

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

Dissertação de Mestrado

**A MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA SOB A
PERSPECTIVA DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO**

FRANCINE KEMMER CERNEV

**PORTO ALEGRE
2011**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

Dissertação de Mestrado

**A MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA SOB A
PERSPECTIVA DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO**

Dissertação submetida como requisito
parcial para qualificação de Mestrado em
Música, área de concentração: Educação
Musical

Orientadora: Profa. Dra. Liane Hentschke

FRANCINE KEMMER CERNEV

PORTO ALEGRE

2011

[folha de aprovação]

AGRADECIMENTOS

Os dois últimos anos foram para mim anos muito especiais. Sou grata a muitas pessoas que estiveram comigo nesse momento (o que me torna uma pessoa privilegiada). Primeiramente gostaria de deixar meu agradecimento a Deus, pelas imerecidas bênçãos e por todos os livramentos ao longo desta caminhada.

Agradeço à minha orientadora, professora Dra. Liane Hentschke, pelo exemplo de profissionalismo, ética e pela generosidade em compartilhar comigo seus conhecimentos. Obrigada pela seriedade, rigor, clareza, respeito e sabedoria com que me conduziu durante todo o mestrado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Música, em especial às professoras Dra. Luciana Del-Ben, Dra. Jusamara Souza e Dra. Liane Hentschke, por dividirem comigo suas experiências, conhecimentos, inspirações e ricos ensinamentos. A vocês, meu total apreço.

Agradeço às professoras Dra. Elisa Cunha, Dra. Regina Antunes Teixeira dos Santos e Dra. Luciana Del-Ben que, gentilmente aceitaram os convites para participar de minha banca, para apreciar esta pesquisa. Obrigada pelas ricas contribuições, conversas e reflexões desde quando ela encontrava-se ainda na fase embrionária.

Sou muito grata aos meus amados pais, Jorge e Eunilda, exemplos singulares de professores, pais e mestres. Ao meu pai pelo exemplo de ética, honestidade, força e perseverança. À minha mãe pela garra, referência como mulher, paciência e generosidade. Obrigada por tudo que vi, ouvi e aprendi; pelo amor imensurável que sempre me dedicaram.

Agradeço também aos meus irmãos Andrey e Adrian e cunhadas Andréia e Adriana por saberem compartilhar e respeitar nossas preferências pessoais, sem

jamais perder o carinho e a ternura. Obrigada por se fazerem presentes em minhas escolhas, torcendo pelas minhas conquistas, tornando-nos uma verdadeira família. E, claro, agradeço à pequena Vivian, que, melhor que ninguém, soube me motivar com a ternura e espontaneidade que só uma criança pode oferecer.

Ao Peterson, a quem tenho muito carinho e amor. Obrigada por estar sempre ao meu lado, respeitando minhas escolhas e decisões. É impossível não valorizar seu amor, amizade, bondade, companheirismo e compreensão em todos os momentos, principalmente nos de angústias e stress. Obrigada por me fazer acreditar que sou capaz, e ter sido um incentivador em tempo integral deste trabalho. Obrigada por esse “nós” que me faz tão feliz!

Agradeço profundamente aos professores Dr. José Aloyseo Bzuneck e Dra. Sueli Rufini Guimarães pelos incentivos nos corredores da UEL, sempre com sugestões, dicas e trocas de ideias tão preciosas. Em especial à professora Sueli, que me conduziu pelos caminhos da motivação e me fizeram chegar até aqui.

Aos queridos amigos Karla Suenson Salles e Erico Engelmänn por viverem comigo momentos tão agradáveis, tanto musicais quanto espirituais. Que bela surpresa nos encontrarmos também estudando motivação! Obrigada pela generosidade de compartilhar seus aprendizados, ajudando e contribuindo com valiosas indicações de literaturas.

Ao mesmo tempo em que sou grata pelo carinho, peço desculpas aos meus queridos amigos e familiares que, de tantos, não é possível enumerá-los. Obrigada por terem entendido minha ausência, respeitando minhas omissões e compartilharem comigo as lágrimas e os sorrisos nessa caminhada. Espero poder voltar a participar da vida de vocês com a mesma intensidade de antes!

Agradeço também aos colegas da educação musical e do grupo de pesquisa Faprom, em especial a Cristina Cereser, Andréia Veber, Ana Francisca Schneider, Giann Ribeiro e Marcia Puerari, que foram um belo presente recebido nesses últimos anos. Muito obrigada pelas colaborações impagáveis, pelas trocas de ideias e pela acolhida sempre afetuosa de todos vocês.

Com muito carinho registro meu reconhecimento às eternas mestras Cleusa Cacione, Magali Kleber, Helena Loureiro e Lucilena Pereira, com quem iniciei a caminhada na música. Obrigada por ajudar a encontrar meu caminho profissional e contribuir profundamente para a minha formação pessoal. Minha eterna gratidão

pela amizade e pela oportunidade de convívio com vocês em todos esses longos anos.

Também sou muito grata pela atenção, confiança e contribuição de cada um dos professores que participaram desta pesquisa, tornando-a possível. E à Capes por possibilitar meu empenho total neste trabalho através de seu apoio financeiro.

To be self-determined is to endorse one's actions at the highest level of reflection. When self-determined people experience a sense of freedom to do what is interesting, personally important, and vitalizing.

Edward Deci e Richard Ryan

RESUMO

Esta pesquisa teve o objetivo de investigar a motivação dos professores de música que atuam em escolas de educação básica sob a perspectiva da teoria da autodeterminação. Como objetivos específicos, buscou: construir e testar um instrumento para medir a motivação dos professores de música no ambiente educacional; verificar o tipo de motivação (autônoma ou controlada) percebido pelos professores de música que atuam nas escolas de educação básica na região Sul do Brasil; analisar estatisticamente a motivação do professor em relação às variáveis de contexto; e comparar as motivações dos professores de música em relação ao tempo de atuação docente. O referencial teórico utilizado foi fundamentado na teoria de autodeterminação de Edward Deci e Richard Ryan (2008a, 2008b), que analisa as razões pelas quais os indivíduos se envolvem ou evitam determinadas atividades. Essas razões são evidenciadas pelos diferentes tipos de motivação que podem ser distinguidos de acordo com seu nível de autodeterminação, através da satisfação de três necessidades psicológicas básicas: a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertencer ou estabelecer vínculos. A pesquisa apresenta uma abordagem quantitativa e utiliza como método o *survey* interseccional. Para tanto, foi elaborado e validado um instrumento próprio de medida intitulado Escala de Motivação do professor de Música (EMPM), aplicado via internet a uma amostra de 162 professores de música que atuam em escolas de educação básica em instituições estabelecidas nos estados da região Sul do Brasil. Os dados foram analisados por meio da estatística descritiva e também inferencial, através dos seguintes testes: coeficiente alfa de Cronbach, análise fatorial, coeficiente de correlação de Pearson, teste t, teste qui-quadrado e teste exato de Fischer. Os dados revelaram que os professores de música apresentam percepção para a motivação autônoma para o ensino. Em relação às variáveis de contexto, foi detectado que o tipo de instituição (pública e privada) não incide sobre a percepção de motivação dos professores de música. Em comparação ao ciclo de vida profissional, os dados mostram que os professores de música apresentaram um aumento da motivação ao longo dos anos, diferentemente do originalmente proposto pela teoria da autodeterminação. Como resultados, esta pesquisa espera contribuir para a compreensão e o desenvolvimento de estratégias motivacionais que possibilitem a promoção de um ambiente educacional propício para poder fomentar a motivação dos professores de música.

Palavras-chave: motivação do professor de música; teoria da autodeterminação; educação básica.

ABSTRACT

The aim of this research was to investigate, under the Self-determination Theory, the motivation of music teachers that work at primary schools. The specific goals were: to build and to test an instrument to measure the motivation of the music teachers at the educational environment; to verify the kind of motivation (autonomous or controlled) perceived by music teachers that work in primary schools in the Southern region of Brazil; to statistically analyze the motivation of the teachers relating to the context variables; and to compare the motivations of music teachers and the years dedicated to teaching. The theoretical reference was based on the Self-determination Theory of Edward Deci and Richard Ryan (2008a, 2008b), that analyze the reasons why individuals get involved in or avoid certain activities. These reasons are put in evidence by the various kinds of motivation that might be distinguished according to their level of self-determination, through the fulfillment of three basic psychological needs: the need for autonomy, the need for competence and the need for relatedness. The research presents a qualitative approach and uses intersectional survey as its method. For the survey, a measuring instrument was developed and validated by the researcher, called Music Teacher Motivation Scale (MTMS). Via internet, it reached a sample of 162 music teachers from primary schools located in the Southern region of Brazil. Data were analyzed using descriptive and inferential statistics, through the following tests: Cronbach's alfa coefficient, factor analysis, Pearson's correlation coefficient, t-test, chi-square test and Fischer's exact test. Data revealed that music teachers present perception to autonomous motivation for teaching. Concerning the context variables, it was detected that the kind of institution (public or private) does not affect the perception of motivation of the music teachers. Comparing the professional life cycle, data show that music teachers presented an increase on motivation throughout the years, contrary to what was originally suggested by the Self-determination Theory. As a result, this research aims at contributing to the comprehension and development of motivational strategies that allow the fostering of a proper educational environment to foment the motivation of music teachers.

Keywords: motivation of the music teacher; Self-determination Theory; primary school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Interações do indivíduo com o ambiente. Baseado em Reeve (2006, p. 66): “Estrutura Dialética Pessoa-Ambiente”	36
Figura 2. Qualidades subjetivas na experiência de autonomia.....	38
Figura 3. Características subjetivas na necessidade de competência.	41
Figura 4. Características básicas da necessidade de pertencer.	43
Figura 5. <i>Continuum</i> de autodeterminação proposto por Deci e Ryan (2008a).....	48
Figura 6. Motivação autônoma e motivação controlada. Baseado em Deci e Ryan (2008a).....	51
Figura 7. Ciclo motivacional através das interações com o ambiente.	56
Figura 8. Questionário aplicado pela internet.	72
Figura 9. Motivação autônoma e controlada, conforme Figura 6.....	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribuição dos professores de música por sexo.....	86
Gráfico 2. Distribuição geográfica dos professores de música.....	87
Gráfico 3. Distribuição por faixa etária dos professores de música.....	88
Gráfico 4. Distribuição dos professores de música de acordo com o ciclo de vida profissional proposto por Huberman (1995).....	89
Gráfico 5. Distribuição dos professores por tipo de instituição.....	89
Gráfico 6. Motivação autônoma e controlada por tipo de instituição.....	92
Gráfico 7. Motivação autônoma e controlada por localização geográfica.....	93
Gráfico 8. Motivação autônoma e controlada de acordo com o ciclo de vida profissional proposto por Huberman (1995).....	94
Gráfico 9. Escore médio nas questões da motivação autônoma (fator 2).....	97
Gráfico 10. Escore médio nas questões da motivação controlada (fator 1).....	100
Gráfico 11. Escores médios de motivação autônoma e controlada apresentados pelos professores de instituições privadas.....	102
Gráfico 12. Escores médios de motivação autônoma e controlada apresentados pelos professores de instituições públicas.....	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Questões referentes à motivação autônoma: frequência de respostas e porcentagem.	97
Quadro 2. Questões referentes à motivação controlada: frequência de respostas e porcentagem.	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Valores de alfa de Cronbach apresentados no estudo piloto.....	70
Tabela 2. Análise fatorial por rotação varimax.....	81
Tabela 3. Alfa de Cronbach de acordo com o <i>continuum</i> de autodeterminação.....	83
Tabela 4. Análise do alfa de Cronbach na motivação autônoma e controlada.	85
Tabela 5. Questões da Escala de Motivação do Professor de Música (EMPM).	85
Tabela 6. Média, desvio padrão e valores mínimo e máximo do tempo de atuação dos professores de música.....	88
Tabela 7. Distribuição de sexo por tipo de instituição.....	90
Tabela 8. Média, desvio padrão e valores mínimo e máximo dos professores por tipo de instituição.....	90
Tabela 9. Tempo de atuação docente por tipo de instituição.....	91
Tabela 10. Distribuição do escore médio da motivação controlada e autônoma em relação ao tempo de atuação docente e tipo de instituição.....	101
Tabela 11. Resultado do teste de correlação de Pearson para as questões da motivação autônoma.....	105
Tabela 12. Resultado do teste de correlação de Pearson para as questões da motivação controlada.....	106
Tabela 13. Teste qui-quadrado dos professores de música relacionando tempo de atuação docente e o tipo de instituição.....	108
Tabela 14. Teste qui-quadrado dos professores de música relacionando tempo de atuação docente e motivação controlada.....	109
Tabela 15. Teste exato de Fischer dos professores de música relacionando tempo de atuação docente e motivação autônoma.....	110
Tabela 16. Resultado da análise descritiva envolvendo a motivação autônoma e controlada com o tipo de instituição.....	111
Tabela 17. Resultado do teste t envolvendo a motivação autônoma e controlada com o tipo de instituição.....	112

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
PARTE I – PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	
1 A MOTIVAÇÃO NO ENSINO: REVISÃO DE LITERATURA	22
1.1 A perspectiva da teoria social cognitiva	22
1.2 A motivação no contexto educacional	25
1.3 A motivação dos professores de música.....	30
1.4 Os professores de música e seu ciclo de vida profissional	32
2 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	35
2.1 Subteorias da teoria da autodeterminação	37
2.1.1 Teoria das necessidades básicas	37
2.1.2 Teoria da avaliação cognitiva	44
2.1.3 Teoria da integração organísmica	45
2.1.4 Teoria da orientação de causalidade	52
2.1.5 Teoria das metas motivacionais	53
2.2 A motivação autônoma e o estilo motivacional do professor	54
2.2 A universalidade da teoria da autodeterminação	57
3 METODOLOGIA	60
3.1 Definição da amostra	61
3.2 O instrumento de coleta de dados.....	63
3.3 Procedimentos de coleta de dados	67
3.4 Estudo piloto	68
3.5 Aplicação da versão final do questionário.....	71

3.6 Procedimentos de análise dos dados	72
PARTE II – ANÁLISE ESTATÍSTICA E DISCUSSÃO DOS DADOS	
4 ANÁLISE ESTATÍSTICA	79
4.1 Propriedades psicométricas da escala de avaliação	79
4.2 Resultados da análise estatística descritiva.....	86
4.3 Resultados da análise estatística inferencial	104
4.3.1 Coeficiente de correlação de Pearson	104
4.3.2 Teste qui-quadrado e teste exato de Fisher	107
4.3.3 Teste t para amostras independentes	111
5 DISCUSSÃO DOS DADOS	113
5.1 Validação da Escala de Motivação do Professor de Música (EMPM)	113
5.2 Resultados sobre a motivação autônoma e controlada dos professores de música	114
5.2.1 Senso de autonomia.....	117
5.2.2 Senso de competência.....	119
5.2.3 Senso de pertencimento.....	121
5.2.4 A motivação do professor segundo o tipo de instituição em que atua e seu ciclo de vida profissional.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS.....	132
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO PILOTO.....	143
ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	148
ANEXO 3 – CARTA CONVITE ENVIADA POR <i>E-MAIL</i>	150
ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO FINAL INSERIDO NO <i>SOFTWARE</i> PAGO.....	151
ANEXO 5 – ANÁLISE FATORIAL COMPREENDENDO AS QUESTÕES DA MOTIVAÇÃO AUTÔNOMA E DA MOTIVAÇÃO CONTROLADA	157
ANEXO 6 – RESULTADOS ESTATÍSTICOS ENCONTRADOS ATRAVÉS DO ALFA DE CRONBACH SEM A MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA POR REGULAÇÃO INTEGRADA E DESMOTIVAÇÃO.....	158
ANEXO 7 – RESULTADO DO TESTE DE CORRELAÇÃO DE PEARSON PARA TODAS AS QUESTÕES.....	159

INTRODUÇÃO

Ao cursar a graduação em Licenciatura em Música no Paraná obtive o primeiro contato sobre a motivação acadêmica e alguns aspectos motivacionais que poderiam auxiliar o professor de música em sala de aula. O assunto me instigou ao longo de toda a graduação, gerando reflexões e indagações sobre o porquê de as pessoas buscarem um curso de licenciatura em música e o que realmente era intrínseco no desejo de ser professor.

Assim como os pesquisados de Morato (2009),¹ antes mesmo de me formar, já atuava como professora de música, regente e preparadora vocal em diferentes espaços educativos. Ao aplicar os conhecimentos musicais e pedagógicos aprendidos na universidade, procurava ao mesmo tempo estimular os alunos e os coralistas a gostarem das atividades musicais.

Depois de formada, lecionei em escolas de educação básica percebendo que, além de conteúdos, conhecimentos musicais e pedagógicos aprendidos na academia, era necessário desenvolver outras estratégias de ensino para auxiliar os alunos a engajarem-se nas atividades musicais. Durante todo esse tempo reparei que a motivação acompanhou minha trajetória profissional, pois sempre busquei entender no que consistia a motivação para ensinar música, quais seus benefícios e como estes poderiam ser alcançados e utilizados nas atividades em sala de aula ou como regente coral.

Concomitantemente, o contato não só com os colegas da área de música, mas também com os professores de outras áreas que atuavam nos mesmos

¹ A autora investigou a realidade de um grupo de alunos de música que atuavam profissionalmente na área enquanto ainda cursavam sua graduação, buscando entender como os alunos vão aprendendo a ser professores de música enquanto estudam e trabalham ao mesmo tempo.

espaços educacionais, proporcionou-me ouvir relatos de queixas, dúvidas, conflitos e dificuldades que estes enfrentavam. Alguns se mostravam desanimados, sem estímulo para continuarem suas atividades laborais; outros se queixavam das pressões recebidas pelas instituições em constante busca por resultados, apresentações “bonitas” e festividades que “alegrassem os pais”.

Essas questões me causavam desconforto, já que eu não sentia as mesmas angústias e aflições, pois estava satisfeita com a escolha de minha profissão e sentia-me autônoma para ministrar as aulas. Nesse momento, resolvi dedicar-me à formação inicial e continuada de professores, pois gostaria de poder contribuir para que os profissionais também pudessem lidar com as dificuldades e adversidades impostas pelo contexto escolar.

Para tanto, procurei vários cursos de curta duração e distintas especializações, sempre preocupada com minha formação profissional. Ao buscar estudar os aspectos especificamente motivacionais, comecei a questionar sobre como eu poderia auxiliar os atuais e futuros professores, para que eles também se sentissem motivados e interessados em suas práticas. Em função desses questionamentos optei pelo mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde havia um grupo de pesquisa que desenvolvia especificamente o estudo da motivação relacionada às atividades musicais.

Junto a esse grupo de pesquisa Faprom (Formação e Atuação de Profissionais em Música), aprofundei-me no tema e, reportando-me às experiências profissionais vividas, pude conhecer diversas teorias que poderiam me auxiliar a investigar a motivação dos professores de música no contexto educacional. Os estudos, de um modo geral, investigavam as crenças, motivos, expectativas, causas e percepções de como e por que os alunos seguiam seus estudos em música, tinham interesses sobre as práticas musicais ou, pelo aspecto negativo, sentiam-se frustrados, desmotivados ao não considerarem a atividade musical importante para seu futuro (GHAZALI, 2006; McPHERSON, 2007).

Buscando analisar essas questões no contexto brasileiro, Hentschke et al. (2009) participaram de uma pesquisa internacional intitulada “Os significados da música para crianças e adolescentes em atividades musicais escolares e não-escolares”, desenvolvida em oito países: Estados Unidos, Finlândia, Israel, China, Hong Kong, Coreia do Sul, Brasil e México. No Brasil, a pesquisa contou com a amostra de 1848 alunos que cursavam entre a 6ª série do ensino fundamental e o 3º

ano do ensino médio em 11 cidades do estado do Rio Grande do Sul. Os resultados apontaram que, enquanto nos outros países os alunos tendem a sentir menor motivação para aprender música nas séries mais avançadas, a amostra brasileira apresentou um aumento da motivação dos alunos para aprender música nestas mesmas séries (HENTSCHKE, 2010).

Com os dados coletados para a amostra brasileira, Pizzato (2009) e Vilela (2009) investigaram o interesse, a importância, a utilidade e o custo que estes alunos atribuíam às aulas de música. Vilela (2009) investigou o valor atribuído pelos alunos ao aprendizado de música nos ambientes escolares e não escolares e Pizzato (2009), o interesse dos alunos de aprender música na escola, ressaltando que, muitas vezes, estes não se envolviam nas atividades musicais pois as achavam fáceis, conseqüentemente, apresentavam um baixo interesse por esse ensino, apesar de gostarem de música. Essa questão demonstra-se particularmente importante, uma vez que no cenário atual, com a promulgação da lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008), a escola, a universidade e a sociedade estão discutindo o papel das aulas de música no ambiente educacional.

Frente a esses estudos, busquei verificar como os professores de música se veem em todo esse processo, procurando estudos que poderiam revelar os anseios, expectativas, dificuldades e necessidades desses profissionais. Alguns desses estudos, como os de Queiroz e Marinho (2007), Figueiredo (2005) e Loureiro (2004), por exemplo, trouxeram à tona os problemas da formação dos professores de música e os dilemas que estes vivenciam em seu dia a dia no ambiente escolar, muitas vezes desvalorizados e vistos em segundo plano. Hummes (2004) trouxe também uma discussão sobre a importância da direção e gestão escolar para que a música fosse valorizada no ambiente educacional. Observando tais estudos, foquei minha pesquisa em como os professores de música que atuam na educação básica sentem sua motivação, autonomia, competência e sua relação com o ambiente educacional em que atuam.

Ao rever as teorias sobre a discussão a respeito da formação dos professores de música no contexto da educação musical e as teorias motivacionais investigadas no ambiente educacional, tive contato com a pesquisa desenvolvida por Roth et al. (2007), que investigou as percepções de professores e suas motivações em relação ao contexto educacional de Israel. Essa pesquisa serviu como ponto de partida para o desenvolvimento desta dissertação, uma vez que se ela assemelhava ao que

buscava estudar para a prática musical. Roth et al. (2007) analisam os aspectos motivacionais fundamentando-se na teoria da autodeterminação de Deci e Ryan, que investigaram o comportamento humano tendo como suporte a psicologia cognitiva, em que a motivação é vista como um processo por meio do qual uma atividade é direcionada, investigada e sustentada (SCHUNK; PINTRICK; MEECE, 2008).

Partindo dessa concepção, Roth et al. (2007) realizaram um estudo com o objetivo de analisar a motivação dos professores e suas respectivas interações com os alunos. Os autores partiram da hipótese de que esses professores teriam um declínio da motivação de acordo com as diferentes intervenções percebidas em relação ao contexto educacional. Ao buscar entender as percepções dos professores frente a esse ambiente, os autores acreditavam que a motivação autônoma para o ensino estava associada positivamente aos docentes através do sentimento de realização pessoal e, negativamente, com a exaustão emocional. Relataram também que se os professores estivessem motivados positivamente, seria esperado que também os alunos desse professor relatassem sentir positivamente apoio e suporte para a autonomia.

Roth et al. (2007) explicaram que professores só assumiriam uma posição autônoma em sala de aula se primeiramente experimentassem o sentimento de autonomia integrado ao *self*.² A teoria da autodeterminação define que comportamentos motivados intrinsecamente ou extrinsecamente podem influenciar a motivação dos indivíduos, proporcionando respectivamente sentimentos de realização ou exaustão pessoal. Observando tais questões, os autores investigaram se a motivação dos professores era percebida através da satisfação de três necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e pertencimento) na sua interação com o ambiente educacional. Buscaram ainda investigar especificamente se a motivação autônoma para o ensino estava de fato associada aos relatos dos alunos sobre o comportamento do professor em sala de aula, contando, assim, com uma amostra de 132 professores israelenses e seus 1255 alunos.

² O *self* é um caracterizado por um autoconceito que energiza e direciona o comportamento, podendo ser imposto pela própria pessoa ou conseguido por meio da realização de escolhas (REEVE; DECI; RYAN, 2004, p. 167). O autoconceito identifica-se pelas representações mentais que os indivíduos fazem de si mesmo (REEVE; DECI, RYAN, 2004, p. 169).

Os professores foram convidados a preencher um questionário de autorrelato no qual, valendo-se de uma escala própria, os pesquisadores desenvolveram uma série de afirmativas para os pesquisados responderem de acordo com suas percepções em relação ao ambiente em que atuavam. Para tanto eles avaliaram questões como a motivação autônoma para o ensino, sentimentos de cansaço, realização pessoal, social e relacionamento entre os pares e alunos.

Concomitantemente, foi solicitado que os alunos desses professores respondessem sobre suas principais percepções tanto a respeito da competência e autonomia do professor quanto ao apoio e suporte pedagógico como também suas próprias percepções motivacionais para com o estudo nas aulas ministradas por esses profissionais. As conclusões desse estudo, que interessam diretamente ao contexto do presente trabalho, estão fundamentadas nos resultados dos autores de que a associação positiva ao sentimento de realização pessoal estava intimamente relacionada aos professores que se percebiam motivados autonomamente para o ensino. A motivação autônoma para o ensino também foi positivamente relacionada às percepções dos respectivos alunos sobre a autonomia e apoio para a aprendizagem autônoma.

Os resultados da pesquisa de Roth et al. (2007) suscitaram os seguintes questionamentos: os professores de música se sentem motivados para dar aulas em escolas de educação básica? A motivação autônoma para o ensino é percebida pelos professores de música através da autonomia, competência e senso de pertencimento, conforme proposto pelo modelo teórico em questão? Outras questões relacionadas às variáveis de contexto que a pesquisa de Roth et al. (2007) não abordaram, mas que levaram à reflexão no contexto dos professores de música brasileiros foram: o tipo de instituição (pública e privada) é determinante para a percepção dos professores de música sobre suas motivações? Por fim, o professor de música apresenta um declínio motivacional em diferentes etapas de seu ciclo de vida profissional, conforme estabelecido por esse modelo teórico?

Diante disso, o presente estudo propôs-se a investigar essas questões analisando, à luz da teoria da autodeterminação, as percepções dos professores de música no contexto da educação básica. Uma das mais importantes proposições dos criadores e pesquisadores da teoria da autodeterminação incide sobre como os fatores ambientais podem facilitar ou prejudicar o sentimento de autodeterminação, além de contribuir para qualidade do desempenho e a sensação de bem-estar

peçoal. Assim, três necessidades psicológicas básicas precisam ser satisfeitas: as necessidades de autonomia, competência e pertencimento (DECI; RYAN, 2008b). Seus proponentes consideram a teoria da autodeterminação uma abordagem dialética em que, para as pessoas satisfazerem suas necessidades psicológicas básicas, estas necessitam de suporte e apoio do ambiente. Dessa forma, o contexto social pode auxiliar ou prejudicar essa tendência natural psicológica, incidindo sobre suas percepções, comportamentos e, conseqüentemente, sua motivação (RYAN; DECI, 2000b; REEVE, 2006).

A partir de leituras e questionamentos, surgiu a pesquisa em questão, com o seguinte objetivo geral: investigar a motivação dos professores de música que atuam em escolas de educação básica sob a perspectiva da teoria da autodeterminação. Para tanto busquei os seguintes objetivos específicos: 1) construir e testar um instrumento para medir a motivação dos professores de música no ambiente educacional; 2) verificar o tipo de motivação (autônoma ou controlada) percebido pelos professores de música que atuam nas escolas de educação básica na região Sul do Brasil; 3) analisar estatisticamente a motivação do professor em relação às variáveis de contexto; e 4) comparar as motivações dos professores de música em relação ao tempo de atuação docente (HUBERMAN, 1995).

Para atender os objetivos propostos, a metodologia desta pesquisa foi desenvolvida por meio de um survey interseccional (BABBIE, 1999; COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Os dados foram coletados através de um questionário de autorrelato, intitulado Escala de Motivação do Professor de Música (EMPM), aplicado via internet aos professores de música atuantes no ano de 2010 em escolas de educação básica em atividades musicais curriculares. O procedimento de análise dos dados foi realizado estatisticamente em duas etapas. Primeiramente buscou-se avaliar o questionário proposto para em seguida analisar, através da estatística descritiva e inferencial, os dados para discussão dos resultados.

A dissertação está organizada em duas partes. Na primeira apresento os princípios teóricos e metodológicos que nortearam esta pesquisa, divididos em três capítulos. Na segunda parte estão os resultados da análise estatística e discussão dos dados, que correspondem aos capítulos 4 e 5. No primeiro capítulo está a minha revisão bibliográfica, em que trago algumas questões referentes ao ensino de música em escolas de educação básica sobre a perspectiva da formação de professores, bem como uma literatura com pesquisas nacionais e internacionais

sobre a motivação dos professores a partir da perspectiva da teoria da autodeterminação. No segundo capítulo é apresentado o referencial teórico desta pesquisa, suas proposições, objetivos e sua aplicabilidade no contexto educacional. No terceiro capítulo encontra-se a metodologia desta pesquisa e o processo de criação de uma escala própria para essa investigação.

Na segunda parte da dissertação, no quarto capítulo, são apresentados os resultados da análise estatística descritiva e inferencial sobre a amostra coletada. O quinto capítulo traz a discussão sobre a avaliação e validação da escala de medida e os resultados da presente amostra em relação ao referencial teórico e revisão de literatura sobre a motivação de professores. Nas considerações finais são apresentados os principais resultados, limitações da pesquisa, sugestões e implicações para a área de educação musical.

PARTE I – PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

1 A MOTIVAÇÃO NO ENSINO: REVISÃO DE LITERATURA

1.1 A perspectiva da teoria social cognitiva

O termo “motivação” tem sido amplamente utilizado no senso comum,³ podendo ser confundido como sinônimo de intenção, desejo, expectativa, preferência, tendência, impulso, necessidade, vontade, entre outros. Algumas pesquisas, entretanto, estão buscando investigar e se aprofundar academicamente nesse tema tanto na área da psicologia educacional (BORUCHOVITCH; BZUNECK; GUIMARÃES, 2010; DECI; RYAN, 2008a; HOY; WOOLFORK, 1990; VANSTEENKISTE et al., 2005), educação física (NTOUMANIS; STANDAGE, 2009; TAYLOR; NTOUMANIS; STANDAGE, 2008) e também na área da educação musical (ARAÚJO; CAVALCANTI; FIGUEIREDO, 2009; HENTSCHKE, 2010; HENTSCHKE et al., 2009; McPHERSON, 2006; PIZZATO, 2009; VILELA, 2009).

O termo “motivação”, comumente usado por educadores, psicólogos, sociólogos e filósofos para os mais diversos fins, está relacionado com tudo que move o ser humano a agir, pensar e a se desenvolver (DECI; RYAN 2008a; PATRICK et al., 2007). Dessa forma, o estudo da motivação preocupa-se em entender como ocorrem os processos que energizam e direcionam o comportamento

³ Segundo Jesus (2000, p. 135), “o discurso do senso comum é um mero esboço explicativo, sem estratificação em níveis de abstração e sem proposições explicativas, enquanto as teorias científicas são sistemáticas, apresentando estratificação em diversos níveis de abstração e proposições explicativas dos fenômenos”.

humano através do desenvolvimento das cognições, necessidades, emoções e eventos externos.⁴

Os teóricos motivacionais possuem diferentes interpretações para o conceito de motivação. Jesus (2000) relata que essas interpretações ocasionaram o uso do termo “motivação” de forma vaga ou ambígua por parte de alguns pesquisadores, refletindo-se numa dificuldade de definir com rigor a clareza e a utilização prática dos conhecimentos da psicologia da motivação. Essas interpretações geraram diferentes conceitos e teorias, como as teorias behavioristas, psicanalíticas, humanistas, cognitivas e sociais cognitivas.

No contexto educacional, a motivação é estudada principalmente em relação às condições cognitivas e sociocognitivas. Segundo Bzuneck (2004), as pesquisas que trouxeram as maiores contribuições ao ambiente acadêmico são as que têm priorizado essas abordagens. A teoria social cognitiva, por exemplo, considera a motivação como parte de um comportamento e não como um processo de reação ou simplesmente mecânico (BANDURA et al., 2008). Esse comportamento inclui as opções de escolhas que o ser humano faz para se tornar participante de uma determinada atividade e, conseqüentemente, a quantidade de dedicação e perseverança empregada ao longo do tempo.

Uma série de modelos sociocognitivos têm sido propostos para auxiliar a compreensão das crenças, percepções, expectativas, interesses, metas e atribuições que uma pessoa possui ao investir tempo e/ou energia em uma atividade. Para a perspectiva social cognitiva, o desenvolvimento desses pensamentos e ações pode aumentar a motivação, melhorar o bem-estar e resultar em um efeito positivo (FREDRICKS; ALFELD; ECCLES, 2010).

De acordo com esta perspectiva, os sistemas ambientais, sociais, educacionais e familiares não afetam diretamente a motivação, mas sim o comportamento humano, uma vez que influenciam as aspirações, autopercepções, valores pessoais, autoestima e demais influências relacionadas ao *self* (PAJARES; OLAZ, 2008). Nesse contexto, os ambientes educacionais e a integração entre as

⁴ Segundo Reeve (2006), as cognições são eventos mentais, como crenças e expectativas, que representam as maneiras de se pensar. Já as necessidades são consideradas condições inatas aos indivíduos e essenciais para o crescimento e bem-estar pessoal, e as emoções são fenômenos subjetivos e fisiológicos que organizam os sentimentos, a fisiologia e a expressão. Os eventos externos, segundo o autor, são conceituados através dos incentivos ambientais que direcionam o comportamento e o desenvolvimento positivo dos indivíduos.

peças fazem parte de um processo fundamental que pode facilitar ou frustrar o processo cognitivo de aprendizagem.

Alderman (2004) aponta para a importância de investigar a motivação no contexto escolar considerando a influência do ambiente, que é fundamental para que os professores possam desenvolver estratégias que auxiliem na motivação dos estudantes. Segundo Brophy (1999), o planejamento de estratégias motivacionais a serem usadas pelos professores deve buscar manter motivações positivas e duradouras por parte dos alunos. O autor enfatiza que o professor deve evitar o uso de estratégias de motivação ou de controle comportamental que possam estimular os alunos a desenvolver um esforço momentâneo, mas que prejudiquem a motivação constante para aprender.

Sobre as estratégias motivacionais, Lowman (2004) sugere maneiras pelas quais os professores podem relacionar-se com os alunos de forma a incentivar a motivação e a aprendizagem em sala de aula. Entre essas sugestões estão as estratégias de ensino com a ênfase no diálogo, a apresentação clara dos conteúdos, o fornecimento regular de *feedbacks* apropriados e o oferecimento de opções de escolha para que os estudantes possam participar ativamente do processo de aprendizagem. O autor sugere ainda desenvolver as características subjetivas de cada aluno, seja estimulando a emoção para o aprendizado, seja estabelecendo um relacionamento interpessoal ou conhecendo as habilidades e dificuldades específicas de cada um. Dessa maneira é possível promover o desenvolvimento da autonomia dos estudantes no processo de aprendizado e, conseqüentemente, o aumento da motivação e do prazer nas atividades educacionais.

O estudo da motivação, como uma experiência subjetiva, consiste em determinar cognições, necessidades e afetos relacionados ao desenvolvimento de uma determinada tarefa. Brophy (1999) expõe que observar o comportamento de uma pessoa durante a execução de uma tarefa é também uma forma indireta de se medir a motivação; entretanto, o desempenho não pode ser considerado como medidor de motivação, uma vez que o resultado pode ser influenciado pelos níveis de conhecimentos prévios, aptidões, estresse, entre outros fatores ambientais.

O estudo da motivação através da perspectiva social cognitiva aponta para a necessidade de se considerar não somente a quantidade subjetiva da motivação, mas também a sua qualidade. Uma das teorias que auxiliam a compreensão da qualidade da motivação é a teoria da autodeterminação (DECI; RYAN, 2008a,

2008b). Essa teoria faz uma distinção importante sobre os diferentes perfis motivacionais que podem levar os professores a terem atitudes autônomas ou controladoras em sala de aula. Assim, a teoria da autodeterminação não se concentra apenas na quantidade de motivação que os professores possuem para o exercício laboral, mas também na qualidade do trabalho desenvolvido, podendo auxiliar, no caso específico deste estudo, os professores de música a compreenderem sua atuação no contexto escolar.

A teoria da autodeterminação também considera as razões pelas quais os indivíduos se envolvem em várias tarefas (RYAN; DECI, 2008a). Os autores argumentam que para uma pessoa ser motivada ela necessita do apoio de um conjunto de três necessidades psicológicas, sendo estas a autonomia, a competência e o senso de pertencimento. Segundo a teoria, quanto mais forem satisfeitas essas necessidades básicas, melhor será o sentimento de realização e bem-estar pessoal.

A motivação dos professores, dentro do contexto educacional, pode ser afetada por diversos meios, cognições, necessidades e emoções e traduzida na insuficiência de formação, na pouca diversidade de conteúdos, na falta de envolvimento com os alunos, no baixo índice de iniciativa, na falta de interesse pelas atualizações e inovações e na falta de investimentos em formação continuada, dentre outros (MARCHESI, 2008; HOY; WOOLFORK, 1990). Essas questões trazem uma profunda reflexão de como as necessidades básicas inerentes à motivação do professor de música tem sido percebidas no contexto escolar frequentemente sujeito a influências ambientais.

1.2 A motivação no contexto educacional

Ao longo da carreira docente os professores desenvolvem expectativas não somente relacionadas à sua capacidade pessoal, como também ao alcance de resultados desejáveis (TOLLEFSON, 2000). Dentro da perspectiva da psicologia educacional as influências recebidas pelo ambiente social, seja em sala de aula com alunos, seja em reuniões com chefes ou demais professores, refletem-se diretamente no comportamento, sentimento e percepções desses profissionais sobre sua motivação. Essas condições sociais influenciam não somente no agir dos

professores, mas também em seu próprio sentimento, ao mesmo tempo em que o ambiente retribui as consequências dessas ações, gerando novas influências.

Ao interagir com o ambiente os professores possuem maior ou menor disposição para mudar suas estratégias e práticas de ensino. Segundo a perspectiva social cognitiva, professores motivados são mais suscetíveis a implementar novas práticas de ensino de forma eficaz, sentindo-se recompensados e valorizados. Quanto melhor for a experiência de motivação obtida pelo professor, maior será a sua dedicação, interação, realização observada, sentimento de satisfação e bem-estar pessoal (REEVE; DECI; RYAN, 2004; TOLLEFSON, 2000).

Na década de 1980, pesquisas realizadas com professores (COMMON, 1983; DECI; RYAN, 1985; DECI et al., 1981; DECI et al., 1982; PORTER, 1989; TAMIR, 1986) apontaram a autonomia como uma característica essencial para os educadores, proporcionando a estes maior seriedade e predisposição para desenvolver seu trabalho ainda que permaneçam suscetíveis em suas carreiras a adequações curriculares e transformações tecnológicas.

Deci et al. (1981) buscaram avaliar as orientações dos professores para autonomia ou controle e as interações em sala de aula. Correlacionando os resultados obtidos com alunos e professores, o estudo trouxe benefícios para a compreensão de um estilo motivacional capaz de influenciar diretamente na percepção de autonomia e competência para a aprendizagem. Em outro estudo, Deci et al. (1982) evidenciaram que quando os professores se sentiam pressionados por regras, normas e controle de pais, apresentavam menor eficácia em seu ensino. Os resultados também confirmaram que o uso de controle e recompensas minava a motivação intrínseca.

Esses apontamentos trouxeram na década de 1990 uma série de pesquisas experimentais e estudos investigativos. Reeve (1998) analisou se era possível ensinar o professor a adotar um estilo motivacional favorável à autonomia. Utilizando a escala Problems in School (adaptada no Brasil para Problemas na Escola) desenvolvida por Deci et al. (1981), o autor promoveu dois estudos que demonstraram quão importante era a adoção de um estilo motivacional que auxiliasse o desenvolvimento da personalidade humana e, conseqüentemente, a aprendizagem autodeterminada.

Reeve, Bolt e Cai (1999) reconheceram a importância da escala desenvolvida por Deci et al. (1981) como substancial para oferecer referências de

comportamentos e diagnosticar o estilo motivacional dos professores. Esse estudo ofereceu uma vantagem teórica promissora para que os novos estudos explicassem os benefícios trazidos aos alunos que possuíam professores autônomos. Por fim, o estudo previu ainda a necessidade de se rever um dos construtos da escala que não identificava um dos estilos motivacionais satisfatoriamente, conforme proposto pela teoria da autodeterminação.

Chauvin e Ellett (1993, apud FRIEDMAN, 1999) desenvolveram uma escala nomeada Attituds of Profissional Autonomy (APA), utilizada para diagnosticar a autonomia do profissional. Chartes (1974 apud FRIEDMAN, 1999) propôs uma escala intitulada Sense of Autonomy Scales (SAS), utilizada para medir o sentido de autonomia em relação às funções externas. Embora essas escalas tenham sido criadas para medir a ação de qualquer profissional em seu ambiente laboral, também foram utilizadas para medir a ação docente em relação ao ambiente de trabalho, mesmo sem abordar questões específicas das políticas e práticas escolares.

Essa abordagem específica surgiu apenas com Friedman (1999), ao utilizar a escala Teacher Work Autonomy (TWA) para observar a autonomia percebida por professores no seu ambiente de trabalho. Esse estudo investigou como as atividades extracurriculares, pressões e desenvolvimento dos conteúdos curriculares podiam interferir positiva ou negativamente no ambiente de trabalho do professor. Com o intuito de avaliar as pressões sofridas pelos professores em relação às questões organizacionais, essa pesquisa contribuiu significativamente ao observar como pressões externas, excesso de demandas, controles, influências e pressões institucionais impactavam a motivação do professor.

A partir do ano 2000, os estudos sobre motivação, baseados na teoria da autodeterminação, foram intensificados. Pelletier, Seguin-Levesque e Legault (2002) estudaram a relação entre o sentimento de autonomia dos professores e as pressões geradas pelos próprios alunos pelo cumprimento dos conteúdos, programas e avaliações. Essas pesquisas trouxeram contribuições significativas para o conhecimento da motivação do professor, ao observar que esta está intimamente ligada às relações estabelecidas com os alunos em sala de aula.

A escala adotada e utilizada nas pesquisas de Pelletier, Seguin-Levesque e Legault (2002) e Fernet, Guay e Senecal (2004) foi elaborada por Blais et al. (1993, apud PELLETIER; SEGUIN-LEVESQUE; LEGAULT, 2002; FERNET; GUAY;

SENECAL, 2004). Intitulada como Work Motivation Inventory, essa escala tem por objetivo observar como os trabalhadores percebem autonomia *versus* controle, de um modo geral, podendo ser aplicada em qualquer ambiente laboral. Essa escala, entretanto, não foi criada especificamente para investigar os professores no ambiente educacional, então Roth et al. (2007) desenvolveram um instrumento próprio para as atividades especificamente escolares, intitulado Autonomous Motivation for Teaching, que buscava compreender como o professor percebia sua própria motivação e como esse comportamento (autônomo ou controlado) era determinante na motivação para a aprendizagem autônoma dos alunos.

Assor et al. (2009) relataram também em seus estudos a importância da escola na implementação de uma estrutura que proporcione suporte à autonomia de professores e alunos. O foco principal desse estudo situava-se na compreensão da importância da motivação e as relações que se estabelecem entre alunos e professores. Como pressuposto, o estudo buscou analisar se a compreensão das necessidades básicas era essencial para que os professores adotassem práticas relevantes em sala de aula. A pesquisa confirmou que a motivação, dentro da estrutura da teoria da autodeterminação, pode ser transformada para que os professores tornem-se autônomos e propensos a oferecer um suporte de ensino que proporcione autonomia dos seus alunos.

As investigações de Roth et al. (2007) e Assor et al. (2009) observaram ainda que, nas aulas onde os professores tiveram maior percepção para a motivação autônoma, perceberam-se também maiores interações e solidariedade entre os alunos e, conseqüentemente, níveis mais elevados nas aprendizagens pedagógicas. Por fim, os estudos de Assor et al. (2009), enriqueceram a discussão sobre a importância da autonomia do professor e sua responsabilidade de conhecer e adotar um estilo motivacional autônomo em sala de aula através de suas reais potencialidades.

Os proponentes da teoria da autodeterminação (REEVE; DECI; RYAN, 2004) afirmam que os professores que apoiam a percepção de autonomia entre seus alunos são os que possuem integrados em seu *self* o senso de autodeterminação. Esse argumento foi estabelecido por Deci, Koestner e Ryan (1999) quando averiguaram os resultados de mais de cem experimentos que confirmaram globalmente que os incentivos de cunho externo diminuem a motivação em todos os tipos de atividades.

Na revisão elaborada por Reeve, Deci e Ryan (2004), os autores classificaram quatro comportamentos típicos de profissionais autodeterminados, que compreendem as seguintes estratégias de ensino: 1) fomentar os recursos motivacionais internos dos alunos; 2) utilizar como base pedagógica a informação com uma linguagem não controladora; 3) comunicar e estabelecer o valor das atividades desinteressantes para que os alunos tivessem comportamentos racionais ao desenvolvê-las; e 4) reconhecer e aceitar as manifestações negativas dos estudantes.

O estudo apresenta uma série de ações concretas para os professores que desejam desenvolver sua autonomia e, conseqüentemente, internalizar um estilo motivacional autônomo em sala de aula. Esse estudo foi importante para a teoria da autodeterminação, ao dar suporte a um aspecto importante já descrito anteriormente no estudo de Reeve (1998): a motivação autodeterminada é um processo que pode ser adquirido, transformado e aprendido por todos.

A teoria da autodeterminação também tem sido abordada sob a ótica de outras questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Ryan e Weistein (2009) propuseram uma reforma escolar pautada na motivação a fim de se implementar estratégias de ensino que melhorem o ambiente acadêmico. Rigby e Przybylski (2009) estudaram os jogos virtuais em *video games* e internet como um recurso motivacional a ser utilizado pelos professores com objetivo de se criar estratégias na construção de mundos virtuais para facilitar e aprofundar a aprendizagem educacional.

A motivação dos professores, dentro da perspectiva da teoria da autodeterminação, foi estudada no Brasil por Guimarães (2003). A autora estudou e adaptou uma versão da escala Problems in School, desenvolvida por Deci et al. (1981), validando-a com professores brasileiros (GUIMARÃES, 2003). O estudo revelou alguns problemas que já haviam sido apontados nas pesquisas de Reeve, Bolt e Cai (1999). Nesse mesmo sentido, os estudos de Bzuneck e Guimarães (2007) também trouxeram novos suportes para a aplicação dessa escala, baseada no estilo motivacional de professores, através de nova validação da escala de Deci et al. (1981), adaptada e readequada. Após essa nova validação, Machado (2009) utilizou essa escala para selecionar professores com distintos estilos motivacionais, e analisou os tipos de interações que esses profissionais realizam em sala de aula através de suas estratégias educacionais.

Bzuneck e Guimarães (2010), em recente revisão de literatura sobre a motivação em sala de aula, relataram também outros estudos que demonstraram a importância dos professores na motivação dos alunos. Os autores observaram, na grande parte dessas pesquisas citadas, que os resultados apontaram um alto índice de professores controladores no contexto educacional em consequência das pressões externas como metas e a necessidade de cumprir obrigações que dificultavam o trabalho em sala de aula.

Os autores também destacaram a atual realidade encontrada pelos professores em sala de aula, compreendida por alunos desmotivados ou, na melhor das hipóteses, motivados extrinsecamente através da regulação externa. Isso faz com que professores também percam suas motivações, tornando-os também desmotivados para atuar em sala de aula. Somando os fatores ambientais, gerados pelas instituições que não apoiam os profissionais, aos alunos desmotivados, agressivos e indiferentes à aprendizagem, cria-se um ambiente onde dificilmente o professor se sentirá autodeterminado para atuar.

1.3 A motivação dos professores de música

Grande parte das investigações relatadas no tópico anterior foi realizada no contexto educacional de professores das mais diversas disciplinas, que atuavam diretamente com os seus alunos em sala de aula. Os professores de música muitas vezes trabalham em ambientes e vivenciam situações distintas dos demais, conseqüentemente, enfrentam algumas dificuldades específicas, como a falta de instrumentos musicais, salas de aula inadequadas para as atividades musicais e carga horária insuficiente para desenvolverem essas atividades (QUEIROZ; MARINHO, 2007; HIRSCH, 2007).

Pesquisas recentes, como a de Fantilli e MacDougall (2009), têm relatado um número alarmante de professores que estão deixando a profissão durante os três primeiros anos de atividade, principalmente nos países da América do Norte. Ballantyne (2007), visando observar esse fenômeno, relacionado especificamente com professores de música, investigou a percepção que estes possuem sobre suas ações no início de suas carreiras docentes. A autora destacou como certas influências afetam as práticas dos professores em sala de aula e também suas necessidades básicas, como as de se estabelecer relações e sentirem-se

competentes. Apesar de essa pesquisa não se basear diretamente numa perspectiva motivacional, também contribuiu para a teoria da autodeterminação, por identificar as necessidades de autonomia e competência postuladas por Deci e Ryan (2008b) ao detectar os anseios dos professores de sentirem-se preparados e valorizados em suas carreiras docentes.

A investigação de Kelly (2008) examinou quais as características os alunos relataram ser as de um “bom professor” de música. Utilizando um questionário, o estudo verificou que, acima de conteúdos e técnicas, os alunos se sentiam identificados academicamente aos professores que, em suas aulas de música, demonstravam habilidades e comportamentos de ensino valendo-se de características pessoais de personalidade e confiança. O estudo sugere a importância dos professores adotarem um estilo motivacional que desenvolva as percepções e interações dos alunos com a música.

A motivação também é tema de discussão relacionado ao futuro professor de música. Evelein (2006) analisou dois estudos de caso explicitando a importância de indivíduos autodeterminados para o desenvolvimento das atividades musicais. No primeiro estudo, o autor discorreu sobre a formação de um futuro professor de música em Roterdã, Holanda. Entre as habilidades, competências e saberes necessários para o futuro educador o texto traz uma reflexão sobre a motivação como componente necessário para o futuro profissional de música. Já o segundo caso apresentou a necessidade de uma abordagem educacional em que o professor proporcionasse a autonomia dos alunos no fazer musical. Por fim, o autor fez uma reflexão sobre a importância de se estimular os futuros educadores musicais para se sentirem motivados, com “paixão e inspiração”, a fim de se criarem ambientes musicais que proporcionem entusiasmo e energia para o fazer musical.

Draves (2008) complementou a afirmação da importância do conhecimento, habilidades e competências abordados por Kelly (2008) e Evelein (2006), ao entrevistar professores de música que atuavam com auxílio de estudantes estagiários. Através de um estudo de entrevistas, Draves (2008) trouxe à tona a importância da motivação para se estabelecer uma melhor interação entre os estagiários e seus professores. A pesquisa identificou que os “estagiários bem-sucedidos”, na visão dos professores, foram aqueles que estabeleceram uma boa parceria colaborativa com seu professor, composta de liberdade e autonomia, essenciais para a motivação.

Outro problema enfrentado é o número escasso de profissionais habilitados na área de educação musical, e um alto índice de abandono da profissão pelos que ainda nem estão inseridos na escola (HANCOCK, 2009). Diante desse fato, o autor investigou as causas de migração, permanência ou afastamento da profissão de professores. Os indicativos sugeriram que nos Estados Unidos os professores abandonavam o exercício acadêmico em busca de maior autonomia, ansiando por liderança, flexibilidade do horário de trabalho e salários mais elevados, o que torna tais anseios propícios para uma investigação na área da motivação.

No Brasil, Cereser (2009) buscou investigar a motivação dos professores de música ao atuarem no contexto escolar em relação às variáveis demográficas e de contexto. A autora discorreu sobre a pouca atuação de professores de música no ensino básico, sua motivação e a sua permanência no contexto escolar. Através de uma escala adaptada a autora buscou observar como professores com diferentes formações (pedagogos, educadores musicas, educadores artísticos, entre outros) percebiam suas crenças motivacionais a partir de sua autoeficácia profissional.

1.4 Os professores de música e seu ciclo de vida profissional

A motivação também tem sido investigada de modo a entender as razões que levam as pessoas a escolherem a profissão de professor, podendo, assim, criar estratégias de ensino que possam melhorar, orientar e propor mudanças que tornem a profissão docente mais atraente (MARCHESI, 2008; JESUS, 2000). Nessa perspectiva, o trabalho de Huberman (1989) destaca os motivos dos indivíduos em escolherem a profissão professor. Para o autor, as pessoas se tornam professores porque possuem um dos três tipos de motivações básicas: escolha inata (motivações ativas), meio de subsistência (motivações materiais) ou falta de melhores alternativas profissionais (motivações passivas).

Tendo em conta os tipos de motivações caracterizados pela teoria da autodeterminação, foi possível associar a motivação intrínseca para a escolha profissional com as motivações ativas propostas por Huberman (1989). Corroborando Huberman (1989), Jesus (2000) reforça a ideia de que as motivações ativas são aquelas que dizem respeito ao conteúdo das tarefas que o professor realiza na sua atividade profissional. A motivação extrínseca e desmotivação são associadas às categorias motivações materiais e motivações passivas. Esses

estudos são importantes para se entenderem as concepções que os profissionais possuem sobre sua carreira docente, sua trajetória e o anseio de permanecerem ou abandonarem essa profissão.

Para Huberman (1995), essas motivações são parte integrante do comportamento do professor ao longo de todo seu ciclo profissional. O autor classifica – não de modo engessado – a vida funcional de professores em estágios ou fases, que integram ciclos, identificando tendências gerais pelo conjunto de professores que foram estudados. Essas tendências foram identificadas em cinco fases: 1) entrada na carreira; 2) fase de estabilização; 3) fase da diversificação; 4) fase da serenidade; e 5) fase do desinvestimento.

A *entrada na carreira* consiste nos três primeiros anos de ensino. É a fase considerada de exploração, sobrevivência e descoberta. O aspecto da sobrevivência traduz o que o autor denomina de “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional (HUBERMAN, 1995). Segundo Abrahão (2008), essas complexas relações que ocorrem com o professor no início da carreira evidenciam toda a fragilidade deste ao tentar equilibrar os sentimentos de insegurança e (ao mesmo tempo) de entusiasmo pela profissão.

A *fase de estabilização* caracteriza-se pelo momento de maior estabilidade na escolha da profissão. Ocorre quando a escolha de uma identidade profissional constitui uma etapa decisiva e uma contribuição para afirmação do “eu” (HUBERMAN, 1995). É caracterizada, de maneira geral, por uma atitude subjetiva (de comprometimento pessoal) e uma ação administrativa (nomeação oficial pelo empregador). De acordo com Abrahão (2008) há, nessa fase, além de um sentimento de pertencimento a um corpo profissional, também um sentimento de competência pedagógica crescente, conforme evidenciado também pela teoria da autodeterminação.

A *fase da diversificação* é considerada por Huberman (1995) a fase mais longa da carreira docente. Nessa fase, o professor questiona-se de modo mais radical. Esse processo pode ser vivenciado em um *continuum* que abrange desde um balanço da vida profissional em termos genéricos até um teor mais elevado de questionamento da própria ação docente (HUBERMAN, 1995). Para o autor, essa fase costuma ocorrer entre 7 e 25 anos de profissão.

A quarta fase proposta por Huberman (1995) é a *fase da serenidade* ou distanciamento afetivo na qual o professor desenvolve uma tarefa partindo da

perspectiva de que ele é capaz de prever o que pode acontecer durante qualquer atividade (ABRAHÃO, 2008). Assim, o professor tende a ter serenidade em situações de sala de aula, apresentando-se como menos sensível ou menos vulnerável às pressões de alunos, escola ou colegas (HUBERMAN, 1995). O autor detecta uma diminuição do investimento da atividade profissional, traduzida em uma maior rigidez do professor frente a inovações nessa fase, dotada de saudosismo, bem como de um certo distanciamento afetivo na relação professor-aluno.

Na última fase, denominada de *desinvestimento*, Huberman (1995) detecta um recuo profissional e uma maior interiorização ao final da carreira, momento esse em que os professores alteram progressivamente o investimento na carreira para o investimento pessoal. Essa fase costuma ocorrer entre 35 e 40 anos de profissão docente (HUBERMAN, 1995).

Araújo (2005), ao investigar os saberes que norteiam a prática pedagógica dos professores de piano ao longo de suas carreiras docentes, discorreu sobre três professores nas diferentes etapas do ciclo de vida profissional propostas por Huberman (1995). A autora revelou que os professores de piano investigados em sua pesquisa refletiam características pessoais e profissionais ao longo do tempo, bem como anseios, angústias, questionamentos e investimento pessoal em diferentes etapas, conforme a proposição de Huberman (1995).

Em relação às duas últimas fases do ciclo de vida proposta por Huberman (1995), estudos de Oliveira (2007) mostraram que os professores de música também buscam um distanciamento profissional ao final de sua carreira docente. Oliveira (2007), ao investigar a formação e atuação de professores de piano, também relata que 8% dos professores investigados não tiveram interesse em realizar cursos de formação continuada, pois, segundo a autora, encontravam-se nas fases de serenidade ou desinvestimento, propostas por Huberman (1995).

Com base nessa revisão bibliográfica, é possível perceber alguns questionamentos, conflitos e reflexões dos professores de música que atuam no contexto escolar, o que nos pode auxiliar a compreender a motivação desses profissionais. No próximo capítulo apresento o referencial teórico da teoria da autodeterminação, que norteará a presente pesquisa.

2 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

A partir da revisão bibliográfica sobre os sentimentos dos professores em relação ao ambiente educacional apresentados no capítulo anterior e as reflexões geradas pelas minhas questões de pesquisa, o referencial teórico que considerei melhor apropriado para fundamentar este estudo foi a teoria da autodeterminação. Início este capítulo apresentando as proposições dessa teoria, formas de interações com o ambiente, evolução, ramificações em subteorias e contribuições educacionais geradas pela literatura nacional e internacional sobre os estilos motivacionais de professores. No final do capítulo, apresento ainda as discussões e críticas de estudiosos sobre o princípio da universalidade.

A teoria da autodeterminação (*self-determination theory*) foi elaborada por Edward Deci e Richard Ryan na década de 1970 (DECI; RYAN, 1985, 2000, 2008a; RYAN; DECI, 2000b) propondo que os seres humanos, desde seu nascimento, possuem propensões inatas para aprender e ser estimulados. A partir de meados dos anos 1980, os estudos sob a luz da teoria da autodeterminação foram intensificados e expandidos em diversas áreas do conhecimento, como educação, saúde, religião, esporte, entre outros (DECI; RYAN, 2000, 2008b). A premissa fundamental dessa teoria é que os seres humanos são orientados para o crescimento e naturalmente capazes de se adequarem a uma estrutura social (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

De acordo com Deci e Ryan (1985), os seres humanos têm a necessidade de se sentirem autônomos e participar de atividades porque assim desejam. Os autores abordam que diversas razões podem levar uma pessoa a participar de uma determinada atividade, de acordo com o sentimento de liberdade em suas escolhas, evidenciadas pelos diferentes tipos de motivação (RYAN; DECI, 2000b).

Segundo a teoria da autodeterminação, o desenvolvimento da personalidade, objetivos de vida, aspirações, energia e vitalidade são importantes para as pessoas se sentirem ativas, automotivadas, curiosas e interessadas (DECI; RYAN, 2008b). Seus proponentes, entretanto, reconhecem que nem sempre as pessoas agem de maneira autodeterminada, podendo agir de diferentes formas perante uma situação, de acordo com seu envolvimento e interação com o ambiente.

Para os proponentes da teoria da autodeterminação, os ambientes estão continuamente em mudança e transformação. Seus estudos, portanto, não buscam observar as diferenças de ambiente, mas, sim, investigar como o contexto sociocultural pode contribuir para proporcionar e satisfazer as necessidades psicológicas em um indivíduo (DECI; RYAN, 2008a). O foco da teoria se concentra em estudar como as pessoas iniciam suas interações com o ambiente e como elas se adaptam, se modificam e crescem em função das transações ambientais.

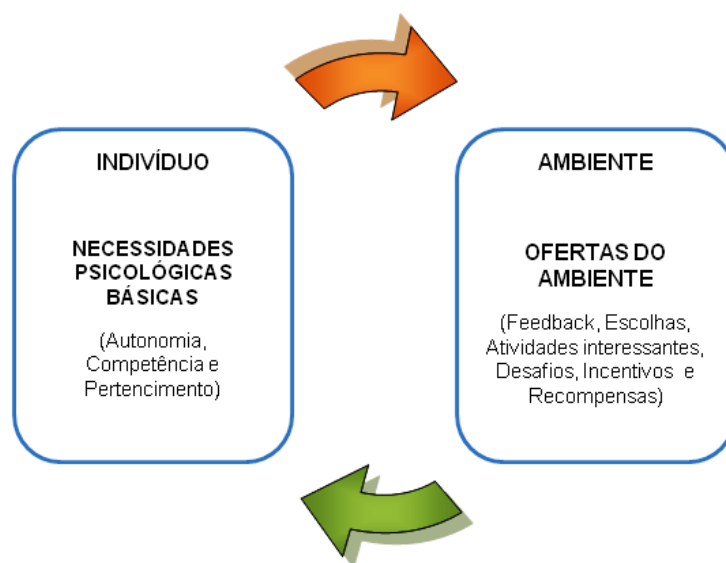


Figura 1. Interações do indivíduo com o ambiente. Baseado em Reeve (2006, p. 66): “Estrutura Dialética Pessoa-Ambiente”.

Segundo Reeve (2006), o ambiente atua sobre a pessoa e esta sobre o ambiente de forma dialética, em que ambos estão em contínua transformação e mudança. Relacionando a Figura 1 ao contexto educacional, professores que se sentem aceitos em seu ambiente despertam prazer e interesse e, conseqüentemente, desenvolvem melhor suas funções educativas. De acordo com a teoria da autodeterminação, autonomia, competência e relacionamento são

necessidades psicológicas básicas que causam nos professores uma disposição de envolvimento com o ambiente profissional.

Ao longo dos anos a teoria da autodeterminação foi expandida e refinada, sendo considerada atualmente uma macroteoria da motivação com o intuito de investigar e conhecer a motivação das pessoas nos mais diversos domínios (DECI; RYAN, 2008b; REEVE; DECI; RYAN, 2004). Deci e Ryan (2000) elaboraram um conjunto de subteorias que, de modo coordenado, interagem, se complementam e se relacionam entre si. Essas subteorias estudam, de modo coordenado, o mesmo comportamento motivado, cada qual sob uma perspectiva (ENGELMANN, 2010).

2.1.1 Teoria das necessidades básicas

Deci e Ryan (2008a) consideram a *teoria das necessidades básicas (basic psychological needs theory)* como uma subteoria da teoria da autodeterminação. Essa subteoria explica que as pessoas possuem uma série de necessidades que, quando satisfeitas, são percebidas como uma condição necessária à sua vida ou essencial ao seu bem-estar (REEVE, 2006). De acordo com Reeve (2006), as pessoas podem experimentar diferentes tipos de necessidades, tais como as necessidades fisiológicas (como sede e fome), as necessidades psicológicas (autonomia, competência e pertencimento) e as necessidades sociais (como realização, poder e intimidade).

Os autores proponentes da teoria da autodeterminação argumentam que as necessidades psicológicas (de autonomia, competência e pertencimento) existem na natureza humana e, portanto, são inerentes a todas as pessoas. As necessidades sociais não são inatas, elas surgem a partir de experiências pessoais e únicas, variando consideravelmente de um indivíduo para outro. As necessidades sociais (de realização, intimidade e poder) dependem do tipo de interação com o ambiente social que cada indivíduo estabelece com seu *self*.

As necessidades psicológicas, por serem inatas, são consideradas pela teoria da autodeterminação como essenciais para verificar a motivação em um comportamento. Segundo a teoria das necessidades básicas, professores que se sentem aceitos em seu ambiente de trabalho despertam prazer, interesse e possuem maior envolvimento profissional. Reeve (2006) argumenta que, quando uma atividade diz respeito à necessidade psicológica, ela desperta interesse no

indivíduo e, quando a atividade satisfaz essa necessidade psicológica, ela gera prazer com sua realização.

A necessidade de autonomia, proposta pela subteoria das necessidades básicas, é fundamental para que se compreenda a qualidade de um comportamento (RYAN; DECI, 2006). A autonomia refere-se ao desejo de poder reger o próprio comportamento, oportunizando um senso de independência nas escolhas. O comportamento é considerado autônomo quando os interesses, preferências e vontades guiam o processo de tomada de decisões sobre participar ou não de uma atividade em particular.

Como uma abordagem empírica para a motivação e personalidade, a teoria da autodeterminação está preocupada não só com a compreensão da natureza e as consequências da autonomia, mas também no detalhamento de como se desenvolve a autonomia, bem como suas influências geradas por condições biológicas e sociais (RYAN; DECI, 2006). Segundo Reeve (2006), três qualidades experienciais operam juntas para definir a experiência subjetiva de autonomia: o *lôcus de causalidade percebido*, a *volição* e a *escolha percebida*.

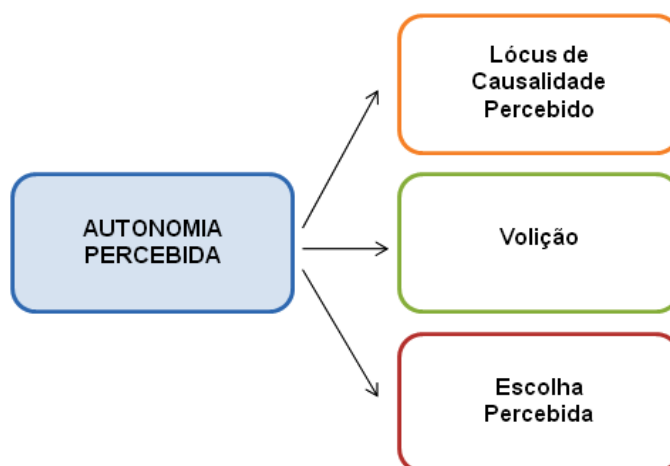


Figura 2. Qualidades subjetivas na experiência de autonomia.

O *locus* de causalidade percebido é um aspecto essencial à necessidade de autonomia, pois é através dele que uma pessoa percebe se possui controle sobre sua própria vida ou se outras pessoas a controlam. No meio acadêmico, o *locus* de causalidade percebido refere-se à compreensão que o professor possui sobre sua fonte de motivação. Se o professor percebe que a fonte para seu comportamento vem de cunho pessoal (interesse, valor), seu *locus* de causalidade percebido é interno; se o professor admite que o comportamento é mediado por fatores do ambiente, seu *locus* de causalidade percebido é considerado externo (REEVE, 2004). Compreendendo como os professores percebem o *locus* de causalidade é possível entender, por exemplo, se o professor de música se sente autônomo ou controlado ao desenvolver suas atividades musicais no contexto educacional.

A *volição*⁵ refere-se à vontade que o indivíduo (professor) tem de se engajar em uma certa atividade, sem ser pressionado a fazê-lo (REEVE, 2004). Nesse sentido, a *volição* está relacionada ao sentimento de liberdade de escolha, sendo seu oposto a *coação*. Quando o professor se engaja numa atividade e ao mesmo tempo experimenta o sentimento de vontade e liberdade de fazê-la, a *volição* é elevada. Se o professor se engaja numa atividade sentindo-se pressionado ou coagido a participar, a *volição* é considerada mínima ou ausente. Quando o professor diz “faço isso pela minha própria vontade”, ele sente liberdade em sua ação; quando o professor diz “faço isso porque tenho de fazer”, ele sente pressão para praticar a ação (REEVE, 2006; RYAN; KOESTNER; DECI, 1991).

A escolha percebida refere-se àquele sentimento de escolha que o professor experimenta quando se encontra em ambientes que fornecem uma flexibilidade para tomada de decisão (REEVE, 2006). O oposto da escolha percebida é o sentimento e sensação de obrigação, em que, de maneira rígida e inflexível, o professor é obrigado a executar determinada ação. Entretanto, nem todo sentimento experimentado de escolha promove a necessidade psicológica de autonomia. Segundo Deci e Ryan (2000), o sentimento de escolha só será percebido quando a pessoa puder escolher suas próprias ações. Dessa forma, decidir entre duas opções não é suficiente para satisfazer a necessidade de autonomia.

⁵ De acordo com o entendimento da psicologia educacional, o termo “*volição*” é utilizado nesta pesquisa para designar um processo cognitivo em que professores e alunos praticam uma atividade de acordo com sua própria vontade. Para essa área de conhecimento, ela é definida como uma das principais funções psicológicas humanas, juntamente com o afeto e os efeitos cognitivos (DECI; RYAN, 1985).

Partindo dessa concepção, um professor de música que precisa escolher entre se apresentar em um evento ou em outro não experimenta o senso de autonomia em seus atos. Mas se esse mesmo professor puder escolher entre se apresentar ou não independentemente de um ou outro evento, ele pode sentir que o ambiente fornece flexibilidade para a tomada de decisão necessária ao sentimento de escolha percebida.

Na literatura internacional existe uma série de estudos que questionam e criticam a necessidade da autonomia proposta pela teoria da autodeterminação (ver RYAN; DECI, 2006). Alguns estudos destacaram que a promoção de autonomia é vista como sinônima de “fornecimento de escolhas”, muitas vezes sem sentido ou limitadas, utilizadas através de ofertas para negociação de uma tarefa (STEFANOU et al., 2004). As críticas geradas sugerem que a autonomia vinculada à independência de escolha (como no caso do professor escolher entre um evento ou outro) não pode ser considerada essencial a todas as culturas e em todas as situações.

Em contraposição a esses críticos, Ryan e Deci (2006) trazem uma série de pesquisas que documentam os benefícios da autonomia e da promoção da autonomia em diferentes culturas, situações adversas e grupos sociais distintos, como as relações estabelecidas em escolas, família, locais de trabalho, instituições religiosas, práticas esportivas, entre outros. Esses resultados têm sido utilizados pelos seus autores como alicerce para fundamentar empiricamente a necessidade básica de autonomia. Para os autores, a autonomia traz a responsabilidade de escolha através do sentimento de vontade, iniciativa e poder de decisão (como no caso do professor escolher livremente se quer ou não participar de um evento, sendo ele qual for).

Assim como a autonomia, a competência é vista pela teoria da autodeterminação como uma necessidade psicológica básica a todo indivíduo. A competência refere-se à necessidade de ter um efeito sobre o ambiente para alcançar os resultados desejados. Para Reeve (2006), a necessidade de competência é refletida no desejo do indivíduo de poder exercitar suas capacidades, buscar dominar os desafios em um nível ótimo e obter um *feedback* positivo.

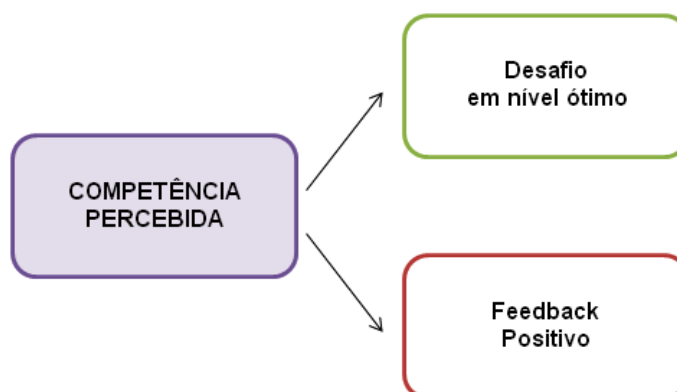


Figura 3. Características subjetivas na necessidade de competência.

Desafios de nível ótimo, segundo Reeve (2006), são aqueles em que a pessoa é capaz de se envolver numa atividade cujo grau de dificuldade e complexidade encontra-se precisamente no nível de suas habilidades pessoais. O estudo experimental de Lens e Decruyenaere (1991) explica que para uma pessoa sentir-se competente, a tarefa deve situar-se num nível de dificuldade intermediária. Tarefas fáceis ou difíceis demais não fornecem oportunidade para a manifestação de competência, pois o sucesso encontrado em tarefas fáceis ou o sentimento de fracasso pela não concretização de uma tarefa difícil não são atribuídos ao senso de capacidade, necessários para sentir-se competente.

Já o *feedback* é caracterizado pelas informações fornecidas por um agente ambiental sobre aspectos de um desempenho ou entendimento. O *feedback* é considerado por Hattie e Timperley (2007) uma “consequência” a um determinado desempenho. Basicamente, existem dois tipos de *feedback*: o positivo e o negativo. Para estes autores, o primeiro refere-se à informação afirmativa sobre a competência, aumentando assim a percepção de competência de uma pessoa, e o segundo apresenta-se como uma forma de diminuição da percepção de competência.

Schunk e Zimmerman (2008) distinguem duas formas básicas de ocorrência para o *feedback*: por esforço ou por capacidade. Se uma pessoa não desempenha bem uma atividade e é informada que deveria ter se empenhado mais, ela estará recebendo *feedback* por esforço. Por outro lado, se ela conclui a atividade e obtém sucesso por ser considerada inteligente em uma determinada situação, ela estará recebendo um *feedback* por capacidade. Segundo estes autores, o *feedback* por

capacidade pode favorecer mais a autoestima de uma pessoa do que o *feedback* por esforço.

Para Ryan e Weinstein (2009), os *feedbacks* e avaliações podem possuir diferentes significados funcionais e, portanto, diferentes efeitos sobre a motivação. Muitas vezes, um *feedback* negativo tende a desencorajar mais do que inspirar o indivíduo a ter maior esforço. Assim, segundo os teóricos da teoria da autodeterminação, fornecer um *feedback* é importante porque transmite diretamente o resultado de uma informação e, se positivo, satisfaz a necessidade de competência (DECI; RYAN, 2008a). Brophy (2004) atenta para os cuidados ao se fornecer um *feedback* em sala de aula, pois muitas vezes este pode ser ineficaz ou mesmo prejudicar o desenvolvimento de uma tarefa, podendo gerar uma diminuição do desempenho.

Complementando as necessidades básicas de autonomia e competência, os teóricos da teoria da autodeterminação propõem uma terceira necessidade psicológica básica como essencial ao indivíduo, a necessidade de pertencer, também traduzida por “estabelecer vínculo”, “necessidade de relacionamento” ou, ainda, “necessidade de pertencimento”. Essa necessidade refere-se ao desejo de se sentir valorizado e ligado a um determinado grupo (DECI; RYAN, 2000). Através de relacionamentos, os indivíduos recebem ajuda e desafios para realizar uma tarefa, apoio emocional em suas vidas diárias e companheirismo em atividades compartilhadas.

Segundo Reeve (2006), a necessidade de pertencer é um construto motivacional importante dentro da teoria da autodeterminação porque quando as relações interpessoais são propícias, os indivíduos apresentam melhores desempenhos, apresentam maior resistência ao estresse e relatam menores dificuldades psicológicas, produzindo respostas emocionais positivas. No contexto educacional, essas respostas emocionais geram a sensação de realização, em que professores e alunos compartilham melhores resultados frente aos desafios, autorregulações e interagem melhor nas estratégias de ensino e aprendizagem (MEYER; TURNER, 2002).

A necessidade de pertencer envolve características básicas como a interação com os outros e a percepção de vínculo social. A interação com os outros, segundo Reeve (2006), é a primeira condição que envolve a necessidade de pertencer, pois é através dela que as pessoas se engajam em relacionamentos, afetos e

preocupações mútuas. No contexto educacional, no primeiro contato com os alunos ou no início de um novo trabalho ou ano letivo, professores buscam interações capazes de proporcionar emoções positivas. Ao fazerem isso, têm a oportunidade de perceber sua necessidade psicológica básica de pertencimento com os demais. Embora a interação seja suficiente para a pessoa sentir envolvimento com os outros, a satisfação da necessidade de pertencimento requer a percepção de um vínculo social entre os outros e também o *self*.

A caracterização da percepção de vínculo social ocorre quando alguém sente-se integrado com outros indivíduos, quando percebe que as pessoas se preocupam com seu bem-estar ou há afeto de uns pelos outros. Segundo Reeve (2006), essa percepção ocorre quando as relações satisfazem um “*self* autêntico”, isto é, as pessoas sentem o vínculo social internalizado e reconhecido por si próprias como verdadeiro. Martin e Dowson (2009) argumentam que, analisando as interações e as percepções de vínculo social entre os sujeitos investigados (no caso desta pesquisa, os professores), é possível visualizar e entender como eles estabelecem suas ações em sala de aula.

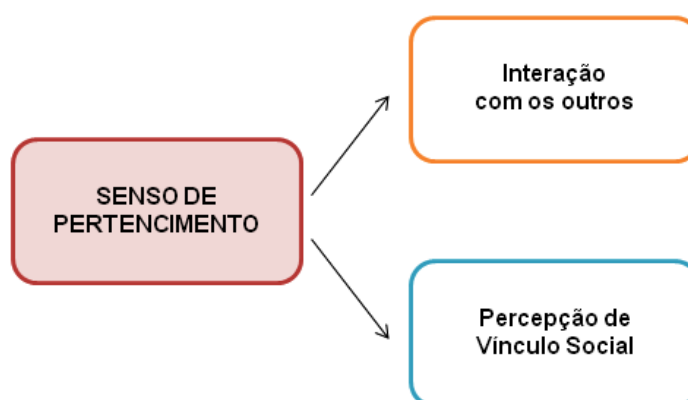


Figura 4. Características básicas da necessidade de pertencer.

Segundo a teoria da autodeterminação, a proposição das três necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e pertencimento) revela-se extremamente útil para que se compreenda como os diversos agentes sociais e ambientes interpessoais influenciam a motivação do indivíduo. Deci e Ryan (2008a) consideram que, com o conhecimento dessas necessidades, as pessoas serão capazes de prever os efeitos dos comportamentos sobre sua motivação, afeto e

bem-estar, ajudando a explicar porque alguns comportamentos são eficazes para a melhora do bem-estar, enquanto outros, não. De acordo com a teoria das necessidades básicas, quando o professor encontra um ambiente capaz de propiciar e contribuir na satisfação de suas necessidades psicológicas, ele experimenta um desenvolvimento saudável e emoções positivas em seu trabalho (REEVE, 2006).

2.1.2 Teoria da avaliação cognitiva

Segundo Deci e Ryan (2000), a *teoria da avaliação cognitiva (cognitive evaluation theory)* tem como foco de estudo a motivação intrínseca, analisando como que eventos externos podem incidir sobre essa motivação e exercer influência direta sobre suas necessidades psicológicas básicas. Para a teoria da avaliação cognitiva, todos os eventos externos têm tanto um aspecto controlador quanto um aspecto informativo, como o *feedback* que auxilia a satisfação da necessidade básica de competência (DECI; RYAN, 1985).

Observando o contexto educacional, atividades que utilizam recompensas externas (por exemplo notas, recompensas, salários e prazos) para atingir objetivos específicos têm sido alvo de muitas críticas por parte de educadores. Estes afirmam que quaisquer influências de recompensa externa enfraquecem ou minam o interesse intrínseco do aluno. De forma analógica, instituições, direções e chefias que utilizam recompensas externas e promoções materiais desmotivam e enfraquecem o interesse de envolvimento, autonomia e competência de professores comprometidos com suas atividades profissionais, nas quais desejam respeito e reconhecimento profissional.

Se o interesse e o envolvimento do professor com as tarefas profissionais (incluindo seu esforço e dedicação) fossem controlados por um reforçador externo (tais como prêmios e presentes), isso proporcionaria ausência de interesse e conseqüentemente um declínio da motivação intrínseca. O professor se tornaria menos autodeterminado, sendo incapaz de sustentar sua motivação para ensinar baseado no prazer ou nos sentimentos positivos que poderiam resultar em qualidade do seu desempenho profissional. Proporcionar recompensas, nesse sentido, faz com que a criatividade e a flexibilidade para mudanças e adaptações ao ambiente sejam prejudicadas, pois, quando estas são oferecidas indiscriminadamente, podem gerar

no professor o interesse em executar uma atividade apenas para receber a recompensa externa preestabelecida.

Segundo Ryan e Deci (2000a), alguns eventos externos podem servir de apoio para as pessoas sentirem-se competentes durante uma ação e, dessa forma, promover motivação intrínseca, uma vez que esta auxilia na satisfação da necessidade básica de competência. Os autores explicam que alguns eventos, se forem de cunho informativo como promover desafios, proporcionar liberdade na ação e fornecer um *feedback* positivo, podem auxiliar a promover a motivação intrínseca de uma pessoa. Os sentimentos de competência percebida, entretanto, não irão satisfazer a motivação intrínseca de uma pessoa se não forem acompanhados por uma sensação de autonomia, ou *locus* de causalidade interno (RYAN; DECI, 2000a).

Deci, Koestner e Ryan (1999) analisaram uma série de estudos que foram fundamentados na teoria da autodeterminação confirmando a hipótese de que em determinadas condições os eventos externos minavam a motivação intrínseca das pessoas e, em outros casos, poderiam auxiliar na satisfação de autonomia e competência. Quando um evento externo, como uma recompensa, é utilizado como incentivo para que as pessoas se engajem numa tarefa, ele não promove a motivação intrínseca. Entretanto, um benefício inesperado, mesmo sendo uma recompensa, não prejudicaria a motivação intrínseca, uma vez que ele não foi o fato gerador da ação (DECI; KOESTNER; RYAN, 1999). De acordo com esses estudiosos, é possível utilizar em alguns momentos recompensas externas (de forma cautelosa) sem que estas tenham feitos prejudiciais na motivação dos indivíduos.

2.1.3 Teoria da integração organísmica

A *teoria da integração organísmica (organismic integration theory)*, terceira subteoria da teoria da autodeterminação, aborda a motivação extrínseca através de suas propriedades, determinações e consequências para o comportamento dos indivíduos. Esta subteoria estuda os tipos reguladores da motivação extrínseca, através do conceito de internalização. Mostra, assim, como professores adquirem e internalizam os processos motivacionais extrínsecos, e evidencia a capacidade de gerar ações extrinsecamente motivadas.

Engelmann (2010) explica que tanto a teoria da integração organísmica quando a teoria da avaliação cognitiva estão alinhadas e são complementares à

teoria das necessidades básicas. No entanto, o foco da teoria da avaliação cognitiva está em investigar o comportamento intrinsecamente motivado, enquanto o da teoria da integração organísmica relaciona-se ao comportamento motivado de forma extrínseca.

De acordo com Deci e Ryan (1985), a teoria da integração organísmica analisa como as regulações de cunho externo podem ser internalizadas no indivíduo, sendo esse processo essencial para a socialização e para o sentimento de autodeterminação. De forma dialética, sentir-se autodeterminado é igualmente essencial para o processo de internalização (VANSTEENKISTE; LENS; DECI, 2006). A internalização ocorre quando um comportamento é valorizado e regulado internamente, com a satisfação da experiência das três necessidades psicológicas básicas (DECI, 2009; STEFANOUE et al., 2004). Em outras palavras, os professores, quando possuem sua motivação de forma intrínseca ou internalizada, tendem a acatar positivamente as propostas, regulamentações e normas do ambiente escolar em que atuam ao sentirem-se comprometidos, eficazes em sua participação e terem despertados seus sentimentos de identificação com a estrutura educacional.

O processo de internalização previsto pela teoria da integração organísmica propõe a existência de três tipos de motivação, que são caracterizados por diferentes níveis de autodeterminação: motivação intrínseca, motivação extrínseca e desmotivação. Segundo a subteoria, diferentes formas de motivação extrínseca associadas aos fatores contextuais promovem ou dificultam a internalização dos comportamentos regulados. Os proponentes da teoria da autodeterminação descrevem a percepção de como fatores contextuais influenciam o processo de internalização a partir da elaboração do *continuum* de autodeterminação (DECI; RYAN, 2008a; RYAN; DECI, 2000b).

Segundo Vansteenkiste, Lens e Deci (2006), o conceito de motivação intrínseca surgiu na década de 1950, em oposição às teorias comportamentais, até então dominantes. Comportamentos intrinsecamente motivados foram caracterizados por aqueles que não eram energizados por impulsos fisiológicos (e derivados), mas por aqueles em que a recompensa era associada à satisfação pessoal. Guimarães (2003) expõe que esse tipo de motivação refere-se ao envolvimento que a pessoa tem em determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante ou, de alguma forma, capaz de proporcionar satisfação pessoal.

Ryan e Deci (2000b) postulam que a motivação intrínseca é o fenômeno que melhor representa o potencial positivo da natureza humana. A motivação intrínseca é considerada uma propensão inata de a pessoa se comprometer com seus próprios interesses e exercitar suas próprias capacidades (DECI; RYAN, 1985). A ação é totalmente autodeterminada, de tal modo que a atividade é realizada com um fim em si mesma, não havendo necessidade de ameaças ou de recompensas para a sua realização. Ao fazer isso, a pessoa busca e domina desafios em um nível ótimo. Assim, a motivação intrínseca surge espontaneamente das necessidades psicológicas, das curiosidades pessoais e dos esforços inatos para obter crescimento (REEVE, 2005).

Tradicionalmente, as pesquisas sobre motivação estudavam a motivação extrínseca como o oposto da motivação intrínseca (DECI; RYAN, 1985; RYAN; DECI, 2000b). A motivação extrínseca era então considerada a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades. Segundo Bzuneck e Guimarães (2010), as pesquisas que investigavam as orientações motivacionais eram concentradas nos fatores relacionados à motivação intrínseca e, por isso, motivação extrínseca trazia uma definição menos elaborada, geralmente sendo investigada como ponto de contraste nas avaliações de motivação intrínseca.

A desmotivação é caracterizada pela ausência de intenção e de comportamento para uma determinada tarefa (REEVE, 2005). Segundo Deci e Ryan (2008a), a desmotivação é o estado de ausência de uma intenção de agir. Quando a pessoa está desmotivada, falta intencionalidade, e ela não percebe em si mesma a origem de suas ações. Resulta numa desvalorização da atividade, num sentimento de falta de competência para realizá-la ou na descrença de que a atividade trará os resultados desejados. A desmotivação, portanto, não valoriza a realização de uma atividade e a pessoa não se sente competente para realizá-la, resultando num estado de alienação (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

Autores como Vansteenkiste, Lens e Deci (2006) e Ryan e Deci (2000b) consideram que conceber os construtos motivação intrínseca e motivação extrínseca como dicotômicos é uma forma muito simplificada de definição, uma vez que acreditam que o fato de um comportamento ser extrinsecamente motivado não

equivale a dizer que o mesmo não seja ou não possa ser autodeterminado. Ryan e Deci (2000b) salientam a utilidade de distinguir a motivação intrínseca da motivação extrínseca, através de um *continuum* de autodeterminação. Pensado como um *continuum*, Ryan e Deci (2000b) descrevem o conceito de internalização como uma motivação para o comportamento, que pode variar desde desmotivação até satisfação pessoal (motivação intrínseca).

Através da teoria da autodeterminação, podem-se analisar os diferentes padrões motivacionais que são decorrentes da interação entre as necessidades psicológicas e o ambiente para a prática musical. Tendo a desmotivação e a motivação intrínseca como polos opostos do *continuum*, Ryan e Deci (2000b) distinguem quatro níveis de motivação extrínseca que variam em torno da percepção individual de autodeterminação: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada. Quanto mais internalizada for a regulação externa, maiores serão os níveis de autodeterminação percebida, compartilhando os mesmos determinantes e indicadores da motivação intrínseca. Em síntese, conforme proposto em Ryan e Deci (2000b) e Deci e Ryan (2008a), o *continuum* é caracterizado por: desmotivação; motivação extrínseca (regulação externa, introjetada, identificada e integrada); motivação intrínseca.

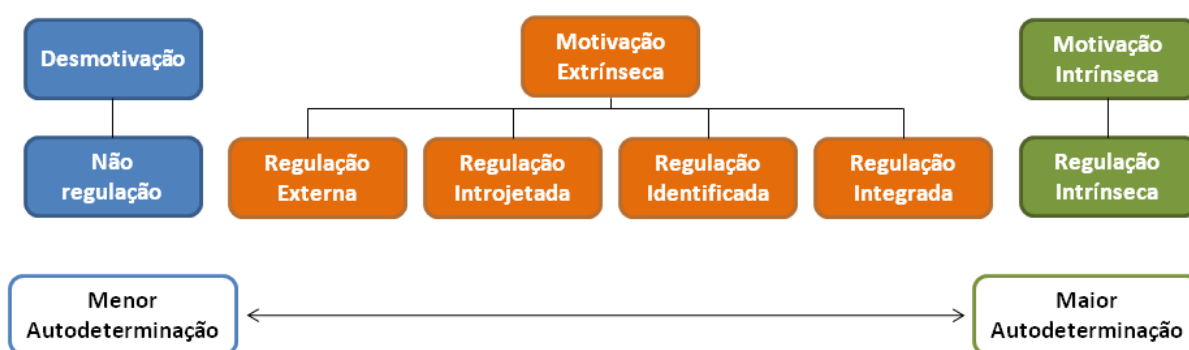


Figura 5. *Continuum* de autodeterminação proposto por Deci e Ryan (2008a).

A *regulação externa* corresponde ao tipo de motivação extrínseca menos autodeterminada, na qual os comportamentos regulados externamente são realizados de modo que o indivíduo obtém uma recompensa ou satisfaz a uma demanda externa (REEVE; DECI; RYAN, 2004). Na prática, a regulação externa é a forma mais básica e menos autônoma de motivação extrínseca, quando, por

exemplo, o professor age para obter ou evitar consequências externas. “É um tipo frágil de motivação, controladora, com baixa possibilidade de manutenção e transferência, desaparecendo após a retirada da consequência” (GUIMARÃES, 2003, f. 52).

Professores motivados extrinsecamente utilizam uma linguagem controladora para moldar os alunos aos seus próprios interesses. São ainda características desse estilo: comunicar verbalmente as respostas certas, sem que os alunos tenham se esforçado para pensar; comunicar-se utilizando diretivas e comandos; utilizar verbos no imperativo, ameaças e punições; fazer perguntas de maneira controladora (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

A *regulação introjetada* reflete certo grau de autonomia, porque nesse caso a pessoa age como se estivesse passando para dentro de si própria as regras e os comandos de outros, fazendo com que uma “voz” introjetada gere recompensas e punições autoadministradas (RYAN; DECI, 2000b). Segundo Guimarães (2003, f. 52), a regulação introjetada “também não é autodeterminada e, apesar de interna ao indivíduo, envolve coerção ou sedução para agir de determinado modo, não sendo uma escolha verdadeira”.

Segundo Reeve (2005), o envolvimento do ego, recompensas e punições internas (culpa) surgem quando a pessoa leva as prescrições dos outros (ou da sociedade) para dentro de sua mente, por motivações externas (de forma introjetada) e não por ações internas (relativas ao *self*). Assim, a culpa gerada inicialmente pode ser algo que entre em sua mente e o professor realiza uma atividade em sala de aula porque “deve”, fazendo com que ele se sinta bem (e não culpado) por não ter trabalhado um ou outro conteúdo.

A *regulação identificada*, segundo Ryan e Deci (2000b), corresponde a uma motivação extrínseca em sua maior parte internalizada, visto que as pessoas se identificam com as razões para a realização de um comportamento. Nessa regulação, as pessoas se comportam de forma previsível, como se fosse sua própria maneira de pensar. Guimarães (2003, f. 53) destaca que, na regulação identificada, “o comportamento assinalado ou a regulação são percebidos e aceitos como pessoais porque o indivíduo concorda com sua importância”. Esse nível de motivação é mais autônomo em relação aos anteriores, pois já envolve a interiorização de valores externos ao *self*.

A *regulação integrada* é o tipo mais autodeterminado de motivação extrínseca, envolvendo o autoexame necessário para produzir novas maneiras de pensar e de se comportar de um modo congruente com as maneiras preexistentes de pensamento e de comportamento (RYAN; DECI, 2000b). Assim, “as pressões ou incentivos externos são, nesse caso, percebidos como fonte de informação sobre as ações importantes a serem cumpridas e não como coerção” (GUIMARÃES, 2003, f. 53). Na regulação integrada, as atividades musicais possuem um clima de liberdade de escolha, de disponibilidade, atenção e iniciativa. Os professores comunicam o valor das atividades, reconhecem e aceitam as expressões negativas dos estudantes, ouvem cuidadosamente as iniciativas, criam oportunidades para que os alunos trabalhem sua criatividade musical, disponibilizam diferentes materiais para os alunos manipularem, encorajando-os a construir e estabelecer suas relações musicais. A interação professor-aluno se estabelece de modo coerente e harmonioso, integrando os aspectos de identidade e valores.

Pesquisas baseadas no *continuum* de autodeterminação apontaram que o perfil motivacional de uma pessoa pode influenciar a motivação, as emoções, o aprendizado e a *performance* de outros (REEVE; DECI; RYAN, 2004). O processo de internalização presente no *continuum* de autodeterminação tem deslocado a concepção das motivações intrínseca e extrínseca na distinção entre motivação autônoma e motivação controlada (DECI; RYAN, 2008a). Segundo Vansteenkiste, Lens e Deci (2006), os fatores que facilitam a internalização das motivações extrínsecas integradas ao *self* são semelhantes aos que ajudam a manter a motivação intrínseca, pois todos encorajam, apoiam, iniciam e engajam comportamentos considerados interessantes ou importantes.

O processo de internalização, portanto, apresenta características do comportamento conceituado como motivação autônoma, que inclui tanto a motivação intrínseca como também os tipos de motivação extrínseca em que as pessoas se identificam e integram o valor de uma atividade e idealmente possuem comportamentos interiorizados pelo *self* (DECI; RYAN, 2008b). A motivação autônoma, portanto, também integra as motivações extrínsecas por regulações identificadas e integradas.

A motivação controlada é observada em comportamentos associados àqueles realizados fora do interesse e do prazer pela atividade em si. A motivação controlada é composta por dois tipos de regulação da motivação extrínseca: quando um

comportamento se faz em função de contingências externas de recompensas e castigos (regulação externa) e quando a ação é considerada parcialmente internalizada pelos fatores de vergonha (regulação introjetada). No entanto, uma pessoa pode vir a transformar os comportamentos regulados externamente em comportamentos regulados internamente. Isso ocorre exatamente no processo de internalização, quando as pessoas percebem que suas ações são geradas por comportamentos externos e os internalizam como algo importante para seu bem-estar pessoal (DECI; RYAN, 2008a).

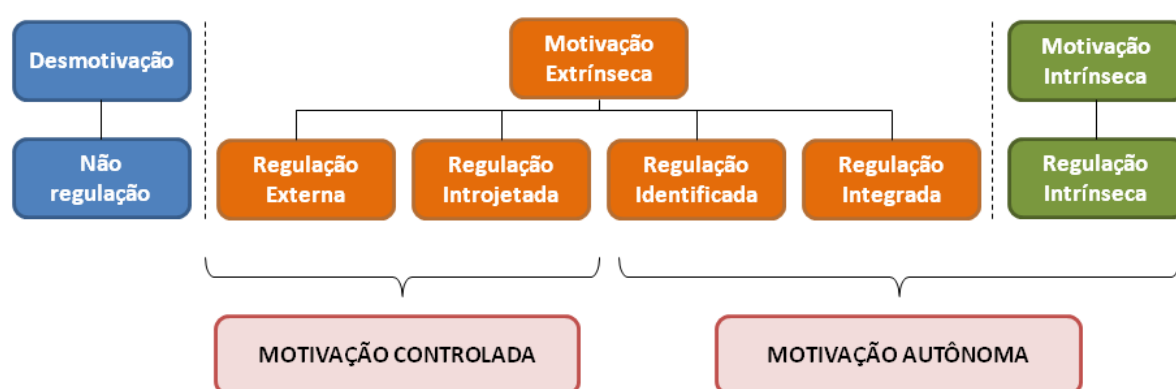


Figura 6. Motivação autônoma e motivação controlada. Baseado em Deci e Ryan (2008a).

A motivação autônoma e a motivação controlada incidem em um comportamento, ação ou percepção de acordo com o seu grau de internalização, em contraste com a desmotivação, onde não há qualquer tipo de motivação. Segundo Vansteenkiste et al. (2005), a motivação autônoma envolve a experiência da vontade de escolha, enquanto a motivação controlada envolve a experiência de ser pressionado ou coagido. Nesse estudo, os autores conceituam três tipos de regulação da motivação extrínseca, excluindo no *continuum* de autodeterminação a motivação extrínseca por regulação integrada.

Outros estudos também não investigaram essa regulação, como no caso de Ommundsen e Kvalø, (2007), Vallerand (2001) e Taylor e Ntoumanis (2007), na área de educação física, e Fernet et al. (2008), Roth et al. (2007) e Ratelle et al. (2007), em estudos com professores. Roth et al. (2007) justificam a exclusão da regulação integrada em sua pesquisa por considerarem a regulação integrada inapropriada para ser utilizada com adolescentes. Para os autores, essa regulação é relevante

para ser investigada com adultos, pois suas identidades já estão completamente formadas.

2.1.4 Teoria da orientação de causalidade

De acordo com Deci e Ryan (2000a), a *teoria da orientação de causalidade* (*causality orientations theory*), tem como objetivo analisar como as diferenças individuais dos indivíduos podem orientar seus comportamentos de forma autônoma ou controlada. Desta forma, professores com uma fonte de orientação causal extremamente controlada demonstram comportamentos iniciados e mantidos por incentivos ambientais, orientações sociais e controles externos (recompensas e pressões externas), estando suscetíveis a uma dependência de recompensas, ameaças ou prazos. De acordo com Reeve, Deci e Ryan (2004), pode-se supor que professores com essas características estão propensos a interiorizar expectativas de como deveriam agir, tornando-se insatisfeitos e mais queixosos.

A teoria da autodeterminação também atenta que a motivação autônoma e a controlada não são opostas, mas elas se relacionam entre si. De acordo com a teoria da orientação de causalidade, qualquer pessoa pode potencialmente apresentar atitudes tanto autônomas como controladas em um determinado assunto. No entanto, as pessoas que relatam maior grau de motivação autônoma em relação à motivação controlada apresentam de um modo geral maior adaptação ao ambiente (RATELLE et al., 2007).

No contexto educacional, independentemente de sua personalidade, o professor pode em um momento vir a adotar uma postura controladora e, em outro, uma postura autônoma, de acordo com as influências recebidas pelo ambiente em que ele se encontra. Um professor que atua em dois contextos educacionais distintos também pode vir a adotar diferentes perfis motivacionais, um em cada ambiente. Essa característica pode ser útil para entender o professor de música, que trabalha em diferentes contextos educacionais, com variações de turmas, idade, quantidade de alunos e com uma diversidade de influências sociais, culturais e educacionais. Dependendo do contexto, pode ser necessário que esse professor aja de maneira diferenciada de acordo com a multiplicidade de influências geradas pelo ambiente.

Compreender a motivação autônoma e motivação controlada de acordo com as variações propostas pelo *continuum* de autodeterminação é essencial para identificar o grau de autonomia relativa encontrada em um professor. Segundo a teoria da autodeterminação, os professores não são capazes de fornecer aos alunos a experiência de autonomia. Eles apenas podem encorajar seus alunos, fornecendo suporte para a percepção de autonomia, competência e de pertencimento. Ao dar esse suporte, o professor oferece oportunidade para que os alunos internalizem seus comportamentos e se envolvam satisfatoriamente numa tarefa (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

2.1.5 Teoria das metas motivacionais

A *teoria das metas motivacionais (goal contents theory)* começou a ser investigada recentemente, emergindo a partir da distinção entre as metas intrínsecas, extrínsecas e seu impacto sobre a motivação e o bem-estar pessoal. De acordo com Deci e Ryan (2008b), as metas são vistas como um diferencial capaz de proporcionar satisfação das necessidades básicas, e, assim, estão associadas ao bem-estar psicológico. As metas extrínsecas, tais como o sucesso financeiro, aparência, popularidade e fama, têm sido especificamente contrastadas com os objetivos intrínsecos, como comunidade, relações íntimas e crescimento pessoal.

O uso de metas intrínsecas (como desenvolvimento pessoal, contribuição para a sociedade, objetivos de vida) está relacionado ao sentimento de bem-estar, saúde, desempenho e satisfação pessoal (DECI; RYAN, 2008b). Em contrapartida, atividades relacionadas a metas extrínsecas (como *status*, imagem, beleza e riqueza) não contribuem para a satisfação da necessidade de pertencimento proposta pela subteoria das necessidades básicas (VANSTEENKISTE et al., 2004).

Baseados na teoria da autodeterminação Vansteenkiste et al. (2007) argumentam que o uso de metas intrínsecas pelos professores está associado a instigar os alunos a realizar uma tarefa, enquanto as metas extrínsecas são geralmente utilizadas para a satisfação do ego. Dessa forma, a teoria de metas motivacionais complementa a teoria da avaliação cognitiva e a teoria da integração orgânica, ao analisar como os eventos externos e internos podem comprometer os objetivos de uma pessoa de se engajar numa tarefa. O estudo das metas motivacionais no contexto educacional está relacionado, portanto, à forma com que

o professor mostra relevância para a atividade proposta e, conseqüentemente, como seus alunos compreendem o sentido e os objetivos dessa atividade.

Segundo Vansteenkiste et al. (2009), a importância dada pelo aluno à sua meta em relação a uma aprendizagem sugere as estratégias motivacionais do professor em relação a este aluno. Se o professor, por exemplo, entende que seu aluno estuda piano (ou um outro instrumento musical) porque quer vencer em concursos e receber prêmios e títulos com sua *performance*, esse professor terá mais sucesso se incentivá-lo não apenas com metas intrínsecas, mas em certos momentos valer-se também de alguns artefatos extrínsecos.

Os estudos baseados na teoria de metas motivacionais entretanto, não servem de suporte apenas à motivação extrínseca. Vansteenkiste et al. (2009) reconhecem que utilizar uma meta extrínseca, mesmo em alunos orientados extrinsecamente, não propicia a satisfação das necessidades básicas propostas pela teoria da autodeterminação. Assim, utilizar uma meta extrínseca para que o aluno estude piano pode servir como suporte em momentos específicos e em caso particulares, mas apenas se esses incentivos externos forem utilizados a curto prazo.

2.2 A motivação autônoma e o estilo motivacional do professor

Professores, independentemente da sua situação profissional, diferem no seu estilo de ensino e nas formas pelas quais interagem em sala de aula. Alguns oferecem opções aos seus alunos, orientando o senso crítico, enquanto outros fornecem orientações específicas para os alunos terem determinados comportamentos em sala de aula. Da mesma forma que a motivação autônoma se estabelece ao longo de um *continuum* de autodeterminação, o estilo motivacional do professor também pode ser entendido ao longo de uma escala que inicia em altamente controlador até altamente promotor de autonomia (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

Em geral, professores promotores de autonomia facilitam o aprendizado, enquanto que professores relativamente controladores interferem na interiorização das atividades relativas ao *self* (PELLETIER; SHARP, 2009). De acordo com Reeve, Deci e Ryan (2004), um professor que apoia a autonomia de seus alunos ensina

com maior coerência e facilita a eles que se identifiquem com as atividades propostas. Em contrapartida, um professor que controla seus alunos interfere na sua autodeterminação, pois estabelece regras e define o que eles devem fazer, através de incentivos externos.

Para Reeve, Bolt e Cai (1999), o estilo motivacional refere-se à crença e confiança do professor para desenvolver determinadas estratégias de ensino. Guimarães (2003) esclarece que o estilo motivacional demonstra que alguns professores teriam personalidades mais voltadas para o controle, enquanto outros tenderiam a apoiar as interações de seus alunos. Flink, Boggiano e Barrett (1990) codificaram o estilo motivacional de professores para determinar como as formas em que autonomia, apoio e controle diferem em sala de aula. As conclusões indicam que professores com apoio à autonomia tendem a ouvir mais seus alunos, fazendo perguntas que despertam o interesse deles.

Um instrumento criado para avaliar o estilo profissional do professor foi o instrumento denominado *Problems in School*, criado na década de 1980 por Deci et al. (1981). Baseado no *continuum* de autodeterminação, os autores definiram quatro estilos motivacionais: alto promotor de autonomia (AA), moderado promotor de autonomia (MA), moderado controlador (MC) e alto controlador (AC). Nas décadas seguintes, esse instrumento foi testado em diferentes países e ambientes educacionais (BZUNECK; GUIMARÃES, 2007; FLINK; BOGGIANO; BARRETT, 1990; GUIMARÃES, 2003; GUAY; BOGGIANO; VALLERAND, 2001; MACHADO, 2009; MANOUCHEHRI, 2004; PELLETIER; SEGUIN-LEVESQUE; LEGAULT, 2002).

A literatura atual (PELLETIER; SHARP, 2009; ROTH et al., 2007; TAYLOR; NTOUMANIS; STANDAGE, 2008) analisa o impacto da motivação dos professores e os consequentes comportamentos interpessoais adotados para a motivação de seus alunos. Roth et al. (2007) sugerem que professores que se percebem autônomos deverão adotar um estilo maior de promoção à autonomia, criando melhores oportunidades para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos.

Segundo os proponentes da teoria da autodeterminação, o estilo motivacional do professor é um processo de escolha que emana (não exclusivamente) de diferenças de personalidade, mas que pode ser orientado e ensinado (Reeve, 1998). Isso é corroborado no estudo de Taylor, Ntoumanis e Standage (2008), ao relatarem que a satisfação das necessidades de autonomia, competência e pertencimento do professor estava intimamente ligada à orientação de um estilo motivacional promotor

de autonomia por parte dele próprio. Essa escolha teve impacto na forma com que os professores agiram, fornecendo explicações significativas, apoio e compreensão aos alunos.

De acordo com a teoria da autodeterminação, o ambiente age na percepção do professor, satisfazendo ou não suas necessidades psicológicas básicas. Essa satisfação, denominada motivação autônoma (ROTH et al., 2007), é estabelecida pelo *continuum* de autodeterminação que resultará na adoção de um estilo motivacional (DECI et al., 1981) que determinará suas ações pedagógicas. Essas ações pedagógicas se refletirão diretamente na promoção de apoio ou controle em sala de aula.

Professores com orientações promotoras de apoio à autonomia tendem a reconhecer a importância da motivação para o desenvolvimento da autonomia, enquanto professores com orientações controladoras tendem a reconhecer a importância de eventos motivacionais externos. Conforme a teoria da autodeterminação, a adoção do estilo motivacional influencia a percepção de motivação do aluno, satisfazendo ou não suas próprias necessidades de autodeterminação (DECI; RYAN, 2008a). De forma cíclica, a motivação do aluno (com outras ações do ambiente) também se reflete na percepção do professor, gerando novas percepções de motivação.



Figura 7. Ciclo motivacional através das interações com o ambiente.

Roth et al. (2007) esclarecem a diferença entre motivação autônoma e estilo motivacional. A primeira refere-se aos pensamentos e sentimentos dos professores

para o ensino em relação às suas próprias motivações. Por exemplo, os professores de música podem pensar no porquê de investirem esforços para ensinar música na escola, uma vez que em muitas instituições ela pode ser vista como uma atividade não relevante (Figueiredo, 2005). O estilo motivacional, entretanto, refere-se ao estilo de apoio pedagógico que os professores escolhem para seu ensino.

A motivação autônoma para o ensino foi estudada por Pelletier, Seguin-Levesque e Legault (2002) em relação ao contexto profissional, resultando em observações como salários, cumprimento de metas, entre outros. A pesquisa de Roth et al. (2007) foi a primeira a investigar a motivação autônoma em relação a atividades exclusivamente educacionais.

Alguns professores que se sentem pressionados, ou acreditam que seus alunos são motivados extrinsecamente, podem sentir-se desmotivados ou motivados também extrinsecamente, afetando seus comportamentos em sala de aula. Esse sentimento tem maior probabilidade de levá-los a adotar um estilo motivacional controlador com os alunos, afetando também as percepções motivacionais destes para com a aprendizagem (ROTH et al., 2007).

Entretanto, situações acadêmicas também possuem grande influência na percepção de autonomia do professor, proporcionando satisfação e realização pessoal. Roth et al. (2007) argumentam que a motivação autônoma do professor possui uma série de benefícios: professores motivados autonomamente têm maior compreensão e valorização na busca de seus saberes docentes; procuram empenhar-se em mostrar que as disciplinas e a formação dos alunos são relevantes; investem na qualidade das suas estratégias de ensino e sentem-se menos pressionados na busca por resultados imediatos, estando mais preocupados com a compreensão das atividades que ensinam.

2.3 A universalidade da teoria da autodeterminação

Os proponentes da teoria da autodeterminação têm discutido nos últimos anos que as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento são necessidades universais, presentes em todas as culturas (DECI, RYAN, 2008a). Essa questão tem sido criticada por muitos teóricos relativistas, que defendem que a autonomia possui funções diferentes dentro das culturas, sendo um ideal característico e presente nas sociedades ocidentais (MARKUS; KITAYAMA,

1991; MILLER, 2002). Para os críticos, contextos sociais “absolutistas”, sociedades com forte cunho religioso e culturas tradicionalistas e algumas culturas orientais não entenderiam a autonomia da mesma forma que ela é compreendida em culturas ocidentais.

Deci e Ryan (2008a) reconhecem que as pessoas são influenciadas por suas culturas, acreditando que a satisfação de suas necessidades psicológicas pode ser alcançada por diferentes formas. Nesse sentido, Kitayama (2002) explica a necessidade de compreender como as diferenças sociais, culturais e ambientais interagem e estabelecem relações com as percepções, crenças e expectativas pessoais em cada cultura em particular. Entretanto, Ryan e Deci (2003) discutem que a autonomia é uma condição necessária para a satisfação pessoal, mesmo dentro de culturas nas quais os pais ou professores não aprovelem este modo de interação social.

Os teóricos da teoria da autodeterminação discutem os benefícios universais da autonomia no desenvolvimento saudável dos indivíduos entre diversas nações e em diferentes culturas. Independentemente do ambiente e do contexto cultural que o indivíduo está inserido, ele necessita, de forma inata, sentir-se autônomo, competente e pertencer a um grupo. Dessa forma, Deci e Ryan (2008a) discutem que a satisfação das necessidades básicas não depende da cultura nas quais estas estão inseridas. A universalidade dessas necessidades é enfatizada, sugerindo que, em diferentes culturas, quando as pessoas identificam seu comportamento como não autônomo, elas não apresentam reações positivas e satisfação pessoal (CHIRKOV, 2009).

Para Pintrich, Conley e Kempler (2003), Deci e Ryan (2008b) e Chirkov (2009), as necessidades de autonomia e controle têm o mesmo significado em diferentes grupos étnicos, nas mais diversas culturas, mesmo reconhecendo as formas e particularidades de interação com que essas necessidades são demonstradas em cada ambiente social e cultural. Estudos como de Chirkov, Ryan e Kaplan (2003), envolvendo culturas ocidentais e orientais, encontraram que a satisfação da necessidade de autonomia promoveu efeitos positivos tanto em alunos russos como em americanos, gerando em ambos os casos o sentimento de autonomia escolar e bem-estar geral nos grupos investigados.

Sheldon et al. (2004) demonstraram que, independentemente do país de onde vieram os participantes (China, Coreia do Sul, Taiwan e Estados Unidos), os

estudantes seguiram “seus próprios objetivos”, significando que eles apresentaram uma maior motivação autônoma em relação ao controle para sua meta pessoal, buscando, de forma autônoma, um melhor desempenho em suas aprendizagens. O estudo de Chirkov, Ryan e Willness (2005), com alunos universitários canadenses e brasileiros, atingiu resultados semelhantes para a motivação autônoma, mesmo considerando os diferentes aspectos históricos, políticos e culturais desses dois países.

Essa questão é importante para compreender como funcionam os construtos motivacionais e os resultados de desempenho, aprendizagem e realização pessoal em diferentes contextos sociais e culturais (PINTRICH; CONLEY; KEMPLER, 2003). Em termos de motivação, o conceito de universalidade proposto pela teoria da autodeterminação é fundamental para entender como diferentes grupos culturais ou étnicos dentro de uma cultura (ou em diferentes culturas) assimilam a motivação em suas aprendizagens e ações educacionais.

3 METODOLOGIA

Apresento neste capítulo a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa. A partir do objetivo proposto, de investigar a motivação do professor de música que atua em escolas de educação básica sob a perspectiva da teoria da autodeterminação, o *survey* interseccional se mostrou o método mais adequado para realizar esta pesquisa. Segundo Cohen, Manion e Morrison (2007), o *survey* é considerado um método de pesquisa que coleta dados em determinado momento com intenção de descrever a natureza das condições existentes, identificar padrões, comparar e determinar relações que existem entre eventos específicos. O *survey* interseccional tem como objetivo descrever uma amostra em um determinado momento do tempo e determinar relações entre suas variáveis.

Nesta pesquisa, o *survey* utilizado foi o baseado na internet. De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2007), a utilização da internet para a execução de pesquisas está cada vez mais comum na atualidade. O *survey* aplicado via internet se assemelha ao *survey* convencional com algumas particularidades. Por ser aplicado na internet, ele pode ser em forma de *e-mail* para respostas diretamente no corpo do texto ou com questionário anexo; *e-mails* aos respondentes encaminhando-os a um endereço na *web* ou diretamente desenvolvido via *web site* de livre acesso a qualquer navegador.

Os instrumentos de coleta de dados publicados na internet em forma de HTML têm apresentado uma maior procura devido ao apelo visual e facilidade no auxílio de armazenamento dos dados para futura análise. Segundo Cohen, Manion e Morrison (2007), uma pesquisa que utiliza esse recurso tecnológico (internet) é denominada “*survey* baseado na internet” (*internet-based survey*).

O uso da internet desempenha um papel valioso em todas as fases da pesquisa de campo: seleção, acompanhamento, validação e avaliação são algumas delas. Existem várias vantagens em utilizar pesquisas baseadas na internet, tais como a redução do tempo necessário para a coleta, agilidade no processamento de dados e o número de pessoas que podem participar da pesquisa, mesmo distanciadas geograficamente (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Existem ainda outras facilidades que se relacionam com a praticidade dos questionários (visto que podem ser respondidos de casa ou de qualquer outro lugar onde o respondente tenha acesso à internet); redução de erros na entrada e processamento de dados; *layout* e *design* tornando-os mais atrativos e, por fim, a facilidade de atingir uma amostra em um espaço geográfico maior, obtendo uma população diversificada.

Estudos têm sido realizados no intuito de medir a taxa de respostas entre as pesquisas realizadas via internet e via questionário de papel (GREENLAW; BROWN-WELTY, 2009; KIERNAN et al. 2005), cujos resultados têm demonstrado que o índice de retorno em questionários via internet é significativamente maior em relação ao questionário de papel. Os autores sugerem que em populações similares, onde os participantes possuem várias opções de preenchimento, frequentemente a escolha de respostas ocorre via questionários baseados na internet.

3.1 Definição da amostra

A fim de se alcançarem os objetivos propostos nesta pesquisa busquei estabelecer a seguinte população: professores formados (ou em formação) em música e atuantes em escolas de educação básica abrangendo os três estados da região Sul do país. Para esta pesquisa, entretanto, não foi possível definir a população real dos professores que atuam nessa região, pois as secretarias estaduais de educação não possuíam dados da totalidade de professores com formação especificamente em música que atuam em seus respectivos estados. Assim sendo, esta pesquisa é considerada não probabilística.

Segundo Babbie (1999), pesquisas não probabilísticas são indicadas quando o pesquisador não detém o número real da população da amostra, mas quer investigar mais aprofundadamente um determinado fenômeno. Malhotra (2006) explica que a amostragem não probabilística é utilizada em testes onde não são

necessárias projeções para sua população. “Em tais estudos, o interesse centraliza-se na proporção da amostra que dá várias respostas ou expressa várias atitudes.” (MALHOTRA, 2006, p. 338). Mesmo nesses casos, o autor recomenda que se obtenha uma amostra o mais representativa possível. Assim, foram utilizados três critérios para seleção da amostra, quais sejam: o critério baseado na própria escala, o critério geográfico e o critério de inclusão.

O primeiro critério para seleção amostral foi definido segundo o estipulado por Tabachnick e Fidell (2006). Os autores consideram ser possível mensurar uma amostra baseando-se no número de questões que abrangem a escala utilizada. Tal procedimento ocorre quando não é possível definir claramente a população a ser pesquisada. Nesse caso, os autores determinam uma quantidade mínima de três a cinco respondentes independentes para cada questão a ser preenchida, dependendo da quantidade de itens de cada instrumento de pesquisa e do perfil da população que se pretende estudar. Como a presente amostra é considerada restrita (professores de música com formação específica), esse critério pôde ser adotado (TABACHNICK; FIDELL, 2006).

O segundo critério para definição da amostra foi o critério geográfico. Inicialmente a amostra teve caráter intencional (COHEN; MANION; MORRISON, 2007), pois os contatos iniciais foram realizados em instituições de ensino superior que possuíam ofertas de graduação em música. No segundo momento meu procedimento de amostragem contou com a abordagem bola de neve para adicionar maior número de elementos à amostra. Seguindo essa abordagem, o contato foi estabelecido diretamente com os professores participantes, que indicavam outros professores de seu conhecimento que pudessem também aceitar participar da pesquisa.

O critério geográfico nesta pesquisa teve suas restrições porque o uso de questionários via internet, apesar de todas as facilidades para o entrevistador, possui limitações relacionadas ao perfil dos respondentes. Essas limitações são constituídas basicamente por pessoas que não possuem acesso à internet ou não gostam de preencher questionários eletronicamente, o que molda naturalmente uma amostra. Apesar de esse procedimento pesquisar respondentes familiarizados com a internet, segundo Malhotra (2006), trata-se de uma qualificação aceitável para as pesquisas modernas.

O terceiro critério para definição da amostra foi o da inclusão. Por esse critério os professores deveriam ser graduados ou graduandos em música (licenciatura, bacharelado ou habilitação em música), atuar no ano de 2010 em escolas de educação básica com aulas de música curricular e ter disponibilidade de participar voluntariamente da pesquisa. Assim sendo, a amostra foi direcionada de forma a ter uma maior representação do universo de professores de música.

Atendendo aos critérios mencionados, foram enviados 327 *e-mails* obtendo-se 78% de retorno. Desses, 197, ou seja, 81% dos profissionais, responderam se enquadrar em todos os critérios de seleção amostral e aceitaram participar da pesquisa. Por fim, dos 197 professores os quais foram enviados os *links* para preenchimento, 162 profissionais, ou seja, 82%, responderam o questionário, compondo assim a presente amostra.

3.2 O instrumento de coleta de dados

Medidas de qualidade de uma pesquisa têm sido amplamente utilizadas na área da psicologia educacional para verificar como as influências de determinados comportamentos incidem sobre uma pessoa. Estudos, baseados na perspectiva social cognitiva da motivação (BANDURA et al., 2008), relatam que psicólogos e educadores utilizam como procedimentos metodológicos escalas de medida para compreender as percepções, crenças e sentimentos que as pessoas possuem sobre as influências do ambiente em que estão inseridas. Essas escalas, todavia, necessitam de critérios minuciosos para sua construção e aplicação que atestem a confiabilidade e validade de uma pesquisa.

Por não encontrar na área de música instrumentos de pesquisa específicos que investigassem a atuação do professor de música no contexto escolar sob a perspectiva da teoria da autodeterminação, busquei na literatura da área da psicologia educacional os procedimentos necessários para a construção de uma escala própria. Adánez (1999) e Oakland (2005) definem algumas etapas específicas para a elaboração de testes e escalas de medida. Apesar de cada autor trazer suas especificidades, de um modo geral ambos concordam com a exigência de se usar rigor na sua construção. Definir claramente os objetivos do teste e a especificação do contexto, obter revisão da primeira versão por juízes independentes, selecionar amostras viáveis, avaliar a precisão, confiabilidade e

viabilidade do estudo e, por fim, elaborar normas e redação final do manual em uso são imprescindíveis para se validar uma pesquisa científica.

O Conselho Federal de Psicologia (2001) publicou a Resolução nº 25/2001, em que se apresentam diretrizes para a elaboração e uso dos testes psicométricos. A resolução determina os critérios mínimos para a elaboração de instrumentos, sendo estes: a) apresentação da fundamentação teórica do instrumento, enfatizando a definição do construto e descrevendo propósitos do instrumento e os contextos principais para os quais ele foi desenvolvido; b) apresentação da validade e da precisão, justificando os procedimentos específicos adotados na investigação; c) apresentação de dados sobre as propriedades psicométricas dos itens do instrumento; e d) apresentação do sistema de correção e interpretação dos resultados.⁶

Conforme disposto nos capítulos anteriores, os estudos nacionais e internacionais mostram a existência de uma série de questionários baseados na teoria da autodeterminação para a motivação em diversas situações e domínios. Roth et al. (2007), por exemplo, elaboraram uma escala para medir motivação autônoma de professores, sendo este o instrumento mais próximo dos objetivos deste estudo; no entanto, não o suficiente para investigar situações e particularidades da educação musical no contexto escolar.

Outro fator que justificou a construção de um instrumento próprio foi que, até o início deste trabalho, não havia sido encontradas pesquisas, que investigassem a motivação do professor específico da área da educação musical, que já tivessem sido realizadas à luz da teoria da autodeterminação. Apesar do estudo de Roth et al. (2007) delimitar quatro construtos para investigar a motivação do professor, os itens motivação extrínseca por regulação integrada e desmotivação propostos pelo *continuum* de autodeterminação não haviam sido investigados nesse estudo. Conforme buscado na literatura internacional, esses itens não têm sido avaliados cientificamente com frequência, pois a análise que os pesquisadores realizaram de tais regulações não apresentaram resultados favoráveis para medir o que a teoria busca investigar.

⁶ Apesar de essa resolução ter sofrido algumas alterações ao longo dos anos, seus critérios procedimentais não foram alterados.

Fairchild et al. (2005), em contraposição ao pensamento de Roth et al. (2007), já indicava anteriormente a necessidade de contemplar essa regulação em novos estudos. Conseqüentemente, como essa regulação ainda não havia sido observada especificamente no meio musical, optei por também criar questões para investigar como esses itens se comportariam estatisticamente na área da educação musical, e então, partindo dessas limitações, a confecção de um instrumento próprio de medida pareceu ser o mais indicado.

Com base no questionário desenvolvido por Roth et al. (2007) (Autonomous Motivation for Teaching) e de outros três instrumentos motivacionais existentes para a área acadêmica (Academic Self-Regulation Questionnaire – SRQ-A, The Self-Determination Scale – SDS e Academic Motivation Scale – AMS), foi desenvolvida uma série de afirmativas (perfazendo um total de 48) para cada construto proposto pelo *continuum* de autodeterminação baseado pela teoria da integração organísmica (desmotivação, motivação extrínseca: regulação externa, introjetada, identificada e regulada e motivação intrínseca).

As questões foram apresentadas aos 11 integrantes do grupo de pesquisa Faprom (do qual faço parte) que estuda a motivação no contexto da educação musical, de forma a obter uma primeira revisão e análise dos itens propostos para esta escala. Posteriormente, essas questões foram enviadas para três juízes independentes (pesquisadores de motivação no contexto escolar que foram convidados para analisar e verificar a consistência desse questionário). Todos receberam uma definição teórica de cada construto proposto pela teoria da autodeterminação seguida de itens para que pudessem escolher os que mais se aproximassem do conceito.

Após a análise de todos os comentários obtidos, foi gerada a primeira versão da escala; um instrumento (questionário) de autorrelato composto por duas partes distintas: a primeira parte constituída de aspectos sociodemográficos que permitiram caracterizar e descrever os indivíduos que participaram do estudo, tais como sexo, idade, tempo de atuação docente, formação acadêmica, titulação, tipo de escola que atua (privada ou pública) e localização geográfica. A segunda parte foi composta por 30 questões referentes às percepções, ações e atitudes do professor de música conforme descrito no *continuum* de autodeterminação proposto pela teoria da autodeterminação (DECI; RYAN, 2008a) (Anexo 1).

A cada construto cinco informações independentes foram fornecidas através de uma escala de Likert, na qual o professor respondente deveria escolher uma das afirmações que melhor representasse suas ações e percepções. De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2007), as escalas de Likert, ou escalas somadas, requerem que os entrevistados indiquem seu grau de concordância ou discordância conforme as declarações relativas à atitude que está sendo medida. Normalmente são atribuídos valores numéricos ou sinais para refletir a força e a direção da reação do entrevistado referentemente à cada declaração.

Essas escalas podem ser medidas em intensidades diversas, sendo mais comuns as que utilizam graduações com números ímpares, geralmente cinco, sete ou nove pontos, contendo numa extremidade um ponto de total concordância e, na outra, um ponto de total discordância. O ponto intermediário representa o neutro ou indeciso, o que gera por parte de alguns autores vários questionamentos e reflexões.

Brown (2000) apresenta dois problemas que normalmente podem ocorrer quando se utiliza escalas do tipo Likert. O primeiro está relacionado à neutralidade do respondente, que pode sempre adotar uma postura intermediária, não se posicionando em relação a nenhuma afirmativa. O segundo está na dificuldade de alguns respondentes decidirem na escala qual dos itens representa melhor sua resposta, acarretando, assim, maior probabilidade de decidirem pelo ponto neutro. Apesar do exposto, Bruni (2009) afirma que o uso da escala de Likert é a melhor forma para se obter comparações qualitativas.

Para a criação do instrumento próprio observei como os pesquisadores em vários estudos criaram escalas de medidas em suas pesquisas. Em instrumentos observados, baseados na teoria da autodeterminação, a grande maioria das escalas é descrita utilizando a graduação de sete pontos. Apesar disso, para o presente estudo utilizei uma escala de Likert mais simples, de cinco pontos, para que os professores terem maior facilidade com uma graduação menos complexa, como ocorre na escala de Likert de sete ou nove pontos, nas quais existe uma diferença muito tênue entre concordância e discordância.

O instrumento final elaborado e utilizado nesta pesquisa, que foi intitulado Escala de Motivação do Professor de Música (EMPM), ficou com a seguinte graduação: 1) *Discordo totalmente*: significa que o respondente não aplica o fundamento descrito; 2) *Discordo parcialmente*: significa que o respondente aplica o

fundamento descrito na maioria das vezes; 3) *Indeciso*: significa que existem dúvidas se o fundamento é aplicado na maioria ou minoria das vezes; 4) *Concordo parcialmente*: significa que o fundamento descrito na afirmação é aplicado na maioria das vezes; e 5) *Concordo totalmente*: significa que o respondente aplica totalmente o fundamento descrito na afirmação.

3.3 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados elaborada via internet ocorreu em dois momentos distintos durante o desenvolvimento desta pesquisa. Primeiramente, realizei um estudo piloto no período de novembro a dezembro de 2009, abrangendo 21 professores de música; tal estudo serviu para testar e aperfeiçoar o próprio instrumento de medida e possibilitar a construção de sua versão final. No segundo momento da pesquisa (que ocorreu entre os meses de março e abril de 2010) foi realizada a aplicação do questionário aperfeiçoado para efetuar a análise e discussão dos resultados.

Atendendo aos procedimentos éticos de pesquisa, todos os participantes – tanto para o estudo piloto quanto para a pesquisa final – receberam por *e-mail* um convite para participar desta pesquisa onde constava, além de um arquivo contendo o termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 2), a apresentação do objetivo da pesquisa, os critérios de seleção da amostra e o compromisso de confidencialidade de identificação (Anexo 3). Assim, os professores interessados retornaram os *e-mails* respondendo se estavam enquadrados nos critérios de seleção da amostra e manifestando o livre interesse em participar da pesquisa.

Na coleta de dados para o estudo piloto, após o consentimento dos professores, foi enviado um *e-mail* contendo anexo o questionário em formato doc (documento do Word), para que os participantes pudessem complementar livremente qualquer informação extra sobre as questões, tais como dúvidas de entendimento, sugestões, entre outros. Esse procedimento foi essencial para averiguar se existiria a possibilidade do estudo final ser realizado via internet.

Na coleta de dados da pesquisa final os procedimentos metodológicos foram também realizados via *e-mail*. Aos professores que consentiram participar da pesquisa foi enviado um novo *e-mail* fornecendo agora não mais um arquivo anexo, mas um *link* individual e intransferível para acesso ao questionário. Esse *link*, gerado

automaticamente através do *software* utilizado,⁷ facilitou meu acompanhamento, pois apenas o professor convidado pôde responder o questionário (e apenas uma vez) garantindo assim a integridade da pesquisa. Por fim, os resultados obtidos foram computados diretamente pelo programa gerador, mantendo o caráter confidencial de todos os dados.

3.4 Estudo piloto

A aplicação da EMPM em sua primeira fase teve como objetivo conferir a clareza dos itens, fornecer um *feedback* da viabilidade do questionário, analisar a operacionalização dos construtos propostos, eliminar ambiguidades ou dificuldades de vocabulário, identificar omissões e redundâncias e observar o formato de categorizações e *layout* (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Para tanto, convidei 25 professores de música que se encontravam em licença no ano de 2009 ou que já haviam atuado em escolas de educação básica. A escolha desse grupo permitiu preservar os professores respondentes para a pesquisa final, uma vez que os procedimentos da psicologia educacional costumam excluir do estudo piloto pessoas que preencheram o questionário anteriormente para que não haja interferência nos resultados ao se reaplicar o questionário. Essa escolha por professores de música não atuantes⁸ fundamenta-se em um procedimento estatístico de seleção amostral (BARBETTA, 2007).

Entre os 25 professores convidados nessa fase, 21 se interessaram em responder e participar do estudo, e a eles apresentei os objetivos da pesquisa e as instruções para responderem sobre suas percepções de acordo com as opções propostas nas afirmativas em escala de Likert. As afirmações abrangentes no estudo piloto foram elaboradas de acordo com a teoria da autodeterminação e misturadas dentre as diferentes regulações com o propósito de não influenciar a reflexão do respondente. Assim, em se tratando de um estudo piloto, convidei os professores a dar suas opiniões sobre a clareza de cada questão ou indicar se sentiram alguma

⁷ Nesta pesquisa optei pela utilização de um *software* pago, o SPHINX Survey, pois este fornece suporte técnico em todas as etapas da pesquisa: desde a concepção do questionário até a importação dos resultados para outros formatos como Excel, SPSS, Word, entre outros.

⁸ Por não atuantes, entende-se nesta pesquisa professores que já tiveram experiência em escolas de educação básica, mas que no momento da coleta estavam afastados ou atuavam em outros contextos do ensino da música.

dificuldade de entender alguma das afirmativas propostas em relação a problemas com vocabulário, formulação da afirmativa, entre outros.

Para analisar a viabilidade e a confiabilidade do estudo piloto foi aplicado o teste de alfa de Cronbach (para verificar a consistência interna de cada construto) e foi realizada uma análise descritiva de todas as variáveis abordadas no questionário, para se ter um panorama geral da amostra em relação a cada construto. Complementando informações da análise descritiva, foram calculados os escores médios de cada questão segundo a escala de Likert (1-5) para verificar as pontuações individuais, além da elaboração de gráficos com as variáveis do estudo.

Os resultados apontaram um valor de alfa de Cronbach (α) de 0,798.⁹ Outros estudos já realizados que analisaram o comportamento motivado à luz da teoria da autodeterminação e utilizaram os mesmos procedimentos metodológicos consideraram que o valor de alfa acima de 0,70 é aceitável (ver por exemplo FERNET et al., 2008; PELLETIER; SEGUIN-LEVESQUE; LEGAULT, 2002). As regulações “desmotivação” e “motivações extrínsecas por regulações introjetada, identificada e integrada” apresentaram um valor de alfa inferior a 0,70, merecendo novas reformulações, conforme a tabela a seguir:

⁹ A explicação sobre o teste alfa de Cronbach será apresentada mais adiante juntamente com os demais testes aplicados nesta pesquisa, no tópico “Procedimentos de análise dos dados”.

Tabela 1. Valores de alfa de Cronbach apresentados no estudo piloto.

Questões	Alpha de Cronbach	Observações
Todas as questões	0,798	
Desmotivação – Q1, Q5, Q8, Q19, Q22	0,621	
Reg. Externa – Q10, Q13, Q16, Q17, Q28	0,802	
Reg. Introjetada – Q2, Q3, Q15, Q20, Q27	0,492	* Se deletar Q20; $\alpha = 0,504$
Reg. Identificada – Q7, Q23, Q24, Q29, Q30	0,625	* Se deletar Q23; $\alpha = 0,688$
Reg. Integrada – Q4, Q6, Q12, Q25, Q26	0,241	* Se deletar Q4; $\alpha = 0,463$
Motivação Intrínseca – Q9, Q11, Q14, Q18, Q21	0,710	

Ao analisar os comentários dos professores sobre as questões presentes no questionário (Anexo 1), pode-se constatar que muitos tiveram dificuldades de responder a graduação adequada da escala de Likert em questões negativas, como por exemplo na questão 4 (“Nem sempre faço avaliações, mas acredito que elas façam parte do processo de aprendizagem musical”). Demais comentários mostraram que questões condicionais, como a questão 7 (“Gosto de trazer repertórios diversificados nas apresentações escolares, pois acredito que é dever do professor modificar seus repertórios a cada apresentação”) também poderiam confundir o pesquisado, pois ele poderia concordar com a afirmativa proposta, mas não necessariamente pelo motivo apresentado.

As questões formuladas com afirmativas de “causa” e “efeito” são encontradas em vários instrumentos de medida, como na escala Autonomous Motivation for Teaching de Roth et al. (2007). Em outras escalas, essas afirmativas são diretas ou possuem duas sentenças para que o respondente escolha a graduação que lhe for mais adequada, como apresentada na The Self-Determination Scale. Assim, optar por modificar a forma de elaboração não prejudicaria o desenvolvimento da escala proposta, uma vez que não existe padronização entre as escalas já validadas baseadas da teoria da autodeterminação.

Observando os escores médios de cada questão e comparando com os valores encontrados no alfa de Cronbach, observei que algumas questões obtiveram resultados diferentes do esperado para suas específicas regulações. Dessa forma,

apresentei novamente as questões ao grupo de pesquisa e, de acordo com todos os resultados e comentários, optei por reformular as questões dos blocos que obtiveram valores de alfa inferiores a 0,70 e escores médios antagônicos às suas regulações. De acordo com a avaliação da maioria dos professores de música que comentaram sobre a forma de escrita, também reformulei algumas questões que poderiam confundir o respondente para serem agora compostas por afirmativas diretas, conforme podem ser comparados nos dois questionários (questionário para o estudo piloto: Anexo 1, e versão final do questionário aplicado: Anexo 4).

3.5 Aplicação da versão final do questionário

Após a avaliação e reformulação do questionário, o mesmo foi enviado para três integrantes do grupo de pesquisa Faprom para uma nova análise de seu conteúdo. Realizados os ajustes finais, as questões reformuladas foram inseridas em um *software* pago para aplicação da pesquisa e coleta final. Este, além de permitir a confecção de questionários multimídias e o acompanhamento de suas etapas (coleta das respostas e análise de dados), também possibilita o fácil acesso à importação da base de dados em diversos formatos tecnológicos, e oferece ainda suporte para a publicação do questionário via *web*.

No momento da aplicação do questionário final, após ter detectado que na coleta de dados do piloto alguns professores convidados esqueceram de responder a uma ou duas questões, deparei-me com o problema no que diz respeito a *surveys* excluírem ou não da análise os dados de um pesquisado caso ele deixe de responder a alguma pergunta (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Muitos estudos excluem os resultados do respondente para não interferir nos resultados do estudo (FERNET et al., 2008), outros optam por reenviar o questionário aos pesquisados insistindo no preenchimento completo do mesmo apesar de causar atrasos durante o processo.

No presente estudo, visando sanar tais problemas, foi decisiva a opção pelo *software* pago escolhido, pois além das facilidades já mencionadas, o mesmo permite eliminar essa dificuldade ao disponibilizar uma opção para avisar o pesquisado caso este deixe de responder alguma questão. Isso se dá em uma janela independente, auxiliando assim a visualização da questão para seu total preenchimento. No questionário aplicado, essa opção foi ativada para todas as

afirmativas obrigando o pesquisado a responder o questionário na íntegra, conforme visualizado na figura a seguir.

Usando a escala abaixo, Indique em que extensão cada um dos itens abaixo corresponde com suas percepções profissionais.

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Indeciso	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quinta-feira 3 Junho 2010

Tela 10/11

Figura 8. Questionário aplicado pela internet.

3.6 Procedimentos de análise dos dados

Após a coleta dos dados, estes foram submetidos à análise estatística. Segundo Malhotra (2006), estatística é a ciência que define os processos necessários para coleta, apresentação e interpretação adequada a um conjunto de dados, sejam estes numéricos ou não. Para Bruni (2009), a estatística compreende um conjunto de técnicas que auxiliam a análise e interpretação das informações presentes nos dados coletados. De acordo com Barbetta (2007), Malhotra (2006) e Callegari-Jacques (2003), a estatística pode ser identificada por duas grandes áreas de atuação: estatística descritiva e estatística inferencial.

A estatística descritiva, como o próprio nome já diz, preocupa-se em descrever os dados. Tem como objetivo sintetizar uma série de valores de mesma natureza. Nesse caso, sintetizou os dados relativos aos professores de música, permitindo que se tenha uma visão global dos resultados apresentados e as variações desses valores de forma organizada e sintetizada. A estatística inferencial, fundamentada na teoria das probabilidades, estuda a análise dos dados e sua

interpretação. Normalmente, a estatística extrai as informações brutas e representa os resultados da análise dos fenômenos estudados em forma de tabelas e/ou gráficos, permitindo assim ao pesquisador interpretar, discutir e tomar decisões (MALHOTRA, 2006).

Nesta pesquisa, foram aplicados procedimentos estatísticos para a análise dos dados. As técnicas utilizadas foram: estatística descritiva, onde foram calculados média, desvio padrão, valor mínimo e valor máximo nas variáveis quantitativas (idade e tempo de atuação) e cálculo de frequência e porcentagem nas variáveis qualitativas, e estatística inferencial, que abrangeu os seguintes testes: alfa de Cronbach, análise fatorial confirmatória por eixos principais, teste de correlação de Pearson, teste t, teste qui-quadrado e teste exato de Fisher.

Os dados obtidos na amostra de professores foram todos codificados e transportados no *software* SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para a realização das análises previstas. A utilização desse *software* auxiliou na elaboração do cálculo estatístico, permitindo, assim, uma apresentação e interpretação sucinta dos resultados obtidos. Com auxílio de um estatístico para efetuar as análises e testes, posteriormente os resultados foram inseridos no *software* Excel para a realização dos gráficos e tabelas que serão apresentados no próximo capítulo.

A primeira etapa da análise estatística para a presente amostra consistiu em verificar as propriedades psicométricas da Escala de Motivação do Professor de Música (EMPM). Nessa etapa foram realizados os seguintes testes: análise fatorial, análise descritiva e alfa de Cronbach.

A análise fatorial é uma técnica usual utilizada para testar o comportamento de uma variável ou grupos de variáveis em associação com outras (MALHOTRA, 2006). As técnicas de análise fatorial são úteis para descobrir as associações entre as questões propostas no questionário e estabelecer significância estatística entre si, reduzindo o número de variáveis para melhor explicação dos dados. Observando os dados concretos desta pesquisa busquei verificar as questões por meio de blocos (ou fatores) para averiguar se cada uma delas está associada a outras variáveis presentes do questionário, como idade, tempo de atuação docente e o tipo de instituição em que os professores atuam.

O alfa de Cronbach é um importante indicador estatístico de fidedignidade de um instrumento psicométrico, sendo por vezes chamado de coeficiente de fidedignidade de uma escala. De acordo com Malhotra (2006), os resultados devem

apresentar valores entre 0 e 1. Quanto mais próximo estiver de 1, melhor será sua precisão. Isso significa que os itens são homogêneos em sua mensuração e produzem a mesma variância (MALHOTRA, 2006).

Um questionário é considerado validado quando ele satisfaz os quesitos básicos que comprovem sua utilidade. Para que a análise dos dados seja realizada e os resultados apresentados sejam confiáveis na representação de uma população, ele precisa passar por um critério de mensuração. A mensuração é uma parte essencial numa pesquisa com abordagem quantitativa, pois através dela é possível tecer comentários e realizar inferências de correlações (PASQUALI, 2003). Porém, as mensurações das variáveis diferem quanto às suas facilidades de análises.

As variáveis quantitativas como idade são facilmente obtidas, pois são características pontuais. Outras variáveis, como o senso de autonomia, competência e pertencimento, são subjetivas e dependem de uma teoria sobre sua conceituação. Desse modo, o desenvolvimento de um questionário próprio precisou passar por um processo de avaliação para verificar se este pode ser reproduzido e aplicado em outras circunstâncias e contextos. Esse processo é chamado de validação. Segundo Pasquali (2003), os instrumentos psicológicos são instrumentos de medida e, por isso, devem apresentar os resultados de suas propriedades psicométricas que justifiquem sua validade.

Não existe, entretanto, uma uniformidade entre os estudiosos sobre quais procedimentos devem ser utilizados pois, dependendo do objetivo de cada estudo, diferentes interfaces estatísticas podem ser aplicadas (TABACHNICK; FIDELL, 2006). Em caso de testes psicológicos, independentemente do tipo de instrumento de medida que o pesquisador for utilizar, duas características básicas devem ser verificadas: a confiabilidade e a validade da escala (PASQUALI, 2003). Essas características de análise podem ser encontradas em diversos estudos como, por exemplo, os de Guiffreda et al. (2008); Roth et al. (2007) e, no Brasil, os de Icaza (2007) e Bzuneck e Guimarães (2007).

A confiabilidade de um instrumento de pesquisa pode ser verificada por vários meios, testes e medidas. De um modo geral, a confiabilidade mede a relação entre si dos diferentes itens de um mesmo instrumento (PASQUALI, 2003). A confiabilidade pode ser obtida através da análise de consistência interna, que representa uma média de correlação entre os itens do questionário. No caso desta pesquisa os resultados foram obtidos através do alfa de Cronbach, análise fatorial e

da análise descritiva, em que foram calculados os escores médios de cada questão com escala de Likert (1 a 5 pontos) para verificar as pontuações individuais, além da elaboração de gráficos com as variáveis do estudo.

A validade é um processo que busca demonstrar a utilidade da medida realizada, ou seja, o significado das pontuações obtidas. Segundo Pasquali (2003), é precisamente a validade que permitirá realizar inferências e interpretações corretas dos resultados ao se aplicar um teste e estabelecer a relação com o construto que se mede. Existem várias formas de validar um questionário e não há consenso entre os teóricos sobre os nomes para cada método (FACHEL; CAMEY, 2000). As pesquisas desenvolvidas por Sander (2003) e Icaza (2007) apresentam três delas: validade de conteúdo, validade de critério e validade de construto (ou validade discriminante).

A validade de conteúdo tem por objetivo verificar se o instrumento é capaz de medir aquilo que se propõe medir, nesse caso, as percepções dos professores sobre sua motivação em sala de aula. Essa forma de validação é executada através do julgamento clínico de especialistas da área. A validade de critério refere-se à capacidade do instrumento de medida funcionar como preditor de outra variável independente, mas que meça o mesmo construto. Esta consiste em correlacionar o questionário com outros questionários de referência (FACHEL; CAMEY, 2000), sendo utilizada quando se traduz e adapta um questionário já existente em outra língua e num outro contexto. Já a validade de construto mede o instrumento conforme hipóteses lógicas propostas, através da comparação entre diferentes populações (FACHEL; CAMEY, 2000).

Nesta pesquisa o procedimento adotado para avaliar o questionário foi realizado pela validade de seu conteúdo. Na validade de conteúdo, a avaliação resultou no julgamento de três profissionais com reconhecido saber na área de motivação no contexto educacional brasileiro (que serviram como juízes independentes) para averiguar se as afirmativas propostas no questionário piloto eram relevantes e significativas em relação aos construtos propostos pela teoria da autodeterminação. Após seus ajustes, a avaliação contou com a análise de outros três juízes independentes (integrantes do grupo de pesquisa Faprom), que também receberam informações sobre os construtos e os itens da escala para analisar o questionário final.

Feita a verificação das propriedades psicométricas e validação do questionário, a segunda etapa foi a análise dos dados coletados, que permitiu verificar se os professores de música que atuam em escolas de educação básica possuem percepções de motivações de forma autônoma ou controlada. Para tanto, além da análise descritiva de identificação amostral (idade, sexo, localização geográfica, tipo de instituição e tempo de atuação docente), optei por realizar também a análise descritiva dos escores médios para cada questão, a fim de observar o grau de concordância dos professores em relação às afirmativas propostas. Essa análise foi essencial para verificar o comportamento motivado da amostra investigada.

Após o agrupamento das questões em dois fatores que se mostraram preponderantes com a avaliação das propriedades psicométricas do questionário, os dados foram analisados também pela estatística inferencial, que avaliou a relação estabelecida entre os blocos de motivação autônoma e motivação controlada com as seguintes variáveis: tempo de atuação docente e tipo de instituição. Nessa etapa, foram utilizados os seguintes testes estatísticos: coeficiente de correlação de Pearson, teste qui-quadrado, teste exato de Fisher e teste t.

Segundo Malhotra (2006), o coeficiente de Pearson, também chamado de correlação momento-produto, é utilizado para resumir a intensidade de associação entre duas variáveis. O teste de correlação de Pearson é usado nesta pesquisa para descrever e indicar o grau de correlação existente entre as questões que compreendem o bloco da motivação autônoma e o bloco da motivação controlada.

Callegari-Jacques (2003) explica que o coeficiente de Pearson pode variar entre -1 e 1, onde os valores negativos indicam correlação, mas do tipo inversa, os valores positivos indicam correlação direta e o zero indica que não há correlação. Correlação do tipo inversa indica que os valores são significativos, mas enquanto um coeficiente aumenta, o outro diminui. No caso da correlação direta ambos coeficientes variam no mesmo sentido.

O teste qui-quadrado (χ^2) visa verificar se as distribuições de duas variáveis qualitativas diferem significativamente (MALHOTRA, 2006). Esse teste compara as frequências nos dados obtidos com as frequências teóricas através de cálculos matemáticos, considerando-se significativo quando os resultados ultrapassam determinados valores estabelecidos matematicamente de acordo com a amostra.

Nesse caso concreto, o teste qui-quadrado verificou se existia associação significativa entre as variáveis investigadas com dois testes: 1) “tempo de atuação docente” e “tipo de instituição”; e 2) “tempo de atuação docente” e “motivação controlada”. Segundo Barbetta (2007, p. 227), existe “associação entre duas variáveis se o conhecimento de uma altera a probabilidade da outra”. Entretanto, esse teste não verifica suas relações de causa e efeito.

Para investigar as variáveis “tempo de atuação docente” e “motivação autônoma” o teste qui-quadrado não pôde ser aplicado, pois 50% dos cruzamentos analisados apresentaram itens que não tiveram respostas ou em que foram observados valores muito baixos. O teste qui-quadrado possui algumas limitações para ser aplicado em amostras relativamente baixas com valores esperados menores que 05 sendo aconselhada sua substituição pelo teste exato de Fisher (BRUNI, 2009; CALLEGARI-JACQUES, 2003; MALHOTRA, 2006).

Segundo Callegari-Jacques (2003), o teste exato de Fisher é utilizado em situações onde o teste qui-quadrado não pode ser aplicado. É considerado “exato”, pois o teste calcula a probabilidade exata para obter de forma ocasional os resultados observados. Ele é utilizado para cálculos com amostras pequenas ($n < 5$); já o teste qui-quadrado é utilizado para amostras maiores ($n > 5$). Da mesma forma que o teste qui-quadrado, o teste exato de Fisher verificou se existe associação entre as variáveis, neste caso entre “tempo de atuação docente” e “motivação autônoma”.

O último teste aplicado para a presente amostra foi o teste t, com o intuito de verificar se a diferença entre duas variáveis obtidas numa amostra é considerada significativa (BARBETTA, 2007). O teste t é utilizado na estatística inferencial para comparar duas amostras retiradas de uma mesma população. Nesta pesquisa o teste t foi utilizado para comparar se existe associação entre a motivação autônoma e controlada com o tipo de instituição (pública ou privada).¹⁰

A análise entre duas variáveis a partir do teste t permite avaliar “se as diferenças observadas entre dois grupos podem ser meramente justificadas por fatores causais ou se tais diferenças são reais” (BARBETTA, 2007, p. 197). Segundo o autor, existe correlação entre duas variáveis se, alterando os resultados em uma

¹⁰ Esta pesquisa utiliza o termo “instituição pública” para ambientes de ensino formalizados pelo Estado e fornecidos gratuitamente à população. “Instituição privada” refere-se aos demais ambientes educacionais que fornecem o ensino mediante remuneração específica.

delas, existe a probabilidade de alterar os resultados da outra variável. O teste t avalia, portanto, se existe diferença significativa entre o escore médio de motivação controlada entre os professores de diferentes instituições (pública ou privada) bem como o escore médio da motivação autônoma para os mesmos grupos, permitindo analisar se essas variáveis estão associadas entre si. Sigo, no próximo capítulo, apresentando os resultados obtidos através da análise estatística.

PARTE II – ANÁLISE ESTATÍSTICA E DISCUSSÃO DOS DADOS

4 ANÁLISE ESTATÍSTICA

Após a aplicação dos testes estatísticos, neste capítulo passo a apresentar os resultados das propriedades psicométricas da escala proposta e, a seguir, a análise e interpretação dos dados coletados da amostra de professores. Esta análise foi realizada sobre a amostra de 162 professores de música atuantes em escolas de educação básica que, conforme o capítulo anterior, foi definida como desejável.¹¹

4.1 Propriedades psicométricas da escala de avaliação

O primeiro tratamento estatístico adotado para a análise das propriedades psicométricas da Escala de Motivação do Professor de Música (EMPM) foi a realização da análise fatorial confirmatória. Para tanto, foi utilizado o método de fatoração por eixos principais com rotação varimax¹² com o intuito de averiguar como os itens da escala comportavam-se espontaneamente. Ao utilizar esse método constatei o surgimento espontâneo de quatro agrupamentos que não condiziam com as regulações propostas pela teoria da autodeterminação, pois questões que eram do construto da desmotivação, por exemplo, agruparam-se com questões relacionadas à motivação externa por regulação introjetada.

¹¹ Segundo Tabachnick e Fidell (2006), um mínimo de três a cinco respondentes independentes para cada variável da escala é aceitável numa amostra onde não é possível definir a população geral investigada. Como meu questionário conteve 30 questões, a meta era atingir a amostra mínima de 150 participantes.

¹² Rotação varimax é um dos métodos mais comuns de rotação ortogonal, criado por Henry Kaiser. A finalidade do uso de uma análise fatorial por rotação varimax está na facilidade de interpretação dos resultados da amostra (MALHOTRA, 2006).

Mediante os resultados encontrados nesses agrupamentos, optei por uma nova análise, dessa vez baseada nos fatores que se mostraram preponderantes. Observei que os fatores gerados pela primeira análise fatorial agruparam-se coerentemente com a literatura em dois fatores independentes entre si: motivação autônoma (os tipos autodeterminados de motivação extrínseca e a motivação intrínseca) e motivação controlada (motivação extrínseca por regulação externa e introjetada), conforme proposto pela teoria da autodeterminação. A fim de auxiliar a análise dos resultados estatísticos dentre os dois fatores que se mostraram preponderantes, a Figura 6, presente no segundo capítulo desta pesquisa, será rerepresentada a seguir:

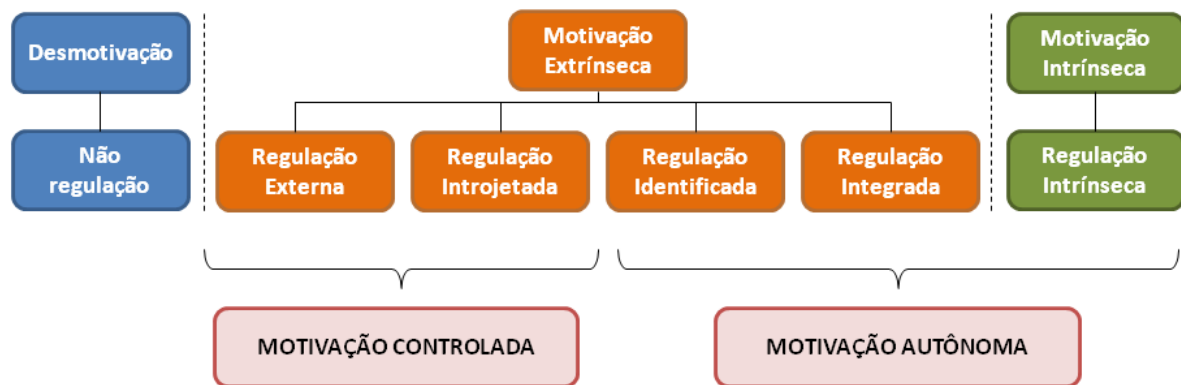


Figura 9. Motivação autônoma e controlada, conforme Figura 6.

Ao se agruparem os itens da análise fatorial nesses dois fatores (motivação autônoma e motivação controlada), foi estabelecido o critério de corte para a retenção das questões com resultados iguais ou superiores a 0,30, conforme considerado aceitável por Zanatto (2007) e Guimarães e Bzuneck (2008) para pesquisas de cunho psicológico. Segundo Fernet et al. (2008), valores fatoriais superiores ou iguais a 0,30 fornecem uma abordagem eficaz para a construção e validação de uma escala. Dessa forma, a análise fatorial obteve os seguintes resultados:

Tabela 2. Análise fatorial por rotação varimax.

Análise Fatorial		
	Componentes	
	Fator 1 Motivação Controlada	Fator 2 Motivação Autônoma
Questão 5		0,579
Questão 6	0,447	
Questão 7	0,504	
Questão 8	0,311	
Questão 9		0,667
Questão 10	0,563	
Questão 11	0,656	
Questão 12		0,342
Questão 13		0,539
Questão 14		0,674
Questão 15		0,622
Questão 16	0,672	
Questão 17	0,565	
Questão 18	0,405	
Questão 19	0,522	
Questão 20	0,449	
Questão 21	0,385	
Questão 24		0,609
Questão 25		0,407
Questão 26	0,432	
Questão 27	0,533	
Questão 29		0,488
Questão 30		0,652

A Tabela 2 dispõe de três colunas: a primeira refere-se às questões presentes no questionário final aplicado (conforme apresentadas no Anexo 4) e as demais aos valores obtidos pela análise fatorial através do método de rotação varimax. Os itens

marcados em azul indicam as questões que obtiveram na análise fatorial agrupamentos no fator 1 (questões referentes à motivação controlada); já os itens em vermelho indicam as questões que se agruparam coerentemente no fator 2 (questões referentes à motivação autônoma).

Com base nesse critério, as questões 2 (motivação extrínseca por regulação externa) e 3 (motivação extrínseca por regulação integrada) não obtiveram carga fatorial aceitável (conforme pode ser visualizado no Anexo 5) acarretando, conseqüentemente, suas exclusões. Casos semelhantes foram encontrados em outros estudos, como os de Boruchovitch et al. (2006), Zanatto (2007), Macedo (2009), Guimarães e Bzuneck (2008) e Engelmann (2010), os quais excluíram itens que não obtiveram carga fatorial aceitável.

As questões referentes ao construto da desmotivação (questões 1, 4, 22, 23, 28), cujos resultados serão apresentados a seguir através da análise do alfa de Cronbach, também foram excluídas, pois, segundo os proponentes da teoria da autodeterminação, exprimem ausência de motivação, não sendo, portanto, compreendidas pela motivação autônoma nem pela motivação controlada.

Concomitantemente à análise fatorial foram realizados testes para avaliar a confiabilidade da escala utilizada. Adotei, então, o método de consistência interna, que mensura a homogeneidade de um conjunto de itens. Para tanto, foi utilizado o cálculo do coeficiente alfa de Cronbach (α), que se constitui em um dos procedimentos mais adotados para avaliar a confiabilidade de uma escala. De acordo com esse coeficiente estatístico, quanto maior for a correlação entre as questões de um instrumento de medida, maior será o valor encontrado para o alfa de Cronbach.

Constatei ainda que se agrupando os itens de acordo com o *continuum* de autodeterminação proposto pela teoria da autodeterminação, o valor de alfa para todas as questões foi de 0,756, valor este considerado válido para esse tipo de pesquisa (FERNET et al. 2008; PELLETIER; SEGUIN-LEVESQUE; LEGAULT, 2002). Para cada construto, entretanto, os valores do coeficiente de alfa variaram significativamente, e apresentaram os seguintes resultados: desmotivação ($\alpha = 0,270$), regulação externa ($\alpha = 0,551$), regulação introjetada ($\alpha = 0,671$), regulação identificada ($\alpha = 0,449$), regulação integrada ($\alpha = 0,279$) e motivação intrínseca ($\alpha = 0,694$).

Em procedimentos estatísticos é aceitável excluir algumas questões que apresentam maior variação dentro de cada construto. No entanto, se no presente

estudo fossem retiradas algumas questões que se mostraram mais destoantes, o valor de alfa sofreria ligeiras modificações, mas, ainda assim, não se aproximaria do valor aceitável para esse tipo de pesquisa (α igual ou superior a 0,70), conforme verificado na tabela a seguir.

Tabela 3. Alfa de Cronbach de acordo com o *continuum* de autodeterminação.

Questões	Alfa de Cronbach	Valor de alfa se deletado
Todas as questões	0,756	
Desmotivação – Q1, Q4, Q22, Q23 e Q28	0,270	Se tirar Q1; $\alpha = 0,422$
Reg. Externa – Q6, Q7, Q8, Q17 e Q21	0,551	Se tirar Q6; $\alpha = 0,596$
Reg. Introjetada – Q10, Q11, Q16, Q26 e Q27	0,671	Se tirar Q26; $\alpha = 0,703$
Reg. Identificada – Q2, Q12, Q13, Q19 e Q20	0,449	Se tirar Q20; $\alpha = 0,584$
Reg. Integrada – Q3, Q14, Q18, Q24 e Q30	0,279	Se tirar Q3; $\alpha = 0,546$
Motivação Intrínseca – Q5, Q9, Q15, Q25 e Q29	0,694	

Pode-se observar na tabela que tanto o construto “desmotivação” quanto “motivação extrínseca por regulação integrada” apresentaram um valor de alfa muito baixo em relação aos demais construtos. Os resultados se assemelham a outros estudos apresentados nos capítulos anteriores, que também sinalizaram em suas escalas valores de alfa abaixo do esperado.

Quanto ao construto “desmotivação”, este não é frequentemente estudado principalmente em adultos, uma vez que a ausência de motivação para essa faixa etária é pouco percebida (RYAN; DECI, 2000b). Em relação ao construto “motivação extrínseca por regulação integrada”, vários pesquisas internacionais já não mais o utilizavam em suas pesquisas, tome-se como exemplo os estudos de Roth et al. (2007), Vansteenkiste et al. (2005), Ommundsen e Kvalo, (2007), Vallerand (2001) e Taylor e Ntoumanis (2007). Nesse caso, a pesquisa de Roth et al. (2007) demonstrou ainda que a regulação integrada gera uma dificuldade de distinção com a regulação identificada em pesquisas envolvendo autorrelatos, e que, por esse motivo, já teria sido excluída de outros estudos.

Mesmo excluindo os construtos referentes à desmotivação e à regulação integrada e elaborando uma nova análise, esta demonstrou que o alfa geral não teve

significativa variação em seu resultado ($\alpha = 0,752$), nem as demais regulações (podendo ser observado no Anexo 6). Assim, foi elaborada uma nova análise de consistência interna com o alfa de Cronbach de acordo com os resultados da análise fatorial excluindo as questões 2 e 3 e os itens da desmotivação gerando os seguintes resultados:

Tabela 4. Análise do alfa de Cronbach na motivação autônoma e controlada.

Alfa de Cronbach	
Questões	Alfa de Cronbach
Todas as questões	0,784
Motivação Controlada – Q6, Q7, Q8, Q10, Q11, Q16, Q17, Q21, Q26 e Q27	0,710
Motivação Autônoma – Q5, Q9, Q12, Q13, Q14, Q15, Q18, Q19, Q20, Q24, Q25, Q29 e Q30	0,720

Com o alfa de Cronbach considerado satisfatório (acima de 0,70 tanto no valor de alfa para todas as questões quanto no valor de alfa para cada um dos dois fatores preponderantes na análise fatorial), o questionário foi reestruturado contendo agora 23 itens, com 10 itens compreendendo as questões da motivação controlada (fator 1) e 13 itens com questões da motivação autônoma (fator 2). Nesse caso, mantiveram-se as questões que compreendem a regulação integrada uma vez que tanto a análise fatorial quanto o alfa de Cronbach apresentaram resultados positivos para essa forma de agrupamento.

Após a avaliação de suas propriedades psicométricas através da análise fatorial e alfa de Cronbach, a Escala de Motivação do Professor de Música (EMPM) compreende as seguintes questões:

Tabela 5. Questões da Escala de Motivação do Professor de Música (EMPM).

Questões	
Motivação Controlada	Motivação Autônoma
Q6 – A escola exige que eu desenvolva projetos e atividades com outras disciplinas.	Q5 – Ser professor de música permite que eu sinta satisfação pessoal.
Q7 – Dedico tempo em minhas aulas de música para que os professores reconheçam minha familiaridade com os alunos e a música.	Q9 – Tenho como ideal contribuir para o crescimento e reconhecimento da educação musical escolar.
Q8 – Ministro aulas de música na escola porque é o que esperam de mim.	Q12 – Diversifico minhas atividades porque assim identifico mais facilmente as dificuldades de cada aluno.
Q10 – Sinto-me muito mal quando os alunos não gostam das minhas aulas.	Q13 – Considero importante e necessário que eu realize meus planejamentos de ensino para me tornar um(a) bom(a) profissional.
Q11 – Desenvolvo minhas atividades buscando sempre inovar para que os alunos não pensem que meu trabalho é repetitivo.	Q14- Ao fazer meus planejamentos de ensino, faço-o porque sei que é sempre importante que eu me organize profissionalmente.
Q16 – Procuo ministrar bem minhas aulas de música para provar a mim mesmo(a) que sou um(a) bom(a) profissional.	Q15 – Gosto de sempre planejar as aulas de música.
Q17 – Avalio meus alunos para que os professores, pais e direção vejam que minhas aulas são importantes na escola.	Q18 – Procuo me integrar em projetos da escola ou de outras disciplinas para que a música tenha maior destaque nas atividades da minha escola.
Q21 – Desenvolvo minhas atividades musicais em sala de aula porque desejo que os professores e a direção estejam satisfeitos.	Q19 – Considero uma obrigação diversificar minhas atividades musicais, seja em aula ou em apresentações.
Q26 – Gostaria de poder ter maior autonomia em sala de aula para desenvolver as atividades que considero importantes.	Q20 – Faço avaliações para que os alunos levem a sério as aulas de música.
Q27 – Sinto-me gratificado(a) quando vejo meus alunos se envolvendo com prazer nas atividades musicais.	Q24 – Gosto de trazer novas propostas pedagógicas porque acredito que sempre é possível trazer novos elementos em cada situação.
	Q25 – Sinto-me realizado(a) quando vejo que os alunos se envolvem em atividades musicais.
	Q29 – Gosto de inovar e criar aulas de música diferentes de acordo com o grupo que estou trabalhando.
	Q30 – Ministro aulas de música na escola porque é isso que escolhi para mim.

4.2 Resultados da análise estatística descritiva

Neste tópico apresento os resultados da análise descritiva realizada na amostra coletada a partir dos resultados da análise das propriedades psicométricas. Caracterizando os pesquisados, a amostra contou com 98 participantes do sexo feminino, o equivalente a 60,5% da amostra, e 64 participantes do sexo masculino, o equivalente a 39,5% da amostra, conforme visualizado no Gráfico 1, a seguir:

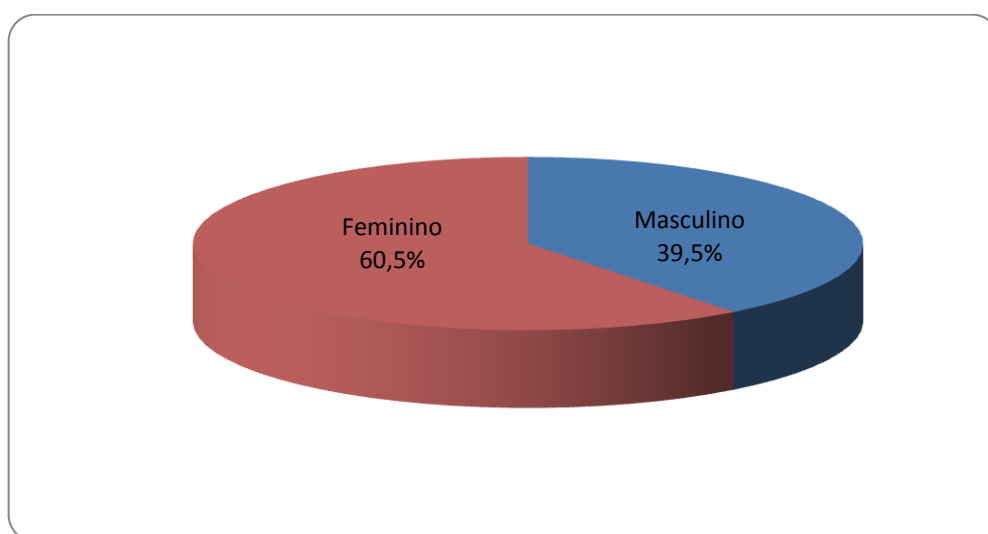


Gráfico 1. Distribuição dos professores de música por sexo.

Dentre os professores de música que responderam essa pesquisa 42% encontram-se no estado do Paraná, 19,8% no estado de Santa Catarina e 38,3% estão concentrados no estado do Rio Grande do Sul, conforme visualizado no Gráfico 2, a seguir:

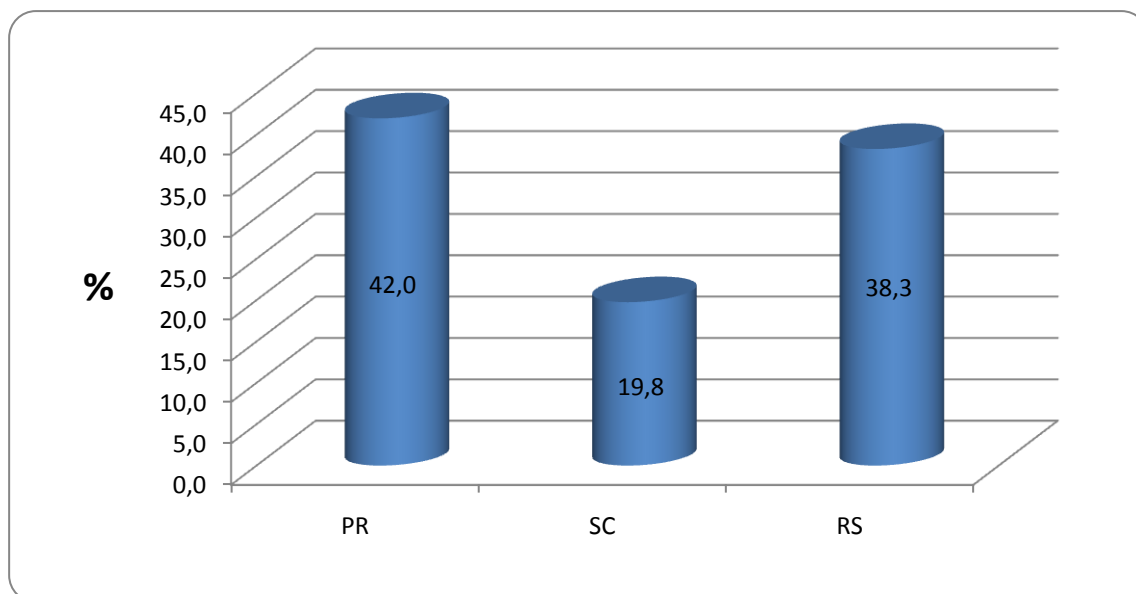


Gráfico 2. Distribuição geográfica dos professores de música.

A estatística descritiva revelou que em relação ao critério etário dos pesquisados, a média de idade era 32,5 anos com desvio padrão de 9,65.¹³ A menor idade encontrada entre os professores pesquisados foi de 19 anos, e a máxima, de 61 anos. Outro dado relevante é que a maioria dos professores pesquisados, ou seja, 52,5%, tinham até 35 anos, refletindo uma amostra jovem de profissionais que atuam nas escolas de educação básica. A distribuição por faixa etária é apresentada a seguir:

¹³ O desvio padrão é uma medida de dispersão usada junto com a média. Quanto maior o desvio padrão, maior a dispersão e mais afastados da média estarão os resultados obtidos. Quanto menor o desvio-padrão, menos arriscada é considerada a amostra (MALHOTRA, 2006).

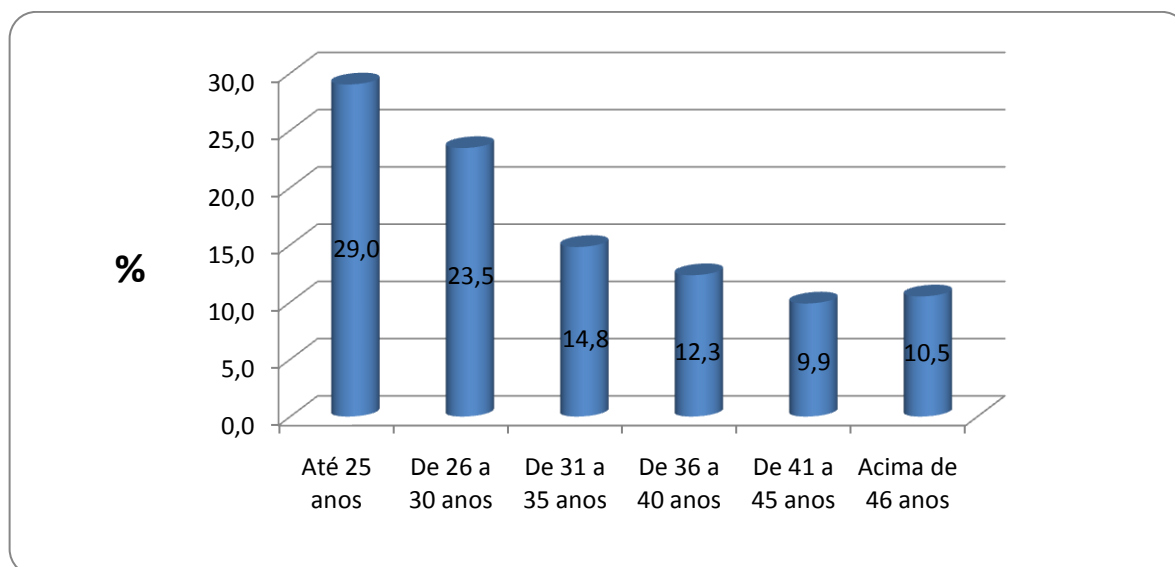


Gráfico 3. Distribuição por faixa etária dos professores de música.

O tempo de atuação desses profissionais variou de 1 a 42 anos, sendo a média encontrada de 9,7 anos de tempo de serviço, conforme a tabela a seguir:

Tabela 6. Média, desvio padrão e valores mínimo e máximo do tempo de atuação dos professores de música.

Estatística descritiva	
Média	9,7
Desvio padrão	9,17
Mínimo	1
Máximo	42

De acordo com Huberman (1995), o professor, ao longo de sua carreira docente, possui diferentes etapas com diferentes interesses e motivações. O autor classifica o ciclo de vida profissional através de cinco diferentes fases: 1) entrada na carreira (0 a 3 anos); 2) fase de estabilização (4 a 6 anos); 3) fase da diversificação (7 a 25 anos); 4) fase da serenidade (25 a 35 anos); e 5) fase do desinvestimento (35 a 40 anos). A maioria dos professores pesquisados, equivalente a 49,2% do total da amostra, encontrava-se nas duas primeiras etapas descritas por Huberman (1995), ou seja, com um tempo de carreira docente entre os seis primeiros anos de

sua profissionalização (entrada na carreira e fase e estabilização), conforme visualizado no Gráfico 4, a seguir:

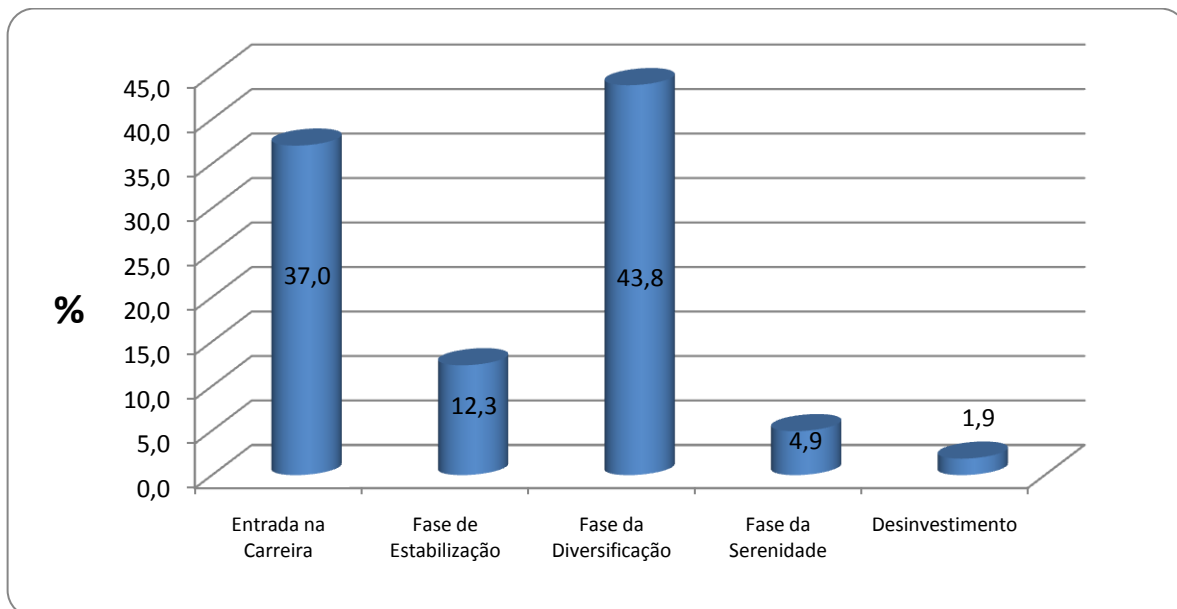


Gráfico 4. Distribuição dos professores de música de acordo com o ciclo de vida profissional proposto por Huberman (1995).

Em relação ao tipo de instituição onde os professores atuavam, 53,1% desenvolviam suas atividades profissionais em instituições privadas, enquanto 46,9% estavam situados nas instituições públicas de ensino, conforme visualizado no Gráfico 5, a seguir:

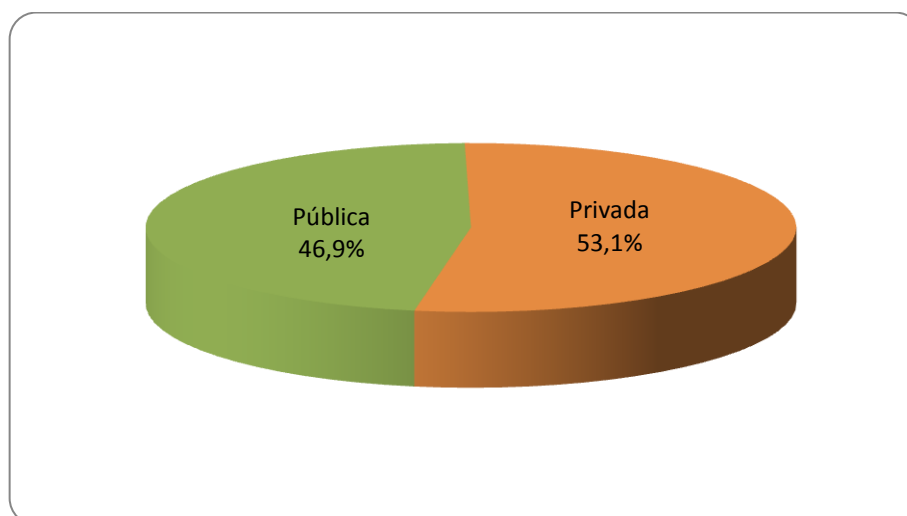


Gráfico 5. Distribuição dos professores por tipo de instituição.

Ao se fazer uma síntese da análise descritiva em relação ao número total de professores atuantes em instituições públicas e privadas, foi possível perceber que existe uma relativa homogeneidade nos dois grupos, havendo um total de 76 professores atuantes em escolas públicas e 86 em escolas privadas. Quanto ao sexo dos participantes, percebeu-se que a diferença entre os professores de instituições públicas era pequena, 34 homens e 42 mulheres, enquanto que, nas instituições privadas, essa diferença era maior, pois o número de professores do sexo feminino representava praticamente 2/3 do número de professores do sexo masculino, ou seja, apenas 30 homens para 56 mulheres, conforme visualizado na tabela a seguir:

Tabela 7. Distribuição de sexo por tipo de instituição.

	Sexo			
	Pública	% pub.	Privada	% priv.
Masculino	34	44,7	30	34,9
Feminino	42	55,3	56	65,1
Total	76	100,0	86	100,0

A média de idade entre os professores pesquisados não apresentou diferenças significativas entre os dois tipos de instituições. Nas instituições públicas, a média de idade ficou em 32,1 anos, enquanto que nas instituições privadas a média ficou estabelecida em 32,8 anos.

Tabela 8. Média, desvio padrão e valores mínimo e máximo dos professores por tipo de instituição.

	Idade	
	Pública	Privada
Média	32,1	32,8
Desvio-padrão	9,65	9,70
Mínimo	19	20
Máximo	61	61

Em relação ao tempo de atuação docente nota-se uma quantidade significativa de professores no início de carreira nas instituições públicas, equivalente a 48,7%, com até três anos de atuação. Considerando o tempo de atuação nos seis primeiros anos, que correspondem às fases “entrada na carreira” e “fase de estabilização”, percebe-se um percentual ainda maior, ou seja, 60,5%, o que representa uma parcela significativa de novos professores nas instituições públicas.

Já nas instituições privadas, a proporção é muito próxima entre os professores atuantes no início de carreira (nos primeiros três anos), equivalente a 26,7%, e os atuantes nos três anos seguintes, representando a “fase de estabilização”, equivalente a 12,8%. Já a fase da diversificação (7 a 25 anos) aparece uma parcela significativa de professores (51,2%).

Tabela 9. Tempo de atuação docente por tipo de instituição.

Tempo de atuação docente				
	Pública	% pub.	Privada	% priv.
Entrada na carreira	37	48,7	23	26,7
Fase de estabilização	9	11,8	11	12,8
Fase da diversificação	27	35,5	44	51,2
Fase da serenidade	2	2,6	6	7,0
Desinvestimento	1	1,3	2	2,3
Total	76	100,0	86	100,0

Comparando a amostra por instituição, é possível verificar que nas instituições públicas nos últimos anos houve abertura de vagas e concursos para professores de música na região Sul e que, nas instituições privadas, mesmo apresentando uma parte significativa de professores já na fase de estabilização, ainda sim houve contratações de profissionais recém-graduados, uma vez que a amostra conta com muitos professores de até 25 anos, conforme pôde ser verificado no Gráfico 3.

Em relação às percepções motivacionais (motivação autônoma e motivação controlada) dos professores de música investigados, os dados resultantes da análise

descritiva por tipo de instituição, através da escala de Likert de cinco pontos, apresentaram os seguintes escores médios:

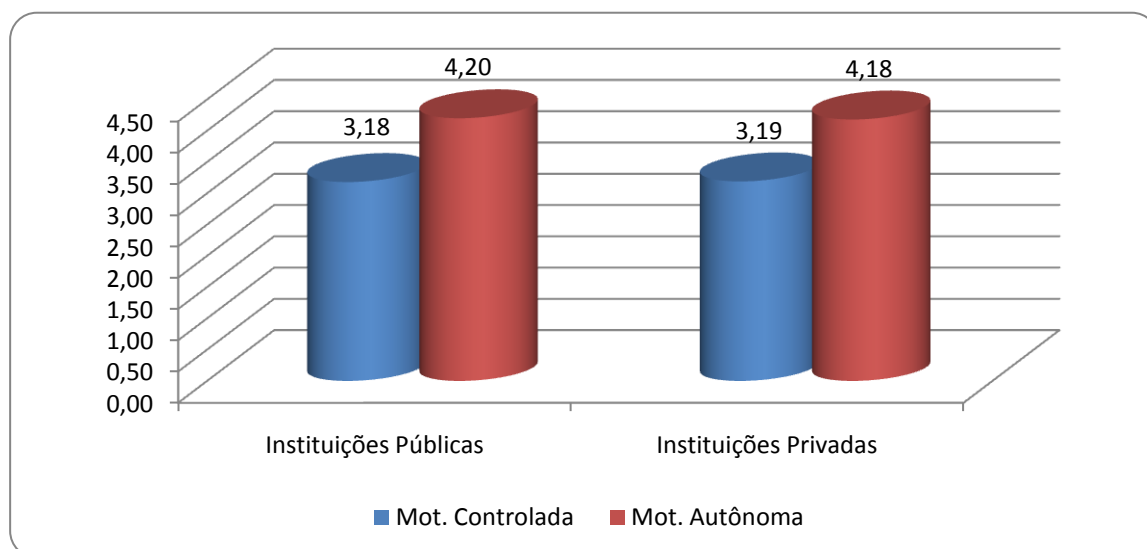


Gráfico 6. Motivação autônoma e controlada por tipo de instituição.

De acordo com o Gráfico 6, os dados indicam que os professores de música sentem-se mais autônomos do que controlados em relação ao seu ambiente laboral, independentemente do tipo de instituição em que atuam. Nota-se que as respostas variaram minimamente, entre 4,18 para instituições privadas e 4,20 para públicas, em relação à motivação autônoma. Isso significa que, de um modo geral, os professores tanto das instituições públicas quanto das instituições privadas apresentaram um alto escore para as questões que compreendiam esse fator.

Na variável “localização geográfica”, os resultados da análise descritiva também foram semelhantes para os três estados da Região Sul, apresentando escores para a motivação autônoma superiores em relação à motivação controlada, conforme o gráfico a seguir:

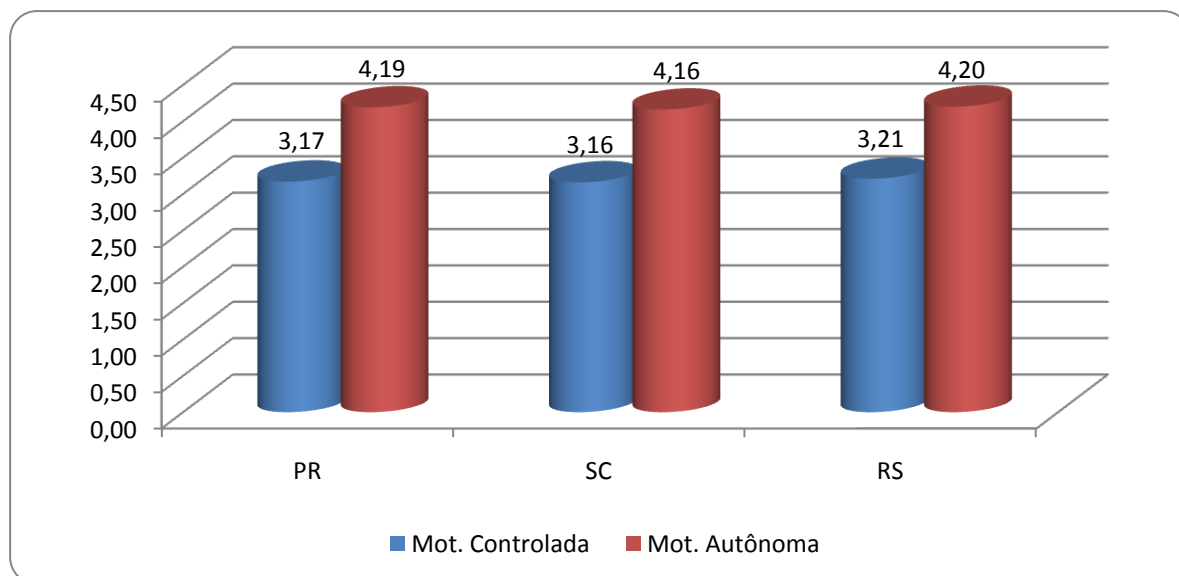


Gráfico 7. Motivação autônoma e controlada por localização geográfica.

Os dados mostram que os professores investigados apresentaram resultados semelhantes para esses estados, tanto para a motivação autônoma (escores: PR = 4,19; SC = 4,16; RS = 4,20) quanto para a motivação controlada (escores: PR = 3,17; SC = 3,16; RS = 3,21). Esses resultados revelam uma homogeneidade na percepção de motivação entre os professores de música investigados na região Sul do país.

Na variável “tempo de atuação docente” percebe-se que houve uma ligeira queda na motivação controlada e, conseqüentemente, um aumento na motivação autônoma para o ensino com os professores que já possuíam maior tempo de atuação docente, conforme demonstrado no gráfico a seguir:

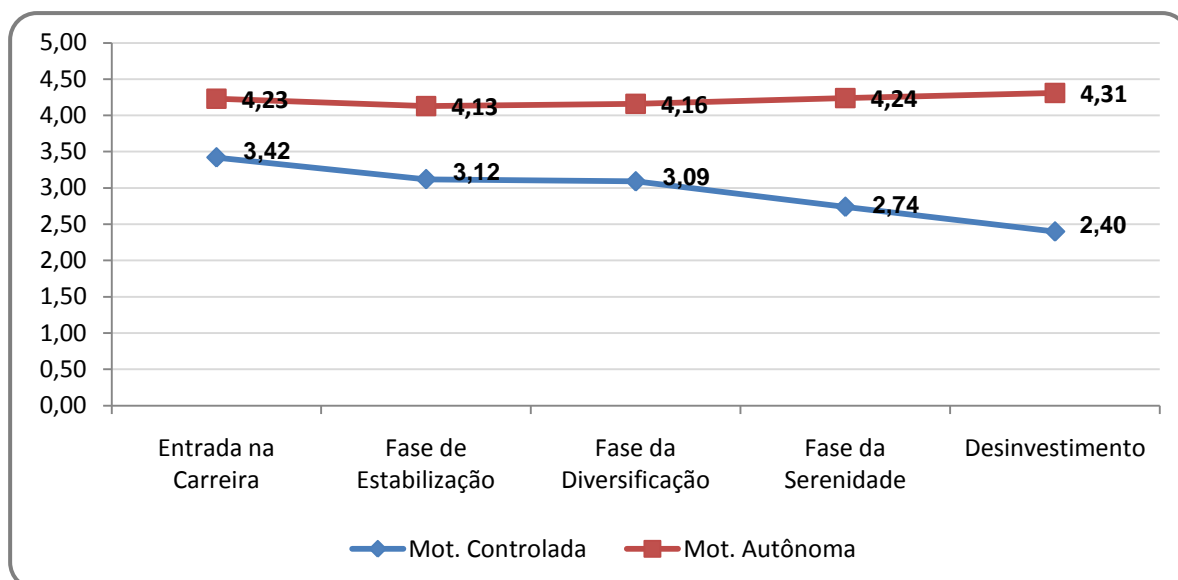


Gráfico 8. Motivação autônoma e controlada de acordo com o ciclo de vida profissional proposto por Huberman (1995).

Os resultados apontam um dado relevante que será fruto de discussão no próximo capítulo, referente à queda da motivação controlada e o consequente aumento gradual da motivação autônoma. Conforme destacado nos primeiros dois capítulos desta pesquisa, de acordo com a teoria da autodeterminação proposta por Deci e Ryan (2008a) e Ryan e Deci (2000b) e o ciclo de vida profissional de Huberman (1989; 1995), era esperado que os professores de música apresentassem uma queda da motivação autônoma ao longo do tempo, portanto, o oposto do que a amostra investigada apresentou.

Continuando a análise dos resultados obtidos através da análise descritiva, analisando os dados coletados para cada questão investigada, observa-se que o fator 2, compreendido pela motivação autônoma, apresentou os seguintes resultados:

Motivação Autônoma: frequência e porcentagem					
Q5 – Ser professor de música permite que eu sinta satisfação pessoal.			Q9 – Tenho como ideal contribuir para o crescimento e reconhecimento da educação musical escolar.		
	Freq.	%		Freq.	%
Discordo totalmente	2	1,2	Discordo totalmente	4	2,5
Discordo parcialmente	2	1,2	Discordo parcialmente	3	1,9
Indeciso	7	4,3	Indeciso	5	3,1
Concordo parcialmente	55	34,0	Concordo parcialmente	29	17,9
Concordo totalmente	96	59,3	Concordo totalmente	121	74,7
Total	162	100,0	Total	162	100,0
Q12 – Diversifico minhas atividades porque assim identifico mais facilmente as dificuldades de cada aluno.			Q13 – Considero importante e necessário que eu realize meus planejamentos de ensino para me tornar um(a) bom(a) profissional.		
	Freq.	%		Freq.	%
Discordo totalmente	1	0,6	Discordo totalmente	2	1,2
Discordo parcialmente	14	8,6	Discordo parcialmente	6	3,7
Indeciso	9	5,6	Indeciso	5	3,1
Concordo parcialmente	61	37,7	Concordo parcialmente	47	29,0
Concordo totalmente	77	47,5	Concordo totalmente	102	63,0
Total	162	100,0	Total	162	100,0
Q14 – Ao fazer meus planejamentos de ensino, faço-os porque sei que é sempre importante que eu me organize profissionalmente.			Q15 – Gosto de sempre planejar as aulas de música.		
	Freq.	%		Freq.	%
Discordo totalmente	3	1,9	Discordo totalmente	2	1,2
Discordo parcialmente	2	1,2	Discordo parcialmente	5	3,1
Indeciso	2	1,2	Indeciso	7	4,3
Concordo parcialmente	42	25,9	Concordo parcialmente	49	30,2
Concordo totalmente	113	69,8	Concordo totalmente	99	61,1
Total	162	100,0	Total	162	100,0

Q18 – Procuo me integrar em projetos da escola ou de outras disciplinas para que a música tenha maior destaque nas atividades da minha escola.			Q19 – Considero uma obrigação diversificar minhas atividades musicais, seja em aula ou em apresentações.		
	Freq.	%		Freq.	%
Discordo totalmente	13	8,0	Discordo totalmente	20	12,3
Discordo parcialmente	47	29,0	Discordo parcialmente	29	17,9
Indeciso	11	6,8	Indeciso	14	8,6
Concordo parcialmente	64	39,5	Concordo parcialmente	55	34,0
Concordo totalmente	27	16,7	Concordo totalmente	44	27,2
Total	162	100,0	Total	162	100,0
Q20 – Faço avaliações para que os alunos levem a sério as aulas de música.			Q24 – Gosto de trazer novas propostas pedagógicas porque acredito que sempre é possível trazer novos elementos em cada situação.		
	Freq.	%		Freq.	%
Discordo totalmente	63	38,9	Discordo totalmente		
Discordo parcialmente	44	27,2	Discordo parcialmente	1	0,6
Indeciso	6	3,7	Indeciso	4	2,5
Concordo parcialmente	36	22,2	Concordo parcialmente	47	29,0
Concordo totalmente	13	8,0	Concordo totalmente	110	67,9
Total	162	100,0	Total	162	100,0
Q25 – Sinto-me realizado(a) quando vejo que meus alunos se envolvem em atividades musicais.			Q29 – Gosto de inovar e criar aulas de música diferentes de acordo com o grupo que estou trabalhando.		
	Freq.	%		Freq.	%
Discordo totalmente			Discordo totalmente	1	0,6
Discordo parcialmente			Discordo parcialmente	3	1,9
Indeciso	1	0,6	Indeciso	1	0,6
Concordo parcialmente	21	13,0	Concordo parcialmente	35	21,6
Concordo totalmente	140	86,4	Concordo totalmente	122	75,3
Total	162	100,0	Total	162	100,0

Q30 – Ministro aulas de música na escola porque é isso que escolhi para mim.		
	Freq.	%
Discordo totalmente	5	3,1
Discordo parcialmente	9	5,6
Indeciso	8	4,9
Concordo parcialmente	48	29,6
Concordo totalmente	92	56,8
Total	162	100,0

Quadro 1. Questões referentes à motivação autônoma: frequência de respostas e porcentagem.

Em relação aos escores médios por questão, os seguintes resultados foram obtidos para as questões da motivação autônoma:

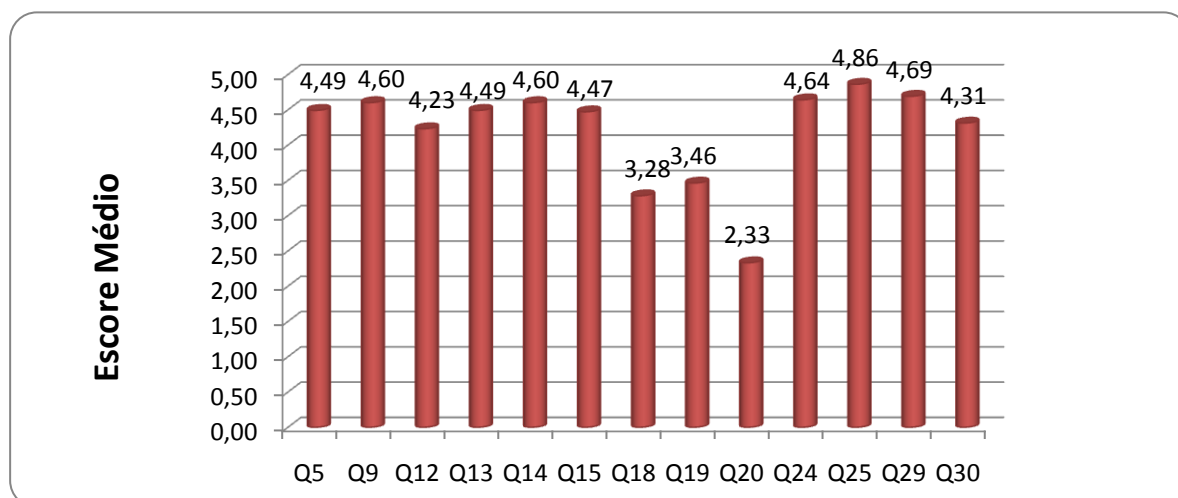


Gráfico 9. Escore médio nas questões da motivação autônoma (fator 2).

Sintetizando os resultados obtidos no Gráfico 9, pode-se perceber que houve uma relativa estabilidade nas respostas na grande maioria das questões. De acordo com a escala de Likert de cinco pontos utilizada para esse instrumento, a proximidade das respostas no escore 4,00 significa que os professores respondentes concordavam parcialmente com as afirmativas propostas. Já a proximidade de respostas com o escore 5,00 da escala significa que os professores

concordavam totalmente com as afirmativas propostas, o que pode ser observado na questão 25 (“Sinto-me realizado(a) quando vejo que os alunos se envolvem em atividades musicais”), que apresenta um índice maior de respostas concordando totalmente com a afirmativa. Assim, é possível constatar que na maioria das questões que compreendem a motivação autônoma os professores responderam que concordavam parcialmente ou totalmente com as afirmativas apresentadas.

No entanto, três questões obtiveram resultados diferenciados dos demais. As questões 18 (“Procuro me integrar em projetos da escola ou de outras disciplinas para que a música tenha maior destaque nas atividades da minha escola”) e 19 (“Considero uma obrigação diversificar minhas atividades musicais seja em aula ou em apresentações”) obtiveram resultados próximos ao escore 3,00, o que se considera “indeciso”. Já a questão 20 (“Faço avaliações para que os alunos levem a sério as aulas de música”), em contrapartida, não apresentou resultados confirmatórios entre os respondentes ficando próxima ao resultado “discordo parcialmente”.

Em relação às questões que compreendem o fator 1 (motivação controlada), a análise descritiva apresentou os seguintes resultados:

Motivação Controlada: frequência e porcentagem					
Q6 – A escola exige que eu desenvolva projetos e atividades com outras disciplinas.			Q7 – Dedico tempo em minhas aulas de música para que os professores reconheçam minha familiaridade com os alunos e a música.		
	Freq.	%		Freq.	%
Discordo totalmente	39	24,1	Discordo totalmente	32	19,8
Discordo parcialmente	31	19,1	Discordo parcialmente	38	23,5
Indeciso	16	9,9	Indeciso	44	27,2
Concordo parcialmente	53	32,7	Concordo parcialmente	31	19,1
Concordo totalmente	23	14,2	Concordo totalmente	17	10,5
Total	162	100,0	Total	162	100,0

Q8 – Ministro aulas de música na escola porque é o que esperam de mim.			Q10 – Sinto-me muito mal quando os alunos não gostam das minhas aulas.		
	Freq.	%		Freq.	%
Discordo totalmente	71	43,8	Discordo totalmente	17	10,5
Discordo parcialmente	35	21,6	Discordo parcialmente	26	16,0
Indeciso	16	9,9	Indeciso	11	6,8
Concordo parcialmente	27	16,7	Concordo parcialmente	63	38,9
Concordo totalmente	13	8,0	Concordo totalmente	45	27,8
Total	162	100,0	Total	162	100,0
Q11 – Desenvolvo as atividades musicais buscando sempre inovar, para que os alunos não pensem que meu trabalho é repetitivo.			Q16 – Procuo ministrar bem minhas aulas de música para provar a mim mesmo(a) que sou um(a) bom(a) profissional.		
	Freq.	%		Freq.	%
Discordo totalmente	12	7,4	Discordo totalmente	16	9,9
Discordo parcialmente	21	13,0	Discordo parcialmente	34	21,0
Indeciso	4	2,5	Indeciso	9	5,6
Concordo parcialmente	63	38,9	Concordo parcialmente	59	36,4
Concordo totalmente	62	38,3	Concordo totalmente	44	27,2
Total	162	100,0	Total	162	100,0
Q17 – Avalio meus alunos para que os professores, pais e direção vejam que minhas aulas são importantes na escola.			Q21 – Desenvolvo minhas atividades musicais em sala de aula porque desejo que os professores e a direção estejam satisfeitos.		
	Freq.	%		Freq.	%
Discordo totalmente	44	27,2	Discordo totalmente	60	37,0
Discordo parcialmente	47	29,0	Discordo parcialmente	55	34,0
Indeciso	10	6,2	Indeciso	10	6,2
Concordo parcialmente	46	28,4	Concordo parcialmente	27	16,7
Concordo totalmente	15	9,3	Concordo totalmente	10	6,2
Total	162	100,0	Total	162	100,0

Q26 – Gostaria de poder ter maior autonomia em sala de aula para desenvolver as atividades que considero importantes.			Q27 – Sinto-me gratificado(a) quando vejo meus alunos se envolvendo com prazer nas atividades musicais.		
	Freq.	%		Freq.	%
Discordo totalmente	25	15,4	Discordo totalmente	1	0,6
Discordo parcialmente	29	17,9	Discordo parcialmente	5	3,1
Indeciso	14	8,6	Indeciso	1	0,6
Concordo parcialmente	45	27,8	Concordo parcialmente	26	16,0
Concordo totalmente	49	30,2	Concordo totalmente	129	79,6
Total	162	100,0	Total	162	100,0

Quadro 2. Questões referentes à motivação controlada: frequência de respostas e porcentagem.

Analisando os escores médios dessas questões, a motivação controlada apresentou os resultados que podem ser visualizados a seguir:

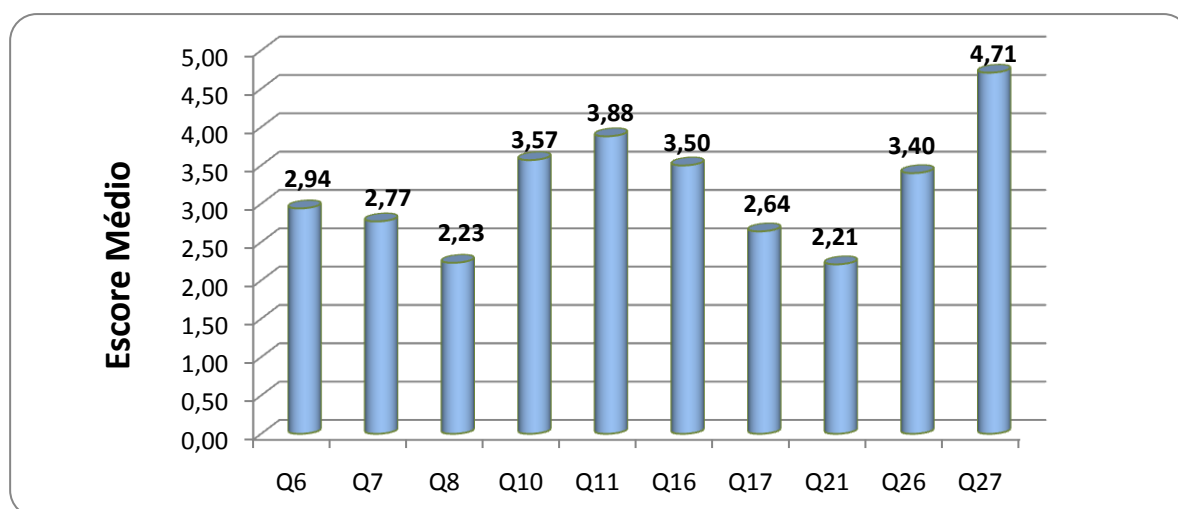


Gráfico 10. Escore médio nas questões da motivação controlada (fator 1).

Dentre as questões que compreendem a motivação controlada, cinco apresentaram a média de resultados entre os escores 2,00, que significa “discordo parcialmente”, e 3,00, para o “indeciso”. Essas questões (Q6, Q7, Q8, Q17 e Q21) referem-se às afirmativas baseadas na motivação extrínseca por regulação externa. As questões que apresentaram resultados entre os escores 3,00 e 4,00 da escala de Likert (Q10, Q11, Q16 e Q26) compreendem exatamente as afirmativas baseadas

na motivação extrínseca por regulação integrada propostas pela teoria da autodeterminação. E a questão que apresentou o resultado entre os escores 4,00 e 5,00 da escala de Likert (Q27) também se enquadrava nas afirmativas baseadas na motivação extrínseca por regulação integrada.

Esses dados revelam que os professores apresentaram resultados mais significativos nos itens que, segundo o *continuum* de motivação proposto pela teoria da autodeterminação, compreendem um tipo de motivação controlada (motivação externa por regulação introjetada) mais próxima da motivação autônoma para o ensino. Especificamente a questão 27 (“Sinto-me gratificado(a) quando vejo meus alunos se envolvendo com prazer nas atividades musicais”) mostra que o termo “gratificado”, embora seja um elemento que se reporte à regulação introjetada, representa uma percepção de relativa realização pessoal.

Analisando o cruzamento entre as variáveis “tempo de atuação docente” e “tipo de instituição” na qual esses professores atuam com a motivação controlada e a motivação autônoma, a análise descritiva apresentou os seguintes escores médios:

Tabela 10. Distribuição do escore médio da motivação controlada e autônoma em relação ao tempo de atuação docente e tipo de instituição.

Escores médios da motivação controlada e autônoma por instituição e tempo de atuação docente			
Tempo de atuação docente	Setor	Mot. Controlada	Mot. Autônoma
Entrada na carreira	Privado	3,36	4,24
	Público	3,45	4,22
Fase de estabilização	Privado	3,12	4,04
	Público	3,12	4,24
Fase da diversificação	Privado	3,26	4,20
	Público	2,81	4,10
Fase da serenidade	Privado	2,45	4,13
	Público	3,60	4,58
Desinvestimento	Privado	2,15	4,04
	Público	2,90	4,85

Observando os resultados apresentados na Tabela 10, é possível perceber que em todas as etapas de atuação docente propostas por Huberman (1995), os professores apresentaram escores da motivação controlada inferiores aos de motivação autônoma. Em relação ao ciclo de vida profissional e ao tipo de instituição, tal resultado também é semelhante. Sintetizando os dados apresentados, pode-se verificar que os professores de música, independentemente de estarem no início ou no final de carreira, perceberam-se motivados de forma mais autônoma do que controlada, seja no setor público ou privado.

Representando os tipos de motivação autônoma e controlada separadamente de acordo com o tipo de instituição dos professores investigados, os resultados da Tabela 10 podem ser mais bem evidenciados por dois gráficos distintos. A seguir, a representação da motivação autônoma e controlada para os professores das instituições privadas:

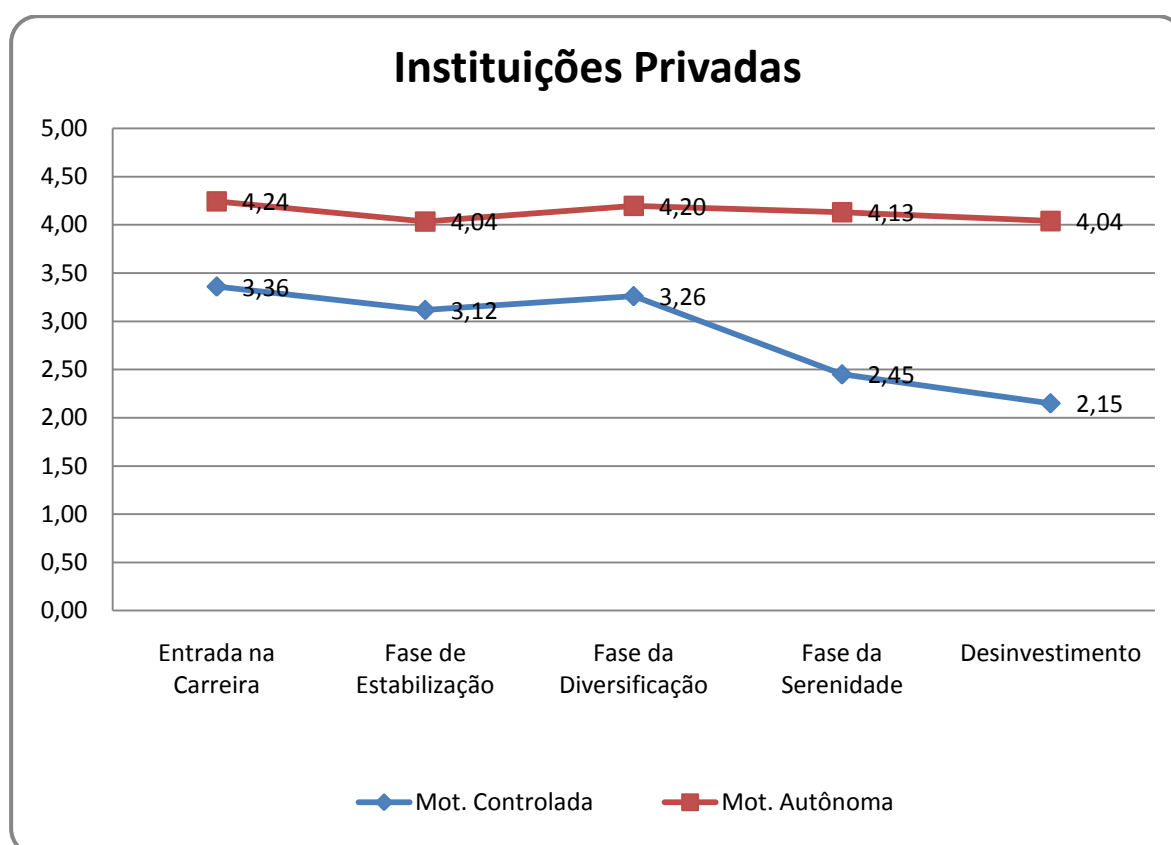


Gráfico 11. Escores médios de motivação autônoma e controlada apresentados pelos professores de instituições privadas.

De acordo com o Gráfico 11, os professores que atuam no setor privado apresentaram um declínio de motivação conforme estabelecido pelos proponentes da teoria da autodeterminação (DECI; RYAN, 2008a; RYAN; DECI, 2000b) e por Huberman (1995).

Na fase de desinvestimento, entretanto, os professores que compõem os resultados relativos ao setor público apresentaram uma motivação autônoma superior em relação aos professores da entrada de carreira (escore médio de 4,22 para a entrada na carreira e 4,85 para a fase de desinvestimento), conforme representado no gráfico a seguir:

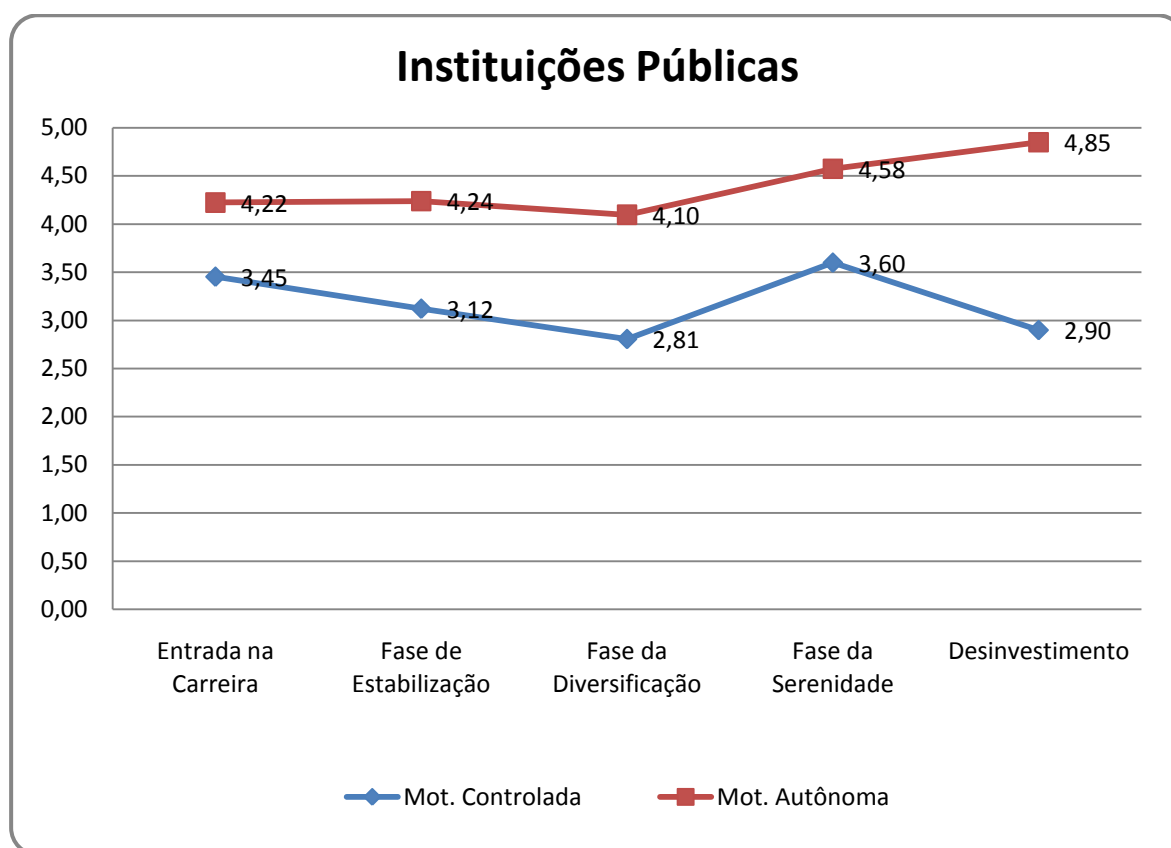


Gráfico 12. Escores médios de motivação autônoma e controlada apresentados pelos professores de instituições públicas.

De acordo com o Gráfico 12, os professores que atuam em instituições públicas obtiveram resultados diferentes do previsto pelos proponentes da teoria da autodeterminação, uma vez que o grau de autodeterminação relativa ao continuum estabelecido por Ryan e Deci (2000b) teve um aumento significativo ao final do tempo de atuação docente. Esses resultados diferem do que era esperado para

essa fase conforme apresentada por Huberman (1995), e serão discutidos no próximo capítulo.

4.3 Resultados da análise estatística inferencial

Neste tópico apresento os resultados obtidos através da análise estatística inferencial sobre a presente amostra a partir dos resultados encontrados na análise das propriedades psicométricas da escala utilizando os seguintes testes: coeficiente de correlação de Pearson, teste qui-quadrado, teste exato de Fisher e teste t.

4.3.1 Coeficiente de correlação de Pearson

O coeficiente de correlação de Pearson, conforme sua aplicabilidade, apresentada no capítulo anterior, foi utilizado para medir o grau da correlação entre as questões presentes na escala avaliada. Callegari-Jacques (2003) expõe que esse coeficiente pode variar entre -1 e 1, indicando o sentido e a intensidade da relação entre as variáveis investigadas. No coeficiente de correlação de Pearson o resultado que obtém valor igual a 0 significa que não há relação linear entre as variáveis; resultados com valor igual a 1 indicam uma relação linear perfeita positiva e com o valor igual a -1 também indicam uma relação linear perfeita, mas negativa ou inversa, ou seja, quando uma das variáveis aumenta a outra diminui. Dessa forma, quanto mais próximo o resultado estiver do coeficiente de 1 ou de -1, mais forte será a associação linear entre as variáveis mensuradas.

De acordo com os resultados apresentados na aplicação desse teste, Barbetta (2007) explica que a correlação existente entre as variáveis pode ser graduada como forte, regular, fraca ou mesmo nula, utilizando a seguinte classificação: com valor igual a 0 é considerada correlação nula; entre 0 e 0,3 é considerada fraca; entre 0,3 e 0,6 é considerada regular; entre 0,6 e 0,9 é considerada forte; entre 0,9 e 1 é considerada muito forte; e com valor igual a 1 é considerada plena ou perfeita.

Analisando os dados estatísticos entre as questões referentes à motivação autônoma dos professores de música, a maioria das correlações apresentaram valores entre 0 e 6, graduadas, segundo Barbetta (2007), como correlações do tipo fraca (para correlações entre 0 e 0,3) ou regular (para correlações entre 0,3 e 0,6). A

exceção ocorreu com as questões 13 (“Considero importante e necessário que eu realize meus planejamentos de ensino para me tornar um(a) bom(a) profissional”) e 14 (“Ao fazer meus planejamentos de ensino, faço-o porque sei que é sempre importante que eu me organize profissionalmente”), que foram classificadas com uma correlação forte ($r = 0,651$), conforme se pode observar nos resultados mostrados na tabela a seguir:

Tabela 11. Resultado do teste de correlação de Pearson para as questões da motivação autônoma.

Correlação entre as questões de Motivação Autônoma													
	Q5	Q9	Q12	Q13	Q14	Q15	Q18	Q19	Q20	Q24	Q25	Q29	Q30
Q5	1	,365**	,035	,195*	,256**	,353**	,131	-,043	,099	,313**	,163*	,121	,328**
Q9	,365**	1	,153	,188*	,301**	,332**	,266**	,001	,092	,314**	,319**	,209**	,517**
Q12	,035	,153	1	,271**	,234**	,134	,212**	,139	-,073	,284**	,058	,199*	,165*
Q13	,195*	,188*	,271**	1	,651**	,365**	,267**	,212**	,127	,137	,147	,144	,208**
Q14	,256**	,301**	,234**	,651**	1	,444**	,227**	,097	,055	,192*	,268**	,222**	,304**
Q15	,353**	,332**	,134	,365**	,444**	1	,161*	-,042	,047	,244**	,078	,206**	,270**
Q18	,131	,266**	,212**	,267**	,227**	,161*	1	,297**	,377**	,244**	,099	,213**	,261**
Q19	-,043	,001	,139	,212**	,097	-,042	,297**	1	,215**	,020	,215**	,041	,052
Q20	,099	,092	-,073	,127	,055	,047	,377**	,215**	1	,026	,117	,046	,022
Q24	,313**	,314**	,284**	,137	,192*	,244**	,244**	,020	,026	1	,233**	,447**	,318**
Q25	,163*	,319**	,058	,147	,268**	,078	,099	,215**	,117	,233**	1	,181*	,204**
Q29	,121	,209**	,199*	,144	,222**	,206**	,213**	,041	,046	,447**	,181*	1	,160*
Q30	,328**	,517**	,165*	,208**	,304**	,270**	,261**	,052	,022	,318**	,204**	,160*	1

* Correlação significativa ao nível de 0,05 (Sig.).

** Correlação significativa ao nível de 0,01 (Sig.).

Nos resultados obtidos através do coeficiente de correlação de Pearson para a motivação controlada dos professores investigados, percebe-se que a grande maioria das questões apresentaram correlações positivas entre si, com exceção da correlação existente entre as questões 8 e 10 e entre as questões 10 e 21, nas quais ocorre o que Malhotra (2006) e Callegari-Jacques (2003) explicam se tratar de correlações negativas ou inversas. Todas as questões que compõem esse fator apresentaram correlações fracas (valores de r entre 0 e 0,3) e regulares (valores de r entre 0,3 e 0,6), conforme a tabela a seguir:

Tabela 12. Resultado do teste de correlação de Pearson para as questões da motivação controlada.

Correlação entre as questões de Motivação Controlada										
	Q6	Q7	Q8	Q10	Q11	Q16	Q17	Q21	Q26	Q27
Q6	1	,273**	,080	,309**	,260**	,141	,123	,048	,222**	,257**
Q7	,273**	1	,275**	,060	,306**	,239**	,340**	,181*	,163*	,186*
Q8	,080	,275**	1	-,003	,164*	,154*	,203**	,167*	,049	,052
Q10	,309**	,060	-,003	1	,503**	,311**	,149	-,064	,234**	,479**
Q11	,260**	,306**	,164*	,503**	1	,344**	,302**	,051	,192*	,485**
Q16	,141	,239**	,154*	,311**	,344**	1	,398**	,333**	,145	,329**
Q17	,123	,340**	,203**	,149	,302**	,398**	1	,312**	,093	,161*
Q21	,048	,181*	,167*	-,064	,051	,333**	,312**	1	,065	,055
Q26	,222**	,163*	,049	,234**	,192*	,145	,093	,065	1	,255**
Q27	,257**	,186*	,052	,479**	,485**	,329**	,161*	,055	,255**	1

* Correlação significativa ao nível de 0,05 (Sig.).

** Correlação significativa ao nível de 0,01 (Sig.).

Com a aplicação do teste de correlação de Pearson para todas as questões avaliadas pelas propriedades psicométricas da escala, foi observado que, tanto nas questões compreendidas na motivação autônoma quanto naquelas compreendidas na motivação controlada, os resultados foram semelhantes aos aqui apresentados para cada fator, sendo graduados também como correlações fracas e regulares, podendo ser analisados em sua íntegra no Anexo 7.

Sintetizando os resultados obtidos com a aplicação do coeficiente de correlação de Pearson para a presente amostra, é possível perceber que as

questões de um modo geral apresentaram correlação fraca e regular entre si, com exceção das questões 13 e 14 da motivação autônoma que apresentaram correlação significativa forte e positiva, indicando que, quanto mais alto o escore respondido pelos professores de música na questão 13, maior tende a ser o escore atribuído por estes também na questão 14.

4.3.2 Teste qui-quadrado e teste exato de Fisher

O teste qui-quadrado foi utilizado nesta pesquisa para verificar se existe associação entre as variáveis “tempo de atuação docente”, “tipo de instituição” e os tipos de motivação dos professores através de três associações distintas: 1) “tempo de atuação docente” e “tipo de instituição”; 2) “motivação controlada” e “tipo de instituição” e 3) “motivação autônoma” e “tipo de instituição”.

Ao analisar a amostra para aplicação do teste qui-quadrado, cuja variável “tempo de atuação docente” é organizada por cinco itens de acordo com as fases do ciclo de vida profissional propostas por Huberman (1995), foi verificado que tal análise seria comprometida, uma vez que as duas últimas fases (serenidade e desinvestimento) possuem poucos números de respondentes. Dessa maneira, a solução seria agrupar as duas últimas fases, para a aplicação desse teste. De acordo com o afirmado por Huberman (1995), as duas últimas fases (serenidade e desinvestimento) possuem algumas características semelhantes, como o desinvestimento profissional e maior dedicação às questões pessoais. Como nessas fases podem ser encontradas semelhanças nas relações de investimento profissional e satisfação pessoal, agrupá-las em uma única fase não prejudicaria a análise dos resultados nesta pesquisa.

Os resultados gerados pela aplicação do teste qui-quadrado relacionando as variáveis “tempo de atuação docente” (portanto para quatro fases) e “tipo de instituição” revelaram que existe associação significativa entre elas, conforme pode ser observado na Tabela 13, a seguir:

Tabela 13. Teste qui-quadrado dos professores de música relacionando tempo de atuação docente e o tipo de instituição.

Tempo de atuação docente – Tipo de instituição					
		Instituição		Total	
		Pública	Privada		
Tempo de atuação docente	Entrada na carreira	Observado	37	23	60
		Esperado	28,1	31,9	60
		Resíduo ajustado	2,9	-2,9	
	Fase de estabilização	Observado	9	11	20
		Esperado	9,4	10,6	20
		Resíduo ajustado	-0,2	0,2	
	Fase da diversificação	Observado	27	44	71
		Esperado	33,3	37,7	71
		Resíduo ajustado	-2,0	2,0	
	Fase da serenidade/ Desinvestimento	Observado	3	8	11
		Esperado	5,2	5,8	11
		Resíduo ajustado	-1,4	1,4	
	Total	Observado	76	86	162
		Esperado	76,0	86,0	162

p-value = 0,026

De acordo com Callegari-Jacques (2003), a associação entre as variáveis é considerada significativa quando o valor encontrado para p for menor que 0,05 ($p < 0,05$). Como o teste apresentou um valor de p igual a 0,026, a autora explica que devem ser analisados os resíduos ajustados para verificar onde ocorre uma associação significativa. A interpretação dos resíduos é realizada da seguinte forma: se o valor do resíduo ajustado for menor que 1,96, não existe associação significativa entre as variáveis cruzadas; se o valor do resíduo for maior que 1,96, existe associação significativa entre as variáveis.

Nesse caso, ao se relacionarem os itens dessas variáveis, foi encontrada uma significativa correlação entre as instituições públicas com a entrada na carreira, onde foi observado um resíduo ajustado de 2,90 (portanto maior do que o esperado). Esse resultado demonstra que os professores no início da carreira tenderam a preferir atuar em instituições públicas ao invés de instituições privadas.

Outra associação que ocorreu, aplicando-se este mesmo teste, foi entre as variáveis “tempo de atuação docente” e “motivação controlada”, o que também revelou existência significativa de correlação entre elas, apresentando um valor para p de 0,004. Tal associação deu-se no escore “baixo” (da motivação controlada) e na “fase da serenidade/desinvestimento”, conforme demonstrado na tabela a seguir:

Tabela 14. Teste qui-quadrado dos professores de música relacionando tempo de atuação docente e motivação controlada.

		Tempo de atuação docente – Motivação Controlada			
		Mot. Controlada			
		Baixo	Médio	Alto	
Tempo de atuação docente	Entrada na carreira	Observado	1	31	28
		Esperado	8,5	28,9	22,6
		Resíduo ajustado	-3,5	0,7	1,8
	Fase de estabilização	Observado	3	10	7
		Esperado	2,8	9,6	7,5
		Resíduo ajustado	0,1	0,2	-0,3
	Fase da diversificação	Observado	14	33	24
		Esperado	10,1	34,2	26,7
		Resíduo ajustado	1,8	-0,4	-0,9
	Fase da serenidade/ Desinvestimento	Observado	5	4	2
		Esperado	1,6	5,3	4,1
		Resíduo ajustado	3,1	-0,8	-1,4
Total	Observado	23	78	61	
	Esperado	23,0	78,0	61,0	

p -value = 0,004

Como o valor do resíduo ajustado encontrado foi maior que 1,96, é possível concluir que existe uma associação significativa entre esses itens. De acordo com a hipótese gerada pelos proponentes da teoria da autodeterminação, era esperado que os professores apresentassem escores mais baixos nessa fase, uma vez que a motivação é associada a uma queda ao longo do tempo estabelecido pelo *continuum* de autodeterminação. Os dados da presente amostra, entretanto, apresentaram um valor maior nesse item, o que será também discutido no próximo capítulo.

Para variáveis “tempo de atuação docente” e “motivação autônoma”, o teste qui-quadrado não pôde ser aplicado, pois 50% dos itens que compõem a amostra apresentaram valores menores que cinco respondentes. Nesse caso, conforme explicado no capítulo anterior, é aconselhado substituir o teste qui-quadrado pelo teste exato de Fisher (BRUNI, 2009; MALHOTRA, 2006; CALLEGARI-JACQUES 2003). Da mesma forma que o teste qui-quadrado, o teste exato de Fisher também verifica as diferenças existentes entre duas variáveis independentes, no caso “tempo de atuação docente” e “motivação autônoma”. O resultado da aplicação desse teste não foi significativo para a presente amostra, conforme pode ser verificado a seguir:

Tabela 15. Teste exato de Fischer dos professores de música relacionando tempo de atuação docente e motivação autônoma.

Tempo de atuação docente – Motivação Autônoma					
		Mot. Autônoma		Total	
		Médio	Alto		
Tempo de atuação docente	Entrada na carreira	Observado	4	56	60
		Esperado	3,3	56,7	60,0
		Resíduo ajustado	0,5	-0,5	
	Fase de estabilização	Observado	1	19	20
		Esperado	1,1	18,9	20,0
		Resíduo ajustado	-0,1	0,1	
	Fase da diversificação	Observado	4	67	71
		Esperado	3,9	67,1	71,0
		Resíduo ajustado	0,0	0,0	
	Fase da serenidade/ Desinvestimento	Observado	0	11	11
		Esperado	0,6	10,4	11,0
		Resíduo ajustado	-0,8	0,8	
	Total	Observado	9	153	162
		Esperado	9,0	153,0	162,0

p-value = 1,00

Nesse caso, o valor de p foi superior ao valor esperado para esse tipo de teste, que deveria apresentar um valor de p menor que 0,05. Como o valor de p foi maior que o esperado ($p = 1,00$) verifica-se que essa associação não foi significativa, podendo-se concluir que a variável “motivação autônoma” não possui associação com a variável “tempo de atuação docente” para a amostra de professores aqui investigada.

4.3.3 Teste t para amostras independentes

O teste t é utilizado em pesquisas quantitativas com o intuito de verificar se a diferença observada entre duas médias obtidas numa amostra é considerada significativa. Esta é considerada significativa quando valor de p é menor que 0,05 ($p < 0,05$), caso contrário seu resultado não é considerado significativo. A fim de se realizar esse teste, primeiramente foram calculados a média de respostas atribuídas pelos professores para cada fator (motivação autônoma e controlada) de acordo com o tipo de instituição, conforme demonstrado na Tabela 16, a seguir:

Tabela 16. Resultado da análise descritiva envolvendo a motivação autônoma e controlada com o tipo de instituição.

	Estatística Descritiva			
	Instituição	N	Média	Desvio padrão
Motivação Controlada	Pública	76	3,18	0,6905
	Privada	86	3,19	0,6805
Motivação Autônoma	Pública	76	4,20	0,4951
	Privada	86	4,18	0,4070

Através dos dados obtidos no cálculo da média para essas motivações, o teste t foi aplicado para verificar se existe diferença significativa entre os tipos de instituições (públicas e privadas) com o fator 1 (motivação controlada) e o fator 2 (motivação autônoma) dos professores aqui investigados, apresentando os seguintes resultados:

Tabela 17. Resultado do teste t envolvendo a motivação autônoma e controlada com o tipo de instituição.

Teste t	
	p-value
Motivação Controlada – Tipo de instituição	0,958
Motivação Autônoma – Tipo de instituição	0,803

Dessa forma, como os valores de p para a motivação autônoma ($p = 0,803$) e para a motivação controlada ($p = 0,958$) são maiores que 0,05 conclui-se não existir diferença significativa entre o tipos de instituições e essas motivações para os professores de música da amostra analisada.

5 DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo discuto os resultados das análises estatísticas apresentadas no capítulo anterior, de acordo com o referencial teórico desta pesquisa, cujo objetivo foi investigar a motivação dos professores de música que atuam em escolas de educação básica sob a perspectiva da teoria da autodeterminação. Esta discussão será apresentada em duas categorias:

- a) Validação do instrumento de pesquisa proposto: Escala de Motivação do Professor de Música (EMPM).
- b) Resultados sobre a motivação autônoma e controlada dos professores de música.

5.1 Validação da Escala de Motivação do Professor de Música (EMPM)

Segundo Guimarães (2003), para atingir os objetivos propostos de um pesquisador, uma escala de medida deve passar por uma avaliação objetiva de seus itens, a fim de verificar a validade e a fidedignidade do instrumento em situações específicas. Essa avaliação, gerada a partir da análise estatística das propriedades psicométricas de uma escala, é essencial para poder discutir, comparar, dialogar e cruzar os resultados obtidos com outras literaturas sobre o tema.

De acordo com os resultados apresentados no capítulo anterior, a Escala de Motivação do Professor de Música (EMPM) foi considerada confiável (coeficiente alfa de Cronbach alto; escores estáveis; análise fatorial satisfatória) e válida (prediz a percepção de motivação autônoma e motivação controlada; prevê que os resultados são consistentes com a teoria da autodeterminação). A escala foi desenvolvida para

analisar a motivação do professor de música destacando o grau de intensidade de cada regulação proposta pelo *continuum* de autodeterminação. Após a avaliação da escala, a análise estatística a validou para que seus resultados fossem analisados de acordo com dois fatores: fator 1 – motivação controlada e fator 2 – motivação autônoma. Caso haja o interesse de a escala ser utilizada em outras pesquisas, o levantamento das propriedades psicométricas da EMPM indicou que as afirmativas referentes a algumas regulações necessitam passar por nova revisão e avaliação, para que seja possível mensurar individualmente cada construto proposto pelo *continuum* de autodeterminação.

Os dados obtidos na análise fatorial para cada uma das regulações (apresentadas no capítulo anterior) indicam que a motivação externa por regulação introjetada e a motivação intrínseca apresentaram alfa de Cronbach aceitável. Excluindo as questões de número 1 (escore médio 3,31), 6 (escore médio 2,94), 26 (escore médio 3,40), 20 (escore médio 2,33), e 3 (escore médio 1,88), as demais questões presentes no questionário parecem representativas para os respectivos construtos, e indicam um caminho para novas elaborações na busca de questões que possam avaliar melhor o grau de precisão desses itens (tabelas 2 e 3 e Anexos 5 e 6).

Conforme Bzuneck e Guimarães (2007), os testes e resultados de análises não garantem que um determinado questionário ou escala específica seja definitiva ou a melhor; eles apenas indicam que seus elementos se ajustam aos objetivos a serem observados. É importante lembrar que, mesmo com as análises de viabilidade e confiabilidade sendo favoráveis à validação de uma escala de mensuração, seus itens sempre podem e devem ser aperfeiçoados, principalmente quando um procedimento se refere a avaliações de construtos psicológicos.

5.2 Resultados sobre a motivação autônoma e controlada dos professores de música

De acordo com os resultados obtidos no processo de validação da EMPM, este estudo investigou a motivação do professor de música que atua em escolas de educação básica à luz da teoria da autodeterminação. Os resultados foram validados através do agrupamento em dois fatores, a fim de se compreender a interação que professores de música estabelecem no ambiente educacional. Esses

agrupamentos, envolvendo questões com várias características, foram essenciais para analisar como os professores interagem cotidianamente na escola e buscar verificar as percepções que eles têm sobre as três necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e pertencimento), estabelecidas pelos tipos de motivação autônoma e motivação controlada.

Os resultados encontrados neste estudo, utilizando a escala EMPM para medir a motivação autônoma e motivação controlada, se alinham aos resultados já obtidos por outras pesquisas (PELLETIER; SHARP, 2009; ROTH et al., 2007), e mostram que a motivação autônoma do professor de música também está relacionada à vontade de escolha e satisfação pessoal (RYAN; DECI, 2003; TOLLEFSON, 2000; VANSTEENKISTE; LENS; DECI, 2006).

A motivação autônoma é observada quando o comportamento do professor é iniciado e regulado por ele, ou seja, seus comportamentos são intrinsecamente motivados ou regulados pelo meio da internalização, como proposto pela teoria da integração organísmica. A motivação controlada é observada quando o comportamento não é iniciado ou regido internamente pelo professor, mas, sim, quando é regulado por fatores externos. Assim, os professores precisam de um contexto no qual a orientação para autonomia beneficie um *feedback* sobre suas próprias orientações.

Apesar de vários estudos abordarem a motivação profissional a partir da perspectiva da teoria da autodeterminação, a grande maioria deles buscava analisar as interações de professores em seu ambiente laboral em relação a metas e salários (por exemplo, FERNET; GUAY; SENEAL, 2004; PELLETIER; SEGUIN-LEVESQUE; LEGAULT, 2002). Roth et al. (2007) verificaram que analisar a motivação do professor a partir dessas interações laborais não era suficiente para avaliar as percepções dos professores em atividades especificamente escolares. Para isso, os autores desenvolveram um instrumento próprio.

Desse modo, ao analisar várias situações rotineiras com as quais o professor de música se depara no seu dia a dia, conforme sugerido por Roth et al. (2007), foi possível verificar como tais situações podem ser determinantes no comportamento motivacional desses profissionais. Buscar compreender a importância da motivação do professor de música e as relações que ele estabelece com o ambiente educacional, contato com seus pares e interação com os alunos foi importante para entender o envolvimento autônomo do professor nas atividades musicais.

Descritivamente, os resultados desta pesquisa mostraram uma tendência geral de os professores se sentirem autônomos para desenvolver as práticas musicais em sala de aula. Esse dado é positivo, pois professores autonomamente motivados buscam sempre melhorar seus conhecimentos e habilidades e não se deixam abater pelos insucessos (BZUNECK, 2004). Ao contrário, apresentam satisfação pessoal, experimentam um desenvolvimento saudável, emoções positivas (REEVE; DECI; RYAN, 2004) e realização profissional (AUSTIN; RENWICK; McPHERSON, 2006).

A teoria da orientação de causalidade proposta pela teoria da autodeterminação destina-se a explicar as diferenças pessoais para a propensão à autonomia ou ao controle. Reeve, Deci e Ryan (2004) asseguram que os indivíduos tendem a se perceber autônomos ou controlados de acordo com a satisfação das necessidades psicológicas básicas. Dessa forma, professores que têm satisfeitas suas necessidades básicas através de regulações externas tendem a apresentar orientação causal para o controle, e professores que têm satisfeitas suas necessidades através de tendências internas são mais propensos à autonomia.

Na área da educação musical, as pesquisas têm abordado a autonomia do professor de música que atua no contexto escolar sob diversos enfoques e perspectivas. Hirsch (2007), por exemplo, explicou que as regulamentações governamentais através do PCNs dão margem para que o professor possa ter autonomia no planejamento de suas aulas. Beineke (2000) trouxe nas falas das professoras de música algumas estratégias de ensino por elas utilizadas a fim de propiciar a autonomia dos alunos para se expressarem musicalmente.

De acordo com a teoria de metas e conteúdos, os professores apresentam-se motivados e autônomos por metas intrínsecas, conforme os resultados obtidos na questão 9 (“Tenho como ideal contribuir para o crescimento e reconhecimento da educação musical escolar”), com a qual concordaram 92,6% dos professores. Os resultados demonstram que auxiliar o crescimento e reconhecimento da educação musical escolar é um fator que propicia a satisfação pessoal dos professores investigados.

5.2.1 Senso de autonomia

A necessidade psicológica básica de autonomia descrita pela teoria das necessidades básicas reflete um desejo dos professores de estarem no controle ou de sentirem-se autônomos ou autodeterminados, em termos de seu próprio comportamento (DECI, RYAN, 2008a, 2008b).

Os resultados apresentados neste estudo confirmam as proposições da teoria da autodeterminação, cuja observação positiva da autonomia tem relatado fortes indícios de satisfação pessoal. A questão 5 (“Ser professor de música permite que eu sinta satisfação pessoal”), a questão 25 (“Sinto-me realizado(a) quando vejo que meus alunos se envolvem em atividades musicais”) e a questão 30 (“Ministro aulas de música na escola porque é isso que escolhi para mim”) trazem um índice de concordância entre os professores de 93,3%, 99,4% e 86,4%, respectivamente.

Os resultados apresentados nessas questões retratam as qualidades experienciais da experiência subjetiva de autonomia proposta pela teoria da autodeterminação. Os altos índices de concordância obtidos nestas questões mostram que os professores possuem um *locus* de causalidade percebido e *volição*, isto é, os professores de música percebem que são autores de seus próprios atos e engajam-se em dar aulas de música porque o desejam (e não porque se sentem pressionados externamente).

Os estudos destacados no segundo capítulo desta pesquisa trazem o fator ambiental como fundamental para proporcionar apoio à autonomia e obter elevados níveis de autodeterminação. A teoria da autodeterminação tem relatado que um ambiente com apoio à autonomia (em relação ao ambiente favorável ao controle) tende a aumentar a motivação autônoma do professor. Ryan e Deci (2000a) salientam a importância do contexto social para facilitar a satisfação das necessidades de autonomia, distinguindo entre dois tipos de ambiente que são susceptíveis de influência.

Segundo Deci e Ryan (2008b), alguns ambientes são favoráveis para os professores sentirem-se autônomos, relatando o sentimento de escolha sobre seu comportamento. Através da análise descritiva, pode-se perceber que, no geral, os professores percebem sua autonomia de acordo com a relação estabelecida entre os fatores ambientais, principalmente com seus alunos. O resultado apresentado na questão 29 (“Gosto de inovar e criar aulas de música diferentes de acordo com o

grupo que estou trabalhando”) corrobora essa afirmação, com uma concordância de 96,9% dos professores de música pesquisados.

Ambientes controladores também incidem sobre o comportamento do professor, levando-os a experimentar conflitos e pressões, provavelmente reduzindo a motivação autônoma e frustrando a satisfação da necessidade de autonomia. (McLACHLAN; HAGGER, 2010). A questão 6 (“A escola exige que eu desenvolva projetos e atividades com outras disciplinas”), que buscava investigar se o ambiente laboral incidia sobre a motivação do professor, obteve discordância de 43,2% da amostra, isto é, para esses profissionais a escola não interferia no seu sentimento de escolha, enquanto 46,9% da amostra relataram que sim, a escola era determinante no seu sentimento de escolha.

Já a questão 18, entretanto (“Procuro me integrar em projetos da escola ou de outras disciplinas para que a música tenha maior destaque nas atividades da minha escola”), contou com a concordância de 56,2% dos professores. Comparando os resultados dessas três questões (Q29, Q6 e Q18), pode-se perceber que, mesmo em ambientes onde os professores percebem influência externa sobre suas escolhas, esta ocorre em relação às questões de ordem administrativas e não nas atividades específicas acadêmicas do professor em sala de aula. Mesmo que alguns professores possam sofrer com as interferências externas, a questão 18 demonstrou que 43,2% dos professores de música desta pesquisa não sentem pressões de seu ambiente laboral e muitos (56,2%) praticam suas atividades movidos por interesses pessoais.

Segundo a teoria da autodeterminação, professores que se sentem autônomos conseqüentemente possuem uma maior disposição para atuarem de forma autônoma em sala de aula, gerando influências diretas na motivação de seus alunos (MACHADO, 2009; REEVE, DECI; RYAN, 2004). No entanto, esta pesquisa não avaliou o estilo motivacional adotado pelo professor nem as implicações motivacionais dos alunos. Para tanto, seria necessária outra pesquisa que pudesse examinar a motivação do professor de música e investigar a motivação de seus alunos, para verificar se realmente essa tendência ocorre.

5.2.2 Senso de competência

A motivação autônoma e a motivação controlada têm sido associadas a uma série de resultados afetivos, cognitivos e comportamentais no que se refere à necessidade de competência (DECI; RYAN, 2008a, 2008b). Conforme exposto no segundo capítulo, essa necessidade é importante para os professores de música, pois, interagindo satisfatoriamente com o meio ambiente, o professor pode alcançar os resultados desejados. Quando o senso de competência é atingido satisfatoriamente, o ambiente educacional funciona como um sistema positivo de apoio das necessidades dos professores, cuja interação propicia a exploração de interesses, habilidades, internalização de valores e desenvolvimento social (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

Duas questões deste estudo buscaram analisar se o planejamento de ensino era um fator importante para suprir essa necessidade nos professores de música. A questão 13 (“Considero importante e necessário que eu realize meus planejamentos de ensino para me tornar um(a) bom(a) profissional”) obteve 92% de concordância, e a questão 14 (“Ao fazer meus planejamentos de ensino, faço-o porque sei que é sempre importante que eu me organize profissionalmente”) obteve 95,7%.

Analisando esses resultados, pode-se perceber que em duas situações diferentes o planejamento de ensino é visto pelos professores como importante para alcançarem os resultados desejados (organização profissional) e sentirem-se competentes (tornar-se um bom profissional). Essa análise é evidenciada nos resultados obtidos com a aplicação do teste de correlação de Pearson em que estas questões (Q13 e Q14) apresentaram correlação forte, indicando que os professores que responderam positivamente a questão 13 tenderam a também responder positivamente a questão 14. Assim, é possível concluir que os professores de música aqui investigados de fato se importam com o planejamento de ensino para o desenvolvimento de suas atividades.

Esses resultados se alinham ao estudo de Azevedo (2007), que destacou a importância do planejamento para a ação pedagógica dos licenciandos em música. A autora relatou como o planejamento das aulas realizadas pelos estagiários se refletiu nas situações pedagógicas em sala de aula. Esses licenciandos destacaram a importância do planejamento de ensino para o êxito de suas aulas, mesmo com as

afirmações de que às vezes eram necessárias algumas adaptações no momento do estágio.

Queiroz e Marinho (2007) destacaram a importância do planejamento de ensino para um grupo de professores de música no município de João Pessoa. Os autores relataram que, no início do contato, os professores investigados realizavam o planejamento de aula apenas para fins imediatos, sem entender a importância deste para sua prática educativa. Com intervenções baseadas em reflexões com esses educadores, ao final do trabalho os professores se conscientizaram da importância de um planejamento de ensino para contemplar os objetivos do trabalho musical como um todo, mostrando-se mais confiantes e seguros em suas práticas musicais.

O *feedback* é outro fator importante para sustentar a necessidade de competência. De acordo com Reeve (2006), o *feedback* pode ser gerado de diversas formas: originado na atividade, na pessoa em si, nas comparações sociais ou na opinião de outros indivíduos. A questão 10 (“Sinto-me muito mal quando os alunos não gostam das minhas aulas”) mediu o *feedback* que os professores recebem através da opinião dos seus alunos, e apresentou 66,7% de concordância entre os respondentes. Este resultado sugere que os professores de música sentem-se afetados quando seus alunos apresentam um *feedback* negativo para suas aulas. Segundo Hattie e Timperley (2007), um *feedback* negativo pode diminuir a percepção de competência e interferir na autoestima do professor.

De acordo com a teoria das necessidades básicas, a satisfação da necessidade de competência está relacionada com a sensação que a pessoa tem de ser capaz de interagir com o meio, obtendo segurança, confiança e eficiência no desenvolvimento das ações. Com esse entendimento, os resultados apontaram que o planejamento de ensino é um fator que também pode ser associado à satisfação da necessidade psicológica básica de competência.

Entretanto, conforme afirma Guimarães (2003), o sentimento de competência sozinho não é capaz de promover a motivação de um professor, uma vez que a valorização da sensação de liberdade é associada tanto à percepção de autonomia quanto ao sentimento da competência.

5.2.3 Senso de pertencimento

O senso de pertencimento tem sido apontado por Deci e Ryan (2008a, 2008b) como uma necessidade importante para o desenvolvimento saudável dos indivíduos. Os resultados relativos à necessidade de pertencer, proposta pela teoria da autodeterminação, sugerem que a maioria dos professores deste estudo tem satisfeita, pelo menos em parte, essa importante necessidade psicológica.

A relação positiva estabelecida por professores que se sentem motivados autonomamente e o comportamento do professor para as aulas de música estão associados nos resultados baseados na teoria da autodeterminação. Este estudo indicou que os professores de música sentem-se autodeterminados para seu trabalho e, em geral, possuem satisfeita a necessidade de pertencer.

A interação dos professores de música pesquisados com os demais professores é um fato a ser observado. A questão 7 (“Dedico tempo em minhas aulas de música para que os professores reconheçam minha familiaridade com os alunos e a música”) e a questão 21 (“Desenvolvo minhas atividades musicais em sala de aula porque desejo que os professores e a direção estejam satisfeitos”) apresentaram um índice de concordância de 29,6% e 22,9%, respectivamente.

Embora não seja possível verificar suas causas, os resultados sugerem que os professores pesquisados não percebem a interação com os pares como essencial para satisfazer a necessidade de pertencer, conforme proposto pela teoria da autodeterminação. Segundo a teoria das necessidades básicas, a interação com os outros e a percepção de vínculo social são características essenciais para a necessidade de pertencimento.

Comparando os dados obtidos nessas questões (Q7 e Q21) com o resultado encontrado na questão 11 (“Desenvolvo minhas atividades buscando sempre inovar para que os alunos não pensem que meu trabalho é repetitivo”), em que 77,2% dos respondentes concordaram com essa afirmativa, pode-se perceber que a satisfação da necessidade de pertencer está mais associada à interação com os alunos do que com os pares. Esses dados corroboram Draves (2008), que observou a importância da relação entre alunos e professores de música para as atividades musicais.

As afirmativas sobre a avaliação escolar foram inseridas nesse questionário para verificar que importância ela tem para o professor de música. Nesse caso, buscou-se analisar se a avaliação é uma estratégia utilizada pelos pesquisados para

estabelecer relações e interações com a escola e seus alunos. Diante do exposto, a questão 17 (“Avalio meus alunos para que professores, pais e direção vejam que minhas aulas são importantes na escola”), que compõe a motivação controlada, resultou em 37,7% de concordância, isto é, a minoria dos professores investigados usa a avaliação como uma forma externa para reconhecimento profissional. Os resultados apontaram que 56,2% dos professores não concordam com a afirmativa.

Outra questão que mensura a avaliação, agora propondo verificar a forma de relacionamento entre professores e alunos, é a questão 20 (“Faço avaliações para que os alunos levem a sério as aulas de música”). Embora seja componente da motivação autônoma, essa questão refere-se à um comportamento com regulação introjetada. Os dados mostram que 66,1% dos professores discordaram dessa afirmativa, enquanto 30,2% concordaram. Este resultado é interessante de ser observado, pois mostra que o uso de recompensas não tem sido utilizado pela grande maioria desses professores como estratégia de ensino para fazer com que os alunos se interessem pelas aulas de música.

O resultado obtido na questão 20 se alinha também com o da questão 11 (“Desenvolvo minhas atividades buscando sempre inovar para que os alunos não pensem que meu trabalho é repetitivo”), em que houve 77,2% de concordância. Relacionando esses dados é possível verificar que, ao invés de traçar estratégias de cunho externo, o professor tem buscado traçar estratégias que propiciem a motivação autônoma de seus alunos.

Esses resultados se alinham ao descrito na teoria da autodeterminação, uma vez que necessidades psicológicas básicas também são reveladas nos comportamentos interpessoais dos professores de música. No entanto, o estudo é limitado a um pequeno número de variáveis. Pesquisas futuras são indicadas para investigar outras variáveis, a fim de verificar se elas são também associadas à motivação dos professores de música. De acordo com Fernet et al. (2008), a satisfação das necessidades psicológicas básicas pode ser evidenciada no contexto educacional através da realização por parte do professor de distintas tarefas.

5.2.4 A motivação do professor segundo o tipo de instituição em que atua e seu ciclo de vida profissional

Os dados apresentados no capítulo anterior demonstraram que o nível de motivação percebido pelos professores das instituições privadas é bastante semelhante ao encontrado nos professores das instituições públicas, conforme destacado no Gráfico 6. Segundo a teoria da autodeterminação, a motivação autônoma se estabelece através do processo de internalização que, além de ser algo individual e espontâneo, também ocorre em função do contexto social, ou seja, os fatores ambientais podem tanto facilitá-lo como dificultá-lo (DECI; RYAN, 2008a). Nesse caso, podemos perceber que, para as atividades musicais, os professores pertencentes aos dois grupos distintos sentem a interação com o contexto social de forma semelhante.

Pelletier, Seguin-Levesque e Legault (2002) sugeriram que outros pesquisadores investigassem o impacto da motivação do professor em sistemas de ensino público e privado, exemplificando que pais e familiares do sistema privado poderiam pressionar o professor a obter resultados, por contribuírem financeiramente na educação dos seus filhos. Diante dessa premissa, pode-se observar que as questões referentes à influência dos pais de alunos sobre os professores de música não foram fundamentais para que estes se sentissem controlados.

Os teóricos motivacionais também pressupõem que há um declínio gradual de motivação autônoma ao longo dos anos (RYAN; DECI, 2000b). Huberman (1995) também argumenta que no final do ciclo de vida profissional os professores encontram-se menos motivados para as práticas profissionais, investindo mais em sua vida pessoal. Conforme apresentado no primeiro capítulo, Oliveira (2007) também observou essa tendência com os professores de música em seus estudos, ao destacar que nessas fases os professores de música por elas investigados apresentaram desânimo e buscaram menor investimento profissional.

Esta pesquisa, entretanto, não confirmou a hipótese proposta por Ryan e Deci (2000b) de acordo com a teoria da autodeterminação, uma vez que a motivação autônoma dos professores aqui investigados foi superior no final do tempo de atuação docente, em comparação com os professores em início de carreira. Cabe destacar que esta pesquisa foi realizada com o método de *survey* interseccional.

Pesquisas longitudinais seriam recomendadas para observar se esse resultado ocorre com o mesmo professor ao longo dos anos.

O estudo de Hoy e Woolfolk (1990) evidenciou que futuros professores ou aqueles em início de carreira tornam-se mais controladores após completarem sua experiência de ensino, apresentando uma motivação controlada nos anos iniciais da carreira docente. Esse fato foi verificado com os professores de música investigados, uma vez que, tanto no setor público como no setor privado, os professores em fase de entrada na carreira, isto é, nos três primeiros anos de atuação profissional, apresentaram uma motivação maior para o controle em relação aos professores da fase de desinvestimento, conforme exposto no Gráfico 8 do capítulo anterior.

Observando apenas os resultados dos professores que atuam nas instituições privadas, conforme apresentado na Tabela 10 do capítulo anterior, os resultados corroboram a literatura da teoria da autodeterminação (DECI; RYAN, 2008a, 2008b). Visualizando os dados sintetizados apenas dos professores de música que atuam no setor privado, é possível observar essa tendência gradual de motivação autônoma conforme postulada por Ryan e Deci (2000b), e em consonância com os resultados dos professores de música do estudo de Oliveira (2007).

Analisando os escores médios da motivação autônoma e motivação controlada apresentados apenas pelos professores de música das instituições privadas, é possível verificar um declínio no grau de autodeterminação, mesmo com um ligeiro aumento motivacional na fase da serenidade, tanto para a motivação autônoma quanto para a motivação controlada. Essa tendência da amostra também se alinha ao estudo de Huberman (1989): os professores de música aqui investigados também mostraram uma tendência de apresentar menor motivação nos períodos compreendidos pelas fases de serenidade e desinvestimento.

Diferentemente das instituições privadas, nas instituições públicas os professores tiveram em seu início de carreira uma motivação autônoma, apresentando o escore médio de 4,22, mas, ao final de seu ciclo profissional, essa motivação não sofreu um declínio, mas sim uma graduação positiva, apresentando um escore de 4,85. Esse dado se contrapõe ao pensamento de Huberman (1989), em que o autor relata que na fase da serenidade o professor tende à diminuição do investimento na atividade profissional, com conseqüente declínio em sua motivação. Verifica-se que os resultados para a motivação dos professores de música no setor

público diferem dos resultados que vêm sendo relatados por outros estudos amparados pela teoria da autodeterminação.

Jesus e Santos (2004) relataram que muitos autores consideram as idades entre 35 e 40 anos um período onde os professores possuem maior tendência para desilusão profissional e apresentarem menores índices de motivação. Esse grupo de professores Huberman (1989) sinaliza estar em torno dos 11 a 19 anos de atuação docente, podendo ser enquadrado na fase de diversificação (7 a 25 anos). Observando a amostra de professores de música, os dados coletados revelaram que tanto nas instituições públicas como nas instituições privadas os professores apresentaram um declínio motivacional nessa fase, principalmente se comparados com os professores no início de carreira.

Embora não tenha sido o foco deste estudo, esse fato é preocupante, pois Huberman (1989) verificou que essa fase compreende um grupo em que há uma maior porcentagem de profissionais que pensam em abandonar a docência, pois fazem um balanço do seu passado profissional e, ao considerarem o saldo negativo, percebem que estão no último período em que ainda julgam ser possível mudar para outra carreira. Hancock (2009) também alertou para o alto índice de abandono da carreira entre os professores de música, por necessitarem de autonomia e ansiarem por liderança.

Ao observar os resultados obtidos somente pelas questões da motivação controlada, os professores iniciantes tiveram um escore médio maior para o controle (3,33 para as instituições privadas e 3,45 para as instituições públicas) do que aqueles na fase de desinvestimento (2,15 para as instituições privadas e 2,90 para as instituições públicas), conforme apresentado no capítulo anterior. Esse dado é confirmado através da estatística inferencial, em que o teste qui-quadrado realizado entre os professores de música relacionando tempo de atuação docente e a motivação controlada apresentou um resultado maior do que o esperado para a fase de serenidade e desinvestimento, conforme apresentado na Tabela 14. Essa associação sugere que para a motivação controlada há uma tendência de os professores em início de carreira apresentarem motivação privativa de liberdade, conforme relatado por Hoy e Woolfork (1990).

Em relação aos resultados obtidos através da análise estatística inferencial, esta pesquisa, através do teste qui-quadrado, observou que existe uma associação significativa entre a escola pública e a entrada na carreira, ou seja, os professores

de música tendem a optar por atuar por instituições públicas ao invés da privada, conforme apresentado na Tabela 13. Relacionando esse resultado com a análise descritiva desses professores é interessante destacar que, mesmo os docentes preferindo atuar no setor público, estes profissionais apresentaram maior tendência à motivação controlada do que os professores da mesma fase que estão no setor privado (escores médios: 3,45 para o público e 3,36 para o privado). Em relação à motivação autônoma, este dado também é relevante, pois estes professores também se sentem menos motivados autonomamente no setor público (4,22) em relação ao setor privado (4,24).

Os estudos de Chirkov, Ryan e Willness (2005) e Chirkov (2009), cujos objetivos foram de analisar a satisfação das três necessidades psicológicas básicas, em diferentes contextos e países, encontraram a satisfação da necessidade de autonomia associada a efeitos positivos, independentemente da cultura em que estão inseridos. Sheldon et al. (2004) também corroboram esses autores ao identificarem na motivação autônoma benefícios positivos para a aprendizagem, em diferentes países. Apesar das críticas relacionadas à universalidade da teoria da autodeterminação, os resultados positivos tanto para a satisfação de autonomia, competência e pertencimento dos professores de música que atuam em escolas de educação básica como as variáveis de contexto aqui investigadas contribuem para a proposição da universalidade desse referencial teórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste estudo foi investigar a motivação dos professores de música que atuam em escolas de educação básica sob a perspectiva da teoria da autodeterminação. Fizeram parte da amostra 162 professores de música atuantes em escolas de educação básica na região Sul do Brasil. De acordo com os resultados obtidos, existem indicativos de que os professores investigados, em sua maioria, apresentaram uma tendência à motivação autônoma para o ensino de música. A partir da análise dos resultados percebeu-se que os professores de música optaram pela carreira porque assim o desejaram e que, por isso, sentiam-se realizados e percebiam-se satisfeitos com a escolha dessa área profissional.

O estudo ter revelado que os professores de música pesquisados sentiam-se autônomos e motivados é um fator positivo, e pode trazer reflexões para o ensino de música na educação básica, juntamente com a sanção da lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008), que acrescentou a obrigatoriedade do conteúdo música no currículo escolar. Os resultados desta pesquisa apontam caminhos que podem colaborar para a elaboração de políticas públicas voltadas para a área educacional, uma vez que, de acordo com o referencial teórico desta pesquisa, professores motivados autonomamente em sala de aula contribuem para que os alunos sintam-se motivados para o aprendizado de práticas musicais.

Ao se analisar a percepção que o professor possui sobre sua própria autonomia, competência e senso de pertencimento (conforme estabelecido pelos proponentes da teoria da autodeterminação), constatou-se que os professores de música pesquisados possuíam satisfeitas essas três necessidades psicológicas, relatando, conseqüentemente, sentimentos de bem-estar e satisfação pessoal. A satisfação dessas três necessidades básicas é relevante para as práticas dos

professores de música, na medida em que os pesquisadores têm destacado a importância da motivação autônoma, de forma que os professores possam auxiliar também na motivação dos alunos (ASSOR et al., 2009; PELLETIER; SEGUIN-LEVESQUE; LEGAULT, 2002).

Em relação à necessidade psicológica básica de pertencimento dos professores de música, a pesquisa revelou que estes se sentiam satisfeitos positivamente em se tratando de sua relação estabelecida com os alunos, contudo não em relação aos seus pares e instituições. Este último aspecto é preocupante, pois pode ocasionar, nesse contexto, um distanciamento desse profissional no ambiente de trabalho, criando um isolamento maior do professor de música.

Ao atuar nas escolas de educação básica os professores não estão imunes às pressões geradas no ambiente, sejam essas pressões administrativas e curriculares ou ligadas ao próprio relacionamento com os demais professores. Assim sendo, é importante que as escolas compreendam e estimulem uma relação positiva entre seus professores. Para tanto, tal resultado pode auxiliar na promoção de um ambiente laboral no qual os professores de música tenham satisfeitas essas necessidades psicológicas, por conseguinte, sentindo-se competentes e autônomos e envolvidos para atuar tanto em relação aos alunos como também aos seus pares.

Implementar mudanças que conscientizem a importância da motivação para professores no ambiente escolar não é tarefa das mais fáceis, pois se trata de um processo longo e contínuo. Conforme os resultados apresentados no presente estudo, pode-se sugerir que as escolas desenvolvam periodicamente políticas e práticas que auxiliem a motivação e comprometimento dos professores de música para que, assim, possam proporcionar melhores realizações profissionais e maiores resultados educacionais.

A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa percebeu-se a formação de professores de música pode ser passível de reflexões. Os dados apontaram diversos caminhos para auxiliar na formação de professores, principalmente nas relações estabelecidas entre o conhecimento adquirido na academia e as práticas pedagógicas no ambiente escolar. O estudo, ao mostrar que os professores de música sentem-se motivados em ser professores ao mesmo tempo em que estão desassociados de seus pares, faz notar que o assunto merece novas reflexões e investigações.

A relação motivação autônoma do professor *versus* baixo interesse dos alunos pelas aulas de música na escola, estudado por Pizzato (2009), aponta para a necessidade de discussões na formação dos professores de música, já que estes relatam estar motivados autonomamente. Em face desse resultado verifica-se que é possível resgatar essa percepção positiva para, conseqüentemente, desenvolver estratégias de ensino que possam contribuir para que os alunos sintam interesse pelo ensino de música nas escolas de educação básica.

O estudo buscou ainda verificar se o tipo de instituição (pública ou privada) em que os pesquisados atuavam era determinante para propiciar a motivação autônoma nas práticas musicais. Os resultados mostram que, ao contrário de outras profissões, o tipo de instituição não é determinante para os professores de música, pois tanto instituições públicas como privadas apresentaram resultados semelhantes voltados para a motivação autônoma para o ensino.

Os dados analisados também evidenciam que o professor de música percebe sua motivação ao longo de sua carreira docente de distintas formas. De acordo com a hipótese gerada pelos proponentes da teoria da autodeterminação, a motivação associa-se de forma inversamente proporcional com o tempo de atuação na carreira docente, conforme estabelecido pelo *continuum* de autodeterminação. Os resultados apontaram que os professores de música no final de carreira, compreendido pelas fases de serenidade e desinvestimento, propostas por Huberman (1995), apresentam uma motivação autônoma superior aos professores em início de carreira. A motivação autônoma apresentada pelos professores no final da carreira docente é um tema que pode ser aprofundado em outros estudos.

Dentre as características gerais para os objetivos do presente estudo não foi previsto avaliar a motivação dos professores de música em relação ao sexo, nível de escolaridade nem entre os estados da região Sul em que estes atuaram. Como não existem muitos estudos que já tenham investigado a motivação dos professores de música brasileiros, essas variáveis de contexto foram consideradas apenas com o intuito de categorizar os professores pesquisados.

A criação de um instrumento próprio para avaliar a motivação dos professores de música é um fator a ser destacado. A elaboração de afirmativas que pudessem analisar o comportamento do professor especificamente em atividades musicais foi essencial para se ter um diagnóstico detalhado de como os professores de música realmente se sentiam em suas atividades laborais. No entanto, por ser o primeiro

instrumento a ser desenvolvido na área de musical para esse referencial teórico, o estudo teve algumas implicações como, por exemplo, o fato de a avaliação das propriedades psicométricas não fornecer suporte para avaliar a EMPM baseada no *continuum* de autodeterminação proposto por Deci e Ryan (2008b).

Utilizando itens e terminologias disponíveis em outras escalas de medida de acordo com o referencial teórico proposto e tendo passado pela análise criteriosa de juízes independentes, percebeu-se que as questões ainda assim agruparam-se em apenas dois fatores: motivação autônoma e motivação controlada. Essa validação em dois fatores, no entanto, não comprometeu a análise dos dados pois os proponentes e estudiosos da teoria da autodeterminação já distinguem em estudos anteriores a motivação autônoma da motivação controlada (FREDRICKS; ALFELD; ECCLES, 2010; REEVE, DECI; RYAN, 2004; ROTH et al., 2007).

Embora os proponentes da teoria da autodeterminação tenham grande interesse em traçar todas as perspectivas possíveis para analisar o comportamento motivado, constata-se que, em sua grande maioria, essas perspectivas estão teoricamente associadas às necessidades psicológicas básicas. Assim, pesquisas futuras são recomendadas, utilizando também outros referenciais teóricos, para verificar como a motivação do professor de música é percebida sob diferentes perspectivas motivacionais.

A metodologia utilizada atendeu às expectativas desta investigação, uma vez que os dados coletados foram suficientes para realizar um mapeamento sobre a motivação dos professores de música nas escolas de educação básica. Ressalto apenas que os dados coletados representam o autorrelato dos professores ao invés do diagnóstico da observação dos comportamentos efetivos desses professores em sala de aula. Pesquisas de autorrelato contribuem para traçar indicativos sobre as percepções dos professores de música, o que difere de observar se as manifestações descritas por eles realmente ocorrem em sua prática docente. Além disso, a pesquisa foi de corte transversal, que prevê o sentimento proposto pelo professor de música em relação às suas percepções no momento do preenchimento do questionário.

Este estudo se limitou a investigar a percepção do professor de música em relação ao ambiente educacional, não verificando como a motivação desse professor interfere na relação que estabelecida em sala de aula, como foi realizado no estudo de Roth et al. (2007) e, no Brasil, por Machado (2009). Considerando

esses aspectos, estudos posteriores podem investigar a motivação dos professores de música contemplando observações e entrevistas para investigar como o professor ministra suas aulas e como sua motivação interfere na motivação para o aprendizado de seus alunos nas atividades musicais.

Pesquisas futuras também são recomendadas para investigar a motivação dos professores de música entre os 7 e 25 anos de atuação docente, já que essa fase apresentou um relativo declínio da motivação nos professores investigados. De acordo com Huberman (1995) e Jesus (2000), essa fase pode apresentar um maior índice de desistência da profissão, acarretando na Síndrome de Burnout, prejudicial para o desenvolvimento profissional e bem-estar pessoal de professores.

Os resultados obtidos nesta pesquisa confirmaram a hipótese de que o professor de música percebe diferentes motivações ao longo de sua carreira docente. Entretanto, o estudo revelou que os professores de música no final do seu ciclo de vida profissional apresentaram maior motivação autônoma do que os professores no início de carreira. Em relação ao tipo de instituição, o estudo revelou que os professores das instituições privadas não se percebem mais controlados do que os das instituições públicas, uma vez que em ambas os professores apresentaram tendência à motivação autônoma.

Por fim, espero que os resultados do presente estudo possam auxiliar futuras pesquisas que tenham interesse em analisar, avaliar ou observar a motivação dos professores de música no contexto da educação básica, podendo colaborar, conseqüentemente, para a manutenção e melhoria na formação de educadores autonomamente motivados para as práticas musicais no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. O professor e o ciclo de vida profissional. In: ENRICONE, Délcia (Org.). *Ser professor*. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 9-19.

ADÁNEZ, Gerardo P. Procedimientos de construcción y análisis de tests psicométricos. In: WECHSLER, Solange M.; GUZZO, Raquel S. L. (Org.). *Avaliação psicológica: perspectiva internacional*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 67-120.

ALCARÁ, Adriana R. *Orientações motivacionais de alunos do curso de biblioteconomia de Universidade Estadual do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

ALDERMAN, Michael Kay. *Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning*. 2nd ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004.

ARAÚJO, Rosane C. de. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professoras de piano*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ARAÚJO, Rosane C. de; CAVALCANTI, Célia R. P.; FIGUEIREDO, Edson. Motivação para aprendizagem e prática musical: dois estudos no contexto do ensino superior. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 10, p. 249-272, out. 2009. Número especial.

ASSOR, Avi et al. Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: the role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, v. 15, p. 397-413, 2005.

_____. Combining vision with voice: a learning and implementation structure promoting teachers' internalization of practices based on self-determination theory. *Theory and Research in Education*, v. 7, p. 234-243, 2009.

AUSTIN, James; RENWICK, James; McPHERSON, Gary E. Developing motivation. In: McPHERSON, Gary E. *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 213-238.

- AZEVEDO, Maria Cristina de C. C. de. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música)– Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de survey*. Trad. Guilherme Cezatino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- BALLANTYNE, Julie. Documenting praxis shock in early-career Australian music teachers: the impact of pre-service teacher education. *International Journal of Music Education*, v. 25, n. 3, p 181-191, 2007.
- BANDURA, Albert et al. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: ArtMed, 2008.
- BARBETTA, Pedro Alberto. *Estatística aplicada às ciências sociais*. 7. ed. revisada. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007.
- BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- BENEDICT, Cathy; SCHMIDT, Patrick. Pedagogias críticas e práticas músico-educativas: compartilhando histórias práticas, políticas e conceituais. *Revista da Abem*, n. 20, p. 7-17, set. 2008.
- BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, Jose Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli É. R. (Org.). *Motivação para aprender: aplicações o contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BORUCHOVITCH, Evely et al. A construção de uma Escala de Estratégias de Aprendizagem para Alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 3, p. 297-304, set./dez. 2006.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 20 jan. 2011.
- BROPHY, Jere. Toward a model of the value aspects of motivation in education: developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, v. 34, n. 2, p. 75-85, 1999.
- _____. *Motivating students to learn*. 2th ed. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004.
- BROWN, James D. What issues affect Likert-scale questionnaire formats? *JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, v. 4, n. 1, p. 18-21, 2000.
- BRUNI, Adriano Leal. *SPSS aplicado à pesquisa acadêmica: um guia prático para pesquisadores e pós-graduandos*. São Paulo: Atlas, 2009.

BZUNECK, José A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely.; BZUNECK, José A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 9-36.

BZUNECK, José A.; GUIMARÃES, Sueli E. R. Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 23, n. 4, p. 415-421, 2007.

_____. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, Jose Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli É. Rufini (Org.). *Motivação para aprender: aplicações o contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, 2010. p..43-70.

CALLEGARI-JACQUES, Sídia. *Bioestatística: princípios e aplicações*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

CERESER, Cristina Mie Ito. *A formação dos professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. A escala de auto-eficácia do professor de música. In: 7 Encuentro Regional Latinoamericano ISME (International Society of Music Education), Buenos Aires, 2009. 1 CD-ROM.

CHIRKOV, Valery. A cross-cultural analysis of autonomy in education: a self-determination theory perspective *Theory and Research in Education*, v. 7, n. 2, p. 253-262, 2009.

CHIRKOV, Valery I., RYAN, Richard M.; KAPLAN, Ulas. Differentiating autonomy from individualism and independence: a self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being, *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 84, n. 1, p. 97-110, 2003.

CHIRKOV, Valery I., RYAN, Richard M.; WILLNESS, Chelsea. Cultural context and psychological needs in Canada and Brazil: testing a self-determination approach to internalization of cultural practices, identity and well-being. *Journal of Cross-cultural Psychology*, v. 36, n. 4, p. 425-443, 2005.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. *Research methods in education*. 6th ed. New York: Routledge, 2007.

COMMON, Dianne L. Who should have the power to change schools: teachers or policy makers? *Education Canada*, v. 23, n. 2, p. 40-45, 1983.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução no 25/2001*. 2001. Disponível em:<http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/resolucao2001_25.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2009.

DALLA COSTA, José Luis. *A educação física nas escolas públicas de ensino fundamental do município de Erechim, RS*. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

DECI, Edward L. Large-scale school reform as viewed from the self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, v. 7, n. 2, p. 244-252, 2009.

DECI, Edward L. et al. An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, v. 73, n. 5, p. 642-650, 1981.

_____. Effects of performance standards on teaching styles: behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, v. 74, n. 6, p. 852-859, Dec. 1982.

DECI, Edward L., KOESTNER, Richard; RYAN, Richard M. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, v. 125, n. 6, p. 627-668, 1999.

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

_____. 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.

_____. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, v. 49, n. 1, p. 4-23, 2008a.

_____. Self-Determination Theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008b.

DRAVES, Tami J. “Firecrackers” and “duds”: cooperating music teachers' perspectives on their relationships with student teachers. *Journal of Music Teacher Education*, v. 18, n. 1, p. 6-15, 2008.

ENGELMANN, Erico. *A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação)– Centro de Educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

EVELEIN, Frits. Pop and world music in Dutch music education: two cases of authentic learning in music teacher education and secondary music education. *International Journal of Music Education*, v. 24, n. 2, p. 178-187, 2006.

FACHEL, Jandyra M. G.; CAMEY, Suzi. Avaliação psicométrica: a qualidade das medidas e o entendimento dos dados. In: CUNHA, Jurema A. (Org.). *Psicodiagnóstico – V*. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 158-170.

FAIRCHILD, Amanda J. et al. Evaluating existing and new validity evidence for the academic motivation scale. *Contemporary Educational Psychology*, v. 30, n. 3, p. 331-358, 2005.

FANTILLI, Robert D., McDOUGALL, Douglas E. A study of novice teachers: challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, v. 25, n. 6, p. 814–825, 2009.

FERNET, Claude et al. The work tasks Motivation scale for teachers (WTMST) *Journal of Career Assessment*, v. 16, n. 2, p. 256-279, May 2008.

FERNET, Claude; GUAY, Frédéric; SENEAL, Caroline. Adjusting to job demands: The role of work self-determination and job control in predicting burnout. *Journal of Vocational Behavior*, v. 65, n. 1, p. 39-56, 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da Abem*, n. 12, p. 21-29, mar. 2005.

FLINK, Cheryl; BOGGIANO, Ann K.; BARRETT, Marty. Controlling teaching strategies: undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 59, n. 5, p. 916-924, 1990.

FREDRICKS, Jennifer A.; ALFELD, Corinne; ECCLES, Jacquelynne. Developing and fostering passion in academic and nonacademic domains. *Gifted Child Quarterly*, v. 54, n. 1, p. 18-30, 2010.

FRIEDMAN, Isaac A. Teacher-Perceived Work Autonomy: the concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, v. 59; n. 58, p. 58-76, 1999.

GHAZALI, Ghaziah Mohd. *Factors influencing Malaysian children's motivations to learn music*. Tese (Doutorado)–School of Music and Music Education, University of New South Wales, Sydney, 2006.

GREENLAW, Corey; BROWN-WELTY, Sharon. A comparison of web-based and paper-based survey methods: testing assumptions of survey mode and response cost. *Evaluation Review*, v. 33, n. 5, p. 464-480, Oct. 2009.

GUAY, Frédéric; BOGGIANO, Ann K.; VALLERAND, Robert J. Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin*, v. 27, n. 6, p. 643-650, 2001.

GUIFFRIDA, Douglas et al. Development and validation of the need for relatedness at college questionnaire (NRC-Q). *Journal of Diversity in Higher Education*, v. 1, n. 4, p. 251-261, 2008.

GUIMARÃES, Sueli E. R. *Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento*. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GUIMARÃES, Sueli E. R.; BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

GUIMARÃES, Sueli É. R.; BZUNECK, José A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, v. 13, p.101-113, 2008.

HANCOCK, Carl B. National estimates of retention, migration, and attrition: a multiyear comparison of music and non-music teachers. *Journal of Research in Music Education*, v. 57, p. 92-107, 2009.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Hellen. The power of feedback. *American Educational Journal*, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.

HENTSCHKE, Liane. Students' motivation to study music: the Brazilian context. *Research Studies in Music Education*, v. 32, n. 2, p.139-154, 2010.

HENTSCHKE Liane et al. Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, p. 85-104, out. 2009. Número especial.

HIRSCH, Isabel Bonat. *Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

HOY, Wayne. K.; WOOLFOLK, Anita. E. Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, v. 27, n. 2, p. 279-300, 1990.

HUBERMAN, Michaël. *La vie des enseignants: evolution et bilan d'une profession*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1989.

_____. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

HUMMES, Júlia Maria. *As funções da música na escola sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ICAZA, Edgar Enrique Sarria. *Validação de campo dos questionários de qualidade de vida relacionada à saúde, o paediatric asthma quality of life questionnaire e o paediatric quality of life inventory em crianças asmáticas do Rio Grande do Sul*. Tese (Doutorado em Medicina)–Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

JESUS, Saul. N. de. *Motivação e formação de professores*. Portugal: Quarteto Editora, 2000.

JESUS, Saul N.; SANTOS, Joana C. V. Desenvolvimento profissional e motivação dos Professores. *Educação*, ano 27, v. 52, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2004.

KELLY, Steven N. High school instrumental students' perceptions of effective music student teacher traits. *Journal of Music Teacher Education*, v. 17, n. 2, p. 83-91, 2008.

KIERNAN, Nancy E. et al. Is a web survey as effective as a mail survey? A field experiment among computer users. *American Journal of Evaluation*, v. 26, n. 2, p. 245-252, 2005.

KITAYAMA, Shinobu. Cultural psychology of the self: a renewed look at independence and interdependence. In: BACKMAN, Lars; HOFSTEN, Vlaes von (Ed.). *Psychology at the turn of the Millennium: volume 2: developmental and clinical perspective*. Hove: Psychology Press, 2002. p. 305-322.

LENS, Willy; DECRUYENAERE, Marleen. Motivação e desmotivação no ensino secundário: as características dos alunos. *Psychologica*, v. 6, p. 13-31, 1991.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 65-74, mar. 2004.

LOWMAN, J. *Dominando as técnicas de ensino*. Tradução Harue Ohara Avritscher. São Paulo: Atlas, 2004.

MACEDO, Izabel Cristina de. *Crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com percepções de apoios na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

MACHADO, Amédia. C. T. A. *Interação professor-aluno: preferência por autonomia ou controle*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

MALHOTRA, Naresh K. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MANOUCHEHRI, Azita. implementing mathematics reform in urban schools: a study of the effect of teachers' motivation. *Urban Education*, v. 39, n. 5, p. 472-508, Sept. 2004.

MARCHESI, Álvaro. *O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARKUS, Hazel R.; KITAYAMA, Shinobu. Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, v. 98, n. 2, p. 224-253, 1991.

MARTIN, Andrew J.; DOWSON, Martin. interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, v. 79, n. 1, p. 327-365, 2009.

McLACHLAN, Sarah; HAGGER, Martin S. Effects of an autonomy-supportive intervention on tutor behaviors in a higher education context. *Teaching and Teacher Education*, v. 26, n. 5, p. 1204-1210, 2010.

McPHERSON, Gary E. (Ed.) *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

_____. Childrens motivation to study music. In: CONFERENCE PROCEEDINGS of the 40th anniversary conference of the Australian Society for Music Education, July, 6-10, 2007, Perth, Western Australia. 2007. 1 CD-ROM.

MEYER, Debra K.; TURNER, Julianne C. Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, v. 37, n. 2, p. 107-114, 2002.

MILLER, Joan G. Bringing culture to basic psychological theory – beyond individualism and collectivism: comment on Oyserman et al. (2002). *Psychological Bulletin*, v. 128, n. 1, p. 97-109, 2002.

MORATO, Cíntia Thais. *Estudar e trabalhar durante a graduação em música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NTOUMANIS, Nikos; STANDAGE, Martyn. Motivation in physical education classes; a self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, v. 7, n. 2, p. 194-202, 2009.

OAKLAND, Thomas. Developing standardized tests. In: WECHSLER, Solange M.; GUZZO, Raquel S. L. (Org.). *Avaliação psicológica: perspectiva internacional*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 121-144.

OLIVEIRA, Karla Dias de. *Professores de piano: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre/RS*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

OMMUNDSEN, Yngvar; KVALØ, Silje E. Autonomy-mastery supportive or performance focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, v. 51, n. 4, p. 385-413, 2007.

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

PASQUALI, Luiz. *Psicometria: teoria dos testes na psicologia na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

PATRICK, Heather et al. The role of need fulfillment in relationship functioning and well-being: a self-determination theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 92, n. 3, p. 434-457, 2007.

PELLETIER Luc G.; SEGUIN-LEVESQUE, C.; LEGAULT, L. Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, v. 94, n. 1, p. 186-196, 2002.

PELLETIER, Luc G., SHARP, Elizabeth C. Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education*, v. 7, p. 174-183, 2009.

PINTRICH, Paul R.; CONLEY, AnneMarie M.; KEMPLER, Toni M. Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, v. 39, n. 4-5, p. 319-337, 2003.

PIZZATO, Miriam S. *Motivação em aprender música na escola: um estudo sobre o interesse*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PORTER, Andrew C. External standards and good teaching: the pros and cons of telling teachers what to do. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 11, n. 4, p. 343-356, 1989.

QUEIROZ, Luis R. S., MARINHO, Vanildo M. A formação continuada de professores de música frente à nova realidade da educação musical nas escolas de João Pessoa. *Anais do XVII Congresso da ANPPOM*, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musica/edmus_LRSQueiroz_VMMarinho.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2011.

_____. A formação de professores no âmbito da política educacional brasileira e suas implicações para a área de música. *Anais do XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM)*. Salvador, 2008. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/comunicas/COM399%20-%20Queiroz%20et%20al.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2011.

RATELLE, Catherine F. et al. Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: a person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, v. 99, n. 4, p. 734-746, 2007.

REEVE, Johnmarshall. Autonomy support as an interpersonal motivating style: is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, v. 23, n. 3, p. 312-330, 1998.

_____. Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, v. 28, n. 2, p. 147-169. 2004.

_____. *Understanding motivation and emotion*. 4th ed. Hoboken: John Wiley & Sons, 2005.

_____. *Motivação e emoção*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Ltc, 2006.

REEVE, Johnmarshall; BOLT, Elizabeth; CAI, Yi. Autonomy-supportive teachers: how they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, v. 91, n. 3, p. 537-548, 1999.

REEVE, Johnmarshall; DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: McINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Ed.). *Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. p. 31-60.

RIGBY, C.Scott; PRZYBYLSKI, Andrew K. Virtual worlds and the learner hero: how today's video games can inform tomorrow's digital learning environments. *Theory and Research in Education*, v. 7, n. 2, p. 214-223, 2009.

ROTH, Guy et al. Autonomous motivation for teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, v. 99, n. 4, p. 761-774, 2007.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000a.

_____. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000b.

_____. On assimilating identities to the self: a self-determination theory perspective on internalization and integrity within cultures. In: LEARY, M. R.; TANGNEY, J. P. (Ed.). *Handbook of self and identity*. New York: The Guilford Press, 2003. p. 253-272.

_____. Self-determination and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, v. 74, n. 6, p. 1557-1585, 2006.

RYAN, Richard M.; KOESTNER, Richard; DECI, Edward L. Varied forms of persistence: when free-choice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotion*, v. 15, n. 3, p. 185-205, 1991.

RYAN, Richard M.; WEINSTEIN, Netta. Undermining quality teaching and learning: a self-determination theory perspective on high-stakes testing. *Theory and Research in Education*, v. 7 n. 2, p. 224-233, 2009.

SANDER, Guilherme B. *Validação de questionário de mensuração da dispepsia funcional desenvolvido para a língua portuguesa*. Dissertação (Mestrado em Medicina)–Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SCHUNK, Dale H.; PINTRICK, Paul R.; MEECE, Judith. *Motivation in education: theory, research, and applications*. 3rd ed. New Jersey: Pearson Education, 2008.

SCHUNK, Dale H.; ZIMMERMAN, Barry J. *Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

SHELDON, Kennon M. et al. Self-concordance and subjective well-being in four cultures. *Journal of Cross-cultural Psychology*, v. 35, n. 2, p. 209-223, 2004.

STEFANO, Candice R. et al. Supporting autonomy in the classroom: ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, v. 39, n. 2, p. 97-110, 2004.

TABACHNICK, Barbara G.; FIDELL, Linda S. *Using multivariate statistics*. 5th ed. Needham Heights: Allyn & Bacon, 2006.

TAMIR, Pinchas. Teacher's autonomy in a centrally developed and controlled curriculum. *Scottish Educational Review*, v.18, n. 2, p. 86-92, 1986.

TAYLOR, Ian M.; NTOUMANIS, Nikos. Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, v. 99, n. 4, p. 747-760, 2007.

TAYLOR, Ian M.; NTOUMANIS, Nikos; STANDAGE, Martyn. A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, v. 30, p. 75-94, 2008.

TOLLEFSON, Nona. Classroom applications of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Review*, v. 12, n. 1, p. 63-83, 2000.

VALLERAND, Robert J. A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. In: ROBERTS, Glyn C. (Ed.). *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign: Human Kinetics, 2001. p. 263-319.

VANSTEENKISTE, Marten et al. Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic role of intrinsic goals and autonomy-support. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 87, p. 246-260, 2004.

_____. Experiences of autonomy and control among Chinese learners: vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, v. 97, n. 3, p. 468-483, 2005.

_____. On the relations among work value orientations, psychological need satisfaction, and job outcomes: a self-determination theory approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, v. 80, p. 251-277, 2007.

_____. What is the usefulness of your schoolwork?: the differential effects of intrinsic and extrinsic goal framing on optimal learning. *Theory and Research in Education*, v. 7, n. 2, p. 155-163, 2009.

VANSTEENKISTE, Maarten; LENS, Willy; DECI, Edward L. Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, v. 41, n. 1, p. 19-31, 2006.

VILELA, Cassiana Z. *Motivação em aprender música: o valor atribuído à aula de música no currículo escolar e em outros contextos*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ZANATTO, Rinaldo. *Perfil motivacional de alunos de arquitetura: um estudo exploratório*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO PILOTO

MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA: PERSPECTIVA DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Questionário piloto

Prezado professor:

Solicito a sua colaboração no sentido de responder este questionário que faz parte da minha dissertação de mestrado. O objetivo da pesquisa é analisar as orientações motivacionais dos professores de música que atuam na educação básica.

Por favor, procure ler atentamente as questões e assinale o número correspondente ao seu comportamento.

Os dados serão confidenciais e utilizados apenas para fins acadêmicos.

OBS IMPORTANTE: Por tratar-se de um estudo piloto é de grande importância que você dê sua opinião sobre a clareza de cada questão ou se teve dificuldade de entendê-la (problemas com vocabulário, formulação da afirmativa etc...). No verso de cada página você encontrará espaço para colocar essas dúvidas, registre-as no espaço correspondente, no momento em que senti-las.

Agradeço pela colaboração.

Francine Kemmer Cernev

14. Sinto-me realizado(a) quando vejo que os alunos se envolvem em atividades que fazem parte de seu cotidiano.

1 2 3 4 5

15. Procuo integrar em minhas atividades musicais aos interesses dos alunos, pois é minha obrigação enquanto educador(a) musical.

1 2 3 4 5

16. Sempre me envolvo em projetos da escola ou de outras disciplinas, pois é uma determinação do PPP da escola.

1 2 3 4 5

17. Dou aulas de música na escola porque é uma forma de eu me projetar como professor de música.

1 2 3 4 5

18. Gosto de utilizar repertórios diversificados nas apresentações escolares, pois assim inovo e crio momentos diferentes de acordo com o grupo que estou trabalhando.

1 2 3 4 5

19. Não faço meus planejamentos de ensino, pois acredito ser uma perda de tempo.

1 2 3 4 5

20. Dedico tempo em atividades coletivas e também individuais com meus alunos porque eu me sinto orgulhoso(a) em ver os alunos tocando ou cantando.

1 2 3 4 5

21. Gosto de ser professor(a) de música, pois me sinto livre para fazer minhas próprias escolhas em como trabalhar a música no contexto escolar

1 2 3 4 5

22. Acho que não é preciso avaliar uma aula de música, já que ela não será incluída no boletim escolar.

1 2 3 4 5

23. Dedico tempo em atividades coletivas e também individuais com meus alunos porque assim consigo detalhar de perto as dificuldades musicais de cada aluno.

1 2 3 4 5

24. Nem sempre ser professor de música é uma tarefa fácil, pois muitas vezes não é possível o professor se dedicar às suas aulas.

1 2 3 4 5

25. Quando me integro em projetos da escola ou de outras disciplinas, faço isso pois quero que a música tenha maior destaque nas atividades escolares.

1 2 3 4 5

26. Dou aulas de música na escola porque é importante para as crianças e me preocupo com o desenvolvimento musical delas.

1 2 3 4 5

27. Gostaria de poder ter maior autonomia em sala de aula como professor(a) de música.

1 2 3 4 5

28. Gosto de trazer repertórios diversificados nas apresentações escolares, pois quero que os pais estejam satisfeitos com as músicas apresentadas e não venham a reclamar.

1 2 3 4 5

29. Faço avaliações pois assim os alunos levam as aulas de música a sério.

1 2 3 4 5

30. Quando faço meus planejamentos de ensino, faço-os porque é importante para eu manter contato com as inovações de ensino.

1 2 3 4 5

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Dados de identificação**

Título do Projeto: Motivação do professor de Música: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação

Pesquisador Responsável: Dra. Liane Hentschke

Mestranda: Francine Kemmer Cernev

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fone de contato: (51) XXXX-XXXX

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar de forma voluntária do projeto de pesquisa “Motivação do professor de música: uma perspectiva da teoria da autodeterminação”, de responsabilidade da pesquisadora Dra. Liane Hentschke. A participação nesta pesquisa não lhe propiciará nenhum custo e nem ganhos financeiros. A qualquer momento o Sr.(a) poderá solicitar a sua saída da pesquisa sem ônus de qualquer natureza. Qualquer dúvida, o Sr.(a) poderá entrar em contato com a mestranda através dos telefones acima indicados.

No contexto educacional, a motivação é um dos maiores desafios a ser estudado, pois tem implicações diretas na qualidade do envolvimento do professor com o processo de ensino-aprendizagem. Assim, nesta pesquisa, analisaremos as orientações motivacionais dos professores de Música que atuam no contexto escolar a partir da identificação do tipo de motivação, das estratégias utilizadas, da percepção pessoal acerca da satisfação das necessidades básicas (autonomia, competência e pertencer); da percepção de desempenho profissional dentro do ambiente de sala de aula. Têm como objetivos específicos verificar os níveis de motivação em relação aos diferentes perfis motivacionais e sua interação com seu bem estar profissional e a analisar, à luz da teoria da autodeterminação, percepções que os professores de música possuem sobre sua autonomia, competência e senso de pertencimento e sua relação com as escolas que trabalham. Pretendemos desenvolver uma pesquisa predominantemente quantitativa, a partir da identificação e descrição das orientações motivacionais dos professores, bem como, da relação entre as diversas variáveis do estudo. Utilizaremos como instrumento para a coleta de dados um questionário de autorrelato, com escalas do tipo Likert. Teremos 30 questões subdivididas em partes distintas que visarão atender aos objetivos já previamente definidos. Esperamos contribuir, através desta pesquisa, com a compreensão e promoção de elementos que possibilitem a organização do ambiente educacional e que incentivem novas ações para a motivação dos professores de música.

Em caso de seu aceite por favor retorne este *e-mail* que enviaremos a pesquisa para seu preenchimento.

Atenciosamente,

Francine Kemmer Cernev
Mestranda do Programa de Mestrado em Música (PPG – UFRGS)

Liane Hentschke
Pesquisador responsável – (UFRGS)

ANEXO 3 – CARTA CONVITE ENVIADA POR E-MAIL

Olá XXXX


Meu nome é Francine Cernev, estou desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGMúsica – UFRGS) sobre a motivação do professor de música que atua em escolas de educação básica. Minha coleta de dados será um instrumento de autorrelato (questionário) sobre algumas questões rotineiras que o professor desenvolve em sala de aula. Usarei como campo de pesquisa os três estados da região Sul do país.




Nessa pesquisa, busco observar ações e percepções sobre o professor de música em relação ao seu ambiente profissional verificando, através de meu referencial teórico (teoria sociocognitiva da motivação – teoria da autodeterminação de Deci e Ryan), o quanto o professor se sente autônomo ou não sobre seu ambiente de trabalho e enquanto ele ministra suas aulas de música. No meu caso em particular, minha amostra de professores é de formados (ou que estão na graduação) em Música (Licenciatura, Bacharelado ou Ed. Artística/Pedagogia – com Habilitação em Música) e que estejam atualmente ministrando aulas de música em escolas com atividades curriculares (ensino público ou privado). Esse questionário será aplicado por *e-mail* mesmo, onde os professores não devem dispor mais que cinco minutos para respondê-lo.

Gostaria de saber se você se enquadra nesse perfil e se poderia contribuir respondendo minha pesquisa. Em anexo segue um termo de consentimento livre e esclarecido para sua apreciação. Da minha parte, te dou a garantia de que todos os seus dados não serão revelados. Estarei à disposição para esclarecimentos sobre a pesquisa, bem como sobre os resultados e demais informações que desejar.

Grata por tua atenção.
Francine Cernev



ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO FINAL INSERIDO NO SOFTWARE PAGO



Escala de Motivação do Professor de Música

Mestranda: Francine Kemmer Cernev
Orientadora: Liane Hentschke

Quinta-feira 3 Junho 2010 Tela 1/11

Professor(a)!

Você está convidado(a) a participar do meu projeto de mestrado sobre a Motivação do Professor de Música.


Pretendo com essa pesquisa investigar as orientações motivacionais dos professores de música que atuam em escolas de educação básica a partir da identificação do tipo de motivação, estratégias utilizadas e percepção pessoal sob sua satisfação no contexto de sala de aula.

Para isso, é muito importante que você responda com sinceridade. Suas respostas serão estritamente confidenciais e seu dados não serão identificados.

Por se tratar de um questionário com Escala do tipo Likert, segue abaixo uma pequena conceituação sobre seus itens.

Ao responder cada questão, você está convidado a escolher uma das seguintes afirmações que melhor representa sua aplicação.

(1) DISCORDO TOTALMENTE - Significa que você não aplica o fundamento descrito;
 (2) DISCORDO PARCIALMENTE - Significa que você não aplica o fundamento em sua maioria;
 (3) INDECISO - Significa que existem dúvidas se o fundamento é aplicado em sua maioria ou minoria;
 (4) CONCORDO PARCIALMENTE - Significa que o fundamento descrito é aplicado na sua maioria;
 (5) CONCORDO TOTALMENTE - Significa que você se identifica totalmente com o fundamento descrito na questão.

Quinta-feira 3 Junho 2010  Tela 2/11

Dados de Identificação:

1. Sexo: <input type="radio"/> Masculino <input type="radio"/> Feminino	4. Idade: <input type="text"/> anos	5. Tempo de atuação docente: <input type="text"/> anos
2. Formação: <input type="radio"/> Graduação incompleta <input type="radio"/> Graduação completa	6. Escola: <input type="radio"/> Pública <input type="radio"/> Privada	
7. Estado: <input type="radio"/> PR <input type="radio"/> SC <input type="radio"/> RS		



Quinta-feira 3 Junho 2010



Tela 3/11

Usando a escala abaixo, Indique em que extensão cada um dos itens abaixo corresponde com suas percepções profissionais.

Discordo Totalmente 1	Discordo Parcialmente 2	Indeciso 3	Concordo Parcialmente 4	Concordo Totalmente 5
-----------------------------	-------------------------------	---------------	-------------------------------	-----------------------------

8. Sinto-me frustrado(a) quando a instituição não me deixa escolher como ministro minhas aulas.

1 2 3 4 5

9. Adapto minhas aulas às realidades musicais dos alunos, pois acredito estar bem preparado(a) para essa profissão.

1 2 3 4 5

10. Não faço avaliações, embora saiba que elas fazem parte do processo de aprendizagem musical.

1 2 3 4 5

11. Acredito ser uma perda de tempo fazer planejamentos de ensino.

1 2 3 4 5



Quinta-feira 3 Junho 2010



Tela 4/11

Usando a escala abaixo, Indique em que extensão cada um dos itens abaixo corresponde com suas percepções profissionais.

Discordo Totalmente 1	Discordo Parcialmente 2	Indeciso 3	Concordo Parcialmente 4	Concordo Totalmente 5
-----------------------------	-------------------------------	---------------	-------------------------------	-----------------------------

12. Ser professor de música permite que eu sinta satisfação pessoal.

1 2 3 4 5

13. A escola exige que eu desenvolva projetos e atividades com outras disciplinas.

1 2 3 4 5

14. Dedico tempo em minhas aulas de música para que os professores reconheçam minha familiaridade com os alunos e a música.

1 2 3 4 5

15. Ministro aulas de música na escola porque é o que esperam de mim.

1 2 3 4 5



Quinta-feira 3 Junho 2010



Tela 5/11

Usando a escala abaixo, Indique em que extensão cada um dos itens abaixo corresponde com suas percepções profissionais.

Discordo Totalmente 1	Discordo Parcialmente 2	Indeciso 3	Concordo Parcialmente 4	Concordo Totalmente 5
-----------------------------	-------------------------------	---------------	-------------------------------	-----------------------------

16. Tenho como ideal contribuir para o crescimento e reconhecimento da educação musical escolar.

1 2 3 4 5

17. Sinto-me muito mal quando os alunos não gostam das minhas aulas.

1 2 3 4 5

18. Desenvolvo as atividades musicais buscando sempre inovar, para que os alunos não pensem que meu trabalho é repetitivo.

1 2 3 4 5

19. Diversifico minhas atividades porque assim identifico mais facilmente as dificuldades de cada aluno.

1 2 3 4 5



Quinta-feira 3 Junho 2010



Tela 6/11

Usando a escala abaixo, Indique em que extensão cada um dos itens abaixo corresponde com suas percepções profissionais.

Discordo
Totalmente
1

Discordo
Parcialmente
2

Indeciso
3

Concordo
Parcialmente
4

Concordo
Totalmente
5

20. Considero importante e necessário que eu realize meus planejamentos de ensino para me tornar um(a) bom(a) profissional.

1 2 3 4 5

21. Ao fazer meus planejamentos de ensino, faço-os porque sei que é sempre importante que eu me organize profissionalmente.

1 2 3 4 5

22. Gosto de sempre planejar as aulas de música.

1 2 3 4 5

23. Procuo ministrar bem minhas aulas de música para provar a mim mesmo(a) que sou um(a) bom(a) profissional.

1 2 3 4 5

Quinta-feira 3 Junho 2010

Tela 7/11

Usando a escala abaixo, Indique em que extensão cada um dos itens abaixo corresponde com suas percepções profissionais.

Discordo
Totalmente
1

Discordo
Parcialmente
2

Indeciso
3

Concordo
Parcialmente
4

Concordo
Totalmente
5

24. Avalio meus alunos para que os professores, pais e direção vejam que minhas aulas são importantes na escola.

1 2 3 4 5

25. Procuo me integrar em projetos da escola ou de outras disciplinas para que a música tenha maior destaque nas atividades da minha escola.

1 2 3 4 5

26. Considero uma obrigação diversificar minhas atividades musicais, seja em aula ou em apresentações.

1 2 3 4 5

27. Faço avaliações para que os alunos levem a sério as aulas de música.

1 2 3 4 5

Quinta-feira 3 Junho 2010

Tela 8/11

Usando a escala abaixo, Indique em que extensão cada um dos itens abaixo corresponde com suas percepções profissionais.

Discordo Totalmente 1	Discordo Parcialmente 2	Indeciso 3	Concordo Parcialmente 4	Concordo Totalmente 5
-----------------------------	-------------------------------	---------------	-------------------------------	-----------------------------

28. Desenvolvo minhas atividades musicais em sala de aula porque desejo que os professores e a direção estejam satisfeitos.

1 2 3 4 5

29. Não vejo necessidade em avaliar uma aula de música, já que ela não será incluída no boletim escolar.

1 2 3 4 5

30. Trabalho somente o que a escola deseja nas minhas aulas de música.

1 2 3 4 5

31. Gosto de trazer novas propostas pedagógicas porque acredito que sempre é possível trazer novos elementos em cada situação.

1 2 3 4 5



Quinta-feira 3 Junho 2010



Tela 9/11

Usando a escala abaixo, Indique em que extensão cada um dos itens abaixo corresponde com suas percepções profissionais.

Discordo Totalmente 1	Discordo Parcialmente 2	Indeciso 3	Concordo Parcialmente 4	Concordo Totalmente 5
-----------------------------	-------------------------------	---------------	-------------------------------	-----------------------------

32. Sinto-me realizado(a) quando vejo que meus alunos se envolvem em atividades musicais.

1 2 3 4 5

33. Gostaria de poder ter maior autonomia em sala de aula para desenvolver as atividades que considero importantes.

1 2 3 4 5

34. Sinto-me gratificado(a) quando vejo meus alunos se envolvendo com prazer nas atividades musicais.

1 2 3 4 5

35. Não gosto de ser professor(a) de música.

1 2 3 4 5



Quinta-feira 3 Junho 2010



Tela 10/11

Usando a escala abaixo, Indique em que extensão cada um dos itens abaixo corresponde com suas percepções profissionais.

Discordo
Totalmente
1

Discordo
Parcialmente
2

Indeciso
3

Concordo
Parcialmente
4

Concordo
Totalmente
5

36. Gosto de inovar e criar aulas de música diferentes de acordo com o grupo que estou trabalhando.

1

2

3

4

5

37. Ministro aulas de música na escola porque é isso que escolhi para mim.

1

2

3

4

5

Obrigada por contribuir com essa Pesquisa!



ENVIAR

Quinta-feira 3 Junho 2010

Tela 11/11



Obrigado pela sua Participação!

Mestranda: Francine Kemmer Cernev
Orientadora: Liane Hentschke



ANEXO 5 – ANÁLISE FATORIAL COMPREENDENDO AS QUESTÕES DA MOTIVAÇÃO AUTÔNOMA E DA MOTIVAÇÃO CONTROLADA

Análise Fatorial – 2 componentes		
	Componentes	
	1	2
Questão 02	0,273	0,251
Questão 03	0,031	-0,331
Questão 05	-0,117	0,576
Questão 06	0,444	0,128
Questão 07	0,503	0,021
Questão 08	0,307	-0,038
Questão 09	0,075	0,657
Questão 10	0,566	0,106
Questão 11	0,660	0,183
Questão 12	0,260	0,347
Questão 13	0,300	0,535
Questão 14	0,155	0,673
Questão 15	-0,099	0,626
Questão 16	0,675	0,028
Questão 17	0,555	0,095
Questão 18	0,406	0,333
Questão 19	0,537	0,016
Questão 20	0,446	0,038
Questão 21	0,377	-0,120
Questão 24	0,041	0,603
Questão 25	0,270	0,380
Questão 26	0,431	-0,117
Questão 27	0,538	0,310
Questão 29	-0,019	0,477
Questão 30	0,034	0,652

* Método: componentes principais – rotação varimax

**ANEXO 6 – RESULTADOS ESTATÍSTICOS ENCONTRADOS ATRAVÉS DO
ALFA DE CRONBACH SEM A MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA POR REGULAÇÃO
INTEGRADA E DESMOTIVAÇÃO**

Alfa de Cronbach Sem as questões de desmotivação e regulação integrada		
Questões	Alfa de Cronbach	Observações
Todas as questões Q2 Q5 Q6 Q7 Q8 Q9 Q10 Q11 Q12 Q13 Q15 Q16 Q17 Q19 Q20 Q21 Q25 Q26 Q27 Q29	0,752	
Desmotivação	-----	
Mot. Ex- Reg. Externa Q6, Q7, Q8, Q17 e Q21	0,551	
Mot. Ex- Reg. Introjetada Q10, Q11, Q16, Q26 e Q27	0,671	Se tirar a Q26; $\alpha = 0,703$
Mot. Ex- Reg. Identificada Q2, Q12, Q13, Q19 e Q20	0,449	
Mot. Ex-Reg integrada	-----	
Motivação Intrínseca Q5, Q9, Q15, Q25 e Q29	0,604	

ANEXO 7 – RESULTADOS DO TESTE DE CORRELAÇÃO DE PEARSON PARA TODAS AS QUESTÕES

Correlação entre todas as questões																							
	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q24	Q25	Q26	Q27	Q29	Q30
Q5	1	-,006	,027	-,136	,365**	-,021	,018	,035	,195*	,256**	,353**	,003	,011	,131	-,043	,099	,035	,313**	,163*	-,058	,059	,121	,328**
Q6	-,006	1	,273**	,080	,139	,309**	,260**	,121	,135	,191*	,004	,141	,123	,269**	,228**	,020	,048	,103	,148	,222**	,257**	,033	,129
Q7	,027	,273**	1	,275**	,072	,060	,306**	,164*	,101	,088	,116	,239**	,340**	,102	,207**	,097	,181*	-,002	,023	,163*	,186*	-,110	,042
Q8	-,136	,080	,275**	1	,054	-,003	,164*	,208**	,024	,024	,029	,154*	,203**	,166*	,025	,017	,167*	,053	-,131	,049	,052	,019	-,071
Q9	,365**	,139	,072	,054	1	,060	,123	,153	,188*	,301**	,332**	,164*	,179*	,266**	,001	,092	-,044	,314**	,319**	-,019	,196*	,209**	,517**
Q10	-,021	,309**	,060	-,003	,060	1	,503**	-,001	,134	,160*	-,055	,311**	,149	,163*	,273**	,222**	-,064	,119	,308**	,234**	,479**	,056	,137
Q11	,018	,260**	,306**	,164*	,123	,503**	1	,213**	,201*	,178*	-,010	,344**	,302**	,208**	,240**	,229**	,051	,191*	,244**	,192*	,485**	,114	,162*
Q12	,035	,121	,164*	,208**	,153	-,001	,213**	1	,271**	,234**	,134	,100	,069	,212**	,139	-,073	,162*	,284**	,058	,110	,321**	,199*	,165*
Q13	,195*	,135	,101	,024	,188*	,134	,201*	,271**	1	,651**	,365**	,325**	,205**	,267**	,212**	,127	,091	,137	,147	-,052	,334**	,144	,208**
Q14	,256**	,191*	,088	,024	,301**	,160*	,178*	,234**	,651**	1	,444**	,141	,088	,227**	,097	,055	,003	,192*	,268**	-,100	,280**	,222**	,304**
Q15	,353**	,004	,116	,029	,332**	-,055	-,010	,134	,365**	,444**	1	,011	,064	,161*	-,042	,047	-,089	,244**	,078	,005	,033	,206**	,270**
Q16	,003	,141	,239**	,154*	,164*	,311**	,344**	,100	,325**	,141	,011	1	,398**	,224**	,241**	,344**	,333**	-,041	,169*	,145	,329**	-,057	,020
Q17	,011	,123	,340**	,203**	,179*	,149	,302**	,069	,205**	,088	,064	,398**	1	,370**	,114	,370**	,312**	,087	,008	,093	,161*	,047	,136
Q18	,131	,269**	,102	,166*	,266**	,163*	,208**	,212**	,267**	,227**	,161*	,224**	,370**	1	,297**	,377**	,168*	,244**	,099	,078	-,007	,213**	,261**
Q19	-,043	,228**	,207**	,025	,001	,273**	,240**	,139	,212**	,097	-,042	,241**	,114	,297**	1	,215**	,125	,020	,215**	,249**	,178*	,041	,052
Q20	,099	,020	,097	,017	,092	,222**	,229**	-,073	,127	,055	,047	,344**	,370**	,377**	,215**	1	,132	,026	,117	,161*	,024	,046	,022
Q21	,035	,048	,181*	,167*	-,044	-,064	,051	,162*	,091	,003	-,089	,333**	,312**	,168*	,125	,132	1	-,024	-,016	,065	,055	-,065	-,105
Q24	,313**	,103	-,002	,053	,314**	,119	,191*	,284**	,137	,192*	,244**	-,041	,087	,244**	,020	,026	-,024	1	,233**	,029	,209**	,447**	,318**
Q25	,163*	,148	,023	-,131	,319**	,308**	,244**	,058	,147	,268**	,078	,169*	,008	,099	,215**	,117	-,016	,233**	1	,140	,398**	,181*	,204**
Q26	-,058	,222**	,163*	,049	-,019	,234**	,192*	,110	-,052	-,100	,005	,145	,093	,078	,249**	,161*	,065	,029	,140	1	,255**	,038	-,051
Q27	,059	,257**	,186*	,052	,196*	,479**	,485**	,321**	,334**	,280**	,033	,329**	,161*	-,007	,178*	,024	,055	,209**	,398**	,255**	1	,049	,211**
Q29	,121	,033	-,110	,019	,209**	,056	,114	,199*	,144	,222**	,206**	-,057	,047	,213**	,041	,046	-,065	,447**	,181*	,038	,049	1	,160*
Q30	,328**	,129	,042	-,071	,517**	,137	,162*	,165*	,208**	,304**	,270**	,020	,136	,261**	,052	,022	-,105	,318**	,204**	-,051	,211**	,160*	1

* Correlação significativa ao nível de 0,05 (Sig.).

** Correlação significativa ao nível de 0,01 (Sig.).