

## A eficácia pedagógica de professores(as) de música: Práticas músico-pedagógicas que promovem a motivação escolar

### Comunicação

#### GTE 11 – Ensino de Música nas Escolas de Educação Básica

*Daniele Isabel Ertel*

*Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – PPGED/Uergs daniele-ertel@uergs.edu.br*

*Cristina Rolim Wolffenbüttel*

*Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – PPGED/Uergs cristina-wolffenbüttel@uergs.edu.br*

**Resumo:** Esta pesquisa em andamento, desenvolvida no âmbito do curso de Doutorado pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, objetiva investigar as concepções de eficácia pedagógica de professores(as) de música que atuam na Educação Básica. A metodologia empregada é de natureza qualitativa, com o método das entrevistas qualitativas (DeMarrais, 2004), sendo a coleta dos dados realizada por meio de questionários autoadministrados e entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados tem por base a análise de conteúdo. O referencial teórico abrange o ciclo de vida profissional dos(as) professores(as), conforme Huberman (2000), as dimensões e funções do pensamento pedagógico musical, tratadas por Kraemer (2000) e Souza (2020), e a eficácia pedagógica de professores(as) de música, discutida por Concina (2023, 2015). Adicionalmente, utiliza-se o modelo MUSIC de motivação acadêmica (Jones, 2018, 2009) como conceito do campo da motivação. Em sua etapa inicial, um estudo piloto foi realizado, investigando com dois professores de música da Educação Básica. Os resultados preliminares indicaram altas percepções, por parte dos estudantes, de empoderamento (83% e 70%, segundo as concepções dos Professores A e B, respectivamente) e de utilidade (80% e 77%). Outros aspectos avaliados, como sucesso (95% e 75%), interesse (95% e 80%) e cuidado (80% e 87%), também apresentaram percentuais significativos para os Professores A e B, respectivamente. A partir desta etapa exploratória, a pesquisa será expandida para incluir um corpus mais amplo de professores(as) de música do Brasil e da Espanha, buscando aprofundar a compreensão das concepções de eficácia pedagógica e suas implicações para o desenvolvimento profissional docente na educação musical.

**Palavras-chave:** Formação de professores(as); Modelo MUSIC; Educação básica.

## Introdução

A presente pesquisa investiga a eficácia pedagógica do ensino e sua contribuição para a concretização das aprendizagens musicais no contexto escolar. Tal abordagem é embasada nas definições de Rogers (1962; 1969), Gordon (1974) e Campbell et al. (2004). Rogers (1962; 1969) postula a importância de um clima motivacional propício e de relacionamentos interpessoais construtivos. Complementarmente, Gordon (1974) salienta a relevância da relação professor-aluno no processo de aprendizagem discente. Adicionalmente, Campbell et al. (2004) ressaltam a necessidade de se considerar as particularidades individuais de cada discente no processo de inserção docente.

A investigação da atuação profissional adquire relevância substancial em decorrência da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de Educação Básica, conforme estabelecido pela Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008) e pela Resolução CNE/CEB nº 2/2016 (Brasil, 2016). Embora ambas as normativas em vigor sejam consideradas avanços legais cruciais para a efetivação da educação musical escolar, estudos recentes (Oliveira; Souza, 2024; Oliveira, Sobreira, 2022; Del-Ben; Pereira, 2019) consistentemente apontam para a ausência da música nos currículos escolares. Este cenário sublinha a imperiosa necessidade de investigações que visem a promover a efetiva inserção e consolidação da disciplina na educação básica.

Para que a legislação nacional seja efetivamente cumprida e práticas musicais escolares possam ser oportunizadas, torna-se essencial aprofundar o conhecimento sobre os aspectos pedagógicos e musicológicos vinculados ao ensino de música na Educação Básica. Com base nessa premissa, esta pesquisa propõe investigar as concepções de professores(as) de música em atuação acerca da eficácia pedagógica, analisando como esses(as) profissionais percebem sua atuação na Educação Básica e quais práticas músico-pedagógicas consideram eficazes tanto no desenvolvimento musical dos(as) estudantes quanto na promoção de sua motivação escolar.

Os questionamentos que orientam este estudo estão embasados na necessidade de concretizar o que a legislação brasileira estabelece em favor do ensino de música, especialmente a Lei nº 11.769/08 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2016 (Brasil, 2018, 2016). Entre essas questões, busca-se compreender: quais as concepções de professores(as) de música

sobre sua atuação na Educação Básica? Quais práticas músico-pedagógicas esses(as) profissionais consideram mais eficazes no desenvolvimento musical dos(as) estudantes? E, por fim, quais práticas músico-pedagógicas entendem como efetivas para fomentar a motivação dos(as) estudantes no ambiente escolar?

Amparada por essa legislação, a pesquisa reconhece a crescente presença de profissionais licenciados(as) em música nos espaços escolares, o que torna indispensável refletir sobre suas formações e práticas pedagógicas, assim como investigar as motivações que sustentam sua permanência nas instituições de ensino.

Partindo dessas bases, este estudo se propõe a examinar as concepções de eficácia pedagógica de professores(as) de música que atuam com estudantes da Educação Básica. Desse modo, a pesquisa busca compreender como esses(as) profissionais interpretam a

eficácia pedagógica no ensino de música e as múltiplas possibilidades de implementação de práticas educativas que atendam às necessidades do contexto escolar.

## **A eficácia pedagógica de professores(as) de música**

Pesquisas recentes têm investigado a eficácia pedagógica de professores(as) de música e suas relações com o ensino (Asis; Isogon, 2025; Lings; Jose, 2023; Ahmed; Shogbesan, 2021). Para Lings e Jose (2023) e Candito et al. (2021), a utilização de diferentes metodologias pode atuar no pensamento crítico docente em relação à prática pedagógica, estimulando a reflexão, a criticidade, a argumentação e a tomada de decisões (Lings; Jose, 2023; Candito et al., 2021). Nesse processo, conhecer o conteúdo e as diferentes estratégias pedagógicas apresentam-se cruciais para um ensino considerado eficaz, ofertando aprendizagens efetivas (Asis; Isogon, 2025; Lings; Jose, 2023; Ahmed; Shogbesan, 2021).

Para Ponce (2022) a proficiência musical dos(as) estudantes está vinculada às abordagens pedagógicas, o que despertou altos índices de eficácia de professores(as) de música na Educação Básica, segundo as concepções discentes, demonstrando estratégias de ensino eficazes e motivadoras (Ponce, 2022). Além disso, Asis e Isogon (2025) determinaram que os(as) professores(as) de música eficazes apresentaram altos níveis de conhecimentos

musicais, apontando grandes semelhanças nas abordagens pedagógicas e a importância dos conhecimentos, conteúdos e práticas docentes na Educação Básica.

Assim, as autoras propõem uma significativa relação entre os conteúdos da música e as abordagens pedagógicas, o que define uma forte correlação da eficácia pedagógica com os recursos instrucionais, os quais fortalecem o ensino de música escolar. Nessa perspectiva destaca-se a importância de que a educação musical não seja somente mais conteúdo a ser estudado na escola, compreendendo uma vivência que perpassa saberes e fazeres sonoros ao propiciar a apropriação da experiência musical de forma efetiva (Asis; Isogon, 2025).

Esta eficácia pedagógica demanda uma formação profissional adequada ao estilo de trabalho a ser desenvolvido na Educação Básica. Por isso, Li (2025) destaca que são necessários treinamentos profissionais para uma atuação menos tradicional no ensino de música e mais próxima da cultura estudantil, o que pode promover maior eficácia. Nesse sentido, as estratégias de engajamento dos(as) estudantes são úteis no desenvolvimento da educação musical tradicional e no fornecimento de bibliotecas digitais e materiais sonoros promovendo o uso de tecnologias através de um rico espaço de experimentação e improvisação musical a partir da criação sonora (Li, 2025).

## Referencial teórico-analítico

O referencial teórico-analítico deste estudo baseia-se em conceitos da educação, educação musical e motivação. Da educação, abordam-se os ciclos de vida profissional docente (Huberman, 2000). Na educação musical, discute-se as dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical (Souza, 2020; Kraemer, 2000), além da eficácia pedagógica de professores(as) de música (Concina, 2023, 2015). Por fim, o campo da motivação é explorado a partir do modelo MUSIC de motivação acadêmica (Jones, 2009).

Quanto aos ciclos de vida profissional, Huberman (2000) compreende o destino profissional dos(as) professores(as) e o que o define. O autor aponta duas experiências no início da carreira docente: a exploração e a estabilidade. Ao definir estas etapas, Huberman (2000) focaliza o processo. O início da jornada está ligado à inserção na carreira docente, pautada na exploração de práticas didáticas, que dará espaço à fase da estabilidade, firmada por meio do compromisso definitivo (Huberman, 2000).

A partir da estabilidade dá-se a consolidação pedagógica, trazendo a diversificação de propostas e a crise profissional, no questionamento sobre sua atuação. Esta etapa pode promover um distanciamento afetivo na fase da serenidade, bem como o conservantismo, acompanhado de lamentações, que podem levar ao desinvestimento educacional. Ao apontar as fases, Huberman (2000) agrupa e direciona as tendências profissionais, que podem se alterar ao longo dos anos, a partir de expectativas sociais, diferentes propostas pedagógicas, diversidade de trajetórias docentes, hierarquia dos papéis educacionais, organização administrativa e normas de trabalho (Huberman, 2000).

Ao tratar da carreira profissional, relaciona-se à compreensão das dimensões e funções do conhecimento em educação musical, discutidas por Kraemer (2000). O conhecimento músico-educacional está relacionado a diferentes saberes e disciplinas. Para o autor, “a pedagogia da música ocupa-se com as relações entre as pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão” (Kraemer, 2000, p. 51). Desse modo, a educação musical está vinculada a toda prática músico-educacional, relacionada às atividades escolares e não escolares, sendo ampliadas a partir dos processos culturais na sua formação.

Souza (2020), nesse sentido, defende que as pesquisas vinculadas à educação musical, no Brasil, devem voltar-se para quem faz música e porque a faz, procurando identificar as problemáticas vinculadas a sua apropriação e transmissão. Por isso, professores(as) de música de todo o país assumem a educação musical como um campo científico, atuando por meio de teorias e metodologias apropriadas ao seu ensino (Souza, 2020).

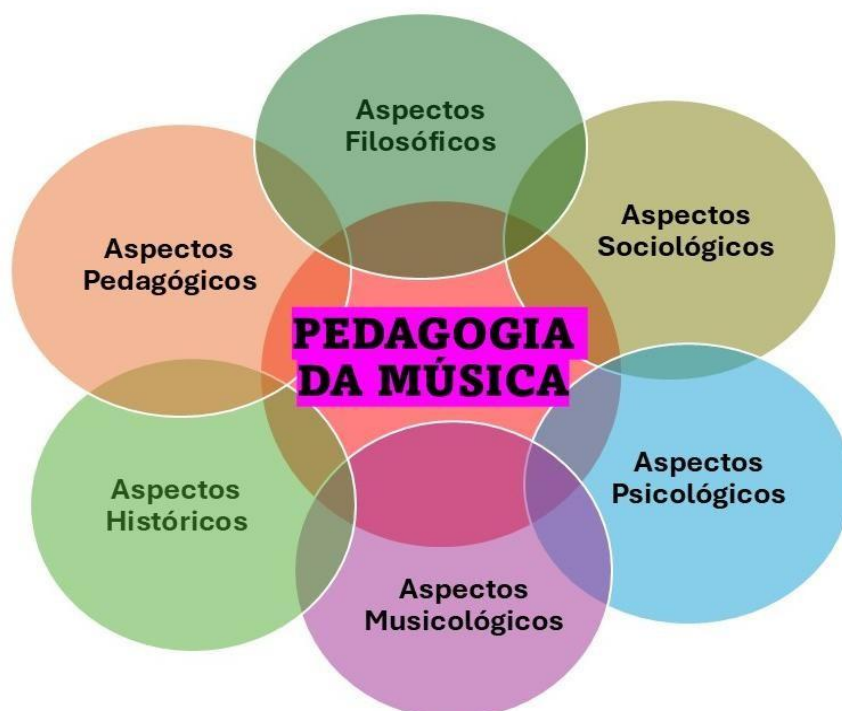
Para compreender as diferentes dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical, Kraemer (2000) evidencia que a formação dos(as) educadores(as) musicais não é influenciada unicamente por saberes e técnicas musicais, mas também pelas diferentes áreas das ciências humanas: musicologia, filosofia, história, psicologia, sociologia e pedagogia. Estes conhecimentos são perpassados de vivências e estão entrelaçados entre si, fazendo relações com os diferentes saberes. Sendo assim, cada área de conhecimento apresenta um núcleo impermutável, com fronteiras vizinhas e flexíveis (Kraemer, 2000).

Kraemer (2000) apresenta campos de cooperação, a partir do entrelaçamento entre diferentes concepções teóricas, entendendo a pedagogia como uma ciência guarda-chuva ou campo de trabalho comum. Souza (2020) salienta que o campo acadêmico ainda apresenta

“visões aditivas da área (música *mais* educação), uma subordinação à musicologia, uma visão da Educação Musical como uma área que tem uma dupla participação: na área de música e na área da educação ou mesmo uma área formada entre a intersecção da educação com a música” (Souza, 2020, p. 14).

A figura 1, apresenta as disciplinas e os complexos temáticos em suas particularidades.

**Figura 1** - Particularidades das disciplinas e complexos temáticos interdisciplinares.



Fonte: Kraemer (2000, p. 63), editado pelas autoras (2025).

A produção de conhecimento em educação musical é intrinsecamente ligada à eficácia pedagógica, conforme abordado por Concina (2023, 2015). A autora aponta como pilares de um ensino eficaz a qualidade da relação professor(a)-aluno(a), a assimilação de conhecimentos teóricos e práticos em música, e a influência das crenças pessoais do(a) educador(a) sobre as metodologias empregadas. Esses conceitos são corroborados por teóricos como Rogers (1962; 1969), Gordon (1974) e Campbell et al. (2004). Rogers (1962; 1969), em particular, enfatiza a capacidade inata de aprendizagem de todo indivíduo, destacando o papel fundamental do(a)

professor(a) na criação de um clima favorável e no estabelecimento de relacionamentos interpessoais positivos que promovam a motivação discente.

Corroborando, Gordon (1974) defende a importância dos processos de ensino e aprendizagem, apontando a relação professor(a)-aluno(a) como conceito-chave para um ensino eficaz, atuando de forma mais determinante que o método de ensino adotado no desenvolvimento das atividades acadêmicas (Gordon, 1974).

Campbell et al. (2004) preconizam um modelo de ensino eficaz que integra o envolvimento docente com abordagens diferenciadas. Para as autoras, considerar fatores contextuais, como família, instituição e ambiente social, é crucial, pois aumenta o valor social do aprendizado e fortalece a eficácia do ensino. Tal perspectiva contribui para a consecução dos objetivos individuais dos(as) estudantes, ampliando suas aprendizagens e desenvolvendo um profissionalismo docente que gera resultados significativos (Campbell et al., 2004).

Partindo destes conceitos, Concina (2015) define o(a) professor(a) de música eficaz, apresentando características gerais e aspectos profissionais. Para tanto, especifica as características gerais do ensino e do(a) professor(a) eficaz, considerando as dimensões pessoais e profissionais. Dentre as características pessoais, teóricos apontam habilidades cognitivas como o pensamento reflexivo (Giovanelli, 2003); habilidades sociais (Koutrouba, 2012); o entusiasmo docente (Gurney, 2007; Karakas, 2013); e as atitudes de respeito e justiça para com os(as) estudantes (Rogers, 1962; 1969; Malinkow, 2005-2006). Já os aspectos profissionais estão relacionados com o conteúdo de cada disciplina, mas também com competências de gestão da sala de aula, por meio da criação de um clima positivo (McBer, 2000; Moreno Rubio, 2009), do planejamento e gestão das atividades propostas (McBer, 2000) e da avaliação e feedback sobre o desempenho discente (Gurney, 2007).

Portanto, o(a) professor(a) de música eficaz demanda habilidades profissionais voltadas à comunicação, gerenciamento, organização do percurso educativo, motivação para a aprendizagem e à teoria musical, compreendendo conhecimentos da linguagem da música e sua aplicação técnica instrumental. Essas habilidades de ensino podem se manifestar no planejamento e gerenciamento das atividades, bem como na disponibilidade de materiais didáticos e estruturas favoráveis ao ensino. Para o(a) professor(a) eficaz existem diferentes estilos de aprendizagem e todo estudante é capaz de aprender (Concina, 2015).

Mas, o que é necessário para se configurar em um(a) educador(a) musical eficaz hoje? Para Concina (2023), entender esta problemática pode trazer elementos fundamentais para o desenvolvimento de indicações relevantes que qualifiquem a formação inicial e docência dos(as) professores(as) de música (Concina, 2023). Faz-se importante considerar as crenças de eficácia e o impacto do trabalho pedagógico do(a) professor(a) na educação musical, determinando as abordagens e as estratégias necessárias (Concina, 2023).

Para o delineamento dessas estratégias, emprega-se o modelo MUSIC de motivação acadêmica, proposto por Jones (2018, 2009). Este modelo, fundamentado em pesquisas e teorias da psicologia e da educação, oferece um arcabouço para que o(a) professor(a) promova ambientes de aprendizagem mais positivos e eficazes. O modelo baseia-se em cinco componentes essenciais no planejamento pedagógico: Empoderamento, Utilidade, Sucesso, Interesse e Cuidado, formando o acrônimo MUSIC, conforme ilustrado na Figura 2, a seguir:

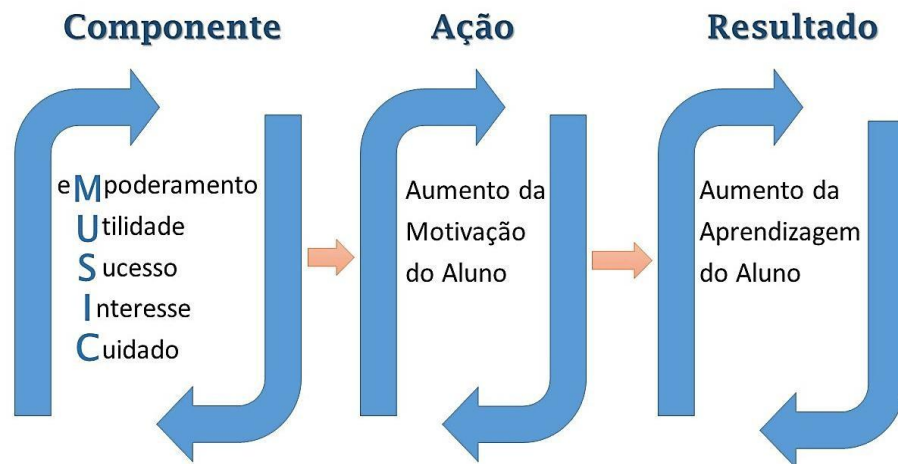
**Figura 2** - Modelo MUSIC de motivação acadêmica.

e **M** poderamento  
**U** tilidade  
**S** ucesso  
**I** nteresse  
**C** uidado

Fonte: Modelo apresentado por Jones (2009), editado pelas autoras (2025).

Este modelo acadêmico baseia-se em teorias e pesquisas realizadas no campo da motivação, elaborando um modelo coeso e aplicável. O desenvolvimento da motivação discente se faz importante na promoção de resultados acadêmicos positivos. Assim, Jones (2009) afirma que a utilização deste modelo motivacional pode gerar maior envolvimento discente com as tarefas propostas em aula, conforme é possível observar na figura 3, a seguir:

**Figura 3** - Modelo com base em uma Estrutura Teórica Sociocognitiva.



Fonte: Elaborado por Jones (2009, p. 273), editado pelas autoras (2025).

Fundamentado em uma estrutura teórica sociocognitiva, o modelo de Jones (2009) propõe que a promoção e o aprimoramento da aprendizagem estão intrinsecamente ligados ao incremento da motivação. Essa motivação, por sua vez, não se restringe a fatores isolados; o autor evidencia que a aplicação conjunta e sinérgica dos componentes do modelo MUSIC produz um impacto motivacional superior à sua utilização individualizada.

Os componentes do modelo MUSIC (Jones, 2009) visam impulsionar a motivação e a aprendizagem discente por meio de fatores como o Empoderamento, que se relaciona ao controle do aluno sobre a atividade, fundamentado na Teoria da Autodeterminação (Deci; Ryan, 1985, 2008), apresentando como princípio indivíduos autodeterminados e/ou autônomos na gestão de sua interação com a aprendizagem (Jones, 2009). Já a Utilidade aborda a percepção da relevância futura do conteúdo, embasada nas Teorias da Perspectiva de Tempo Futuro (Kauffman; Husman, 2004; Tabachnick et al., 2008) e Expectativa e Valor (Eccles et al., 1983; Wigfield; Eccles, 1992, 2000). O Sucesso foca nas competências para o êxito, alinhado às Teorias do Autoconceito (Marsh, 1990), Autoeficácia (Bandura, 1986, 1997) e Autoestima (Covington, 1992). O Interesse, conceituado por Hidi e Renninger (2006) como um estado psicológico experiencial, ressalta a importância do professor em despertar o engajamento. Por fim, o Cuidado refere-se ao estabelecimento de relações interpessoais afetuosas, conforme Baumeister e Leary (1995), evidenciando a atenção docente.

Para atuar no desenvolvimento e manutenção da motivação discente, Jones (2018) define a estrutura desta abordagem pedagógica ao elaborar o ciclo de *design* do modelo MUSIC, planejando suas ações educativas a partir de cinco etapas: 1) selecionar os objetivos

da disciplina; 2) selecionar as estratégias; 3) implementar as estratégias; 4) avaliar a eficácia das estratégias; 5) e avaliar os resultados. Por meio deste modelo, é possível compreender se a proposta atua na motivação dos(as) estudantes e como as estratégias de ensino podem/precisam ser desenvolvidas para manter a motivação a longo prazo (Jones, 2018).

Deste modo, parte-se do pressuposto de que é possível qualificar os tempos e espaços de atuação docente em música, compreendendo como o ciclo de vida profissional e as preocupações em relação à carreira docente impactam na eficácia das práticas pedagógicas de professores(as) de música (Huberman, 2000; Concina, 2015, 2023) e como as estratégias de motivação podem contribuir em seus estudos acadêmicos (Jones, 2018, 2009).

## Metodologia

Como metodologia de pesquisa foi selecionada a abordagem qualitativa em educação (Godoy, 1995; Bogdan; Biklen, 1994), procurando compreender as relações, as pessoas e os espaços de convívio, a partir da interpretação pedagógica dos fenômenos educacionais (Bogdan; Biklen, 1994) que atuam na inserção dos sujeitos ao interpretar pensamentos, sentimentos e ações a partir do significado dado às coisas e à vida (Godoy, 1995).

Assim, a pesquisa foi desenvolvida por meio do método do estudo de entrevistas qualitativas proposto por DeMarrais (2004), buscando compreender as concepções docentes sobre eficácia pedagógica. A entrevista atua na obtenção de descrições em primeira pessoa de algum fenômeno específico da experiência, sendo possível utilizar a estratégia de seleção de rede, que permite que o(a) pesquisador(a) utilize contatos pessoais para localizar participantes em potencial a partir de experiências que identificou potencialmente relevantes (DeMarrais, 2004). Na etapa inicial, foi desenvolvido um estudo piloto com dois(duas) professores(as) de música atuantes na Educação Básica.

Como técnicas de coleta de dados, foram utilizados o questionário autoadministrado e a entrevista semiestruturada. O questionário proposto foi o MUSIC *Inventory*, investigando fatores motivacionais presentes nas práticas pedagógicas, compreendendo como cada elemento motivacional é trabalhado nas instruções docentes (Jones, 2018, 2009). O MUSIC *Inventory* utiliza a escala likert de 6 pontos, apresentando perguntas fechadas que organizadas

em uma escala de respostas para medir as concepções docentes. A medida é feita de 1 a 6 pontos, abrangendo de discordo fortemente a concordo plenamente, respectivamente.

A segunda coleta de dados ocorreu por meio da entrevista semiestruturada, realizada com professores(as) especializados(as) em música e atuantes no currículo das escolas de Educação Básica. Este mapeamento permitiu identificar práticas e conceitos que propiciam a elaboração de uma metodologia de ensino da música no contexto escolar, produto desta pesquisa. A organização e análise dos dados pautou-se na análise de conteúdo (Moraes, 1999), oportunizando a seleção, categorização e organização dos dados a partir de fundamentos característicos desta metodologia.

### **Resultados preliminares: estudo piloto**

Os resultados preliminares deste estudo, que objetiva investigar as concepções de eficácia pedagógica de professores(as) de música atuantes na Educação Básica, são apresentados a seguir. O estudo piloto contou com a participação de dois(duas) professores(as) de música que exercem suas atividades na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS (RME-POA/RS).

A fim de preservar o anonimato, foram adotadas as designações Professor A e Professora B. O Professor A, do sexo masculino, possui formação de bacharelado e licenciatura em Música, com habilitação em violão, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e é concursado no cargo de Professor de Música da RME-POA/RS há 13 anos. A Professora B, do sexo feminino, é licenciada em Educação Artística com habilitação em Música, também pela UFRGS, e exerce a função de Professora de Música na RME-POA/RS há 15 anos, via concurso público, com atuação na Educação Básica.

A formação musical dos(as) professores(as) de música investigados(as) foram adquiridas ainda na infância, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Porém, essas instituições não contavam com professores especialistas em música ministrando a disciplina, desenvolvendo a sua formação musical por meio de atividades extracurriculares. Sendo assim, a escola não foi somente o espaço que proporcionou o contato com as práticas instrumentais, mas também os aproximou de profissionais que exerceram a pedagogia da música,

promovendo as relações entre as pessoas e as músicas que é primordial (Kraemer, 2000). A partir destas experiências os(as) docentes iniciaram seus estudos universitário-acadêmicos.

Nesse processo, novos desafios se apresentaram ao atuar com práticas docentes. Ambos os profissionais apontaram que a formação inicial ofertada pela universidade não foi suficiente para que pudessem desenvolver um trabalho efetivo na escola. Isso porque a formação acadêmica voltava-se basicamente para o aprimoramento da prática instrumental, o que não é aplicável na escola. Este distanciamento se faz presente, segundo a Professora B, em todas as etapas da Educação Básica, especialmente na Educação Infantil. Esses dados sugerem que o estudo das práticas docentes, metodologias de ensino e motivações ao aprender e ensinar música, sejam conhecidas, a fim de promover maiores conhecimentos sobre as possibilidades pedagógico-musicais que se apresentam na Educação Básica.

Compreendendo os tempos de atuação na Educação Básica de cada investigado e suas formações iniciais e acadêmicas, é possível afirmar que os educadores musicais analisados estão na fase da diversificação e do ativismo, estabelecida a partir do percurso temático do professor do Ensino Fundamental elaborado por Huberman (2000). Apontou-se, neste estudo, que ambos os professores já se estabilizaram na sua atuação docente, apresentando um repertório didático consolidado.

Ademais, os desafios apresentados pelos professores de música elencam fatores que independem de sua atuação pedagógica, sendo possível inferir que apresentam sucesso na condução do seu trabalho. Segundo Huberman (2000), o sucesso tem significados diferentes para cada fase do ciclo de vida profissional docente. Quanto às conquistas profissionais, o Professor A destacou a ampliação do tempo de atividade com os alunos, enquanto a Professora B apontou a inserção do brincar e do faz-de-conta na sala de aula. Segundo Huberman (2000), faz-se importante que cada profissional conheça suas potencialidades, tendo domínio sobre suas competências pedagógicas.

Partindo das vivências apontadas, foi possível conhecer as motivações discentes para a aprendizagem musical escolar. O repertório foi destacado como um aspecto importante na manutenção do interesse dos(as) estudantes, atuando no empoderamento por meio do aumento da autonomia discente (Jones, 2009). Essas concepções foram coletadas para compreender os fatores e estratégias que proporcionam a motivação para a aprendizagem.

Sendo assim, os investigados foram questionados sobre suas concepções quanto as percepções de empoderamento e maior controle dos(as) estudantes em relação às práticas músico-pedagógicas desenvolvidas na escola, encontrando níveis de 83% e 70% segundo as percepções dos professores A e B, respectivamente<sup>1</sup>. Uma das práticas mais utilizadas na promoção do empoderamento discente foi, portanto, a escolha do repertório musical. Já a utilidade para o tempo futuro apresentou 80% e 77%, respectivamente<sup>2</sup>. Essa utilidade, segundo o Professor A, precisa ser direcionada pelo(a) educador(a), pois não é óbvia para todos(as) os(as) estudantes, sendo imprescindível para o seu desenvolvimento musical.

---

O sucesso, ao ser investigado apresentou percepções de 95% e 75% segundo as concepções dos Professores A e B, respectivamente<sup>3</sup>, apresentando-se fortemente nas apresentações musicais promovidas nas escolas, sendo possível identificar índices de 95% e 80% de interesse pelas aulas de música no currículo escolar por parte dos(as) estudantes da Educação Básica segundo os Professores A e B, respectivamente<sup>4</sup>. Já o cuidado apresentou percepções discentes de 80% e 87% para os Professores A e B<sup>5</sup>, sendo apontado como fundamental pelo Professor A por proporcionar maior confiança durante as práticas.

Por meio dessa motivação os(as) estudantes aprimoram suas habilidades, gerando maiores resultados acadêmicos (Jones, 2009), criando vínculos entre professor(a) e aluno(a) e tornando o ensino musical escolar mais significativo e eficaz (Concina, 2015).

---

<sup>1</sup> Professor A:  $(5,0 + 5,0 + 6,0 + 5,0 + 4,0) / 5 = 5,0 = 83\%$  e **Empoderamento**  
Professora B:  $(4,0 + 4,0 + 5,0 + 4,0 + 4,0) / 5 = 4,2 = 70\%$  e **Empoderamento**

<sup>2</sup> Professor A:  $(6,0 + 4,0 + 4,0 + 5,0 + 5,0) / 5 = 4,8 = 80\%$  **Utilidade**  
Professora B:  $(6,0 + 4,0 + 3,0 + 5,0 + 5,0) / 5 = 4,6 = 77\%$  **Utilidade**

<sup>3</sup> Professor A:  $(5,0 + 6,0 + 6,0 + 6,0) / 4 = 5,7 = 95\%$  **Sucesso**  
Professora B:  $(5,0 + 5,0 + 4,0 + 4,0) / 4 = 4,5 = 75\%$  **Sucesso**

<sup>4</sup> Professor A:  $(5,0 + 5,0 + 6,0 + 6,0 + 6,0 + 6,0) / 6 = 5,7 = 95\%$  **Interesse**  
Professora B:  $(5,0 + 5,0 + 5,0 + 5,0 + 4,0 + 5,0) / 6 = 4,8 = 80\%$  **Interesse**

<sup>5</sup> Professor A:  $(6,0 + 6,0 + 5,0 + 4,0 + 4,0 + 4,0) / 6 = 4,8 = 80\%$  **Cuidado**  
Professora B:  $(6,0 + 6,0 + 4,0 + 5,0 + 5,0 + 5,0) / 6 = 5,2 = 87\%$  **Cuidado**

## Considerações Finais

Os dados preliminares do estudo piloto identificaram que ambos os investigados atuam por meio de habilidades sociais, do gerenciamento dos espaços educativos e do planejamento adequado aos seus contextos de inserção profissional. Os relatos dos professores A e B apresentam um trabalho sólido, sendo possível inferir que ambos os profissionais atuam de forma eficaz no ensino de música na Educação Básica. Esta eficácia pedagógica atua na relação com a gestão do tempo e das pessoas, bem como na organização dos conteúdos e de um planejamento educacional adequado à escola (Concina, 2015).

Já em se tratando das práticas músico-pedagógicas os resultados apontam que todos os cinco componentes do modelo MUSIC foram eficazes na motivação discente. Essas discussões, para a Professora B, devem se fazer presentes na academia, refletindo na formação de novos(as) educadores(as) musicais. A continuidade desta pesquisa, com a ampliação para diferentes contextos educacionais no Brasil e na Espanha, permitirá aprofundar a compreensão dessas dinâmicas, refletindo sobre as concepções de eficácia pedagógica e as estratégias motivacionais ao buscar novas práticas sonoras.

---

## Referências

AHMED, Abiola Tawa; SHOGBESAN, Yusuf Olayinka. Exploring pedagogical content knowledge of teachers: a paradigm for measuring teacher's effectiveness. *Pedagogi: Jurnal Ilmu Pendidikan*. Malang, Indonésia, v. 23, n. 1, p. 64-73, abr. 2021.

ASIS, Alden M.; ISOGON, Elishama Jepphune D. Teachers' pedagogical approaches, content knowledge and practices in teaching music: bases for the development of instructional material. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*. Turquia, v. 31, n. 8, p. 912932, 2025.

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

BANDURA, Albert. *Social Foundations of Thought e Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

BAUMEISTER, Roy; LEARY, Mark. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Journal of Psychological Bulletin*, Estados Unidos, v. 117, p. 497-529, 1995.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora: Portugal, 1994.

BRASIL, Secretaria Executiva da Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2*, 2016.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 11769/08*. Brasília: 2008.

CAMPBELL, Jim *et al.* *Assessing teacher effectiveness. Developing a differentiated model*. London: Routledge Falmer, 2004.

CANDITO, Vanessa *et al.*. As estratégias de ensino nas práticas pedagógicas de professores da educação básica: possibilidades de articulação da educação CTS. *Revista Triângulo*. Uberaba, v. 14, n. 3, p. 21-41, set.-dez, 2021.

CONCINA, Eleonora. Effective Music Teachers and Effective Music Teaching Today: A Systematic Review. *Journal Education Sciences*. Suíça, v. 13, n. 107, p. 1-22, 2023.

CONCINA, Eleonora. Didattica della musica ed insegnante efficace: un'indagine quantitativa, 2015. Orientadora Michele Biasutti. 2015. Tese (Dottorato Di Ricerca in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione) – Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università Degli Studi Di Padova, Padova, 2015.

COVINGTON, Martin V. *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York, Cambridge University Press, 1992.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*. Canadá, v. 49, p. 182-185, 2008.

DECI, Edward. L.; RYAN, Richard. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, Plenum Press, 1985.

DEL-BEN, Luciana Marta; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Música e Educação Básica: sentidos em disputa. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier (Org.). *Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular*. Campo Grande/MS: Editora Oeste, v. 1, p. 189-210, 2019.

DEMARRAIS, Kathleen. Qualitative Interview Studies: learning through experience. In: DEMARRAIS, Kathleen; LAPAN, Stephen D. *Foundations for Research Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences*. Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishes, 2004.

ECCLES, Jacquelynne Sue. *et al.* Expectancies, values, and academic behaviors. In: SPENCE, Janet Taylor. (Ed.). *Achievement and achievement motives*. San Francisco, W. H. Freeman & Co, 1983. p. 75-121.

ECCLES, Jacquelynne Sue; WIGFIELD Allan. Motivational beliefs, Values and Goals. *Annual Review of Psychology*. Estados Unidos, v. 53, p. 109-132, 2002.

GIOVANELLI, Marietta. Relationship between reflective disposition toward teaching and effective teaching. *The Journal of Educational Research*. Londres, n. 96, v. 5, p. 293-309, 2003.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar-abr., 1995.

GORDON, Thomas. T.E.T. Teacher Effectiveness Training. New York: Peter H. Wyden Publishing, 1974.

GURNEY, Philip. Five factors for effective teaching. *New Zealand Journal of Teachers' Work*. Nova Zelândia, n. 4, v. 2, p. 89-98, 2007.

HIDI, Suzanne; RENNINGER, K. Ann. The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*. Londres, v. 41, n. 2, p. 111-127, 2006.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). *Vidas de professores*. 2ª edição. Porto: Porto, 2000.

JONES, Brett D. *Motivating Students by Design: Practical Strategies for Professors*. 2ª edição, 2018. Disponível em <http://hdl.handle.net/10919/102728>. Acesso em: 24 janeiro de 2025.

JONES, Brett D. *User guide for assessing the components of the MUSIC Model of Motivation*, 2012-2024. Disponível em: <http://www.theMUSICmodel.com>. Acesso em: 10 de maio de 2025.

JONES, Brett D. Motivating Students to Engage in Learning: The MUSIC Model of Academic Motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Estados Unidos, v. 21, n. 2, p. 272-285, 2009.

KARAKAS, Mehmet. Prospective elementary teachers on their teachers and their effectiveness. *The Qualitative Report*. Florida/USA, n. 18, art. 86, p. 1-17, 2013.

KAUFFMAN, Douglas. F.; HUSMAN, Jenefer. Effects of time perspective on student motivation: Introduction to a special issue. *Educational Psychology Review*. Nova Iorque/USA, v. 16, n. 1, p. 1-7, 2004.

KOUTROUBA, Konstantina. A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*. Londres, n. 35, v. 3, p. 359374, 2012.

KRAEMER, R. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. In: *Em Pauta*, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000.

LI, Shuai. Exploring pedagogical strategies for teaching traditional music in contemporary classrooms. *Journal of Humanities, Music and Dance*. Filipinas, v. 5, n. 1, p. 15-32, mar., 2025.

LINGS, V. John; JOSE, G. Rexlin. (2023). Influence of Techno – Pedagogical Skills on Professional Effectiveness of Prospective Teachers. *ShodhKosh: Journal of Visual and Performing Arts*. [s. l.], v. 4, n. 2, p. 4055-4062, 2023.

MALINKOW, Max. Effective teacher study. *National Forum of Teacher Education Journal*. Estados Unidos, n. 16, v. 3, p. 1-9, 2005-2006.

MARSH, Herbert W. A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*. Nova Iorque, v. 2, p. 77-172, 1990.

MARSH, Herbert W.; YEUNG, Alexander Seeshing. Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*. Washington/USA, v. 89, n. 1, p. 41-54, 1997.

MCBER, Hay. Research into Teacher Effectiveness: A Model of Teacher Effectiveness. Department for Education and Employment (DfEE) *Research Report*. Norwich, n. 216, p. 169, 2000.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORENO RUBIO, Chelo. Effective teachers – Professional and personal skills. Ensaio. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. La Mancha, Espanha, n. 24, p. 35-46, 2009.

OLIVEIRA, Olga Alves de; SOBREIRA, Sílvia. Componente curricular arte em disputa: embates pela especificidade da música nas políticas curriculares. *Revista da Abem*. [s. l.], v. 30, n. 2, e30207, 2022.

OLIVEIRA, Wenderson Silva; SOUZA, Rodrigo Oliveira de. Música na Base Nacional Comum Curricular: reflexões sobre as propostas curriculares para o Ensino Fundamental. *Revista da Abem*, [s. l.], v. 32, n. 1, e32109, 2024.

PONCE, Rodolph M. Pedagogical approaches of music teachers and students' musical proficiency in the new normal. Orientador Khristian T. De La Rama. 2022. Dissertation presented by Master in Education in Music, Arts, Physical Education and Health of the University of St. La Salle Graduate Programs, 2022.

ROGERS, Carl Ransom. *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1969.

ROGERS, Carl Ransom. The Interpersonal Relationship: The Core of Guidance. *Harvard Educational Review*. Cambridge, Inglaterra, n. 32, v. 4, p. 416-429, 1962.

SCHAVELSON, Richard. J.; BOLUS, Roger. Self-concept: The interplay of theory and models. *Journal of Educational Psychology*, Estados Unidos, v. 74, p. 3-17, 1982.

SOUZA, Jusamara. A Educação Musical como campo científico. *Revista Olhares & Trilhas*, Uberlândia, v. 22, n. 1, jan./abr., p. 9-24, 2020.

TABACHNICK, Sharon E.; MILLER, Raymond B.; RELYEA, George E. The relationships among students' future-oriented goals and subgoals, perceived task instrumentality, and task-oriented self-regulation strategies in an academic environment. *Journal of Educational Psychology*, Estados Unidos, v. 100, n. 3, p. 629-642, 2008.

WIGFIELD, Allan; ECCLES, Jacquelynne Sue. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*. Pensilvania/USA, v. 25, p. 68-81, 2000.