

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO EM MÚSICA

GABRIELLI PANEK

**PERCEPÇÃO DA AUTOEFICÁCIA E AUTORREGULAÇÃO DOS ESTUDANTES
INGRESSANTES E CONCLUINTES
DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNESPAR**

CURITIBA
2026

GABRIELLI PANEK

**PERCEPÇÃO DA AUTOEFICÁCIA E AUTORREGULAÇÃO DOS ESTUDANTES
INGRESSANTES E CONCLUINTES
DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNESPAR**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em música – PPGMUS, nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Música, cultura e sociedade

Área de Concentração: Música

Orientador(a): Dr(a): Gislaine Cristina Vagetti

CURITIBA

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP

e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Panek, Gabrielli
PERCEPÇÃO DA AUTOEFICÁCIA E AUTORREGULAÇÃO DOS
ESTUDANTES INGRESSANTES E CONCLUINTES DOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNESPAR / Gabrielli Panek. --
Curitiba-PR, 2026.
79 f.

Orientador: Gislaine Cristina Vagetti.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Música) -- Universidade Estadual do
Paraná, 2026.

1. Autoeficácia. 2. Autorregulação da
aprendizagem. 3. Ensino superior em música. 4.
Aprendizagem musical. 5. Estudantes de música. I -
Vagetti, Gislaine Cristina (orient). II - Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CURITIBA I

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA



TERMO DE APROVAÇÃO

Gabrielli Panek

PERCEPÇÃO DA AUTOEFICÁCIA E AUTORREGULAÇÃO DOS ESTUDANTES INGRESSANTES E CONCLUINTES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNESPAR

Dissertação apresentada e defendida como requisito para a obtenção do título de Mestra em Música no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual do Paraná.

Aprovada em 09 de julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Gislaine Cristina Vagetti

Presidente da banca | UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – UNESPAR

Profa. Dra. Ana Paula Peters

Membro Interno | UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – UNESPAR

Prof. Dr. Lydio Roberto Silva

Membro Externo | UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – UNESPAR

A Ata de Defesa assinada pelos membros da Banca Examinadora encontra-se na documentação da Secretaria do PPGMUS-UNESPAR

Curitiba

2026

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, a quem tem me dado força, alegria e sabedoria todos os dias, sustentando-me em cada etapa desta caminhada.

À minha família, pelo amor, apoio e incentivo constantes.

Aos meus amigos, professores e a todos que contribuíram para minha formação acadêmica, musical e pessoal ao longo desta trajetória.

Por fim, dedico esta conquista a todos aqueles que fizeram parte desta jornada e que, de diferentes maneiras, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por Sua graça, cuidado, amor e fidelidade ao longo de toda esta caminhada. Por me conceder saúde, força, sabedoria e serenidade para enfrentar os desafios encontrados durante esta trajetória acadêmica, sustentando-me em todos os momentos e guiando meus passos até a conclusão deste trabalho.

À minha família, especialmente à minha mãe, Marcelli, pelo amor, apoio, incentivo e compreensão durante os períodos de dedicação a esta pesquisa. Ao meu pai, Ivado; ao meu irmão, Roger; e aos meus sobrinhos Bernardo, Benjamin, Benício e Belany. O carinho, a confiança e o apoio de vocês foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Gislaine Cristina Vagetti, pela orientação, paciência, disponibilidade e pelos conhecimentos compartilhados ao longo deste percurso. Sua contribuição foi essencial para a realização deste trabalho.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Envelhecimento Humano (GPEH), especialmente Lydio, Renata, Gerson, Ana Caroline, Darda, Luiz e Diego, minha gratidão pelas colaborações, pelas trocas de conhecimento e pelo apoio ao longo desta trajetória. Em especial ao Diego, que foi um importante ombro amigo durante esta caminhada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), pelos ensinamentos, reflexões e contribuições para minha formação acadêmica e profissional.

À Fundação Araucária, pela concessão da bolsa de estudos e pelo apoio ao desenvolvimento desta pesquisa. O incentivo recebido foi fundamental para minha formação acadêmica, possibilitando a realização deste trabalho e contribuindo significativamente para meu crescimento como pesquisadora.

Aos estudantes que participaram desta pesquisa, disponibilizando seu tempo e compartilhando suas experiências. Sem a colaboração de cada um deles, este estudo não seria possível.

Às minhas amigas Cleni e Márcia, pelo carinho, amizade, apoio e incentivo durante esta caminhada. As palavras de encorajamento e a presença de vocês fizeram diferença nos momentos mais desafiadores deste percurso.

Às amigas dos grupos Terapia e Grupo 2, pela companhia, acolhimento, incentivo e pelos momentos compartilhados ao longo deste processo. A amizade e o apoio de vocês tornaram esta jornada mais leve e significativa.

À minha primeira professora de flauta, Flávia (*in memoriam*), cuja dedicação, incentivo e ensinamentos foram fundamentais para o início da minha trajetória musical. Sua memória permanece presente em cada conquista alcançada ao longo deste caminho.

Ao maestro Valmir Schühli, um dos meus primeiros professores de música, pelos ensinamentos, incentivo e contribuição para minha formação musical. Sua participação foi essencial para despertar e fortalecer meu amor pela música.

À Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), por proporcionar as condições necessárias para a realização desta pesquisa e para meu desenvolvimento acadêmico.

A todos aqueles que acreditaram em mim durante esta trajetória, incentivando-me nos momentos de dificuldade, compartilhando palavras de apoio e celebrando comigo cada conquista alcançada. O carinho, a confiança e o encorajamento recebidos foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho e para minha trajetória na música, na educação e na pesquisa.

Muito obrigada.

“Porque dele, por ele e para ele são todas as coisas. A ele seja a glória para sempre! Amém.”

(Romanos 11:36)

***“O objetivo da educação musical não é a música em si,
mas o desenvolvimento do ser humano por meio da
música.”***

Hans-Joachim Koellreutter

RESUMO

As crenças de autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem têm sido amplamente investigadas em diversas áreas do conhecimento, especialmente nos campos da educação e da psicologia. Entretanto, ainda são escassos os estudos que abordam esses construtos no contexto da aprendizagem musical no ensino superior brasileiro. Diante desse cenário, o presente estudo teve como objetivo comparar as percepções de autoeficácia e autorregulação dos estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação em Música da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Trata-se de uma pesquisa quantitativa, comparativa e de delineamento transversal. Participaram do estudo 82 estudantes dos cursos de graduação em Música da UNESPAR, sendo 41 ingressantes e 41 concluintes. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário sociodemográfico, da Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) e da Escala de Autorregulação Acadêmica (EAA). Inicialmente, foram realizadas análises descritivas dos dados. Em seguida, a normalidade dos escores foi verificada por meio do teste de Shapiro-Wilk. Como os dados não apresentaram distribuição normal, utilizou-se o teste U de Mann-Whitney para a comparação entre os grupos, adotando-se nível de significância de 5% ($\alpha = 0,05$). Os resultados indicaram que não houve diferenças estatisticamente significativas entre estudantes ingressantes e concluintes em relação aos escores de autoeficácia e autorregulação da aprendizagem ($p > 0,05$). De modo geral, os participantes apresentaram percepções semelhantes quanto às suas capacidades acadêmicas e às estratégias utilizadas para planejar, monitorar e regular a própria aprendizagem. Conclui-se que o momento da graduação não influenciou significativamente os níveis de autoeficácia e autorregulação dos estudantes investigados. Os resultados sugerem que esses construtos podem estar relacionados a fatores anteriores ao ingresso no ensino superior, como experiências musicais prévias e hábitos de estudo já consolidados. Os achados contribuem para a ampliação das discussões sobre a aprendizagem musical no ensino superior e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia, a motivação e a confiança dos estudantes em sua formação acadêmica e artística.

Palavras-chave: autoeficácia; autorregulação da aprendizagem; ensino superior em música; aprendizagem musical; estudantes de música.

ABSTRACT

Self-efficacy beliefs and self-regulated learning have been widely investigated in several fields of knowledge, especially in the areas of education and psychology. However, studies addressing these constructs in the context of musical learning in Brazilian higher education remain scarce. In this context, the present study aimed to compare the perceptions of self-efficacy and self-regulated learning among first-year and final-year undergraduate music students at the State University of Paraná (UNESPAR). This study adopted a quantitative, comparative, and cross-sectional design. The sample consisted of 82 undergraduate music students enrolled at UNESPAR, including 41 first-year students and 41 final-year students. Data were collected through a sociodemographic questionnaire, the Higher Education Self-Efficacy Scale (AEFS), and the Academic Self-Regulation Scale (EAA). Descriptive statistical analyses were initially conducted. Subsequently, score normality was assessed using the Shapiro-Wilk test. Since the data did not present a normal distribution, the Mann-Whitney U test was used to compare the groups, adopting a significance level of 5% ($\alpha = 0.05$). The results indicated no statistically significant differences between first-year and final-year students regarding self-efficacy and self-regulated learning scores ($p > 0.05$). Overall, participants showed similar perceptions concerning their academic capabilities and the strategies used to plan, monitor, and regulate their own learning. It was concluded that the stage of undergraduate education did not significantly influence the levels of self-efficacy and self-regulated learning among the students investigated. The findings suggest that these constructs may be associated with factors preceding entry into higher education, such as previous musical experiences and already established study habits. The results contribute to expanding discussions on musical learning in higher education and to the development of pedagogical practices that foster students' autonomy, motivation, and confidence in their academic and artistic training.

Keywords: self-efficacy; self-regulated learning; higher music education; musical learning; music students.

LISTA DE SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

AEFS – Escala de Autoeficácia na Formação Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNS – Conselho Nacional de Saúde

EAA – Escala de Autorregulação Acadêmica

JBÍ – *Joanna Briggs Institute*

PCC – *Population, Concept and Context*

PRISMA-ScR – *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses Extension for Scoping Reviews*

R – Software R para Computação Estatística

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema representativo da reciprocidade triádica	p. 14
Figura 2 – Fluxograma das etapas de seleção dos artigos	p. 21
Figura 3 – Distribuição da idade dos participantes	p. 30
Figura 4 – Distribuição dos participantes por gênero	p. 31
Figura 5 – Distribuição dos participantes por curso	p. 31
Figura 6 – Distribuição dos participantes por naipe principal	p. 32
Figura 7 – Tempo de estudo do instrumento principal	p. 32
Figura 8 – Participação em grupos musicais.	p. 33
Figura 9 – Frequência de estudo do instrumento principal fora das aulas	p. 33
Figura 10 – Tempo médio diário de estudo do instrumento principal.....	p. 34
Figura 11 – Condições de saúde que interferem no desempenho musical	p. 35
Figura 12 – Posse de instrumento próprio	p. 35
Figura 13 – Perspectivas de atuação profissional na área da música	p. 36
Figura 14 – Forma inicial de ingresso na música	p. 37
Figura 15 – Distribuição dos escores de autorregulação acadêmica	p. 38
Figura 16 – Distribuição dos escores de autoeficácia na formação superior	p. 42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As quatro fontes das crenças de autoeficácia p. 15

Quadro 2 – String nos idiomas inglês, português e espanhol..... p. 20

Quadro 3 – Artigos selecionados p. 22

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Publicações encontradas nas bases de dado.....	21
Tabela 2 – Número de artigos encontrados nas bases de dados	21
Tabela 3 – Estatísticas descritivas da Escala de Autorregulação Acadêmica	38
Tabela 4 – Teste de Shapiro-Wilk da Escala de Autorregulação Acadêmica	39
Tabela 5 – Teste U de Mann-Whitney da Escala de Autorregulação Acadêmica.....	40
Tabela 6 – Estatísticas descritivas da Escala de Autoeficácia na Formação Superior	42
Tabela 7 – Teste de Shapiro-Wilk da Escala de Autoeficácia na Formação Superior	43
Tabela 8 – Teste U de Mann-Whitney da Escala de Autoeficácia na Formação Superior.....	44

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1.1 JUSTIFICATIVA	10
1.2 PROBLEMA DA PESQUISA	11
1.3 OBJETIVOS	12
1.3.1 OBJETIVO GERAL	12
1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	12
2. REVISÃO DA LITERATURA	13
2.1 TEORIA SOCIAL COGNITIVA.....	13
2.2 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA.....	14
2.3 AUTORREGULAÇÃO.....	16
2.3.1 DIMENSÕES DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	17
2.4 A AUTOEFICÁCIA NA PRÁTICA/APRENDIZAGEM MUSICAL NO ENSINO SUPERIOR EM MÚSICA: REVISÃO DE ESCOPO	18
2.4.1 REVISÃO SISTEMATIZADA DA LITERATURA	19
2.4.2 CRITÉRIOS DE ELEGIBILIDADE	20
2.4.3 ASPECTOS ÉTICOS	20
2.4.4 RESULTADOS	20
2.4.5 DISCUSSÃO	22
3. METODOLOGIA.....	24
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	25
3.2 LOCUS DA PESQUISA.....	25
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA:.....	25
3.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO	26
3.4.1 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	26
3.4.2 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO	26
3.5. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	26
3.5.1 QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	26
3.5.2 INSTRUMENTOS ESTRUTURADOS	27
3.5.3 ESTRUTURA DOS INSTRUMENTOS	27
3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	28
3.7 COMITÊ DE ÉTICA	28
4. RESULTADOS	29
4.1 DADOS QUANTITATIVOS	29
4.1.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	29

4.2 DESCRITORES DA ESCALA DE AUTORREGULAÇÃO ACADÊMICA	37
4.3 DESCRITORES DA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR	40
5. DISCUSSÃO	44
5.1 RESULTADOS DA AUTORREGULAÇÃO	45
5.2 AUTOEFICÁCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR	46
5.3 RELAÇÃO ENTRE AUTOEFICÁCIA E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS	54
APÊNDICES	60
APÊNDICE 1 QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	60
APÊNDICE 2 -TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO	62
APÊNDICE 3 – TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS PELO PESQUISADOR	64
ANEXOS	65
ANEXO 1 -ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR (AEFS)...	65
ANEXO 2 - ESCALA DE AUTORREGULAÇÃO ACADÊMICA –(EAA).....	68

INTRODUÇÃO

A crença que o indivíduo possui sobre sua própria capacidade de aprender constitui um fator decisivo para o desenvolvimento da aprendizagem. No contexto musical, essa crença — denominada autoeficácia musical — exerce um papel central na forma como estudantes enfrentam desafios, persistem diante das dificuldades e constroem suas trajetórias formativas. Investigar a autoeficácia musical, portanto, configura-se como uma via importante para compreender como músicos em formação percebem a si mesmos e como essa percepção influencia diretamente seus processos de aprendizagem.

Desde a introdução do conceito de autoeficácia por Bandura (1977), esse construto tem sido amplamente desenvolvido e aplicado em diversas áreas, mas com menor presença na aprendizagem musical. A teoria da autoeficácia destaca que as crenças em relação às próprias capacidades influenciam significativamente o desempenho, a motivação e a persistência dos indivíduos. Essas crenças são formadas desde a infância, à medida que a criança vivencia experiências de sucesso e fracasso, sendo desenvolvidas por meio de quatro fontes principais: experiências de domínio, modelagem social, persuasão verbal e estados fisiológicos (Bandura, 1997).

Bandura (1997) afirma que indivíduos que apresentam elevada crença na própria capacidade de realizar determinadas tarefas — sejam elas no âmbito profissional, artístico ou acadêmico — tendem a antecipar resultados positivos em suas ações. Em contrapartida, sujeitos com crenças de autoeficácia reduzidas geralmente se percebem como incapazes de executar tais tarefas ou, quando o fazem, esperam desempenhos medianos ou insatisfatórios. Ao refletirem sobre suas condutas, as pessoas utilizam suas crenças de autoeficácia como base para decidir se persistem ou não em determinada ação.

No processo de autoavaliação, o indivíduo costuma mobilizar conhecimentos prévios sobre as atividades que realizará, considerando ainda suas experiências anteriores. Com base nesses elementos, elabora um julgamento antecipado sobre sua capacidade de êxito. Além desse processo interno, outros fatores influenciam a percepção de autoeficácia, como a comparação social — quando o sujeito avalia suas condições e habilidades em relação ao desempenho de outras pessoas (Pajares; Olaz, 2008).

Nunes (2008) destaca a importância da atenção e da interpretação adequada das informações para a manutenção da estabilidade das crenças de autoeficácia, uma vez que tais crenças exigem constante atualização e reforço. Quando o indivíduo desenvolve percepções negativas sobre sua própria capacidade, tende a apresentar níveis reduzidos de motivação. Por

esse motivo, é fundamental que os educadores — especialmente no ensino de instrumento musical — promovam, em suas práticas pedagógicas, oportunidades para que os estudantes desenvolvam uma maior consciência acerca de suas autoavaliações, bem como sobre suas reais potencialidades e limitações. Nesse contexto, pode-se considerar, por exemplo, o caso de um estudante que não acredita em sua capacidade de tornar-se um bom musicista. Mesmo que apresente avanços técnicos e realize boas performances, esse indivíduo tende a direcionar sua atenção apenas às falhas pontuais, reforçando, assim, a crença negativa sobre sua competência. Como resultado, suas crenças de autoeficácia podem enfraquecer progressivamente.

Estudos fundamentados na Teoria Social Cognitiva demonstram que as crenças de autoeficácia são mais eficazes quando os desafios propostos excedem levemente as capacidades percebidas pelos indivíduos, pois isso promove maior engajamento, motivação e desenvolvimento progressivo (Bandura, 1997; Lent; Brown, 2006). Quando os sujeitos reconhecem suas próprias aptidões de maneira realista, as chances de obterem sucesso em suas escolhas e trajetórias aumentam consideravelmente. No entanto, níveis excessivamente elevados de autoeficácia — quando superestimados — podem levar a avaliações distorcidas de competência, resultando em tomadas de decisão inadequadas. Em contrapartida, crenças de autoeficácia muito baixas tendem a inibir o desenvolvimento pessoal, uma vez que os indivíduos passam a evitar situações desafiadoras por receio do fracasso, privando-se, assim, de oportunidades de crescimento.

As pesquisas voltadas à motivação musical têm ganhado destaque no cenário brasileiro. Algumas iniciativas no campo da educação musical, como os trabalhos de Araújo (2013, 2015), Torres (2016) e Soares (2018), têm buscado compreender os aspectos motivacionais envolvidos na prática, no ensino e na aprendizagem musical, considerando os múltiplos contextos nos quais se inserem a performance e a educação musical.

No contexto do ensino superior, a autoeficácia exerce influência significativa na motivação, na aprendizagem e no desempenho dos estudantes. De acordo com Pajares (1996), discentes que demonstram maior confiança em suas habilidades acadêmicas tendem a se envolver mais ativamente nas atividades propostas, apresentando maior persistência diante das dificuldades e adotando estratégias mais eficazes de autorregulação.

A trajetória formativa dos instrumentistas e cantores no curso superior em música é marcada por diversos desafios, como encontrar um local adequado para as horas de estudo do instrumento; superar o desgaste físico e mental decorrente dos longos momentos de estudo; ampliar o repertório; superar a ansiedade na hora da performance; organizar os horários e recursos para o estudo; entre outros aspectos que envolvem fatores psicológicos, sociais e

estruturais.

Segundo Ronai (2008), o domínio técnico-instrumental, embora essencial para o desenvolvimento do músico, não é suficiente para garantir performances excelentes, uma vez que a produção musical de qualidade envolve aspectos que vão além da técnica. Contudo, os exercícios técnicos permanecem fundamentais para o aprimoramento do instrumentista ou cantor.

Nesse sentido, as estratégias de autorregulação da aprendizagem configuram-se como importantes aliadas para que o estudante possa organizar seus estudos, de modo a atender às demandas técnicas e ampliar suas competências interpretativo-musicais, desenvolvendo consciência acerca de seu processo de aprendizagem e evolução. No âmbito da aprendizagem instrumental, a autorregulação refere-se aos mecanismos utilizados pelos indivíduos para controlar o próprio processo de aprendizagem (Galvão, 2006, p. 171). Dessa forma, representa um caminho para que o aprendiz atinja suas metas, estabelecendo prioridades e adotando ações específicas, tais como a delimitação dos exercícios que exigem maior empenho em contraponto àqueles que demandam menor esforço.

Existem diferenças significativas entre a formação de instrumentistas e cantores nos cursos de bacharelado em instrumento e licenciatura em música. Como exemplo, pode-se citar o curso de bacharelado oferecido pela Unespar/Embap, que é voltado para práticas interpretativas e apresenta o dobro da carga horária semanal dedicada ao instrumento — duas horas-aula — em comparação ao curso de licenciatura. Além disso, o bacharelado inclui disciplinas práticas como música de câmara e participação em grupos artísticos, como orquestras e bandas sinfônicas. Ao final da graduação, o aluno do bacharelado deve realizar um recital de formatura como requisito para conclusão do curso.

Em contrapartida, o curso de licenciatura em música é direcionado para a área da educação musical. Os estudantes de instrumento neste curso também recebem aulas semanais do instrumento, porém com carga horária reduzida, de uma hora-aula por semana. Diferentemente dos alunos do bacharelado, a conclusão da licenciatura não está condicionada à realização de recital ou concerto de formatura.

Nos dois contextos formativos — bacharelado e licenciatura —, o estudante de música enfrenta desafios relacionados à aprendizagem instrumental, demandando a mobilização de esforços físicos e cognitivos para organizar o tempo de estudo, definir metas, estabelecer estratégias e avaliar continuamente seu próprio desempenho, com o objetivo de alcançar resultados satisfatórios. Contudo, os alunos da licenciatura compartilham interesses e esforços tanto na formação artística quanto na formação pedagógico-musical, o que se reflete em uma

grade curricular extensa, composta por diversas disciplinas voltadas à formação musical e pedagógica.

Diante desse cenário, é fundamental que os estudantes de ambos os cursos mantenham suas crenças de autoeficácia reguladas, bem como vivenciem experiências emocionalmente positivas durante a prática instrumental, garantindo níveis adequados de motivação para o desenvolvimento de seus estudos.

1.1 JUSTIFICATIVA

Minha motivação para esta pesquisa surgiu durante a graduação em Licenciatura em Música, quando comecei a refletir sobre como diferentes fatores podem influenciar a aprendizagem musical e de que forma eu poderia regular meus próprios processos de estudo para obter melhor aproveitamento do curso. Nesse período, percebi, a partir de uma autoanálise, que diversos elementos impactavam meu desempenho, como a qualidade do ambiente de estudo, o instrumento musical utilizado e o apoio de amigos e familiares. Apesar de apresentar rendimento musical satisfatório fora do contexto acadêmico, notei que minhas crenças de autoeficácia em relação ao desempenho musical na universidade estavam diminuindo. Ao iniciar a leitura sobre autorregulação da aprendizagem, passei a adotar uma nova perspectiva sobre meus estudos, estabelecendo metas, planejando atividades e monitorando meu desempenho. Esse processo contribuiu para o fortalecimento das minhas crenças de autoeficácia, despertando o interesse em investigar esses fenômenos em outros estudantes de música.

A relevância deste estudo está relacionada à necessidade de aprofundar a compreensão das crenças de autoeficácia e dos processos de autorregulação da aprendizagem no contexto da formação musical em nível superior. De acordo com Bandura (1978), a autoeficácia refere-se às crenças dos indivíduos sobre sua capacidade de executar tarefas específicas, influenciando diretamente sua motivação e desempenho. Por sua vez, Zimmerman (2002) destaca que a autorregulação da aprendizagem envolve processos de planejamento, monitoramento e avaliação do próprio desempenho, sendo fundamental para o desenvolvimento acadêmico.

Embora esses temas tenham sido amplamente explorados nas áreas da educação e da psicologia, observa-se uma lacuna significativa de pesquisas voltadas especificamente para a formação musical no Brasil. Nesse contexto, este estudo buscou mapear a produção científica relacionada à autoeficácia na aprendizagem musical de estudantes do ensino superior. Para isso, foi realizada uma revisão de escopo baseada nas recomendações do PRISMA-ScR (TRICCO

et al., 2018) e do Instituto Joanna Briggs (Aromataris; Munn, 2020), utilizando a estratégia PCC (Population, Concept, Context) e buscas nas bases Redalyc, SciELO, ABEM, Scopus e Portal de Periódicos Capes.

Considerando que a prática musical demanda elevado grau de autonomia, disciplina e gerenciamento do próprio estudo, compreender como os estudantes percebem sua autoeficácia e utilizam estratégias de autorregulação torna-se fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes. Além disso, essa investigação pode contribuir para a formação de músicos mais conscientes de seus processos de aprendizagem, beneficiando tanto o desempenho artístico quanto o percurso acadêmico. Ao investigar as percepções de estudantes ingressantes e concluintes, buscou-se compreender possíveis diferenças e permanências relacionadas às crenças de autoeficácia e às estratégias de autorregulação ao longo da graduação, ampliando a compreensão sobre os processos de aprendizagem na formação superior em música.

1.2 PROBLEMA DA PESQUISA

Embora a autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem sejam construtos amplamente discutidos na psicologia e na educação, ainda são escassos os estudos que os relacionam diretamente à aprendizagem musical no ensino superior. Pesquisas em outros campos já evidenciaram que as crenças de autoeficácia exercem papel decisivo no engajamento do estudante, na persistência diante de dificuldades e na adoção de estratégias eficazes de estudo (Mcpherson; McCormick, 2006). No entanto, ainda não está suficientemente esclarecido como esses fatores se manifestam em cursos de bacharelado em música, em que o estudante enfrenta demandas específicas de prática instrumental, performance e desenvolvimento artístico. A trajetória de um estudante de música em nível superior apresenta características singulares. Diferentemente de outras áreas, a formação do músico envolve uma intensa rotina de estudo individual, prática do instrumento, que exige planejamento, disciplina, gerenciamento de tempo, habilidade para diagnosticar falhas e corrigi-las, estabelecimento de metas e estratégias para concretizá-las (Woody, 2004). Nesse cenário, a autorregulação da aprendizagem aparece como um processo essencial, permitindo ao estudante definir metas, monitorar seu progresso e avaliar sua evolução técnica e interpretativa. Entretanto, o uso dessas estratégias depende, em grande medida, da percepção de autoeficácia, uma vez que crenças positivas sobre a própria capacidade aumentam a motivação, controle sobre seus pensamentos, sentimentos e ações para persistir nos estudos (Pajares; Olaz, 2008, p.99).

Ao mesmo tempo, nota-se que os desafios enfrentados pelos estudantes variam conforme o momento do curso (Pascarella; Terenzini, 2005). Os ingressantes podem apresentar dificuldades relacionadas à adaptação à vida universitária, à organização da rotina de estudos e à construção de sua identidade como músicos. Já concluintes lidam com pressões relacionadas ao desempenho em recitais, à inserção profissional e ao fechamento de sua formação acadêmica. Essa diferença de contextos sugere que as crenças de autoeficácia e as estratégias de autorregulação podem se desenvolver ou se modificar ao longo da graduação, mas ainda não há clareza sobre como isso acontece no campo da música. Assim, a lacuna que se apresenta refere-se à falta de investigações que contemplem simultaneamente a autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem em estudantes de música, considerando diferentes estágios de sua trajetória acadêmica. Essa ausência de estudos limita a compreensão sobre como esses fatores influenciam a motivação, o desempenho e a formação integral do músico.

Diante desse cenário, a presente pesquisa buscou responder à seguinte questão: existem diferenças nas percepções de autoeficácia e autorregulação da aprendizagem entre estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação em Música da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 OBJETIVO GERAL

Comparar as percepções de autoeficácia e autorregulação dos estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação em música da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Caracterizar o perfil sociodemográfico, acadêmico e musical dos participantes da pesquisa.
- Comparar as crenças de autoeficácia entre estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação em Música da UNESPAR.

Comparar os níveis de autorregulação da aprendizagem entre estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação em Música da UNESPAR.

2.REVISÃO DA LITERATURA

2.1 TEORIA SOCIAL COGNITIVA

Por volta da década de 1950, Albert Bandura iniciou sua carreira como psicólogo. Ao longo de seus estudos, desenvolveu a Teoria Social Cognitiva em 1980, que busca compreender como os processos cognitivos influenciam o aprendizado humano, que ainda está em desenvolvimento por aqueles que investigam essa teoria (Azzi; Polydoro, 2006). Relatos sobre sua trajetória de vida ajudam a contextualizar e facilitar a compreensão dessa teoria. Segundo Bandura (2007), as pesquisas acadêmicas iniciais consideravam que o comportamento humano era moldado e modificado pelas consequências das respostas obtidas.

O autor também enfatiza que sua trajetória pessoal contribuiu para o desenvolvimento da Teoria Social Cognitiva. Durante sua formação inicial, enfrentou limitações nos recursos disponíveis na escola, como a ausência de professores qualificados para determinadas disciplinas, o que dificultou seu aprendizado. Contudo, essas dificuldades favoreceram o desenvolvimento de habilidades práticas de estudo e a construção de sua autonomia no aprendizado.

A Teoria Social Cognitiva está fundamentada na perspectiva agêntica (Bandura, 2008), que enfatiza que os indivíduos são agentes ativos em seu próprio desenvolvimento. Ou seja, não apenas respondem passivamente a estímulos do ambiente, mas possuem a capacidade de influenciar seu comportamento, seu aprendizado e o contexto em que estão inseridos. Essa abordagem ressalta a importância do autodesenvolvimento, da adaptação e da mudança consciente, permitindo que o indivíduo assuma maior controle sobre sua vida por meio da autoeficácia, da autorregulação e do estabelecimento de metas (Bandura, 2007; 2008).

O modelo triádico desenvolvido por (Polydoro; Azzi, 2008, p.151), ressalta que o comportamento humano é influenciado por fatores pessoais, ambientes e comportamentos



FATORES PESSOAIS ➤**AMBIENTE**

FIGURA 1. Esquema representativo da reciprocidade triádica (Azzi e Polydoro, 2006, p.18)

Segundo Pajares (2005), dentro do modelo triádico, a interpretação que as pessoas fazem dos resultados obtidos exerce influência sobre como percebem a si mesmas, o meio em que estão inseridas e suas próprias ações, podendo direcionar escolhas futuras.

2.2 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

As crenças de autoeficácia são parte das pesquisas desenvolvidas por Albert Bandura em sua Teoria Social Cognitiva (TSC). Segundo Bandura (1997), as crenças de autoeficácia são definidas como a confiança na capacidade pessoal para organizar e realizar determinadas ações. De acordo com Azzi e Polidoro (apud Araújo, 2013, p. 57), a autoeficácia é uma crença que se refere “às convicções do indivíduo sobre suas habilidades de mobilizar suas faculdades cognitivas, motivacionais e de comportamento, necessárias para a execução de uma tarefa específica em determinado momento e dado contexto”.

Bandura (1997) aponta que os indivíduos que acreditam serem altamente capazes de realizar determinadas tarefas (no âmbito do trabalho, das artes e/ou dos estudos, por exemplo) esperam resultados positivos na realização de tais atividades. Por outro lado, indivíduos com baixas crenças de autoeficácia para realizações específicas acreditam não poder realizar essas tarefas e, quando realizam, esperam resultados medianos ou negativos. Os indivíduos tendem a analisar os próprios comportamentos e, com isso, baseiam-se na autoeficácia para seguir com o curso de ações que poderão realizar.

Para sua autoavaliação, o indivíduo tende a ter um conhecimento prévio sobre as atividades que serão desenvolvidas, além de ponderar a experiência pessoal na tarefa em questão. Com isso, há um pré-julgamento que o faz pensar em ser ou não capaz de desenvolver determinada atividade. Também há outros tipos de pré-avaliação que interferem na autoeficácia, como a comparação social (quando o indivíduo avalia as suas condições considerando o desempenho de outras pessoas) (Pajares; Olaz, 2008).

Nunes (2008) aponta que é importante a atenção e interpretação das informações para manter a estabilidade da autoeficácia, considerando que essas crenças devem estar em constante manutenção. Quando o indivíduo possui percepções negativas sobre as suas crenças de capacidade tende a apresentar baixos níveis de motivação. Por isso, é importante que os

educadores – particularmente no âmbito do ensino do instrumento – construam condições em suas aulas para que os estudantes ampliem sua consciência sobre suas avaliações e sobre suas características e capacidades reais. Considerando, por exemplo, um indivíduo que não acredita em si mesmo e em suas capacidades para ser um bom musicista, podemos supor que mesmo que estude e vá bem em sua performance, o sujeito concentra a sua atenção em pequenas falhas e com isso seguirá não acreditando em suas habilidades. Por consequência, suas crenças de autoeficácia tendem a declinar.

Pesquisas que aplicaram a TSC no contexto do desenvolvimento de carreira, indicaram que as análises de autoeficácia positivas que mais funcionam são as que os indivíduos excedem moderadamente sua capacidade de ação. Sendo assim, os indivíduos que consideraram essas atividades desafiantes, ganharam motivação para seu desenvolvimento e progresso (Bandura, 1997; LENT; Brown, 2006 apud Nunes, 2008). Indivíduos que reconhecem suas aptidões, possuem altas probabilidades de alcançarem resultados positivos com as suas escolhas. Mas, quando os níveis de autoeficácia são extremamente altos, os indivíduos tendem a acreditar em si mesmo além de sua capacidade e habilidade (autoeficácia superestimada). Em contraste, indivíduos com baixos níveis de autoeficácia não desenvolvem suas habilidades e se privam de conquistas, pois duvidam de sua capacidade e evitam certas atividades por medo do fracasso.

Araújo, Veloso e Silva (2019) explicam que as crenças de autoeficácia são originadas a partir de quatro fontes distintas, a saber: (1) experiências diretas; (2) experiências vicárias; (3) persuasões sociais; (4) estados fisiológicos e emocionais (ver Quadro 1).

Quadro 1 – As quatro fontes das crenças de autoeficácia. (baseada em Araújo, Veloso e Silva, 2019)

Experiências Diretas	Realizações em domínios específicos que geram um histórico de desempenho frente a determinadas tarefas
Experiências Vicárias	Observação das ações de outros indivíduos que podem influenciar as construções das crenças de autoeficácia
Persuasões sociais	Consiste no feedback que recebemos a cerca de nossos desempenhos em realizações específicas
Estados fisiológicos e emocionais	Como nos sentimos emocionalmente e fisicamente diante de determinadas situações, a exemplo a ansiedade na performance

Fonte: Baseado em Araújo, Veloso e Silva (2019, p. 20).

2.3 AUTORREGULAÇÃO

A autorregulação pode ser compreendida como o processo de “aprender a aprender”, no qual o indivíduo desenvolve estratégias próprias para gerenciar seu aprendizado de forma autônoma. Um estudante autorregulado planeja suas sessões de estudo, experimenta diferentes abordagens, fortalece sua autoeficácia e mantém a motivação ao longo do processo. Hallam (2001) destaca que, desde os primeiros momentos do aprendizado instrumental, é fundamental ensinar o aluno a desenvolver essa competência, pois ela se torna tão importante quanto habilidades auditivas e motoras, sendo determinante para um bom desempenho. Nesse sentido, sessões de prática planejadas e consistentes devem fazer parte da rotina diária dos estudantes de música, especialmente daqueles que pretendem seguir carreira profissional.

Estudantes autorregulados desempenham um papel ativo em seu processo de aprendizagem, planejando, organizando e direcionando seus próprios esforços na busca por novos conhecimentos e habilidades (Cavalcanti, 2009).

A autorregulação é um importante aspecto do processo de aprendizagem e uma função cognitiva que opera na base de sua ocorrência. Diz respeito aos mecanismos que as pessoas usam para controlar o seu próprio processo de aprendizagem. Implica estabelecer um objetivo ou norma de estudo e controlar o próprio progresso, utilizando estratégias tais como monitoração, elaboração e gerenciamento de esforço (Galvão, 2006, p. 171).

Segundo Zimmerman (2000), a autorregulação consiste no processo em que o indivíduo converte suas habilidades cognitivas em habilidades acadêmicas, de forma que essas capacidades atuem de maneira integrada, e não isolada. É um dos tópicos mais estudados na educação do século XX, sendo um processo dinâmico em que a aprendizagem ocorre tanto em ambientes formais quanto informais (Vieira, 2023).

Zimmerman (1990, 2013), alinhado à Teoria Social Cognitiva, afirma que a autorregulação envolve uma interação recíproca e contínua entre fatores pessoais, comportamentais e ambientais, influenciando o desempenho humano em diferentes situações. Nesse contexto, estudantes autorregulados se tornam ativos em seu próprio aprendizado, demonstrando metacognição, motivação e participação comportamental em todas as etapas do processo.

Nesse sentido, as estratégias de autorregulação da aprendizagem configuram-se como importantes aliadas para que o estudante possa organizar seus estudos, de modo a atender às

demandas técnicas e ampliar suas competências interpretativo-musicais, desenvolvendo consciência acerca de seu processo de aprendizagem e evolução. No âmbito da aprendizagem musical, a autorregulação refere-se aos mecanismos utilizados pelos indivíduos para controlar o próprio processo de aprendizagem (Galvão, 2006, p. 171). Dessa forma, representa um caminho para que o aprendiz atinja suas metas, estabelecendo prioridades e adotando ações específicas, tais como a delimitação dos exercícios que exigem maior empenho em contraponto àqueles que demandam menor esforço.

Segundo Bandura (1978), o processo de autorregulação não é único, mas composto por três dimensões que se articulam entre si.

A auto-observação constitui o ponto inicial do processo de autorregulação, pois é por meio dela que o indivíduo monitora conscientemente seu próprio comportamento, identificando padrões, acertos e erros. Esse subprocesso envolve não apenas a percepção das ações realizadas, mas também a consciência de pensamentos, sentimentos e motivações que influenciam o desempenho. A auto-observação permite ao sujeito registrar seu progresso ao longo do tempo, reconhecer aspectos que precisam de ajustes e manter os comportamentos eficazes, funcionando como base para o planejamento e a tomada de decisões futuras no processo de aprendizagem.

A autoavaliação ocorre quando o indivíduo compara o desempenho observado com padrões, metas ou critérios estabelecidos, que podem ser internos, como objetivos pessoais, ou externos, como normas sociais e feedback recebido de outras pessoas. Esse subprocesso possibilita ao sujeito identificar discrepâncias entre o desempenho real e o esperado, fornecendo informações essenciais para ajustes estratégicos. Além disso, a autoavaliação é influenciada pelas crenças de autoeficácia, uma vez que indivíduos com maior confiança em suas capacidades tendem a realizar julgamentos mais construtivos e motivadores.

Por fim, a auto resposta refere-se à reação do indivíduo frente ao julgamento realizado, podendo incluir sentimentos de satisfação ou frustração, autocrítica, recompensas pessoais ou ajustes comportamentais. Esse subprocesso permite que o sujeito adote medidas corretivas, ajuste estratégias e mantenha-se engajado no alcance de seus objetivos. A auto resposta fecha o ciclo da autorregulação, garantindo que a observação e a avaliação se transformem em ações concretas voltadas para a melhoria contínua e para a consecução das metas estabelecidas.

2.3.1 DIMENSÕES DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A dimensão cognitiva/metacognitiva compreende o conjunto de estratégias utilizadas pelos estudantes para organizar, acompanhar e regular o próprio processo de aprendizagem.

Nesse contexto, as estratégias cognitivas estão relacionadas às ações voltadas à compreensão, ao processamento e à retenção das informações, enquanto as estratégias metacognitivas envolvem o planejamento, o monitoramento e a avaliação das atividades de aprendizagem, permitindo maior controle sobre o próprio desempenho acadêmico (Frison, 2016; dembo, 2001; pozo, 1996 apud Ganda; Boruchovitch, 2018).

A dimensão motivacional está relacionada aos fatores que influenciam o envolvimento e a persistência dos estudantes diante das demandas acadêmicas. Entre esses fatores destacam-se as crenças de autoeficácia, as atribuições causais e o interesse intrínseco pela atividade realizada. De acordo com Zimmerman (2013), quando os estudantes se percebem capazes de executar determinada tarefa, tendem a investir mais esforço, demonstrar maior interesse e valorizar mais o processo de aprendizagem. Consequentemente, apresentam níveis mais elevados de motivação e maior utilização de estratégias autorregulatórias.

2.4 A AUTOEFICÁCIA NA PRÁTICA/APRENDIZAGEM MUSICAL NO ENSINO SUPERIOR EM MÚSICA: REVISÃO DE ESCOPO

Com o intuito de compreender como as crenças de capacidade pessoal se relacionam aos processos de aprendizagem e estudo na formação musical, este capítulo apresenta uma revisão de escopo realizada pela própria pesquisadora. O objetivo foi identificar evidências na literatura acadêmica acerca da relação entre autoeficácia e aprendizagem musical, bem como compreender de que maneira esses fatores influenciam o desenvolvimento de habilidades técnicas, artísticas e acadêmicas em estudantes de música.

A revisão teve como propósito mapear e analisar a produção científica voltada a estudantes universitários de música. O ensino superior desempenha papel fundamental na formação do indivíduo, oferecendo não apenas conhecimentos teóricos e práticos específicos da área, mas também oportunidades para o desenvolvimento de competências técnicas, artísticas e reflexivas. No contexto musical, isso envolve conteúdos relacionados à teoria musical, história da música, prática instrumental e participação em grupos e conjuntos musicais.

Nesse cenário, as crenças dos estudantes acerca de suas próprias capacidades constituem um elemento relevante para o processo de aprendizagem. Estudos apontam que percepções mais positivas sobre a própria competência estão associadas a maiores níveis de motivação, persistência e utilização de estratégias de estudo, aspectos fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e artístico. Dessa forma, compreender como essas percepções se

manifestam ao longo da graduação torna-se importante para o planejamento de práticas pedagógicas que favoreçam o desempenho e a autonomia dos estudantes.

Diante desse contexto, foi realizada uma revisão de escopo com o objetivo de investigar se as percepções de capacidade dos estudantes de música variam ao longo dos diferentes anos da graduação e de que maneira influenciam sua motivação e engajamento nas atividades de aprendizagem. A revisão buscou sintetizar evidências sobre essa temática no ensino superior, oferecendo uma visão abrangente das abordagens encontradas na literatura científica.

O estudo contemplou a elaboração de um protocolo de revisão de escopo (*scoping review*), com a finalidade de mapear e sistematizar publicações científicas sobre a prática e a aprendizagem musical no ensino superior, considerando o período de 2014 a 2024. Esse mapeamento buscou fornecer subsídios teóricos e metodológicos para futuras pesquisas e para o aprimoramento das práticas pedagógicas no campo da educação musical.

2.4.1 REVISÃO SISTEMATIZADA DA LITERATURA

Este estudo de revisão de escopo seguiu o padrão PRISMA – SCR (Tricco, et al., 2018), seguindo o método de revisão proposto pelo Instituto Joanna Briggs (Aromataris & Munn, 2020). Para localizar estudos disponíveis no campo abordado por esta pesquisa, com o objetivo de identificar as principais características ou fatores associados ao conceito pesquisado. Na construção da pergunta de pesquisa foi utilizada a estratégia Population, Concept and Context (PCC), para uma *scoping review*. As definições utilizadas foram: P – estudantes de música; C – autoeficácia e C – música. A partir dessa estratégia foi definida a pergunta norteadora da pesquisa: -Os estudantes de música têm suas crenças de autoeficácia em níveis diferentes nos anos da graduação? O tempo de estudo musical durante o processo de formação universitária têm influência sobre a autoeficácia do estudante? As bases de dados utilizadas para a revisão de escopo foram: Redalyc, Scielo, ABEM, Scopus e Portal de Periódicos Capes.

Os descritores utilizados foram: Estudante, Autoeficácia, Música e seus correspondentes na língua inglesa (Student, Self-efficacy, Music) e na língua espanhola (Estudiantes, Autoeficacia, Música). Com o uso dos operadores Booleanos AND, OR e NOT. Esses critérios resultaram na String:

QUADRO 2 - STRING NOS IDIOMAS INGLÊS, PORTUGUÊS E ESPANHOL

((("estudante" OR "student" OR “estudiantes”) AND ("autoeficácia" OR "self-efficacy") AND ("música" OR "music") NOT (“professor” or “maestro” OR "teacher") NOT (“ensino médio” OR “education primary and secondary” OR “educación primaria y secundaria”))).

2.4.2 CRITÉRIOS DE ELEGIBILIDADE

Os critérios de inclusão deste artigo foram: artigos originais que contemplaram atividades de prática/aprendizagem musical com estudantes do curso de música no ensino superior, em português, inglês ou espanhol, com recorte temporal de 2014 a 2024, sendo originais, com acesso aberto. Não foram selecionadas para pesquisa artigos anteriores a 2014. Também não foram incluídos teses, dissertações, monografias e literatura cinzenta de acesso fechado.

2.4.3 ASPECTOS ÉTICOS

Este estudo seguiu as orientações do padrão de revisão PRISMA - SCR (Tricco, et al., 2018) e do JBI (Aromataris e Munn, 2021) que definem as boas práticas e fornecem orientações aos autores sobre os procedimentos em scoping reviews.

O DOI deste protocolo/artigo é o: DOI 10.17605/OSF.IO/N4WBC

2.4.4 RESULTADOS

Pela busca realizada em cada um dos idiomas, conforme descrito anteriormente, o resultado obtido está demonstrado na tabela 1, abaixo.

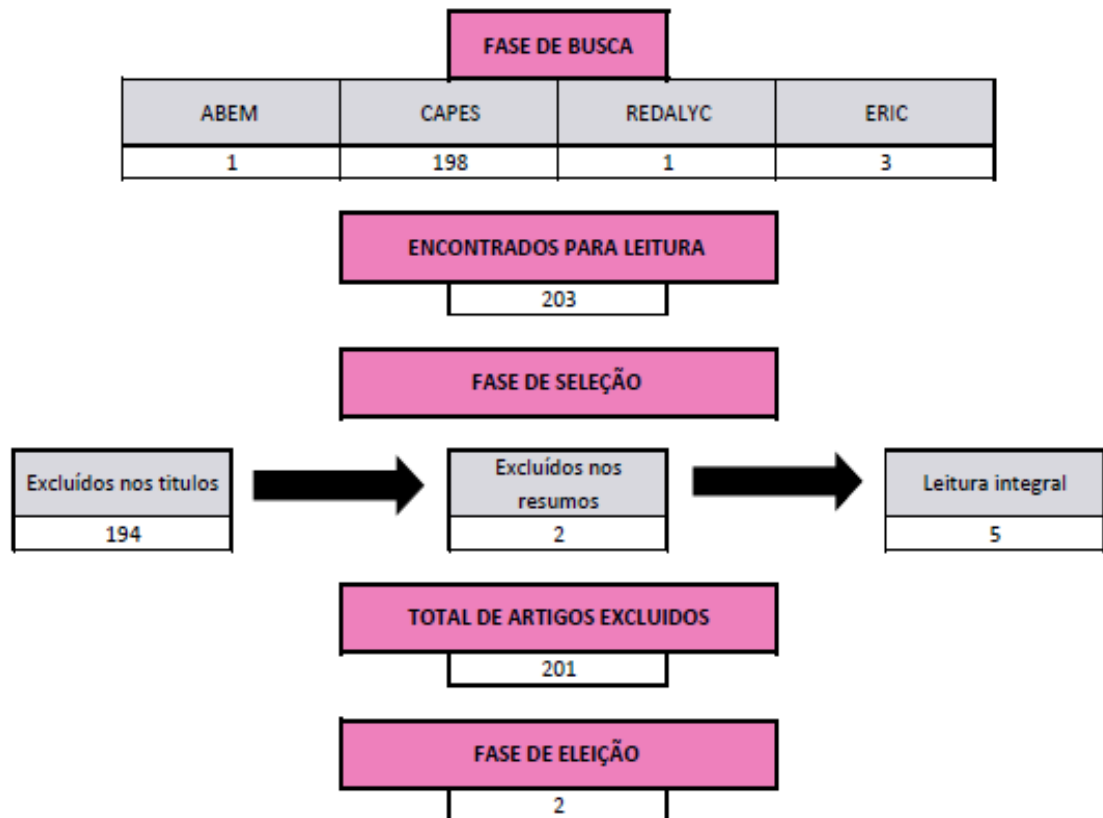
Tabela - com descritor (("estudante" OR "student" OR “estudiantes”) AND ("autoeficácia" OR "self-efficacy") AND ("música" OR "music") NOT (“professor” or “maestro” OR "teacher") NOT (“ensino médio” OR “education primary and secondary” OR “educación primaria y secundaria”)).

Tabela 1. Publicações encontradas nas bases de dados

Base de dados	Publicações de 2014 -2024 (artigos)
Abem	1
Portal Periódicos Capes	198
Redalyc	0
Eric	3
Scielo	1

Fonte: Autores (2026)

Tabela 2 - Número dos artigos achados nas bases de dados



Fonte: Autores (2026)

No levantamento realizado nas bases selecionadas, foram encontrados 203 artigos, respeitando os critérios de busca. Após a leitura de todos os títulos, foram descartados 198 artigos, por não terem relação com o objetivo desta pesquisa, tendo sido separados 5 artigos para leitura integral. Após a leitura integral, foram descartados 3 artigos, pois não estavam de acordo com a proposta da pesquisa. Estes artigos estão elencados por data de publicação, no Quadro 3 abaixo.

Quadro 3 dos artigos selecionados

Autor	Ano	Título	Objetivo	Participantes
Rosane Cardoso de Araújo Célia Regina Pires Cavalcanti Edson Figueired	2014	Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas	O objetivo deste artigo é abordar o tema da motivação para prática musical no contexto do ensino superior a partir de três referenciais distintos: teoria da autodeterminação, crenças de autoeficácia; e teoria do fluxo.	42 Estudantes de bacharelado em música de uma universidade de Curitiba

Autor	Ano	Título	Objetivo	Participantes
Şenol Afacan e Emin Erdem Kaya	2022	Self-Efficacy Perceptions of Music Department Students on Instrument Performance	O objetivo do estudo é investigar as percepções de autoeficácia de alunos de graduação do Departamento de Música, especificamente em relação ao desempenho individual de seus instrumentos	102 alunos que estudam no Departamento de Música da Faculdade de Belas Artes Neşet Ertaş da Universidade Kırşehir Ahi

Os dois artigos tratam diretamente sobre a autoeficácia na aprendizagem/prática musical no ensino superior.

2.4.5 DISCUSSÃO

O objetivo principal deste estudo foi mapear a produção científica relacionada à autoeficácia na prática e na aprendizagem musical. A partir da busca realizada em diferentes bases de dados, foram identificados 203 artigos, dos quais dois foram selecionados para compor a análise. Esses estudos apresentam abordagens distintas sobre a compreensão das crenças de autoeficácia no contexto da formação musical superior.

O primeiro estudo incluído nesta revisão investigou as percepções de autoeficácia de estudantes de graduação em Música da Faculdade de Belas Artes Neşet Ertaş da Universidade Kırşehir Ahi Evran e da Faculdade de Belas Artes da Universidade Nevşehir Hacı Bektaş Veli, ambas localizadas na Turquia. A pesquisa teve como foco o desempenho instrumental e buscou analisar a influência das crenças de autoeficácia, bem como a relação entre rotina de estudos, tempo de prática e aprendizagem musical, tendo como base a teoria proposta por Bandura (1977).

Entre as questões investigadas destacam-se: (a) a existência de diferenças significativas na percepção de autoeficácia em função do ano cursado; e (b) a existência de diferenças relacionadas ao tempo de prática individual do instrumento. Os resultados indicaram que o ano de estudo não exerceu influência significativa sobre as percepções de autoeficácia dos estudantes. Em contrapartida, observou-se diferença significativa em relação ao tempo de prática individual, sendo que estudantes que praticavam aproximadamente duas horas por dia apresentaram percepções mais positivas sobre suas capacidades quando comparados àqueles que não mantinham uma rotina diária de estudos.

Esses resultados corroboram a literatura que aponta que estudantes com níveis mais elevados de autoeficácia tendem a apresentar expectativas mais positivas em relação ao próprio desempenho e maior capacidade de avaliar suas competências de maneira realista (Bouffard-Bouchard, 1989).

O segundo estudo selecionado envolveu 42 estudantes de música e teve como objetivo investigar a motivação para a prática musical no contexto do ensino superior a partir de três referenciais teóricos: a Teoria da Autodeterminação (Deci; Ryan, 1985), as Crenças de Autoeficácia (Bandura, 1997) e a Teoria do Fluxo (Csikszentmihalyi, 1999).

Para esta revisão, a análise concentrou-se especificamente nos aspectos relacionados à autoeficácia. Os resultados demonstraram que estudantes do segundo e do quarto ano apresentaram maior confiança para planejar e executar suas atividades acadêmicas quando comparados aos estudantes do primeiro e do terceiro ano. Além disso, observou-se que a pressão familiar exerceu influência negativa sobre as percepções de capacidade dos participantes. Os resultados também indicaram que estudantes que não planejavam seus estudos ou enfrentavam dificuldades para manter uma rotina de prática apresentavam maiores dificuldades para cumprir as atividades propostas, o que estava associado a níveis mais baixos de autoeficácia.

De modo geral, os estudos analisados reforçam que as crenças de autoeficácia constituem um fenômeno dinâmico, influenciado por fatores individuais, contextuais e acadêmicos. As percepções dos estudantes sobre suas capacidades estão diretamente relacionadas às experiências de aprendizagem, ao ambiente educacional e ao suporte recebido ao longo da formação. Dessa forma, a compreensão desse construto pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes no ensino superior em Música, considerando não apenas os aspectos técnicos da aprendizagem, mas também fatores motivacionais e psicológicos envolvidos no processo formativo. A autoeficácia, conceito central da Teoria Social Cognitiva de Bandura, tem se mostrado um importante fator para a

compreensão dos processos de aprendizagem musical no ensino superior. Esta revisão de escopo teve como objetivo mapear e analisar a produção científica relacionada às crenças de autoeficácia de estudantes universitários de música, especialmente no contexto da prática e da aprendizagem musical.

Os estudos analisados evidenciaram que as crenças de autoeficácia exercem influência sobre a motivação, o engajamento e a persistência dos estudantes diante das demandas acadêmicas e musicais. De modo geral, estudantes que apresentam percepções mais positivas acerca de suas capacidades tendem a demonstrar maior confiança na realização das atividades propostas, maior comprometimento com a prática instrumental e maior persistência diante das dificuldades encontradas ao longo da formação.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à relação entre o tempo de prática e as percepções de autoeficácia. Os resultados apontaram que estudantes que mantêm uma rotina mais consistente de estudos e prática instrumental tendem a apresentar níveis mais elevados de confiança em suas capacidades musicais. Por outro lado, dificuldades relacionadas ao planejamento dos estudos, à manutenção da rotina de prática e à influência de fatores externos podem contribuir para percepções menos positivas sobre o próprio desempenho.

Um dos achados mais relevantes para esta pesquisa foi a identificação de evidências de que o ano cursado nem sempre está associado a diferenças significativas nas crenças de autoeficácia dos estudantes. Esse resultado sugere que fatores como experiências prévias, hábitos de estudo, contexto de aprendizagem e oportunidades de prática podem exercer influência mais significativa do que o próprio tempo de permanência na graduação.

Apesar da relevância dos resultados encontrados, a revisão evidenciou a escassez de estudos voltados especificamente para a autoeficácia na aprendizagem musical no ensino superior. Dos 203 estudos inicialmente identificados, apenas dois atenderam aos critérios estabelecidos para compor a análise, demonstrando a necessidade de ampliação das pesquisas nessa área.

Por fim, considera-se que a compreensão das crenças de autoeficácia pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a motivação, a autonomia e o engajamento dos estudantes de música. Além disso, os resultados reforçam a importância de novas investigações que aprofundem a relação entre autoeficácia, autorregulação da aprendizagem e formação musical em diferentes contextos educacionais.

3. METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi conduzida a partir de uma abordagem quantitativa comparativa e de delineamento transversal. “A pesquisa quantitativa é caracterizada pelo uso de dados numéricos e pela aplicação de procedimentos estatísticos para a análise, buscando a mensuração e a generalização dos resultados.” (Gil, 2019, p. 28)

Na investigação, foram coletados dados por meio de questionários estruturados aplicados presencialmente e por meio de formulário eletrônico aos participantes da pesquisa. O instrumento abrangeu: (1) a caracterização do perfil dos estudantes, incluindo variáveis como idade, gênero, curso e ano acadêmico; (2) as crenças de autoeficácia, entendidas como as percepções pessoais sobre a capacidade para superar desafios relacionados à prática e aprendizagem musical; e (3) os níveis de autorregulação da aprendizagem, isto é, as estratégias e comportamentos que os estudantes utilizam para planejar, monitorar e regular seu processo de estudo musical.

A aplicação ocorreu em sala de aula, mediante autorização prévia da coordenação dos cursos envolvidos, em ambiente favorável para a concentração dos participantes e também de forma remota. Foi garantido o sigilo e o anonimato dos dados coletados, preservando a identidade dos estudantes.

O perfil dos participantes está apresentado por meio de tabelas descritivas contendo informações como idade, gênero, curso e ano acadêmico, com o intuito de caracterizar a amostra da pesquisa.

3.2 LOCUS DA PESQUISA

O lócus desta pesquisa foi na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Curitiba I e Curitiba II. Endereço: R. Barão do Rio Branco, 370 - Centro, Curitiba - PR, 80010-180 e R. dos Funcionários, 1357 - Cabral, Curitiba - PR, 80035-050.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA:

Participaram da pesquisa 82 estudantes dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). O convite para participação foi realizado presencialmente durante os intervalos das aulas, no segundo semestre de 2025 e no primeiro semestre de 2026. A participação ocorreu de forma voluntária.

Foi realizado um encontro coletivo com os participantes de cada campus. A definição da data e do horário ocorreu de acordo com a disponibilidade dos participantes.

3.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Para participação na pesquisa foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão e exclusão:

3.4.1 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

- Estar regularmente matriculado nos cursos de Bacharelado ou Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR);
- Estar cursando o primeiro ou o quarto ano da graduação;
- Ter idade igual ou superior a 18 anos;
- Assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- Autorizar a utilização dos dados para fins de pesquisa.

3.4.2 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

- Estudantes matriculados em cursos distintos dos cursos de Bacharelado em Instrumento, Bacharelado em Canto, Licenciatura em Música e Composição e Regência;
- Estudantes de instituições privadas de ensino superior;
- Estudantes com matrícula inativa ou irregular no momento da coleta de dados;
- Estudantes matriculados no segundo ou terceiro ano da graduação;
- Estudantes que não assinaram os documentos exigidos para participação na pesquisa;
- Estudantes que não atenderam a todos os critérios de inclusão estabelecidos.

3.5. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

3.5.1 QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Para a realização deste estudo, foi aplicado um questionário sociodemográfico com o objetivo de coletar informações básicas dos participantes e caracterizar o perfil da amostra. O instrumento foi composto por 11 questões, elaboradas com base em instrumentos utilizados por McPherson e McCormick (2006) e Nielsen (2004), contemplando informações como idade, gênero, curso e período acadêmico, tempo de prática instrumental e experiência em performances musicais.

3.5.2 INSTRUMENTOS ESTRUTURADOS

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de instrumentos estruturados e padronizados, adequados à abordagem quantitativa adotada neste estudo. Esses instrumentos possibilitaram a obtenção de informações de forma uniforme entre os participantes, favorecendo a comparação dos resultados e a realização de análises estatísticas.

Segundo Gil (2019), os instrumentos estruturados permitem a coleta sistemática de dados, garantindo maior padronização das respostas e reduzindo possíveis interferências no processo de investigação. Dessa forma, constituem recursos amplamente utilizados em pesquisas quantitativas que buscam mensurar características, percepções e comportamentos dos participantes.

Neste estudo, foram utilizados o questionário sociodemográfico, a Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) e a Escala de Autorregulação Acadêmica (EAA), aplicados presencialmente e por meio de formulário eletrônico.

3.5.3 ESTRUTURA DOS INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados foram organizados em três seções: questionário sociodemográfico, Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) e Escala de Autorregulação Acadêmica (EAA). O questionário sociodemográfico contemplou informações referentes às características pessoais, acadêmicas e musicais dos participantes. Já a AEFS e a EAA permitiram avaliar, respectivamente, as crenças de autoeficácia e as estratégias de autorregulação da aprendizagem.

As escalas utilizadas são compostas por itens fechados respondidos em escalas numéricas, possibilitando a quantificação das respostas e a comparação dos escores obtidos pelos participantes. Os instrumentos empregados na pesquisa encontram-se apresentados nos anexos correspondentes.

A aplicação ocorreu predominantemente de forma presencial, em ambiente adequado à concentração dos participantes. Entretanto, parte da coleta foi realizada de forma remota, por meio de formulário eletrônico, visando ampliar a participação dos estudantes e facilitar o acesso aos instrumentos.

Todos os instrumentos foram respondidos individualmente e de forma anônima, assegurando a confidencialidade das informações coletadas e o atendimento aos princípios éticos que orientam a pesquisa com seres humanos.

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Nesta pesquisa foram analisados dois grupos de estudantes: ingressantes (primeiro ano) e concluintes (quarto ano) dos cursos de graduação em Música da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

Inicialmente, foi realizada uma análise descritiva dos dados por meio do cálculo de medidas de tendência central e dispersão, com o objetivo de caracterizar os escores obtidos pelos participantes nas dimensões dos instrumentos utilizados. Foram calculadas medidas como média, mediana, desvio-padrão, valores mínimos e máximos, conforme recomendado por Bussab e Morettin (2017).

Posteriormente, a aderência dos escores à distribuição normal foi verificada por meio do teste de Shapiro-Wilk (Shapiro; Wilk, 1965). Esse procedimento teve como finalidade avaliar a adequação da utilização de testes paramétricos para a comparação entre os grupos investigados.

Como a maior parte dos escores não apresentou distribuição normal, optou-se pela utilização do teste não paramétrico U de Mann-Whitney para comparar os resultados entre estudantes ingressantes e concluintes. Esse teste é indicado para a comparação de dois grupos independentes quando não se pode assumir a normalidade dos dados (Siegel; Castellan, 1988).

Para todas as análises foi adotado nível de significância de 5% ($\alpha = 0,05$), sendo consideradas estatisticamente significativas as comparações que apresentaram valor de p inferior a esse limite.

As análises estatísticas foram realizadas com o auxílio do software R (R Core Team (2025)).

3.7 COMITÊ DE ÉTICA

A presente pesquisa foi desenvolvida em conformidade com os princípios éticos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (CEP/UNESPAR). Todas as etapas do estudo tiveram início somente após a aprovação do projeto pelo referido Comitê de Ética em Pesquisa, sob parecer nº 7.880.381.

A pesquisa atendeu às disposições da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, assegurando os direitos dos participantes e o respeito às normas éticas vigentes para pesquisas com seres humanos. Fundamentada nos princípios da bioética — autonomia, beneficência, não maleficência e justiça —, a investigação buscou

garantir a integridade do processo científico e o respeito à dignidade dos participantes.

Os dados coletados foram tratados de acordo com os princípios de sigilo e confidencialidade, sendo armazenados de forma segura e utilizados exclusivamente para os objetivos desta pesquisa. As informações obtidas foram analisadas de forma agregada, preservando a identidade dos participantes e assegurando seu anonimato durante todas as etapas do estudo.

4. RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos na pesquisa. Inicialmente, são descritas as características sociodemográficas, acadêmicas e musicais dos participantes. Em seguida, são apresentados os resultados referentes à Escala de Autorregulação Acadêmica (EAA) e à Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS), contemplando as análises descritivas e inferenciais realizadas. A interpretação e discussão desses achados são desenvolvidas no capítulo seguinte, à luz do referencial teórico adotado e da literatura especializada.

4.1 DADOS QUANTITATIVOS

4.1.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

A amostra foi composta por 82 estudantes dos cursos de graduação em Música da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), sendo 41 estudantes ingressantes (primeiro ano) e 41 estudantes concluintes (quarto ano).

A caracterização dos participantes foi realizada a partir de variáveis sociodemográficas, acadêmicas e musicais, com o objetivo de compreender o perfil da amostra investigada. Os resultados são apresentados a seguir.

Começando pela idade, temos abaixo a distribuição da idade dos respondentes:

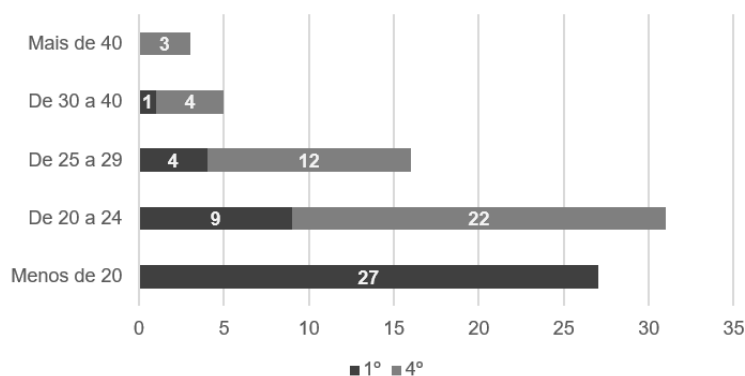


Figura 3. Distribuição da idade dos participantes

Os dados indicam predominância de estudantes jovens na amostra investigada. Observou-se que todos os participantes com menos de 20 anos estavam matriculados no primeiro ano da graduação. Além disso, 70,73% dos respondentes possuíam até 25 anos de idade, enquanto apenas 9,75% apresentavam idade superior a 30 anos. A predominância de participantes nas faixas etárias mais jovens está alinhada ao perfil do ensino superior brasileiro, no qual a maior parte das matrículas concentra-se entre estudantes de 19 a 24 anos, tanto em instituições públicas quanto privadas (SEMESP, 2020).

Com relação ao gênero, a distribuição é a do gráfico a seguir:

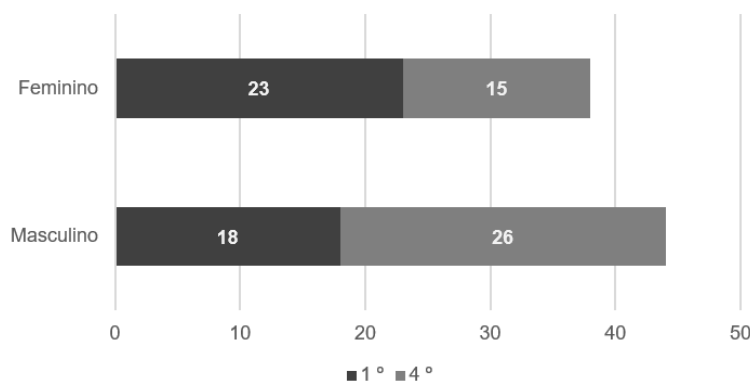


Figura 4. Distribuição dos participantes por gênero

Em relação ao gênero, observou-se predominância de participantes do gênero masculino, que corresponderam a 53,65% da amostra. Quando analisada a distribuição por ano de curso, verificou-se uma diferença entre os grupos. Entre os estudantes do primeiro ano, as mulheres representaram 56,09% dos participantes, enquanto no quarto ano esse percentual foi de 36,58%, indicando uma maior participação masculina entre os estudantes concluintes. Embora esse resultado difere do perfil geral do ensino superior brasileiro, no qual as mulheres representam a maioria das matrículas, ele se aproxima de resultados encontrados em pesquisas realizadas na área da Música. Soares, Schambeck e Figueiredo (2014) identificaram que 64%

dos estudantes de cursos de Licenciatura em Música participantes de sua pesquisa eram do sexo masculino e 36% do sexo feminino, evidenciando uma predominância masculina nesse contexto.

Quanto ao curso de graduação, 54 participantes estavam matriculados nos cursos de Bacharelado em Canto ou Instrumento, correspondendo a 65,85% da amostra. A maior representatividade desses cursos pode estar relacionada ao período em que a coleta de dados foi realizada, uma vez que havia maior oferta de disciplinas do bacharelado nos horários em que os questionários foram aplicados.

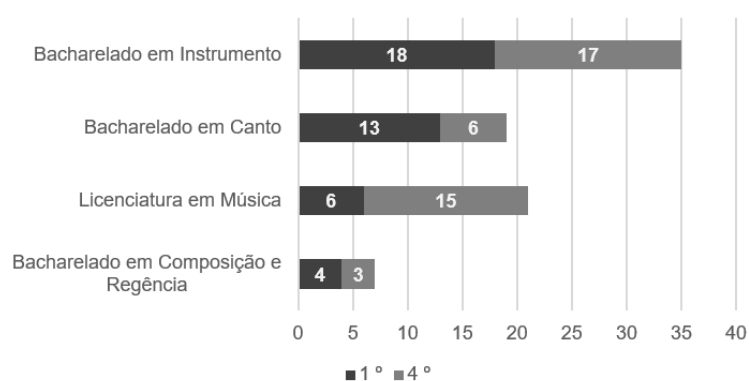


Figura 5. Distribuição dos participantes por curso

No que se refere ao naipe principal dos participantes, a distribuição da amostra encontra-se apresentada no gráfico a seguir.

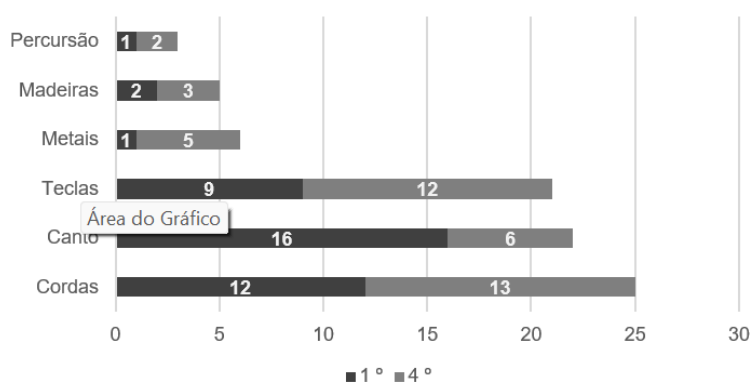


Figura 6. Distribuição dos participantes por curso

Os resultados indicam predominância de estudantes do naipe de cordas, que representaram pouco mais de 30% da amostra. Por outro lado, os participantes dos naites de percussão e sopros (madeiras e metais), somados, corresponderam a menos de 20% dos respondentes.

Quanto ao tempo de estudo do instrumento principal, a distribuição dos participantes pode ser observada no gráfico a seguir.

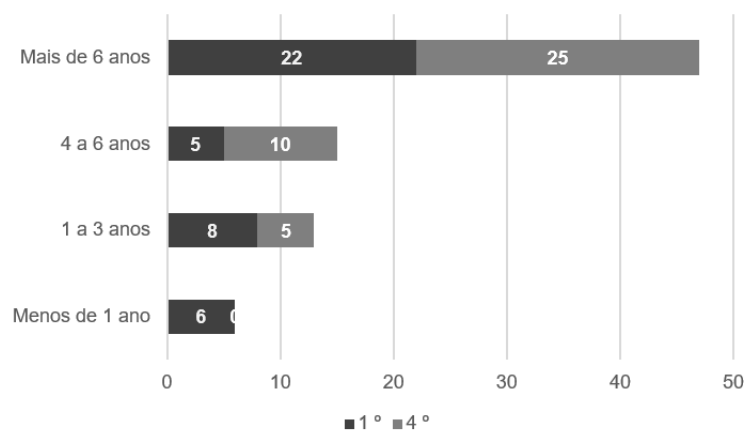


Figura 7. Tempo de estudo do instrumento principal

Os dados indicam que a maioria dos participantes possuía experiência prévia significativa com o instrumento principal, uma vez que 57,31% relataram estudá-lo há mais de seis anos. Em contrapartida, apenas 7% dos respondentes declararam ter menos de um ano de prática instrumental. Esse resultado sugere que grande parte dos estudantes ingressa no ensino superior já trazendo uma trajetória musical consolidada, construída em diferentes contextos formativos. Conforme destaca Penna (2007), a formação musical pode ocorrer em múltiplos espaços educativos, formais e informais, que contribuem para a construção dos conhecimentos e das experiências musicais antes mesmo do ingresso na universidade. Além disso, estudos sobre a educação superior em Música evidenciam que a trajetória formativa dos estudantes é marcada por experiências musicais anteriores à graduação, as quais influenciam seu desenvolvimento acadêmico e artístico (Schambeck; Figueiredo, 2014).

Em relação à participação em grupos musicais, a distribuição das respostas pode ser observada no gráfico a seguir.

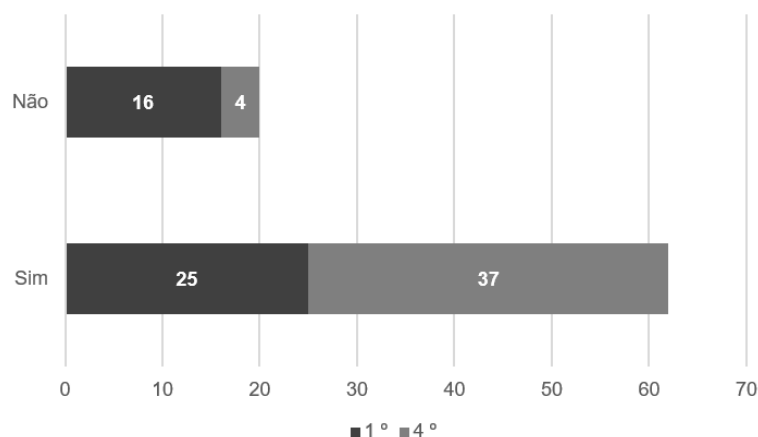


Figura 8. Participação em grupos musicais

Observou-se que 63,41% dos participantes já haviam participado de algum tipo de grupo musical, evidenciando que a prática musical coletiva esteve presente na trajetória formativa da maioria dos estudantes. A participação em grupos como bandas, corais, orquestras e conjuntos instrumentais constitui um importante espaço de aprendizagem musical, favorecendo o desenvolvimento de habilidades técnicas, interpretativas e sociais por meio da interação com outros músicos (Arroyo, 2002; Penna, 2007).

Em relação ao estudo do instrumento principal fora da sala de aula, a distribuição das respostas pode ser observada no gráfico a seguir.

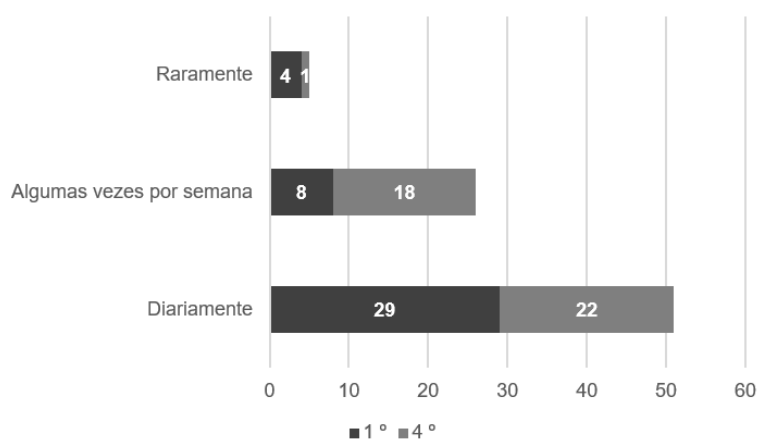


Figura 9. Frequência de estudo do instrumento principal

Os dados indicam elevado envolvimento dos participantes com a prática instrumental, uma vez que 62,19% declararam estudar o instrumento principal diariamente fora das aulas. Esse resultado sugere que a maioria dos estudantes mantém uma rotina regular de estudos, aspecto considerado fundamental para o desenvolvimento musical. A prática sistemática do

instrumento exige planejamento, monitoramento e persistência, características frequentemente associadas ao desenvolvimento de habilidades musicais e ao aperfeiçoamento do desempenho artístico (Hallam, 2001).

Em relação ao tempo médio diário de estudo do instrumento principal, a distribuição das respostas pode ser observada no gráfico a seguir.

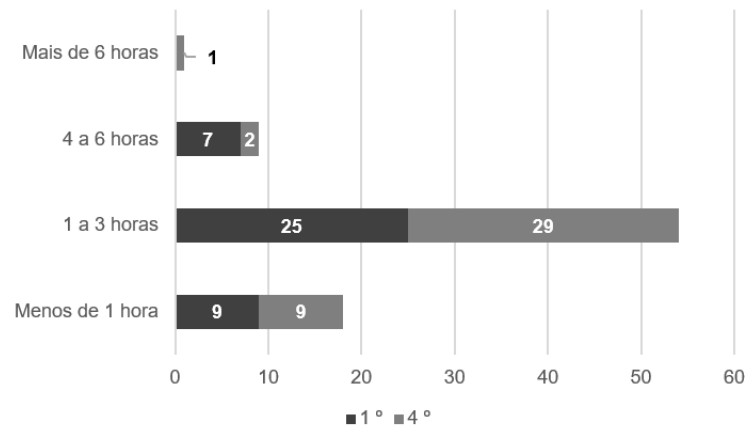


Figura 10. Tempo médio diário de estudo

Ao comparar os resultados desta questão com os da questão anterior, observa-se uma aparente divergência entre as respostas. Embora 62,19% dos participantes tenham declarado estudar o instrumento principal diariamente, 78,04% afirmaram dedicar mais de uma hora por dia ao estudo instrumental. Esse resultado pode indicar diferentes padrões de organização da prática musical, sugerindo que parte dos estudantes realiza estudos mais concentrados em determinados dias da semana, em vez de manter uma rotina diária de prática.

Quanto à existência de condições de saúde física ou emocional que possam interferir no desempenho musical, a distribuição das respostas é apresentada a seguir:

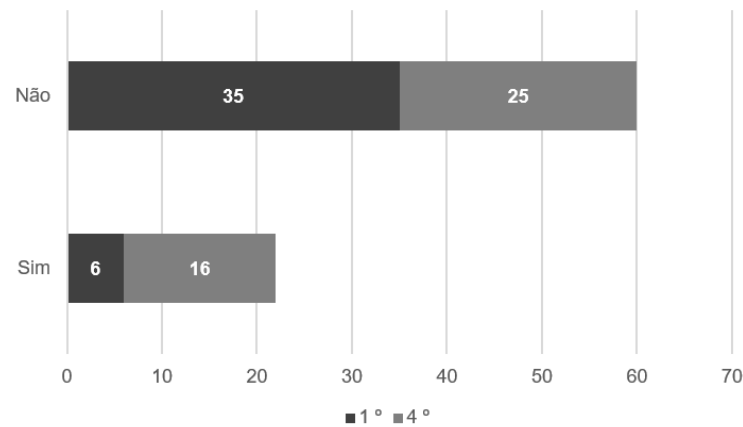


Figura 11. Condições de saúde que interferem no desempenho

Em relação às condições de saúde física ou emocional que poderiam interferir no desempenho musical, 26,83% dos participantes relataram possuir alguma condição que afetava sua performance. Por outro lado, 73,17% informaram não apresentar condições que considerassem prejudiciais ao seu desempenho. Embora a maioria dos estudantes não tenha identificado fatores de saúde capazes de comprometer sua atuação musical, o percentual de participantes que relatou a presença dessas condições merece atenção. Segundo Bandura (1997), os estados fisiológicos e emocionais constituem uma das principais fontes das crenças de autoeficácia, influenciando a forma como os indivíduos percebem suas capacidades diante de determinadas tarefas. Dessa forma, condições físicas ou emocionais podem impactar não apenas o desempenho musical, mas também a confiança dos estudantes em sua capacidade de enfrentar os desafios relacionados à aprendizagem e à performance musical.

Quanto à posse de instrumento próprio, a distribuição das respostas é apresentada no gráfico a seguir:

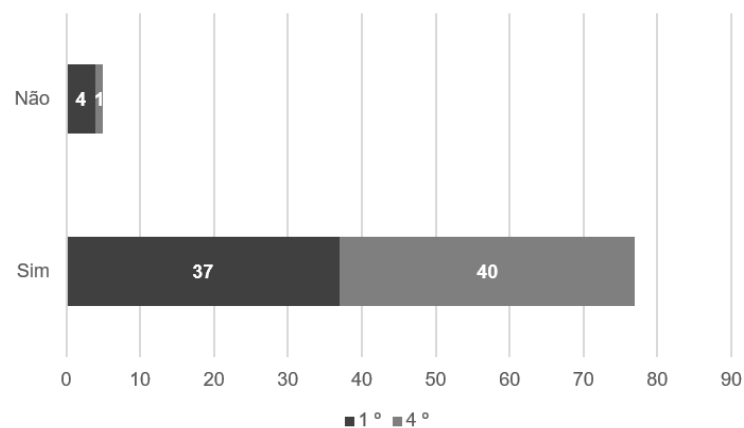


Figura 12. Posse de instrumento próprio

Em relação à posse de instrumento próprio, apenas cinco participantes relataram não possuir instrumento. Destes, dois eram estudantes do curso de Canto, o que sugere a possibilidade de que a voz não tenha sido reconhecida pelos respondentes como instrumento musical ao responderem à questão.

Quanto às perspectivas de atuação profissional na área da música, a distribuição das respostas é apresentada no gráfico a seguir:

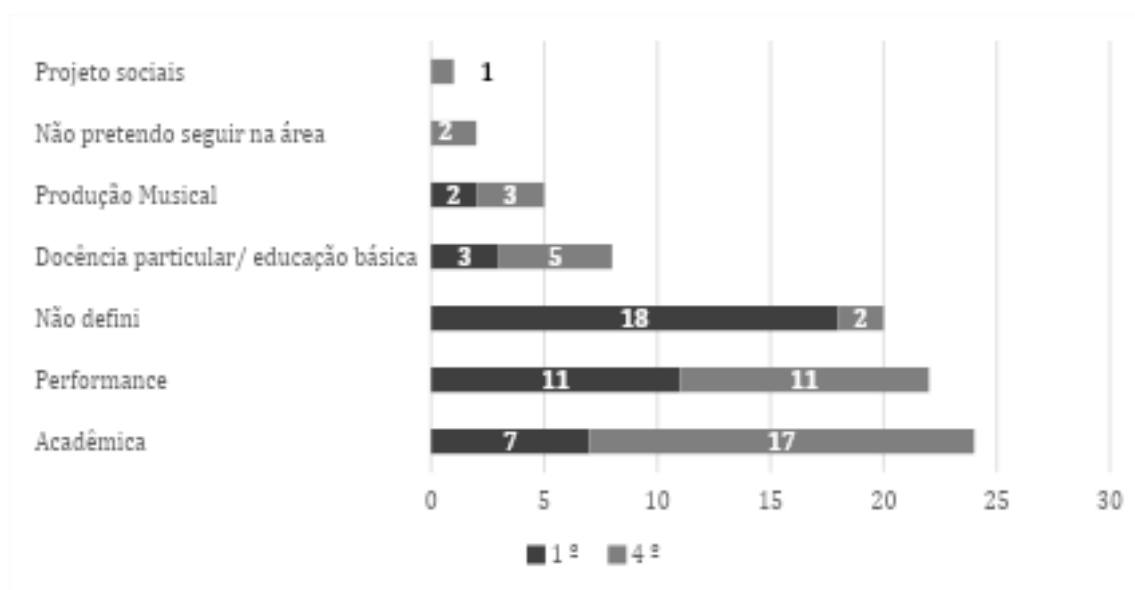


Figura 13. Perspectivas de atuação profissional

Em relação às perspectivas de atuação profissional na área da música, observou-se predominância do interesse pela carreira acadêmica e pela performance musical. Entre os estudantes do quarto ano, a carreira acadêmica foi a opção mais frequentemente indicada, com 17 respostas, enquanto entre os ingressantes esse número foi de 7 respostas. A atuação em performance também apresentou elevada frequência em ambos os grupos, sendo mencionada por 11 estudantes do primeiro ano e 11 do quarto ano. Observou-se ainda que 18 estudantes do primeiro ano e apenas 2 do quarto ano declararam não ter definido sua área de atuação profissional. Esse resultado pode estar relacionado ao estágio de formação dos participantes, uma vez que estudantes ingressantes tendem a estar em processo de exploração das diferentes possibilidades de atuação profissional oferecidas pela área da música, enquanto os concluintes geralmente apresentam objetivos profissionais mais definidos em decorrência das experiências acadêmicas e práticas acumuladas ao longo da graduação.

As áreas de docência na educação básica e aulas particulares, produção musical e atuação em projetos sociais foram mencionadas por um número menor de participantes. Ainda

assim, esses resultados evidenciam a diversidade de possibilidades de atuação profissional existentes no campo da música, abrangendo atividades artísticas, educacionais e acadêmicas.

No que se refere à forma de iniciação musical dos participantes, a distribuição das respostas encontra-se apresentada no gráfico a seguir:

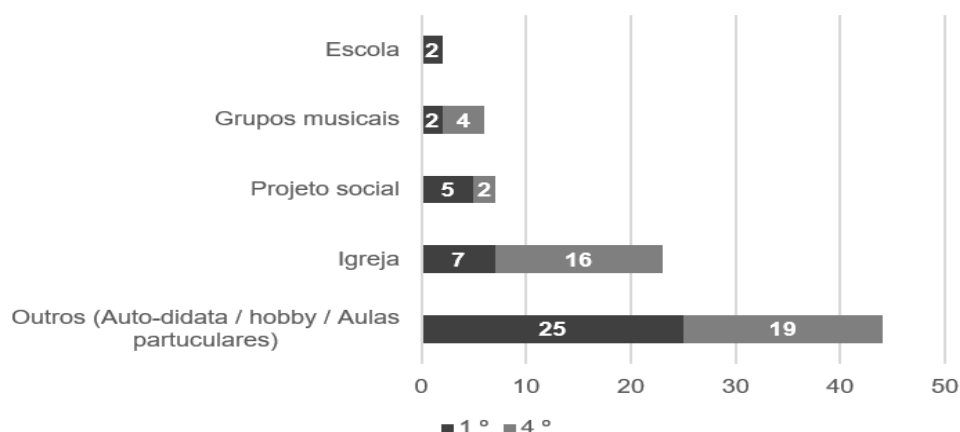


Figura 14. Forma inicial de ingresso na música

Quanto à forma de iniciação musical, observou-se predominância da categoria "Outros", que incluía experiências como aprendizagem autodidata, hobby e aulas particulares, mencionada por 44 participantes. A igreja aparece como a segunda principal forma de ingresso, sendo indicada por 23 estudantes. As demais categorias, como projetos sociais, grupos musicais e escolas, foram mencionadas com menor frequência.

Esses resultados sugerem que o primeiro contato com a música ocorreu predominantemente em contextos não formais de aprendizagem. Conforme destaca Penna (2007), a formação musical pode ocorrer em diferentes espaços educativos, formais e informais, contribuindo para a construção de conhecimentos e experiências musicais ao longo da trajetória dos indivíduos. Nesse sentido, a expressiva participação de contextos como aulas particulares, atividades autodidatas, práticas musicais desenvolvidas em igrejas e grupos musicais evidencia a diversidade de percursos formativos presentes entre os estudantes de música investigados.

4.2 DESCRITORES DA ESCALA DE AUTORREGULAÇÃO ACADÊMICA

A Escala de Autorregulação Acadêmica (EAA) é composta por 20 itens distribuídos em três dimensões: autorregulação cognitiva, autorregulação metacognitiva e engajamento (Silva, 2019). A distribuição das respostas para cada item da escala, segmentada por ano de curso, encontra-se apresentada no Apêndice 3.

Para a análise dos dados, foram calculados os escores das dimensões e o escore total da escala, conforme os critérios estabelecidos pelos autores do instrumento.

- a. Escore total: Somar todos os 20 itens e dividir por 20.

Fórmula:

$$\text{EAA Total} = (\sum x_i) / 20$$

Isso gera um valor médio entre 1 e 10

Em que x_i corresponde à resposta do participante para cada item da escala.

- b. Escore por dimensão: corresponde à média das respostas dos itens pertencentes a cada dimensão da escala.

Fórmula:

$$\text{EAA Fator} = (\sum x_i) / n$$

Em que n corresponde ao número de itens pertencentes à dimensão analisada. Com o objetivo de verificar possíveis diferenças entre estudantes ingressantes e concluintes, foram comparados os escores das três dimensões da escala e o escore total de autorregulação acadêmica.

Na figura 15 a seguir é possível avaliar estas diferenças.

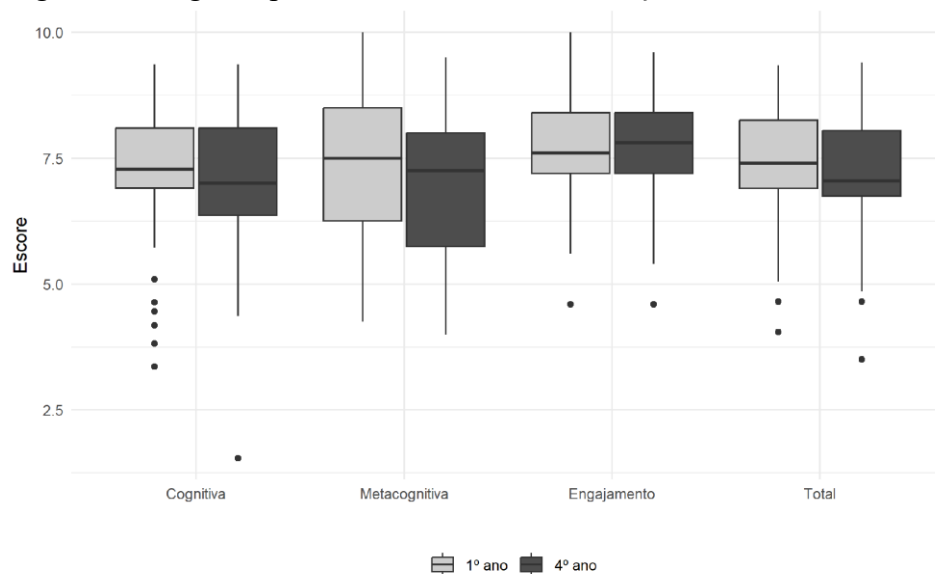


Figura 15. Distribuição dos escores de autorregulação acadêmica entre estudantes ingressantes e concluintes.

Observa-se que as medianas dos escores foram semelhantes entre estudantes ingressantes e concluintes, indicando níveis próximos de autorregulação acadêmica nos grupos analisados. Além disso, os estudantes do primeiro ano apresentaram maior dispersão dos escores em algumas dimensões quando comparados aos estudantes do quarto ano

Tabela 3. Estatísticas descritivas da Escala de Autorregulação Acadêmica

Dimensão	Média		Desvio padrão		Mediana		Mínimo		Máximo	
	1º ano	4º ano	1º ano	4º ano	1º ano	4º ano	1º ano	4º ano	1º ano	4º ano
Escore autorregulação cognitiva	7,12	6,88	1,50	1,54	7,27	7,00	3,36	1,55	9,36	9,36
Escore autorregulação metacognitiva	7,39	7,07	1,53	1,43	7,50	7,25	4,25	4,00	10,00	9,50
Escore autorregulação engajamento	7,69	7,69	1,23	1,18	7,60	7,80	4,60	4,60	10,00	9,60
Escore autorregulação total	7,32	7,12	1,28	1,26	7,40	7,05	4,05	3,50	9,35	9,40

Fonte: Autores (2026)

Conforme apresentado na Tabela 3, as distribuições dos escores de autorregulação acadêmica mostraram-se semelhantes entre estudantes do primeiro e do quarto ano. As médias observadas foram próximas em todas as dimensões avaliadas, embora os estudantes concluintes tenham apresentado médias ligeiramente inferiores nas dimensões de autorregulação cognitiva e metacognitiva.

Em relação à variabilidade dos dados, os desvios-padrão observados foram semelhantes entre os grupos, sendo ligeiramente menores entre os estudantes do quarto ano. Esse resultado sugere uma distribuição mais homogênea das respostas entre os concluintes. De modo semelhante, os valores mínimos e máximos observados para os estudantes do quarto ano apresentaram menor amplitude na maioria das dimensões avaliadas.

Apesar dessas diferenças descritivas, a análise visual do boxplot e das estatísticas descritivas indica que os escores dos dois grupos apresentam comportamento bastante próximo, sugerindo níveis semelhantes de autorregulação acadêmica entre estudantes ingressantes e concluintes.

Para verificar se as diferenças observadas eram estatisticamente significativas, inicialmente foi avaliado o pressuposto de normalidade dos dados por meio do teste de Shapiro-Wilk. Esse procedimento é recomendado para verificar a adequação dos dados à distribuição normal, pressuposto necessário para a utilização de testes paramétricos, como o teste t de Student.

A Tabela 4 apresenta os resultados do teste de Shapiro-Wilk para cada uma das dimensões da Escala de Autorregulação Acadêmica e para o escore total.

Tabela 4. Teste de Shapiro-Wilk da Escala de Autorregulação Acadêmica

Escore	1º ano	4º ano
Escore autorregulação cognitiva	0,009	0,018
Escore autorregulação metacognitiva	0,353	0,230
Escore autorregulação engajamento	0,653	0,014
Escore autorregulação total	0,160	0,102

Fonte: Autores (2026)

No teste de Shapiro-Wilk, a hipótese nula estabelece que os dados seguem distribuição normal. Considerando o nível de significância adotado ($\alpha = 0,05$), observou-se que os escores da dimensão de autorregulação metacognitiva e o escore total atenderam ao pressuposto de normalidade em ambos os grupos. Entretanto, as demais dimensões apresentaram evidências de violação desse pressuposto em pelo menos um dos grupos analisados.

Como os demais escores apresentaram evidências de violação desse pressuposto, optou-se pela utilização do teste não paramétrico de Mann-Whitney para todas as comparações realizadas. A adoção de um único procedimento estatístico para todas as dimensões permitiu a padronização das análises e garantiu maior consistência na comparação entre os grupos.

A Tabela 5 abaixo apresenta os resultados do teste de Mann-Whitney para as dimensões da Escala de Autorregulação Acadêmica e para o escore total.

Tabela 5. Teste U de Mann-Whitney da Escala de Autorregulação Acadêmica

Escore	Estatística do teste	p_valor
Escore autorregulação cognitiva	941,50	0,35
Escore autorregulação metacognitiva	942,50	0,35
Escore autorregulação engajamento	810,50	0,78
Escore autorregulação total	938,00	0,37

Fonte: Autores (2026)

Conforme apresentado na Tabela 5, não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre estudantes ingressantes e concluintes em nenhuma das dimensões da Escala de Autorregulação Acadêmica, nem no escore total da escala ($p > 0,05$). Os resultados indicam que os níveis de autorregulação cognitiva, autorregulação metacognitiva, engajamento e autorregulação acadêmica total foram semelhantes entre os grupos investigados.

Esses achados sugerem que o momento da graduação, considerando os grupos analisados, não esteve associado a diferenças significativas nos níveis de autorregulação acadêmica dos estudantes participantes da pesquisa.

4.3 DESCRITORES DA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR

A Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS), desenvolvida por Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), é composta por 34 itens distribuídos em cinco dimensões:

autoeficácia acadêmica, autoeficácia na regulação da formação, autoeficácia na interação social, autoeficácia em ações proativas e autoeficácia na gestão acadêmica. A distribuição das respostas para cada item da escala, segmentada por ano de curso, encontra-se apresentada no Apêndice 2.

Para a análise dos dados, foram calculados os escores das dimensões e o escore total da escala, conforme os critérios estabelecidos pelos autores do instrumento. O escore total foi obtido por meio da média das respostas dos 34 itens da escala, resultando em valores variando de 1 a 10.

$$\text{Escore total: } \underline{AEFS_{\text{total}} = \frac{\sum_{i=1}^{34} x_i}{34}}$$

Onde:

$AEFS_{\text{total}}$ = escore total da Escala de Autoeficácia na Formação Superior;

x_i = resposta atribuída ao item i ;

34 = número total de itens da escala.

$$\text{Escore por dimensão: } \underline{AEFS_{\text{fator}} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}}$$

Onde:

$AEFS_{\text{fator}}$ = escore da dimensão analisada;

x_i = resposta atribuída ao item i ; número de itens pertencentes à dimensão.

A fim de verificar possíveis diferenças na percepção de autoeficácia entre estudantes do primeiro e do quarto ano, foram analisados os escores das cinco dimensões da Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS), bem como o escore total do instrumento. A Figura 16 apresenta a distribuição desses escores para os dois grupos investigados.

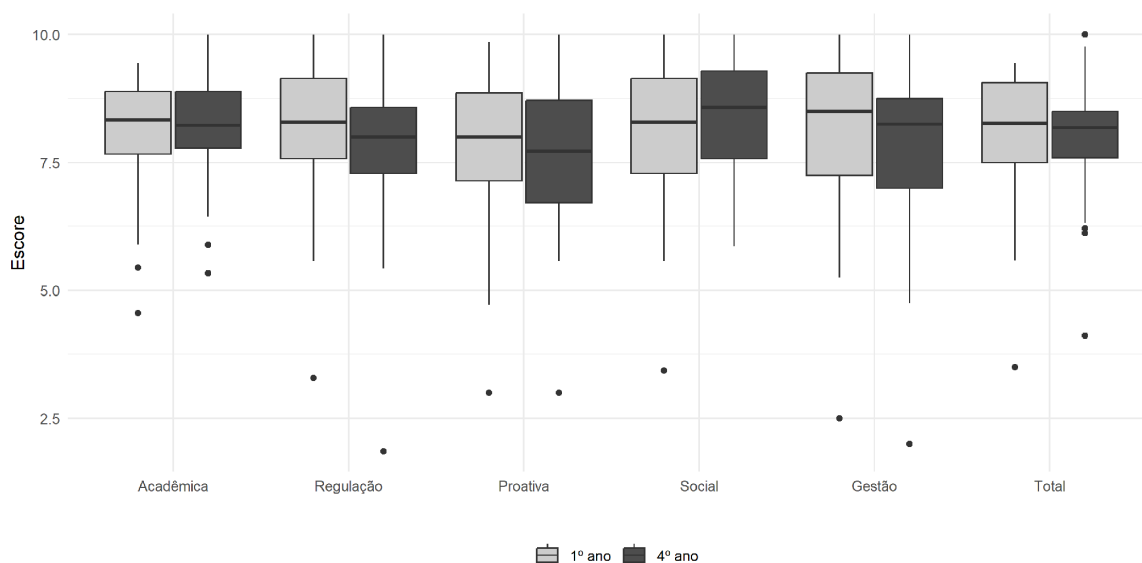


Figura 16. Distribuição dos escores de autoeficácia na formação superior entre estudantes ingressantes e concluintes

A Figura 16 apresenta a distribuição dos escores de autoeficácia segundo o ano do curso. Observa-se que as medianas dos escores foram semelhantes entre estudantes ingressantes e concluintes, indicando níveis próximos de autoeficácia nos grupos analisados. Entretanto, os estudantes do primeiro ano apresentaram maior dispersão dos escores em algumas dimensões, sugerindo maior variabilidade nas percepções quando comparados aos estudantes do quarto ano.

Com o objetivo de complementar a análise gráfica, foram calculadas estatísticas descritivas para os escores das dimensões e para o escore total da escala, conforme apresentado na Tabela 6.

Tabela 6. Estatísticas descritivas da Escala de Autoeficácia na Formação Superior

Escore	Média		Desvio padrão		Mediana		Mínimo		Máximo	
	1º ano	4º ano	1º ano	4º ano	1º ano	4º ano	1º ano	4º ano	1º ano	4º ano
Autoeficácia acadêmica	8,08	8,17	1,11	1,06	8,33	8,22	4,56	5,33	9,44	10,00
Autoeficácia na regulação da formação	8,12	7,78	1,41	1,41	8,29	8,00	3,29	1,86	10,00	10,00
Autoeficácia em ações proativas	7,72	7,62	1,36	1,46	8,00	7,71	3,00	3,00	9,86	10,00
Autoeficácia na interação social	8,17	8,42	1,43	1,10	8,29	8,57	3,43	5,86	10,00	10,00
Autoeficácia na gestão acadêmica	8,13	7,92	1,49	1,59	8,50	8,25	2,50	2,00	10,00	10,00
Autoeficácia total	8,04	8,00	1,21	1,14	8,26	8,18	3,50	4,12	9,44	10,00

Fonte: Autores (2026)

Conforme observado na Tabela 6 e no Boxplot correspondente, as distribuições dos escores entre os estudantes do primeiro e do quarto ano apresentaram valores bastante semelhantes. Apesar dessa proximidade, observa-se que os estudantes do quarto ano tendem a apresentar médias ligeiramente inferiores na maior parte dos escores avaliados. Esse resultado pode indicar uma percepção mais crítica ou uma maior autocobrança em relação ao próprio desempenho acadêmico e instrumental ao longo da formação.

Em relação à dispersão dos dados, os desvios-padrão dos estudantes do quarto ano foram, em geral, ligeiramente menores, sugerindo maior homogeneidade nas respostas desse grupo. Quanto aos valores mínimos e máximos observados, verificou-se que os estudantes do quarto ano atingiram o valor máximo possível em alguns escores, enquanto os valores mínimos variaram entre os grupos, sendo em determinadas dimensões mais baixos para os ingressantes e, em outras, para os concluintes.

Para verificar se as diferenças observadas entre os grupos eram estatisticamente significativas, inicialmente considerou-se a utilização de testes paramétricos e não paramétricos. Entre os testes paramétricos, o mais indicado para comparação entre dois grupos independentes é o teste t de Student. Entretanto, a aplicação desse teste pressupõe que os dados apresentem distribuição normal.

Dessa forma, antes da escolha do teste estatístico mais adequado, foi realizada a avaliação da normalidade dos escores por meio do teste de Shapiro-Wilk. Os resultados dos valores de p obtidos para cada dimensão e para os escores totais encontram-se apresentados na Tabela 7

Tabela 7. Teste de Shapiro-Wilk da Escala de Autoeficácia na Formação Superior

Escore	1º ano	4º ano
Autoeficácia acadêmica	0,001	0,192
Autoeficácia na regulação da formação	0,003	0,000
Autoeficácia em ações proativas	0,004	0,162
Autoeficácia na interação social	0,005	0,071
Autoeficácia na gestão acadêmica	0,001	0,001
Autoeficácia total	0,000	0,026

Fonte: Autores (2026)

No teste de Shapiro-Wilk, a hipótese nula estabelece que os dados seguem uma distribuição normal. Considerando o nível de significância adotado para a análise, verificou-se que nenhum dos escores apresentou aderência à distribuição normal, uma vez que os valores de

p foram inferiores ao critério estabelecido para aceitação da normalidade.

Diante da violação desse pressuposto, optou-se pela utilização de um teste não paramétrico para a comparação entre os grupos. Assim, foi empregado o teste U de Mann-Whitney, indicado para a comparação de dois grupos independentes quando os dados não apresentam distribuição normal.

Os resultados do teste de Mann-Whitney para os escores da Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) encontram-se apresentados na Tabela 8.

Tabela 8. Teste U de Mann-Whitney da Escala de Autoeficácia na Formação Superior

Escore	Estatística do teste	p_value
Autoeficácia acadêmica	815,50	0,82
Autoeficácia na regulação da formação	980,00	0,20
Autoeficácia em ações proativas	895,50	0,61
Autoeficácia na interação social	781,50	0,59
Autoeficácia na gestão acadêmica	928,00	0,42
Autoeficácia total	883,00	0,70

Fonte: Autores (2026)

Os resultados do teste de Mann-Whitney indicaram que não houve diferenças estatisticamente significativas entre estudantes ingressantes e concluintes em nenhuma das dimensões da Escala de Autoeficácia na Formação Superior, nem no escore total da escala ($p > 0,05$). Esses resultados sugerem que as percepções de autoeficácia dos participantes permaneceram semelhantes independentemente do momento da graduação.

Dessa forma, os achados indicam que o avanço no curso, considerando os grupos investigados, não esteve associado a diferenças significativas nas crenças de autoeficácia relacionadas à formação superior em Música.

5. DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo comparar as percepções de autoeficácia e autorregulação da aprendizagem entre estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação em Música da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). De modo geral, os resultados indicaram que não houve diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes do primeiro e do quarto ano em nenhuma das dimensões avaliadas, tanto na Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) quanto na Escala de Autorregulação Acadêmica (EAA).

Esses resultados sugerem que o avanço no percurso formativo não esteve associado a

mudanças significativas nas percepções dos estudantes acerca de suas capacidades acadêmicas e de suas estratégias de aprendizagem. Embora fosse esperado que estudantes concluintes apresentassem níveis mais elevados de autoeficácia e autorregulação em razão da experiência acumulada ao longo da graduação, os dados obtidos indicam que essas características permaneceram relativamente estáveis entre os grupos investigados.

Um dos fatores que pode contribuir para a compreensão desse resultado está relacionado ao perfil dos participantes. Observou-se que grande parte dos estudantes possuía experiência prévia significativa com o instrumento principal, sendo que mais da metade dos participantes relatou estudar seu instrumento há mais de seis anos. Esse resultado sugere que muitos estudantes ingressam no ensino superior já trazendo experiências musicais consolidadas, capazes de influenciar suas crenças de autoeficácia e seus comportamentos autorregulatórios.

Além disso, a aprendizagem musical apresenta características específicas quando comparada a outras áreas do conhecimento. O estudo sistemático de um instrumento musical exige organização da rotina de estudos, estabelecimento de metas, monitoramento constante do desempenho e avaliação contínua dos resultados obtidos. Dessa forma, habilidades relacionadas à autorregulação da aprendizagem podem começar a ser desenvolvidas muito antes do ingresso na universidade, reduzindo possíveis diferenças entre estudantes iniciantes e concluintes.

5.1 RESULTADOS DA AUTORREGULAÇÃO

Os resultados referentes à Escala de Autorregulação Acadêmica indicaram que não houve diferenças estatisticamente significativas entre estudantes do primeiro e do quarto ano em nenhuma das dimensões avaliadas ($p > 0,05$), bem como no escore total da escala. . Esses achados sugerem que os níveis de autorregulação da aprendizagem foram semelhantes entre estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação em Música da UNESPAR.

De acordo com Zimmerman (2000), a autorregulação da aprendizagem refere-se aos processos pelos quais os estudantes planejam, monitoram e avaliam suas próprias ações com o objetivo de alcançar metas acadêmicas. Nessa perspectiva, os estudantes assumem papel ativo em seu processo de aprendizagem, utilizando estratégias cognitivas, metacognitivas e motivacionais para orientar seus estudos.

Embora fosse esperado que os estudantes concluintes apresentassem níveis mais elevados de autorregulação em função da experiência acumulada ao longo da graduação, os resultados encontrados não confirmaram essa hipótese. Uma possível explicação para esse resultado está relacionada às características específicas da formação musical. Diferentemente de outras áreas do conhecimento, a aprendizagem de um instrumento musical exige que o

estudante desenvolva, desde os primeiros anos de estudo, estratégias relacionadas ao planejamento da prática, à organização do tempo, ao monitoramento do desempenho e ao estabelecimento de metas. Nesse contexto, Galvão (2006, p. 171) destaca que: "A autorregulação é um importante aspecto do processo de aprendizagem e uma função cognitiva que opera na base de sua ocorrência. Diz respeito aos mecanismos que as pessoas usam para controlar o seu próprio processo de aprendizagem."

A partir dessa perspectiva, é possível supor que muitos estudantes desenvolvem estratégias autorregulatórias antes mesmo do ingresso no ensino superior. Tal interpretação encontra respaldo nos dados desta pesquisa, que demonstraram que a maior parte dos participantes possuía vários anos de experiência com seu instrumento principal antes de ingressar na graduação. Dessa forma, os estudantes do primeiro ano podem já apresentar comportamentos autorregulatórios relativamente desenvolvidos, reduzindo possíveis diferenças em relação aos estudantes concluintes.

Outro aspecto relevante refere-se ao caráter dinâmico da autorregulação da aprendizagem. Segundo Zimmerman (2013), a autorregulação não deve ser compreendida como uma característica fixa do indivíduo, mas como um processo contínuo de adaptação às diferentes demandas de aprendizagem. Assim, embora os estudantes do quarto ano tenham acumulado mais experiências acadêmicas, os ingressantes também podem mobilizar estratégias semelhantes diante dos desafios encontrados ao longo da formação musical.

Além disso, as análises descritivas demonstraram que as médias, medianas e medidas de dispersão apresentaram valores bastante próximos entre os grupos investigados. Esses resultados reforçam a interpretação de que os estudantes participantes da pesquisa apresentaram percepções semelhantes acerca de seus comportamentos autorregulatórios, independentemente do ano cursado.

Dessa forma, os resultados sugerem que o avanço no percurso formativo não esteve associado a mudanças significativas nos níveis de autorregulação da aprendizagem dos estudantes investigados. Os achados deste estudo contribuem para a compreensão da autorregulação no contexto da formação musical, indicando que o desenvolvimento dessas estratégias pode ocorrer antes mesmo do ingresso no ensino superior e ser influenciado por experiências musicais prévias, além das vivências acadêmicas proporcionadas pela graduação.

5.2 AUTOEFICÁCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR

No que se refere à autoeficácia, os resultados também indicaram ausência de diferenças estatisticamente significativas entre estudantes ingressantes e concluintes em todas as

dimensões avaliadas pela Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) ($p > 0,05$). As médias observadas foram semelhantes para autoeficácia acadêmica, autoeficácia na regulação da formação, autoeficácia em ações proativas, autoeficácia na interação social, autoeficácia na gestão acadêmica e escore total. Esses resultados sugerem que os estudantes investigados apresentaram percepções semelhantes acerca de suas capacidades para lidar com as demandas da formação superior em música, independentemente do ano cursado.

Segundo Bandura (1997), as crenças de autoeficácia referem-se aos julgamentos que os indivíduos fazem acerca de sua capacidade de organizar e executar ações necessárias para alcançar determinados resultados. Essas crenças exercem influência sobre os pensamentos, emoções, escolhas e comportamentos dos indivíduos, afetando diretamente sua motivação e persistência diante das dificuldades encontradas ao longo do processo de aprendizagem. Conforme afirma Bandura (1997, p. 3): “A autoeficácia percebida refere-se às crenças nas próprias capacidades para organizar e executar os cursos de ação necessários para produzir determinadas realizações”.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que estudantes com níveis elevados de autoeficácia tendem a apresentar maior confiança para enfrentar desafios acadêmicos, persistir diante de obstáculos e manter o engajamento em atividades relacionadas à sua formação.

Os resultados encontrados sugerem que os estudantes ingressantes já iniciam a graduação apresentando níveis relativamente elevados de autoeficácia. Tal interpretação pode estar relacionada ao perfil da amostra investigada. Observou-se que grande parte dos participantes possuía experiência musical prévia significativa, sendo que mais da metade relatou estudar seu instrumento principal há mais de seis anos antes do ingresso na universidade. Além disso, muitos estudantes iniciaram sua formação musical em contextos como escolas especializadas, igrejas, projetos sociais, grupos musicais e aulas particulares.

Nesse sentido, Bandura (1997) destaca que as crenças de autoeficácia são construídas a partir de quatro fontes principais: experiências de domínio, experiências vicárias, persuasão social e estados fisiológicos e emocionais. Entre essas fontes, as experiências de domínio são consideradas as mais influentes, uma vez que resultam da vivência direta de situações de sucesso. Conforme afirma Bandura (1997, p. 80): “As experiências de êxito constituem a fonte mais influente de informação sobre autoeficácia, pois fornecem a evidência mais autêntica de que o indivíduo possui os recursos necessários para alcançar o sucesso”.

Dessa forma, é possível supor que muitos participantes tenham desenvolvido crenças positivas acerca de suas capacidades antes mesmo do ingresso no ensino superior. A participação em apresentações musicais, grupos instrumentais, corais, bandas, atividades

religiosas e outras experiências formativas pode ter contribuído para fortalecer a percepção de competência desses estudantes ao longo de sua trajetória musical.

Os resultados desta pesquisa convergem com os achados de Kaya (2022), identificado na revisão de escopo realizada neste estudo, que também não encontrou diferenças significativas na percepção de autoeficácia em função do ano cursado pelos estudantes. Esses resultados sugerem que o tempo de permanência na graduação, isoladamente, pode não ser suficiente para promover mudanças substanciais nas crenças de autoeficácia dos estudantes de música.

Outro aspecto relevante refere-se ao fato de que a experiência acumulada ao longo da graduação nem sempre resulta em aumento da percepção de competência. À medida que os estudantes ampliam seus conhecimentos técnicos e artísticos, também passam a compreender com maior profundidade as exigências da profissão e os desafios inerentes à atuação musical. Dessa forma, estudantes concluintes podem desenvolver avaliações mais criteriosas acerca de suas próprias capacidades, o que contribui para explicar a manutenção de níveis semelhantes de autoeficácia entre os grupos investigados.

Além disso, observou-se concentração das respostas nos níveis mais elevados da escala, especialmente entre os valores 7 e 10. Esse resultado indica uma percepção geralmente positiva de autoeficácia entre os participantes e sugere que a maioria dos estudantes se considera capaz de enfrentar as demandas acadêmicas da graduação em música. Ao mesmo tempo, essa concentração dos escores em valores elevados pode ter reduzido a variabilidade dos dados, dificultando a identificação de diferenças entre estudantes ingressantes e concluintes.

De modo geral, os resultados encontrados sugerem que as crenças de autoeficácia dos participantes apresentaram relativa estabilidade ao longo da graduação. Tais achados reforçam a importância das experiências musicais prévias na construção da percepção de competência dos estudantes e indicam que o desenvolvimento da autoeficácia pode ocorrer antes mesmo do ingresso no ensino superior, sendo posteriormente fortalecido pelas experiências vivenciadas ao longo da formação acadêmica.

5.3 RELAÇÃO ENTRE AUTOEFICÁCIA E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Embora a autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem sejam construtos distintos, os resultados obtidos nesta pesquisa indicaram comportamento semelhante para ambas as variáveis. Em nenhuma das dimensões avaliadas foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre estudantes ingressantes e concluintes, sugerindo que tanto as crenças de

autoeficácia quanto as estratégias de autorregulação apresentaram níveis semelhantes entre os grupos investigados.

A relação entre esses construtos tem sido amplamente discutida na literatura educacional, especialmente a partir da Teoria Social Cognitiva proposta por Bandura (1997). Nessa perspectiva, as crenças de autoeficácia exercem influência sobre os processos cognitivos, motivacionais e comportamentais dos indivíduos, afetando a forma como estabelecem metas, persistem diante das dificuldades e regulam suas ações para alcançar objetivos específicos.

Nesse sentido, estudantes que acreditam em sua capacidade de aprender e superar desafios tendem a apresentar maior envolvimento com atividades relacionadas ao planejamento, monitoramento e avaliação da própria aprendizagem. Por outro lado, o uso consistente de estratégias autorregulatórias também pode contribuir para fortalecer as crenças de autoeficácia, uma vez que favorece experiências de sucesso e percepção de progresso ao longo do processo de aprendizagem. Zimmerman (2000, p. 82) destaca a estreita relação entre esses construtos ao afirmar que: “os estudantes não podem ser considerados autorregulados se não possuírem confiança em sua capacidade de realizar uma tarefa com sucesso”.

Essa perspectiva evidencia que a autorregulação da aprendizagem não depende apenas do domínio de estratégias cognitivas e metacognitivas, mas também da crença do estudante em sua capacidade de utilizá-las de forma eficaz. Dessa forma, autoeficácia e autorregulação estabelecem uma relação de influência recíproca, na qual o fortalecimento de uma variável tende a favorecer o desenvolvimento da outra.

No contexto da formação musical, essa relação torna-se particularmente relevante. O estudo de um instrumento musical exige planejamento sistemático da prática, definição de metas de curto e longo prazo, monitoramento constante do desempenho e capacidade de persistir diante de desafios técnicos e interpretativos. Ao mesmo tempo, os avanços alcançados por meio dessas estratégias fornecem experiências de êxito capazes de fortalecer as crenças de autoeficácia dos estudantes.

Os resultados encontrados nesta pesquisa sugerem que muitos estudantes já ingressam no ensino superior apresentando níveis relativamente elevados de autoeficácia e autorregulação. Essa interpretação encontra respaldo no perfil dos participantes, uma vez que a maioria relatou possuir experiência musical prévia significativa, com mais de seis anos de estudo do instrumento principal. Dessa forma, é possível que as experiências acumuladas antes da graduação tenham contribuído para o desenvolvimento desses construtos ainda em fases anteriores da trajetória formativa.

Além disso, a convergência dos resultados observados nas duas escalas reforça a

consistência dos achados desta pesquisa. Enquanto a Escala de Autorregulação Acadêmica indicou níveis semelhantes de autorregulação cognitiva, metacognitiva e engajamento entre os grupos, a Escala de Autoeficácia na Formação Superior também evidenciou percepções semelhantes de competência acadêmica, social e profissional. Em conjunto, esses resultados sugerem que os estudantes investigados apresentaram perfil relativamente homogêneo quanto às crenças e estratégias relacionadas à aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à própria natureza da formação musical. Diferentemente de outras áreas do conhecimento, muitos estudantes iniciam sua formação musical anos antes do ingresso na universidade. Assim, competências relacionadas ao gerenciamento dos estudos, ao desenvolvimento técnico e à construção da confiança para atuar musicalmente podem ser desenvolvidas ao longo de uma trajetória extensa de aprendizagem. Nesse sentido, o ano cursado pode não representar, necessariamente, diferenças substanciais na experiência musical acumulada pelos participantes.

Dessa forma, os resultados deste estudo sugerem que o desenvolvimento da autoeficácia e da autorregulação da aprendizagem não depende exclusivamente das experiências vivenciadas durante a graduação. Ao contrário, os achados apontam para a importância das experiências musicais prévias na construção desses construtos, indicando que muitos estudantes já ingressam no ensino superior apresentando níveis relativamente elevados de confiança em suas capacidades e de utilização de estratégias de aprendizagem. Tais evidências contribuem para ampliar a compreensão dos processos de aprendizagem musical no contexto universitário e reforçam a necessidade de considerar a trajetória formativa dos estudantes na interpretação de seus comportamentos acadêmicos.

Em síntese, os resultados obtidos indicam que estudantes ingressantes e concluintes apresentaram percepções semelhantes quanto às crenças de autoeficácia e às estratégias de autorregulação da aprendizagem. Esses achados sugerem que tais construtos podem estar associados não apenas às experiências vivenciadas durante a graduação, mas também às trajetórias musicais construídas antes do ingresso no ensino superior. Assim, compreender o percurso formativo prévio dos estudantes torna-se fundamental para a análise dos processos de aprendizagem musical no contexto universitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo comparar as percepções de autoeficácia e autorregulação da aprendizagem entre estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação em Música da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), buscando identificar

possíveis diferenças entre os grupos em relação a esses construtos. Para alcançar esse objetivo, foram utilizados a Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS), a Escala de Autorregulação Acadêmica (EAA) e um questionário de caracterização dos participantes, possibilitando uma compreensão mais ampla das características acadêmicas e musicais da amostra investigada.

Os resultados obtidos indicaram que não houve diferenças estatisticamente significativas entre estudantes do primeiro e do quarto ano em nenhuma das dimensões avaliadas pelas escalas utilizadas. Tanto os escores de autoeficácia quanto os de autorregulação da aprendizagem apresentaram comportamento semelhante entre os grupos, sugerindo que os participantes apresentaram percepções semelhantes acerca de suas capacidades acadêmicas e de suas estratégias de aprendizagem.

Inicialmente, esperava-se que os estudantes concluintes apresentassem níveis mais elevados de autoeficácia e autorregulação da aprendizagem em decorrência das experiências acumuladas ao longo da graduação. Entretanto, os resultados obtidos não confirmaram essa hipótese. Embora a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos possa parecer inesperada, esse achado contribui para ampliar a compreensão dos processos de aprendizagem no contexto da formação musical, ao sugerir que o desenvolvimento desses construtos não depende exclusivamente das experiências vivenciadas durante a graduação. Além disso, os resultados indicam que experiências musicais prévias e trajetórias formativas anteriores ao ingresso no ensino superior podem desempenhar papel relevante na construção das crenças de autoeficácia e das estratégias de autorregulação da aprendizagem.

Os dados de caracterização dos participantes oferecem elementos importantes para a interpretação desses resultados. Observou-se que a maior parte dos estudantes possuía trajetória musical anterior ao ingresso no ensino superior, incluindo vários anos de estudo do instrumento principal, participação em grupos musicais e envolvimento com diferentes contextos de aprendizagem musical. Esses aspectos sugerem que muitos estudantes ingressam na universidade já trazendo experiências significativas capazes de contribuir para o desenvolvimento de crenças de autoeficácia e de estratégias autorregulatórias.

Nesse sentido, os resultados reforçam a importância de compreender a formação musical como um processo contínuo, que se desenvolve ao longo de diferentes etapas da trajetória do estudante. Diferentemente de outras áreas do conhecimento, a música frequentemente envolve anos de estudo e prática anteriores ao ingresso na universidade, o que pode influenciar diretamente a forma como os estudantes percebem suas capacidades e organizam seus processos de aprendizagem. Assim, os resultados encontrados sugerem que as

experiências musicais prévias desempenham papel relevante na construção da autoeficácia e da autorregulação da aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à convergência dos resultados obtidos pelas duas escalas utilizadas. A ausência de diferenças significativas tanto para a autoeficácia quanto para a autorregulação da aprendizagem sugere que esses construtos apresentaram comportamento semelhante entre os grupos investigados. Tal resultado encontra respaldo na literatura da Teoria Social Cognitiva, que destaca a relação existente entre as crenças de autoeficácia e os processos autorregulatórios, evidenciando a importância desses fatores para o desenvolvimento acadêmico e musical dos estudantes.

Essa compreensão reforça a ideia de que autoeficácia e autorregulação constituem processos interdependentes, que influenciam diretamente a maneira como os estudantes enfrentam desafios, persistem diante de dificuldades e organizam seus processos de aprendizagem.

Embora não tenham sido observadas diferenças significativas entre ingressantes e concluintes, os resultados não devem ser interpretados como indicativo de ausência de desenvolvimento ao longo da graduação. Ao contrário, os dados sugerem que muitos estudantes já ingressam no ensino superior apresentando níveis relativamente elevados desses construtos, possivelmente em decorrência de suas experiências musicais anteriores. Dessa forma, a graduação pode atuar não necessariamente como o ponto de partida para o desenvolvimento da autoeficácia e da autorregulação, mas como um espaço de consolidação, aperfeiçoamento e ressignificação dessas competências.

Entre as limitações deste estudo, destaca-se a utilização de uma amostra por conveniência composta por estudantes de uma única instituição de ensino superior. Além disso, por se tratar de um delineamento transversal, a pesquisa permitiu comparar estudantes em diferentes momentos da formação, mas não possibilitou acompanhar o desenvolvimento individual dos participantes ao longo do curso. Dessa forma, não é possível afirmar como as crenças de autoeficácia e os processos de autorregulação evoluem durante a graduação, mas apenas comparar os grupos investigados no momento da coleta dos dados.

Considerando essas limitações, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem o número de participantes e incluam estudantes de diferentes instituições e contextos formativos. Estudos longitudinais também podem contribuir para uma compreensão mais aprofundada acerca das mudanças que ocorrem na autoeficácia e na autorregulação ao longo da formação musical. Além disso, investigações qualitativas podem auxiliar na compreensão das experiências, desafios e estratégias mobilizadas pelos estudantes em seu processo de aprendizagem.

Por fim, acredita-se que este estudo contribui para o campo da educação musical ao abordar dois construtos amplamente reconhecidos como relevantes para a aprendizagem e o desempenho acadêmico, mas ainda pouco explorados no contexto da formação superior em música no Brasil. Ao evidenciar a semelhança entre estudantes ingressantes e concluintes em relação à autoeficácia e à autorregulação da aprendizagem, esta pesquisa amplia o conhecimento sobre os processos envolvidos na formação de músicos e aponta para a importância de considerar as experiências prévias dos estudantes na compreensão de suas trajetórias acadêmicas.

Sob essa perspectiva, espera-se que os resultados aqui apresentados possam contribuir para futuras investigações e para reflexões sobre práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento acadêmico, musical e pessoal dos estudantes. Mais do que oferecer respostas definitivas, este estudo busca ampliar o olhar sobre os processos de aprendizagem na formação superior em música, reconhecendo a complexidade das trajetórias formativas e a importância das experiências construídas ao longo da vida dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- AFACAN, Ş.; KAYA, E. E. **Self-Efficacy Perceptions of Music Department Students on Instrument Performance**. *International Journal of Progressive Education*, v. 18, n. 3, p. 25–43, 1 jun. 2022
- ARAUJO; PIRES, R.; FIGUEIREDO, E. **Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas**. *Revista da ABEM*, v. 18, n. 24, 2024.
- ARAÚJO, R. **Crenças de autoeficácia e teoria do fluxo na prática, ensino e aprendizagem musical**. *Percepta - Revista de Cognição Musical*, v. 1, n. 1, p. 55–66, 30 dez. 2013.
- AROMATARIS, E.; MUNN, Z. **JBIR Reviewer's Manual**. [S.l.]. 2020. DOI 10.46658/JBIRM-19-01.
- BANDURA, A. Albert Bandura. In: LINDZEY, G.; RUNYAN, W. M. (ed.). **A history of psychology in autobiography**. Massachusetts: American Psychological Association, 2007. v. 9, p. 43-75.
- BANDURA, A. **An agentic perspective on positive psychology**. In: LOPEZ, S. J. (ed.). **Praeger perspectives: positive psychology: exploring the best in people**. Westport: Praeger Publishers, 2008. v. 1, p. 167-196.
- BANDURA, A. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: W. H. Freeman and Company, 1997.
- BANDURA, Albert. **Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change**. *Psychological Review*, Washington, v. 84, n. 2, p. 191–215, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOUFFARD-BOUCHARD, T. **Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task**. *The Journal of Social Psychology*, v. 130, n. 3, p. 353–363, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música**. Brasília: MEC, 2004.
- BUSSAB, Wilton de Oliveira; MORETTIN, Pedro Alberto. **Estatística básica**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.
- BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: contribuições da teoria da autodeterminação e da teoria social cognitiva**. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educacional**. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. p. 15–47.
- BZUNECK, J. A. **As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno**. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 116-133.

CALEGARI, Natalia. **A escuta como prática pedagógica no ensino de instrumento musical**. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 2022. Anais [...]. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersul/v2/papers/1930-7025-1-PB.pdf. Acesso em: 31 maio 2025

CALZAVARA, Adriana A. K.; ALLIPRANDINI, Paula. **Autorregulação e autoeficácia na construção da performance ao piano**. *Música Hodie*, v. 22, p. e65981, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5216/mh.v22.65981>.

CAVALCANTI, C. C. **A autoeficácia e a motivação para aprender música**. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

CAVALCANTI, C. R. P. **Auto-regulação e prática instrumental: um estudo sobre as crenças de auto-eficácia de músicos instrumentistas**. Dissertação apresentada ao Mestrado em Música do Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

CERESER, A. L. **A construção da autoeficácia e da identidade musical de estudantes de música**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CIFTCIBASI, Mehmet C. **Instrument performance self-efficacy perceptions of music education students**. Cypriot Journal of Educational Sciences* v. 16, n. 3, p. 1204–1216, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i3.5841>. Acesso em: 2 dez. 2025.

CRESWELL, J. W.; POTH, C. N. **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2017.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow: the psychology of optimal experience**. New York: Harper & Row, 1990.

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

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior**. *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FONTANA, A.; FREY, J. H. The interview: From neutral stance to political involvement. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.). **The Sage handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 695–728.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **Autorregulação da aprendizagem: abordagens e desafios para as práticas de ensino em contextos educativos**. Revista de Educação Puc Campinas, Campinas, v. 21, n. 1, p.1-17, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2992>>. Acesso em: 01 nov. 2018

GALVÃO, A. **Cognição, emoção e expertise musical**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 22, n. 2, p. 169–174, ago. 2006

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. **A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos**. Psicologia da Educação, São Paulo, v. 46, n. 1, p.71-80, jan./jun. 2018. Disponível em:

GERLING, C. C.; SANTOS, R. A. T. **Pesquisas qualitativas e quantitativas em práticas interpretativas**. In: FREIRE, V. B. (ed.). Horizontes da Pesquisa em Música. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010. p. 96-138.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HALLAM, S. **The Development of Metacognition in Musicians: Implications for Education**. British Journal of Music Education, 18(1), 27-39, 2001.

HALLAM, Susan. **The development of expertise in young musicians: strategy use, knowledge acquisition and individual diversity**. *Music Education Research*, v. 3, n. 1, p. 7-23, 2001.

KVALE, S. **InterViews: An introduction to qualitative research interviewing**. Thousand Oaks: Sage, 1996.

LENT, R. W.; BROWN, S. D. **On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: a measurement guide**. *Journal of Career Assessment*, Thousand Oaks, v. 14, n. 1, p. 12-35, 2006.

MCPHERSON, G. E.; MCCORMICK, J. **Self-efficacy and music performance**. *Psychology of Music*, v. 34, n. 3, p. 322-336, 2006. MCPHERSON, G. E.; MCCORMICK, J. Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, v. 34, n. 3, p. 322-336, 2006.

MCPHERSON, G. E.; MCCORMICK, J. **The contribution of motivational factors to instrumental performance in a music examination**. *Research Studies in Music Education*, v. 26, n. 1, p. 37-52, 2006.

MCPHERSON, G. E.; ZIMMERMAN, B. J. **Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective**. In: MCPHERSON, G. E.; WELCH, G. F. (ed.). *The Oxford Handbook of Music Education*. Vol. 1. Oxford: Oxford University Press, 2011. p. 199-214.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NIELSEN, S. G. **Strategies and self-regulation in instrumental practice**. *Music Education Research*, v. 6, n. 1, p. 45-59, 2004.

NUNES, M. F. O. **Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: uma revisão**. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 9, n. 1, p. 29-42, 2008.

PAJARES, F. **Self-efficacy beliefs in academic settings**. *Review of Educational Research*, v. 66, n. 4, p. 543-578, 1996.

PAJARES, F. **Self-efficacy during childhood and adolescence: implications for teachers and parents**. In: PAJARES, F. (Org.) *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 2005.

PAJARES, F.; OLAZ, F. **Teoria social cognitiva e auto-eficácia**: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs) *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008. p. 97-114.

PASCARELLA, E. T.; TERENZINE, P. T. **How College Affects Students**: a third decade of research. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. v. 2

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

PINTRICH, P. R.; DE GROOT, E. V. **Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance**. *Journal of Educational Psychology*, v. 82, n. 1, p. 33-40, 1990.

PÖYSÄ, S.; KAJAMIES, A. **Exploring self-efficacy** beliefs and practice behaviors among music students. *Journal of Research in Music Education*, v. 69, n. 1, p. 29-45, 2021.

R CORE TEAM. **R: a language and environment for statistical computing**. Vienna: R Foundation for Statistical Computing, 2026. Disponível em: <https://www.r-project.org/>. Acesso em: 30 maio 2026.

RÓNAI, L. **Em busca de um mundo perdido: métodos de flauta do Barroco ao século XX**. Rio de Janeiro: Editora Topbooks, 2008.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

SANTOS, A. D.; BORUCHOVITCH, E. **A regulação da motivação e da aprendizagem: contribuições da Psicologia Educacional**. *Educação em Revista*, v. 27, n. 2, p. 15–32, 2011.

SEIDMAN, I. **Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences**. 4. ed. New York: Teachers College Press, 2013.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2020**. São Paulo: Instituto Semesp, 2020.

SHAPIRO, Samuel Sanford; WILK, Martin Bradbury. **An analysis of variance test for normality** (complete samples). *Biometrika*, Oxford, v. 52, n. 3-4, p. 591-611, 1965.

SIEGEL, Sidney. **Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1975.

SILVA, E. P. **Construção e validação da Escala de Autorregulação Acadêmica**. 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SOARES, F. C. **Autorregulação da aprendizagem musical: estratégias e desafios no ensino superior**. *Revista da ABEM*, v. 26, p. 89–104, 2018.

SOARES, J.; SCHAMBECK, R. F.; FIGUEIREDO, S. **A formação do professor de música no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **A formação do professor de música no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

STURZA, J. P. **Autoeficácia, motivação e aprendizagem autorregulada em músicos**. Revista da ABEM, v. 20, p. 29–44, 2012.

TORRES, M. L. **Autoeficácia e desempenho em estudantes de música: um estudo exploratório**. Revista Música e Educação, v. 18, n. 2, p. 123–138, 2016.

TRICCO, Andrea C. et al. **PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation**. Annals of Internal Medicine, v. 169, n. 7, p. 467–473, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WICKHAM, Hadley. **ggplot2: elegant graphics for data analysis**. New York: Springer-Verlag, 2016.

WICKHAM, Hadley; BRYAN, Jennifer. **readxl: read excel files**. Versão 1.4.5. Vienna: R Foundation for Statistical Computing, 2025. Disponível em: <https://CRAN.R-project.org/package=readxl>. Acesso em: 30 maio 2026. DOI: 10.32614/CRAN.package.readxl

WICKHAM, Hadley; FRANÇOIS, Romain; HENRY, Lionel; MÜLLER, Kirill; VAUGHAN, Davis. **dplyr: a grammar of data manipulation**. Versão 1.2.1. 2026. Disponível em: <https://CRAN.R-project.org/package=dplyr>. Acesso em: 30 maio 2026. DOI: 10.32614/CRAN.package.dplyr.

WICKHAM, Hadley; VAUGHAN, Davis; GIRLICH, Maximilian. **tidyr: tidy messy data**. Versão 1.3.2. 2025. Disponível em: <https://CRAN.R-project.org/package=tidyr>. Acesso em: 30 maio 2026. DOI: 10.32614/CRAN.package.tidyr.

WOODY, Robert H. **The motivations of exceptional musicians**. *Music Educators Journal*, v. 90, n. 3, p. 17-21, 2004. ZIMMERMAN, B. J. Achieving academic excellence: a self-regulatory perspective. In: PINTRICH, P. R. Student motivation, cognition, and learning. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 85–111.

ZIMMERMAN, B. J. **Becoming a self-regulated learner: An overview**. Theory into Practice, v. 41, n. 2, p. 64–70, 2002.

ZIMMERMAN, B. J. **From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path**. Educational Psychologist, Hillsdale, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013

ZIMMERMAN, B. J. **Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects**. American Educational Research Journal, v. 45, n. 1, p. 166–183, 2008.

ZIMMERMAN, B. J. **Self-regulated learning and academic achievement: an overview**. Educational Psychologist, Hillsdale, v. 25, n. 1, p. 3-17, 1990.

ZIMMERMAN, Barry J. **Attaining self-regulation: a social cognitive perspective**. In: BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul R.; ZEIDNER, Moshe (ed.). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 2000. p. 13-39

APÊNDICES

APÊNDICE 1 QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Baseado em: GIL (2019), SAMPIERI, COLLADO e LUCIO (2013), TRIVIÑOS (1987) e BARDIN (2016).

1. Idade: _____ anos

2. Gênero:

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Outro

☐ Prefiro não informar

3. Campus em que está matriculado:

☐ Curitiba I

☐ Curitiba II

4. Curso que está matriculado(a):

☐ Bacharelado em Instrumento (especifique qual instrumento): _____

☐ Bacharelado em Canto (especifique qual canto) : _____

☐ Bacharelado em Música Popular

☐ Licenciatura em Música

☐ Bacharelado em Composição e Regência

6. Tempo de estudo no instrumento/canto:

☐ Menos de 1 ano

☐ 1 a 3 anos

☐ 4 a 6 anos

☐ Mais de 6 anos

7. Você já participou de grupos musicais (orquestras, coros, conjuntos, bandas) durante sua formação? ☐ Sim ☐ Não Se sim, quais? _____

1. Você costuma praticar seu instrumento/canto fora das aulas?

☐ Diariamente

☐ Algumas vezes por semana

☐ Raramente

☐ Nunca

E quanto ao tempo diário de estudos do instrumento/canto?

☐ Menos de 1 hora

☐ 1 a 3 horas

☐ 4 a 6 horas

☐ Mais de 6 horas

8. Você enfrenta alguma condição física, emocional ou de saúde que possa influenciar seu desempenho ou prática musical? ☐ Sim ☐ Não

Se sim, qual? _____

9. Você tem instrumento próprio?

☐ Sim

☐ Não

10. Qual seu objetivo após concluir o curso de música?

-

11. Como aprendeu música antes de ingressar no curso. Por exemplo: Igreja, militar, hobby.

APÊNDICE 2 -TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (TCLE)

Título da Pesquisa: Percepção da Autoeficácia e Autorregulação dos estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação em música da Unespar

Pesquisador **Responsável:** Gabrielli Panek
Programa de Pós-Graduação em Música – Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)
E-mail: gabispanek@gmail.com | Telefone: +55 41 98445-8013

Pesquisador(a) **Orientador(a):** Gislaine Cristina Vagetti
E-mail: gislaine.vagetti@unespar.edu.br

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa acima mencionada, que está sendo submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR, conforme as diretrizes estabelecidas na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Objetivo da Pesquisa: Esta pesquisa tem como objetivo investigar as percepções de autoeficácia e autorregulação de estudantes de bacharelado e licenciatura em música, matriculados em uma instituição pública de ensino superior. O estudo se baseia nos pressupostos da Teoria Social Cognitiva, buscando compreender como os estudantes percebem seu próprio desempenho, envolvimento com a prática instrumental e estratégias de estudo.

Procedimentos: Você será convidado(a) a participar de uma entrevista estruturada, agendada em data e horário previamente combinados, a entrevista será presencialmente. A entrevista terá duração aproximada de 20 minutos. Sua identidade será preservada em todas as etapas da pesquisa.

Riscos e Benefícios: Riscos: Não há riscos significativos à sua integridade física ou psíquica. Pode haver algum desconforto ao refletir sobre sua trajetória e vivências acadêmicas, mas o(a) participante poderá interromper sua participação a qualquer momento.

Benefícios: Os benefícios incluem a possibilidade de refletir sobre sua prática como estudante de música, além de contribuir para pesquisas acadêmicas voltadas ao aprimoramento da formação musical no ensino superior.

Confidencialidade: Todos os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins científicos e acadêmicos. Seu nome e qualquer informação que permita sua identificação serão omitidos nos relatórios, publicações e demais produtos da pesquisa. Os áudios das entrevistas serão armazenados de forma segura e descartados após a finalização da pesquisa.

Participação Voluntária: Sua participação é inteiramente voluntária, e você poderá desistir a qualquer momento, sem prejuízo de qualquer natureza. Esclarecimentos e Contatos: Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável ou com a orientadora

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UNESPAR Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR Campus Paranavaí – Avenida Gabriel Esperidião, S/N – Sala 20, Jardim Morumbi, Paranavaí - PR CEP: 87703-000 | Telefone: (44) 3424-0100 | E-mail: cep@unespar.edu.br

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, CPF nº _____, declaro que li e compreendi as informações acima. Fui informado(a) sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, e aceitei participar da pesquisa voluntariamente.

Local: _____

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) participante

APÊNDICE 3 – TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS PELO PESQUISADOR

Eu, Gabrielli Panek, portador(a) do CPF nº 089.337.719-80, e do RG nº 12.754.261-9, pesquisador responsável pela pesquisa intitulada " Crenças de autoeficácia e autorregulação na aprendizagem musical: um estudo com estudantes de bacharelado em instrumento e canto de uma Universidade pública ", a ser desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, declaro, para os devidos fins, que me comprometo a utilizar os dados coletados na referida pesquisa exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Comprometo-me ainda a:

1. Manter o sigilo e a confidencialidade das informações obtidas, preservando a identidade dos participantes e das instituições envolvidas;
2. Utilizar os dados de forma ética, respeitando a legislação vigente, especialmente as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde;
3. Não divulgar, repassar ou compartilhar as informações com terceiros sem autorização expressa dos envolvidos;
4. Garantir que toda e qualquer divulgação dos resultados da pesquisa preserve o anonimato dos participantes;
5. Descartar os dados após o tempo estabelecido no plano de pesquisa, conforme previsto no projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR.

Por ser verdade, firmo o presente termo de compromisso.

Local: Curitiba

Data: 15 de setembro, 2025

Assinatura do pesquisador

ANEXOS

ANEXO 1 -ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR (AEFS)

Desenvolvida por Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010)

		Pouco<.....>Muito
1	Quanto eu sou capaz de aprender os conteúdos que são necessários à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2	Quanto eu sou capaz de utilizar estratégias cognitivas para facilitar minha aprendizagem?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3	Quanto eu sou capaz de demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4	Quanto eu sou capaz de entender as exigências do meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5	Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6	Quanto eu sou capaz de pedir ajuda, quando necessário, aos colegas nas atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7	Quanto eu sou capaz de reivindicar atividades extracurriculares relevantes para a minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8	Quanto eu sou capaz de planejar ações para atingir minhas metas profissionais?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9	Quanto eu sou capaz de refletir sobre a realização de minhas metas de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10	Quanto eu sou capaz de selecionar, dentre os recursos oferecidos pela instituição, o mais apropriado à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11	Quanto eu sou capaz de aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12	Quanto eu sou capaz de estabelecer condições para o desenvolvimento dos trabalhos solicitados pelo curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13	Quanto eu sou capaz de trabalhar em grupo?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14	Quanto eu sou capaz de compreender os conteúdos abordados no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

15	Quanto eu sou capaz de manter-me atualizado sobre as novas tendências profissionais na minha área de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16	Quanto eu sou capaz de tomar decisões relacionadas à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17	Quanto eu sou capaz de cooperar com os colegas nas atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18	Quanto eu sou capaz de me esforçar nas atividades acadêmicas?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19	Quanto eu sou capaz de definir, com segurança, o que pretendo seguir dentre as diversas possibilidades de atuação profissional que existem na minha área de formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20	Quanto eu sou capaz de procurar auxílio dos professores para o desenvolvimento de atividades do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21	Quanto eu sou capaz de motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22	Quanto eu sou capaz de estabelecer minhas metas profissionais?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23	Quanto eu sou capaz de estabelecer bom relacionamento com meus professores?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24	Quanto eu sou capaz de cumprir o desempenho exigido para aprovação no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
25	Quanto eu sou capaz de contribuir com idéias para a melhoria do meu curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26	Quanto eu sou capaz de terminar trabalhos do curso dentro do prazo estabelecido?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
27	Quanto eu sou capaz de planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
28	Quanto eu sou capaz de perguntar quando tenho dúvida?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
29	Quanto eu sou capaz de estabelecer amizades com os colegas do curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
30	Quanto eu sou capaz de atualizar os conhecimentos adquiridos no curso?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
31	Quanto eu sou capaz de resolver problemas inesperados relacionados à minha formação?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

32	Quanto eu sou capaz de preparar-me para as avaliações?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
33	Quanto eu sou capaz de aproveitar as oportunidades de participar em atividades extracurriculares?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
34	Quanto eu sou capaz de buscar informações sobre os recursos ou programas oferecidos pela minha instituição?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ANEXO 2 - ESCALA DE AUTORREGULAÇÃO ACADÊMICA –(EAA)

Versão elaborada por: Emmanuelle Pantoja Silva e Maély Ferreira Holanda Ramos

		NUNCA		QUASE NUNCA		ÀS VEZES		COM FREQUÊN CIAFREQU ENCIA		SEMPRE	
1	Estabeleço objetivos para o cumprimento das minhas responsabilidades acadêmicas?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Planejo como fazer minhas atividades acadêmicas?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Acredito que sou capaz de desenvolver com sucesso as atividades acadêmicas?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Tenho interesse pela realização das tarefas acadêmicas?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	Estabeleço horas de estudo diárias?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Empreendo esforços para alterar, selecionar ou modificar o ambiente físico ou psicológico de modo a melhorar minha aprendizagem?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	Possuo iniciativa e me esforço para buscar ajuda de pessoas capazes de contribuir com meu processo de formação acadêmica?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	Na execução das tarefas procuro seguir com o que foi planejado?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	Realizo as atividades acadêmicas no prazo indicado pelos professores?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	Gerencio adequadamente o tempo?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	Administro estratégias para a execução das tarefas?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12	Tenho iniciativas para reorganizar(re)minha rotina para a	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

	execução das tarefas relacionadas à formação acadêmica?										
13	Busco informações complementares para aprimorar a execução da tarefa?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14	Observo com atenção a forma como executo as tarefas?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15	Reviso minhas iniciativas e esforços na rotina acadêmica?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16	Faço uma auto-avaliação do meu desempenho ao final de cada tarefa?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17	Avaliar a qualidade ou o progresso do meu desempenho?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18	Tenho noção clara dos meus sucessos, fracassos acadêmicos e aspectos que preciso melhorar?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19	Crio e executo planos para melhorar aspectos frágeis relacionados ao meu desempenho?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20	Fico satisfeito com meu desempenho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10