pensamento e aprofundando o entendimento. No contexto acadêmico, Bica, Verdin e Vicari (2005),

declaram que no processo de aprendizagem os *feedbacks*, como forma de tutoria, permitem auxiliar o aluno a perceber sua própria autoeficácia no sentido de perceber sua melhor capacidade de exercer controle sobre sua aprendizagem e motivação.

Nesse caso, relacionado à persuasão social, uma das fontes da autoeficácia, nos leva a supor que em um processo colaborativo entre professores, onde isso também ocorra, poderá acarretar bons resultados. Torres e Irala (2014) observam que na aprendizagem colaborativa é necessário que se criem situações em que se possa haver trocas significativas. Assim, novas formas de aprendizagem são propostas através de trocas de experiências e discussões coletivas.

Através do levantamento de dados acadêmicos nas pesquisas apresentadas por Silva (2011), todavia, essa tarefa não se mostra simples. A autora ao apresentar uma revisão de literatura, expõe um quadro teórico de tarefas propostas a vários grupos de aprendizagem, os quais variam desde a aprendizagem colaborativa, entendida como cognitivas, às instruções centradas em problemas, grupos de escrita, grupos de discussão de seminários e às comunidades de aprendizagem. Entretanto, em nenhum dos modelos a aprendizagem colaborativa é explicada pelos autores. Dessa forma a autora buscou fazer um levantamento das definições de abordagem colaborativa e cooperativa a fim de elucidar o campo de estudo. Como premissa, apontou ao fato do trabalho cooperativo estar mais relacionado à divisão de trabalho e o trabalho colaborativo mais relacionado ao engajamento mútuo e esforços conjuntos.

Silva (2011) propôs uma pesquisa de caráter qualitativo com alunos de um curso de pós-graduação de mestrado e doutorado, a fim de investigar, na visão dos alunos, os fatores que propiciaram a aprendizagem colaborativa nas atividades em grupo realizadas em um curso *online* de pós-graduação e os fatores que dificultam a aprendizagem colaborativa no mesmo contexto. Participaram da pesquisa 25 alunos que cursavam a disciplina *A mediação das novas tecnologias e a pesquisa em Linguística Aplicada*. Como instrumentos foram utilizados um questionário *online*, entrevista e análise das mensagens postadas pelos alunos nos fóruns.

Os resultados apresentados por Silva (2011) revelaram os fatores que facilitam e que dificultam a aprendizagem colaborativa, os quais são apresentados na figura abaixo. “

Figura 1 - Fatores de Influência na Aprendizagem Colaborativa

Fatores de Influência na Aprendizagem Colaborativa	
Facilitadores da aprendizagem	Dificultadores da aprendizagem
1. Utilização de algumas ferramentas <i>online</i> de comunicação e de escrita colaborativa	1.Divisão estanque do trabalho
2. Formação de comunidade pelo clima amistoso entre o grupo	2.Falta de comprometimento de alguns membros
3. Conhecimento prévio presencial de membros do grupo	3.Prazos curtos para realização das atividades
4. Ajuda mútua	4.Desrespeito aos prazos
5. Compromisso com o trabalho com respeito aos prazos	5. Excesso de atividades
6. Presença de liderança	6.Falta de dedicação individual
7. Frequência de participação	7.Não entendimento de instruções das atividades
8. Instruções claras das professoras	8.Problemas de comunicação entre o grupo
9. Leitura da contribuição dos demais membros do grupo	9.Desentendimento gerado por diferenças de nível de conhecimento ou personalidades
10. Troca de feedback	10.Não conhecimento dos membros do grupo presencialmente
	11.Falta de conhecimento tecnológico no caso específico

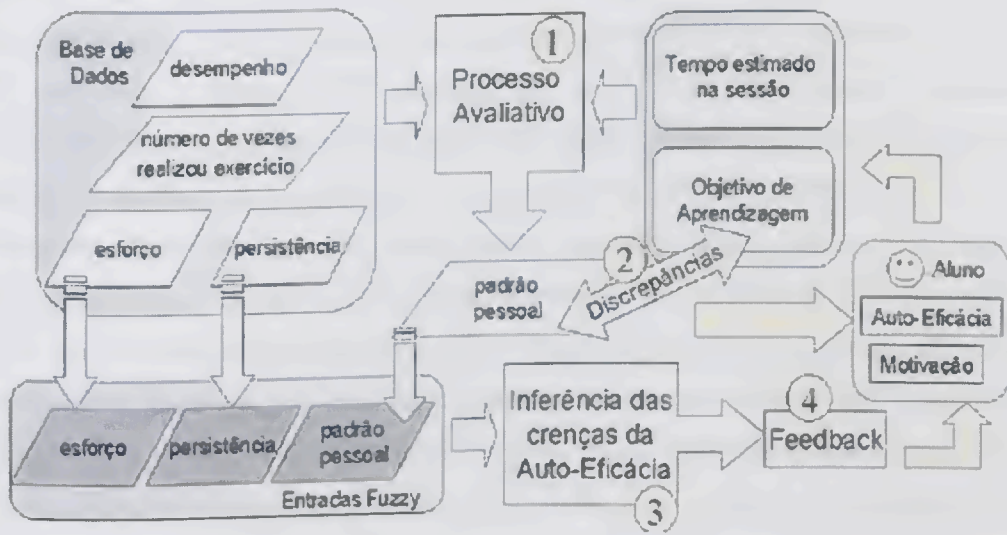
Fonte adaptada: Silva (2011).

Como é possível perceber, vários fatores podem ser considerados dificultadores e facilitadores no processo de desenvolvimento da aprendizagem colaborativa. A autora recomenda que o formador acompanhe o trabalho criando um clima amistoso entre os participantes, com a premissa de facilitar o processo de construção do trabalho colaborativo entre os membros do grupo.

No contexto das análises das percepções da autoeficácia, Bica, Verdin e Vicari (2005), em pesquisa realizada sobre o delineamento de um agente gerenciador modelo do aluno, com o objetivo de detectar a autoeficácia de alunos no ensino-aprendizagem via *web*, facilitando o processo do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, fornecendo-lhe *feedbacks* constantes. Nesse modelo, proposto pelos autores, pretende-se proporcionar ao aluno a

mediação pedagógica, visando promover a autoeficácia do aluno e sua motivação. O agente modelador do aluno tem a capacidade de perceber e monitorar a autoeficácia do mesmo, durante a sessão de estudo, como segue na figura abaixo:

Figura 2 - Auto Eficácia do Aluno



Fonte: Bica, Verdin e Vicari (2005) - Fig. Atividades do AGMA referentes a Autoeficácia

As autoras desenvolveram a pesquisa com 25 alunos que utilizaram o programa de gerenciamento de tutoria e 25 alunos que tiveram aulas com professores, todos responderam um questionário de competência tecnológica. Concluindo o processo observou-se que os modelos representam o conhecimento e as habilidades cognitivas que o aluno gostaria de atingir, de forma que em processos cooperativos e colaborativos a aprendizagem se desenvolve com mais facilidade.

Em outro estudo, Lopez e Vallejo (2012) realizaram uma pesquisa com 140 estudantes de quatro cursos do segundo ano do ensino médio da instituição educativa integrada de Soacha – Cundinamarca, na qual, examinaram a relação existente entre autoeficácia, sucesso acadêmico e estilo cognitivo de estudantes secundaristas. Durante a interação com um ambiente hipermedial para a aprendizagem de transformações geométricas sob três condições contrastadas: a) a presença ou ausência de uma estrutura autorreguladora no *software*; b) a aprendizagem individual ou em duplas e c) o estilo cognitivo na dimensão de independência-dependência de campo.

Os grupos participantes foram escolhidos aleatoriamente e responderam a um questionário de autoeficácia e a um questionário de estratégias de aprendizagem e motivação.

Posteriormente, foram formados grupos de trabalho de duas horas semanais e os alunos eram livres para escolher sua dupla, recebiam um computador com *mouse*, a fim de assegurar um nível mais equitativo de controle do computador e evitar a criação, desta forma, de uma passividade forçada de um dos membros do grupo. Ao final do processo, os alunos apresentavam as avaliações dos trabalhos. Novamente foram aplicados os questionários de autoeficácia e de estratégias de aprendizagem e motivação.

Os resultados foram obtidos por análise multivariada de covariância realizada (MANCOVA). Lopez e Vallejo (2012) revelam que os níveis de autoeficácia dos estudantes aumentaram nos grupos que estavam em ambientes autorregulados, independente da área em que atuavam. O ambiente autorregulado dos estudantes era feita via *software*, facilitando o desenvolvimento da percepção de autoeficácia, visando à obtenção do sucesso da aprendizagem esperada apoiando e dirigindo a atenção dos estudantes para monitorar e controlar o seu processo de aprendizagem. Nessa medida, o seu esforço e persistência eram baseados nas metas estabelecidas por eles mesmos. A pesquisa mostrou efeitos significativos sobre a autoeficácia e o sucesso acadêmico, pela presença da estrutura e o trabalho em duplas. Desse modo, é possível pensarmos que o trabalho colaborativo entre professores possa ser de grande valia nos processos de formação continuada.

Segundo Silva e Silva (2015) a forma como os professores trabalham e optam por desenvolvê-lo pode estar ligado aos níveis de percepção da sua autoeficácia docente, assim como podem influenciar numerosos aspectos do seu pensamento, tomadas de decisões sobre comportamentos e as suas práticas pedagógicas de colaboração. Com o propósito de aprofundarem seus estudos, os autores realizaram uma investigação com o objetivo de estudar a influência da autoeficácia docente sobre a colaboração com 82 professores de escolas dos 2º e 3º ciclos de Lisboa - Portugal, e a sua receptividade à colaboração, demonstrada por meio de seu interesse e sobre a forma de diferentes práticas de colaboração.

Os autores utilizaram na coleta de dados um questionário de caracterização e três escalas do tipo Likert, de 6 pontos: a) a primeira escala identifica as práticas de colaboração implementadas pelos professores; b) a segunda mede os interesses por colaboração baseada em Wade et al. (1994) e, c) a última escala avalia as crenças de autoeficácia docente. Dos 82 professores participantes, 72,5% eram do gênero feminino e 27,5% do gênero masculino, a maioria dos participantes com tempo médio na docência de 2 a 8 anos, 30,86% atua a mais de 8 anos na mesma escola.

No computo geral, os resultados apontados pelos autores sugerem que os professores que se auto percebem mais eficientes estão mais disponíveis para colaborar, tendo-se

verificado uma correlação entre níveis de autoeficácia docente mais elevados e o interesse dos professores em colaborar, de participar de formações colaborativas e de participar de projetos inovadores, em comparação com os professores que possuem percepção de autoeficácia mais baixa. Todavia, os autores sugerem que pesquisas futuras relacionadas à autoeficácia e os processos colaborativos, propiciem aos professores experiências de maestria, vicárias e de persuasão verbal, sendo também o gatilho para despertar os estados fisiológico e emocionais dos professores.

O campo de investigações sobre as crenças de autoeficácia e os processos de formação colaborativa ainda são pouco explorados, mas pesquisas apontam para a necessidade de novas investigações. Entretanto, nem sempre os professores vivenciam situações cotidianas que propiciem a troca de experiências entre seus pares e, ao mesmo tempo, aprendam novas práticas pedagógicas. As trocas de experiências entre professores especialistas em Arte e professores pedagogos poderiam contribuir com a elevação da autoeficácia dos professores e a melhora na qualidade das aulas oferecidas, trazendo reflexão e novos conhecimentos.

No capítulo sequencial apresentaremos os objetivos propostos e na sequência a metodologia desta pesquisa.

3. OBJETIVOS

Considerando que o ensino de Arte é obrigatório na Educação Infantil e Ensino Fundamental, os quais requerem profissionais que além de conhecerem as especificidades do ensino, acreditem nas próprias competências para ensinar, objetiva investigar as crenças de autoeficácia dos professores que ensinam Arte.

Assim, o objetivo geral é investigar as crenças da autoeficácia docente em professores que ensinam Arte em contexto de aprendizagem colaborativa.

Como objetivos específicos pretendemos:

a) mensurar o nível de autoeficácia e as fontes de construção dessa crença com professores de Arte antes, durante e após a participação em um curso de formação continuada;

b) explorar associações entre as variáveis pessoais e de contexto com o nível e as fontes de autoeficácia para ensinar Arte;

c) mensurar o nível de aprendizagem colaborativa entre os participantes do curso de formação e sua associação com as variáveis pessoais, de contexto, nível e fontes de autoeficácia para ensinar Arte;

d) explorar em que medida as variáveis ligadas a aprendizagem colaborativa explicam a autoeficácia docente e vice-versa;

e) identificar os principais desafios para ensino de Arte na escola.

4. MÉTODO

Ao longo desse capítulo, serão abordados aspectos metodológicos relacionados a esse trabalho. Trata-se de um estudo de natureza quanti-qualitativa, a partir das orientações propostas por Dal-Farra e Lopes (2013). Conforme os autores, a utilização de métodos mistos em pesquisa tem sido crescente em inúmeros campos do conhecimento. A conjugação de elementos qualitativos e quantitativos possibilita ampliar a obtenção de resultados em abordagens investigativas, proporcionando ganhos relevantes para as pesquisas complexas realizadas no campo da Educação (p.67).

O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, sendo aprovado pelo parecer de número 1.904.831/2016. Respeitados os procedimentos éticos, deu-se sequência aos procedimentos.

Essa pesquisa foi realizada na cidade de Rio Claro, interior do Estado de São Paulo, envolvendo docentes que atuam na educação infantil e ensino fundamental, propôs investigar o constructo da autoeficácia e das fontes de construção dessa crença com professores de Arte, antes, durante e após a participação em um curso de formação continuada, além de buscar identificar os desafios percebidos por esses professores ao ministrarem aulas sobre Arte.

Segundo Silva e Silva (2015), a maneira como os professores trabalham e optam por desenvolver o seu trabalho, pode estar associado aos níveis de percepção da sua autoeficácia docente, assim como podem influenciar numerosos aspectos do seu pensamento, tomada de decisões, comportamento e as suas práticas pedagógicas de colaboração, ligados e inseridos ao ambiente escolar. Baseado nesses pressupostos, foi elaborado e ofertado um curso de formação continuada sobre o ensino de Arte que colocasse em prática os principais conceitos das crenças de autoeficácia e de suas fontes de constituição propostas por Bandura. Uma sondagem a respeito das temáticas de interesses e necessidades dos participantes foi realizada, a fim de elaborar o planejamento dos conteúdos programáticos que fossem condizentes com a realidade dos professores envolvidos. Como estratégia procurou-se compor uma equipe de professores formadores, para tal, foram convidados quatro professores colaboradores da pesquisadora a participar do processo junto à mesma.

Quatro professores foram convidados como colaboradores por possuírem diferentes características e formações: entre eles, dois do sexo masculino e dois do sexo feminino, dois deles com habilitação específica em Artes Visuais, um com habilitação específica em Artes Visuais e experiência em dança e música e um com formação em Pedagogia.

O papel desses professores como formadores foi o de ajudar a elaborar experiências e situações de ensino e aprendizagem dentro das temáticas sugeridas pelos participantes, ou seja, elaborar os encontros da formação com seus conteúdos e estratégias. Além de estarem junto à pesquisadora para propor intervenções que levassem ao processo reflexivo e a verbalização de suas crenças e novos planos de ação com os professores, servindo aos participantes de modelos vicariantes e de persuasores sociais. Buscou-se possibilitar aos participantes experiências diretas na prática das atividades, ajudando a criar um ambiente descontraído e agradável.

Os professores formadores participaram de dois encontros sobre a autoeficácia docente, após terem tido a oportunidade de ler textos sobre esse constructo. A fim de entenderem o objetivo da proposta de formação e assim possuísem meios de trabalhar com a formação de Arte e ao mesmo tempo propor estratégias que favorecessem o fortalecimento das crenças e fontes de autoeficácia. Como base para essa proposta de formação, usamos os apontamentos e indicações da revisão de literatura apresentada por Oereck (2001), Silva (2011), Lopez e Vallejo (2012), Silva e Silva (2015), entre outros.

A proposta do curso de formação continuada se enquadra na perspectiva do desenvolvimento profissional. Ao delinear tal proposta se objetivou desenvolver as fontes de autoeficácia docente: experiências diretas, experiências vicárias, persuasão social e estados fisiológicos e afetivos. Ao longo do curso, diferentes atividades foram planejadas com a intenção de mobilizar determinadas fontes de autoeficácia. Ora as experiências diretas tendiam a ser mais mobilizadas (como, por exemplo, quando os professores estavam aprendendo sobre as atividades e praticando em seguida), ora a persuasão social (quando os professores estavam recebendo *feedback* dos colegas, professores do curso e dos alunos na sala de aula).

O curso de formação continuada correspondeu a 30 horas, das quais, 20 horas foram com encontros presenciais, contando com dez encontros, sendo que o primeiro encontro envolveu a primeira coleta de dados e a apresentação da proposta. O curso contou ainda com dez horas de atividades práticas de aplicação dos conteúdos com os alunos, elaboradas pelos formadores, as quais foram registradas e entregues como parte da avaliação à pesquisadora. O curso de formação continuada contou com um encontro extra, que envolveu uma atividade de campo com visita a 32ª Bienal de São Paulo – *Incerteza Viva*, a qual foi oferta transporte gratuito aos participantes e visou proporcionar um momento de apreciação a arte e de confraternização, essa atividade não foi computada na carga horária do curso. Ao final, os

participantes receberam certificados de 30 horas. Para melhor entendimento da estrutura do curso segue abaixo a estrutura geral dos conteúdos programáticos.

Introdução – 4 horas

- O que é arte: as quatro linguagens principais no ensino
- Conteúdo teórico e científico/histórico – conhecimento filosófico e estético

O ensino de Arte – 16 horas

- As quatro linguagens da Arte
- Artes visuais, nas quais privilegiou-se os elementos da composição e do desenho, diferentes técnicas de pintura, materialidade na Arte;
- Em música a sua origem, propriedades elementares do som, andamento, a música na Arte, história da música;
- A dança e o teatro, seus elementos básicos, a relação da dança com a música e teatro, sua expressão na Arte;
- História da Arte
- Estética.

Todos os conteúdos foram aplicados seguindo os princípios:

- Conteúdo teórico e científico/histórico – conhecimento filosófico e estético
- Conteúdo prático, desenvolvimento e uso de técnica para manifestação da Arte – conhecimento prático da experimentação e estesia, com modelos e exemplos de aplicação do conteúdo teórico
- Relato de experiência da prática em sala de aula
- “Tira dúvidas”

Aplicação em sala de aula - 10 horas

- Como preparar uma aula dentro de cada temática
- Aplicação com os alunos
- Relatório das aplicações com os alunos
- “Tira dúvidas”

Buscou-se como conteúdos da formação continuada tratar dos elementos principais que constituem as linguagens da Arte. A escolha pelos conteúdos citados se deu em virtude da escolha das temáticas propostas pelos participantes e ao fato dos participantes terem formação em apenas uma das linguagens da Arte, como já mencionado. Cada temática tratada era abordada por um dos formadores de acordo com o domínio na temática. Utilizou-se como estratégias em todas as aulas, uso de mídia audio-visual, textos de apoios e referências de

como saber mais, materiais artísticos diversos na aplicação de diferentes técnicas. Todo o material das aulas foi disponibilizado aos participantes, com vistas a garantir total respaldo na hora de aplicação com os alunos.

Todo o processo da pesquisa contou com três fases de desenvolvimento que serão apresentadas no item coleta de dados.

4.1 Participantes

4.1.1 Participantes da Fase 1

Aceitaram participar da primeira etapa dessa pesquisa, a qual contou com apresentação da proposta do curso de formação continuada e a primeira coleta de dados (T1), 52 professores que atuam com o ensino de Arte em escolas públicas municipais da Educação Básica, na cidade de Rio Claro, interior paulista. Dos quais 45 consideravam ter alguma especialidade em Arte. Entre os participantes 55,8% são professores com formação em Pedagogia e 44,2% são professores com formação em Arte. Sendo a idade média dos 52 professores participantes de 37 anos.

4.1.2 Participantes da Fase 2 e 3

29 professores aceitaram participar da segunda e terceira etapas desta pesquisa, as quais contaram com o desenvolvimento do curso de formação continuada e finalização. Todos os professores que participaram das fases 2 e 3 também participaram da fase 1. Todavia, vale lembrar que na amostra inicial (T1) contávamos com 52 participantes e tanto na segunda coleta (T2) como na última (T3), após o término do curso de formação continuada, contamos com 29 participantes. Uma explicação provável para que nem todos os professores aceitassem participar das etapas seguintes (curso de formação continuada e as coletas de dados), pode estar relacionada ao fato dos professores não possuírem interesse em aprofundar seus conhecimentos na área ou não possuírem tempo disponível para o curso de formação continuada.

Destes 29 participantes, 38,8% são professores com formação em Pedagogia e 62,2% são professores com formação em Arte. A idade média dos 29 professores participantes é de 37 anos, sendo a maioria do sexo feminino (69.6%). Em média, os professores concluíram a graduação há 9 anos. Predominam os professores que cursaram a graduação em instituições privadas (65.4%) e que concluíram uma especialização (76.3%). Possuem em média 11 anos de atuação como professor. Os professores trabalham em sua totalidade em escolas públicas,

destes 38,8% dos professores atuam na Educação Infantil e 62,2% atuam no Ensino Fundamental. As turmas para as quais lecionam são compostas de 20 a 30 alunos. Consideram a infraestrutura das escolas pouco suficiente para ministrarem aulas de Arte.

4.2 Instrumentos de Coleta de Dados

Foram utilizados cinco instrumentos para a coleta de dados, considerando os objetivos do estudo os quais baseados na literatura encontram apoio nas orientações de Bandura (POLYDORO et al., 2004; IAOCHITE e AZZI, 2012; FISK, 2012), que fundamentam o presente trabalho. Descreve-se a seguir cada um dos cinco instrumentos³ utilizados.

1. O questionário de caracterização dos participantes (FISK, 2012; IAOCHITE, 2007) foi adaptado ao contexto do nosso estudo. Esse questionário é composto por 21 itens, com questões abertas e fechadas, teve como princípio conhecer as características pessoais dos participantes, seus objetivos e interesses.

As perguntas se referem principalmente a: a) idade; b) sexo; c) tempo de docência; d) tipo de escola que trabalha; e) jornada de trabalho; f) nível de ensino que atua como docente; g) quantidade de alunos que compõe as turmas; h) infraestrutura da escola que ministra aulas; i) apoio do corpo administrativo; j) liberdade de expressão das ideias pessoais; k) apoio dos colegas; l) nível de preparação para a docência; m) nível de satisfação como docente; n) especialidades dentro da Arte; o) se já participou de cursos de Arte; p) interesses pessoais, necessidades e objetivos face ao ensino de Arte na Educação Infantil e/ou Fundamental; q) desafios vivenciados com frequência nas aulas quando está ensinando Arte; r) interesse em participar do curso de formação continuada para o ensino de Arte na escola.

2. A escala de autoeficácia docente “Escala de Autoeficácia de Professores” (OSTES – Ohio State Teacher Efficacy Scale) elaborada por Tschannen Moran e Woolfolk Hoy (2001). Foi utilizada a escala no formato longo (24 itens) em versão traduzida e adaptada para o nosso meio com Likert de seis pontos (POLYDORO et al., 2004) e ajustada para a área de Arte. A escala utilizada considerando um contínuo de seis pontos representados pela marcação de 1 (pouco) a 6 (muito), quanto mais elevado o escore, maior é a percepção de autoeficácia. Encontra-se distribuída em três fatores. O primeiro fator ou dimensão é ligado ao *Engajamento dos Estudantes (AED EE)*, com os itens 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22. O segundo fator as *Estratégias Instrucionais (AED EI)*, com os itens 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24. O terceiro fator está ligado ao *Manejo da Classe (AED MC)*, com os itens 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21. É

³ Os cinco instrumentos utilizados na pesquisa seguem em separado juntamente com a dissertação.

importante mencionar que, ao realizar a análise fatorial do instrumento, encontrou-se três fatores, ao invés de dois fatores (POLYDORO et al., 2004). Optou-se, então, em seguir a estrutura fatorial proposta pelo instrumento original (TSCHANNEN MORAN e WOOLFOLK HOY, 2001).

A dimensão que trata do *Engajamento dos Alunos*, agrupa itens que evidenciam a intenção do professor em estimular os alunos a se familiarizem com suas próprias estruturas mentais, a fim de que os mesmos possam acreditar em suas próprias capacidades e estejam envolvidos com a proposta da aula, realizando esforço frente aos obstáculos existentes (FROTA e YANO, 2010). São exemplos de itens dessa dimensão: “*Quanto você pode fazer para ajudar seus alunos (as) a pensar criticamente sobre a Arte?*” ou “*Quanto você pode fazer para motivar alunos (as) que demonstram baixo interesse quando você está ensinando sobre Arte?*”

Quanto à dimensão das *Estratégias Instrucionais*, agrupa itens sobre ajudar os alunos a entenderem o que sabem ou não sabem, a dar *feedbacks*, a acompanhar o desempenho dos alunos. São exemplos dos itens: “*Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos (as) sobre o que ensinou nas aulas de Arte?*” ou “*Até que ponto você pode criar boas questões para seus alunos (as) nas aulas de Arte?*”

A última dimensão em questão trata do Manejo da Classe, agrupa itens sobre as asserções do professor para lidar com diversos aspectos do cotidiano da aula. São exemplos desses itens: “*Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento do aluno (a) nas aulas de Arte?*” ou “*Quão bem você pode responder a um aluno desafiador nas aulas de Arte?*” Os índices dos valores do Alpha de Cronbach da AED Total apontam para excelentes níveis de confiabilidade, tanto em T1, como em T2 e em T3 (Alpha superior a 0.90).

3. Escala de fontes de autoeficácia docente (IAOCHITE e AZZI, 2012), é uma escala do tipo Likert constituída por um conjunto de 16 itens em um contínuo de respostas de 1 a 6 pontos representando as posições “totalmente falso” e “totalmente verdadeiro” respectivamente, sob afirmações relacionadas às quatro fontes de informação da autoeficácia (BANDURA, 1986, 1997). As subescalas apresentam como primeiro fator a *experiência direta (FAED ED)*, composta com os itens 5, 12 e 13, por exemplo: “*As experiências diretas da minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar*”. A segunda se refere à *experiência vicária (FAED EV)*, composta pelos itens 1, 2 e 6, por exemplo: “*O que penso sobre minha capacidade para ensinar diz respeito às experiências*

vividas e que foram importantes para mim”. A terceira se refere a *persuasão social* (FAED PS), composta pelos itens 3, 10, 11, 14 e 15, por exemplo: “Ouvir comentários sobre meu trabalho como professor (a), feitos por professores que admiro, influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar”. A quarta e última se refere aos *estados fisiológicos e afetivos* (FAED EFA), composta pelos itens 4, 7, 8, 9 e 16, por exemplo: “Quando percebo que estou ansioso (a), isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar”.

Uma análise inicial à confiabilidade das dimensões da escala FAED em T1 mostrou níveis de confiabilidade inaceitáveis na FAED PS (Alpha de Cronbach = 0.497) e na FAED EFA (Alpha de Cronbach = 0.521). Foram detectados dois itens com correlações baixas com os restantes itens da dimensão a que pertenciam: o item 7 na FAED PS e o item 12 na FAED EFA. Por esse motivo, estes itens foram retirados das respectivas dimensões. Desta forma, todas as dimensões da FAED apresentaram níveis de confiabilidade aceitáveis nos três momentos de avaliação (superiores a 0.60).

4. O quarto instrumento utilizado é uma escala de experiência colaborativa (SPEARS, 2012) sobre a participação no curso de formação para o ensino de Arte, de tradução livre e adaptada para o nosso contexto. Trata-se de uma escala do tipo Likert constituída por 30 itens, em um contínuo de respostas que variam entre: discordo totalmente; discordo; não tenho certeza; concordo; concordo totalmente. A escala está dividida em quatro subescalas. Ligado ao primeiro fator, temos a *interação social* (EEC IS), composta pelos itens 1, 2, 3, 4, 5 e 6, exemplo: “Cursos dessa natureza são excelentes formas para promover a interação social”. O segundo sobre a *aprendizagem colaborativa* (EEC AC), composta pelos itens 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13, exemplo: “Eu me senti parte de uma comunidade de aprendizagem durante o curso”. O terceiro a *satisfação* (EEC S), composta pelos itens 14, 15, 16, 17, 18 e 19, exemplo: “Eu fui capaz de aprender no curso”. A quarta e última se refere a *experiência de aprendizagem* (EEC EA), composta pelos itens 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 e 30, exemplo: “A diversidade de tópicos me levou a participar das discussões durante o curso”.

O valor do Alpha de Cronbach da escala de Experiência Colaborativa Total (Alpha = 0.92) aponta para excelentes níveis de confiabilidade. Das quatro dimensões da escala, apenas uma apresenta níveis de confiabilidade considerados aceitáveis: a dimensão de Aprendizagem Colaborativa (Alpha = 0.61). As restantes têm níveis de confiabilidade muito bons, com os valores do Alpha de Cronbach superiores a 0.80: Interação Social (Alpha = 0.84), Satisfação (Alpha = 0.85) e Experiência de Aprendizagem (Alpha = 0.85).

5. O quinto instrumento utilizado foi o relatório de avaliação sobre a prática de ensino. Trata-se de um relatório estruturado especificamente para essa pesquisa, a fim de verificar

como os professores relataram a aplicação das atividades propostas aos alunos. Essas atividades foram elaboradas pelos formadores de acordo com as temáticas dos conteúdos estudados no curso. Os professores realizavam as atividades durante os encontros e depois deveriam aplicá-las com os alunos das turmas que ministravam aulas de Arte. A fim de dar respaldo aos professores, suas dificuldades e desafios foram observados ao longo da formação, com vistas a garantir auxílio no desenvolvimento das propostas, bem como apoio e suporte sempre que necessário. Dessa forma, os relatórios de avaliação sobre a prática de ensino foram utilizados para que também ajudassem elucidar os problemas desta pesquisa. O questionário foi composto de 7 questões abertas que entre elas se referiam à *“descrição da atividade desenvolvida; desafios para planejar, executar e avaliar; percepção de como se sentiu no processo; percepção de autoconfiança; resultados obtidos com os alunos, o que gostaria de ter feito diferente; como podemos ajudar”*.

Os relatórios de avaliação sobre a prática de ensino foram analisados pela técnica de análise de conteúdo, discutida mais adiante.

4.3 Coleta de Dados

Os procedimentos para a coleta de dados passaram por três fases de desenvolvimento: fase 1 (antes do curso de formação), fase 2 (durante o curso de formação), fase 3 (depois do curso de formação). Estas serão descritas em detalhes a seguir.

4.3.1 Fase 1

Primeiramente, para obter a relação dos professores que ministravam aulas de Arte, contatou-se a Secretaria Municipal da Educação do município de Rio Claro, a fim de obter, além da relação dos professores de Arte, a autorização para a realização da pesquisa e do projeto de intervenção. O contato foi feito no início de 2016, inicialmente através do Departamento Pedagógico e posteriormente, por exigência da própria Secretaria, foi protocolado, via ofício, juntamente com o projeto de pesquisa, o projeto de intervenção e o protocolo da submissão ao Comitê de Ética. Após a autorização da Secretaria Municipal de Educação, foram contatados os professores formadores, que seriam colaboradores no projeto de intervenção e atuariam junto da pesquisadora. Uma vez que os formadores aceitaram participar da intervenção, receberam subsídios teóricos para as práticas e tiveram contato com a proposta de formação.

Dando sequência em maio de 2016, marcamos a primeira reunião com os professores de Arte. Participaram dessa reunião 52 professores, os quais concordaram em participar da pesquisa. Essa etapa contou com a primeira coleta de dados, onde os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (apêndice A) e responderam aos *questionários de caracterização*, e às duas *escalas de crenças e fontes de autoeficácia*. Os dados foram tabulados nos meses de junho e julho, a fim de levantar as temáticas que seriam trabalhadas no curso de formação continuada.

4.3.2 Fase 2

A segunda etapa da pesquisa aconteceu no período de agosto a novembro de 2016. Do período de agosto ao início de setembro foi elaborado o planejamento do curso de formação⁴ continuada em colaboração com os quatro professores formadores. Em seguida demos início à formação com os professores participantes da pesquisa.

Os encontros ocorreram semanalmente com duração de duas horas aulas, ou seja, cem minutos semanais correspondentes às Horas de Trabalho Coletivo (HTPC) dos professores, nos meses de setembro a novembro. As datas e dias da semana foram escolhidos de acordo com os dias da semana utilizados pelos professores especialistas de Arte no cumprimento das Horas de Trabalho Coletivo (HTPC) na Secretaria Municipal da Educação (SME). A formação aconteceu no Auditório da própria SME, cedido pela mesma. Durante os encontros foram desenvolvidas as temáticas voltadas ao ensino de Arte para crianças, sugeridas pelos professores na primeira fase da coleta de dados.

Todavia, dos 52 professores que haviam concordado em participar da pesquisa, 29 deram continuidade e participaram do curso de formação continuada. No quinto encontro do processo de formação realizamos a segunda coleta de dados, no dia 10 de outubro. No dia em que foi realizada a segunda coleta de dados estavam presentes 29 participantes, que também participaram da primeira coleta. Nesse momento, aplicamos apenas a escala de crenças de autoeficácia e a escala de fontes de autoeficácia. Deste modo foi possível monitorar os níveis de autoeficácia dos professores participantes, comparando-os aos anteriores. Além disso, durante todo o curso entregamos os relatórios de avaliação sobre a prática de ensino, referentes a seis atividades propostas.

⁴ O planejamento do curso de formação continuada segue no apêndice.

4.3.3 Fase 3

A terceira fase da coleta de dados contou com 29 professores. Essa etapa se deu ao término do curso de formação continuada, no dia 09 de novembro de 2016, durante o último encontro do curso de formação continuada, no qual foram aplicados três dos instrumentos: a escala de crenças de autoeficácia, a escala de fontes de autoeficácia e a escala de experiência colaborativa. Nesse momento, os professores finalizaram a entrega dos relatórios de avaliação sobre a prática de ensino, onde pudemos quantificar quantos relatórios cada um dos participantes entregou. Dos 29 participantes dessa etapa, apenas 18 deles entregaram os seis relatórios propostos, os demais entregaram apenas parte das atividades. Dessa forma, a análise dos relatórios foi realizada apenas com aqueles que participaram de todo o processo.

4.4 Análise dos Dados

Buscou-se utilizar abordagens de análise adequadas aos estudos de natureza mista – quanti-qualitativa, conforme sugerem os estudos de metodologia da pesquisa, incluindo àqueles citados por Dal-Farra e Lopes (2013). Concomitantemente, buscamos a análise de conteúdos proposta por Bardin (1979) e Franco (2003).

A análise estatística dos dados foi realizada com o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22 para *Windows* e contou com a assessoria de um especialista, a fim de garantir a qualidade e confiabilidade dos dados estatísticos.

As variáveis qualitativas foram caracterizadas através de frequências absolutas e relativas (em %), as quantitativas através da média e desvio-padrão. A confiabilidade das escalas foi avaliada através do Alpha de Cronbach. Tendo-se verificado que, quando considerada toda a amostra, a maioria das variáveis têm distribuição normal ($p > 0.05$ nos Testes de Shapiro-Wilk), decidiu-se pela utilização de testes paramétricos para a comparação entre as três etapas da pesquisa (T 1, T2 e T 3); Coeficiente de Correlação de Pearson para a correlação entre variáveis quantitativas. Foi ainda utilizado o Coeficiente de Correlação de Spearman para o estudo da correlação de variáveis categóricas ordinais com variáveis quantitativas.

Foram utilizados ainda modelos de regressão linear múltipla, para estudar a influência da experiência colaborativa na autoeficácia docente. Em ambos os casos, foram conduzidos um modelo com um único bloco de variáveis independentes (todas as variáveis independentes em conjunto) e um modelo com o método de seleção *stepwise*. Este método permite identificar as variáveis que são significativas, excluindo as não significativas do modelo final.

Para a análise dos relatórios de avaliação sobre a prática de ensino, utilizamos a análise categorial, conforme orientações de Bardin (1979) e Franco (2003). Os dados foram tabulados e em seguida iniciou-se o processo de análise, criando um procedimento padrão para os documentos. Os procedimentos contaram com as seguintes fases: a) leitura flutuante, fase da exploração do material, que permitiu a seleção de trechos e de edições necessárias, passando por leituras extenuantes, buscando sistematizar ideias explícitas ou implícitas; b) pré-análise, na qual os dados analisados foram digitados em planilha do *Excel*, para facilitar a organização da análise; c) categorização, na qual foi possível registrar a repetição de ideias, de mensagens que se destacavam e a repetição de palavras, levando à inferência e interpretação.

5. RESULTADOS E DICUSSÃO

Optou-se pela divisão dos resultados e discussão da pesquisa em quatro blocos que contemplam os objetivos específicos do estudo. O primeiro bloco destina-se a apresentar os resultados das análises das crenças e fontes de autoeficácia com as variáveis de caracterização seguida da discussão. No segundo bloco, apresentam-se os resultados das análises da experiência colaborativa com as variáveis de caracterização, seguida pela discussão. No terceiro bloco estão os resultados das associações entre as crenças de autoeficácia docente, suas fontes e a experiência colaborativa, além da discussão. No quarto e ultimo bloco apresentam-se, os desafios percebidos pelos professores ao ministrarem aulas de Arte e discussão.

5.1 Bloco I – As variáveis de caracterização e crenças de autoeficácia e para o ensino de Arte

Esse bloco destina-se a responder o objetivo geral desse estudo, o qual buscou caracterizar as variáveis pessoais da atividade docente, bem como investigar o constructo da autoeficácia em professores que ensinam Arte. Buscou-se especificar o nível das crenças e fontes de autoeficácia destes professores antes, durante e após a participação em um curso de formação continuada.

Como já dito anteriormente, a amostra em T1 inclui 52 participantes, na Tabela 1 é apresentada a caracterização dos professores quanto às características pessoais e relacionadas com a sua formação. Em média, os professores concluíram a graduação há 9 anos. Predominam os professores que cursaram em instituições privadas (65,4%) e que concluíram uma especialização (76,3%).

Quanto à atividade docente, a média de tempo de atuação como professor é igual a 11 anos, a maioria trabalha em escolas públicas (94,2%), atua no ensino infantil (57,7%) e tem de 20 a 30 alunos nas turmas de projeto de arte ou de arte na escola (92,2%). Em média, cada professor trabalha 35 horas por semana ($DP = 7,69$).

As questões foram relativas à infraestrutura, ao apoio do corpo administrativo e dos colegas, à liberdade para expressar ideias nas reuniões da escola, e à preparação e satisfação como professor. Dos aspectos apresentados, o que obteve pior avaliação foi a infraestrutura. De

fato, neste ponto a maioria classificou como “pouco suficiente” (61,5%), existindo 21,5% que classificaram como “suficiente” e 17,3% como “insuficiente”. Em todos os outros itens predominaram as respostas positivas, ou seja, as respostas “muito” foram as mais frequentes: 84.3% no apoio do corpo administrativo, 86,5% no apoio dos colegas de trabalho, 80% na liberdade para expressar ideais nas reuniões da escola, 60,8% no quanto se sentem preparados para realizar as atividades como professor e 70% na satisfação como professor. Quanto à especialização, a maioria dos professores são de Artes Visuais (71,1%) e participaram anteriormente em cursos de formação ligados ao ensino de Arte (56,9%).

Tabela 1. Caracterização dos professores quanto à atividade docente, à infraestrutura, apoio do corpo administrativo e dos colegas, liberdade para expressar ideias, preparação e satisfação como professor e especialidades.

Variáveis		n (%)
Gênero (N = 52)	Masculino	9 (17.3%)
	Feminino	43 (82.7%)
Idade(anos)(N = 52)	Média (desvio-padrão)	37.08 (10.02)
Tempo após graduação (anos) (N = 52)	Média (desvio-padrão)	8.98 (8.04)
Tipo de instituição que cursou a graduação(N = 52)	Pública	18 (34.6%)
	Privada	34 (65.4%)
Curso de pós-graduação concluído(N = 38)	Especialização	29 (76.3%)
	Mestrado	4 (10.5%)
	Outro	5 (13.2%)
Número de alunos das turmas de projeto de Arte ou de Arte na escola (N = 51)	De 20 a 30	47 (92.2%)
	De 30 a 40	2 (3.9%)
Liberdade para expressar ideais nas reuniões da escola (N = 50)	Nada	1 (2.0%)
	Pouco	9 (18.0%)
	Muito	40 (80.0%)
Quanto se sente <u>preparado(a)</u> para realizar as atividades como professor (N = 51)	Nada	0 (0.0%)
	Pouco	20 (39.2%)
	Muito	31 (60.8%)
Quanto se sente <u>satisfeito(a)</u> como professor (N = 50)	Nada	0 (0.0%)
	Pouco	15 (30.0%)
	Muito	35 (70.0%)
Especialidade dentro da arte (N = 45)	Música	4 (8.9%)
	Teatro	2 (4.4%)
	Artes visuais	32 (71.1%)
	Outro	7 (15.6%)

A comparação dos níveis de autoeficácia antes, durante e após o curso mostram uma evolução estatisticamente significativa nos escores médios dos professores, tanto na AED

Total ($p = 0,003$) como nas suas três dimensões ($p < 0,05$). Na AED ESE observou-se um aumento significativo da média entre T1 e T3 ($p < 0,05$), mas não entre T1 e T2, nem entre T2 e T3 ($p > 0,05$). Na AED Total e nas dimensões AED EIS e AED ECM observou-se um aumento significativo nas médias entre T1 e T2 e também entre T1 e T3 ($p < 0,05$). Em nenhum dos casos existiu melhoria significativa entre T2 e T3 ($p < 0,05$) (Tabela 8).

Quanto às fontes de autoeficácia docente, os resultados mostram que não existiram diferenças estatisticamente significativas entre as avaliações antes, durante e após o curso ($p > 0,05$).

Tabela 2. Comparação da autoeficácia docente e das fontes da autoeficácia antes do curso e durante o curso.

Participantes	T1 (N = 52)	T2 (N = 29)	T3 (N = 29)	$p^{(1)}$	Momentos com diferenças significativas ⁽²⁾
Autoeficácia docente					
Estratégias de Engajamento de estudantes	4.77 (0.62)	4.96 (0.60)	5,16 (0,63)	0.031	T1-T3
Estratégias Instrucionais	4.70 (0.83)	5.11 (0.60)	5,26 (0,55)	0.002	T1-T2; T1-T3
Estratégias de Manejo da Classe	4.56 (0.78)	4.96 (0.53)	5,08 (0,67)	0.003	T1-T2; T1-T3
AED Total	4.68 (0.69)	5.01 (0.53)	5,16 (0,59)	0.003	T1-T2; T1-T3
Fontes de autoeficácia docente					
Experiência Direta	4.49 (0.86)	4.28 (0.89)	4,27 (0,97)	0.465	-
Experiência Vicária	5.03 (0.95)	4.71 (0.92)	4,79 (0,90)	0.270	-
Persuasão Social	4.92 (0.93)	4.68 (1.12)	4,55 (1,05)	0.257	-
Estados Fisiológicos e Afetivos	3.67 (1.23)	3.15 (1.22)	3,07 (1,37)	0.075	-

Valores apresentados em média (desvio-padrão).

⁽¹⁾ valor de significância da ANOVA; ⁽²⁾Diferenças significativas entre os pares de momentos apresentados: $p < 0.05$ nos testes de comparações múltiplas Tukey HSD.

No que diz respeito aos resultados do estudo de associação da autoeficácia docente com algumas das variáveis de perfil, não foi possível estudar com todas as variáveis devido às baixas frequências de respostas em algumas.

Os resultados mostram que apenas existe associação significativa entre a AED EIS e o sentimento de preparação para atuar como professor ($R = 0,432$; $p = 0,027$). O coeficiente positivo indica que professores com escore mais elevados na AED EIS sentem-se melhor preparados para atuar como professores.

Tabela 3. Associação da Autoeficácia Docente com variáveis de perfil (N = 29).

	Autoeficácia docente			
	AED EE	AED EI	AED MC	AED Total
Gênero				
Masculino	4.91 (0.74)	5.14 (0.70)	4.88 (0.69)	4.98 (0.69)
Feminino	5.22 (0.61)	5.30 (0.53)	5.11 (0.72)	5.21 (0.59)
Teste T Student (<i>p</i>)	0.292	0.556	0.457	0.404
Idade				
Coef. Correlação - R (<i>p</i>)	0.034 (0.870)	0.043 (0.834)	0.065 (0.751)	0.050 (0.808)
Instituição de graduação				
Pública	5.05 (0.86)	5.33 (0.61)	4.98 (1.16)	5.12 (0.86)
Privada	5.15 (0.61)	5.24 (0.58)	5.07 (0.59)	5.15 (0.57)
Teste T Student (<i>p</i>)	0.751	0.767	0.802	0.909
Jornada de trabalho				
Coef. Correlação - R (<i>p</i>)	0.254 (0.210)	0.231 (0.257)	0.298 (0.139)	0.274 (0.175)
Nível de ensino				
Infantil	4.93 (0.83)	5.11 (0.76)	4.95 (0.95)	5.00 (0.82)
Fundamental	5.28 (0.44)	5.36 (0.38)	5.12 (0.47)	5.25 (0.40)
Teste T Student (<i>p</i>)	0.175	0.291	0.572	0.310
Infraestrutura				
Coef. Correlação - R (<i>p</i>)	-0.067 (0.745)	-0.050 (0.807)	-0.092 (0.653)	-0.074 (0.718)
Apoio do corpo adm.				
Coef. Correlação - R (<i>p</i>)	0.116 (0.581)	0.151 (0.472)	-0.024 (0.909)	0.078 (0.710)
Apoio dos colegas				
Coef. Correlação - R (<i>p</i>)	-0.024 (0.907)	0.035 (0.867)	-0.058 (0.777)	-0.020 (0.923)
Liberdade expressar ideais				
Coef. Correlação - R (<i>p</i>)	0.074 (0.732)	0.207 (0.332)	0.097 (0.651)	0.127 (0.554)
Preparação para professor				
Coef. Correlação - R (<i>p</i>)	0.372 (0.061)	0.432 (0.027)	0.077 (0.709)	0.294 (0.145)
Satisfação como professor				
Coef. Correlação - R (<i>p</i>)	0.135 (0.528)	-0.039 (0.855)	0.110 (0.610)	0.077 (0.722)
Participação curso ensino				
Arte				
Sim	5.13 (0.64)	5.26 (0.55)	4.90 (0.70)	5.09 (0.61)
Não	5.14 (0.71)	5.25 (0.65)	5.39 (0.60)	5.26 (0.65)
Teste T Student (<i>p</i>)	0.976	0.978	0.098	0.538
Área				
Pedagogia	5.08 (0.73)	5.08 (0.71)	5.10 (0.78)	5.09 (0.72)
Artes	5.20 (0.58)	5.37 (0.41)	5.06 (0.62)	5.21 (0.51)
Teste T Student (<i>p</i>)	0.625	0.176	0.880	0.593

Quanto às correlações com as Fontes de Autoeficácia Docente (Tabela 4), observa-se uma correlação negativa da idade com a FAED EFA ($R = -0,467$; $p = 0,016$), indicando que professores com faixa etária maior têm menores escores na fonte de autoeficácia FAED EFA.

As fontes FAED EV e FAED PS estão positivamente correlacionadas com a satisfação como professor ($R = 0,572$; $p = 0,004$; $R = 0,5337$; $p = 0,007$), respectivamente, indicando que professores com escores mais elevados nessas fontes de autoeficácia estão mais satisfeitos com a sua atividade docente. Nenhuma das outras associações foi estatisticamente significativa ($p > 0,05$).

Tabela 4. Associação das Fontes de Autoeficácia com variáveis de perfil (N = 29).

	Fontes de autoeficácia docente			
	FAED ED	FAED EV	FAED PS	FAED EFA
Gênero				
Masculino	4.18 (1.17)	4.86 (0.94)	4.57 (0.98)	2.71 (1.43)
Feminino	4.36 (0.93)	4.78 (0.95)	4.77 (0.97)	3.32 (1.37)
Teste T Student (<i>p</i>)	0.692	0.849	0.645	0.335
Idade				
Coef. Correlação - R (<i>p</i>)	-0.275 (0.174)	0.121 (0.554)	0.151 (0.461)	-0.467 (0.016)
Instituição de graduação				
Pública	4.65 (0.49)	4.65 (1.01)	4.67 (0.82)	3.53 (1.57)
Privada	4.23 (1.06)	4.83 (0.94)	4.73 (1.00)	3.06 (1.36)
Teste T Student (<i>p</i>)	0.396	0.701	0.897	0.506
Jornada de trabalho				
Coef. Correlação - R (<i>p</i>)	-0.010 (0.963)	0.058 (0.779)	0.003 (0.990)	-0.161 (0.433)
Nível de ensino				
Infantil	4.34 (0.50)	4.80 (0.80)	4.97 (0.71)	2.91 (1.32)
Fundamental	4.28 (1.24)	4.80 (1.04)	4.53 (1.09)	3.33 (1.45)
Teste T Student (<i>p</i>)	0.886	0.991	0.258	0.451
Infraestrutura				
Coef. Correlação - R (<i>p</i>)	-0.044 (0.830)	0.139 (0.497)	0.101 (0.624)	0.028 (0.893)
Apoio do corpo adm.				
Coef. Correlação - R (<i>p</i>)	0.223 (0.284)	-0.034 (0.871)	0.122 (0.562)	0.024 (0.908)
Apoio dos colegas				
Coef. Correlação - R (<i>p</i>)	0.205 (0.315)	0.252 (0.214)	0.170 (0.407)	-0.038 (0.853)
Liberdade expressar ideais				
Coef. Correlação - R (<i>p</i>)	0.393 (0.057)	0.146 (0.496)	0.172 (0.421)	-0.065 (0.764)
Preparação para professor				
Coef. Correlação - R (<i>p</i>)	0.018 (0.929)	0.035 (0.865)	-0.052 (0.799)	-0.191 (0.351)
Satisfação como professor				
Coef. Correlação - R (<i>p</i>)	0.291 (0.167)	0.572 (0.004)	0.533 (0.007)	-0.111 (0.606)
Participação curso ensino				
Arte				
Sim	4.28 (1.10)	4.83 (1.03)	4.69 (1.08)	3.19 (1.39)
Não	4.38 (0.69)	4.72 (0.74)	4.79 (0.64)	3.08 (1.47)
Teste T Student (<i>p</i>)	0.821	0.779	0.799	0.867
Área				
Pedagogia	4.27 (0.76)	4.80 (0.75)	4.76 (1.02)	3.09 (1.55)
Artes	4.26 (1.11)	4.79 (1.01)	4.43 (1.07)	3.06 (1.29)
Teste T Student (<i>p</i>)	0.982	0.992	0.418	0.948

5.1.1 Discussão do Bloco I

A partir dos resultados obtidos e dispostos na seção anterior, apresentamos a discussão destes resultados, procurando relacioná-los ao referencial teórico e com as indicações da literatura. Tendo em vista os objetivos do estudo relacionados a este bloco.

Em relação aos participantes do estudo, no que tange as variáveis de formação a maioria da mostra declara sua especificidade em artes visuais, além de possuírem algum tipo de especialização. É interessante lembrar nesse momento que no campo do ensino da Arte, os professores de modo geral atuam com as quatro linguagens (artes visuais, dança, música e teatro), gerando uma necessidade de buscar formação complementar para uma melhor atuação enquanto professores. Essa possibilidade é também apontada por Monteiro (2011), quando afirma que a formação continuada possibilita ao professor compreender melhor as práticas e encontrar caminhos para uma melhor atuação profissional.

Quanto às variáveis de caracterização em relação à atividade docente, a maioria dos participantes atua em escolas públicas, sendo que apenas 3,8% atuam em escolas públicas e privadas, com turmas de 20 a 30 alunos e jornada de trabalho de 34,67 horas por semana, demonstrando uma atividade docente intensa que pode estar ligada à busca de melhoria salarial. Dentro desse contexto demonstra-se que os participantes dobram período, já que as jornadas de trabalho mínimas dos professores, especificamente no município Rio Claro/SP e de acordo com os dados da Secretaria Municipal da Educação, variam entre 20 a 27 horas semanais. Demonstrando que a jornada de trabalho exige bastante dos professores, para além das aulas, existe toda a burocratização do trabalho exigindo um comprometimento desses profissionais. De acordo com Cação (2001), os professores que atuam na rede pública no estado de São Paulo, nas últimas décadas, vêm lutando para poderem ministrar mais de 36 aulas semanais e por poderem trabalhar em mais de um local, buscando a melhora salarial em curto prazo, mas seu efeito nas décadas seguintes não garantiu boas condições de trabalho.

Ao que se refere à atuação como docentes podem ser considerados experientes na docência, possuem em média 10,7 anos de experiência. Esse resultado pode ser considerado positivo, ao pensarmos em profissionais mais experientes, os quais já possuem o conhecimento sobre a profissão. Nessa fase, segundo Huberman (1995), os professores se encontram na fase de estabilização da carreira, onde se tornam mais comprometidos e tendem a um crescimento na competência pedagógica, nesse momento as escolhas já foram feitas. Segundo o autor, no caso de professores de Arte e desporto, por exemplo, “há sempre a

possibilidade de sonhar com uma carreira artística ou desportiva” (p.40), ou seja, a fase inicial das incertezas já passou, as escolhas foram feitas, o professor tende a se identificar como docente e a consolidação pedagógica, demonstrando maior serenidade.

No computo geral, as variáveis de perfil dos participantes do estudo evidenciam um grupo de profissionais experientes comprometidos com a própria formação, de maneira que a maioria se sente satisfeito e preparado para atuar como professor.

Constatou-se que as crenças de autoeficácia dos participantes tendem a ser altas, na escala geral. Quando comparamos os níveis das crenças autoeficácia total antes do curso, durante e depois do curso de formação continuada, há um aumento estaticamente significativo no qual a média evolui de 4,68 pontos em primeiro momento, a 5,16 pontos no ultimo momento atingindo índices bem próximos ao máximo. Esse resultado surpreendeu pelo aumento da percepção das crenças de autoeficácia dos professores durante e após a participação do curso de formação continuada. O aumento é perceptível já no segundo momento da coleta de dados, no quinto dia da formação continuada, e atingiu níveis ainda mais elevados ao término do curso.

É possível que o curso de formação continuada proposto tenha facilitado as situações de aprendizagem, criando uma relação de interdependência na resolução de problemas através de *feedbacks*, influenciando, dessa maneira, na melhoria da percepção das crenças de autoeficácia de professores que ensinam Arte. Como esclarecem Bica, Verdin e Vicari (2005), os *feedbacks* e a tutoria auxiliam o aluno a perceber sua autoeficácia exercendo o controle sobre sua própria aprendizagem e motivação. Rodrigues (2011), também encontrou bons níveis de percepção da autoeficácia baseado no impacto de uma intervenção proposta através de uma oficina em aulas de Inglês. Após a implementação do programa, evidenciou-se que a intervenção foi estaticamente significativa para melhora da percepção da autoeficácia da área em questão. Foi comparada em pré-teste e pós-teste e sugere sucesso nos programas de intervenção de estruturas em competências adquiridas.

A dimensão da escala de maior destaque foi a de estratégias instrucionais. Fato interessante a ser observado é que, durante todo o curso de formação continuada, cada um dos formadores relatava como trabalhava em sala de aula com determinado conteúdo que estava sendo tratado e ensinava os passos para que os participantes pudessem abordar o tema em sala de aula, como uma forma de aprender pelo modelo. Pode-se supor que essa experiência tenha favorecido o aumento tanto da estratégia instrucional como a da fonte de experiência vicária. De acordo com Bandura (1997), quando o indivíduo não está certo de sua própria capacidade, a experiência vicária exerce maior influência na autoeficácia. Os modelos observados,

segundo Schmid (2015), são uma influência que causa grande impacto na vida das pessoas e serve-lhes de inspiração no desempenho das tarefas. Em nosso caso, os professores tiveram um modelo a ser seguido que pode ter contribuído com o aumento da percepção da autoeficácia.

Sob a mesma égide, como os participantes puderam sugerir as temáticas de interesse relatadas nos questionários de caracterização, além de alguns apontamentos quanto aos desafios percebidos ao ministrarem aulas de Arte, isso pode ter favorecido ou não seu envolvimento durante o curso de formação continuada. Já que esses dados iniciais foram fundamentais para se pensar em estratégias que pudessem amparar os professores a enfrentar os desafios ao ministrarem aulas de Arte com sucesso. A relação da importância das temáticas sugeridas pelos professores, numa proposta de intervenção na melhoria da percepção da autoeficácia, é apontada por Schmid (2015) como fator de influência para o aumento das crenças de autoeficácia. O autor ainda relata que os professores que não estavam interessados em aprender sobre o assunto, e o fato de estarem sob pressão, os fazia despende muito esforço para obter sucesso, alterando a percepção da autoeficácia.

Reforçando as evidências nesse sentido, Klassen *et al.* (2010), em levantamento sobre as investigações sobre as crenças de autoeficácia dos professores, já apontava para a necessidade de aprimorar as pesquisas através de colaborações. Nas quais professores e pesquisadores trabalhassem juntos identificando problemas críticos, visando compreender como a eficácia do professor influencia a prática diária da sala de aula.

Com relação às variáveis de perfil, entre os dados apresentados, nota-se que os resultados mostram uma associação significativa entre a dimensão de Estratégias Instrucionais e o sentimento de preparo para atuar como professor. O coeficiente positivo ($R = 0.432$; $p = 0.027$) indica que professores com escores mais elevados na dimensão de Estratégias Instrucionais sentem-se melhor preparados para atuar como professores. Este dado também pode ser um indicativo de que, conforme participavam os professores de processos de formação, percebiam-se atualizados e capazes de explorarem novas propostas metodológicas no ensino de Arte. Compreendendo melhor sua prática, encontrando caminhos para a sua atuação profissional e instruindo melhor os alunos em âmbito geral. A literatura no campo de estudo das crenças de autoeficácia dos professores de Arte (WELCH, 1995, ORECK, 2011), vem demonstrando que as experiências de desenvolvimento profissional afetam positivamente a percepção dos professores para o ensino.

Tendo em vista que entre os objetivos de nosso estudo estava o de mensurar as fontes de influência da autoeficácia docente, os resultados não demonstraram diferenças

estatisticamente significativas entre as avaliações antes, durante e após o curso. Entretanto, nos resultados apresentados, toda a pontuação está bem acima do ponto médio, sendo os estados fisiológicos e afetivos com menor escore médio. Nota-se que as fontes de maior influência foram as experiências vicárias, seguidas pela persuasão social e da experiência direta. Uma explicação provável pode estar relacionada à especificidade do domínio na formação dos participantes. À medida em que observavam os colegas com especificidades em outras linguagens da Arte, eram influenciados na construção sobre suas próprias capacidades para ensinar um conteúdo específico de outra linguagem. Além disso, os *feedbacks* avaliativos que recebiam dos próprios colegas podem ter afetado o valor dessa fonte de informação.

Observa-se ainda um leve declínio em relação aos estados fisiológicos e afetivos que pode ser interpretado de forma positiva, ao considerarmos que na escala utilizada os itens propostos são apresentados de forma negativa. E à medida que os participantes se percebem mais capazes essa fonte recebe menor valor dos professores. Conforme indicam Morris e Usher (2011), estudos sobre fontes de autoeficácia têm demonstrado serem difíceis de medir sua influência relativa à autoeficácia e de apontar que os estudos relativos aos estados fisiológicos e afetivos podem ter menor influência nas crenças de autoeficácia. Além de trazerem indicações do próprio Bandura de que as fontes podem se desenvolver de maneira diferente de acordo com o estágio da vida ou nível de experiência.

Quanto às correlações com as fontes de autoeficácia docente, observa-se uma correlação negativa da idade com a fonte de estados fisiológicos e afetivos, indicando que professores com faixa etária maior têm menores escores atribuídos à essa fonte. Dados semelhantes já foram apresentados por Freitas e Oliveira (2010) em estudo realizado em professores da Educação Básica de escolas de Natal/RN. Os autores relatam que, ao início da carreira, os professores se percebem bastante autoeficazes em relação à prática de ensino, mas a autopercepção é descendente ao longo dos anos. Entretanto, a mesma volta a aumentar após atingirem os 40 anos de idade, equiparando-se aos dos bem jovens. Este pode ser um indicativo de que o apoio dos colegas e os processos de formação continuada, ao passar por tais fases da carreira, são de grande importância para manutenção das percepções de crenças de autoeficácia dos professores.

Em relação às fontes de experiência vicária e de persuasão social, estão positivamente correlacionadas com a satisfação como professor. Indicando que professores com escores mais elevados nessas fontes de autoeficácia estão mais satisfeitos com a sua atividade docente. À medida em que os professores aprendem e são incentivados e apoiados em sua prática diária, tornam-se mais satisfeitos com a própria carreira (IAOCHITE, 2010).

5.2 Bloco 2 – Caracterização da experiência colaborativa

O bloco 2 destina-se a apresentar os resultados das análises da experiência colaborativa com as variáveis de caracterização e discussão, verificando se o curso de formação continuada teve influência nos participantes.

Na Tabela 5 apresenta-se a caracterização da EEC Total e das suas dimensões. Tendo em conta que os escores podem variar do mínimo de 1 ao máximo de 5, os resultados mostram que os professores apresentam altos níveis de experiência colaborativa, tanto no global como nas quatro dimensões, uma vez que todas apresentaram médias próximas do ponto máximo da escala (todas superiores a 4,20). Das quatro dimensões, as que apresentaram escores médios mais elevados são a Interação Social ($M = 4,60$; $DP = 0,37$) e a Satisfação ($M = 4,59$; $DP = 0,44$).

Tabela 5. Caracterização da Experiência Colaborativa ($N = 29$).

Dimensões	Média	DP
EEC Interação Social	4.60	0.37
EEC Aprendizagem Colaborativa	4.22	0.33
EEC Satisfação	4.59	0.44
EEC Experiência de Aprendizagem	4.37	0.38
EEC Total	4.42	0.33

Quanto às associações entre as variáveis de caracterização com a Experiência Colaborativa (Tabela 6), apenas se observam correlações significativas da satisfação como professor com a EEC Experiência de Aprendizagem ($R = 0.452$; $p = 0.027$) e com a EEC Total ($R = 0.435$; $p = 0.034$). As correlações são positivas indicando que professores com escores mais elevados na EEC Experiência de Aprendizagem e na EEC Total estão mais satisfeitos com a sua atividade docente.

Tabela 6. Associação da Experiência Colaborativa com variáveis de perfil ($N = 29$)

	Experiência Colaborativa				
	Interação Social	Aprendizagem Colaborativa	Satisfação	Experiência de Aprendizagem	Global
Gênero					
Masculino	4.62 (0.46)	4.18 (0.33)	4.64 (0.41)	4.43 (0.49)	4.45 (0.41)
Feminino	4.63 (0.36)	4.21 (0.35)	4.58 (0.48)	4.37 (0.36)	4.43 (0.32)
Teste T Student (p)	0.942	0.862	0.758	0.737	0.866
Idade					
Coef. Correlação - R (p)	-0.076 (0.713)	-0.067 (0.743)	-0.048 (0.815)	-0.011 (0.956)	-0.051 (0.806)
Instituição de graduação					
Pública	4.63 (0.41)	4.26 (0.33)	4.77 (0.43)	4.36 (0.51)	4.47 (0.42)

Privada	4.63 (0.38)	4.19 (0.35)	4.56 (0.46)	4.39 (0.37)	4.42 (0.33)
Teste T Student (<i>p</i>)	0.974	0.701	0.362	0.898	0.776
Jornada de trabalho					
Coef. Correlação - R (<i>p</i>)	0.226 (0.266)	0.110 (0.593)	0.269 (0.184)	0.154 (0.453)	0.214 (0.295)
Nível de ensino					
Infantil	4.68 (0.39)	4.25 (0.31)	4.68 (0.42)	4.50 (0.45)	4.51 (0.38)
Fundamental	4.59 (0.38)	4.17 (0.37)	4.53 (0.48)	4.30 (0.34)	4.38 (0.31)
Teste T Student (<i>p</i>)	0.550	0.586	0.422	0.224	0.321
Infraestrutura					
Coef. Correlação - R (<i>p</i>)	-0.278 (0.169)	0.073 (0.723)	-0.169 (0.409)	0.040 (0.846)	-0.074 (0.721)
Apoio do corpo adm.					
Coef. Correlação - R (<i>p</i>)	-0.320 (0.118)	0.089 (0.672)	0.063 (0.766)	0.150 (0.475)	0.032 (0.879)
Apoio dos colegas					
Coef. Correlação - R (<i>p</i>)	-0.030 (0.885)	0.115 (0.577)	0.278 (0.169)	0.084 (0.684)	0.130 (0.527)
Liberdade expressar ideais					
Coef. Correlação - R (<i>p</i>)	0.045 (0.836)	0.263 (0.215)	0.186 (0.385)	0.101 (0.638)	0.166 (0.438)
Preparação para professor					
Coef. Correlação - R (<i>p</i>)	-0.069 (0.739)	0.050 (0.810)	-0.012 (0.954)	0.056 (0.786)	0.017 (0.936)
Satisfação como professor					
Coef. Correlação - R (<i>p</i>)	0.356 (0.087)	0.373 (0.073)	0.300 (0.154)	0.452 (0.027)	0.435 (0.034)
Participação curso ensino					
Arte					
Sim	4.58 (0.39)	4.16 (0.37)	4.54 (0.48)	4.33 (0.42)	4.38 (0.35)
Não	4.73 (0.37)	4.30 (0.26)	4.73 (0.40)	4.51 (0.32)	4.55 (0.29)
Teste T Student (<i>p</i>)	0.378	0.324	0.330	0.283	0.251
Área					
Pedagogia	4.73 (0.33)	4.31 (0.25)	4.76 (0.36)	4.53 (0.29)	4.56 (0.27)
Artes	4.52 (0.39)	4.17 (0.36)	4.49 (0.46)	4.27 (0.40)	4.34 (0.33)
Teste T Student (<i>p</i>)	0.148	0.251	0.115	0.072	0.070

5.2.1 Discussão

Apresentamos a discussão sobre os resultados das análises sobre a experiência colaborativa e sua influência sobre os participantes.

Encontrou-se nos resultados apresentados pela escala de experiência colaborativa escores muito bons. Das quatro dimensões, as que apresentaram escores médios mais elevados foram a interação social ($M = 4.60$) e a satisfação ($M = 4.59$), seguidas pela experiência de aprendizagem ($M = 4.37$) e da aprendizagem colaborativa ($M = 4,22$). De modo geral, na leitura dos dados analisados, os resultados indicam que os processos colaborativos proporcionaram o desenvolvimento técnico profissional, os quais foram evidenciados durante o curso formação continuada. Os resultados apresentados nesta pesquisa se mostram próximos aos encontrados por Simão *et al.* (2009), evidenciando que os processos colaborativos trazem aos professores as mudanças no contexto de trabalho que repercutem no

ambiente onde atuam. Assim, de maneira geral, a aprendizagem colaborativa possibilita a troca entre os pares, facilitando o processo de aprendizagem mútua (TORRES e IRALA, 2014).

As dimensões mais evidenciadas são a de interação social e satisfação, a explicação a esse dado pode estar centrada na prerrogativa que tanto a aprendizagem individual como os grupos são afetados pelas trocas mútuas de informação ao longo do processo da aprendizagem, favorecendo as relações interpessoais e consequentemente trazendo a satisfação. Em relação as dimensões da experiência de aprendizagem e da aprendizagem colaborativa, apesar de menor destaque, também registraram médias bem altas. Para Torres e Irala (2014) a aprendizagem colaborativa é mais significativa por propiciar o desenvolvimento de habilidades de metacognição, possibilitando maior reflexão, no caso dos professores sobre a própria prática docente.

A importância das formações de experiências colaborativas no contexto do ensino da Arte, pode estar centrada na oportunidade de os professores aprenderem diferentes linguagens da Arte, em relação a sua formação inicial, os possibilitando a aprofundarem seus conhecimentos em linguagens nas quais não são habilitados. Como apontam os estudos de Ruzza (2008), Spanavello e Bellochi (2005), os professores se sentem inseguros e desprovidos de conhecimentos específicos para ensinar Arte, devido a falha nos currículos de sua formação inicial. Dessa forma, a oportunidade de aprender como o colega, formado em outra linguagem, transmite o seu conteúdo específico aos alunos, pode ser de grande importância e oportunidade, não apenas em relação ao conteúdo, mas na forma sobre como transmiti-lo e em como fazer a mediação da aprendizagem aos alunos.

Outro fator a ser observado é quanto às associações com a experiência colaborativa e as variáveis de perfil. Nota-se que as correlações são positivas indicando que professores com escores mais elevados na dimensão de experiência de aprendizagem e na experiência colaborativa total, estão mais satisfeitos com a sua atividade docente. Esse fator pode ser um indicativo na medida em que os professores se sintam mais competentes e satisfeitos com a sua prática profissional. Corroborando com os dados apresentados por Silva e Silva (2015), os quais apontam que professores envolvidos em práticas colaborativas são mais propensos a usar métodos pedagógicos inovadores e revelam maior satisfação profissional, além de possuírem um senso de eficácia mais elevado.

5.3. Bloco 3 – Influência da Experiência Colaborativa na Autoeficácia

O bloco 3 busca evidências sobre a influência do curso de experiência colaborativa no ensino de Arte.

De uma forma geral, todas as correlações entre a autoeficácia docente e as experiências colaborativas são positivas (Tabela 7), indicando que professores com maiores níveis de autoeficácia docente têm também maiores níveis de experiência colaborativa. As correlações são mais fortes e significativas nas correlações da EEC Interação Social com a AED ESE ($R = 0.410$; $p < 0.05$), com a AED ECM ($R = 0.505$; $p < 0.01$) e com a AED Total ($R = 0.433$; $p < 0.05$); da EEC Aprendizagem Colaborativa com a AED ECM ($R = 0.392$; $p < 0.05$); da EEC Experiência de Aprendizagem com a AED ESE ($R = 0.428$; $p < 0.05$), com a AED ECM ($R = 0.500$; $p < 0.01$) e com a AED Total ($R = 0.448$; $p < 0.05$); da EEC Total com a AED ECM ($R = 0.497$; $p < 0.01$) e com a AED Total ($R = 0.425$; $p < 0.05$).

Quanto às correlações das fontes de autoeficácia com a experiência colaborativa (Tabela 7), de uma forma geral, são também positivas, indicando que professores com maiores níveis nas fontes de autoeficácia docente têm também maiores níveis de experiência colaborativa. As correlações são mais fortes e significativas nas correlações da EEC Interação Social com a FAED EV ($R = 0.423$; $p < 0.05$); da EEC Aprendizagem Colaborativa com a FAED ED ($R = 0.486$; $p < 0.01$) e com a FAED EV ($R = 0.469$; $p < 0.05$); da EEC Satisfação com a FAED ED ($R = 0.402$; $p < 0.05$), com a FAED EV ($R = 0.510$; $p < 0.01$) e com a FAED PS ($R = 0.467$; $p < 0.05$); da EEC Total com a FAED EV ($R = 0.418$; $p < 0.05$) e com a FAED PS ($R = 0.384$; $p < 0.05$).

Tabela 7. Correlação da Experiência Colaborativa com a Autoeficácia Docente e com as Fontes da Autoeficácia ($N = 29$).

	Experiência Colaborativa				
	Interação Social	Aprendizagem Colaborativa	Satisfação	Experiência de Aprendizagem	Total
Autoeficácia docente					
AED ESE	0.410*	0.306	0.248	0.428*	0.417
AED EIS	0.299	0.178	0.079	0.335	0.275
AED ECM	0.505**	0.392*	0.277	0.500**	0.497**
AED Total	0.433*	0.314	0.219	0.448*	0.425*
Fontes de autoeficácia docente					
FAED ED	0.297	0.486**	0.402*	0.168	0.363
FAED EV	0.423*	0.469*	0.510**	0.169	0.418*
FAED PS	0.354	0.357	0.467*	0.215	0.384*
FAED EFA	0.297	0.217	0.131	0.068	0.184

Coefficientes de correlação de Pearson; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

5.3.1 Modelos de Regressão

Nos primeiros modelos de regressão múltipla entraram como variáveis independentes a área (Artes/Pedagogia), as fontes de autoeficácia e as dimensões da experiência colaborativa. O objetivo foi estudar em que medida estas variáveis influenciaram a autoeficácia docente (variável dependente: AED Total) (Tabela 8).

No primeiro modelo entraram todas as variáveis em um único bloco. Essas variáveis explicam 67.7% ($R^2 = 0.677$) da variabilidade da autoeficácia docente. Entre as variáveis independentes, apenas a EEC Interação Social tem um efeito significativo na autoeficácia docente ($B = 0.814$; $\beta = 0.558$, $p = 0.014$), indicando que o aumento da Interação Social aumenta a autoeficácia docente.

No segundo modelo, foi utilizado o método de seleção de variáveis *stepwise*, de forma a manter no modelo apenas as variáveis significativas. Assim, foram identificadas a EEC Interação Social ($B = 0.480$; $\beta = 0.379$, $p = 0.047$) e a EEC Experiência de Aprendizagem ($B = 0.591$; $\beta = 0.410$, $p = 0.042$) como as variáveis com influência significativa positiva na autoeficácia docente. As duas variáveis em conjunto explicam 44.6% ($R^2 = 0.446$) da variabilidade da autoeficácia docente.

Tabela 8. Modelo de Regressão para explicar a Autoeficácia Docente.

Variáveis independentes	Coeficientes de Regressão		
	Não estandardizado (B)	Estandarizado (β)	p
MODELO EM BLOCO ($R^2 = 0.677$)			
(constante)	-0.243		0.828
Área (Ref.: Artes)			
Pedagogia	-0.228	-0.205	0.178
Fontes de Autoeficácia			
FAED ED	-0.034	-0.062	0.794
FAED EV	0.029	0.050	0.833
FAED PS	-0.143	-0.274	0.216
FAED EFA	-0.111	-0.284	0.116
Experiência Colaborativa			
EEC Interação Social	0.814	0.558	0.014
EEC Aprendizagem Colaborativa	0.357	0.213	0.437
EEC Satisfação	-0.165	-0.134	0.579
EEC Experiência de Aprendizagem	0.469	0.326	0.157
MÉTODO DE SELEÇÃO STEPWISE ($R^2 = 0.446$)			
EEC Interação Social	0.480	0.379	0.047
EEC Experiência de Aprendizagem	0.591	0.410	0.042

Nestes modelos de regressão múltipla entraram como variáveis independentes a área (Artes/Pedagogia), as fontes de autoeficácia e as dimensões da autoeficácia docente. O

objetivo foi estudar em que medida estas variáveis influenciam a experiência colaborativa variável dependente: EEC Total (Tabela 9).

No primeiro modelo entraram todas as variáveis em um único bloco. Essas variáveis explicam 59.8% ($R^2 = 0.598$) da variabilidade da experiência colaborativa. No entanto, nenhuma das variáveis independentes tem efeito significativo na experiência colaborativa.

O modelo *stepwise* identificou a AED ECM ($B = 0.279$; $\beta = 0.575$; $p = 0.001$) e a FAED PS ($B = 0.148$; $\beta = 0.477$, $p = 0.003$) como as variáveis com influência significativa na experiência colaborativa. Essa influência é positiva, indicando que o aumento da AED MC e da FAED PS levam a um aumento da experiência colaborativa. As duas variáveis em conjunto explicam 46.9% ($R^2 = 0.469$) da variabilidade da experiência colaborativa.

Tabela 9. Modelo de Regressão para explicar a Experiência Colaborativa.

Variáveis independentes	Coeficientes de Regressão		p
	Não estandardizado (B)	Standardizado (β)	
MODELO EM BLOCO ($R^2 = 0.598$)			
(constante)	2.358		0.001
Área (Ref.: Artes)			
Pedagogia	0.159	0.242	0.169
Autoeficácia			
AED ESE	0.172	0.336	0.374
AED EIS	-0.173	-0.293	0.436
AED ECM	0.245	0.506	0.134
Fontes de Autoeficácia			
FAED ED	0.063	0.189	0.445
FAED EV	0.023	0.065	0.789
FAED PS	0.077	0.248	0.287
FAED EFA	0.017	0.073	0.688
MÉTODO DE SELEÇÃO STEPWISE ($R^2 = 0.469$)			
AED ECM	0.279	0.575	0.001
FAED PS	0.148	0.477	0.003

5.3.2 Discussão

Apresentamos a discussão sobre os resultados das análises sobre a experiência colaborativa e sua influência sobre as crenças e fontes de autoeficácia dos professores.

Nota-se, de forma geral, que todas as correlações entre a autoeficácia docente e as experiências colaborativas são positivas, indicando que professores com maiores níveis de autoeficácia docente têm também maiores níveis de experiência colaborativa. Em relação às fontes, há o indicativo de que professores com níveis mais elevados nas fontes de autoeficácia

docente têm também níveis mais elevados de experiência colaborativa. Esses resultados convergem com a literatura, como os apontados por Silva e Silva (2015), em que as autoras indicam que professores que se percebem mais capazes na execução de tarefas são mais aptos a partilhar experiências colaborativas e também a receber formação para implementar novas experiências de ensino.

Quanto às variáveis de perfil as correlações são positivas, indicando que professores com escores mais elevados nas dimensões experiência de aprendizagem e na experiência colaborativa total estão mais satisfeitos com a sua atividade docente. Esses resultados concordam com a literatura a qual indica que a satisfação como professor está correlacionada com a competência e ao fato de promover desempenho profissional adequado, consequentemente afetando os níveis de satisfação (PEDRO, 2011; CAPRARA et al., 2006; IAOCHITE *et al.*, 2011). Na aprendizagem colaborativa existe a coordenação de uma situação problema, na qual há um esforço conjunto de se manter a imagem do problema compartilhada, para que o conhecimento individual contribua com a solução do problema. Esses esforços conjunto foram identificados como comportamentos e atitudes ligados à persuasão social. Situações como essa foram bem evidenciadas durante o curso de formação continuada entre os participantes. O apoio mútuo aqui relacionado à persuasão social, vindo de orientações e *feedbacks* sobre uma ação realizada (BANDURA, 1997), é uma explicação possível para o fato dos professores que obtiveram escores mais elevados com a experiência de aprendizagem se sentirem mais satisfeitos como professores. Esse apoio mútuo foi observado ao longo de toda a formação continuada.

Visando ampliar e aprofundar os resultados, buscou-se os modelos de regressão, nos quais foram possíveis se constatar que a interação social representou um efeito significativo na autoeficácia docente, indicando que o aumento da interação social aumentou a mesma. Contudo, buscamos ainda utilizar o método de seleção de variáveis *stepwise*, para perceber apenas as variáveis mais significativas. Assim, foram identificadas a Interação Social e a Experiência de Aprendizagem como as variáveis com influência significativa positiva na autoeficácia docente, ambas explicaram 44.6% da variabilidade da autoeficácia docente. Como evidência empírica, podemos dizer que o curso de formação continuada em processo colaborativo contribuiu para o aumento da percepção das crenças de autoeficácia dos professores para ensinar Arte. Apesar da literatura escassa na área, a interação social na aprendizagem também foi um forte indicativo do aumento da autoeficácia em pesquisa realizada por Lopez e Vallejo (2012), com estudantes secundaristas que estudavam em ambientes autorregulados. O mesmo pode ter acontecido com os participantes, na medida em

que os processos de aprendizagem colaborativa possibilitaram a troca entre os pares de diversas formas. Além de oferecerem modelos na execução das tarefas possibilitam mais interação social, o que contribuiu com o fortalecimento da autoeficácia.

Outro dado importante dos resultados, os quais foram possíveis de observar através das variáveis *stepwise*, a variabilidade da experiência colaborativa em relação às dimensões das escalas de crenças e de fontes de autoeficácia docente. Constatou-se uma influência bastante positiva, indicando que o aumento das dimensões Estratégias de Manejo da Classe e das Fontes de Persuasão Social levam a um aumento da experiência colaborativa. As duas variáveis em conjunto explicaram 46,9% da variabilidade da experiência colaborativa. É provável que a autoeficácia dos participantes tenha sido afetada pela organização do ambiente. Explicando de outra forma, as dimensões e fontes da autoeficácia fortalecem a experiência colaborativa. Em estudos como os de Silva (2011), Bica, Verdin e Vicari (2005), Lopez e Vallejo (2012), os autores constataram que em ambientes em que exista um clima amistoso, modelos que ofereciam *feedbacks* constantes para facilitar a aprendizagem e a motivação, foram capazes de aumentar a percepção da autoeficácia. Silva e Silva (2015) apontaram também que quanto mais os professores se percebem capazes, mais dispostos estavam em colaborar.

De maneira geral, é possível constatar que a elaboração de processos de formação continuada baseados nos constructos de autoeficácia podem promover aprendizagem em áreas como a do ensino de Arte, a qual vem encontrando dificuldade ao longo dos anos com os limites da formação inicial. Portanto, é possível destacar que as experiências de desenvolvimento profissional podem fazer a diferença e afetar a percepção do suporte recebido, independente das experiências anteriores e da corrente artística dos participantes (ORECK, 2001). Como afirmam Silva e Silva (2015), para além do ensino de Arte, professores com crenças altas de autoeficácia são mais abertos às novas idéias e estão mais dispostos ao trabalho colaborativo. Isso pode vir a contribuir também com o ambiente escolar, onde os participantes do nosso estudo, por exemplo, estão inseridos.

5.4 Bloco 4 – Desafios da Prática de Ensino de Arte

O bloco 4 destina-se a identificar os desafios percebidos pelos professores ao ministrarem aulas de Arte antes, durante e depois do curso de formação continuada.

5.4.1 Desafios percebidos por etapa

Resgatamos as informações dos questionários de caracterização, realizados antes do curso de formação continuada, em que realizamos a pergunta aos professores: “Quais são os desafios que você vivencia com frequência nas suas aulas quando está ensinando Arte?”

Buscou-se contabilizar quantas vezes cada palavra ou frase se repetem nas respostas dadas à pergunta. Desta forma, um conjunto de palavras ou frases surgem.

Tabela 10 – Ordem de palavras e número de vezes em que foram encontradas no questionário de caracterização

Ordem de palavras	Frequência de citações
1) Indisciplina dos alunos	6
2) Espaço físico adequado - sala ambiente	12
3) Necessidade de formação continuada, aprofundando conhecimento na área	3
4) Falta de material	13
5) Limpeza e organização da sala	1
6) Falta de interesse dos alunos	6
7) Número de turmas por professor	1
8) Tempo da aula	1
9) Cativar o aluno para a Arte	2
10) Imaturidade dos alunos	1

Como mostra a tabela 10, os desafios mais citados pelos professores foram a falta de material (13 citações), a falta de local adequado ao desenvolvimento das aulas (12 citações), a indisciplina dos alunos (6 citações) e a falta de interesse dos alunos (também 6 citações), entre outras.

A etapa seguinte da análise foi feita apenas com os relatórios de avaliação sobre a prática de ensino, referentes à aplicação das atividades dos professores com os alunos, os quais haviam sido entregues pelo menos quatro avaliações de atividades. Dos 29 participantes das fases 2 e 3, 18 entregaram pelo menos quatro avaliações, conforme Tabela 11.

Tabela 11 – Distribuição de atividades por número de professores

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4	Atividade 5	Atividade 6
Número de professores	18	18	18	18	1	13

Nos relatórios de avaliação analisados buscamos as unidades de registro, palavras repetidas encontradas ao longo dos documentos que pudessem nos dar evidências dos desafios percebidos pelos professores ao ensinar Arte em suas aulas.

Quanto ao número de desafios percebidos na Tabela 12, abaixo, nota-se que à medida que as atividades vão sendo desenvolvidas, as quantidades de desafios percebidos oscilam. Na primeira atividade 11 desafios foram percebidos, na segunda atividade, passam para sete, na terceira atividade passam a seis, na quarta diminuem a três, na quinta aumentam para sete e na última diminuem para cinco.

Um ponto a se observar é que, dentro da proposta de formação, as atividades desenvolvidas ganham complexidade tanto para os professores como para os alunos, já que na proposta as temáticas mais complexas foram deixadas para o final do curso. Todavia, os desafios percebidos diminuem. Este fato pode ter acontecido em reflexo às capacidades dos professores ou às experiências de domínio do conteúdo terem aumentado em virtude do processo de formação.

Na sequência buscou-se contabilizar quantas vezes cada palavra ou frase se repetem ao longo das atividades. A enumeração das unidades de registro das palavras ou frases permite quantificar a frequência de ocorrência das situações desafiadoras.

Tabela 13 – Ordem de palavras e número de vezes em que são encontradas

Ordem de palavras	Frequência de ocorrência de citações
1) Preparo de material	20
2) Adaptar a atividade à faixa etária dos alunos para melhor compreensão	26
3) Dificuldade do professor com o conteúdo	14
4) Falta de material	21
5) Auxiliar os alunos	14
6) Lidar com ansiedade dos alunos	2
7) Interesse e colaboração dos alunos	9
8) Número de alunos	1
9) Manter os alunos em silêncio	4
10) Tempo da aula	13
11) Timidez dos alunos	1
12) Trabalhar com o aparelho fonador - as crianças não sabem soprar	4
13) Manter a sala organizada	2

Observa-se na Tabela 13 que a enumeração das unidades de registro das palavras permite quantificar a frequência de ocorrência das situações desafiadoras. O desafio mais frequente percebido foi a adaptação das atividades à faixa etária dos alunos para melhor compreensão, com 26 citações ao longo das atividades. Seguida pela falta de material, com 21 citações, e o preparo do material com 20 citações. Em seguida, a dificuldade do professor com o conteúdo e auxiliar os alunos, com 14 citações cada. O tempo da aula, com 13 citações. Interesse e colaboração dos alunos foram citados nove vezes. Os demais itens como trabalhar com aparelho fonador nas crianças e manter os alunos em silêncio apareceram com quatro citações. Organizar o espaço e lidar com a ansiedade dos alunos ambos com duas citações. Número de alunos e timidez dos alunos apenas uma citação.

Buscamos também, nos resultados das escalas de crenças de autoeficácia docente e nas fontes de autoeficácia, os itens que aparecem com menor valor, a fim de identificar se as

unidades de registro possuem similaridade com os itens de menor valor durante os três momentos. A seguir apresentamos o quadro dos resultados das crenças de autoeficácia.

Tabela 14 – Descritivo do resultado das escalas de crenças de autoeficácia

	Item	Média
Momento 1 antes do curso de formação	1	4,21
	3	4,26
	22	4,29
	15	4,40
Momento 2 durante o curso de formação	22	4,46
	1	4,53
	3	4,64
	19	4,71
Momento 3 após o curso de formação	22	4,68
	15	4,72
	3	4,82
	1	4,86

Observa-se no quadro 6 que o item 1 inicia-se com o menor valor, com média (4,21) subindo no terceiro momento para (4,86). O item 1 indica: *Quanto você pode fazer para lidar com os alunos mais difíceis nas aulas de Arte?* Esse item se correlaciona com os desafios percebidos pelos professores nos quadros anteriores. O item 22 apresenta um dos menores valores nas médias percebidas, iniciando com a média de 4,29 e terminando com 4,68 em uma média que pode chegar a 6 pontos. O item 22 levanta a questão: *Quanto você pode auxiliar os pais a ajudar os filhos a irem bem nas atividades escolares sobre Arte?* Esse item pode estar relacionado ao item do quadro 4 *auxiliar alunos*, mesmo que indiretamente. Outro item que aparece com uma média de menor valor é o item 3, nos três momentos. Esse item se refere: *Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores nas aulas de Arte?* Novamente esse item se correlaciona com os desafios apresentados pelos professores e também ao item 1. O próximo item que apresenta um valor menor é o item 15, iniciando com uma média de 4,40 e encerrando com 4,72, esse item diz respeito: *Quanto você pode fazer para acalmar um aluno perturbador ou barulhento nas aulas de Arte?* Mais uma vez somos reportados aos momentos e itens anteriores. Apesar de essas médias serem consideradas relativamente altas, lidar com comportamentos difíceis dos alunos se mostra como uma dificuldade em todos os instrumentos utilizados.

Com base nos dados levantados é possível apresentar o surgimento das categorias que possibilitam refletir sobre as informações (BARDIN, 1979; FRANCO, 2003). Nas categorias podemos buscar aglutinar todos os dados do questionário de caracterização e dos questionários de avaliação das atividades propostas no curso. O surgimento das categorias que emergiram do agrupamento de similaridades, encontradas nas frases dos questionários, nos

permitiu apontar as situações mais desafiadoras relatadas pelos professores. Dessa forma três categorias foram criadas:

- a) Estratégia Instrucional;
- b) Manejo da classe;
- c) Engajamento dos alunos;

Como segue no quadro abaixo.

Tabela 15 – Agrupamento por similaridade dos instrumentos e categorização

Momento 1	Momento 2	Momento 3
Exemplos de Citação dos professores	Palavras	Categorias
<p>a) “[...]em alguns casos falta uma preparação especializada, pois vão além do nosso aprendizado”</p> <p>b) “[...] não sabia responder as perguntas dos alunos com certeza”.</p> <p>c) “Selecionar as músicas que tivessem um som atrativo e que para mim tivessem um significado”</p> <p>d) “[...] era solicitado um tipo de rádio que não dispomos na escola. Então já tive que simplificar a mesma.” (A7)</p> <p>e) “Um desafio foi o tempo, em 50 minutos os questionamentos e a conversa não podem se alongar. Muito do que foi proposto em classe teve que ser preparado antes da aula” (Pedagogia 27)</p> <p>f) “[...] falta de sala adequada para Arte, principalmente com materiais adequados.” (P22)</p>	<p>a) Necessidade de formação continuada</p> <p>b) Dificuldade do professor com o conteúdo</p> <p>c) Preparo de material</p> <p>d) Falta de material</p> <p>e) Tempo da aula</p> <p>f) Espaço físico adequado - sala ambiente Falta de material</p>	<p><i>Estratégias Instrucionais</i></p>

<p>a) “[...] os alunos conseguiram realizar, mas mesmo a dobradura sendo simples, auxiliamos a sua execução.”</p> <p>b) “Falta de educação com o professor e agressividade física e verbal”.</p> <p>c) “[...] execução boa, muita colaboração e interesse dos alunos[...]</p> <p>d) “Muitas vezes falta de interesse dos alunos”.</p>	<p>a) Auxiliar os alunos</p> <p>b) Indisciplina dos alunos</p> <p>c) Interesse e colaboração dos alunos</p> <p>d) Falta de interesse dos alunos</p>	<p>MANEJO DA CLASSE</p>
<p>a) “Adaptar a atividade para crianças do maternal I (2 anos), utilizamos lousa mágica (azulejo) no lugar da folha de sulfite.”</p> <p>b) “Timidez dos alunos para realizar as atividades, pouca experiência com música”.</p>	<p>a) Adaptar a atividade a faixa etária dos alunos para melhor compreensão.</p> <p>b) Timidez dos alunos.</p>	<p>ENGAJAMENTO DOS ALUNOS</p>

A categoria *Estratégias Instrucionais* se refere às situações que remetem a ajudar alunos a entenderem a matéria, como também à própria dificuldade do professor com a matéria ao longo da pesquisa. Surge de comentários dos professores as referências sobre a dificuldade em tratar determinados conteúdos, em preparar material e de adaptar as atividades à faixa etária dos alunos, falta de material ou de materiais inadequados ao desenvolvimento das aulas, a falta de espaço físico adequado ou da falta de sala ambiente, ao tempo de duração das aulas, ligadas às situações que dificultam o desenvolvimento das aulas. Referências essas que os participantes fizeram antes de aplicarem as atividades nos questionários de caracterização e ao aplicar as atividades sugeridas ao longo do processo do curso de formação para o ensino de Arte.

O *Manejo da sala* refere-se às situações que aparecem em vários momentos e dificultam o desenvolvimento das aulas ligadas diretamente à relação professor e aluno. Surgem comentários de professores sobre a dificuldade dos alunos para realizarem algumas atividades sozinhos e sobre a indisciplina dos alunos. Estes estão correlacionados aos resultados mais baixos nas escalas de crenças de autoeficácia.

O *Engajamento dos Alunos* se refere à intenção do professor em estimular os alunos com suas estruturas mentais para superar obstáculos, à atendimento e orientação aos pais, ligadas às situações que dificultam o desenvolvimento das aulas.

5.4.2 Discussão

Essa seção destina-se a discussão dos resultados apresentados especificamente referentes às três categorias levantadas considerando a literatura e conhecimentos existentes sobre as questões propostas.

5.4.3 Estratégias Instrucionais

As estratégias instrucionais de ensino exigem do professor o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, os objetivos, as estratégias que serão utilizadas, o preparo do material, a organização do espaço onde a atividade será desenvolvida e a avaliação, além da organização da execução dentro do tempo disponível para aula. Segundo Macedo (2009), a estratégia instrucional está associada à expectativa que o professor tem em ser capaz de ensinar o seu aluno. Essa organização pode se apresentar de forma empolgante e desafiadora ao mesmo tempo, diversos fatores podem influenciar o modo como esse planejamento se desenvolve e algumas demandas podem ser percebidas de formas mais marcantes do que outras.

Apesar da dimensão estratégia instrucional no resultado das escalas de crenças de autoeficácia docente ser a dimensão de nível mais elevado, os itens da dimensão que se correlacionam nos relatórios de avaliação da prática de ensino surgem aqui como desafios. Buscamos entender como os níveis das crenças se mostram bastante altos nas escalas e, por outro lado, se mostram enquanto dificuldades nos momentos de práticas. A explicação pode estar relacionada à forma como os questionários foram elaborados e à especificidade do ensino da arte, já que os desafios percebidos diminuem ao longo do curso de formação continuada. Parte dos desafios percebidos está relacionada aos conteúdos de música e dança e em nosso instrumento os itens referentes às estratégias instrucionais falam da arte de forma geral e não referente a conteúdos específicos. Isso pode ter contribuído ao menos com uma parte dos resultados encontrados. Bzuneck (1996) e Macedo (2009), também relataram em suas pesquisas a necessidade de deixar claro no instrumento o que se refere à capacidade do professor quando se trata de situações difíceis.

Nota-se também no relato dos professores a necessidade da adaptação das atividades para a melhor compreensão dos alunos. Nessa adaptação o professor, muitas vezes, precisa antever o comportamento da criança, refletindo sobre como abordar o conteúdo e como se comportar diante dos questionamentos dos alunos. Isso, por sua vez, nos reporta ao conhecimento do próprio professor acerca dos conteúdos que serão ensinados aos alunos.

Muitas vezes, antever o problema pela leitura que se tem dos próprios alunos e buscar soluções, internas e externas, possíveis para lidar com as situações, demonstra um senso de capacidade para lidar com os problemas. Todavia, os relatos apresentados podem estar relacionados às situações que exigem o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico (MIZUKAMI et al, 2000).

“Assim mais do que deter habilidades e conhecimentos para a realização de uma determinada ação, o indivíduo deveria possuir as crenças de autoeficácia em um nível suficiente para executar determinada tarefa. Todavia, é importante salientar que as crenças de autoeficácia não são suficientes para produzir sucesso na ação de um indivíduo sem que este possua habilidade ou conhecimento para realizar a ação.”
(ROCHA & RICARDO, 2013)

Algumas dificuldades dos professores aqui apresentadas nos remetem à formação inicial, como quando somos reportados às falas que nos informam que alguns professores não sabiam responder perguntas específicas sobre Arte ou quando nos dizem que certos conhecimentos vão além do seu aprendizado. Resultados semelhantes são apontados da literatura, Welch (1995) revelou que muitos professores não se sentem autoconfiantes em ensinar Arte, devido à baixa percepção que possuem de suas habilidades artísticas, ao constatarem que a única formação que receberam relativa ao ensino de Arte foi em uma disciplina que cursaram durante a graduação, sendo essa experiência insuficiente para que os professores ensinem Arte.

Naturalmente, professores que não apresentam total domínio dos conteúdos que ensinam terão mais dificuldades em preparar material para as aulas e adaptar conteúdos de acordo com a faixa etária dos alunos, estabelecendo relações entre ambas, se atentando às características de cada material, associados às características técnicas e pedagógicas que se pretende lançar, demandando tempo e dedicação. Tal comportamento é bem marcante em professores com altos níveis de crenças de autoeficácia docente, nos relatos apresentados, os desafios do cotidiano existem, mas a busca para resolução dos problemas é imediata, principalmente no que tange ao preparo dos materiais e à adaptação das atividades, considerando o nível cognitivo dos alunos. As evidências nos levam a crer que a formação continuada é necessária para suprir a formação inicial, a fim de trazer respaldo aos professores como já apontado por outros autores (ver RUZZA, 2008; SPANAVELLO & BELLOCHI, 2005; VIDAL, 2011). Tais fatores podem afetar os níveis das crenças de eficácia dos professores e sua satisfação em atuar na docência (CAPELO e POCINHO, 2014).

Observa-se também em algumas falas a dificuldade enfrentada com a falta de material ou sala adequada. Em alguns momentos o material existe, no entanto, às vezes ele não é o

mais adequado ao desenvolvimento da atividade proposta, fazendo com que os professores busquem alternativas para lidar com a situação. Esse é um dado que evidencia que os professores participantes de nossa amostra possuem rápida adaptabilidade, lidando bem com as questões problema. Esse fator pode estar ligado à infraestrutura e vem sendo apontado na literatura como um fator que afeta a percepção das crenças de autoeficácia dos professores (IAOCHITE, 2007; IAOCHITE e COSTA FILHO, 2014; ROCHA, 2009; CASANOVA, 2013, FERERIRA, 2014). De acordo com Ferreira (2014), professores com crenças mais sólidas lidam melhor com as situações adversas e se adaptam rapidamente, não se deixando abalar facilmente com esse fator.

No estudo de Casanova (2013), a infraestrutura aparece como uma variável de contexto importante, no qual os resultados revelam que professores que atuam em escolas consideradas com alta infraestrutura tiveram percepções mais altas das crenças de autoeficácia coletiva. Carvalho, Freitas e Neitzel (2014) fazem alusão à importância da sala de Arte como instrumento de aprendizagem, como uma possibilidade na construção dos saberes estéticos que possam ir além do papel, do lápis de cor, giz e materiais reciclados. As autoras observam que um espaço bem estruturado pode possibilitar o desenvolvimento de estratégias diferenciadas aos alunos, beneficiando a fruição estética e materialização do processo criativo. A falta dos recursos necessários para o desenvolvimento das aulas e para poder alocar a produção dos alunos causa uma desmotivação por parte dos alunos e professores. O fato dos alunos não poderem observar a evolução das próprias produções e a dos colegas dificulta a percepção do seu desenvolvimento e, muitas vezes, podem gerar frustrações (NASCIMENTO e RIBEIRO, 2014).

Por outro lado, a busca pela solução dos problemas também é marcada, mostrando que os professores acreditam em sua capacidade para buscar superar as dificuldades encontradas. Segundo Bandura (1999), por meio das crenças de eficácia as pessoas motivam a si mesmas, são mais perseverantes, resolutas e confiantes. Quando comparamos os níveis das crenças dos professores antes, durante e após o curso de formação continuada para o ensino de Arte, percebemos uma elevação das crenças bem acentuada, isso irá refletir na prática em sala de aula. As crenças de autoeficácia determinam o grau de esforço que o indivíduo irá aplicar na execução de uma atividade e dos esforços que irá empregar na busca da resolução de problemas. Influenciando nos padrões de pensamento e reações emocionais dos indivíduos, promovendo sensação de serenidade (quando os níveis são elevados) na abordagem de determinadas tarefas (PAJARES, 1996).

Durante o curso pode ter havido uma percepção de ajuda por parte dos professores, auxiliando na busca por soluções aos seus desafios enfrentados.

Os professores se sentem com mais eficácia quando a ajuda que recebem de seus colegas contribuem para a melhora progressiva de suas habilidades de ensino e no domínio dos conteúdos que representam fatores primordiais para que os alunos se envolvam e aprendam. Assim, a própria cooperação terá como resultado final a percepção de experiências de êxito por parte dos professores. Com deficiências de conteúdo ou de didática, eles produzirão, previsivelmente, níveis mais baixos de aprendizagem nos alunos com um conseqüente decréscimo nas crenças de eficácia. (CHAMI & LOOS, 2007).

Chama-nos atenção o fato de que ao longo do curso de formação continuada os desafios percebidos pelos professores foram diminuindo, voltam a aumentar quando as atividades propostas se tornam mais complexas e diminuem novamente. Essas situações são marcantes nas falas dos professores quando advindas do exercício da prática, principalmente as interpretadas como bem-sucedidas. Essa pode ser uma evidência, à medida que os professores se percebem mais capazes em lidar com desafios diários, naturalmente os mesmos diminuem por possuírem um repertório capaz de buscar recursos mais adequados para ensinar. De acordo com a teoria da autoeficácia (BANDURA, 1997), professores com alto senso de eficácia instrucional apresentam crenças de que é possível utilizar técnicas apropriadas para ensinar os alunos.

Casanova (2013), também em resultados semelhantes, ressalta a necessidade em se pensar na formação profissional que propicie condições ao desenvolvimento de habilidades necessárias à atividade docente, a fim de promover melhores percepções das crenças de autoeficácia, ampliando incentivos aos professores para melhorar a sua formação e atuação.

Esse pode ser um indicativo para além da formação inicial, os programas de formação continuada devem propiciar experiências diretas e experiências vicárias de troca entre os professores e de persuasão social, garantindo a aplicação da teoria na prática em sala de aula, a fim de elevar a qualidade do ensino de Arte nas escolas, levando em consideração as necessidades apresentadas pelos professores. Outrossim, a formação inicial deve oportunizar experiências mais efetivas acerca do ensino de Arte, que possibilite aos futuros professores adquirirem conhecimentos mais aprofundados sobre as linguagens da Arte e as quais pudessem oportunizar aos futuros professores situações práticas dos conteúdos estudados.

5.4.4 Manejo da classe

A categoria manejo da classe irá envolver a maneira de gerenciar e organizar o desenvolvimento das aulas e podem envolver aspectos de atendimento aos alunos, atendimento aos alunos com necessidades especiais, indisciplina dos alunos, entre outros aspectos, durante o período que envolveu a observação do trabalho dos professores em seus relatos.

Em relação ao manejo da classe, nota-se nos relatos dos professores o que se refere ao envolvimento, interesse e colaboração dos alunos ao realizarem as atividades e também a indisciplina dos alunos, aqui encarado como fator desafiador aos professores. Em outros momentos, o comportamento dos alunos é observado e identificado de forma positiva pelos professores, percebidos por meio dos *feedbacks* dados pelos alunos, relacionados à persuasão social, afetando a percepção das crenças de autoeficácia (BANDURA, 1997), de forma positiva ou negativa. De acordo com Garcia (2008) a indisciplina, por exemplo, não está atrelada à uma área específica de conhecimento, ela é transversal a elas, mas esse é um fator que possui contexto histórico, relacionado à formação inicial dos professores e por conseguinte à imagem de “aulas livres” a que é, por vezes, transmitida aos alunos.

Esse motivo se atrela a um outro, relacionado às possíveis impressões causadas nos alunos por aulas de Arte onde seria perceptível aquele esvaziamento, seja devido a uma possível aura de “aula livre”, ou de aula transformada em espaço lúdico dentro da grade semanal, onde os alunos encontrariam tempo e oportunidade para experiências de “bagunça pedagógica.” (GRACIA, 2008, p.6).

No contexto do ensino de Arte, devemos ter em mente que os processos criativos fazem parte da trajetória do aprendizado da área, no qual se almeja despertar a criatividade e inventividade, o ambiente propício deve permitir que o aluno reflita e argumente, ser despojado, favorecendo o exercício da expressão. Entretanto, em outros contextos em que os conteúdos mais teóricos são abordados, como história da Arte, é necessária maior concentração (TORRES, 2010). Partindo dessa premissa, os espaços da disciplina de Arte devem manter o equilíbrio entre a liberdade necessária e as expectativas de civilidade. A hipótese para que os professores encarem o comportamento dos alunos como indisciplina, pode estar mais relacionada à necessidade de o aluno criar um espaço criativo.

Porém, professores com elevadas crenças de autoeficácia tendem a perceber esses desafios como algo a ser superado e muitas vezes podem se sentir estimulado por tais situações por não encarar o comportamento dos alunos como uma ameaça, ficando menos irritados com tais comportamentos, ou seja, lidam melhor com essas situações (MACEDO, 2009; FISK, 2012; CERESER, 2011; SILVA, 2013). Por outro lado, quando os professores encaram o comportamento dos alunos como ameaça, tendem a querer controlá-los, podendo

gerar frustrações que indiretamente afetam sua satisfação profissional, situações já sinalizadas em outros estudos (CAPELO e POCINHO, 2014; PEDRO, 2011).

Ferreira (2012) relata em seus estudos que a maneira como o professor percebe o seu contexto alimenta as estratégias que irá utilizar no enfrentamento das situações, se a sua percepção de autoeficácia for baixa ele tenderá a se estressar cada vez mais, pode também utilizar estratégias menos adaptadas tendendo a fuga e esquiva, podendo gerar o adoecimento.

Quando comparamos as falas dos professores com os resultados das variáveis das escalas de crenças de autoeficácia dos mesmos, obtemos escores relativamente altos, os itens considerados mais baixos se reportam a lidar com comportamentos difíceis dos alunos, mas ainda são considerados altos ou moderados. Isso nos leva a pensar que talvez a forma como esses itens sejam apresentados nas escalas devam ser revistos, já que a dificuldade em relação ao manejo da classe aparece em todos os instrumentos utilizados nesta pesquisa. Ainda que em um contexto geral tais fatores sejam elevados, ao longo do curso de formação os escores aumentam chegando próximos de 5 pontos em uma escala de 6. Como na categoria anterior, a maneira como os itens foram postos na escala em relação à prática do ensino talvez deva ser voltada à especificidade das linguagens da Arte. Nesse sentido, em pesquisas futuras esses itens devam ser revistos, já que nesta pesquisa o instrumento de medição contou com itens generalizados, no que tange aos gerenciamento dos alunos, trazendo maior entendimento sobre esse fator.

De acordo com as pesquisas realizadas por Cereser (2011), os cursos de formação inicial deveriam privilegiar a dimensão dos relacionamentos interpessoais, criando espaços de discussão entre os futuros professores e professores formadores. Criar esse espaço de discussão acerca dos relacionamentos interpessoais tanto na formação inicial como em cursos de formação continuada, se faz necessário na busca do enfrentamento dessas situações.

5.4.5 Engajamento dos alunos

A categoria engajamento dos alunos se refere à intenção do professor em estimular os alunos com suas estruturas mentais para superar obstáculos, ao atendimento e orientação aos pais, observa-se, entretanto, que se restringem principalmente ao auxílio dos alunos no desenvolvimento das atividades artísticas.

O auxílio dos alunos no desenvolvimento das atividades artísticas está intimamente ligado à própria habilidade do professor com as linguagens da Arte e à sua própria experiência em desenvolver atividades artísticas, como saber desenhar, pintar, tocar um instrumento, dançar, interpretar. Caso o professor não tenha experienciado a prática artística,

essa tarefa se tornará muito mais difícil, trata-se de conhecer diretamente o conteúdo e de buscar desenvolver um método pessoal para ensinar de acordo com as circunstâncias, ou seja, envolve o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico.

Na categoria das estratégias instrucionais observamos que alguns professores possuem dificuldades com o conteúdo e com o conhecimento pedagógico, esse pode ser o fator responsável pela dificuldade apresentada em auxiliar os alunos durante as atividades, já que esses fatores se relacionam e refletem no comportamento dos professores em situações desafiadoras, influenciando o clima na sala de aula. De acordo com Fontes e Azzi (2012), quanto mais alta a autoeficácia do professor, mais adequadas serão suas estratégias de ensino e abordagens de conteúdo frente às características dos alunos e persistência diante às dificuldades, afetando diretamente o planejamento de suas ações e auxiliando no desenvolvimento da autonomia dos alunos.

É possível que as dificuldades apresentadas nesta categoria se refiram principalmente ao início do curso de formação continuada, no qual os conteúdos tratados eram específicos aos de música e os participantes, por sua vez, tinham sua especificidade de formação em artes visuais, de forma que os próprios professores sentiram dificuldades em se envolver com o conteúdo que estava sendo tratado. Isso pode se refletir sobre a forma de motivar e encorajar a criatividade dos alunos, principalmente pelo o quanto o professor se percebe preparado e motivado a ensinar determinado conteúdo. Segundo Pajares e Olaz (2008), sem conhecimento e habilidade, mesmo que exista uma alta percepção de autoeficácia, como é o caso dos participantes do estudo, não é possível ter sucesso na execução de certas tarefas.

Como nos apontamentos da literatura, observa-se na fala dos professores que esses desafios são vivenciados, mas de modo geral enfrentados apesar de algum desconforto. O ideal seria se tais situações fossem encaradas como estímulo na busca de soluções aos problemas vivenciados e não apenas como um pesar, talvez o fato desses conhecimentos de conteúdo não serem tão sólidos afete ação dos professores.

Em síntese, nossos resultados reafirmam os achados pela literatura sobre as crenças de autoeficácia dos professores quanto aos níveis - geralmente de moderado a alto - e às fontes mais citadas - persuasão social e experiência vicária -. No entanto, para além do desafio de realizar uma investigação no campo do ensino da Arte, campo esse que ainda é pouco investigado em relação à autoeficácia docente, como já dito, essa investigação buscou evidenciar o desenvolvimento dessas crenças ao longo de um processo de formação continuada. Nesse sentido, o desafio se tornou ainda maior.

Ainda que o curso tenha um conjunto de fatores limitadores, por exemplo, seleção de conteúdo, estratégias utilizadas, tempo das seções, tempo total, entre outros, nos foi possível explorar um dos aspectos citados pela literatura, que foi a investigação das crenças de autoeficácia em situações de intervenção. A possibilidade de se explorar essa questão se revelou positiva quanto ao planejamento do curso, à sua aplicação e também quanto aos resultados obtidos em termos de aumento da percepção de autoeficácia ao longo do curso.

Foi possível, ainda, perceber que a perspectiva da colaboração assumida para o curso de formação se mostrou interessante, tanto pelo aumento da capacidade de colaboração entre os professores, como de seu papel positivo para o fortalecimento das crenças de autoeficácia dos professores. Este resultado pode nos oferecer pistas para a construção de propostas de formação quando o objetivo estiver ligado também às crenças de autoeficácia dos professores.

Por fim, a identificação dos desafios percebidos pelos professores, após terem contato direto com o ensino dirigido de diferentes conteúdos de Arte, nos orienta a refletir sobre como a formação inicial e continuada pode auxiliá-los a lidar com estratégias inovadoras, inclusive para superar tais dificuldades. Ter percebido menos desafios ao longo do curso e das práticas de ensino pode colocá-los em um movimento de buscar soluções, apoio e compartilhar ideias.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou investigar as variáveis pessoais ligada à atividade docente, bem como o constructo da autoeficácia ao longo de um curso de formação continuada junto aos professores que ensinam Arte, além dos desafios vivenciados durante o ensino.

O estudo revelou sobre o perfil dos professores que a maioria é do sexo feminino, com experiência na docência e especificidade em artes visuais. Notou-se também, que os professores têm uma jornada de trabalho relativamente longa, demonstrando que os mesmos dobram período buscando ampliar sua jornada.

Encontrou-se nos resultados dos participantes níveis elevados das crenças de autoeficácia nos três momentos da coleta de dados, sendo evidente ao longo do processo do curso de formação continuada uma elevação significativa na percepção das crenças de eficácia dos participantes. Os estudos sobre autoeficácia docente apontam que professores com alto senso de eficácia relativo ao conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico tendem a assumir maior responsabilidade em relação ao manejo da classe (MACEDO, 2009). De acordo com Fontes e Azzi (2012), quanto mais alta a autoeficácia do professor, mais adequadas serão suas estratégias de ensino e abordagens de conteúdo frente às características dos alunos e maior persistência diante das dificuldades, afetando diretamente o planejamento de suas ações e auxiliando no desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Na medida em que se considera que o ensino de Arte, por meio dos interpostos legais, permite a professores com diferentes formações atuarem, como já mencionado anteriormente, há de considerar-se como indicativo, para além da formação inicial, que os programas de formação continuada venham garantir a aplicação da teoria na prática em sala de aula, a fim de elevar a qualidade do ensino de Arte nas escolas, levando em consideração as necessidades apresentadas pelos professores e seus alunos. Outrossim, a formação inicial também deve oportunizar experiências mais efetivas acerca do ensino de Arte, que possibilitem aos futuros professores adquirirem conhecimentos mais aprofundados sobre as linguagens da Arte. Em especial, oportunizando situações práticas sobre os conteúdos estudados.

O estudo mostrou que em relação às fontes de informação das crenças de autoeficácia dos participantes a mais significativa foi a “Experiência Vicária”. Tal fato pode ser interpretado como uma evidência de que os professores aprendem muito sobre sua prática com seus pares, em nosso caso com os próprios professores de Arte, já que a fonte de “Persuasão Social” é a segunda com escore mais elevado. Todavia pode ser um fator particular da área de Arte, visto que os professores da área ensinam quatro linguagens, mas

possuem formação específica em apenas uma, sendo que observar um colega ensinando pode ter um alto valor.

Cabe-nos aqui aprofundar estudos de natureza qualitativa referentes às fontes de constituição das crenças de autoeficácia em professores de Arte. Sugere-se entrevistas com os professores de Arte para compreender como eles entendem suas próprias experiências frente ao ensino da Arte e frente às experiências de aprendizagens dos alunos. Importante, ainda, seria aprofundar as pesquisas futuras sobre as crenças dos professores no contexto do ensino da Arte e que pudessem embasar a construção de novos instrumentos quantitativos que tenham caráter relevante às outras áreas, mas que tragam a especificidade da Arte.

Com relação à influência da experiência colaborativa durante a pesquisa, encontrou-se forte influência dela nos participantes durante esse processo. Ao analisarem-se estes resultados, entendeu-se que a forte influência da experiência colaborativa se deu em virtude da troca de informações entre os professores que ministravam o curso e os participantes, possibilitando uma melhor compreensão de como ensinar determinados conteúdos, favorecendo também a relação professor-aluno em sala de aula, frente ao conteúdo apresentado. Entende-se assim que a experiência colaborativa permitiu o fortalecimento dos participantes no que tange à prática em sala de aula e às trocas significativas entre os pares, aumentando a interação social e consequentemente a satisfação dos professores, facilitando a aprendizagem. Além do exposto, pensar no processo da formação continuada dos professores depende da capacidade do desenvolvimento coletivo de formação que visem a busca de respostas aos problemas enfrentados no dia a dia dos professores, proporcionando o desenvolvimento técnico profissional (SIMÃO *et al.*, 2009).

Em relação às evidências da influência da experiência colaborativa para o aumento da percepção das crenças e fontes de autoeficácia docente nos participantes, os resultados confluem com a literatura, pois se mostram muito relevantes, apontando uma forte influência nas variáveis de Interação Social e Experiência Colaborativa em relação à autoeficácia docente, e também, nas escalas de crenças no que se refere às dimensões Manejo da Classe e Persuasão Social. Esse resultado indica um avanço no estudo da autoeficácia no campo da Arte, ao se pensar que a autoeficácia pode ser incrementada através de programas de formação continuada que primem pelo crescente desenvolvimento das crenças, como fator decorrente à consolidação do ensino da Arte, assim imbricam na aprendizagem dos alunos destes professores.

Não era objetivo desse estudo criar um método de formação colaborativa, mas sim perceber se o processo de formação continuada, por meio de trocas colaborativas, traria

benefícios em relação ao aumento das capacidades para o ensino de Arte e das crenças de autoeficácia percebidas pelos participantes. Adicionalmente, as variáveis dependentes apresentadas confirmam a forte influência sobre a percepção da autoeficácia. No entanto, apesar do tempo de o estudo ter sido relativamente curto para permitir o acompanhamento mais profundo do processo dos participantes na aplicação das atividades com os alunos, ainda foi possível contar com breves relatos orais e relatos avaliativos escritos dos professores sobre tais experiências de ensino. Embora como aponte Bandura (1997), professores eficazes podem influenciar o desempenho dos alunos, o estudo não mediu o desempenho dos estudantes para perceber se o aumento das crenças de autoeficácia dos professores realmente os impactou.

Contudo, por meio das avaliações das atividades aplicadas com os alunos foi possível levantar os desafios percebidos, por meio de análises qualitativas. As quais revelaram três categorizações de desafios relacionadas ao ensino de Arte, as quais seus desdobramentos se correlacionam. Nesse sentido, o papel da formação continuada foi fundamental para que a percepção dos desafios dos participantes ao longo do processo fosse diminuída. O processo foi favorecido pela aprendizagem colaborativa entre os professores, a troca de experiências entre os professores experientes e especialistas colaborou com a formação dos colegas. É um processo de formar “de dentro para fora”, isto é, o grupo conhece os desafios e as limitações do contexto (infraestrutura, número de alunos, visão de ensino de Arte ,etc.) e, a partir disso, é possível planejar formações que contribuam para a superação de parte dos desafios enfrentados no ensino de Arte.

A correlação formação dos professores de Arte e as estratégias instrucionais pode se evidenciar em decorrência dos problemas da formação inicial dos professores que ministram aulas de Arte, os quais em consequência terão maior dificuldade em ensinar, tendo visto que os mesmos não possuem formação que abarquem todos os conteúdos estudados na área. Uma das consequências a essa dificuldade foi o esvaziamento dos conteúdos de Arte nos planejamentos dos professores. É de suma importância e de responsabilidade dos professores resgatarem os conhecimentos mais aprofundados da Arte, para que a mesma possa executar seu papel fundamental na formação do indivíduo e deixem de fazer parte das leituras de subsolo, a fim de criarmos paralelos viáveis à Arte (BARBOSA, 2005).

Outra consequência a esse fato repercute, por sua vez, no engajamento dos alunos que tem dificuldades em aceitar o tipo de conhecimento superficial que vem sendo oferecido nos últimos anos, ligados à livre expressão e às datas comemorativas, ora por não terem interesse nas atividades artísticas propostas, ora por estarem distantes de seu contexto. Esses alunos, em

muitos casos, gostariam (e poderiam) de aprender conteúdos sobre Arte por meio de estratégias diversas. O uso de tecnologias, visitas, pesquisas na internet, enfim, estratégias que os coloquem como ativos do processo ensino-aprendizagem poderiam também ser utilizados. Aprender sobre como ensinar de forma conjunta pode ser uma abordagem que estimule o professor a buscar novos conhecimentos e trazê-los efetivamente para o próprio planejamento. Outrossim, é importante que para além dos cursos de formação, o professor desenvolva uma percepção positiva sobre as suas próprias condições para ensinar nessa direção.

Evidencia-se a importância do fortalecimento das crenças de autoeficácia dos professores de Arte que os permitam, desta maneira, desconstruir a naturalização da baixa qualidade de ensino que vem sendo ofertado nesse campo e os possibilite, através de esforços sistematizados e reflexões, transformarem a sua realidade. Igualmente, há de se dar condições de trabalho aos professores para que esses possam atuar com mais tranquilidade e possam oferecer mais qualidade de ensino aos seus alunos. Como incremento na manutenção das crenças da autoeficácia docente, como já apontado por Rocha (2009), o treinamento pedagógico pode ser interessante, já que os elementos contextuais, os apoios percebidos e os recursos disponíveis contribuem com a percepção das crenças da autoeficácia.

Destaca-se que não se pode esquecer-se da responsabilidade do próprio poder público, independente da esfera de atuação, em relação a proporcionar a infraestrutura adequada na oferta do ensino, atentando-se aos tipos de materiais, espaços físicos adequados e recursos disponíveis ao ensino da Arte. Além de virem a reestruturar os cursos de formação inicial que permitam aos novos professores maior domínio sobre os conteúdos que serão estudados.

Tendo em vista os apontamentos de Bandura (1997) de que professores mais eficazes são mais capazes de lidar com situações desafiadoras e podem influenciar no desempenho dos seus alunos, que é fundamental no campo da Arte, considerando o desenho desta pesquisa, seria importante, além das recomendações já mencionadas, um aprofundamento nas análises quantitativas com desenhos longitudinais, buscando verificar se o fortalecimento de crenças de autoeficácia obtidas no período do curso de formação se mantiveram estáveis ou se à medida que os apoios percebidos foram retirados elas declinaram.

Ressalta-se também que boa parte dos participantes da pesquisa foi constituída por professores com formação em Pedagogia e parte com formação em Arte, incluindo linguagem de música e artes visuais, que no momento da primeira coleta apresentaram escores mais elevados, mas ao longo do processo se igualaram. Nesse sentido, seria interessante acompanhar esses professores separadamente, visando verificar se essas alterações positivas nas crenças de autoeficácia não foram transitórias entre os professores.

Há de se considerar também que o modelo metodológico empregado no presente estudo possui seus limites. Este estudo realizou a primeira coleta de dados com todos os convidados que atenderam ao primeiro chamado para a participação do estudo, os quais todos concordaram em participar das etapas seguintes. Sugere-se assim que em novos estudos com metodologia semelhantes sejam criados grupos controle e grupos experimentais, a fim de aprofundar as análises realizadas e que, dessa forma, possam apreender maiores informações sobre os participantes e possam trazer maiores contribuições a cerca dos estudos das crenças de autoeficácia dos professores quando em situações de intervenção.

Por fim, um dos aportes desse estudo foi o contexto da especificidade da Arte a partir do referencial teórico da Teoria Social Cognitiva, por ser essa disciplina com necessidades específicas dentro dos currículos, ainda tão pouco estudado dentro de nossa abordagem teórica, nos contextos internacionais e ainda menos estudada dentro do Brasil. Esse estudo, portanto, não se encerra, mas que possa ele ser promotor de pesquisas futuras, e que esses novos achados venham ampliar a compreensão sobre o papel fundamental dos professores que se propuseram a enfrentar, além dos desafios da docência, os desafios que envolvem os conhecimentos da Arte, de modo que as crenças de autoeficácia sejam cada vez mais fortalecidas. Buscou-se trazer esclarecimento sobre os fatores e a força das crenças de autoeficácia docente nesse campo específico.

Importante destacar que a superação dos desafios apresentados pelos participantes desse estudo, como aqueles mencionados na introdução desse trabalho – banalização da disciplina e pouca valorização nos currículos, a garantia da legislação, mas o abandono da prática e dos processos de formação, insuficiência de conteúdos e carga horária na formação inicial, entre outros - poderão ocorrer quando universidade, poder público e escola se disponham a dialogar em busca de propostas que se coadunem com a valorização do ensino de Arte nos anos iniciais da Educação Básica.

Trazer em destaque as crenças de autoeficácia dos professores, apoiadas por uma teoria sólida que se fundamenta no papel agêntico que o professor pode (e deveria) exercer na escola, é reconhecer, juntamente com a literatura, o valor dessas crenças para a ação do professor no cumprimento de seu papel social e moral no desenvolvimento de seu trabalho de ensinar.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, C. E. A. **Autoeficácia de professores para utilizarem tecnologia de informática no ensino.** Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP. , 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000789633&fd=y>>. Acesso em: 15 out. 2015.
- AMARAL, J. C. **Auto eficácia e auto regulação e desempenho nas tarefas cognitivas.** Instituto de Psicologia Aplicada. Tese de Mestrado. 1993. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/302/1/DM%20AMAR-J1.pdf>. Acesso em: 13,abr. 2015.
- AZZI, R.G. POLYDORO, S. A. J. e MACIEL, A.C. **Crenças de autoeficácia docente: problematizando sua importância no cotidiano escolar a partir de um estudo junto a professores de línguas estrangeiras.** In: Congresso Internacional Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005. Disponível em: <http://teoriasocialcognitiva.net.br/wpcontent/uploads/2014/09/AZZI_POLYDORO_MACIEL_2005.pdf>. Acesso em: 17, jun.16.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Autoeficácia em diferentes contextos.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.
- AZZI, R.G.; POLYDORO, S.A.J.; BZUNECK, J.A. **Considerações sobre autoeficácia docente.** In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S.A. (Org.) **Autoeficácia em diferentes contextos.** Campinas: Alínea, 2006. Cap.7.p. 149-159.
- BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control.** Nova York: Freeman, 1997.
- BANDURA, A. **Teoria Social Cognitiva no contexto Cultural.** In: BANDURA, A.; AZZI, R. G. (Org.). **Teoria Social Cognitiva: diversos enfoques.** Campinas: Mercado das Letras, 2017. Cap.2. p. 45-82.
- BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Orgs.) **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos.** Porto Alegre: ArtMed, 176 p. 2008.
- BANDURA, A.; et al. **Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios dela sociedade actual.** Editorial Descée de Brouwer, S.A., 1999.
- BARBOSA, A. M. T. (Orgs.) **Arte-educação: leitura no subsolo.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, A. M. T. **Arte- educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras.** Rev. Estudos Avançados, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>>. Acesso em: 26, mar.2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte - Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília. MEC/SEF, 1997.
- _____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96.** Brasília, 1996. BRASIL, Base Nacional Curricular. disponível em: <http://www.famasul.edu.br/2015/arquivos_pdf/106.pdf> Acesso em: 18, out. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é base.** Versão Final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 09 jul.2017.

BICA, F. VERDIN, R. VICARI, R. M. **Delineamento de um Agente para detectar a Auto-Eficácia do Aluno no Ensino-Aprendizagem via Web.** Rev. Novas tecnologias na Educação.v. 3, n.1, Maio, 2005. ISSN 1679-1916. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/1379>>. Acesso em: 18,mar. 2016.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. **Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy.** PsicoUSF, v. 8, n. 2, p. 137-143, 2003.

CAÇÃO, M.I. **Jornada de trabalho docente: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público paulista.** Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP. , 2001

CARVALHO, C.; FREITAS, A. A.; NEITZEL, A. A. **Salas de Arte: espaço de formação estética e sensível na escola.** Rev. Educação, Sociedade & Culturas, nº 42, 67-86, 2014. Disponível em: <http://www.fpece.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC42_07CarlaCarvalho.pdf>. Acesso em: 13 maio.2017.

CAPELO, R. POCINHO, M. **Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores.** Educ. rev.no.54 Curitiba Oct./Dec. 2014. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37870>> . Acesso:18, jun. 16.

CAPRARA, G. V. et al. **Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level.** Journal of School Psychology, v. 44, p. 473-490, 2006. Disponível em:<<http://www.realtutoring.com/phd/sem1efficacy.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

CHAMI, W. A.; LOOS, H. **Crenças de autoeficácia docentes e suas implicações pedagógicas: uma análise possível.** Secretaria de Estado da Educação Programa de Desenvolvimento Educacional Curitiba – Paraná. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1143-4.pdf>> . Acesso em: 13 jul. 2016.

CERESER, C. M. I. **Tecnologias Digitais na Educação Básica: as crenças de autoeficácia dos professores de música - Educação musical: formação humana, ética e produção do conhecimento.**In: XXII Congresso Nacional da Associação Nacional de Música, 2015. Natal. Anais. Natal – RS, 2015. p.26.Disponível em:<<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1345/617>>. Acesso em: 23, jul. 2016.

CORRÊA, C. C. M. **Atitudes e valores no ensino da arte: após a Lei nº 4.024/61 até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96.** EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 97-113, jan./jun. 2007. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/715/71590106.pdf>>. Acesso em: 15, out. 2015.

CRUZ, S.P.S; NETO, J.B. **A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas.** Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 50 maio-ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a08.pdf>>. Acesso em: 26 out 2015

DAL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. **Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos.** Rev. Nuances: Estudos Sobre Educação , v. 24, n.3, 67-80, 2013. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2698/2362>> Acesso em: 02 jul 2015.

DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios.** Rev. Educar, Curitiba, n: 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

FERREIRA, D.M.A.P. **Ensino de Arte e Educação Estética: Vivências de professores que lecionam nesta disciplina.** 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação , Processos Sócio educativos e Práticas Escolares). Universidade Federal de São João Del-Rei. 2013.

FERREIRA, L. C, M. **Crenças de autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento.** Psicol. Ensino & Form. [online]. 2014, vol.5, n.2, pp. 19-37. ISSN 2177-2061.

FISK, T. **Teaching artists and their level of teacher efficacy.** Dissertation Requirements for the De-gree of Doctor of Philosophy. University of Birmingham. Alabama, 2012.

- FONTES, A. P.; AZZI, R. G. **Crenças de autoeficácia e resiliência: apontamentos da literatura sociocognitiva.** Rev. Estudos de Psicologia. Campinas 29(1) p.105-114. 2012.
- FRANCO, M.L.P.B. **Análise do conteúdo.** Brasília, Plano: 2003.
- FREITAS, J. A. C.; OLIVEIRA, A. O. **Análise da autoeficácia percebida pelos professores de escolas públicas e privadas de Natal.** Rev.INTERFACE – Natal/RN – v.7 – n. 2 - jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/6720/analise-da-auto-eficacia-percebida-pelos-profes--->>. Acesso em: 13 jul.2016.
- FROTA, C. N. e YANO, L. P. **Autoeficácia: fatores motivacionais no êxito escolar.** In: YANO, L. P.; OLIVEIRA, A. J. S (Org.) **Psicologia Social E Educacional: Temas, Possibilidades e Desafios no estado do Acre.** FAAO, 2010.
- FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Ed. Cortez, 4.ed. 1999.
- GARCIA, J. **Criatividade e indisciplina nas aulas de Arte.** In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2008. Itajaí, SC. UNIVALE, 2008. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_e_arte/Trabalho/01_47_20_CRIATIVIDADE_E_E_INDISCIPLINA_NAS_AULAS_DE_ARTE.pdf>. Acesso: 13 maio. 2017.
- GATTI, B. A.; **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas.** Bernadete A. Gatti; Marina Muniz R. nunes (orgs.) São Paulo: FCC/DPE, 2009.
- GOMBRICH, E. **História da Arte e ilusão.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- HUBERMAN, M. **O ciclo de vida dos professores.** In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995, p. 31- 61..
- IAOCHITE, R. T. **Auto-eficácia de docentes de educação física.** 2007. 175 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- IAOCHITE, R. T.; et al. **Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física.** 2011.Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 825-839, out./dez. 2011. Disponível em: <http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-32892011000400003>. Acesso em: 14, jun. 2016
- IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. **Escala de fontes de autoeficácia docente: estudo exploratório com professores de educação física.** Psicologia Argumento, Curitiba, v. 30, n. 71, p. 659-669, 2012.
- IAOCHITE, R. T. **Crenças de eficácia docente e suas origens.** Rev. Psicol. Ensino & Form. vol.5 n.2 Brasília, 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v5n2/v5n2a06.pdf>> . Acesso em: 17 jun. 2016.
- IAOCHITE, R. T.; COSTA FILHO, R. A. **Autoeficácia docente para o ensino de ginástica na escola: resultados de um projeto de extensão.** Revista Triângulo, [S.l.], v. 7, n. 1, set. 2015. ISSN 2175-1609. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/499>>. Acesso em: 08 set. 2017. doi:<https://doi.org/10.18554/rt.v7i1.499>.
- KLASSEN, R.; TZE. V. M.C.; BETTS, S. M.; GORDAN, K. A. **Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise?** Educational Psychology Review. 03/2011; 23(1):21-43. DOI: 10.1007/s10648-010-9141-8. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007%2F10648-010-9141-8#page-1>> Acesso em: 26, out.2015
- LACERDA, S. G. S.. **A crença de autoeficácia dos docentes universitários: a relevância para o processo de ensino-aprendizagem.** 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de humanidades e Tecnologia. Lisboa, Portugal, 2012.
- LANIER, V. **Devolvendo arte à arte-educação.** In: BARBOSA, A. M. (Org.) **Arte-educação: leitura no subsolo.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 43-55.

LOPEZ, O. V.; VALLEJO, N. G. V. **Diferenças individuais no desenvolvimento da autoeficácia e o sucesso acadêmico: o efeito de uma estrutura computacional.** Acta Colombiana de Psicologia. 2012, vol.15, n.2, pp.29-41. ISSN 0123-9155. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-91552012000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 18, mar.2016.

MACEDO, I. C. **Crenças de autoeficácia de professores de ensino fundamental e sua relação com percepção de apoios na escola.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, 2009.

MACEDO, I. C.; BZUNECK, J. A. **Motivação de professores, autoeficácia e fatores do contexto social.** In: IX Congresso Nacional de Educação –EDUCERE. III Encontro de psicopedagogia, 2009, Curitiba. Paraná: Puc, 2009. P.7335 – 7344. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3103_1586.pdf>. Acesso em: 26 mar.2016.

MIZUKAMI et al. **Desenvolvimento profissional da docência: analisando experiências de ensino aprendizagem.** Pro-Posições. Campinas, 11(4), p.97-109, 2000. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/31_artigo_mizukamimgn_etal.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2016.

MONTEIRO, L. P. **O professor de arte na rede pública municipal de Santos: tensões entre a formação e a atuação profissional.** Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação. Santos,SP, 2011.

MORRIS, D. B.; USHER, E. L. **Developing teaching self-efficacy in research institutions: a study of award-winning professors.** Contemporary Educational Psychology, 36, 232–245, 2011.

NASCIMENTO, G.; RIBEIRO, M. R. **Arte na Escola: desafios e impasses, um estudo de caso.** Rev.Digital Art & Educação - ISSN 1806-2962 - Ano XII - Número 15. São Paulo, SP, 2014. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-15/01.pdf>>. Acesso em: 13maio, 2017.

NAVARRO, L. P. **El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia El desarrollo profesional de docente.** Miscelánea Comillas, 60, 591-612, 2002.

NEVES, H. M. S. **A autoeficácia na aprendizagem de canto.** 2012.Dissertação – Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Portugal. 2012

ORECK, B. A. **The arts in teaching: an investigation of factors influencing teachers' use of the arts in the classroom.** Dissertation Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy - University of Connecticut.Connecticut, 2001.

PARDINI, M. R.S. **O ensino das Artes na educação básica em tempos de avaliação institucional: um estudo de caso na escola pública estadual paulista.** Dissertação Usp Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 2010.

PAJARES, F. M. **Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct.** Review of Educational Research, v. 63, n. 3, p. 307-332, 1992.

PAJARES, F. M.; OLAZ, F. **Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral.** In: BANDURA, A. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos,** Porto Alegre: Artmed, 2008.

PEDRO, N .S. G. **Utilização educativa das tecnologias, acesso, formação e autoeficácia dos professores.** 2011. 415 f. Tese de doutorado em Educação – Universidade de Lisboa – Portugal. 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/3571>>. Acesso em: 25, jun. 2016.

PERALTA, H.; COSTA, F. A. **Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional.** Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 03, pp. 77-86. Disponível em:<<http://hdl.handle.net/10451/7028>>. Disponível em: 18 mar. 2016.

POLYDORO, S. et al. **Escala de auto-eficácia docente em educação física.** In: MACHADO, C. (Org.). **Avaliação psicológica: formas e contextos,** Braga: Psiquilíbrios, 2004. p. 330-337.

REALI, A. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G.N. **Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo.** Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 479-506, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0940140.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2016.

ROCHA, D. M.; RICARDO, E. C. **As crenças de autoeficácia e as práticas docente: apresentando um novo instrumento qualitativo para análise das crenças de autoeficácia dos professores de Física.** XX Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF, 2013 – São Paulo, SP. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31205958/trab_Diego_Elio_SNEF2013.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1466263786&Signature=b6nad%2F80kXc3Z3XU6wxu0KvXC EI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAs_Crenças_de_Autoeficacia_e_as_Praticas.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2016.

ROCHA, M. S. **A autoeficácia docente no Ensino Superior.** Tese de doutorado em Educação. Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2009.

RODRIGUES, A. C. S. A. **Promoção da autoeficácia na aprendizagem do Inglês no 1º ciclo.** Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Nova Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa, Portugal. 2011.

RUZZA, J. A. P. **Professores de Artes: formação continuada e os reflexos na sala de aula das séries iniciais.** Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2008.

SCHMID, M. B. S. **Autoeficácia dos professores: Análise de um modelo de intervenção para o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes. Londrina, PR, 2015.

SILVA, N. N. S. **Aprendizagem colaborativa em um curso on-line de pósgraduação: a perspectiva dos alunos.** 2011. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SILVA, J. C.; SILVA, M. M. **Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações?** Revista Portuguesa de Educação, 2015, 28(2), pp. 87-109. 2015, CIED - Universidade do Minho. Minho, 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.versila.com/5134722>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

SIMÃO, A. M. V. et al. **Formação de Professores em contextos colaborativos: Um projecto de investigação em curso.** Rev. de Ciências na Educação. n.8, p.61-73, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_22_fom_prof_cont_colaborativos_amvsimao.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2016.

SHULMAN, L. S. **Those who understands: Knowledge growth in Teaching.** Educational Researcher, Vol. 15, n. 2. Feb., 1986, pp. 4-14. Disponível em: <http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2016.

SHULMAN, L. S. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.** Rev. de currículum y formación del profesorado. 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2016.

SPEARS, L. R. **Social Presence, Social Interaction, Collaborative Learning, and Satisfaction in Online and Face-to-Face Courses.** Dissertation Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. Iowa State University. 2012.

SPANAVELLO, C. S.; BELLOCHIO, C. R. **Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes.** Revista ABEM, Porto Alegre, v. 12, 89 -98, mar.2005.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. **Aprendizagem Colaborativa: teoria e prática.** In: TORRES, P. L. (Org.). Complexidade : redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: SENAR – PR, 2014.

TORRES, R. **A Indisciplina Na Graduação Em Artes Visuais: Aspectos Positivos E Negativos.** In: ANPAP, 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas "Entre Territórios".2010. p. 2428 – 2441. Cachoeira, Bahia 2010.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK H. A.; HOY, W. K. **Teacher efficacy: its meaning and measure.** Review of Educational Research, v.68, n.2, p.202-248, 1998.
Disponível em: <http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/RER_TeacherEfficacy.pdf> Acesso em: 5 ago. 2015.

VIDAL, F. S. L. **A formação inicial em pedagogia e o ensino da arte: um estudo em situações em ensino superior do estado de Pernambuco.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

WELCH, A. (1995). **The self-efficacy of primary teachers in art education.** Issues In Educational Research, 5(1), 71-84. Disponível em: <<http://www.iier.org.au/iier5/welch.html>>. Acesso em: 19 Jan.2016

WADE, S., WELCH, M.; JENSEN, J. B. (1994). **Teacher receptivity to collaboration: Levels of interest, types of concern, and school characteristics as variables contributing to successful implementation.** *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 5(3), 177-209.

WOOLFOLK HOY, A., BURKE S. R. **Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures.** *Teaching and Teacher Education*, v.21, n.4, p.343-356, 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Gisele Carvalho Rodrigues, RG 19.577.927-7, convido-o (a) a participar de uma pesquisa que estou desenvolvendo no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Unesp (Mestrado), sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Tadeu Jaochite. O título do projeto é “Autoeficácia para o ensino de Artes na educação infantil” e tem como finalidade: a) Mensurar o nível de autoeficácia e as fontes de construção dessa crença com professores pedagogos e de professores de Artes antes e após a participação num curso de formação em colaboração; b) Identificar os desafios percebidos por esses professores ao ministrarem aulas sobre Artes. Essa é uma pesquisa de natureza mista, quanti-qualitativa.

A sua participação nessa pesquisa é voluntária e será a de preencher a um conjunto de quatro (4) instrumentos composto por um questionário de caracterização, uma escala de autoeficácia e uma escala de fontes de autoeficácia para o ensino/aprendizagem (impressos) e uma entrevista. A pesquisa não oferece riscos aos participantes, por não serem invasivos à intimidade dos participantes, os eventuais riscos relativos a esta pesquisa podem ocorrer no momento do preenchimento dos instrumentos ou da realização da entrevista, por estarem relacionados à sua prática pedagógica e poderão ser interrompidos a qualquer momento. Para minimizar esses riscos de constrangimento, as questões do roteiro de entrevistas foram elaboradas de modo a evitar constrangimentos, enfocando-se somente o objeto de estudo e os dados coletados permanecerão em sigilo. A entrevista será gravada em áudio e, caso você se incomode com esse procedimento os dados poderão ser anotados, descartando o uso do gravador. Caso você se sinta desconfortável em qualquer momento da entrevista ou do preenchimento dos instrumentos, ou constrangido, os mesmos poderão ser interrompidos e serão retomados os objetivos que esse trabalho propõe e os possíveis benefícios dessa pesquisa; e se não estiver nas suas melhores condições de saúde, os procedimentos serão remarcados. Em caso de mal estar imprevisto, o pesquisador prestará assistência e chamará o serviço especializado.

Os preenchimentos dos instrumentos na forma impressa acontecerão antes e durante o curso de formação, como já dito antes sua participação é voluntária, não obrigatória. As entrevistas serão realizadas em clima amistoso e de respeito, em local e horário estipulados por você. Asseguramos também a plena liberdade de desistência na pesquisa, bem como solicitar esclarecimentos a qualquer momento. Além disso, se você se sentir constrangido ou incomodado com alguma questão, terá total liberdade de não respondê-la, sem que isso signifique qualquer penalidade. A análise dos dados será realizada de modo a respeitar a sua opinião sendo fiel às suas manifestações, não emitindo juízos de valor sobre as respostas dadas.

Em relação aos benefícios, o desenvolvimento deste estudo possibilitará compreender como os professores percebem a sua autoeficácia em ensinar Artes, como essas crenças vão se constituindo e qual é a importância dos processos de colaboração entre os pares, para tanto propomos uma formação em serviço, correspondente a 30 horas, os conteúdos serão levantados juntos aos participantes antes do curso de formação, que buscará ativar os níveis de autoeficácia dos participantes, favorecendo o processo de colaborativo e de troca de experiências entre os professores sobre o ensino de Arte. Trata-se de uma temática relevante com poucas evidências de pesquisa no

cenário nacional e cuja sua participação poderá contribuir para a aquisição de evidências que possam contribuir para a discussão sobre a formação de professores para o ensino de Arte.

Os dados obtidos por meio dessa pesquisa serão utilizados somente para fins científicos e o seu nome será mantido em sigilo. Cumpre informar, ainda, que você não terá nenhum gasto para participar dessa pesquisa, da mesma forma que não receberá nenhuma remuneração.

Sendo assim, se você se encontrar suficientemente esclarecido, o (a) convidado a assinar este Termo elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador responsável.

Gisele Carvalho Rodrigues
Pesquisador responsável

Prof.Dr. Roberto Tadeu Iaochite
Orientador

Instituição: Instituto de Biociências UNESP - Rio Claro - Departamento de

Educação

Endereço: Avenida 24-A, 1515, Bela Vista, CEP: 13506-900

Contato: fone (19) 3524 -5373 (19) 99338-1671.

e-mail: gisele.rods.1970@gmail.com

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 3526-9678

Rio Claro, ____ de _____ de _____

Dados do participante da pesquisa:

Nome: _____

RG: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____

Sexo: _____

Endereço: _____

CEP _____

Fone: _____ / _____

e-mail: _____

Assinatura do participante _____

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIOS DE AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Escola:

Professor:

Ano/Turma:

Nº de alunos:

- 1) Quais foram os desafios para planejar, executar e avaliar essa atividade?
- 2) Comente como você se sentiu antes durante, a realização e após o término dessa atividade?
- 3) A partir do que você descreveu na questão anterior, isso teve ou tem alguma relação com a sua autoconfiança para ensinar? Explique.
- 4) Faça uma síntese dos resultados obtidos com os alunos ao desenvolver essa atividade.
- 5) A partir do que você descreveu na questão anterior, você gostaria de ter feito diferente? Se sim, o que?
- 6) Como podemos ajudar você a fazer essa diferença que você citou
- 7) Como podemos ajudar você a fazer essa diferença que você citou?

APÊNDICE C

PLANEJAMENTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO - FORMAÇÃO

DATA	PRO. RESPONSÁVEL	OBJETIVO (PARA QUÊ)	CONTEÚDOS (O QUÊ)	METODOLOGIA DE ENSINO (COMO)	AValiação
14/09 At. 1	Patrícia, Leandro, Gisele (tempera) e colaboração dos demais	- Reconhecer e diferenciar texturas, tátil e visualmente no entorno e em obras de arte. De modo que possa vir a utilizar texturas em seus trabalhos pessoais Experimentar, em suas criações, diferentes materiais, instrumentos, espaços pictóricos, campos plásticos, suportes, técnicas; explorar, em suas produções, formas bi e tridimensionais, a fim de identificar os elementos de composição da Arte, por meio da expressão e do som	- Linhas, textura, pontos e cores, tempera, expressão corporal e som.	- Em todas as atividades de Arte procuraremos trabalhar com ver, perceber e fazer combinando diferentes linguagens da arte e perpassando-as e definindo os conceitos .	- A avaliação se dará continuamente através da observação e aplicação prática dos exercícios e da aplicação das atividades para casa
21/09 At. 2	Patrícia, Leandro, Gisele (paisagens sonoras)	- Conhecer os elementos constitutivos da música em experiências de	- Origem da música; transmissão do som; característica do som,	- Definição e conceito da música e exercícios práticos de aplicação	- A avaliação se dará continuamente através da observação e aplicação prática dos exercícios e da aplicação das atividades para casa

	colaboração dos demais	criação, interpretação e apreciação musical contextualizando. Praticar atividades que envolvam o corpo como produtor de sons e movimento;	e como o som chega a nós; a dança e a música.		
28/9 At. 3	Patrícia, Leandro e colaboração dos demais	- Familiarizar-se com os vocabulários e expressões, bem como com os elementos constitutivos e códigos específicos da Música; - Reconhecer elementos da linguagem musical, bem como a forma musical; - Utilizar elementos da linguagem musical para expressar-se	- Elementos da música (duração, altura, intensidade, timbre, andamento) Ritmo; Som e o silêncio. A música na pintura	- Apresentação teórica do tema e suas associações práticas nas linguagens da Arte. Exercícios práticos de aplicação	- A avaliação se dará continuamente através da observação e aplicação prática dos exercícios e da aplicação das atividades para casa
05/10 At. 4	Gisele, Leandro e colaboração dos demais	- Compreender os períodos que envolvem a história da Arte; Identificar figura e fundo	- Elementos da composição; Simetria, bi e tridimensional;	- Abordagem teórica com a definição dos períodos que envolvem a história da Arte em especial o Renascimento;	- A avaliação se dará continuamente através da observação e aplicação prática dos exercícios e da aplicação das atividades para casa

		<p>em diferentes modalidades das artes visuais, assim como nas próprias produções;</p> <p>- Perceber que algumas imagens estruturam a representação do espaço em vários planos</p>	<p>Leitura da obra: Ticiano – Baco e Ariadne</p>	<p>elementos da composição; leitura da obra de Ticiano: Baco e Ariadne; exercícios de aplicação</p>	
<p>10/10 At. 5</p>	<p>Gisele, Patrícia, Leandro e demais colaboração dos demais</p>	<p>- Criar produções artísticas que dialoguem com a produção histórica;</p> <p>Experimental, em suas criações, diferentes materiais, instrumentos, espaços pictóricos, campos plásticos, suportes, técnicas; explorar, em suas produções, formas bi e tridimensionais;- Entrar em contato com (re) produções de obras de arte de diferentes</p>	<p>-Leonardo da Vinci, vida e obra, medicina, corpo humano; Desenho anatômico Música: cabeça, ombro, joelho e pé; Andamento lento, crescente e rápido</p>	<p>Expositiva Teórica - História da arte: Leonardo Da Vinci e os conceitos do Renascimento, anatomia e proporção no corpo humano. Exercícios práticos</p>	<p>- A avaliação se dará continuamente através da observação e aplicação prática dos exercícios e da aplicação das atividades para casa</p>

19/10 At. 6	Leandro, Patrícia e a colaboração dos demais	autores, épocas, países, culturas. Perceber que produções artísticas têm um ou mais autores;	Materialidade na Arte: técnicas de pintura e a dança com expressão nas artes	Esse encontro caracteriza em aplicar os conceitos estudos através de atividades de pintura, dança e escultura.	- A avaliação se dará continuamente através da observação e aplicação prática dos exercícios e da aplicação das atividades para casa
		- Experimentar, em suas criações, diferentes materiais, instrumentos, espaços pictóricos, campos plásticos, suportes, técnicas; explorar, em suas produções; - Conhecer, relacionar, apreciar objetos, imagens, concepções artísticas e estéticas, na sua dimensão material e de significação, criados por produtores de distintos grupos étnicos em diferentes tempos e espaços físicos e virtuais, observando a conexão entre essas produções e a			

		experiência artística pessoal e cultural do aluno; Promover uma brincadeira como instrumento de Pintura	Reconhecer, identificar e classificar os períodos que envolvem a História da Arte; .Identificar as temáticas idealizadas, realistas, expressionistas, surreais, abstratas; temas históricos, questões políticas, religiosas, de natureza; o ser humano, sua identidade, seu animato; a visão feminina; o corpo; a complexidade formal etc.	História da Arte: movimentos modernistas	Abordagem teórica explicativa com uso de imagens das obras; Exercícios: leitura de uma obra de arte .	- A avaliação se dará continuamente através da observação e aplicação prática dos exercícios e da aplicação das atividades para casa
26/10 At. 7	Gisele e a colaboração dos demais					
09/11	Uelinton e colaboração dos demais	Identificar a raiz e epistemológica do conceito (Aristóteles) Diferenciar o conceito	Estética e o estudo do belo	Aula expositiva e propositiva análise de imagens com qualidades estéticas		

	filosófico do senso comum. Compreender a sensibilidade estética e seu desenvolvimento social. Entender a importância do ensino de Arte na sensibilidade da criança e em sua formação integral.	MATERIAL NECESSÁRIO	PONTOS IMPORTANTES PARA FEEDBACK	REFERÊNCIAS UTILIZADAS	FONTE DE AEA MAIS EVIDENTE	COLABORAÇÃO	SUGESTÃO PARA SABER MAIS
At. 1	- Essa proposta será passada pela sequência de exercícios: 1º caminhar pelo espaço observando e coletando texturas, e	- uso necessário de papel sulfite, lápis, giz de cera, giz de lousa colorido, água e cola. Potes para a tinta e pincéis.	- Os momentos dos exercícios práticos são de extrema importância.	Albers, Marília O. da S. Kleine. 1º ano – ensino fundamental 1 / Marília O. de Kleine Albers; Curitiba: Matesc, 2012. Kodama, Thelma. O que é Lateralidade? Como se desenvolve? Quais atividades a desenvolvem?. Setembro de	- Experiência, direta, vicária, persuasão social.	- Natural entre os colegas e entre os professores e alunos na aplicação prática	I. Martha Werneck e Lícias Bossolan apresentam nesse espaço Técnicas de Pintura e Teoria da Cor,

<p>discutindo a sua importância na Arte, bem como a importância da linha e do ponto;</p> <p>2º exercício de expressão corporal por meio das linhas e lateralidade (em cima/ embaixo, direita/esquerda, frente/trás, dentro/fora ;</p> <p>3º definição de cores primárias, secundárias, quentes e frias com aplicação em uma composição com uso da tempera preparada em aula.</p>	<p>- Uso necessário de</p>	<p>- Os exercícios das</p>	<p>2015. Disponível em: <https://srtakodama.com/2015/09/07/o-que-e-lateralidade-como-se-desenvolve-quais-atividades-a-desenvolvem/></p> <p>Martha Werneck e Lícious Bossolan. Técnicas de Pintura e Teoria da Cor. Disponível em <http://pinturaemcurso.blogspot.com.br/2009/02/tecnicas-temperas.html></p> <p>Silva, Márcia. Artes: ensino fundamental / Márcia Silva; São Paulo: Anglo, 2005.</p> <p>Significados. Disponível em: <https://www.significados.com.br/cor/></p> <p>Toda Matéria. Março de 2016. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/cores-primarias/></p>	<p>-</p>	<p>além de discussões sobre fotografia e arte digital.</p> <p>Link: http://pinturaemcurso.blogspot.com.br/2009/02/tecnicas-temperas.html</p>
<p>At. 2</p>	<p>-</p>	<p>-</p>	<p>BOTELHO, I.S.Z. A dança e</p>	<p>- Naturalmente</p>	<p>Bennet,</p>

<p>música, sons da natureza. Explicações de como os sons são transmitidas, ondas sonoras (mola). Canal auditivo, orelha média (parte interna), a importância dos cuidados com a higiene. Os sons agradáveis e desagradáveis. Entendendo o som. Exercícios:</p> <p>1º Paisagem sonoras e registro escrito e por desenho;</p> <p>2º Dança por meio das diversas linhas (retas,</p>	<p>papel sulfite, lápis e lápis de cor, rádio e músicas variadas, mola maluca.</p>	<p>paisagens sonoras e os exercícios de dança principalmente sem som</p>	<p>a música como elementos construtores no processo ensino-aprendizagem. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/c_luerjsg/anais/ii/completos/comunicacoes/iguariaciaradasilvazeferinobotelho.pdf> DECKERT, M. Educação musical da teoria à prática na sala de aula – São Paulo: I.ed. Moderna, 2012</p> <p>Fontes: https://kparolo.wordpress.com/2011/03/25/elementos-da-musica/ MATEIRO, T. & ILARI, B. Pedagogias em Educação Musical – Curitiba: Ibepe, 2011 MÖDINGER, C.B. Et al. Práticas pedagógicas em artes: espaço, tempo e corporeidade – Erechim:</p>	<p>Experiência, direta, vicária, estados afetivos e fisiológicos</p>	<p>colegas e entre os professores e alunos na aplicação prática.</p>	<p>R. Uma breve história da música. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1988. FONTELLA A. M.T.O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2.ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2008.</p>
--	--	--	---	--	--	---

	<p>vertical, horizontal, diagonal, curvas, sinuosas, espirais, circulares, quebradas e onduladas.</p> <p>3º Dança com e sem som, trabalhando a consciência corporal</p>			<p>Edelbra, 2012</p> <p>Como o som chega aos nossos ouvidos. Disponível em: < http://aulapipe.blogspot.com.br/2012/03/como-que-o-som-viaja-ate-chegar-ao.html></p> <p>Para saber mais, site: https://eletronicamusicalloja.wordpress.com/2012/01/31/como-a-musica-chega-aos-nossos-ouvidos/</p> <p>RODRIGUES, I.C.R. Aspectos práticos da dança ministrada nas aulas de Educação Física. E F Esportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 18, Nº 189, Febrero de 2014. http://www.efdeportes.com/</p>		
<p>At. 3</p>	<p>- Apresentação e definição das características elementares do som: música</p>	<p>- Uso necessário de papel sulfite, lápis e lápis de cor, rádio e músicas variadas.</p>	<p>- Feedback acontecerão durante a aplicação dos exercícios e durante a explicação.</p>	<p>Albers, Marília O. da S. Kleine. 1º ano – ensino fundamental 1; Curitiba: Matesc, 2012. Dickins, Rosie. Tesouros Da</p>	<p>- Experiência direta, persuasão social e</p>	<p>- Natural entre os colegas e entre os professores e alunos na aplicação prática</p>

(duração, altura, intensidade, timbre, andamento) Ritmo; Som e o silêncio. A música na pintura através de Kandinsky. Exercícios 1: criação de composição com uso de linhas e aplicação com cores baseando-se na linha.			<p>Arte. Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda, 2013. Santiago, Emerson. InfoEscola, Navegando e Aprendendo; Ritmo Musical. Disponível em: <http://www.infoescola.com/musica/ritmo-musical/> Silva, Márcia. Artes: ensino fundamental; São Paulo: Anglo, 2005. Testor, Susana Pérez. Leita, Maria Eugenia Arus. Aceytuno, Andrés-Luis Martínez. Música Para Crianças. Ciranda Cultural. Vídeo Pink Floyd – disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ec4QhLvKOes</p>	estados afetivos e fisiológicos		Link: http://virusdaarte.net/ticiano-
At. 4 - Definição dos períodos que envolvem a	Data show; folhas de sulfite, papel dobradura em cores	- Durante a leitura da obra de arte e durante a aplicação dos	- GOMBRICH, E. História da Arte e Ilusão. São Paulo: Martins Fontes, 1995	- Experiência vicária,	- a colaboração se dará principalmente no momento do	

	<p>história da Arte em especial o Renascimento; leitura da obra de Ticiano: Baco e Ariadne; associados aos elementos da composição; Exercícios: 1. Simetria a través da dobradura bidimensional; 2. Simetria dobradura tridimensional</p>	<p>variadas, cola, tesoura, régua e lápis de cor.</p>	<p>exercícios</p>	<p>livro: http://www.flecrop.com/historia-da-arte-gombrich.html - CUMMING, R. Para Entender a Arte. São Paulo: Ática, 1996.</p>	<p>persuasão social e experiência direta</p>	<p>desenvolvimento dos exercícios.</p>	<p>baco-e-ariadne/ https://hav320142.wordpress.com/2014/10/03/ticiano/ http://badernabrasil.blogspot.com.br/2012/08/baco-e-ariadne.html</p>
<p>At. 5</p>	<p>A importância de Leonardo da Vinci para o Renascimento, através da leitura de sua obra como a divisão dos matemática dos</p>	<p>Data show; folhas de sulfite, lápis de cor, rádio</p>	<p>Durante a realização dos exercícios práticos de dança e desenho.</p>	<p>GOMBRICH, E. História da Arte e ilusão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.</p>	<p>Experiência direta, vicária, persuasão social e estados afetivos e fisiológicos.</p>	<p>- Natural entre os colegas e entre os professores e alunos na aplicação prática</p>	<p>http://davinci-michelangelo.blogspot.com.br/ Leonardo Da Vinci e o Renascimento</p>

At. 6	<p>planos, o uso da tinta óleo, a criação da proporção anatômica do corpo humano. Homem Vitruviano e o homem palito. Exercícios práticos: 1. Dança com uso música – “ cabeça, ombro, joelho e pé”, a dança com observação do andamento crescente, lento e rápido. 2. Desenho do corpo humano</p>	<p>Papel manilha, papel sulfite, detergente, anilina de cores variadas,</p>	<p>Durante a realização dos exercícios</p>	<p>Pintar com bolinhas de sabão - http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?</p>	<p>Experiência direta, persuasão</p>	<p>- Natural entre os colegas e entre os professores e alunos</p>	<p>http://www.aci-rs.org.br/conteudo_venerdi_cultural/Leona_rdo%20Da%20Vinci%20biografia.pdf</p>
-------	--	---	--	---	--------------------------------------	---	--

<p>técnicas lúdicas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. pintura com bolinha de sabão; 2. pintura com esponja; 3. Dança dos quatro elementos; 4. Dança com tecido; 5. Escultura viva baseada na obra de arte "A barca" de Delacroix 	<p>potes, esponja, guache, bastões de madeira, tecido azul e preto, bexiga e papel celofane e Data show.</p>	<p>aula=51991</p> <p>Os quatro elementos na dança: http://nucleododancas.blogspot.com.br/2009/06/os-quatro-elementos-na-danca-terra-fogo.html</p>	<p>social estados afetivos e fisiológicos</p>	<p>na aplicação prática</p>	<p>2007/07/realizao-de-uma-pintura-com-bolinhas-de.html</p> <p>Artistas que pintaram bolhas de sabão: http://ruidiasnovastec.blogspot.com.br/2009/03/vanitas-as-bolas-de-sabao-de-manet.html</p> <p>http://arteseanp.blogspot.com.br/2010/06/corales-joshua-chaplin-1825-1891-pintor.html</p> <p>I Festival</p>
--	--	--	---	-----------------------------	--

At. 7	Exposição do assunto com leituras metodológicas de diversas obras de arte dos diferentes períodos com suas características e técnicas dos períodos que envolvem o modernismo. Atividade: criação de uma composição com	Data show; folhas para anotações, texto com as ideias básicas apresentadas e exercícios	Durante a realização dos exercícios	BRETON, A. Manifesto Surrealista, 1924. Disponível em: http://www.culturabrasil.org/zip/breton.pdf - GOMBRICH, E. História da Arte e ilusão. São Paulo: Martins Fontes, 1995 livro: http://www.flecrop.com/historia-da-arte-gombrich.html - CUMMING, R. Para Entender a Arte. São Paulo: Ática, 1996. - PROENÇA, G. História da Arte. São Paulo: Ed.	Experiência vicária, direta, persuasão social.	- Natural entre os colegas e entre os professores e alunos na aplicação prática	Revista Perspectiva do Institut National d'Histoire de l'Art (INHA). Dossiê especial sobre a História da Arte no Brasil. Disponível em: http://perspectiva.revues.org/3859 .	Call's Dance CIA de Dança - Os quatro elementos (Terra) https://www.youtube.com/watch?v=ZYell-x_UU
-------	--	---	-------------------------------------	--	--	---	---	---

			<p>Econômicos Filosóficos. São Paulo: Martin Claret, 2001.</p> <p>RILKE, R. M. Sonetos a Orfeu Elegias de Duino, Petrópolis: Vozes, trad. E. C. Leão, 1989.</p> <p>SANTORO. F Cadernos de estética aplicada Revista eletrônica de estética ISSN 1981-4062</p> <p>SANTORO. F ARTE NO PENSAMENTO DE ARISTÓTELES, http://jayrus.art.br/Apostilas/LitLatina/arte_no_pensamento_de_aristoteles.pdf</p> <p>WERLE, M.A. HEGEL E W. BENJAMIN: Variações Em Torno Da Crise Da Arte Na Época Moderna, KRITERION, Belo Horizonte, nº 109, Jun/2004, p. 32-45.</p> <p>Figuras:</p>			<p>editora iluminuras Ltda. 1995.</p> <p>HEGEL, G.W.F. Cursos De Estética. VOL. 1, trad. de marco Aurélio Werle: 2ed. Ver. -- são Paulo: editora da universidade de são Paulo, 2001.</p> <p>JUNIOR, A. F. da S. O Caráter Racional Da Estética Em Hegel, Cad. Pesq., São Luís, v. 11, n. 1, p. 55-64,</p>
--	--	--	---	--	--	---

			<p>Nick Ut 1973</p> <p>Mike Wells 1980</p> <p>Elliott Erwitt 1950</p> <p>Entartete Kunst 1937,</p> <p>Fotografo Desconhecido</p> <p>Malcolm Browne 1963</p> <p>Goya The Shootings Of May Third 1808</p> <p>1814 (110 Kb); Oil On Canvas, 104 3/4 X 136 In;</p> <p>Museo Del Prado, Madrid</p> <p>Goya Saturn Devouring His Son Oil On Plaster Transferred To Canvas, 4' 9 1/8" X 2' 8 5/8"; Prado, Madrid</p> <p>A Aula De Anatomia Do Médico Nicolaes Tulp, 1632, Haia</p> <p>Rembrandt Van Rijn (July 15, 1606 - Oct. 4, 1669)</p> <p>George William Marquardt</p>			<p>Jan./jun. 2000.</p> <p>KANT, I. Versão eletrônica do livro "Crítica da Razão Pura" Autor: Emmanuel Kant Tradução: J. Rodrigues de Merege Créditos da digitalização: Membros do grupo de discussão Acropolis (Filosofia) Homepage do grupo: http://br.egroups.com/group/acropolis/</p>
--	--	--	--	--	--	---

PARA CASA

Para casa	DESCRIÇÃO	MATERIAL NECESSÁRIO	PONTOS A SEREM OBSERVADOS COM OS ALUNOS	REFERENCIAS PARA SABER MAIS	RESULTADO S OBTIDOS COM OS ALUNOS	SÍNTESE REFLEXIVA PARA O PORTFÓLIO
At. 1	Estudo de cores primárias, secundárias, quentes e frias. Exercício de aplicação, como sugestão usar a técnica de tempera	Papel sulfite, giz, cola, água, pote plástico e pincel	O momento de preparar as tintas, depois o momento de aplicação das cores, observar se os alunos misturam as cores tendo a percepção da mudança de cor.	1. Martha Werneck e Lício Bossolan apresentam nesse espaço Técnicas de Pintura e Teoria da Cor, além de discussões sobre fotografia e arte digital. Link: http://pinturaemcurso.blogspot.com.br/2009/02/tecnicas-temperas.html		
At. 2	A origem da música, sons da natureza. Explicações de como os sons são transmitidas, ondas sonoras (mola). Canal auditivo, orelha média (parte interna), a importância dos	- Uso necessário de papel sulfite, lápis e lápis de cor, rádio.	Observar e trazer referências aos alunos em relação a altura dos sons (grave e agudo), timbre, andamento, etc	1. Rosa, N.S.S. Educação Musical para a pré-escola. São Paulo: Ed. Ática, 1990. 2. DECKERT. M. Educação musical da teoria à prática na sala de aula – São Paulo: 1.ed. Moderna, 2012 3. Fontes: https://kparolo.wordpress.c		

	<p>Grego com os alunos e ilustração do mito através de dobradura, abordando a simetria e os planos bidimensionais e tridimensionais</p>	<p>(sugestão: O minotauro)</p>	<p>mitos antigos existe a questão zoomórfica e politeísta. - Na simetria reforçar a questão dos lados da figura, bem como o bidimensional e o tridimensional</p>	<p>http://arteseMITOLOGIA.blogspot.com.br/2011/04/historia-de-baco-e-ariadne.html Bulfinch, T. O livro de ouro da mitologia: (a idade da fábula) : histórias de deuses e heróis / Thomas Bulfinch ; tradução de David Jardim Júnior — 26a ed. — Rio de Janeiro, 2002 PDF do livro de ouro da mitologia: http://filosofianreapucarana.pbwork.com/f/O+LIVRO+DE+OURO+DA+MITOLOGIA.pdf</p>		
<p>At. 5</p>	<p>Materialidade na arte através da aplicação de técnicas lúdicas: 1. Desenho do corpo humano ou com borçõ</p>	<p>Papel manilha, papel sulfite, detergente, anilina de cores variadas, potes, esponja, guache e Data show.</p>	<p>Observar como os alunos percebem o próprio corpo e as noções de proporções que possuem, intervindo quando houver distorções.</p>	<p>- Leonardo Da Vinci e o Renascimento http://www.acirs.org.br/conteudo_venerdi_culturale/Leonardo%20Da%20Vinci%20biografia.pdf - Pintar com bolinhas de sabão -</p>		

	<p>articulado</p> <p>2. Pintura com bolinha de sabão;</p> <p>3. Escultura viva baseada na obra de arte "A barca" de Delacroix (opcional)</p>		<p>- Observar e auxiliar durante o desenvolvimento da técnica de pintura com bolinhas de sabão, cuidando para que os alunos não façam ingestão da tinta.</p>	<p>http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=51991</p>		
<p>At. 6</p>	<p>Exercício</p> <p>1: criação de composição com características Surrealista, que deverá partir da definição feita pelo professor</p>	<p>- Uso necessário de papel sulfite, lápis, caneta hidrocor e lápis de cor, tesoura, cola e revista</p>	<p>Observar e trazer referências aos alunos em relação a disposição inventiva do aluno e sua criatividade de criar o surreal, partindo de seu imaginário criativo.</p>	<p>BRETON, A. Manifesto Surrealista, 1924. Disponível em:http://www.culturabrasil.org/zip/breton.pdf</p> <p>CANTON, K. Pintura Aventura. São Paulo: Farol literário, 2011.</p> <p>GOMBRICH, E. História da Arte e ilusão. São Paulo: Martins Fontes, 1995</p> <p>livro:http://www.filecrop.com/historia-da-arte-gombrich.html</p> <p>CUMMING, R. Para Entender a Arte. São Paulo: Ática, 1996.</p> <p>PROENÇA, G. História da Arte. São Paulo:Ed. Ática1989.</p> <p>Imagens - google.com.br</p>		

At.7	Leitura de uma obra de arte com os alunos	Sugestão obra de Tarsila do Amaral	- A leitura da obra de arte deve ser passada de forma lúdica a criança, buscando observar as formas e as cores	Traçando Arte – Tarsila do Amaral https://www.youtube.com/watch?v=yvPvPQ8c7TI			
At.8	Leitura de uma obra de Arte com os alunos com foco no Belo e no Feio	Material para anotações e Data show.	Esse tipo de leitura de obra de arte de cunho estético, tem a intenção de despertar a sensibilidade no aluno, vai além da descrição da obra e das cores, é voltada a apreciação ao prazer.	1 - CECIM, A.M. Baumgarten, Kant E A Teoria Do Belo: Conhecimento Das Belas Coisas Ou Belo Pensamento? 2 - Guia orientador para leituras de uma obra de Arte.Disponível em < http://www.arteducacao.pro.br/me-dia/guia-orientador-para-a-leitura-de-obras-de.pdf > Acesso em: 03 ago,2016			

ANEXOS

ANEXO A

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE E DE SUA ATIVIDADE

DOCENTE

(para uso do pesquisador)

Prezado (a) professor (a),

Este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter informações sobre o (a) participante desse estudo e de sua atividade docente. Para respondê-lo, leve em consideração sua realidade como professor de Arte, o contexto de atuação e os interesses quanto à participação em um curso de formação colaborativa para o ensino de Arte na escola. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais.

1. Idade: _____ anos.

2. Gênero: Masculino Feminino

3. Ano de conclusão da graduação/licenciatura: _____

3.1. Curso que concluiu na graduação: _____

4. Tipo de instituição que cursou a graduação:

Pública Privada 5. Curso de pós-graduação: Em andamento Concluído Especialização Mestrado Doutorado Outros

6. Tempo que atua como professor (a): _____ anos

7. Tipo de escola que trabalha:

Pública Privada Ambos

8. Jornada de trabalho na semana: _____ horas/aula semanais

9. Nível de ensino que atua:

- Infantil
- Fundamental
- Médio
- Superior

10. Em média, quantos alunos compõem suas turmas de projeto de Arte ou de Arte na escola?

- até 19 de 20 a 30 de 30 a 40

11. A infraestrutura (espaço, material, equipamentos etc.) destinada à sua atividade docente é:

- Insuficiente Pouco suficiente Suficiente

12. O quanto você se sente apoiado (a) pelo corpo administrativo (direção, vice-direção, supervisor, coordenador, etc.) da instituição que trabalha?

- Nada Pouco Muito

13. O quanto você sente que pode expressar livremente suas ideias em reuniões da escola (conselhos de classe, de pais e mestres etc.)?

- Nada Pouco Muito

14. O quanto você se sente apoiado (a) pelos colegas de trabalho na instituição que trabalha?

- Nada Pouco Muito

15. De maneira geral, o quanto você se sente preparado (a) para realizar as suas atividades como professor (a)?

- Nada Pouco Muito

16. Atualmente, o quanto você se sente satisfeito (a) como professor?

- Nada Pouco Muito

17. Qual é a sua especialidade dentro da Arte?

- Dança Música Teatro Artes Visuais

Outro (especificar): _____

18. Já participou de cursos de formação ligados ao ensino de Arte?

Sim Não

19. Quais são os seus **interesses pessoais, necessidades e objetivos** face ao ensino de Arte na educação infantil e/ou fundamental?

20. Quais são os **desafios** que você vivencia com frequência nas suas aulas quando está ensinando Arte?

21. Você possui interesse em participar de um **curso de formação colaborativa para o ensino de Arte na escola às 4as feiras no período da noite?**

Sim Não

22. Quais conteúdos e ou temas você gostaria que fossem desenvolvidos nesse curso? (use o verso da folha)

ANEXO B

ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DO PROFESSOR

 (para uso do pesquisador)

Este instrumento foi desenvolvido para nos ajudar a obter um melhor conhecimento sobre sua percepção a respeito da tarefa de ensinar Arte no contexto escolar do ensino infantil e fundamental. Por favor, indique sua opinião sobre cada um dos itens abaixo. Marque sua resposta em uma escala de 1 a 6, onde (1) **representa pouco** e (6) **representa muito**. Considere que você está ensinando **Arte para crianças na Educação Infantil e Ensino Fundamental na escola em que atua nesse momento**. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais. Agradecemos sua cooperação.

		Pouco ←-----→ Muito					
1	Quanto você pode fazer para lidar com os alunos (as) mais difíceis nas aulas de Arte?	1	2	3	4	5	6
2	Quanto você pode fazer para ajudar seus alunos (as) a pensar criticamente sobre a Arte?	1	2	3	4	5	6
3	Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores na aula nas aulas de Arte?	1	2	3	4	5	6
4	Quanto você pode fazer para motivar alunos (as) que demonstram baixo interesse quando você está ensinando sobre Arte?	1	2	3	4	5	6
5	Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento do aluno (a) nas aulas de Arte?	1	2	3	4	5	6
6	Quanto você pode fazer com que os alunos (as) acreditem que podem realizar bem as atividades propostas nas aulas de Arte?	1	2	3	4	5	6
7	Quão bem você pode responder a questões difíceis feitas pelos seus alunos (as) nas aulas de Arte?	1	2	3	4	5	6
8	Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranquila nas aulas de Arte?	1	2	3	4	5	6
9	Quanto você pode ajudar seus alunos (as) a dar valor à aprendizagem relacionada com o que você está ensinando nas aulas de Arte?	1	2	3	4	5	6
10	Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos (as) sobre o que ensinou nas aulas de Arte?	1	2	3	4	5	6
11	Até que ponto você pode criar boas questões para seus alunos (as) nas aulas de Arte?	1	2	3	4	5	6
12	Quanto você pode fazer para encorajar a criatividade dos alunos (as) nas aulas de Arte?	1	2	3	4	5	6
13	Quanto você pode fazer para que os alunos (as) sigam as regras da aula de Arte?	1	2	3	4	5	6
14	Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno (a) que está fracassando nas aulas de Arte?	1	2	3	4	5	6
15	Quanto você pode fazer para acalmar um aluno (a) que é perturbador (a) ou barulhento (a) nas aulas de Arte?	1	2	3	4	5	6
16	Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento da aula com cada	1	2	3	4	5	6

	grupo de alunos (as) nas aulas de Arte?						
17	Quanto você pode fazer para ajustar suas atividades ao nível apropriado dos alunos (as) nas aulas de Arte?	1	2	3	4	5	6
18	Quanto você pode utilizar uma variedade de estratégias para avaliação nas aulas de Arte?	1	2	3	4	5	6
19	Quão bem você pode evitar que alguns estudante- problema arruinem uma aula inteira quando você está ensinando Arte?	1	2	3	4	5	6
20	Até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos (as) estão confusos nas aulas de Arte?	1	2	3	4	5	6
21	Quão bem você pode responder a um aluno desafiador nas aulas de Arte?	1	2	3	4	5	6
22	Quanto você pode auxiliar os pais a ajudar os filhos a irem bem nas atividades escolares sobre Arte?	1	2	3	4	5	6
23	Quão bem você pode implementar estratégias alternativas nas aulas de Arte?	1	2	3	4	5	6
24	Quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos(as) muito capazes nas aulas de Arte?	1	2	3	4	5	6

ANEXO C

ESCALA SOBRE FONTES DE AUTOEFICÁCIA

(para uso do pesquisador)

Prezado(a) professor(a),

Considerando suas respostas na Escala de autoeficácia de professor aponte em que medida você concorda que as afirmações abaixo estão relacionadas com a construção de suas crenças sobre sua capacidade para ensinar Arte no contexto escolar. Para responder, leve em consideração sua realidade como professor (a) que está ensinando Arte, seu público alvo e a instituição em que trabalha. Por favor, indique sua opinião sobre cada uma das afirmações abaixo marcando sua resposta numa escala de 1 a 6, representando um contínuo entre **totalmente falso** e **totalmente verdadeiro**. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais. Agradecemos a sua colaboração.

Totalmente
falso verdadeiro

1. O que penso sobre minha capacidade para ensinar diz respeito às experiências vividas e que foram importantes para mim.

1 2 3 4 5 6

2. Observar professores habilidosos dando aulas contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.

1 2 3 4 5 6

3. Ouvir comentários sobre meu trabalho como professor(a), feitos por professores que admiro, influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar.

1 2 3 4 5 6

4. Quando percebo que estou ansioso (a), isso afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.

1 2 3 4 5 6

5. As experiências diretas da minha prática docente afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.

1 2 3 4 5 6

6. Assistir filmes e ou vídeos de professores competentes contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.

1 2 3 4 5 6

7. Comentários que desvalorizam minha prática docente

afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

8. Sintomas como o cansaço, dores, irritação são indicativos que afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

9. Quando cometo erros, isso afeta o que penso sobre Minha capacidade para ensinar.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

10. Quando visualizo mentalmente experiências de sucesso em minha prática docente, isso contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

11. Receber comentários dos meus alunos avaliando minha prática docente influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

12. A percepção de sentimentos positivos durante minha prática docente contribui quando penso sobre minha capacidade para ensinar.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

13. Enfrentar situações desafiadoras e que despendem mais esforço como professor (a), contribui para o que penso sobre minha capacidade para ensinar.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

14. Observar professores competentes explicando sobre a prática docente – o que fazem, como fazem etc. - influencia o que penso sobre minha capacidade para ensinar.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

15. Ouvir comentários de pessoas que admiro reconhecendo o meu progresso como professor (a) afeta o que penso sobre minha capacidade para ensinar.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

16. Mudanças no meu humor durante minha prática Como professor (a) afetam o que penso sobre minha capacidade para ensinar.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

ANEXO D

**QUESTIONÁRIO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE PARTICIPAR DO CURSO DE
FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA**

 (para uso do pesquisador)

Prezado (a) professor (a),

Este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter informações sobre sua participação no curso de formação que acaba de participar. Esse instrumento envolve questões ligadas à interação social, aprendizagem colaborativa, satisfação e sua experiência de aprendizagem. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais e sua opinião é o que importa. Agradecemos a sua colaboração.

Por favor, reflita sobre a experiência de ter participado do Curso de formação para o ensino de Arte na escola e indique em que medida você concorda com as afirmações abaixo.

1. Cursos dessa natureza são excelentes formas para promover a interação social.
 Discordo totalmente Discordo Não tenho certeza Concordo Concordo totalmente
2. Eu me senti confortável interagindo com os colegas e professores no curso.
 Discordo totalmente Discordo Não tenho certeza Concordo Concordo totalmente
3. A quantidade de interação entre os colegas durante o curso foi apropriada.
 Discordo totalmente Discordo Não tenho certeza Concordo Concordo totalmente
4. A qualidade da interação entre os colegas durante o curso foi apropriada.
 Discordo totalmente Discordo Não tenho certeza Concordo Concordo totalmente
5. A quantidade de interação com os professores formadores durante o curso foi apropriada.
 Discordo totalmente Discordo Não tenho certeza Concordo Concordo totalmente
6. A qualidade da interação com os professores formadores durante o curso foi apropriada.
 Discordo totalmente Discordo Não tenho certeza Concordo Concordo totalmente
7. Eu me senti parte de uma comunidade de aprendizagem durante o curso.
 Discordo totalmente Discordo Não tenho certeza Concordo Concordo totalmente
8. Eu troquei ideias de forma ativa durante o curso.
 Discordo totalmente Discordo Não tenho certeza Concordo Concordo totalmente
9. Eu fui capaz de desenvolver novas habilidades e conhecimentos a partir de outros colegas durante o curso.
 Discordo totalmente Discordo Não tenho certeza Concordo Concordo totalmente

10. Eu fui capaz de desenvolver habilidades para solucionar problemas por meio da colaboração dos colegas.

()Discordo totalmente ()Discordo ()Não tenho certeza ()Concordo ()Concordo totalmente

11. A aprendizagem colaborativa foi efetiva no curso.

()Discordo totalmente ()Discordo ()Não tenho certeza ()Concordo ()Concordo totalmente

12. A aprendizagem colaborativa demorou para acontecer no curso.

()Discordo totalmente ()Discordo ()Não tenho certeza ()Concordo ()Concordo totalmente

13. Acima de tudo, eu estou satisfeito(a) com minha experiência de aprendizagem colaborativa no curso.

()Discordo totalmente ()Discordo ()Não tenho certeza ()Concordo ()Concordo totalmente

14. Eu fui capaz de aprender no curso.

()Discordo totalmente ()Discordo ()Não tenho certeza ()Concordo ()Concordo totalmente

15. Eu fui capaz de aprender a partir das discussões durante o curso.

()Discordo totalmente ()Discordo ()Não tenho certeza ()Concordo ()Concordo totalmente

16. Eu fui estimulado(a) a fazer leituras e/ou pesquisas adicionais sobre tópicos discutidos durante o curso.

()Discordo totalmente ()Discordo ()Não tenho certeza ()Concordo ()Concordo totalmente

17. Discussões me ajudaram na compreensão de outros pontos de vista.

()Discordo totalmente ()Discordo ()Não tenho certeza ()Concordo ()Concordo totalmente

18. Como resultado de minha experiência no curso, eu conheci pessoas de diferentes escolas que eu não conhecia.

()Discordo totalmente ()Discordo ()Não tenho certeza ()Concordo ()Concordo totalmente

19. O curso foi uma experiência de aprendizagem útil para minha prática pedagógica.

()Discordo totalmente ()Discordo ()Não tenho certeza ()Concordo ()Concordo totalmente

20. A diversidade de tópicos me levou a participar das discussões durante o curso.

()Discordo totalmente ()Discordo ()Não tenho certeza ()Concordo ()Concordo totalmente

21. O meu nível de aprendizagem resultante desse curso foi da mais alta qualidade.

()Discordo totalmente ()Discordo ()Não tenho certeza ()Concordo ()Concordo totalmente

22. Acima de tudo, as atividades de aprendizagem e avaliação no curso atingiram minhas expectativas de aprendizagem.

()Discordo totalmente ()Discordo ()Não tenho certeza ()Concordo ()Concordo totalmente

23. Acima de tudo, os professores formadores no curso atingiram minhas expectativas de aprendizagem.

()Discordo totalmente ()Discordo ()Não tenho certeza ()Concordo ()Concordo totalmente

24. Acima de tudo, este curso atingiu minhas expectativas de aprendizagem.

()Discordo totalmente ()Discordo ()Não tenho certeza ()Concordo ()Concordo totalmente

25. As atividades desenvolvidas no curso e na minha sala de aula contribuíram para que eu pudesse pensar sobre como eu ensino:

()Discordo totalmente ()Discordo ()Não tenho certeza ()Concordo ()Concordo totalmente

26. Os resultados de aprendizagem dos meus alunos nas atividades que desenvolvi em sala de aula durante o curso estão, de alguma forma, relacionados com o que eu aprendi no curso.
()Discordo totalmente ()Discordo ()Não tenho certeza ()Concordo ()Concordo totalmente
27. Eu acredito que eu posso continuar a ensinar Arte, usando estratégias e conteúdos apropriados ao nível dos meus alunos mesmo após o término do curso.
()Discordo totalmente ()Discordo ()Não tenho certeza ()Concordo ()Concordo totalmente
28. Eu acredito que eu posso compartilhar essas experiências aprendidas durante o curso, com os colegas da minha escola.
()Discordo totalmente ()Discordo ()Não tenho certeza ()Concordo ()Concordo totalmente
29. Eu acredito que eu posso dialogar com a equipe gestora da escola para obter mais e melhores condições para ensinar Arte para os alunos da minha escola.
()Discordo totalmente ()Discordo ()Não tenho certeza ()Concordo ()Concordo totalmente
30. Eu estou muito confiante de que eu posso desenvolver novos projetos para ensinar Arte para os alunos da minha escola.
()Discordo totalmente ()Discordo ()Não tenho certeza ()Concordo ()Concordo totalmente