



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
ESCOLA DE MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

ISAC RUFINO DE ARAÚJO

**A MOTIVAÇÃO DE LICENCIANDOS EM MÚSICA SOB A PERSPECTIVA  
DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO**

NATAL-RN  
2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
ESCOLA DE MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

ISAC RUFINO DE ARAÚJO

**A MOTIVAÇÃO DE LICENCIANDOS EM MÚSICA SOB A PERSPECTIVA  
DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito para a obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Valéria Lázaro Carvalho.

NATAL-RN  
2015

**(Folha de Aprovação)**

**Banca Examinadora**

---

Dra. Valéria Lázaro Carvalho  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

---

Dra. Sueli Edi Rufini  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Natal, 19 de fevereiro de 2015.

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela sua poderosa presença na minha vida e por mais essa conquista.

À minha orientadora, professora **Dra. Valéria Lázaro de Carvalho**, pelo apoio, consideração, confiança, agilidade, profissionalismo e orientações em todas as etapas do curso, motivação e liberdade para a realização desse estudo sob sua orientação. Pela oportunidade de aprender muito sobre vários aspectos da vida acadêmica.

Aos professores **Dr. Jean Joubert** e **Dra. Amélia Dias**, pelo apoio e pela determinação de coordenar o programa e nos motivar para mais essa conquista.

À professora **Dra. Sueli Édi Rufini**, pela sua presença nesta caminhada, por ter contribuído imensamente para o nosso aprendizado e ter atendido prontamente as nossas solicitações referentes à Teoria da Autodeterminação e à realização desta pesquisa e também sua orientação técnica nas análises. Por fazer parte da Banca Examinadora.

Ao professor **Dr. Luis Ricardo da Silva Queiroz**, pelas valiosas contribuições durante toda a nossa caminhada, em momentos essenciais e por fazer parte da Banca Examinadora.

A nossa turma de mestrado **Priscila Gomes, Ana Moraes, Washington Nogueira, Ernandes Candeia** e, em especial, a **Catarina Aracelle**, pela atenção dispensada e colaboração na coleta de dados na UFRN, e a **Jacó Freire, Marcus Vinicius** e **Andersonn Henrique**, pelo apoio nos momentos que mais precisei.

Aos meus pais, **Geraldo Rufino de Araújo** e **Anna Maria Baptistini**, pelo carinho, paciência e amor mostrando sempre, da melhor forma, o melhor caminho.

À minha esposa **Cátia** e a nossos filhos **Lucas** e **Raquel**, pela paciência, apoio, amor, carinho e compreensão sempre. Vocês são minha maior motivação.

Às professoras **Nelma Dahas, Angélica Ellery** e ao professor **Lima Neto** pelos ensinamentos, incentivo e apoio nos caminhos da vida acadêmica e profissional.

A **Giann Mendes Ribeiro**, por ter me apresentado a Teoria da Autodeterminação, abrindo novas perspectivas para o projeto de pesquisa e pelo incentivo sempre e a **Francine Cernev**, pela disposição e atenção ao me esclarecer várias perspectivas teóricas e metodológicas sempre que precisei.

À **UERN**, pelo apoio e incentivo, concedendo a liberação para capacitação.

Aos **coordenadores** dos cursos das quatro universidades e, em especial, a todos os **alunos** que participaram desta pesquisa.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral verificar a qualidade motivacional dos licenciandos em música em quatro universidades públicas do Nordeste, sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação (TAD). Proposta por Edward Deci e Richard Ryan (1985, 2000, 2008a, 2008b), a TAD abrange os aspectos qualitativos da motivação e afirma que todos os indivíduos têm uma propensão natural à autorregulação, por isso ela adota o conceito de internalização, representada por meio de um *continuum* de autodeterminação previsto na miniteoria da integração organísmica. A presente pesquisa é de natureza descritiva, exploratória e correlacional. Como técnica de coleta de dados, foi aplicado um questionário de autorrelato, a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), traduzida e validada por Guimarães e Bzuneck (2008), a qual permite verificar os tipos de motivação conforme o *continuum* de autodeterminação. Nesta aplicação, o instrumento apresentou evidências de validade satisfatórias, com boa consistência interna e correlações de fracas a moderadas. Os dados obtidos da amostra de 380 licenciandos em música foram analisados através da estatística descritiva e inferencial, por meio de alguns procedimentos: frequências, médias, desvio padrão, análise fatorial, análise de consistência interna por meio do alpha de Cronbach, análise de correlação de Pearson e análise de variância. Os dados apontam as maiores médias na avaliação das formas de motivação mais autodeterminadas e as médias mais baixas na avaliação da desmotivação e das formas menos autônomas de motivação. Grande parte dos alunos revelou forte intenção de concluir o curso. Apresentaram menor motivação autônoma e maior desmotivação os alunos com intenção de atuar em outras áreas, que já passaram pelo estágio e que estão no curso porque não tiveram outra opção. Concluimos que o licenciando em música, representado nesta amostra, apresenta boa qualidade motivacional, no entanto, com o passar do tempo há uma tendência em diminuir a motivação autônoma mediante as pressões inerentes a um curso superior. Neste sentido, os cursos devem criar estratégias para manter o comportamento autodeterminado nos alunos e fortalecer a motivação autônoma fazendo-os perceber importância, valor e significado no curso.

**Palavras-chave:** Motivação. Teoria da Autodeterminação. Escala de Motivação Acadêmica. Licenciandos em música.

## ABSTRACT

This research had as main aim to verify the motivational quality of music students at four public universities in the Northeast of Brazil, based on the Self-Determination Theory (SDT). This perspective was proposed by Edward Deci and Richard Ryan (1985, 2000, 2008a, 2008b), and considers the qualitative aspects of motivation. It defends that the individuals have a natural tendency to self-regulation; it adopts the concept of internalizations through a *continuum* of self-determination conceived in the mini-theory of organismic integration. The research presents a descriptive, exploratory and correlational approach. To collect data, it was submitted a self-report questionnaire, based on the Academic Motivational Scale, translated and validated by Guimarães and Bzuneck (2008), which allow us to verify the motivation types according to a self-determinational *continuum*. According to this application, the instrument has shown evidence of satisfactory validity, with a good internal consistence and correlations from weak to moderate scale. The obtained data were collected from 380 music students, analyzed through a descriptive and inferential statistics, considering a few procedures: frequencies, averages, standard deviation, factorial analysis, internal consistence analysis through Cronbach Alpha, Pearson's correlational analysis and variance analysis. The analyzed data show that high averages in the evaluation of self-determined motivation and low evaluation in demotivation and less autonomy motivation. Many students revealed strong intention to conclude the course. It was identified less autonomous motivation and more motivation among the students with intention to work in other areas, some of them concluded the final training process in Music Course, and say that they are in this course because they had no other option. We conclude that those graduated in Music Course, represented in this sample, show a good motivational quality. But after a few time there is a tendency in decreasing autonomous motivation because of some requirements of an academic course. In this sense, the courses must create strategies to maintain a self-determined behavior so that students can realize their autonomous motivation, identifying its importance, value and meaning along the Course.

**Keywords:** Motivation. Self-Determination Theory. Academic Motivational Scale. Music Students.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Estrutura Dialética Pessoa-Ambiente no Estudo da Motivação.....	39
Figura 2	Como um evento externo qualquer afeta a motivação.....	45
Figura 3	<i>Continuum</i> da regulação do comportamento – taxonomia da motivação humana, conforme Deci e Ryan (2008 <sup>a</sup> ).....	47
Figura 4	Mapa de autovalores.....	75
Figura 5	<i>Continuum</i> de regulações: Motivação Controlada e Motivação Autônoma .....	88
Figura 6	Desempenho dos participantes na avaliação dos tipos de motivação....	97
Figura 7	Visualização do desempenho na avaliação dos tipos de motivação.....	98

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1	Itens do questionário (EMA) e seus respectivos tipos de motivação.....	64
Quadro 2	Dados completos referentes aos itens separados por fatores/construto.....	81



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Índices de coeficiente de correlação.....	71
Tabela 2	Resumo explicativo com os significados dos respectivos valores.....	73
Tabela 3	Resumo da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos Componentes Principais, aplicada aos itens da Escala de Motivação Acadêmica.....	74
Tabela 4	Locação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos cinco fatores....	76
Tabela 5	Nome dado aos fatores com suas respectivas abreviaturas. Alpha e autovalor.....	78
Tabela 6	Coefficientes de correlação entre as variáveis do <i>continuum</i> (N= 380).....	78
Tabela 7	Aglutinação dos Itens da EMA validados por Guimarães e Bzuneck (2008) no presente estudo.....	80
Tabela 8	Frequência quanto aos participantes por instituição.....	89
Tabela 9	Frequência quanto ao gênero.....	89
Tabela 10	Frequência quanto à faixa etária dos alunos por instituição.....	90
Tabela 11	Frequência quanto à faixa etária do total dos alunos.....	90
Tabela 12	Frequência quanto aos participantes por período/semestre.....	91
Tabela 13	Frequência quanto aos participantes por ano de ingresso.....	91
Tabela 14	Lista com principais motivos para entrar na licenciatura em música.....	92
Tabela 15	Medidas de tendência central das questões referentes à concordância sobre algumas afirmativas relacionadas à motivação e questões referentes à intenção, desempenho e interesse.....	93
Tabela 16	Frequência das respostas das questões referentes à concordância sobre algumas afirmativas relacionadas à motivação e questões referentes à intenção, desempenho e interesse.....	93
Tabela 17	Pretensão de atura após concluir o curso.....	95
Tabela 18	Comparação das médias da avaliação dos tipos de motivação em estudos com universitários que utilizaram a EMA.....	101
Tabela 19	Comparação de médias dos dois grupos sobre os motivos de cursar.....	104
Tabela 20	Comparação de médias dos dois grupos sobre intenção de ensinar música.....	104
Tabela 21	Comparação de médias dos dois grupos sobre intenção de atuar em outra área.....	105
Tabela 22	Onde estudou música antes de ingressar na universidade.....	106
Tabela 23	Comparação de médias dos grupos sobre ter feito o estágio ou não.....	107
Tabela 24	Estatística Descritiva: MER Identificada e Motivação Intrínseca.....	108
Tabela 25	Análise de Variância da MER Identificada e Motivação Intrínseca.....	108
Tabela 26	Teste Tukey com a variável Regulação Identificada.....	109
Tabela 27	Teste Tukey com a variável Motivação Intrínseca.....	109
Tabela 28	Teste Tukey com variáveis Desmotivação e Período.....	110

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	12
<b>1. MOTIVAÇÃO: UM CONSTRUTO EM CONSTANTE PESQUISA.....</b>	16
1.1 MOTIVAÇÃO E CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM.....	17
1.2 MOTIVAÇÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL.....	19
1.3 MOTIVAÇÃO E ENSINO SUPERIOR: A DISCUSSÃO ATUAL.....	24
1.4 MOTIVAÇÃO E ENSINO SUPERIOR EM MÚSICA: A LICENCIATURA COMO UM CAMPO DE PESQUISA.....	29
<b>2. MOTIVAÇÃO E AUTODETERMINAÇÃO: DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS.....</b>	34
2.1 MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E EXTRÍNSECA.....	34
2.2 A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO: UMA PERSPECTIVA ORGANÍSMICA DA MOTIVAÇÃO.....	37
2.2.1 <b>Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas.....</b>	40
2.2.1.1 <i>Necessidade de Autonomia.....</i>	41
2.2.1.2 <i>Necessidade de Competência.....</i>	42
2.2.1.3 <i>Necessidade de Pertencimento.....</i>	43
2.2.2 <b>Teoria da Avaliação Cognitiva.....</b>	44
2.2.3 <b>Teoria da Integração Organísmica.....</b>	45
2.2.3.1 Continuum de autodeterminação.....	47
2.2.3.2 Desmotivação.....	48
2.2.3.3 Motivação extrínseca por Regulação Externa .....	48
2.2.3.4 Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada .....	49
2.2.3.5 Motivação Extrínseca por Regulação Identificada .....	49
2.2.3.6 Motivação Extrínseca por Regulação Integrada.....	50
2.2.3.7 Motivação Intrínseca.....	50
2.2.4 <b>Teoria da Orientação de Causalidade.....</b>	51
2.2.5 <b>Teoria das Metas Motivacionais.....</b>	52
2.2.6 <b>Teoria Motivacional de Relacionamentos.....</b>	53
<b>3. PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS: PRINCÍPOS E CONCEITOS NA ÁREA MOTIVACIONAL.....</b>	55
3.1 PRINCÍPIOS BÁSICOS SOBRE PSICOMETRIA.....	56
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	58
3.2.1 <b>Descrição da amostra.....</b>	59
3.3 O INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO.....	60
3.3.1 <b>Escala de Motivação Acadêmica – EMA.....</b>	61
3.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS: CONCEITOS-CHAVE E TÉCNICAS ESTATÍSTICAS PARA A AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA.....	65
3.4.1 <b>Procedimentos da estatística descritiva, inferencial e evidências de</b>	

<b>validade</b> .....	66
<b>4. A MOTIVAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM MÚSICA: DESCRIÇÃO, ANÁLISES E REFLEXÕES</b> .....	74
4.1 EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DAS PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DA ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA.....	74
4.1.1 <b>Análise fatorial exploratória</b> .....	74
4.1.2 <b>Coefficiente de correlação de Pearson</b> .....	78
4.1.3 <b>Discussão teórica sobre os resultados da análise fatorial e da análise de consistência interna</b> .....	80
4.1.3.1 <b>Desmotivação – Fator 3</b> .....	82
4.1.3.2 <b>Motivação Extrínseca por Regulação Externa – Fator 1</b> .....	82
4.1.3.3 <b>Motivação Extrínseca por Regulação Social – Fator 4</b> .....	83
4.1.3.4 <b>Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada – Fator 5</b> .....	84
4.1.3.5 <b>Motivação Extrínseca por Regulação Identificada – Fator 6</b> .....	85
4.1.3.6 <b>Motivação Intrínseca – Fator 2</b> .....	86
4.2 <b>ESTATÍSTICA DESCRITIVA: O PERFIL DOS LICENCIANDOS EM MÚSICA E OS TIPOS DE MOTIVAÇÃO</b> .....	88
4.2.1 <b>Frequência: caracterização demográfica e contextual</b> .....	89
4.3 <b>QUALIDADE MOTIVACIONAL DOS LICENCIANDOS EM MÚSICA</b> .....	96
4.3.1 <b>Estatística descritiva das médias da avaliação dos tipos de motivação</b> .....	97
4.4 <b>ANÁLISE ENTRE AS VARIÁVEIS DEMOGRÁFICAS E DE CONTEXTO: ESTATÍSTICA INFERENCIAL</b> .....	102
4.4.1 <b>Análise de variância: variáveis demográficas</b> .....	102
4.4.2 <b>Análise de variância: variáveis motivacionais</b> .....	103
4.4.3 <b>Análise de variância: variáveis contextuais</b> .....	106
4.5 <b>IMPLICAÇÕES SOBRE A QUALIDADE MOTIVACIONAL DOS LICENCIANDOS EM MÚSICA PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL</b> .....	115
<b>CONCLUSÃO</b> .....	118
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	122
<b>APÊNDICE A</b> .....	131
<b>APÊNDICE B</b> .....	137

## INTRODUÇÃO

A educação musical se constitui um campo extremamente vasto e aberto que abrange estudos em diferentes dimensões e perspectivas. Nesse contexto, têm sido crescentes os estudos que abordam dimensões psicológicas relacionadas ao comportamento, percepções e necessidades dos alunos. Nesta perspectiva, este trabalho visa diretamente ao estudo do campo da motivação, no contexto do Ensino Superior em Música, tendo em vista que a construção de conhecimentos nesse contexto contribuirá para ampliar as discussões sobre a temática e compreender aspectos psicológicos dos graduandos.

A motivação vem sendo discutida em diversos contextos educacionais sob a luz das teorias sociocognitivas, humanistas e organísmicas, buscando identificar um conjunto de determinantes ambientais, de forças internas e de incentivos que movem o indivíduo a realizar determinada tarefa. Segundo a literatura que aborda o assunto, a motivação não é um construto unitário, mas complexo e multifacetado. Estudiosos contemporâneos sobre a temática afirmam que existem diferenças quantitativas e qualitativas na motivação (BZUNECK, 2001; AMES, 1990; BROPHY, 1983). Um indivíduo pode estar muito motivado, porém a qualidade dessa motivação pode não ser boa, dependendo das regulações que estão influenciando determinado comportamento. Neste sentido, os estudos revelam diferentes tipos de motivação, os quais vários deles apontam, no mínimo, para a existência da motivação intrínseca e da motivação extrínseca.

Com base em diversas teorias, muito se tem investigado sobre a motivação dos alunos, tanto no processo educacional em geral como na educação musical. No Brasil, também são crescentes as pesquisas sobre motivação na área de educação musical com resultados significativos, principalmente na última década, cujos trabalhos investigaram a motivação do aluno para aprender (BZUNECK, 2001; PINTRICH, 2003; GUIMARÃES: BZUNECK, 2007) e a motivação do professor para ensinar (GUIMARÃES, 2003; CERNEV, 2011; CERESER, 2011). Os resultados demonstram a complexidade para compreender a motivação na aprendizagem musical em múltiplos contextos. Torna-se mais desafiante, ainda, investigar a motivação de alunos que estão sendo formados para atuarem como professores, isto é, de licenciandos. Os cursos de licenciatura em música, em sua essência, propiciam a formação do educador musical e têm sido almejados por aqueles que desejam atuar no ensino musical em seus múltiplos espaços. Portanto, considerando o crescente fluxo de alunos que buscam a licenciatura em música, é relevante pesquisar aspectos sobre a dinâmica motivacional desse licenciando, desde o seu ingresso, durante a sua permanência no curso até a sua conclusão.

Na contemporaneidade, uma das teorias da motivação que têm apoiado diversos estudos em diferentes campos de conhecimento é a Teoria da Autodeterminação (TAD), a qual aborda a motivação autônoma e a motivação controlada e procura explicar os aspectos qualitativos e os determinantes da motivação humana. De acordo com seus proponentes, Deci e Ryan (1985), os seres humanos têm a necessidade de se sentirem autônomos e participar das atividades porque assim desejam. Nessa perspectiva, os autores sustentam que a qualidade da aprendizagem é muito diferente quando os indivíduos são intrinsecamente motivados (RYAN: DECI, 2000a, 2000b). A Teoria da Autodeterminação parte do pressuposto de que todo indivíduo apresenta uma orientação geral em direção à autorregulação e à satisfação das necessidades psicológicas inatas. Autodeterminação diz respeito ao grau de envolvimento significativo em uma determinada tarefa, isto é, quanto mais sentido o indivíduo percebe na tarefa, mais autônomo se torna e melhor é sua qualidade motivacional. Assim, a TAD apresenta o *continuum* de autodeterminação, o qual prevê diferentes graus de regulação entre a motivação extrínseca até a motivação intrínseca, admitindo o conceito de internalização para diferenciar os tipos de motivação.

A presente pesquisa surgiu do contato com estudos sobre a motivação de acadêmicos de diversos cursos superiores, os quais inspiraram a investigação da qualidade motivacional dos graduandos também na área da música, especificamente em cursos de licenciatura. Outra inspiração para pesquisar sobre a motivação de licenciandos em música emerge do atual contexto nacional referente às políticas educacionais vigentes que, através da aprovação da Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008), o ensino de música torna-se obrigatório na educação básica. Esse fator evidencia a necessidade de formar mais profissionais para atuarem nesse contexto e, conseqüentemente, de pesquisas que acompanhem a formação desses profissionais cujo espaço de formação por excelência é o curso de licenciatura em música.

O problema abordado na pesquisa que dá suporte a este trabalho foi: como está a qualidade da motivação dos alunos para cursar licenciatura em música? Essa problemática se desdobra em outras questões de pesquisa: quais orientações motivacionais trazem os alunos à universidade para cursar a licenciatura em música? Que fatores estão relacionados à motivação dos alunos? Qual o nível de autodeterminação dos licenciandos em música? Mediante algumas variáveis demográficas ou motivacionais, a qualidade da motivação muda conforme o contexto?

Com base nesses questionamentos, essa dissertação teve como objetivo geral verificar a qualidade motivacional dos licenciandos em música em quatro universidades públicas do Nordeste sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação. Os objetivos específicos que

nortearam a pesquisa são: a) levantar novas evidências de validade dos itens da Escala de Motivação Acadêmica – EMA elaborada de acordo com a Teoria da Autodeterminação, a partir do contexto de licenciandos em música; b) identificar os tipos de motivação dos licenciandos em música de acordo a proposição teórica do *continuum* de autodeterminação; c) verificar a relação entre as variações das médias na avaliação da qualidade motivacional dos licenciandos e as variáveis demográficas e contextuais; d) levantar dados sobre algumas variáveis motivacionais dos licenciandos e relacioná-los com os tipos de motivação identificados.

Com uma abordagem metodológica quantitativa, a pesquisa realizada para a estruturação deste trabalho é descritiva de natureza exploratória e correlacional, e para a análise dos dados, foram utilizadas técnicas da estatística e da psicologia. Os resultados possibilitaram refletir sobre a qualidade motivacional dos licenciandos em música e, de forma generalizada, fazer um diagnóstico do comportamento desses acadêmicos em relação à vinda para a universidade, suas percepções, seu nível de envolvimento nas ações do curso e a expectativa motivacional quanto à atuação como educador musical. Salientamos que a Escala de Motivação Acadêmica (EMA) refere-se a um instrumento psicométrico para medir os tipos de motivação com base no *continuum* de autodeterminação. Estudar sobre o fenômeno motivação exige cautela e habilidade quanto ao uso de instrumentos metodológicos e de interpretação dos resultados. Assim, os dados obtidos na pesquisa serão apresentados sob duas perspectivas: a primeira diz respeito às evidências de validade dos itens da EMA, aplicada no contexto dos quatro cursos de licenciatura em música, e a segunda, que é a principal, trata sobre a qualidade da motivação dos licenciandos em música, analisada sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação, verificando a correlação entre as variáveis escolhidas.

Embora na área de educação musical esteja crescendo o interesse por estudos com o objetivo de compreender o comportamento dos alunos, ainda há carência de pesquisas no contexto do ensino superior, especificamente sobre a motivação com licenciandos em música. A escassez de estudos com esse tipo de abordagem nas universidades onde esta pesquisa foi desenvolvida reforçou a necessidade de investigar sobre os fatores que influenciam a motivação dos licenciandos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Universidade Estadual do Ceará (UECE). A investigação sobre a qualidade motivacional dos licenciandos em música traz reflexões pertinentes e aponta direcionamentos importantes para novas estratégias e ações fortalecedoras na promoção da autonomia em

direção à autorregulação desses futuros professores, tornando-os, também, promotores de autonomia.

A dissertação está organizada em quatro capítulos, nos quais procurei de forma sequencial e coerente expor para o leitor a perspectiva desta pesquisa em todas as suas fases através das abordagens metodológicas, teóricas e analíticas. O primeiro capítulo traz uma revisão de conceitos sobre a motivação e uma observação sobre o cenário das pesquisas sobre motivação na aprendizagem desde um contexto geral, passando pelos estudos sobre motivação na aprendizagem musical em diversos contextos, no ensino superior até nosso foco, que é a motivação dos licenciandos em música. No geral, busquei refletir sobre pesquisas na área da música e manter o foco em estudos que abordaram também a Teoria da Autodeterminação.

O capítulo dois detalha o referencial teórico que alicerçou esta pesquisa, trazendo uma abordagem sobre a motivação e a Teoria da Autodeterminação, observando suas dimensões epistemológicas e implicações na área educacional. Faço um reconhecimento geral da Teoria da Autodeterminação, observando suas miniteorias, com foco na miniteoria da integração orgânica. Nela, está situado o *continuum* de autodeterminação, com seus graus de internalização das regulações motivacionais, prevendo desde a desmotivação até a motivação intrínseca.

O terceiro capítulo descreve toda a perspectiva metodológica, desde os princípios e conceitos da área motivacional, como as características da psicometria, os conceitos e técnicas estatísticas para a avaliação psicológica até os procedimentos de coleta, análise e interpretação dos dados. Como é um trabalho com abordagem quantitativa, com foco na avaliação psicológica, apresenta muitos termos técnicos oriundos da área da estatística e da psicometria, os quais não são comuns na área da educação musical.

No quarto e último capítulo estão descritas as análises e reflexões dos resultados obtidos. Primeiro, apresentamos as evidências de validade do instrumento psicométrico, a análise fatorial, a consistência interna e a análise de correlação. Em seguida, apresentamos a estatística descritiva sobre os alunos, as médias da avaliação dos tipos de motivação e a estatística inferencial com as análises de variância realizadas com as variáveis demográficas, motivacionais e contextuais.

## 1 MOTIVAÇÃO: UM CONSTRUTO EM CONSTANTE PESQUISA

O termo motivação pode soar de diferentes formas, conforme o contexto em que ele for empregado. No dia a dia, no senso comum, a palavra motivação é usada em muitas situações que, mesmo parecendo superficiais, denotam um sentido de movimento do comportamento, direcionamento da ação, ou até do estado de espírito de uma pessoa. Para pesquisadores sobre motivação, o conceito do termo ganha diversas conotações com significado complexo e multifacetado, propiciando múltiplas perspectivas de pesquisas. Para entender o que é motivação, são necessárias várias considerações e reflexões conceituais para não ficarmos com uma definição simplista do termo.

Podemos iniciar pela origem, observando sua raiz etimológica, que vem do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, deram origem ao termo aproximado “motivo”. Poderíamos recorrer a vários dicionários, mas selecionaremos nossa busca pela definição, segundo estudiosos expressivos sobre o tema motivação. Para Bzuneck (2001), motivação “é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso” (BZUNECK, 2001, p. 9). Semelhantemente, Reeve (2006), afirma que “motivação refere-se aos processos que dão ao comportamento sua energia e direção” (REEVE, 2006, p. 24). Segundo o autor, “os processos que energizam e direcionam o comportamento de um indivíduo emanam tanto das forças do indivíduo como do seu ambiente” (REEVE, 2006, p. 4). Podemos entender que as motivações do indivíduo podem vir de necessidades intrapessoais ou a partir de demandas externas a ele, isto é, podem surgir dos elementos internos ou externos ao indivíduo. Assim, o construto motivação pode ser compreendido como determinantes ambientais, forças internas, como necessidades e desejos, ou ainda incentivos que movem o indivíduo a realizar uma determinada tarefa.

A motivação humana tem sido um motivo de estudo há aproximadamente um século, especialmente em algumas áreas onde a compreensão do comportamento humano é inerente ao campo em estudo, ou seja, as atitudes das pessoas influenciam diretamente nas consequências de suas escolhas às quais foram induzidas por um tipo de motivação. Como principais exemplos das áreas que têm explorado esse construto estão a psicologia, a educação, a saúde, a administração e áreas afins, entre outras. Nos tópicos seguintes farei algumas abordagens sobre estudos que envolvem a motivação em contextos gerais de ensino e aprendizagem e em seguida, especificamente na educação musical.



## 1.1 MOTIVAÇÃO E CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

A compreensão dos fatores motivacionais no campo da educação está diretamente relacionada com o entendimento de como os indivíduos se posicionam diante do processo ensino-aprendizagem. Baseados nas teorias cognitivas e sociocognitivas, os estudos sobre o tema motivação têm sido valorizados no âmbito acadêmico (MARTINI; BORUCHOVITCH, 2004a). Ainda segundo os autores, os primeiros estudos sobre motivação surgiram nos anos 1930, e em sua maioria, foram baseados em animais, remontando um período mecanicista, caracterizado pela exploração dos fatores que levavam um organismo a iniciar uma atividade como os seus impulsos e necessidades, entre outros (BZUNECK, 2001). Os estudos sobre motivação com seres humanos começaram no início da segunda metade do Século XX (entre 1960 e 1970), incluindo também as cognições humanas, sendo construídas várias teorias para explicar a motivação humana em situações diversas (BORUCHOVITCH, 2008).

Os pesquisadores apontam que, no contexto educacional, a falta de motivação dos alunos tem grande impacto negativo no desempenho escolar, conforme pesquisas nas últimas décadas (BZUNECK, 2001). Essa preocupação parece ser renovada a cada contexto de aprendizagem em várias partes do mundo, levando os estudiosos a sempre buscarem instrumentos de verificação e também testes para medir evidências de validades, colocando à prova tais instrumentos e seus respectivos resultados. Portanto, a compreensão da motivação humana tem sido uma busca contínua da psicologia e, mais especificamente, da psicologia educacional.

O processo de ensino e aprendizagem envolve muitas situações contextuais, porém, independentemente do contexto sempre há uma interação entre professor, aluno e ambiente. Essa interação é permeada por vários aspectos, entre eles, a motivação, que é um dos mais relevantes. Por isso, muitos estudos sobre motivação têm sido realizados em diversos contextos de aprendizagem envolvendo tanto a motivação dos alunos quanto a motivação do professor e as influências do ambiente.

A motivação dos estudantes, também citada como motivação para aprender, tem sido considerada pelos pesquisadores como um tema importante em diversos níveis de estudos, desde o ensino infantil até o ensino superior, buscando compreender “como” e “por que” os alunos têm um ou outro tipo de motivação (BZUNECK, 2001; PINTRICH, 2003; GUIMARÃES; BZUNECK, 2007; BZUNECK, 2009, 2010; GIMARÃES, 2009; BORUCHOVICH, 2004, 2008, 2009; RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2012; VILELA, 2009; PIZZATO, 2009; CONDESSA, 2011; RIBEIRO, 2013). Da mesma forma, outros

estudos também se preocupam com a motivação do professor para ensinar (GUIMARÃES, 2003; CERNEV, 2011; CERESER, 2011; FIGUEIREDO, 2013, 2014; CERESER; HENTSCHKE, 2013). De qualquer modo, pesquisar sobre a motivação é uma tarefa complexa e multifacetada sobre a qual muitos educadores têm se debruçado diante de estudos que investiguem esse construto do comportamento humano, recorrendo à psicologia educacional através das diversas teorias da motivação.

Muitos elementos estão presentes na aprendizagem escolar, tornando complexo compreender os fatores relacionados ao envolvimento dos estudantes com a aprendizagem escolar (GUIMARÃES; BZUNECK; SANCHES, 2002, p. 12). Segundo esses autores, a motivação abrange elementos internos e situacionais, sendo considerada como uma variável interveniente, permitindo a compreensão do envolvimento individual. Portanto, conhecer fatores que promovem ou prejudicam as potencialidades humanas é extremamente valioso tanto no campo teórico quanto prático. A percepção sobre os aspectos motivacionais na aprendizagem pode propiciar a busca de conhecimentos para educadores em geral, levando-os a entender os tipos de motivação identificados nos estudantes.

A falta de motivação dos alunos no contexto escolar é uma questão fundamental, e, segundo Bzuneck (2001), as pesquisas realizadas nas últimas décadas reconhecem que a motivação para aprender afeta demasiadamente o desempenho escolar dos estudantes. Ainda segundo o autor, é possível afirmar que, diante de obstáculos ou de experiências de fracasso, o esforço e a persistência são indicadores relevantes para se avaliar se existe ou não motivação (BZUNECK, 2001). Segundo Guimarães e Boruchovitch (2004), o aluno motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, enquanto o aluno desmotivado apresenta uma queda de seu investimento pessoal e de qualidade nas atividades de aprendizagem. Entender como se dá o processo motivacional é relevante, tendo em vista que o conhecimento dos fatores da motivação pode levar ao alcance de desejados índices de aprendizado.

Segundo a literatura especializada na temática, há uma considerável variação na qualidade do envolvimento nos estudos entre alunos de diversos contextos educacionais. Essa qualidade, segundo Accorsi, Bzuneck e Guimarães (2007), significa o grau de envolvimento, mais do que a intensidade do esforço ou dedicação, o seu direcionamento nas atividades acadêmicas. Tal envolvimento é de natureza cognitiva e consiste em estratégias de aprendizagem (ACCORSI; BZUNECK; GUIMARÃES, 2007). Na área educacional, cabem ainda muitas pesquisas em contextos específicos e com múltiplas metodologias e teorias que nos levem a compreender esse complexo processo ligado ao comportamento humano.

Para situar e facilitar a compreensão de nossa revisão de literatura, faremos uma breve abordagem, levando em consideração três campos onde os estudos da motivação estão mais presentes: estudos sobre a motivação na aprendizagem musical, em geral sob a perspectiva de referenciais teóricos distintos; estudos sobre motivação no ensino superior em cursos diversos, sob a perspectiva da autodeterminação; e o campo de pesquisa no ensino superior em música. O referencial teórico adotado nesta pesquisa será abordado após essa revisão.

## 1.2 MOTIVAÇÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL

Na área de educação musical, o estudo da motivação também tem contemplado o aluno e o professor. Ambos são protagonistas dos estudos relacionados ao comportamento, e somados aos fatores do ambiente, têm definido suas escolhas, levando vários pesquisadores a entender essa dinâmica crucial do processo de ensino e aprendizagem musical nos seus mais diversos contextos.

A compreensão do que significa educação musical é importante para termos uma noção da abrangência da área, bem como seus problemas de pesquisa. Não faremos aqui uma discussão sobre a definição da área, mas pelo menos algumas observações sob quais horizontes a área é vista. No campo da educação musical, há uma consciência por parte de seus estudiosos em geral que, conforme afirma Queiroz (2010), a delimitação da área de educação musical enquanto campo de conhecimento tem que ser plural. Assim, segundo o autor:

Por essa ótica, a educação musical, enquanto área de conhecimento, abrange o estudo de qualquer processo, situação e/ou contexto em que ocorra transmissão de saberes, habilidades, significados e outros aspectos relacionados ao fenômeno musical, tanto no que se refere aos aspectos sonoros quanto no que concerne a dimensões mais abrangentes da música enquanto expressão cultural, o que significa lidar com toda a gama de aspectos que caracteriza tal fenômeno, tais como estruturas sonoras, habilidades de execução, correlações performáticas e, conseqüentemente, processos, situações e estratégias diversas de transmissão de saberes (QUEIROZ, 2010, p. 116).

Dentro dessa perspectiva, é possível afirmar que a motivação é um construto presente nos “processos, situações e/ou contexto [...] estratégias diversas” citadas pelo autor como um dos aspectos e abrangência da educação musical. É possível afirmar que a educação musical está presente em todos os espaços onde acontece o processo de ensino e aprendizagem musical. Assim, é um contexto múltiplo, que abrange todas as faixas etárias em vários níveis

de ensino, do infantil à pós-graduação, escolas especializadas no ensino de música, educação básica, universidades, projetos de extensão universitária (considerados como contextos formais), projetos desenvolvidos em ONGs, igrejas e outros contextos (informais/não formais) onde ocorrem o ensino e aprendizagem musical. Portanto, tanto esses processos como também esses espaços podem ser vistos como um campo de estudos com múltiplas dimensões sobre os aspectos da motivação. Na aprendizagem musical, pesquisadores têm dado grande importância ao tema, visto que o interesse pelo estudo musical é inerente a muitas pessoas. Como qualquer área do conhecimento, a motivação para aprender música envolve as crenças pessoais do aluno e as interações dele com o ambiente (GHAZALI, 2006).

Os estudos da motivação na educação musical são recentes, e mesmo as pesquisas internacionais foram iniciadas há aproximadamente três décadas. Ao observarmos uma parte significativa desses estudos, ficou evidenciada a complexidade do fenômeno e a necessidade de mais pesquisas. Muitas pesquisas nacionais e internacionais abordam a motivação na aprendizagem musical e demonstram um crescimento do interesse pela temática da motivação na última década (CERESER; HENTSCHKE, 2009).

Podemos dizer que há uma relação forte e indissociável entre a motivação e a educação musical, visto que, para aprender ou ensinar música, os fatores motivacionais estão presentes, pois são inerentes ao comportamento humano. A motivação para aprender e/ou ensinar música direciona o comportamento para tal ação, ou seja, sem motivação não há direcionamento para essa ação, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem musical. A prática musical demanda um esforço físico, mental e emocional, principalmente no momento da aprendizagem para o qual são necessários longos períodos de estudo, exigindo do músico resistência, persistência e envolvimento cognitivo. Neste sentido, Araújo (2010) enfatiza que o estudo sobre processos motivacionais presentes na aprendizagem e prática musical é um foco de pesquisa que pode auxiliar músicos e educadores a compreender aspectos do investimento pessoal dos sujeitos em suas práticas. A autora destaca ainda que é necessário observar o grau de envolvimento ativo desses sujeitos nas tarefas realizadas.

Percebemos o quanto é estreita a relação entre motivação e educação musical ao observarmos que, na aprendizagem e prática musical estão imbricados diversos componentes cognitivos, como crenças, valores, metas, variáveis afetivas e atribuições. Além disso, há outros fatores contextuais internos e externos que são inerentes aos aspectos motivacionais e podem influenciar no direcionamento da ação, fortalecendo ou prejudicando a aprendizagem musical. Assim, diversas teorias motivacionais podem ser objeto de estudo no domínio da aprendizagem e prática musical as quais permitem a compreensão dos mecanismos

psicológicos e sua complexa interação. Tal compreensão “pode auxiliar na aplicação de diferentes estratégias pelos educadores musicais, com o intuito de facilitar a aprendizagem e promover o pleno desenvolvimento das habilidades essenciais à prática musical” (ARAÚJO, 2010, p. 44).

Nessa perspectiva, Condessa (2011) cita duas grandes categorias para as pesquisas da motivação na aprendizagem musical: a motivação do aluno no ensino do instrumento e a motivação do aluno em contextos escolares (CONDESSA, 2011, p. 24). De forma que possamos contribuir com a discussão e categorização sobre os estudos da motivação na área da educação musical, adicionamos aqui uma terceira perspectiva, inserindo o contexto do ensino superior em música como mais um campo para pesquisar a motivação de estudantes universitários (contexto de formação profissional), especificamente dos licenciandos em música. Além de estudar música, os licenciandos estão desenvolvendo a habilidade para ensinar e, naturalmente, a motivação é um aspecto para ser considerado sob dois prismas: a motivação enquanto estudante de um curso superior de música e a motivação enquanto educador musical. No futuro, esse profissional em sala de aula necessitará de ter, além das habilidades musicais e pedagógicas, a condição de atuar motivado e como um agente motivador.

O’Neill e McPherson (2002) relatam que as pesquisas sobre motivação na aprendizagem musical têm levado os pesquisadores a se apoiarem em algumas teorias e modelos da motivação, entre as mais usadas para entender sobre esse complexo fenômeno estão o modelo de expectativa e valor, a teoria da atribuição, a teoria do fluxo, a teoria da autoeficácia e a teoria de metas. Mais recentemente, novas pesquisas na área de música têm sido realizadas sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação, a qual visa aos tipos de orientação motivacional baseada nos fatores internos (motivação intrínseca) e fatores externos (motivação extrínseca).

Algumas das principais pesquisas na educação musical no cenário internacional são representadas significativamente pelos estudos de McPherson e Thompson, (1998); O’Neill (1999), McPherson e McCormick, (2000); Davidson et al, (1998); Gembris e Davidson (2002); Schmidt (2005), McPherson (2009), Susan Hallan (2002), Ghazali (2006), Eccles et al (1993), Yoon (1997), Austin (1991), Austin e Vipoel (1998), Smith (2005), Austin, Renwick e McPherson (2006), entre outros. Esses estudos buscam basicamente compreender dois aspectos: explicar os motivos pelos quais os alunos envolvem-se e persistem no estudo de música e analisar os fatores do contexto social do aluno que influenciam sua aprendizagem musical. Em outras palavras, buscam investigar a motivação relacionada ao estudo do

instrumento e, também, os fatores internos (individuais) do aluno e fatores externos (contexto social), bem como a interação desses fatores, os quais influenciam suas crenças, seus valores e, conseqüentemente, afetam o seu comportamento.

No contexto brasileiro, pesquisas concluídas ou em andamento vêm demonstrando os fatores que motivam a formação musical dos indivíduos.

Os estudos sobre motivação na aprendizagem musical têm discutido sobre questões cognitivas, afetivas e sociais dos indivíduos. [...] tratam sobre o porquê e como os indivíduos se envolvem com o estudo da música. [...] têm investigado fatores motivacionais, internos e externos, como por exemplo, a percepção de habilidades musicais, a influência dos pais, o interesse, valores, objetivos, julgamentos de eficácia, atribuição de sucesso e fracasso e suas influências no envolvimento e desempenho em atividades musicais. (HENTSCHKE *et al* 2009, p. 87)

No Brasil, um grupo de pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o FAPROM<sup>1</sup>, tem investigado sobre a temática motivação em contextos de ensino e aprendizagem musical. Somente sobre a temática motivação, na página eletrônica onde constam as produções acadêmicas do FAPROM, é possível identificar ao menos 45 trabalhos publicados no período dos últimos 8 anos (entre 2006 e 2014). Na área de música, esse grupo é, sem dúvida, o que mais discute a temática motivação no Brasil.

Delimitar nossa revisão de literatura foi um tanto complexo em virtude das diversas possibilidades analíticas ao escolher trabalhos sobre a temática motivação na aprendizagem musical. Ao mesmo tempo em que existem diversos estudos com a mesma perspectiva teórica que o nosso, gostaríamos também de trazer pesquisas sobre motivação com alunos do ensino superior em música. Contudo, como há poucos estudos nesse contexto, optamos por ampliar a discussão e observar diversos trabalhos, a exemplo dos já citados anteriormente. Com a intenção de discutir vários aspectos da motivação para a aprendizagem e para facilitar a compreensão da nossa revisão de literatura, na continuação, vamos analisar alguns estudos brasileiros sobre motivação em diferentes contextos, sob diferentes perspectivas teóricas: primeiro faremos um breve resumo analítico de alguns estudos brasileiros sobre a motivação do aluno para aprender música, especificamente no contexto escolar. No tópico seguinte (1.3), a discussão chega ao foco principal, o Ensino Superior, no qual faremos referências aos estudos que, sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação, investigaram a motivação de universitários de várias áreas. Por fim, observaremos alguns estudos sobre a motivação de alunos do ensino superior em música.

---

<sup>1</sup> Formação e Atuação de Profissionais em Música

Pesquisas recentes trazem resultados sobre a motivação dos alunos para aprender música em alguns contextos escolares e extracurriculares (VILELA, 2009; PIZZATO, 2009; CONDESSA, 2011). Vilela (2009), em sua pesquisa de mestrado, investigou as relações entre o interesse, a utilidade, a importância e o esforço que alguns alunos atribuem às aulas de música no currículo escolar e em diferentes contextos. A autora constatou que os alunos que aprendem música em contextos fora do currículo escolar, como em projetos diversos e atividades extracurriculares, tendem a atribuir mais interesse, utilidade à atividade musical do que os alunos que participam de atividades musicais somente no contexto escolar. Segundo Vilela (2009), os alunos que estudam música na escola realizam as atividades devido ao caráter compulsório da mesma, enquanto os alunos que aprendem em diferentes contextos normalmente realizam essa atividade por uma escolha pessoal (VILELA, 2009, p. 84).

O estudo de Vilela (2009) teve como referencial teórico o modelo de expectativa e valor de Eccles *et al* (1983), e teve como base dados de um recorte de uma pesquisa internacional com a participação de vários países. No entanto, a autora sugeriu pesquisas com esse enfoque em contextos educacionais brasileiros. É importante realizar pesquisas com esse enfoque com alunos brasileiros e fazer uma relação com os resultados já obtidos em contexto de vários países. Em outra linha de investigação e análise, podem ser investigadas as razões que levam os alunos que participam das aulas de música no contexto curricular a terem menos interesse e verem menor importância e utilidade nas atividades musicais, comparados com os demais que estudam música em outros contextos.

Pizzato (2009) estudou a motivação para a aprendizagem musical buscando relações entre os níveis de interesse e os níveis de competência, dificuldade e esforço para aprender música na escola. Segundo a autora, os resultados mostraram que houve correlações fracas a moderadas entre os níveis dos fatores investigados. Entre algumas possibilidades, Pizzato questiona se o baixo interesse estaria relacionado ou não às baixas exigências apresentadas nas aulas de música, pois a maioria dos alunos apresentou baixa dificuldade para aprender música e se sentiu muito competente. Ainda supõe outros fatores que podem influenciar o interesse dos alunos que participaram da pesquisa, levando-nos a concluir que muitas investigações podem emergir dos resultados observados por Pizzato (2009), inclusive em outras aplicações com diferentes alunos e contextos.

Destacamos aqui a pesquisa de Condesa (2011), que investigou a integração entre os fatores individuais e ambientais que motivam alunos para continuar seus estudos em música fora da escola. Sob a perspectiva teórica do modelo de motivação em música de Hallam (2002, 2005 e 2006), a autora descobriu que existe uma forte relação entre os fatores

individuais e ambientais, como também uma correspondência entre a motivação para aprender música na escola e a motivação para continuar esses estudos fora da escola. Esse tipo de investigação é valioso e deve ser ampliado, tendo em vista que, se o ensino musical estiver presente em todos os contextos escolares, com a vivência de boas experiências musicais, presume-se que muitos alunos teriam interesse em continuar seus estudos, evidenciando prazer nas atividades musicais. A continuação dos estudos musicais fora da escola pode ainda ter diferentes objetivos provenientes daqueles que querem manter a atividade musical, outros que querem se aperfeiçoar e ainda os que desejam se profissionalizar, sejam como músico ou ainda como professores. Portanto, conhecer esses objetivos requer pesquisas com objetivos específicos que podem ser realizadas a partir dos resultados alcançados por Condessa (2011).

Através desses estudos acima descritos, é possível ver que pouco se sabe sobre a motivação dos alunos, tanto no contexto da educação básica quanto em outros contextos onde o ensino e aprendizagem musical são realizados. Muitos questionamentos podem ser levantados a partir desses dados e assim preencher lacunas existentes, principalmente porque algumas das pesquisas citadas foram realizadas somente com adolescentes em uma região do país. As pesquisas e os dados são muito pertinentes, mas como se comportariam os dados em outras amostras, outras regiões e contextos, no ensino infantil, no ensino superior? Além da complexidade atribuída ao estudo dos fatores motivacionais, citamos apenas alguns exemplos de carências de estudos com a temática da motivação na aprendizagem musical no contexto brasileiro.

### 1.3 MOTIVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: A DISCUSSÃO ATUAL

Estudos sobre a motivação do aluno no ensino superior têm crescido no Brasil nos últimos anos. O aluno do ensino superior, em um nível mais avançado de estudos, já percorreu uma trajetória de estudos, alcançando a posição de um estudante academicamente mais “maduro”, profissional e certo de suas escolhas, porém muitos podem não ter atingido ainda um patamar desejado de maturidade acadêmica e profissional enquanto estudante. Fatores como esses e outros, pertinentes a todos os níveis de ensino, têm proporcionado muitas questões de pesquisas sobre a motivação no ensino superior.

Embora esteja crescendo, conforme afirma Boruchovitch (2008), baseada na revisão de literatura por Bzuneck e Boruchovitch (2003), a literatura nacional sobre motivação para aprender ainda é incipiente em todos os níveis de escolarização. Considerando a carência de



estudos sobre a motivação de estudantes universitários, podemos observar o crescimento de estudos sobre a temática em diversas áreas, em diferentes universidades (GUIMARÃES, 1996; SOBRAL, 2003; RUIZ, 2005; GUIMARÃES; BZUNECK; SANCHES, 2002; MACHADO, 2005; ACCORSI; BZUNECK; GUIMARÃES, 2007; ALCARÁ, 2007; BORUCHOVITCH, 2008; BZUNECK, 2005; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008; PRATES, 2011; DANTAS, 2012; ENGELMANN, 2012; ALMEIDA, 2012; RIBEIRO, 2013).

Segundo Stipek (1998), à medida que as séries avançam, a motivação diminui, e partindo desse pressuposto, quando chegam ao ensino superior, os alunos estariam com sua motivação em baixa, fato que ratifica a necessidade de atenção e pesquisas. Alguns alunos já chegam desmotivados ao ensino superior, enquanto outros, mesmo iniciando com certa intensidade motivacional, concluem o curso com dificuldades por falta de motivação sem contar com os que desistem antes de concluir. Segundo Engelman (2010), vários estudos atestam essa afirmação, Jacobs e Newstead (2000), Ruiz (2005), Stipek (1998), Cunha (2002), Rosário *et al* (2004) e Silva *et al* (2004).

No âmbito do ensino superior, analisaremos pesquisas que foram realizadas tendo como base o mesmo referencial teórico que utilizamos nesta pesquisa, a Teoria da Autodeterminação<sup>2</sup>. Esse referencial teórico aborda os aspectos qualitativos da motivação, e uma de suas principais características é considerar graus diferentes de regulações propondo um *continuum* de autodeterminação, onde as regulações externas podem ser internalizadas em diferentes níveis.

Com estudantes do ensino superior destacam-se pesquisas como a de Guimarães (1996), que em sua dissertação de mestrado em Educação pesquisou sobre a avaliação das orientações motivacionais intrínseca e extrínseca de um grupo de 246 alunos e o seu envolvimento na disciplina Psicologia Educacional nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina. Aplicando uma escala para avaliar os dois tipos de motivação (intrínseca e extrínseca), os alunos também responderam sobre os dados demográficos e a intenção de atuar no ensino. A pesquisa revelou que as mulheres, os alunos mais velhos e aqueles que atuam no ensino ou tem intenção de atuar, são mais motivados (GUIMARÃES, 1996).

A pesquisa de Boruchovitch (2008), realizada com 225 alunos de cursos de formação de professores de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo, buscou conhecer, entre os estudantes, o tipo mais característico de motivação para aprender. A autora observou

---

<sup>2</sup> A Teoria da Autodeterminação será abordada com mais profundidade no Capítulo 2.

que as maiores médias de motivação, tanto intrínseca quanto extrínseca, foram encontradas entre os estudantes do sexo feminino. Boruchovitch detectou ainda que, em contraste com pesquisas anteriores, houve um aumento na motivação, conforme o avançar das séries e da idade. Na sua amostra, predominou a motivação intrínseca, e foram encontradas relações significativas entre o tipo de motivação para aprender e as variáveis demográficas dos participantes (BORUCHOVITCH, 2008, p. 30). Neste estudo, observamos que a autora investigou somente a motivação intrínseca e a extrínseca através da escala de motivação para aprender de universitários. No entanto, o instrumento não contempla os graus diferenciados da regulação externa, conforme a Teoria da Autodeterminação propõe através do *continuum* de autodeterminação.

Sobral (2003) fez um estudo sobre a motivação do aprendiz de medicina. O autor investigou 269 alunos com o objetivo de analisar as características da motivação de estudantes de medicina e sua relação com fatores acadêmicos no início do curso. Sobral traduziu do francês para o português e validou ao aplicar a Escala de Motivação Acadêmica - EMA, criada originalmente por Robert Vallerand e colaboradores em 1992. Ao colocar à prova essa escala, o perfil de respostas encontrado revelou predominância de motivação autônoma e variação de gênero (SOBRAL, 2003, p. 25). Ao traduzir para o contexto brasileiro a escala de motivação acadêmica, esse trabalho teve grande contribuição para os estudos da motivação de estudantes universitários com a utilização de instrumentos de medidas. Criado por Vallerand (1992), o instrumento visa a medir os tipos de motivação conforme propõe o *continuum* de autodeterminação. A partir do estudo de Sobral, outros estudos foram realizados por Guimarães e Bzuneck (2008), visando ao aperfeiçoamento e à elaboração de novos itens da escala de motivação acadêmica.

Baseado na Teoria da Autodeterminação, Guimarães e Bzuneck (2008) revisaram e validaram uma versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), um instrumento psicométrico para a avaliação da motivação de universitários. Essa escala está alinhada com a proposição de um *continuum* de autodeterminação (da teoria da autodeterminação), que prevê tipos diferentes de motivação conforme o estilo de regulação. Aplicado em um grupo de 388 universitários de três instituições do Norte do Paraná, o instrumento atingiu índices de validade satisfatórios, sendo recomendado para pesquisas com estudantes universitários brasileiros. Porém, os autores indicam a necessidade de mais estudos para a utilização da escala como instrumento de coleta de dados sobre a motivação de universitários brasileiros (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008, p. 101). Esse é um dos estudos de grande referência para

a presente pesquisa pelo fato de termos utilizado, na nossa coleta de dados, a versão do instrumento de medida elaborado e validado pelos autores.

Uma pesquisa significativa foi realizada por Alcará (2007), que, sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação, investigou as orientações motivacionais dos alunos do curso de Biblioteconomia numa universidade pública no Norte do Paraná a partir da identificação do tipo de motivação, das estratégias de aprendizagem utilizadas, da percepção do desempenho acadêmico e da perspectiva de tempo futuro. Como resultados, a autora destaca que os alunos obtiveram maiores médias na avaliação dos tipos mais autônomos de motivação. Além disso, a autora constatou que os alunos estabelecem metas a serem alcançadas no futuro e consideram as atividades acadêmicas como instrumentais para alcançar tais metas. Também, a maioria dos alunos pretende permanecer no curso até a sua conclusão. Na mesma linha de investigação, Souza (2008) pesquisou a motivação de estudantes do curso de Pedagogia sob a Perspectiva de Tempo Futuro e da Teoria da Autodeterminação. Souza (2008) adotou uma linha de análise similar com amostra de alunos do curso de Pedagogia e obteve resultados semelhantes aos de Alcará (2007). Esse tipo de pesquisa, realizada com graduandos de um curso em específico, traz nuances particulares referentes ao comportamento motivacional e percepções dos alunos sobre aquele curso.

Seguindo o mesmo paradigma, Engelmann (2010) realizou um estudo com 192 alunos de uma universidade pública do Norte do Paraná, analisando as orientações motivacionais de alunos dos cursos de Artes dessa universidade a partir da identificação do tipo de motivação, da percepção das necessidades básicas, das estratégias de aprendizagem utilizadas, da percepção de desempenho acadêmico e da intenção de permanecer no curso até a sua conclusão e da relação entre essas diferentes variáveis. O autor destacou que os alunos também obtiveram maiores médias nos tipos mais autônomos de motivação e a maioria pretende permanecer no curso até a sua conclusão.

Em estudo mais abrangente, Almeida (2012) investigou a motivação do aluno no ensino superior e os fatores a ela relacionados. Participaram 1.269 alunos de instituições públicas e privadas de diversas regiões do país e também obtiveram maiores médias nos tipos mais autônomos de motivação. A maioria dos participantes se envolveu com as atividades e apresentou forte regulação interna nas ações, os alunos valorizaram cursos que proporcionam crescimento pessoal e contribuição para a qualificação técnica, as mulheres e alunos mais velhos apresentaram níveis mais autônomos de motivação, alunos concluintes apresentaram menores resultados nos níveis mais autônomos de motivação e alunos participantes de projetos apresentaram tipos mais autônomos de motivação.

Prates *et al* (2011) buscaram correlacionar a autorregulação da aprendizagem com os tipos motivacionais predominantes em estudantes universitários. Os resultados apontaram correlações significativas entre a Escala de Competência em Estudo e a Escala de Motivação Acadêmica. Houve prevalência do fator autoavaliação como determinante do comportamento autorregulado, o que reflete a busca por um estudo competente e bem sucedido, envolvido pela autorreflexão. A motivação intrínseca mostrou-se o tipo mais presente de motivação (PRATES, 2011, pp. 73-102).

Além desses, há outros estudos que, conforme revisou Boruchovitch e Bzuneck (2010), foram realizados segundo a abordagem da teoria das metas de realização. Os autores reforçam que tem sido uma tendência adotada em pesquisas com estudantes do Ensino Superior a relação entre preferências por metas e adoção de estratégias de aprendizagem. Ainda há espaço para muitas pesquisas nessa perspectiva, porém, nosso foco é uma nova tendência de estudos que têm como base a Teoria da Autodeterminação.

Podemos considerar que a construção do conhecimento sobre a motivação dos alunos em contextos de ensino superior tem dado seus primeiros passos nos últimos anos. Houve um aumento de estudos com amostras abrangendo alunos de cursos superiores de áreas distintas e também estudos com amostras envolvendo alunos de uma área de formação específica. Tais estudos foram realizados sob a luz de diversas teorias sociocognitivas e organísmica da motivação, em especial algumas sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação. No geral, essas pesquisas levaram em consideração um conjunto de variáveis comuns a todas, como idade, gênero, período/semestre letivo, desempenho e outras variáveis demográficas, motivacionais e contextuais. Porém, muitas pesquisas ainda necessitam emergir com base no comportamento dos alunos, sobretudo estudos com abordagem qualitativa, observacionais ou longitudinais e que envolvam outras variáveis, como a influência do sistema de ensino, as metodologias de ensino e o comportamento dos próprios professores universitários. Neste sentido, corroboramos com Boruchovitch e Bzuneck (2010), na afirmativa de que, mediante o surgimento de diversos instrumentos nacionais de medidas para a avaliação psicológica “merecem destaque ainda os avanços atingidos no que concerne à mensuração da motivação para aprender, sobretudo com base na Teoria da Autodeterminação e na Teoria de Metas” (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2010, p. 243). Podemos pressupor que a ampliação de estudos na área educacional em geral que envolvam métodos e instrumentos pertinentes a outras áreas como a psicologia e a estatística, enriquecem os dados e as análises.

## 1.4 MOTIVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR EM MÚSICA: AS LICENCIATURAS COMO UM CAMPO DE PESQUISA

O ensino superior em música, como em diversas áreas, divide-se em bacharelado e licenciatura. O bacharelado em música, de acordo com o projeto político-pedagógico do curso da UFRN, visa a uma formação de “músicos de excelência”. O projeto da UFPB “visa a formar profissionais com uma sólida formação artística, humanística e científica nas áreas de Práticas Interpretativas e de Composição”. Além das especificidades de práticas interpretativas em instrumento e canto, há bacharelado em regência e composição. No entanto, a licenciatura em música tem uma peculiaridade por ser responsável pela formação do professor de música e visa a sua atuação profissional docente em diversos espaços.

Os objetivos dos cursos de licenciatura em música variam um pouco, conforme os projetos pedagógicos de cada universidade, porém em todos é prevista a formação para atuar na educação básica, conforme a LDB, no Artigo 62 da lei Nº 9.394/96, a qual estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura [...]”. Nesse artigo e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/CP Nº 1. 2002), que trata da formação de professores, fica bem clara a função das licenciaturas em geral. Especificamente sobre os cursos de licenciatura, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em música (BRASIL, 2004) preveem uma formação que prepare o licenciando para atuar não apenas na educação básica, mas também em diversos contextos. Destacamos ainda que, de acordo com o Art. 4º da Resolução CNE/CES nº 2 (Brasil, 2004), o curso de graduação em música deve possibilitar uma formação profissional que revele diversas competências e habilidades, dentre as quais destacamos “atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com instituição de ensino específico de música”. Portanto, a “atuação em diferenciados espaços” confirma a necessidade de o licenciado em música ter uma formação abrangente que envolva aspectos práticos e pedagógicos musicais.

Tendo em vista essa formação múltipla do educador musical, concordamos com a ideia de que “essa temática oferece um dos maiores desafios dos cursos de licenciatura em música na medida em que lida com questões complexas relacionadas à formação do músico e à formação do professor” (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014, p. 54). Esse desafio permeia a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em música.

Em virtude da gama de ofertas e interesses na área musical, é possível que um aluno que almeje um tipo de formação na área musical esteja, equivocadamente, cursando uma

habilitação que não contemple a formação desejada. Neste sentido, de acordo com seu desejo e objetivo, um graduando em música pode ter maior identificação com a formação do músico ou com a formação do educador musical. Casos de ingressos equivocados em cursos que não contemplem o perfil desejado podem provocar frustrações no aluno e, conseqüentemente, afetar sua motivação.

Com relação a esse aspecto, Soares, Schambeck e Figueiredo (2014) relatam que muitos alunos na área de música, como não têm opção de cursos de bacharelado para estudar música em suas regiões, acabam indo para o curso de licenciatura, mas não por que desejam ser professores. Os autores levantam essa possibilidade com base nos dados em que 58% dos estudantes ingressaram na modalidade de licenciatura em música pelo desejo de estudar música e, somente 42% disseram escolher essa opção porque desejam atuar como professores (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014). Esse dado pode ser revelador quanto à necessidade de pesquisar os aspectos motivacionais desses alunos. Como seria a motivação de um aluno no curso que oferece uma formação para ser professor quando seu real desejo é o aperfeiçoamento musical com foco na prática instrumental? Que motivação esse aluno tem para terminar o curso? Como será a motivação desse profissional após concluir o curso?

Assim, mediante esses e outros aspectos, consideramos que há um imenso campo para as pesquisas sobre motivação de estudantes universitários de música. Diversas variáveis podem ser levantadas e correlacionadas para, a partir dos dados, sugerirem reflexões e ações que promovam a motivação qualitativa dos alunos ou ações de caráter preventivo para não minar o comportamento dos que se apresentam motivados.

Após algumas reflexões sobre o ensino superior em música, especificamente sobre as particularidades dos cursos de licenciatura, continuaremos agora nossas observações sobre pesquisas que investigam a motivação no ensino superior na área de música. Encontramos poucos estudos brasileiros nesse contexto específico que abordaram a temática, sobretudo, os que utilizaram como referencial a Teoria da Autodeterminação.

Dentre os estudos que abordaram a temática no ensino superior, faremos uma breve descrição, citando inicialmente o estudo de Cristina Tourinho (1995), que investigou a influência da escolha do repertório no desempenho dos alunos de violão através de um estudo experimental. Quando o aluno é valorizado em suas escolhas, ele sente maior motivação para realizar a atividade e, conseqüentemente, tem melhor desempenho. Em seguida, temos o estudo de Araújo e Pickler (2008), que investigou os processos motivacionais que conduzem a prática musical de estudantes de graduação em música e favorecem o profundo envolvimento desses com seus estudos através da “experiência do fluxo” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999).

As autoras constataram que a grande maioria dos participantes relatou a incidência de fatores que evidenciam a experiência do fluxo, tais como a perda da noção de tempo, a sensação de bem-estar, a vontade de superar desafios, entre outros.

Fucci Amato e Amato Neto (2009) realizaram um estudo com 19 graduandos (do bacharelado e licenciatura), delineando a relevância da motivação na prática coral e os fatores motivacionais que influem nesse contexto. O objetivo foi refletir e apresentar propostas para melhor gestão dos recursos humanos de coros, levando em consideração a motivação dos coralistas. Nos resultados foi revelado que a habilidade do regente coral de “saber motivar os coralistas” é considerada entre muito importante e essencial. Assim, os discentes coralistas “atribuem relevância ao processo motivacional no contexto da prática coral e consideram a habilidade de motivar um fator importante dentro da competência da regência coral” (FUCCI AMATO; AMATO NETO, 2009, p. 93).

Faremos a seguir uma breve descrição dos quatro trabalhos publicados com a temática motivação no ensino superior em música sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação. Uma dessas pesquisas vem dos membros do grupo FAPROM, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizada por Hentschke *et al* (2010), que verifica as orientações motivacionais dos licenciandos em música em relação às variáveis demográficas e de contextos, utilizando a escala de avaliação da motivação para aprender de estudantes universitários de Boruchovitch e Neves (2004). Foram investigados 110 licenciandos de duas universidades de Porto Alegre. A pesquisa verificou os níveis de motivação intrínseca e extrínseca desses graduandos, e como resultado houve um predomínio da motivação intrínseca. Não foram encontradas diferenças significativas entre as variáveis demográficas e de contexto (HENTSCHKE *et al* 2010). Essa pesquisa teve como característica levantar dados através da estatística descritiva e tem sua relevância pelos dados apresentados, sendo a primeira investigação com licenciandos em música.

Nessa perspectiva teórica, Edson Figueiredo (2010) pesquisou a motivação de bacharelados em violão, tendo como foco a avaliação da autonomia referente ao estudo do instrumento musical, *performance* artística e a prática de ensino. O autor evidenciou que o maior índice de autodeterminação foi na *performance*, que indica prazer em tocar (motivação intrínseca). Em seguida, com menor autonomia, o quesito estudo, o qual associou a motivação extrínseca por regulação introjetada, na qual o aluno estuda uma peça com o objetivo de obter boa nota na prova. A menor autodeterminação foi constatada no quesito ensino, visto que, alunos de bacharelados não têm como prioridade a docência. Figueiredo concluiu ainda que

os estudantes do primeiro e último ano do curso obtiveram os menores desempenhos em motivação autônoma.

Ribeiro (2013) realizou uma pesquisa-ação para investigar os processos motivacionais de estudantes em interação online, em aulas de violão a distância, no curso de licenciatura em música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, com base na Teoria da Autodeterminação. O autor verificou que a principal motivação dos alunos não era intrínseca, e sim, considerada complexa, multifacetada e sensível a determinadas situações.

Dantas e Palheiros (2013) pesquisaram os tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses. O estudo com 47 brasileiros e 59 portugueses apontou uma tendência para a motivação autônoma para os dois grupos, situando-se entre a motivação extrínseca por regulação integrada e motivação intrínseca. Ao investigar licenciandos em música, sob a luz da Teoria da Autodeterminação, esse foi o estudo com características mais próximas da nossa pesquisa, servindo como referência para a comparação de alguns resultados.

Essas pesquisas nos mostram, em sua maioria, resultados generalizados sobre o comportamento dos alunos, evidenciando uma tendência de motivação mais autodeterminada nas amostras selecionadas, com exceção da pesquisa de Ribeiro (2013), que teve outra perspectiva de investigação com interação online no ensino a distância. Aulas de instrumento a distância são uma tendência, tendo em vista o investimento do governo para a democratização do ensino e o surgimento dos cursos superiores a distância. A investigação de Giann Ribeiro abarca de uma só vez três questões pertinentes: a motivação dos alunos, aulas a distância no âmbito acadêmico por meio do ambiente online e o uso de novas tecnologias a serviço da educação musical. Neste sentido, torna-se uma pesquisa com aspectos inovadores e que marca o início de uma série de investigações relacionadas a essa temática múltipla.

Percebemos nos estudos citados uma grande tendência de pesquisas com abordagem metodológica quantitativa e o uso de instrumentos psicométricos. Assim, um aspecto que pode contribuir para os avanços no campo da educação musical é a apropriação de instrumentos da psicologia e da estatística para os procedimentos de análise. Ao incorporarmos esses elementos, evidenciamos uma nova perspectiva analítica que requer conhecimento específico para a manipulação e interpretação correta dos dados até então pouco utilizados na área de educação musical. Salientamos que, para a construção sólida de conhecimentos sobre motivação no campo da música, os resultados sempre necessitarão de ser comparados com novas pesquisas, em novos contextos, com novas amostras e com diferentes metodologias.



Se já é complexo pesquisar sobre motivação, ao observar os objetivos e resultados dessas pesquisas, percebemos o quanto é complexo investigar a motivação para aprender de estudantes universitários dos cursos de música. Vemos que os dados são ainda muito incipientes, locais ou regionais, evidenciando a carência de estudos com maior representatividade seja nas abordagens qualitativas ou quantitativas. São necessários mais estudos de levantamento, exploratórios e, paralelamente, estudos de observações, qualitativos.

São inúmeros os fatores que influenciam o comportamento para agir dos alunos. Descobrir esses fatores renderá muitas pesquisas com o objetivo de compreender as diferentes facetas das variáveis pessoais e internas do estudante. Esses estudos podem ser embasados em diversos referenciais teóricos, mas basicamente visam a entender dois enfoques: um que trabalha com a questão do por que realizo a tarefa (motivação intrínseca e extrínseca, teoria do interesse e teoria de metas) e outro que envolve as questões de expectativas de capacidade ou de envolvimento produtivo na realização da tarefa (teoria de atribuições de causalidade, teoria de expectativa-valor e a teoria da autoeficácia). Segundo Boruchovitch e Bzuneck (2010), convém enfatizar que essa multidimensionalidade do construto motivação ainda é “fortemente marcada pelas características do professor e do contexto escolar” (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2010). Corroboramos com os autores no sentido de que ainda são necessários estudos que visem a contribuir para a construção de teorias mais nacionais que melhor representem a motivação para aprender dos nossos estudantes.

Diante da carência de estudos no contexto analisado, é evidente a necessidade de investigar mais sobre os fatores ligados ao comportamento motivacional de estudantes do ensino superior em música. Esse estudo permitirá que as discussões possam refletir sobre o impacto da motivação no processo educacional, sobre estratégias que promovam a motivação autônoma dos licenciandos em música, bem como a manutenção desse comportamento positivo para a aprendizagem significativa e prática musical. A motivação autônoma é um fator determinante para uma formação qualitativa do educador musical.

No capítulo seguinte detalharemos sobre o referencial teórico adotado nesta pesquisa, o qual visa a dar um passo em direção às contribuições necessárias para uma melhor compreensão do comportamento dos licenciandos em música referente ao porquê eles vêm para a universidade.

## 2 MOTIVAÇÃO E AUTODETERMINAÇÃO: DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS

Há vários estudos sobre motivação realizados em épocas distintas e baseados em diversas teorias motivacionais. Um dos aspectos-chave de nossa discussão é a verificação da orientação motivacional identificando os tipos de motivação (porquê) e o nível (intensidade), os quais estão relacionados com a qualidade da motivação de acordo com determinados comportamentos. É fundamental investigar as variáveis do contexto que envolvem o estudante e perceber quais condições apoiam ou prejudicam a qualidade motivacional dos alunos, explorando as influências socioculturais (REEVE *et al.*, 2004). Assim, o aspecto-chave não é saber apenas se um indivíduo está motivado ou não para realizar determinada tarefa. Essa discussão já avançou nas últimas décadas, sendo possível ter ciência que, de acordo com vários estudos, novas questões surgiram em torno de investigações mais aprofundadas acerca da motivação, levando em consideração aspectos outrora ignorados, como a quantidade ou nível de intensidade, se pouco, médio ou muito, e também quanto ao tipo da motivação, relacionada à qualidade, ou seja, o que causa a ação, se é uma “vontade” pessoal (interna) ou a necessidade exposta pelo ambiente (externa). Nos próximos tópicos, vamos dialogar sobre essas concepções de acordo com os referenciais teóricos que têm influenciado significativamente as pesquisas sobre motivação nos últimos anos.

### 2.1 MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E EXTRÍNSECA

Ao observarmos uma pessoa tocando violino em seu quarto, poderíamos apenas ver, ouvir e admirá-lo, ou ainda, um conhecedor de música e técnicas violinísticas poderia observar aspectos técnicos e interpretativos. Para um estudioso da motivação, provavelmente a primeira pergunta seria: “Por que ele está tocando violino?” A expressão “por que” faz toda a diferença na busca de uma resposta para saber qual energia direcionou a pessoa para tocar o violino, quais valores, quais necessidades, quais regulações, finalmente, qual o motivo. Entre várias possibilidades de resposta, vamos exemplificar duas: 1) “Porque amo tocar violino” e 2) “Porque participarei de um concurso público para violinista da orquestra”. A primeira refere-se a um prazer proporcionado pela ação em si, enquanto a segunda, uma pressão externa decorrente de uma avaliação à qual a pessoa será submetida. Na primeira resposta, “por amor”, denota que a pessoa sente prazer no que está fazendo, não espera nenhuma recompensa externa, age sem interesse, pelo senso de desafio que a atividade está

proporcionando ao instigar suas habilidades e capacidades (REEVE, 2006, p. 84). Assim, a atividade em si gera satisfação e configura-se um comportamento intrinsecamente motivado e traz uma sensação de autodeterminação. Na segunda resposta, quem participa de um concurso vai ser avaliado, receberá uma pontuação e isso gera uma pressão, uma demanda socialmente construída pelo ambiente. Ainda, a aprovação no concurso gerará uma satisfação de uma necessidade de receber um prêmio, uma recompensa financeira, um emprego, fama, reconhecimento ou para impressionar seus pares. Nesse caso, é um exemplo clássico de motivação extrínseca. Reeve (2006) ressalta que, ao observar casualmente, às vezes os comportamentos motivados intrínseca e extrinsecamente parecem ser os mesmos (tocar violino), porém a diferença essencial está na fonte que energiza o comportamento, ou seja, respondendo o “por quê” da realização da atividade.

Em suma, de acordo com a literatura específica sobre a temática e com experiências, poderíamos dizer que basicamente há duas formas de energia que direcionam um comportamento para a realização de uma ação: um indivíduo pode “fazer algo por vontade própria” ou “fazer algo por uma imposição, mesmo que seja por necessidade de alcançar alguma recompensa”. Pode-se dizer também que em muitos indivíduos as duas formas de energia estão regulando em maior ou menor grau um comportamento. Essa forma simplória poderia descrever sinteticamente qual o tipo de motivação de uma pessoa para realizar uma ação – motivação intrínseca ou motivação extrínseca. Para identificar qual dessas duas razões está movendo uma pessoa para uma determinada ação, é necessário responder a seguinte pergunta: “Por que realizar essa ação?” A contemporânea Teoria da Autodeterminação distingue os tipos de motivação com base nas diferentes razões ou objetivos que dão origem à ação (DECI; RYAN, 1985a). Por isso, enquanto algumas pessoas se envolvem na tarefa pelo prazer oriundo da atividade em si, de modo autônomo, outras esperam recompensas externas, como, por exemplo, dinheiro, fama, competição ou por pressões de outras pessoas.

Guimarães (2002) reforça que “a motivação intrínseca compreende ao envolvimento em uma determinada atividade por sua causa própria, por essa ser interessante, envolvente, ou de alguma forma, geradora de satisfação”, sem nenhum constrangimento interno ou externo. Não há qualquer tipo de pressão, o que implica uma orientação pessoal induzida pelo prazer de realizar um desafio gerador de satisfação. Trata-se aqui de envolvimento cognitivo, o qual é relacionado com necessidades psicológicas geradoras de satisfação inerentes à natureza humana. Em revisão feita por Boruchovitch (2008), a partir dos anos 1960, com a revalorização dos estudos cognitivos, assume-se que as crenças individuais determinam a motivação humana, emergindo a necessidade de conhecê-las melhor em função de sua

influência direta no comportamento das pessoas (BORUCHOVITCH, 2008, p. 31). A autora reforça que, a partir de então, os teóricos contemporâneos da motivação deram maior ênfase nos estudos da cognição em função de sua importância no contexto educacional e definem a motivação acadêmica como um construto multidimensional.

Estudos consideravam a motivação intrínseca e extrínseca como dicotômicas e opostas (DeCHARMS, 1968; DECI, 1975), e grande parte deles buscava compreender a motivação intrínseca, o que trouxe inicialmente uma melhor elaboração dos conceitos em torno desse construto. Segundo a revisão teórica feita por Guimarães (2003), não eram questionadas as características de autonomia e autorregulação que, conforme Deci e Ryan (1985), são essenciais para determinar a motivação intrínseca, o que levou esses autores a propor que “não é adequado afirmar que o comportamento extrinsecamente motivado não possa ser autodeterminado” (GUIMARÃES, 2003, p. 51). Nos últimos anos, os pesquisadores têm dado importância aos estudos da motivação extrínseca e seus tipos de regulação. Neste sentido, Ryan e Deci (2000a, 2000b) consideram que há uma coexistência de relação entre os tipos de motivação intrínseca e extrínseca, de caráter adaptativo, embora as formas de engajamento sejam qualitativamente diferentes. Diante dessas ideias, surge o conceito de internalização, proposto por Deci e Ryan (2000), quando os autores propõem o *continuum* de Autodeterminação visando a compreender três processos distintos: Introjeção, Identificação e Integração. A intenção dos proponentes da Teoria da Autodeterminação foi aprofundar os conhecimentos sobre a motivação extrínseca e seus níveis de regulação. Esse tema será mais bem desenvolvido no próximo tópico.

No contexto educacional, é de suma importância compreender os tipos de motivação que regulam o comportamento de estudantes e professores. É comum encontrar alunos com características passivas e que precisam se voltar para o ambiente para motivar-se, ou seja, nem sempre conseguem gerar e manter suas próprias motivações (internamente e de forma autônoma). De acordo com a revisão feita por Guimarães e Bzuneck, (2012) embora o processo de internalização seja basicamente intraindividual e espontâneo (as pessoas têm tendência natural de realizá-la), ao mesmo tempo “há uma tendência à explicação de que esse processo é também função do contexto social, ou seja, fatores ambientais podem tanto facilitar como obstaculizar esse processo” (GUIMARÃES; BZUNECK, 2012, p. 54). Os autores enfatizam a importância e a função que o ambiente pode exercer sobre estratégias para promoção da motivação autônoma, em vez das formas de motivação controlada. Assim, os estudos educacionais visam a melhorar a qualidade motivacional dos alunos, em virtude de possibilitar melhores resultados para a aprendizagem.

## 2.2 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO: UMA PERSPECTIVA ORGANÍSMICA DA MOTIVAÇÃO

Dentre as perspectivas dos estudos da motivação, para alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa, a Teoria da Autodeterminação – TAD (*Self Determination Theory* – SDT) ofereceu subsídios analíticos e empíricos suficientes, inclusive na área de música, pois através dela foi possível contextualizar e fundamentar a qualidade motivacional dos licenciandos em música em razão de suas escolhas profissionais.

Elaborada por Edward Deci e Richard Ryan na década de 1970 (DECI; RYAN, 1985, 2000, 2008a; RYAN; DECI, 2000b) a Teoria da Autodeterminação - TAD é uma macroteoria da motivação atualmente conhecida e referenciada internacionalmente em muitos campos da ciência, aplicada principalmente na educação, atividades esportivas e físicas, saúde e medicina, religião, meio ambiente, ambientes virtuais e meios de comunicação, administração e organizações, relacionamentos, psicoterapia, dentre outras. Segundo seus proponentes, a Teoria da Autodeterminação melhor se caracteriza como uma teoria organísmica da motivação. Assim, a TAD sustenta que os seres humanos possuem propensões inatas para o crescimento saudável e autorregulação para satisfazer necessidades psicológicas.

Para a TAD, todo comportamento tem uma intencionalidade a qual visa a algum objetivo (REEVE; DECI; RYAN, 2004; RYAN; DECI, 2000a, 2000b). Após vários estudos, a TAD passou por um refinamento teórico, levando à conclusão de que os comportamentos intencionais podem ser autônomos ou controlados (RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2012). Assim, a motivação autônoma reúne os três componentes da autodeterminação constituídos pelo *locus* interno, liberdade psicológica e possibilidade de escolha. Em contrapartida, a motivação controlada tem regulação externa originada por pressões e obrigações que limitam as escolhas do indivíduo e conseqüentemente comprometem a qualidade motivacional.

O ser humano tem um comportamento ativo dotado de necessidades inerentes à sua satisfação pessoal, psicológica e social em direção ao sentimento de bem-estar. Entre as necessidades vitais da natureza humana estão as necessidades fisiológicas, psicológicas e as necessidades sociais (REEVE, 2006, p.65). Nessa sessão, nossa discussão será em torno das necessidades psicológicas que compõem a questão central de nosso referencial teórico fundamentado na Teoria da Autodeterminação.

Deci e Ryan (1991) sustentam que as necessidades psicológicas são organísmicas, uma palavra que emergiu do termo *organismo*, o qual se refere a uma entidade viva e em constante troca ativa com seu ambiente (BLASI, 1976 *apud* REEVE, 2006, p. 65). Os organismos

vivem em constante interação com o ambiente, sendo motivados a desenvolverem suas habilidades e competências e, como os ambientes estão em constante mudança, os organismos precisam se ajustar conforme as suas demandas, substituindo uma resposta até então satisfatória (mas agora ultrapassada em virtude da alteração do ambiente) por uma nova resposta obtida através do desenvolvimento de novas habilidades compatíveis com os novos desafios. Segundo Reeve (2006), enquanto as necessidades fisiológicas levam para um comportamento reativo com vistas à sua satisfação, as necessidades psicológicas são de natureza proativa. São energias geradas qualitativamente diferentes. O comportamento reativo (necessidade fisiológica) tem como propósito aliviar e reagir a uma condição corporal de deficiência enquanto o comportamento proativo (necessidade psicológica) causa uma disposição para interagir com um ambiente que seja capaz de satisfazer as necessidades psicológicas (REEVE, 2006, p. 65). Por existir na natureza humana, Reeve (2006) reforça que as necessidades psicológicas são inerentes a todas as pessoas.

Reeve (2006) reforça que a abordagem organísmica é oposta à abordagem mecanicista. Enquanto na abordagem mecanicista o ambiente atua sobre o indivíduo em uma via de mão única, na abordagem organísmica tanto o indivíduo atua no ambiente como o ambiente atua sobre o indivíduo, ou seja, a via é de mão dupla, constituindo uma dialética pessoa-ambiente a partir da qual ambos estão sempre em mudanças (DECI; RYAN, 1991; REEVE; DECI; RYAN, 2003). A motivação instiga a pessoa a atuar no ambiente modificando-o e, em contrapartida, do ambiente, em constante modificação, emanam novas necessidades, levando as pessoas a se ajustarem e, assim, resultando em novas formas de motivação. Essa síntese, a dialética pessoa-ambiente, prevê que os fatores decorrentes do ambiente influenciam as pessoas, fornecendo-lhes um *feedback*, desafios, escolhas e atividades que podem gerar envolvimento e satisfazer as necessidades psicológicas do indivíduo ou frustrá-las. Reeve (2006) descreve que o ambiente também é responsável por muitas prescrições (indicações do que fazer) ou proscricções (o que não se deve fazer) e outras aspirações que fazem emergir no indivíduo uma condição de aceitação de seu *self* socializado (como por exemplo, influências do professor, cônjuge, chefe, pais ou amigos). Essas condições aceitas podem interferir nos recursos motivacionais internos da pessoa tanto positiva quanto negativamente (REEVE, 2006. p. 66).

Figura 1 - Estrutura Dialética Pessoa-Ambiente no Estudo da Motivação



**Fonte:** Reeve (2006)

Esse referencial reconhece que os seres humanos podem apresentar orientações controladas que regulam ou determinam seus comportamentos, seja de forma passiva, alienada ou descontente, em decorrência dos ambientes sociais em que eles se desenvolvem e atuam. Esse exemplo pode ser visto em muitas pessoas, independentemente de sua cultura ou classe social. Ao invés de ressaltar as causas da motivação intrínseca, a TAD tem investigado os fatores ambientais e intrapessoais que podem minar a tendência natural de os indivíduos crescerem em direção à motivação autônoma (RYAN; DECI, 2000a). Nesse sentido, as pesquisas com base na Teoria da Autodeterminação investigam sobre as causas que favorecem ou prejudicam o potencial positivo humano, preocupando-se mais com o desenvolvimento de ambientes sociais que favoreçam o crescimento saudável, melhorando o desempenho e o bem-estar.

Segundo a TAD, a interação entre a natureza ativa dos indivíduos e os ambientes sociais que apoiam ou dificultam a propensão inata das pessoas para um desenvolvimento saudável e para a autorregulação são resultantes das diferentes orientações motivacionais (DECI; RYAN, 2008a; 2008b). Segundo relata Guimarães (2003), os autores que desenvolveram a Teoria da Autodeterminação procuravam compreender os determinantes

motivacionais e descobrir contextos promotores das formas autodeterminadas de motivação. As orientações motivacionais autodeterminadas referem-se à motivação intrínseca, e as formas autorreguladas de motivação extrínseca são consideradas alternativas adequadas para compreender o envolvimento do aluno com a escola e com sua própria educação (DECI *et al.*, 1991). Guimarães (2003) ressalta que a Teoria da Autodeterminação, quando aplicada ao contexto educacional, “focaliza a promoção do interesse dos estudantes pela aprendizagem, a valorização da educação e a confiança nas próprias capacidades e atributos” (GUIMARÃES, 2003, p. 36).

A TAD é uma macroteoria contemporânea da motivação, composta por seis miniteorias interrelacionadas e complementares entre si: Teoria da Avaliação Cognitiva (*Cognitive Avaluation Theory*); Teoria da Integração Organísmica (*Organismic Integration Theory*); Teoria das Orientações Causais (*Causality Orientations Theory*); Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (*Basic Psychological Needs Theory*) e Teoria de Metas Motivacionais (*Goal Contents Theory*). No tópico seguinte será detalhada cada uma das seis miniteorias.

### **2.2.1 Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas**

Amplamente falando, a TAD, de acordo com Deci e Ryan (2000), sustenta que para compreender a motivação humana precisam ser levadas em consideração as necessidades psicológicas básicas inatas de competência, autonomia e pertencimento ou estabelecimento de vínculo, pois elas são vitais para o funcionamento saudável do ser humano (RYAN, 2009). Essas necessidades psicológicas básicas são universais e agem como nutrientes e condições indispensáveis para o bem-estar das estruturas cognitivas. Quando essas três necessidades são satisfeitas, as pessoas experimentam a sensação de bem-estar psicológico, desenvolvendo melhor suas habilidades, porém, à medida que tais necessidades são frustradas, as pessoas demonstram mal-estar, o que as leva para a sensação de fracasso, comprometendo o desenvolvimento do seu potencial.

Os estudos de Murray (1938 *apud* DECI, 1998) ajudaram os propositores da TAD a preencher o quadro conceitual das necessidades psicológicas inatas, pois ele definiu as necessidades humanas em termos psicológicos, ao invés de fisiológicos, portanto os autores da TAD afirmam que o indivíduo, para estar intrinsecamente motivado, precisa satisfazer suas necessidades psicológicas básicas, ou seja, as pessoas precisam se sentir competentes e



autodeterminadas. Nessa direção, os autores propõem as três necessidades psicológicas básicas - autonomia, competência e pertencimento. O conceito de necessidades psicológicas básicas teve influência de várias proposições teóricas (MURRAY, 1938; DeCHARMS, 1968; WHITE, 1959; HULL, 1943; ROGERS, 1951 *apud* DECI, 1998), conforme a descreveremos nos próximos parágrafos sobre as necessidades de Autonomia, Competência e Pertencimento.

#### 2.2.1.1 Necessidade de Autonomia

O conceito de Autonomia emergiu dos estudos de DeCharms (1984), que defende a tendência natural das pessoas em serem agentes de suas ações, levando-as a serem autônomas. Indivíduos autônomos agem por vontade própria sem nenhuma pressão ou controle externo. Conforme Deci, “ser autônomo significa agir de acordo com o próprio ser, significa sentir-se livre e volitivo em suas ações” (DECI, 1998, p. 14). Os aspectos integrados à personalidade são os que regulam a ação, o *locus* de causalidade é interno, pessoal, levando a um comportamento autônomo e autêntico e, conseqüentemente, motivado intrinsecamente. Quando o *locus* de causalidade é interno, a origem das ações é percebida com fortes sentimentos de causação pessoal, enquanto o *locus* de causalidade externo deriva de outro agente que interfere com a causação pessoal, sofrendo pressões de outras pessoas ou fatores externos (GUIMARÃES, 2003, p. 38). Guimarães (2003) ressalta ainda que o *locus* de causalidade não é uma característica fixa na vida do indivíduo, podendo haver uma variação em determinadas situações, o indivíduo pode estar entre um *locus* de causalidade interno e um externo.

Conforme Deci e Ryan (2008a), muitas vezes a autonomia é interpretada como sinônimo de independência, principalmente pelos psicólogos relativistas culturais, no entanto, para os propositores da TAD, autonomia não é a mesma coisa que independência. Segundo relata Ribeiro (2013), “para a TAD, a autonomia é uma necessidade que os indivíduos têm de perceber que o comportamento intencional teve origem e regulação pessoal” (RIBEIRO, 2013, p. 52), enquanto a independência remete à necessidade de o indivíduo agir sozinho sem depender dos outros. Assim, podemos entender que o indivíduo autônomo pode agir sozinho ou dependendo da ajuda dos outros. O que define ser autônomo é a escolha própria, sendo o *locus* de causalidade interno, pessoal. Como exemplo, o indivíduo pode ter escolhido realizar uma tarefa por vontade própria, no entanto para a realização daquela tarefa ele precisou da ajuda de alguém, mesmo assim, não deixou de ser autônomo. No entanto, um indivíduo independente poderá, em determinada situação, realizar uma tarefa sozinho, sem a ajuda de

outros, porém, sua decisão em realizar a tarefa pode ter sido originada por uma pressão de alguém ou de algo. Nesse caso, é um indivíduo independente, porém não autônomo, pois está sendo regulado por um fator externo, ou seja, está sendo pressionado à realização da tarefa, movido por um *locus* de causalidade externo.

Assim, tanto um indivíduo autônomo pode ser dependente quanto um indivíduo controlado pode ser independente. Quando o sujeito é autônomo, suas habilidades para a realização da tarefa são percebidas e exploradas de forma espontânea, seu aproveitamento e sua capacidade são mais evidenciados diante dos resultados obtidos. Em contrapartida, à medida que o sujeito é regulado por fatores externos, permanece passivo diante das situações em que sua qualidade motivacional passa a ser controlada.

### 2.2.1.2 Necessidade de Competência

Definido por Deci e Ryan como uma das necessidades psicológicas básicas, o conceito de competência foi influenciado pelos estudos de White (1975), que levou em consideração os eventos sociocontextuais nos quais as pessoas se envolvem em uma atividade para perceber a eficácia e a competência durante a ação, ou seja, ser competente é tão fundamental que passa a ser uma necessidade humana indispensável no aspecto cognitivo. Seja o comportamento motivado intrínseco ou extrínsecamente, a percepção de competência deve ser suficiente para atingir bons resultados e alcançar o senso de realização. Os conceitos de White (1975) sobre competência são próximos do conceito de necessidade psicológica básica de competência defendido por Deci e Ryan (1985, 2000). Para desenvolver uma tarefa, o indivíduo necessita sentir-se competente para realizá-la, tendo em vista que desafios acima ou abaixo de seu nível de dificuldade podem minar sua motivação.

Conforme a TAD, a percepção de competência durante uma ação poderá gerar na pessoa esforços para vencer novos desafios de acordo com suas capacidades, e assim, em uma situação específica permite que tais pessoas coloquem à prova suas habilidades. O exercício a cada novo desafio propicia o desenvolvimento das habilidades, assim como o domínio dos desafios em nível ótimo gera um *feedback* positivo os quais levam à satisfação da necessidade de competência (REEVE, 2006). Segundo Reeve (2006), tais desafios não devem ser altos, além da capacidade do indivíduo, nem demasiadamente fáceis, mas apropriados de acordo ao desenvolvimento cognitivo da pessoa, seja nos estudos, no trabalho ou em qualquer atividade. Bzuneck (2010) ressalta que as próprias tarefas precisam ser estimulantes com características de desafios para que motivem os alunos. Porém, de forma que sejam percebidas como

acessíveis, podendo ser superadas mediante o esforço sobre o qual o aluno tem controle (BZUNECK, 2010 p. 19). Só haverá a satisfação da necessidade de competência se houver um *feedback* positivo que pode ser obtido da tarefa em si, de comparações atuais com desempenhos anteriores, de comparações sociais dos seus próprios desempenhos ou das avaliações realizadas por outras pessoas (RIBEIRO, 2013, p. 56).

### 2.2.1.3 Necessidade de Pertencimento

Além da autonomia e da competência, outra necessidade psicológica básica proposta pela TAD é a de pertencimento ou estabelecimento de vínculo, reconhecida como vital ao bem-estar do ser humano (DECI, 1998), e mesmo com as mudanças culturais ela permanece estável ao longo do tempo.

Em seres humanos, a necessidade de relacionamento apresenta formas de expressão específicas da espécie, formas que estão claramente passando por mudanças contínuas dentro da evolução biológica e cultural, mas é nossa opinião que a necessidade se mantenha relativamente constante ao longo dessas mudanças. (DECI; RYAN, 2000, p. 253)

É uma necessidade que se refere diretamente ao relacionamento com as pessoas, grupos de pessoas ou comunidades para o qual é estabelecido algum tipo de vínculo significativo. Segundo Reeve (2006), a interação é a condição primeira que envolve a necessidade de relacionamento, porém a satisfação dessa necessidade requer a criação de um vínculo social entre o *self* e um outro indivíduo (REEVE, 2006, p. 77). Na literatura, há um quadro conceitual muito vasto sobre vínculo e pertencimento e, de acordo com Guimarães (2003), todas as pessoas têm a necessidade de estabelecer e manter relacionamentos interpessoais positivos e duradouros com pessoas significativas e, quando isso não ocorre, mesmo que em parte, gera consequências negativas que afetam o equilíbrio emocional e o bem-estar do indivíduo (GUIMARÃES, 2003, p. 47). O senso de pertencimento fortalece os vínculos afetivos através da interação entre os indivíduos, seja na família, no grupo ou organização social. Essa interação interpessoal deve ocorrer de forma emocionalmente significativa, afetuosa, para que seja capaz de promover a motivação. Segundo a revisão feita por Ribeiro (2013), as ocorrências de dificuldade psicológica diminuem quando as relações interpessoais apoiam os indivíduos em suas necessidades de pertencimento. Na área educacional, de acordo com Guimarães (2003), apesar de ser reconhecida a importância de se criar um ambiente de aceitação e de apoio para a aprendizagem, “a grande meta da maioria

das escolas é dirigida aos aspectos cognitivos, havendo pouca atenção para as necessidades socioemocionais dos estudantes” (GUIMARÃES, 2003, p. 48).

### 2.2.2 Teoria da Avaliação Cognitiva

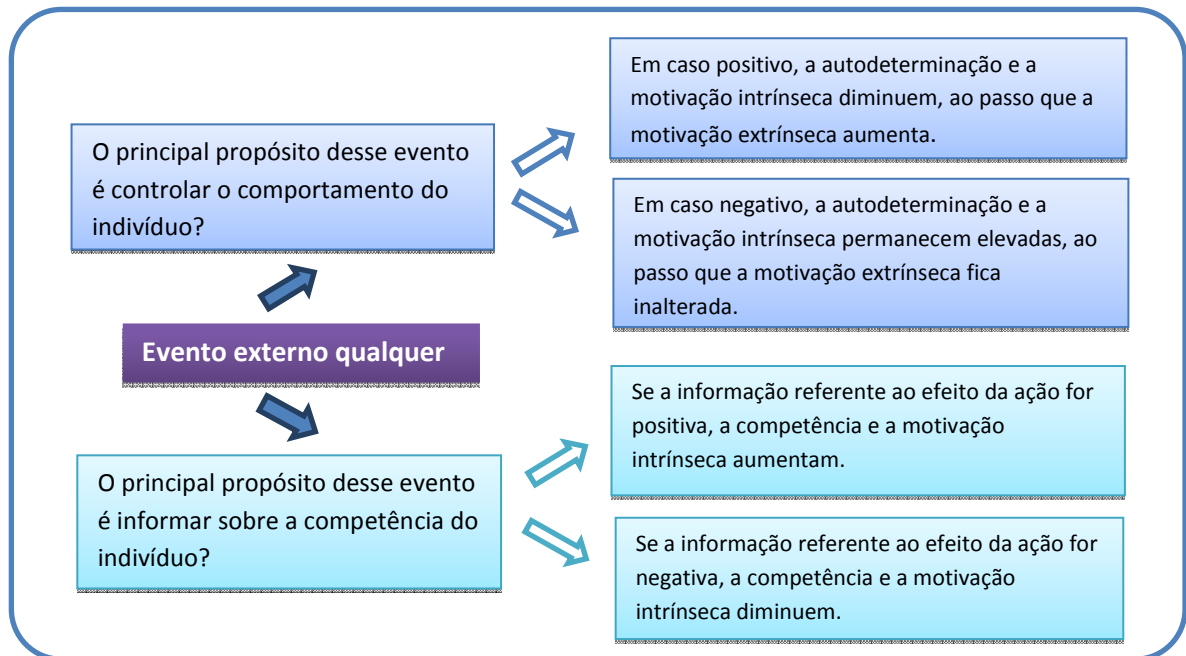
A Teoria da Avaliação Cognitiva (*Cognitive Evaluation Theory*) elaborada por Ryan, Connell e Deci (1985), investiga como as condições socioculturais representadas pelos eventos externos podem aumentar ou diminuir a motivação intrínseca dos alunos. A ênfase de estudo da Teoria da Avaliação Cognitiva é na motivação intrínseca, observando como os fatores externos a prejudicam ou a promovem, ou seja, compreender como um fator externo afeta a motivação de outra pessoa. Esses fatores externos são evidenciados através de elogios, sistema de recompensas, *feedback*, concorrência e outros. Tais fatores podem promover o aumento da motivação extrínseca em detrimento da diminuição da motivação intrínseca, afetando a sensação de autonomia e competência, necessários para um comportamento intrinsecamente motivado.

Estudos de Deci, Koestner e Ryan (1999) evidenciam que oferecer uma recompensa pelo desempenho em uma atividade prejudica a motivação intrínseca, pois conduz a um *locus* de causalidade externo. Qualquer tipo de pressão, como prazos, ameaças ou metas impostas faz com que os indivíduos internalizem esses fatores controladores, prejudicando a motivação intrínseca, no entanto, recompensas verbais, como elogios, em momentos específicos e bem administrados, podem promovê-la.

Segundo Deci e Ryan (1985), a Teoria da Avaliação Cognitiva defende que todos os eventos externos têm um aspecto controlador, o qual prejudica a necessidade de autonomia, e outro é o aspecto informativo, que afeta a necessidade de competência. Nesse sentido, os autores afirmam que, quando os eventos externos influenciam o *locus* de causalidade interno percebido passam a ter um cunho controlador, promovendo então o *locus* de causalidade externo, o qual prejudica a autonomia. Da mesma forma, quando os eventos externos são de cunho informativo e fornecem um *feedback* negativo, ocorre que o sentimento de competência no indivíduo é prejudicado. Quando os eventos externos levam à promoção do *locus* de causalidade percebido interno, a necessidade de autonomia é satisfeita, ao passo que, quando os eventos externos promovem o *locus* de causalidade externo, a necessidade de autonomia é desconsiderada. Consequentemente, quando as necessidades psicológicas básicas de autonomia e competência são afetadas, minam a motivação intrínseca. Segundo Reeve, o

*feedback* informa a pessoa sobre sua competência na tarefa que ela realizou (REEVE, 2006, p. 94).

Figura 2 - Como um evento externo qualquer afeta a motivação



Fonte: Reeve, 2006

É importante ratificar que as ações intrinsecamente motivadas são totalmente independentes de qualquer recompensa ou influência externa, sendo a própria satisfação na realização da tarefa uma recompensa em si mesma. Uma pessoa pode estar motivada para uma atividade e não para outras, e essa motivação pode ser diferente em situações e ambientes distintos, conforme o contexto.

### 2.2.3 Teoria da Integração Organísmica

A Teoria da Integração Organísmica (*Organismic Integration Theory*) é uma das miniteorias que integram o atual quadro da macroteoria da autodeterminação. Essa miniteoria prevê a existência de vários tipos de motivação extrínseca, desde a motivação mais controlada até a mais autodeterminada, por considerar vários níveis de interiorização das regulações. Nessa perspectiva, a Teoria da Integração Organísmica aborda a motivação extrínseca através do conceito de internalização. Quanto mais interiorizada for a motivação extrínseca, mais autônomo será o comportamento da pessoa.

Ao observarmos a Teoria da Avaliação Cognitiva, que investiga os comportamentos motivados intrinsecamente, resultados de pesquisas evidenciam que os fatores extrínsecos diminuem a motivação intrínseca, porém, a Teoria da Integração Organísmica sustenta que as formas mais autodeterminadas de motivação extrínseca podem promover o bem-estar psicológico através do desempenho satisfatório do indivíduo. “A internalização refere-se ao processo pelo qual um indivíduo transforma uma regulação ou um valor externamente prescrito em algo endossado internamente” (RYAN; RIGBY; KING, 1993 *apud* REEVE, 2006, p. 78). A internalização consiste em o indivíduo compreender o valor de uma determinada ação e, mesmo o *locus* de causalidade sendo externo, essa regulação pode ser internalizada gradativamente. A miniteoria da Integração Organísmica preocupa-se com os contextos sociais que aumentam ou evitam o processo de internalização dos valores, metas ou sistema de crenças, destacando a autonomia e o pertencimento como fundamental para esse processo.

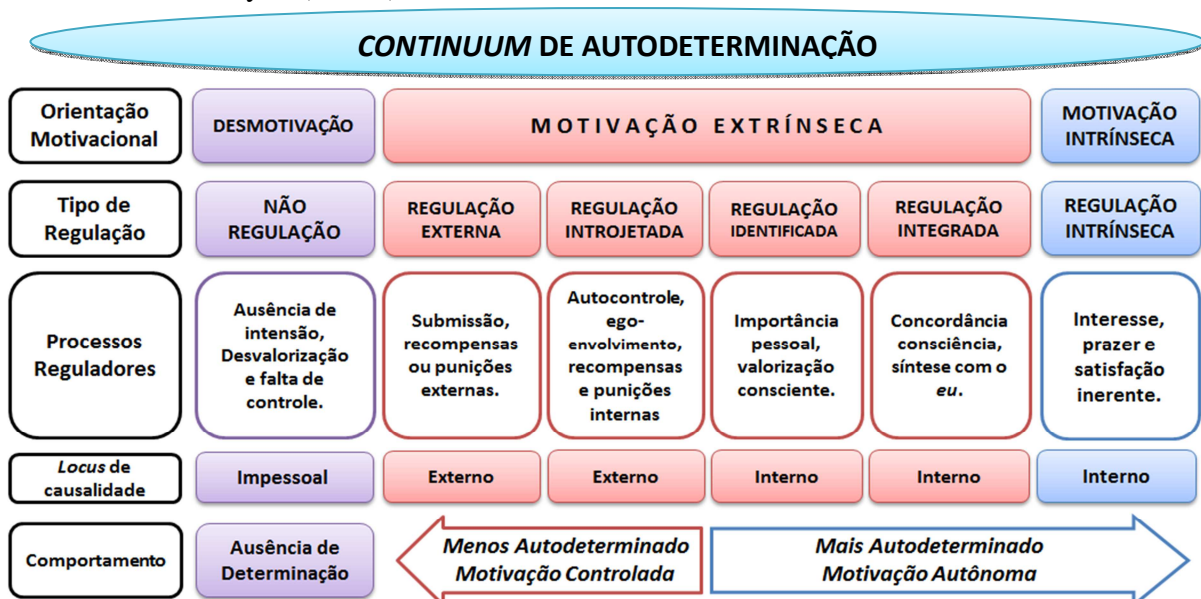
Como já descrito acima, há vários graus de internalização, tendo o indivíduo uma tendência natural e voluntária a adotar e integrar os valores defendidos por outras pessoas ou as regras de um determinado contexto social (por exemplo: entender a necessidade de higiene pessoal, de aprender outros idiomas ou o valor da educação). Em outras palavras, uma atividade inicialmente considerada desinteressante para uma pessoa passa a ter maior significado, despertando maior interesse quando, após alguma experiência relevante, percebe os valores inerentes atribuídos por outras pessoas àquele evento.

Após pesquisas empíricas e o amadurecimento teórico de mais de três décadas, a dicotomia entre motivação intrínseca e extrínseca foi superada em razão de estas representarem somente dois tipos de motivação, sem levar em consideração os tipos mais autodeterminados de motivação extrínseca. Segundo Bzuneck e Guimarães (2010), a maioria dos estudos sobre motivação analisava fatores relacionados à motivação intrínseca, enquanto isso, pouco se sabia sobre a motivação extrínseca, além de apenas considerá-la como oposta à motivação intrínseca. Conforme cita Almeida (2012) em sua revisão teórica, por volta de 1972, quando havia a dicotomia conceitual sobre o comportamento intrínseca e extrinsecamente motivado, os estudos sobre motivação questionavam os efeitos das recompensas externas para a motivação intrínseca. Neste sentido, a autora destaca que, “caso uma pessoa se envolvesse numa atividade sem causa externa aparente, seu comportamento seria percebido como motivado intrinsecamente”. No entanto, se recebesse recompensas externas, “o comportamento seria percebido como mais extrinsecamente e menos intrinsecamente motivado” (ALMEIDA, 2012, p. 59).

### 2.2.3.1 Continuum de Autodeterminação

Na Teoria da Integração Organísmica, segundo Deci e Ryan (2000), é possível verificar a qualidade da motivação a partir do *continuum* de Autodeterminação, previsto pela TAD, iniciando pela desmotivação, passando por quatro tipos de motivação extrínseca (externa, introjetada, identificada e integrada) até a motivação intrínseca. Assim, a desmotivação encontra-se em um extremo do *continuum*, e a motivação intrínseca no outro extremo, ficando a motivação extrínseca no meio do *continuum* classificada em quatro tipos de regulações. O *continuum* de internalização, como também é denominado, prevê que os organismos integram e passam a internalizar regulações externas para a ação, o que permite que o indivíduo adquira e internalize processos de regulação externa para o seu modo de agir. Pela forma controladora com que agem sobre as pessoas, os tipos de regulações externas quase sempre são associados a um desempenho inferior quando comparados a desempenhos originados por uma regulação interna. Porém, a Teoria da Integração Organísmica observa o grau da motivação externa associada a um bom desempenho dos indivíduos, ou seja, as contingências externas podem promover certo grau de autodeterminação, aproximando-se da motivação intrínseca, como a regulação integrada, que representa o grau mais elevado de autodeterminação (RYAN; DECI, 2000b; DECI; RYAN, 2008a; REEVE, 2006). A orientação motivacional muda conforme o nível de regulação. Observe a Figura 3, representando o *Continuum* de Autodeterminação e os estilos regulatórios.

Figura 3 - *Continuum* da regulação do comportamento – taxonomia da motivação humana, conforme Deci e Ryan (2008a)



Fonte: Elaborado pelo próprio autor com base no *continuum* de autodeterminação (DECI; RYAN, 2008a).

Embora já tenham sido discutidas acima as concepções epistemológicas sobre motivação intrínseca e extrínseca, apresentaremos a seguir o entendimento, segundo a TAD, sobre os construtos presentes no *continuum* de Autodeterminação, desde a desmotivação e as formas de motivação extrínseca até a motivação intrínseca.

#### 2.2.3.2 Desmotivação

Denominada pela literatura também como amotivação, significa a falta de intenção para agir, ou seja, há na pessoa ausência de uma regulação interna ou externa para realizar a atividade por não valorizá-la ou achá-la desinteressante. Há casos em que a pessoa não se sente capaz de realizar uma tarefa ou não acredita que terá êxito ao se engajar na atividade (DECI; RYAN, 2000). O comportamento amotivado denota que o indivíduo não está nem intrínseca nem extrínsecamente motivado, e nesse caso, em um contexto de sala de aula, o aluno não tem a mínima intenção de realizar uma tarefa. Esse comportamento é o que mais preocupa professores, coordenadores e gestores, pois a desmotivação prejudica o desenvolvimento do estudante. Nos instrumentos de pesquisa sobre os tipos de motivação, a desmotivação pode ser observada através de itens como as seguintes afirmações: “Não vejo por que devo vir à universidade”, ou “Sinceramente, não sei o que estou fazendo na universidade”.

#### 2.2.3.3 Motivação Extrínseca por Regulação Externa

Essa regulação corresponde a um comportamento totalmente controlado por uma contingência externa, visando a uma recompensa ou evitar punições. É o tipo de motivação externa mais controlada que existe, a menos autônoma, na qual o indivíduo age por pressões ou incentivos do ambiente, isto é, não ocorreu um grau de internalização suficiente para a pessoa agir sozinha. Esse tipo de comportamento afeta os indivíduos de forma que, normalmente apresentam fraco desempenho e resultados ruins em suas atividades (DECI; RYAN, 2000b). A pessoa com essa orientação motivacional geralmente pensa: “Posso ter problemas se não fizer essa tarefa”. A preocupação sempre é com as consequências que poderá sofrer. Nos questionários de pesquisa, pode ser identificada através das afirmativas: “Venho à universidade para conseguir o diploma” ou, “Venho à universidade para não receber faltas”, ou ainda: “Venho à universidade porque meus pais me obrigam”. É um tipo frágil de



motivação, controlada por pressões ou incentivos, a qual apresenta baixa possibilidade de manutenção e transferência, desaparecendo após a retirada da consequência.

#### 2.2.3.4 Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada

Apesar de ainda não ser autodeterminada, a Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada prevê um grau mínimo de internalização das contingências externas administradas pelo próprio indivíduo, levando-o a agir sozinho, mas para evitar o sentimento de culpa ou aumentar sua autoestima. A Regulação Introjetada assume a característica de um comportamento levemente autônomo, porém ainda separado dos desejos do indivíduo. Mesmo assim, há uma pressão externa, entretanto, já foi internalizada parcialmente a necessidade de agir por pressão do ambiente de forma que a pessoa pensa em ter uma boa reputação segundo a definição dos outros, levando-a a sentir orgulho e aprovação. “Pode ser exemplificada em situações nas quais a pessoa se sente culpada ou envergonhada por comportar-se em desacordo com o esperado” (GUIMARÃES, 2003, p. 52). Algumas questões que representam esse tipo de regulação nos instrumentos de verificação do tipo de motivação: “Venho à universidade porque é isso que esperam de mim”, ou, “Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante”. Para não sentir-se culpado, o indivíduo se envolve na tarefa porque acha que “deve” segundo uma conformidade do meio social já imposta. Os comportamentos não são pessoalmente endossados, mas estão internalizados na pessoa, apesar de serem relativamente externos ao *self* (DECI; RYAN, 2000).

#### 2.2.3.5 Motivação Extrínseca por Regulação Identificada

A regulação identificada representa certo grau de internalização e por isso é considerada uma forma autônoma de motivação extrínseca. O indivíduo voluntariamente aceita o engajamento em uma tarefa por considerá-la importante e útil. Há um significado pessoal, uma “identificação” a qual leva a pessoa a um comportamento autônomo. Um exemplo disso pode ser visto quando uma pessoa pratica atividades físicas exercitando-se constantemente não porque goste ou sinta prazer, mas porque acredita que terá mais disposição física e evitará algumas doenças no futuro. Nesse comportamento houve uma atitude que valorizou a ação em virtude das consequências. “Apesar do comportamento resultante desta regulação ser ainda instrumental, apresentado para obter um resultado

externo, ele é mais autônomo, comprometido e a sua regulação mais estável” (GUIMARÃES, 2003, p. 53). Os instrumentos de pesquisa sobre motivação apresentam afirmações para verificar a regulação identificada como: “Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem”.

#### 2.2.3.6 Motivação Extrínseca por Regulação Integrada

Dentro do *continuum* de Autodeterminação, a regulação integrada compreende o nível mais elevado de autodeterminação da motivação extrínseca, ou seja, refere-se ao grau mais autônomo e internalizado de um comportamento extrinsecamente motivado. “Enquanto a internalização é o processo de adotar um determinado valor ou modo de se comportar, a integração é o processo pelo qual os indivíduos transferem completamente esses comportamentos e valores identificados para dentro do *self*” (REEVE, 2006, p. 99). Guimarães (2003) reforça que “com a integração, as ações externamente motivadas serão reguladas de modo autônomo, sendo os indicadores de sua ocorrência os mesmos da motivação intrínseca” (GUIMARÃES, 2003, p. 53). Na Regulação Integrada, o indivíduo realiza uma ação porque identifica e considera seu valor, o qual se funde com suas próprias necessidades. Por se aproximar da Motivação Intrínseca, a Regulação Integrada propicia um comportamento direcionado quase sempre a resultados positivos que levam ao bem-estar psicológico (RYAN; DECI, 2000a). Para verificar a Regulação Integrada, identificamos afirmativas nos instrumentos que avaliam os tipos de motivação como: “Venho à universidade porque estudar amplia os horizontes”, ou, “Venho à universidade porque a educação é um privilégio”.

Pesquisas recentes têm revelado que a motivação intrínseca e as formas de motivação extrínsecas por regulações identificada e integrada representam os tipos de motivação autodeterminadas (autônomas), enquanto a motivação extrínseca por regulação externa e introjetada representam as formas mais controladas de motivação, menos autônomas, portanto (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010; DECI; RYAN, 2008a; RYAN; DECI, 2006; REEVE, 2006).

#### 2.2.3.7 Motivação Intrínseca

Para fechar o *continuum* de Autodeterminação, temos à extrema direita da Figura 3 a Motivação Intrínseca, a qual é considerada como o estilo mais autodeterminado de motivação.

Conforme já relatado no Tópico 2.1, a ação originada pela Motivação Intrínseca tem um fim em si mesma, a qual leva o indivíduo a realizá-la pela satisfação da própria atividade. Reúne em si os três componentes da autodeterminação: *locus* interno, liberdade psicológica e possibilidade de escolha. Emoções positivas, como prazer, satisfação e divertimento são resultados da realização da própria atividade (BZUNECK; GUIMARÃES, 2008).

Segundo Ryan e Deci (2000a), a motivação intrínseca está relacionada a uma tendência natural para vivenciar desafios, bem como exercitar as capacidades da pessoa. Para os autores, representa o potencial positivo da natureza humana, sendo importante para o desenvolvimento cognitivo e inserção social. Algumas pessoas podem se apresentar como intrinsecamente motivadas para determinadas tarefas, enquanto para outras não. Nem todos os indivíduos têm motivação intrínseca para qualquer atividade, significando assim que as pessoas estabelecem uma relação com a tarefa ou atividade em si (RYAN; DECI, 2000a). Neste sentido, o envolvimento intrínseco não representa um traço de personalidade, mas um estado relativo e susceptível a condições socioambientais.

#### **2.2.4 Teoria da Orientação de Causalidade**

A Teoria de Orientação de Causalidade (Causality Orientations Theory) tem como foco de estudo a investigação das diferenças de regulação dos indivíduos em relação aos seus próprios comportamentos autônomos e comportamentos controlados. Alguns comportamentos podem ter uma orientação interna (autodeterminada) e outros resultam de uma orientação geral causada por forças e incentivos do ambiente (controlada). Nessa miniteoria, o novo elemento incorporado à TAD é a integração dos aspectos da personalidade na regulação do comportamento. Ryan e Deci (2004) sustentam que as orientações de causalidade podem ser definidas em três graus: autônoma, controlada e impessoal. Os indivíduos com uma orientação autônoma são regidos por uma necessidade e interesse interno, experimentando elevado grau de escolhas autodeterminadas que promovem a sua motivação intrínseca ou os graus mais autodeterminados de motivação, como a regulação integrada e a identificada. Porém, os indivíduos com uma orientação controlada são regidos por uma pressão do ambiente, onde o foco está nos resultados e ganhos que a ação pode proporcionar, promovendo assim a motivação extrínseca e os graus da motivação mais controlados como a regulação externa e introjetada.

Um aluno com orientação autônoma pode ter escolhido o curso de licenciatura em música pelo prazer que tem quando se envolve nas atividades musicais e na satisfação que tem quando realiza atividades de ensino compartilhando seu aprendizado com outras pessoas, enquanto um aluno com orientação controlada pode ter escolhido o curso visando a ter, no mínimo, a possibilidade de uma renda para seu sustento, ou porque no seu ambiente de convívio todos o incentivaram devido ao seu talento ou porque acha que ser um professor poderá adquirir certo *status*. Na orientação impessoal não há nenhum controle efetivo, levando à falta de intenção para agir e a um comportamento amotivado, sem eficácia. Nesse caso, a postura do indivíduo é indiferente mediante a orientação, a qual não exerce nenhuma influência no comportamento.

De acordo com Deci e Ryan (2000), alunos controlados diminuem a iniciativa, aprendem menos e têm seus processos criativos afetados, enquanto os alunos que têm sua autonomia promovida se tornam mais curiosos e interessados para enfrentar desafios. Assim, o ambiente escolar, em seus diversos níveis e contextos, pode ter uma característica mais controladora ao pressionar os alunos, impor exigências, ameaças e punições, diminuindo o envolvimento e proporcionando um baixo rendimento nas atividades de aprendizagem. Já os ambientes escolares mais promotores de autonomia valorizam os interesses dos alunos, apoiam suas iniciativas e, conseqüentemente, satisfazem suas necessidades.

### **2.2.5 Teoria de Metas Motivacionais**

A Teoria de Metas Motivacionais (Goal Contents Theory) foi a mais recente teoria adicionada à TAD e surgiu da necessidade de diferenciar as metas intrínsecas e extrínsecas e o seu impacto sobre a motivação e o bem-estar psicológico (DECI; RYAN, 2008b). As metas pessoais podem variar de acordo com os objetivos da pessoa referente às suas metas intrínsecas, tais como o desenvolvimento pessoal, filiação, contribuição na sociedade e objetivos de vida. As metas intrínsecas visam sempre ao desempenho, saúde e satisfação pessoal, proporcionando o sentimento de bem-estar, e as quais emanam de orientações internas, capazes de satisfazerem as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento e, conseqüentemente, levar a um comportamento intrinsecamente motivado. Em contrapartida, as metas extrínsecas, tais como recompensa financeira, aparência, fama, *status*, emanam de orientações externas, cujos objetivos são compensatórios para atrair somente a autoestima e os quais não contribuem com a satisfação

das necessidades psicológicas básicas. Quando os indivíduos valorizam metas extrínsecas, não satisfazem suas necessidades psicológicas básicas e buscam uma maneira para compensar a insatisfação dessas necessidades.

Em recente revisão feita por Ribeiro (2013), o autor relata que a Teoria de Metas Motivacionais tem como base empírica os estudos de Kasser e Ryan (1993), que distinguiram a busca do sucesso financeiro, crescimento pessoal, relacionamentos íntimos e envolvimento com a sociedade e, após três anos, esses pesquisadores evidenciaram que as metas se dividiram em duas categorias gerais, conforme descrito acima, as metas intrínsecas e extrínsecas (RIBEIRO, 2013, p. 65).

Para o presente estudo, foi adotada a miniteoria da Integração Organísmica, por se acreditar que essa subteoria seja suficiente para elucidar a questão principal dessa pesquisa, porém, as demais subteorias também foram consideradas por serem inter-relacionadas e complementares entre si.

## **2.2.6 Teoria Motivacional de Relacionamentos**

A sexta e bem recente miniteoria da motivação ligada à TAD é a Teoria Motivacional de Relacionamentos (Relationships Motivationa Theory), a qual aborda o desenvolvimento e manutenção de relações pessoais, tais como melhores amigos e parceiros românticos, bem como pertencentes a grupos. Tem relação direta com uma das três necessidades psicológicas básicas, referente ao pertencimento e vínculo. Essa sexta miniteoria preocupa-se com estas e outras relações e postula que certa quantidade de tais interações é não só desejável para a maioria das pessoas, mas também essencial para a sua adaptação e bem-estar, porque as relações proporcionam a satisfação da necessidade de pertencimento e vínculo. No entanto, pesquisas mostram que não só a relação de parentesco precisa ser satisfeita em relacionamentos de alta qualidade, mas também a necessidade de autonomia e a necessidade de competência precisam ser satisfeitas. De fato, as relações pessoais de alta qualidade são aquelas em que cada parceiro apoia a autonomia, competência e necessidades de relacionamento do outro.

As necessidades psicológicas têm relação direta com as relações interpessoais e o bem-estar do indivíduo. Nesse sentido, Ntoumanis e Bartholomew (2015) procuraram investigar mais sobre a dimensionalidade das três necessidades psicológicas básicas explorando o domínio das relações ao entender que o conceito de necessidades psicológicas

básicas fornece uma explicação sobre o mecanismo para a compreensão de como as experiências de relacionamento estão associadas com o funcionamento relacional e bem-estar pessoal. Os autores citam como exemplo Deci *et al.* (2006), os quais mostraram que a necessidade de satisfação de amizades estava relacionada com a melhoria da qualidade do relacionamento. Outros estudos são citados, como o de La Guardia (2007), que, numa amostra de casais de namorados, evidenciou que a maior satisfação de necessidade foi associada a uma maior consciência emocional, processamento das emoções internas e revelação emocional ao parceiro. Essas associações também foram apoiadas por Leak e Cooney (2001), que relataram que a satisfação da necessidade de autonomia dentro dos relacionamentos românticos levou a uma maior satisfação com o relacionamento e compromisso. Portanto, é possível perceber o quanto a necessidade psicológica de pertencimento ou vínculo, na dimensão dos relacionamentos interpessoais, é inerente a todas as pessoas e indispensável à satisfação psicológica e bem-estar pessoal.

### **3 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS: PRINCÍPOS E CONCEITOS NA ÁREA MOTIVACIONAL**

A pesquisa realizada para a estruturação deste trabalho é descritiva de natureza exploratória e correlacional. Consiste na identificação e descrição das orientações motivacionais dos alunos, bem como na relação entre as variáveis do estudo. O estudo exploratório observa um contexto desconhecido e levanta informações, busca explorar a relação entre essas variáveis e fazer inferências. Não tem o objetivo de explicar o porquê ou as causas de um fenômeno, mas de descrevê-lo e problematizá-lo.

Diante da natureza desta pesquisa, a abordagem que melhor corrobora para o alcance dos objetivos é a quantitativa. “Na abordagem quantitativa, os dados são submetidos a tratamento estatístico, procedimentos de medidas e testes de associação entre as variáveis, tendo-se, potencialmente, capacidade de generalização dos dados em grupos semelhantes” (PINTO; GUAZZELLI, 2008). Segundo os autores, geralmente o instrumento de coleta de dados na abordagem quantitativa é um questionário padronizado contendo respostas pré-codificadas e pode ser autopreenchido na presença do pesquisador. Assim, a pesquisa quantitativa utiliza procedimentos empíricos e visa ao máximo de objetividade possível.

Para o desenvolvimento deste estudo, busquei aporte teórico no campo da psicologia, no qual especificamente o tema motivação é amplamente estudado em múltiplos aspectos. A motivação não é um construto unitário, mas complexo e multifacetado, por isso, pesquisadores constantemente buscam apoio em diversas teorias motivacionais. Assim como nas ciências humanas, grande parte das pesquisas na área da educação musical é de natureza qualitativa. Na área da psicologia encontram-se diversos estudos quantitativos nos quais grande parte deles recorre à estatística em virtude do uso de instrumentos psicométricos e suas respectivas evidências de validade.

Para a validade de um teste, é necessária uma avaliação sistemática em que normalmente são investigados três aspectos: a validade de conteúdo, a validade de critério e a validade de construto. Segundo Guimarães (2003), a validade de conteúdo refere-se ao exame sistemático do conteúdo do teste, determinando sua abrangência em relação ao objeto ou comportamento a ser medido. Ou seja, tem por objetivo verificar se o instrumento é eficaz em medir aquilo a que se propõe. Pessoas com notável conhecimento na área, na forma de juízes, julgam se os itens são relevantes, claros e objetivos com ênfase nos conceitos a serem avaliados. A validação relativa ao critério verifica em que medida o teste discrimina

diferenças individuais relativas à determinada característica, de acordo com um critério padrão (GUIMARÃES, 2003, p. 102).

A validade do construto é a base da elaboração de um teste e mede o instrumento conforme hipóteses lógicas propostas, através de comparação entre diferentes populações (FACHEL; CAMEY, 2000). Os construtos são conceitos descritivos sobre a organização ou eficácia de pensamentos e ações (GUIMARÃES, 2003). A autora realça ainda que são utilizados quando a possibilidade de sua existência não se limita a situações específicas. “Construto vem de *construe*, referindo-se a uma maneira de organizar e construir o que foi observado” (GUIMARÃES, 2003). Baseada em Cronbach (1996), a autora reforça que “quando um teste é elaborado para avaliar um construto bem aceito, o teste corre mais riscos do que o construto”. Porém, em alguns casos, “as evidências que emergem da validação de um teste podem orientar a revisão do construto para o qual foi planejado” (GUIMARÃES, 2003, p. 102).

Nesta pesquisa foram utilizados procedimentos estatísticos para a análise dos dados. Entre os principais procedimentos estão as técnicas da estatística descritiva e da estatística inferencial, as quais detalharemos mais adiante.

### 3.1 PRINCÍPIOS BÁSICOS SOBRE PSICOMETRIA

Para compreender a análise dos dados resultantes desta pesquisa e entender os caminhos metodológicos utilizados, faz-se necessário antes conhecer alguns conceitos e princípios básicos sobre psicometria. Tais conceitos fundamentarão a interpretação dos dados no último capítulo.

Segundo Cronbach (1996), a psicometria é um importante instrumento para entender os aspectos da personalidade, do comportamento e da aprendizagem, analisar dados numéricos e quantificar as evidências desses aspectos. Guimarães (2003) relata que “as principais características da abordagem psicométrica são: a definição da tarefa, a objetividade dos registros, o rigor da avaliação e a ênfase na precisão e validação de seus instrumentos” (GUIMARÃES, 2003, p. 94). A autora reforça ainda que a testagem é um dos procedimentos dentro do conceito mais amplo de avaliação, podendo ser utilizados outros procedimentos para complementar determinada avaliação. Com base nos diversos tipos de testagem, uma avaliação em psicologia pode ocorrer desde um teste mais objetivo, como o psicométrico (com muito rigor e objetividade nos procedimentos) até determinados testes que levem ao



outro extremo baseado em interpretações subjetivas, os quais Cronbach (1996) denomina de impressionista.

A estatística pode ser definida como “uma metodologia desenvolvida para a coleta, a classificação, a apresentação, a análise e a interpretação de dados quantitativos e a utilização desses dados para a tomada de decisões” (TOLEDO; OVALLE, 1995). Segundo Castanheira (2005), só interessam para a estatística os fatos que englobam um grande número de elementos visando a determinar padrões de comportamento para todo o conjunto, e não um elemento em particular (CASTANHEIRA, 2005).

A estatística e a psicometria possibilitam mensurar a ocorrência de um comportamento humano através da observação de médias, desvios, distribuições de frequência, cálculo de probabilidades e formulação de hipóteses, podendo haver diferenças regionais ou temporais. Assim, na área da psicologia são desenvolvidos testes sistemáticos e padronizados para observar e descrever tipos de comportamentos através de escalas numéricas ou de categorias fixas, com o objetivo de medir um fenômeno, isto é, descrevê-lo quantitativa e numericamente através dos escores, graduações ou classificações (CRONBACH, 1996; WOOLFOLK, 2000). Ainda segundo Cronbach (1996), a psicometria tem dois pressupostos básicos: primeiro, se algo existe, existe em quantidade e, segundo, se existe em certa quantidade, conseqüentemente pode ser medido.

É possível prever, categorizar ou explicar a conduta humana. As pesquisas com o levantamento de dados e com as provas psicológicas conseguiram a valoração quantitativa na busca pela compreensão dos comportamentos (HOWITT; CRAMER, 2000). Os testes psicométricos são compostos por conjuntos de questões padronizadas, problemas ou atividades desenvolvidas para evidenciar, medir, categorizar determinados comportamentos, características e capacidades dos indivíduos.

O rigor na construção dos testes psicológicos permite uma sensibilidade maior na captação de um determinado comportamento. Os procedimentos de aplicação e análises dos dados devem ser minuciosamente seguidos a fim de conseguir maior fidedignidade na percepção da realidade. Os resultados geralmente são generalizados e nenhum teste psicológico retrata um quadro exato de características individuais, mas oferece uma pequena amostra do comportamento, crenças ou conhecimentos com fidedignidade, o que permite a reprodução e explicitação dos resultados (CRONBACH, 1996; WOOLFOLK, 2000).

Neste estudo foi utilizado como instrumento coleta de dados um questionário de autorrelato, especificamente um instrumento de avaliação psicológica. Esse instrumento é um teste psicométrico utilizado na psicologia para descrever, quantificar, estabelecer teorias e

princípios gerais com o objetivo de explicar determinado comportamento. Com base na literatura, a avaliação psicológica na área da educação tem recebido grande destaque, evidenciando a necessidade de desenvolver e aprimorar os instrumentos que atendam às necessidades da área.

Conforme Noronha *et al.* (2002), há uma lacuna na criação de testes psicológicos no Brasil, onde se encontram muitas traduções e estudos prévios sobre a validade destes instrumentos. No entanto, há um crescente interesse dos pesquisadores em utilizar instrumentos de avaliação, sobretudo após a criação da Resolução nº 25/2001 do Conselho Federal de Psicologia. Com o objetivo de assegurar a confiabilidade dos instrumentos de avaliação psicológica, essa resolução define os critérios obrigatórios para a elaboração e utilização desses instrumentos, bem como a necessidade de evidências de validade e precisão dos testes estrangeiros traduzidos para o português.

### 3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Mediante os objetivos propostos nesta pesquisa, busquei definir a população, a amostra, a localização geográfica, a forma de coletar os dados e a definição de critérios para cada etapa. O primeiro critério foi definir como população os alunos de um curso superior; o segundo, na área de música e, mais especificamente, alunos de licenciatura em música. O terceiro critério foi definir quatro instituições públicas e na região Nordeste do Brasil. O critério de escolha dos alunos para participar da pesquisa se deu pela amostra de conveniência – o participante deveria estar matriculado em qualquer período do curso e estar presente no momento da visita em sala de aula para a coleta de dados ou querer responder ao questionário em qualquer local.

Com base na proximidade da minha residência, defini três Estados vizinhos: Rio Grande do Norte, Paraíba e Ceará. No Rio Grande do Norte foram incluídas as duas universidades que oferecem o curso de licenciatura em música: a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), campus central, em Mossoró, e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), campus central, em Natal. Outra instituição participante foi a Universidade Federal da Paraíba, campus central, em João Pessoa, e a Universidade Estadual do Ceará, campus central, em Fortaleza. Assim, a pesquisa abrangeu quatro universidades, sendo duas federais e duas estaduais da região Nordeste. A escolha dessas quatro universidades, além da proximidade geográfica entre elas, se justificou pelo número

significativo de licenciandos que foram alunos potenciais para compor a amostra e responder ao questionário.

Primeiro foi feito um contato com cada coordenador dos respectivos cursos para que comunicassem os professores sobre a pesquisa. A população-alvo deste estudo foi composta por todos os alunos matriculados. No entanto, o critério de seleção da amostra dos participantes foi livre e consistiu na aplicação do questionário para quem estava presente durante a visita do pesquisador no período de aula (amostra de conveniência). A coleta ocorreu entre os meses de fevereiro e abril de 2014 e teve a intenção de alcançar o maior número possível de alunos. Após a explicação do objetivo da pesquisa, foi enfatizado que não era necessário algum tipo de identificação do participante e facultado o direito de não responder ao questionário. Porém, todos os alunos presentes responderam ao questionário e, em todas as aplicações, gastaram em média 20 minutos.

### **3.2.1 Descrição da Amostra**

A população total de licenciandos nas quatro universidades soma aproximadamente 600 alunos. Porém, a nossa amostra foi composta por 380 alunos que responderam aos questionários, atingindo assim, 63% de todos os licenciandos matriculados nas quatro licenciaturas.

Dos 380 licenciandos que responderam ao questionário, 79% (299) são do sexo masculino e 21% (81) são do sexo feminino. Quanto à idade 12,8% (49) têm até 19 anos, 45,5% (173) têm entre 20 e 25 anos, 21,6% (82) têm entre 26 e 30 anos, 11% (42) estão na faixa de 31 a 35 anos e 9% (34) têm acima de 36 anos. Do total de participantes, conforme a instituição, temos 35% (132) da UFRN, 29% (112) da UECE, 22% (82) da UFPB e 14% (54) da UERN.

Para termos uma dimensão da população dos licenciandos e das Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem o curso de licenciatura em música, segundo os dados da pesquisa realizada por Soares, Schambeck e Figueiredo (2014), no Brasil tem 80 cursos de licenciatura em música (47 em instituições públicas e 33 em instituições privadas). No Nordeste são 15 licenciaturas em música (sendo duas privadas). Assim, nossa amostra representa 27% das IES do Nordeste e de nível nacional, representa 4% das licenciaturas em música do Brasil. Os autores afirmam que, segundo o Censo da Educação Superior, em 2011 havia 8.829 alunos matriculados nos cursos de licenciatura em música no Brasil. Não temos os dados de alunos

matriculados no Nordeste. Portanto, nossa amostra de 380 licenciandos abrange 63% dos alunos matriculados nas quatro IES, os quais representam aproximadamente 4,3% dos matriculados em licenciatura em música no Brasil. Porém, não temos dados atualizados do ano de 2014.

### 3.3 O INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO

Para avaliar a motivação dos alunos nos cursos de licenciatura em música foi necessário o registro de autorrelatos dos próprios licenciandos. Segundo Guimarães e Bzuneck (2010), essa é uma forma amplamente utilizada para se aferir os estados motivacionais, pois o método do autorrelato supõe uma introspecção acurada por parte do aluno. Segundo os autores, esse método tem sido utilizado em diversas pesquisas tanto quantitativas como qualitativas. Desse modo, “o autorrelato é um componente vital do método de pensar em voz alta e, de modo especial, nas escalas de mensuração ou questionários tipo Likert, característicos das pesquisas quantitativas” (GUIMARÃES; BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2010).

Assim, defini como instrumento de coleta de dados para esta pesquisa o questionário de autorrelato, em escala tipo Likert, de sete pontos, na qual o participante marca cada item indicando o grau o qual considera verdadeiro, qual sua concordância ou frequência em que ocorre um comportamento. Esse grau de concordância é representado por números de 1 a 7. Utilizei os seguintes nomes para representar os graus de concordância: 1 – nenhuma correspondência (discordância total com a afirmativa); e segue pelas graduações intermediárias de correspondência, passando pelos números subsequentes. O número 4 representa uma moderada correspondência (como esse número está no centro da escala, pode dar ideia de uma indecisão por parte do respondente, ou seja, numa escala de 7, quem marca o número 4, nem concorda e nem discorda da afirmativa). Acima de 5 significa boa correspondência, e 7 representa a correspondência máxima com a afirmativa (concordância total com o item). Esse tipo de instrumento é muito utilizado em pesquisas dessa natureza por alcançar um público maior.

Esse procedimento é característico nas escalas de mensuração e faz com que, ao se deparar com uma afirmativa, o participante indique o quanto ela é verdadeira ou não para ele. Isso é possível porque cada questão faz uma interação com seus estímulos elaborados ou

pistas destinadas a ativar as representações cognitivas ou estruturas de conhecimento armazenado (GUIMARÃES; BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2010).

Composto de três partes, o questionário (Apêndice B) colheu inicialmente dados gerais sobre o aluno, variáveis demográficas e contextuais que pudéssemos relacionar com a qualidade motivacional: período que está cursando, ano de ingresso, estudo musical prévio, se estuda no curso o instrumento de que gostaria, se já fez o estágio obrigatório, se participa de projetos institucionais, se reside na cidade do curso, se já atua no ensino musical ou pretende atuar, se pretende ter outra atividade profissional fora da área musical e assinalar dois dos principais motivos listados que o levaram a cursar licenciatura em música. Na segunda parte foi utilizada a Escala de Motivação Acadêmica – EMA<sup>3</sup>, considerada como a parte principal do instrumento de coleta de dados. Na terceira parte, elaboramos alguns itens complementares que buscarão identificar outras variáveis motivacionais: se está mais motivado para vir à universidade agora do que quando iniciou o curso, se a criação da Lei 11.769/2008 (que torna obrigatório o ensino de música na educação básica) influenciou na decisão de escolher o curso, se licenciatura em música é realmente o curso que gostaria de fazer, se conhece o perfil do egresso do curso, se tinha outra ideia do que realmente é o curso de licenciatura em música, em que grau avalia o seu desempenho no curso e o grau de interesse em concluir o curso e de atuar na área de formação.

Para realizar as análises, separamos as variáveis em três grupos: variáveis demográficas, variáveis motivacionais e variáveis contextuais. Essas análises podem ser conferidas no capítulo 4, no tópico 4.4, o qual traz as análises de variância.

### 3.3.1 Escala de Motivação Acadêmica - EMA

A parte principal do questionário é a Escala de Motivação Acadêmica (EMA). É um teste psicométrico para verificar os tipos de motivação dos alunos com base na Teoria da Autodeterminação, especificamente fundamentada na subteoria da integração organísmica elaborada conforme o *continuum* de autodeterminação. Falando resumidamente, o *continuum* propõe graus de internalização da autodeterminação na seguinte ordem: desmotivação, motivação extrínseca (por regulação externa, introjetada, identificada e integrada) e motivação intrínseca, totalizando seis subescalas. Para cada subescala é previsto um número de itens que estão na mesma direção e visam a avaliar aquele mesmo construto. Essa

---

<sup>3</sup> Escala psicométrica para medir a qualidade motivacional com base no *continuum* de autodeterminação.

verificação possibilita avaliar os seis tipos de motivação, os quais variam qualitativamente de acordo com a internalização das regulações externas para o comportamento autodeterminado (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008). Assim, é possível observar que o *continuum* tem duas direções que estão em extremos opostos, desmotivação e motivação extrínseca. Neste sentido, quanto mais próximo da motivação intrínseca, melhor é a qualidade da motivação por ser mais autodeterminada e, o inverso, quanto mais próximo da desmotivação, menos autodeterminada é a motivação.

A escala original foi desenvolvida por Vallerand *et al.* (1992), com base na Teoria da Autodeterminação. Segundo Guimarães e Bzuneck (2008), esse instrumento tem sido aplicado em muitos contextos de domínios, e alguns estudos preocuparam-se com suas propriedades psicométricas (FAIRCHILD *et al.*, 2005; MULLAN *et al.*, 1997; VALLERAND *et al.*, 1992; 1993, entre outros). Mesmo após alguns estudos de validade terem apresentado inconsistências em relação à proposta teórica, o instrumento tem sido indicado e utilizado amplamente. Por isso, os autores aconselham ter cautela na interpretação dos resultados de sua aplicação e conseqüentemente alertam para a necessidade de novos estudos (COCKLEY *et al.*, 2001; FAIRCHILD *et al.*, 2005; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008).

Guimarães e Bzuneck (2008) afirmam que “a validade de um instrumento de avaliação deve ser buscada continuamente, com diferentes amostras em diferentes momentos”. Como a Teoria da Autodeterminação é considerada recente, é passível que a validade desse conjunto de construtos passe por um aprimoramento teórico. Assim, quando o construto é testado, esse teste corre riscos, porém, quando se trata de uma teoria recente, as evidências podem levar à revisão do próprio construto (CRONBACH, 1996; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008).

Neste tópico faremos uma breve explanação sobre a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), e no capítulo específico dos resultados e análises faremos comparações entre as evidências encontradas nesta pesquisa e os resultados alcançados anteriormente por outros pesquisadores. Com a intenção de investigar as propriedades psicométricas da EMA, Vallerand *et al.* (1992) realizaram estudos no Canadá, e um ano depois seu grupo fez novas aplicações. Posteriormente, outros trabalhos foram realizados por Cockley (2000) e seus colaboradores, criando uma versão americana da EMA. Fairchild (2005) revisou e ajustou alguns itens da escala e aplicou-os em estudantes americanos. Nunez Alonso (2006) realizou estudos no continente latino-americano com estudantes paraguaios. No capítulo das análises faremos referências aos resultados desses estudos comparando-os com os resultados dessa pesquisa.

A primeira tradução da língua francesa para o português foi feita por Sobral (2003) e aplicada em contexto brasileiro pela primeira vez em estudantes de medicina. A adaptação feita por Sobral não passou por evidências de validade enquanto instrumento de medida, porém é válido observar os resultados dessa aplicação. Nesta pesquisa utilizamos uma versão brasileira de EMA traduzida e adaptada por Guimarães e Bzuneck (2008). Os autores fizeram um estudo sobre a EMA, traduzindo-a da versão original elaborada por Vallerand *et al.* (1992) e adaptando-a para o contexto brasileiro com a inclusão de itens, conforme passaremos a expor em seguida.

Guimarães e Bzuneck (2008) revisaram e validaram a versão mais recente do questionário intitulado “Por que venho à universidade?”. Originalmente composta por 28 itens, a escala não contemplava o construto “motivação extrínseca por regulação integrada”, previsto na teoria. Os autores apresentaram itens elaborados a partir da teoria ou retirados do próprio instrumento original, traduzido e adaptado por Sobral (2003). Em seguida contaram com a participação de juízes, conforme normas do Conselho Federal de Psicologia (2001). Guimarães e Bzuneck (2008) excluíram oito itens da escala que associavam a vinda para a universidade como uma meta de tempo futuro e criaram novos itens para a avaliação do construto “motivação extrínseca por regulação externa e identificada”. Outra inovação foi a criação de itens para a avaliação do construto “motivação externa por regulação integrada”, não contemplados na versão original e nem em outros estudos empíricos, como os de Vallerand (2001), Vansteenkiste *et al.* (2005), Roth *et al.* (2007), entre outros. Ainda, Segundo Guimarães e Bzuneck (2008), a “motivação extrínseca por regulação integrada” foi desconsiderada e a “regulação identificada” foi apontada como a forma mais autodeterminada de motivação extrínseca nos estudos de Vansteenkiste *et al.* (2006).

Na versão da EMA feita por Guimarães e Bzuneck (2008), a subescala da motivação extrínseca por regulação externa na extração dos fatores foi dividida em duas subescalas: regulação externa por frequência às aulas e regulação externa por recompensas sociais. No construto motivação intrínseca, os autores deixaram somente os itens que afirmavam emoções positivas relativas à vinda do estudante para a universidade. Assim, a versão final ficou composta por 31 itens.

Com questões fechadas em escala tipo Likert, de 7 pontos (de 1 – discordo totalmente, a 7 – concordo totalmente), a EMA caracteriza-se como um questionário de autorrelato com o objetivo de identificar cada tipo de motivação do *continuum* de autodeterminação. Esses tipos de motivação referem-se à qualidade motivacional. A tabela a seguir apresenta a versão final da EMA validada por Guimarães e Bzuneck (2008).

Quadro 1 – Itens do questionário (EMA) e seus respectivos tipos de motivação.

<b>Tipos de Motivação</b>	<b>Q</b>	<b>Pergunta: Por que venho à universidade? Afirmativas: Itens referentes a cada tipo de motivação</b>
<b>Desmotivação</b>	1	-Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade.
	7	-Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade
	9	-Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.
	13	-Eu não vejo por que devo vir à universidade.
	16	-Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade.
19	-Eu não vejo que diferença faz vir à universidade.	
<b>Motivação Extrínseca por Regulação Externa</b>	2	-Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória.
	3	-Venho à universidade para não receber faltas.
	11	-Venho à universidade porque a presença é obrigatória.
	14	-Venho à universidade para conseguir o diploma.
	25	-Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas.
<b>Extrínseca por regulações sociais</b>	6	-Venho à universidade para não ficar em casa.
	29	-Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.
	30	-Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade.
	31	- <i>Venho a Universidade porque meus pais me obrigam*</i> .
<b>Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada</b>	5	-Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.
	8	-Venho porque é isso que esperam de mim.
	10	-Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.
	15	-Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante.
	20	-Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos.
23	-Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.	
<b>Motivação Extrínseca por Regulação Identificada</b>	24	-Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.
	22	-Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério.
	28	- <i>Pelo investimento material que faço para poder estudar**.</i>
<b>Motivação Extrínseca por Regulação Integrada</b>	12	-Porque a educação é um privilégio.
	18	-Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade.
	26	-Porque estudar amplia os horizontes.
	27	-Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim.
<b>Motivação Intrínseca</b>	4	-Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.
	17	-Porque para mim a universidade é um prazer.
	21	-Porque gosto muito de vir à universidade.

\*O item 31 carregou em 4 fatores e foi excluído da escala.

\*\*O item 28 não carregou em nenhum fator e foi excluído da escala.

A versão da Escala de Motivação Acadêmica elaborada por Guimarães e Bzuneck (2008), composta por 31 itens, após aplicação no contexto das universidades no Norte do Paraná ficou com 29 itens validados. No entanto, nesta pesquisa optamos por considerar os



dois itens excluídos, aplicando assim os 31 itens originalmente criados por Guimarães e Bzuneck (2008). No capítulo de análise faremos algumas discussões sobre os resultados entre os desta pesquisa e os dos referidos autores.

### 3.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS: CONCEITOS-CHAVE E TÉCNICAS ESTATÍSTICAS PARA A AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

Devido à importância de conceitos indispensáveis para a interpretação dos resultados que emanarão dos objetivos deste estudo, farei uma breve descrição das técnicas estatísticas utilizadas na análise e interpretação dos dados.

Para ter significado, as respostas a um determinado teste só podem ser interpretadas quando é realizada alguma comparação. Pode ser feita por padrão, quando os resultados são comparados ao desempenho médio de um grupo pré-testado ou por algum critério específico. É necessária a aplicação do mesmo teste em grupos diferentes para se obter uma comparação. Através de alguns critérios práticos, pode-se definir uma escala de valores e obter as comparações e interpretações dos resultados alcançados. Assim, para esse fim são utilizadas medidas como: média, desvio-padrão, variância e correlação (CRONBACH, 1996; WOOLFOLK, 2000).

Nesta pesquisa trabalhamos com amostras de uma população. Segundo Dancey (2013), “uma população consiste de todas as pessoas possíveis ou itens que tem uma característica particular”. No caso deste estudo, a característica particular consiste nos licenciandos em música das já citadas universidades. A amostra se refere a uma seleção de indivíduos ou itens de uma população, representada aqui pelos licenciandos que responderam ao questionário aplicado. É comum nas pesquisas generalizar o resultado de uma amostra para toda a população e a habilidade de generalizar esses resultados é de importância vital para a pesquisa (DANCEY, 2013, p.63). Portanto, há diversas maneiras de descrever uma amostra ou uma população, no entanto a estatística descreve amostras.

Para não detalhar muito os termos técnicos, vou apresentar os conceitos essenciais para a compreensão dos resultados. Os principais procedimentos utilizados foram as técnicas da estatística descritiva e da estatística inferencial.

A estatística descritiva objetiva descrever os dados para que se conheça de forma ampla a amostra ou população em estudo, evidenciando as informações relevantes (observação da representatividade ou insuficiência dos dados, categorização e ordenação dos dados, organização dos dados em forma de tabelas e criação de gráficos, calcular valores,

como média, desvio-padrão e outros, relacionar as variáveis). Toledo e Ovalle (1995) afirmam que a estatística descritiva é um número que, sozinho, descreve uma característica de um conjunto de dados, ou seja, é um número-resumo que possibilita reduzir os dados a proporções mais facilmente interpretáveis. A estatística inferencial é a parte da estatística que tem como objetivo buscar o raciocínio necessário para, a partir dos dados, inferir, induzir ou estimar as leis de um comportamento da população da qual a amostra foi retirada (CASTANHEIRA, 2005). Segundo o autor, consiste em obter e generalizar conclusões gerais para uma população a partir dos dados obtidos em uma amostra. Testa algumas hipóteses levantadas pelo pesquisador ou busca comprovar a significância dos seus resultados. Assim, torna-se possível uma afirmação sobre uma determinada população baseada em uma amostra. Em suma, a estatística descritiva é utilizada para descrever amostras, e a estatística inferencial para generalizar esses dados para a população.

Nos procedimentos de análise optei por apresentar os dados e em seguida fazer a análise, discussão e reflexão dos resultados. Esse procedimento facilita a interpretação e permite ao leitor acompanhar progressivamente as análises observando as respectivas tabelas.

### **3.4.1 Procedimentos da estatística descritiva, inferencial e evidências de validade**

Neste tópico, serão apresentados diversos procedimentos estatísticos que embasam as técnicas referentes à estatística descritiva, estatística inferencial e as evidências de validade de um instrumento psicométrico. Para a sistematização e análise dos dados utilizamos alguns *softwares*, como o *Microsoft Excel*, para a digitação, organização e codificação dos dados e um pacote estatístico (*software*) para realizar todas as análises técnicas.

Em um primeiro momento da análise estatística foram levantadas as evidências de validade das propriedades psicométricas do instrumento<sup>4</sup> utilizado nesta pesquisa através dos seguintes procedimentos: análise fatorial e a rotação dos fatores (*Varimax*), análise descritiva e o alpha de Cronbach (consistência interna das questões). No segundo momento foi realizada a análise dos dados coletados, o que permitiu verificar os tipos de motivação que os licenciandos em música têm para frequentar o curso, conforme os objetivos propostos nesta pesquisa. Para essa segunda etapa foi feita a análise descritiva dos dados identificando a amostra, análise dos escores médios de cada questão, análise estatística inferencial através dos

---

<sup>4</sup> A Escala de Motivação Acadêmica (EMA).

testes como o coeficiente de correlação de Pearson, confiabilidade (nível de significância), análise de variância e o teste de Tukey.

A análise fatorial é uma técnica estatística multivariada utilizada para testar o comportamento de uma variável, ou grupo de variáveis, em associação com as outras (MALHOTRA, 2006). Muito utilizada na avaliação de escalas cognitivas, a análise fatorial trabalha com padrões de correlações e tem como objetivo expressar um grande número de variáveis em termos de um número mínimo de fatores (DANCEY, 2013, p. 451). Há duas modalidades principais de análise fatorial: exploratória e confirmatória.

A análise fatorial exploratória geralmente é realizada no estágio mais inicial da pesquisa, visando a simplificar e explorar a relação entre um conjunto de variáveis, identificando padrões de correlação e descobrindo quais variáveis são importantes. Assim, as técnicas de análise fatorial exploratória são utilizadas para confirmar se as associações entre as questões propostas no questionário estabelecem significância entre si, reduzindo o número de variáveis para explicar o conjunto de dados.

Ao criar novos testes, geralmente é elaborado um grande número de itens, sendo as correlações entre eles passíveis à análise fatorial. Os pesquisadores apresentam diversas questões relacionadas a um construto ou ideia, ou seja, determinadas questões se relacionam entre si porque estão medindo o mesmo construto (DANCEY, 2013, p. 452). Diante desse procedimento, é possível saber quais foram os itens que carregaram ou que foram correlacionados ao fator (GUIMARÃES, 2003, p. 103). Após a análise fatorial, espera-se que possam compor o teste somente os itens que carregaram suficientemente e que atendam aos objetivos daquela medida. Neste sentido, a análise fatorial é particularmente relevante para a validade de construto. Esses construtos são denominados fatores, e algumas vezes, componentes. Para este estudo, cada construto refere-se a um tipo de motivação, isto é, um fator. Em outras palavras, a análise fatorial agrupa o maior número de respostas dos participantes em um menor número de fatores<sup>5</sup>. No caso desta pesquisa, uma das partes do questionário<sup>6</sup> tem 31 questões, e, nesse caso, se não houvesse correlação entre as questões, teríamos um questionário ruim no qual nada se agruparia com nada, possibilitando a existência de 31 fatores.

Após a análise fatorial exploratória, o próximo passo é fazer a rotação dos fatores. Esse procedimento já faz parte da análise fatorial confirmatória, a qual é empregada para

---

<sup>5</sup> Hair *et al* (2005) definem fator como a combinação linear das variáveis (estatísticas) originais.

<sup>6</sup> Escala de Motivação Acadêmica (EMA).

testar hipóteses. Baseado em alguma teoria específica, o pesquisador testa em que medida determinadas variáveis representam um conceito/dimensão (FIGUEIREDO; SILVA, 2010).

Segundo Schawb (2007), “o método de rotação se refere ao método matemático que rotaciona os eixos no espaço geométrico. Isso torna mais fácil determinar quais variáveis são carregadas em quais componentes” (SCHAWB, 2007). Assim, o objetivo da rotação dos fatores é facilitar a interpretação do resultado empírico, conservando as suas propriedades estatísticas. Uma das rotações da matriz mais comuns nos procedimentos estatísticos é a rotação ortogonal *Varimax*, empregada quando os construtos são independentes. Segundo Dancey (2013), esta técnica, além de facilitar a interpretação, realça as diferenças nas cargas das variáveis com cada fator e assegura que cada fator seja independente dos outros fatores. Trata-se de um procedimento realizado através de programa de computador, o qual pega a matriz, divide-a em dois blocos e vira-a em torno do eixo para comparar uma resposta do final com a primeira, por exemplo. A rotação *Varimax* maximiza as altas correlações e minimiza as baixas (DANCEY, 2013, p. 463). Por isso é necessário ter um bom número de participantes para poder ter margem suficiente de comparação.

Para a análise de fatores, o pesquisador baseia-se em critérios estatísticos e teóricos. Por isso, para determinar o número ideal de fatores, além de o programa computacional (pacote estatístico) realizar a extração dos fatores, o pesquisador deve observar a importância de cada fator do ponto de vista da sua relevância teórica. Segundo a literatura específica, cada fator extraído retém certa quantidade de variância a qual é mostrada através do mapa de autovalores. No entanto, é comum usar a regra de Kaiser, na qual só é mantido o fator com o valor de *eigenvalue*<sup>7</sup> (autovalor) acima de um. Outro critério é observar o quanto de variância os fatores conseguem extrair. O ideal é explicar o máximo de variação no menor número de fatores. Hair *et al.* (2006) sugerem o patamar de 60% de variação acumulada como sendo aceitável. No entanto, segundo Dancey (2013), um bom pesquisador deve levar todos os aspectos em consideração para definir quantos fatores devem ser mantidos.

Em outras palavras, precisa haver uma razão teórica a partir da qual o pesquisador deve justificar como as variáveis se relacionam com os fatores extraídos, caracterizando assim a análise fatorial confirmatória. A carga dos fatores informa a força do relacionamento entre os itens e os fatores. Após observar essa carga conseguida com a rotação *Varimax* (que encontrou conjuntos de variáveis com algo em comum), o pesquisador dá nome aos fatores

---

<sup>7</sup> Para Garson (2009), “o *eigenvalue* de um dado fator mede a variância em todas as variáveis que são devidas ao fator. A razão de *eigenvalues* é a razão da importância explicativa dos fatores em relação às variáveis. Se um fator tem um *eigenvalue* baixo ele contribui pouco para a explicação das variâncias nas variáveis e pode ser ignorado como redundante em relação a fatores mais importantes”.

com base na teoria de cada construto. Segundo Wang, Andrade e Gorenstein (2006), os índices de carga mínima variam entre 0,3 e 0,5.

Para uma análise de fatores, é necessário um número mínimo de 100 participantes e ter pelo menos cinco vezes mais participantes do que o número de variáveis. Nesta pesquisa houveram 380 participantes, o que dá uma média de 12,25 por cada variável, considerando que a versão da EMA que utilizei é composta por 31 itens.

O coeficiente *alpha de Cronbach* é um teste que evidencia a consistência interna de cada fator, (de cada construto). Mostra o quanto cada subescala é consistente. Trata de correlação, ou seja, de como os itens se correlacionam e o quanto eles estão na mesma direção. Para um instrumento psicométrico, o alpha de Cronbach é um indicador estatístico de fidedignidade. Comprova a fidedignidade do instrumento, verificando a consistência interna. Essa consistência interna refere-se ao grau com que os itens do questionário estão correlacionados entre si e com o resultado geral da pesquisa, o que representa uma mensuração da sua confiabilidade. Pasquali (2003) afirma que a mensuração é um procedimento essencial em uma pesquisa com abordagem quantitativa. A mensuração possibilita fazer as inferências de correlações e tecer comentários (PASQUALI, 2003).

Segundo Malhotra (2006), os índices do coeficiente *alpha de Cronbach* devem apresentar valores entre 0 e 1. Portanto, os resultados quanto mais próximos de 1 significam que mais consistentes estão, ou seja, maior é a precisão. Confirma que os itens estão mais homogêneos em sua mensuração e produzem a mesma variância. Assim, valor igual ou inferior a 0,30 é considerado como confiabilidade muito baixa. Valores entre 0,30 e 0,60, confiabilidade baixa. Já os valores entre 0,60 e 0,75 têm confiabilidade moderada, e entre 0,75 e 0,9 alta confiabilidade. Acima de 0,9 é considerada como confiabilidade muito alta, porém esse índice é raro de ser encontrado.

Na estatística descritiva, um dos conceitos importantes e mais comum são as *medidas de tendência central* que podem ser apresentadas pela média, mediana e moda. Uma medida de tendência central de um conjunto de dados serve para fornecer uma indicação do escore típico desse conjunto, ou seja, elas são uma estimativa do ponto médio de nossa distribuição de escores. A média, também conhecida por média aritmética, é uma das medidas de tendência central e significa a média aritmética de um grupo de escores, ou seja, a soma de todos os escores em uma amostra dividida pelo número total deles, demonstrando uma tendência central dos valores ou o resultado típico para aquela distribuição de escores. A mediana é um valor que está no meio da amostra. Apresenta o mesmo número de escores

acima e abaixo dela, respectivamente os maiores acima e os menores abaixo. A moda é representada pelo valor que apareceu com maior frequência naquela avaliação.

Como exemplo, vamos supor que os valores de uma amostra simples sejam 2, 5, 6, 4 e 5. Nessa amostra, a média é 4,4, ou seja, é a soma dividida pelo número total deles:  $2+5+6+4+5 = 22 / 5 = 4,4$ . A mediana é 6 (está no meio dos valores e ocupa o 3º posto na sequência). A moda é o valor que mais aparece, neste caso é o 5.

O desvio-padrão é a medida de quanto os valores de uma amostra variam em torno da média, ou seja, o quanto eles desviam da média. É possível identificar o valor que cada amostra desviou em relação à média e, quanto mais dispersos os valores, maior é o desvio-padrão. O desvio-padrão, além de mostrar o quanto a média representa o perfil de uma amostra, também é útil quando se faz necessário comparar amostras que apresentam a mesma média. No conjunto de dados, quanto menor for o desvio-padrão, significa que os valores estão mais próximos da média. Um desvio-padrão alto significa que mais dispersos estão distribuídos os valores, ou seja, estão mais separados, com um intervalo maior em relação à média. “O resultado obtido por uma pessoa em um determinado teste tem muito mais sentido quando se conhece a média e o desvio-padrão dos escores de seu grupo” (GUIMARÃES, 2003, p. 98). Há uma tendência de se obter desvios-padrão maiores quanto maior for o intervalo dos escores da amostra.

Tem-se a variância quando o desvio-padrão de cada participante é elevado ao quadrado, somado e dividido pelo número de participantes. Assim, a variância reflete as fontes de diferenças individuais entre os participantes. A variância ganha importância adicional na análise fatorial porque os fatores explicam a variância dos resultados obtidos no teste (KLINE, 1994; CRONBACH, 1996; WOOLFOLK, 2000; GUIMARÃES, 2003). Como exemplo, vamos supor que observamos a quantidade de chuva captada em uma determinada região e sua relação com a temperatura tem uma correlação de 0,8. Nesse caso, podemos dizer que 64% da variância foi explicada, pois  $0,8 \times 0,8 = 0,64$  (64%). Isso significa que mais da metade da variância dos valores da quantidade de chuva pode ser explicada pela variância da temperatura climática. Da mesma forma, 64% da variância da temperatura climática pode ser explicada pela quantidade de chuva. Isso também significa que os 36% restantes, nesse caso, não foi explicado, quer dizer, 36% poderiam ser explicados por outros fatores não pesquisados (como fatores ambientais, massa de ar fria ou quente, ventos, nuvens, entre outros). No caso de pesquisas com autorrelatos nas áreas humanas, significa que esses 36% são devido a fatores não identificados ou avaliados no estudo.

Um dos conceitos essenciais dentro da estatística descritiva é o de correlação. Segundo Guimarães (2003), há várias técnicas para medir a confiabilidade de um teste. Todas buscam um grau de concordância entre dois conjuntos de escores alcançados por meio de procedimentos diferentes, que podem ser expressos por um coeficiente de correlação. Segundo a autora, mesmo que o ambiente de testagem seja controlado e uniforme, não existe um teste totalmente confiável. A correlação bivariada refere-se ao relacionamento entre duas variáveis que, quando associadas, estão correlacionadas. Pode-se dizer que há correlação à medida que os valores de uma variável mudam. Os valores da outra variável também se alteram de maneira previsível, ou seja, as duas variáveis não são independentes, elas covariam. Assim, a correlação é uma medida referente ao grau de concordância entre dois conjuntos de escores ou da relação existente entre duas ou mais variáveis quantitativas.

Para medir esse grau, há um coeficiente de correlação, o qual representa a força da relação, ou seja, indica o grau e a magnitude dessa correlação, informando o quanto é próxima a correspondência entre as variáveis. O coeficiente mais utilizado nestes casos é o coeficiente de correlação de Pearson (correlação produto-momento), o qual considera a posição da pessoa no grupo e o seu desvio em relação à média do grupo (CRONBACH, 1996; MENEZES, 1998; ANASTASI; URBINA, 2000). Esse coeficiente de correlação varia de -1 a 1 e indica também a direção da correlação entre duas variáveis, isto é, se é positiva ou negativa. Para facilitar a compreensão, observemos alguns exemplos na Tabela 1:

Tabela 1: Índices de coeficiente de correlação.

<b>COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO</b>	<b>DIREÇÃO</b>	<b>FORÇA E MAGNITUDE</b>
0 (zero)	Nula	Nenhuma relação
1	Positiva	Relação Perfeita (rara)
-1	Negativa	Relação Perfeita (rara)
0,7 a 0,9	Positiva	Relação Forte
-0,7 a -0,9	Negativa	Relação Forte
0,4 a 0,6	Positiva	Relação Moderada
-0,4 a -0,6	Negativa	Relação Moderada
0,1 a 0,3	Positiva	Relação Fraca
-0,1 a -0,3	Negativa	Relação Fraca
Exemplo (a): 0,6	Positiva	Moderada: 36% de concordância (6 x 6=36)
Exemplo (b): -0,8	Negativa	Forte: 64% de concordância (8 x 8=64)
Exemplo (c): 0,2	Positiva	Fraca: 4% de concordância (2 x 2=4)

A correlação é positiva à medida que os valores altos em uma variável tendem a ser associados com valores altos na outra variável, por exemplo, quanto mais os alunos

aprendiam, mais motivados ficavam. A correlação positiva também pode ser ao contrário, por exemplo, quanto menos os alunos aprendiam menos motivados ficavam. Já a correlação negativa ocorre à medida que os valores altos em uma variável são associados aos valores baixos da outra variável, por exemplo, quanto mais o professor repreendia os alunos, menos motivados os alunos ficavam.

Segundo Guimarães (2003), é raro encontrar um coeficiente de correlação maior que 0,6. Desse modo, considera-se que quanto mais próximo de 1, mais alto é o grau de concordância entre as duas variáveis, e quanto mais próximo de zero, mais fraca é a concordância. Um coeficiente de correlação de 0,7 indica, em termos percentuais, 49% de concordância, já um coeficiente de 0,3 aponta para 9% de concordância. Um coeficiente zero demonstra a não existência de relações entre as variáveis ou conjunto de escores avaliados.

O nível de confiança de uma correlação é obtido através do nível de significância que se baseia na afirmativa de que a distribuição dos valores residuais segue uma curva normal (GUIMARÃES, 2003, p. 99). Para uma correlação ser considerada significativa, geralmente é utilizado o nível mínimo de confiança de 0,05 (há menos do que 5 possibilidades em 100 de que a correlação tenha ocorrido ao acaso), o que significa 95% de certeza. Às vezes é empregado o nível de confiança de 0,01 (uma chance em 100 de que a correlação tenha ocorrido ao acaso), representando 99% de certeza. Em um nível de confiança de 0,005 há 5 possibilidades em 1.000 de que a correlação foi ao acaso, ou seja, por algum erro. Neste último exemplo, a margem de erro é praticamente zero. Independentemente da arbitrariedade na escolha dos índices, a partir de 5% evita-se, em grau razoável, dar interpretações significativas a erros estatísticos. Uma correlação significativa indica, simplesmente, que sua ocorrência não foi devida ao acaso, em um nível de significância determinado (KLINE, 1994; CRONBACH, 1996; ANASTASI; URBINA, 2000).

A análise de variância (ANOVA) é um procedimento estatístico que analisa as diferentes fontes de variação que podem ocorrer em um conjunto de valores, ou seja, a ANOVA procura por diferenças entre as médias dos grupos e se as diferenças entre as médias de três ou mais grupos de dados são estatisticamente significativas. Em outras palavras, permite fazer uma comparação observando as diferenças entre desempenhos.

Após a realização da análise de variância, é necessário realizar testes *post hoc* para identificar quais pares de médias de grupos diferem significativamente entre si. A ANOVA identifica apenas as diferenças significativas, não onde essas diferenças se encontram. Quando houver um grande número de comparações é aconselhável escolher um teste *post hoc* mais



conservador denominado Diferenças Honestamente Significativas (DHS) de Tukey. O teste Tukey mostra onde está a diferença.

Com o objetivo de relacionar as diversas variáveis levantadas, separei as variáveis em três grupos: variáveis demográficas, variáveis contextuais e variáveis motivacionais. As variáveis demográficas são as mais comuns: gênero, idade, instituição e residência. As variáveis motivacionais são representadas por questões que foram elaboradas e que podem interferir consideravelmente na qualidade motivacional, são elas: motivo de estudar licenciatura em música, instrumento que estuda no curso, intenção de atuar no ensino musical, pretensão de trabalhar em outra área. Quanto às variáveis contextuais, são investigadas situações que podem revelar variação nas médias da qualidade motivacional, como: se teve aulas de música antes de ingressar na universidade, se participa de projetos institucionalizados, se já faz o estágio obrigatório, se já atua no ensino de música, variância por ano de ingresso, variância por período do curso em que se encontra. Assim, o objetivo da análise de variância foi separar os grupos conforme as variáveis levantadas e comparar os desempenhos das médias na avaliação dos tipos de motivação.

Tabela 2: Resumo explicativo com os significados dos respectivos valores.

<b>Coefficientes</b>	<b>Valor/índices Mín. e Max.</b>	<b>Força/Magnitude</b>	<b>Observações</b>
Média (MTC)*	1 – 7	Boa acima de 4	Escala Likert 7 pts
Desvio Padrão	----	Quanto menor o DP é melhor	
Variância	0,1 a 1	Quanto mais próximo de 1 melhor	Ex. 0,8 explica 64% de variância (0,8x0,8=0,64)
Análise Fatorial	1 a 31**	6 fatores é o ideal	Ideal: 6 construtos = 6 fatores
Carga Fatorial	0,1 a 1	Considera-se acima de 0,3	Quanto mais próximo de melhor
Autovalores	Acima de 1	Quanto mais altos melhor	Ideal: o maior nº de autovalores no menor nº de fatores
Correlação Positiva	0,1 a 1	Boa acima de 0,6	1 = perfeita
Correlação Negativa	-0,1 a -1	Boa acima de -0,6	-1 = perfeita
Correlação de Pearson			
Nível de Significância	0,05 0,01 0,005 0,001	95% de certeza 99% de certeza 99,95% de certeza 99,99% de certeza	5 erros em 100 1 erro em 100 5 erros em 1000 1 erro em 1000
Alpha de Cronbach	0 a 1	Bom acima de 0,6	Quanto mais próximo de 1, maior consistência

\*Medidas de Tendência Central.

\*\*O número máximo possível de fatores é o número de itens do questionário.

## 4 A MOTIVAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM MÚSICA: DESCRIÇÃO, ANÁLISES E REFLEXÕES

Neste capítulo serão apresentados os dados obtidos nesta pesquisa sob duas perspectivas: a) evidências de validade da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), aplicada no contexto dos quatro cursos de licenciatura em música; b) a qualidade da motivação dos licenciandos em música, analisada sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação a partir da correlação entre as variáveis escolhidas.

### 4.1 EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DAS PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DA EMA

Para atender aos objetivos de identificar os tipos de motivação dos alunos para cursar licenciatura em música, uma importante informação a ser levantada refere-se às evidências de validade e à consistência das medidas empregadas. Por isso optei por verificar as propriedades de uma versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), o instrumento psicométrico que utilizamos nesta pesquisa, traduzido e validado por Guimarães e Bzuneck (2008). Serão apresentados a seguir os resultados da Análise Fatorial e da Consistência Interna dos itens das subescalas.

#### 4.1.1 Análise Fatorial Exploratória

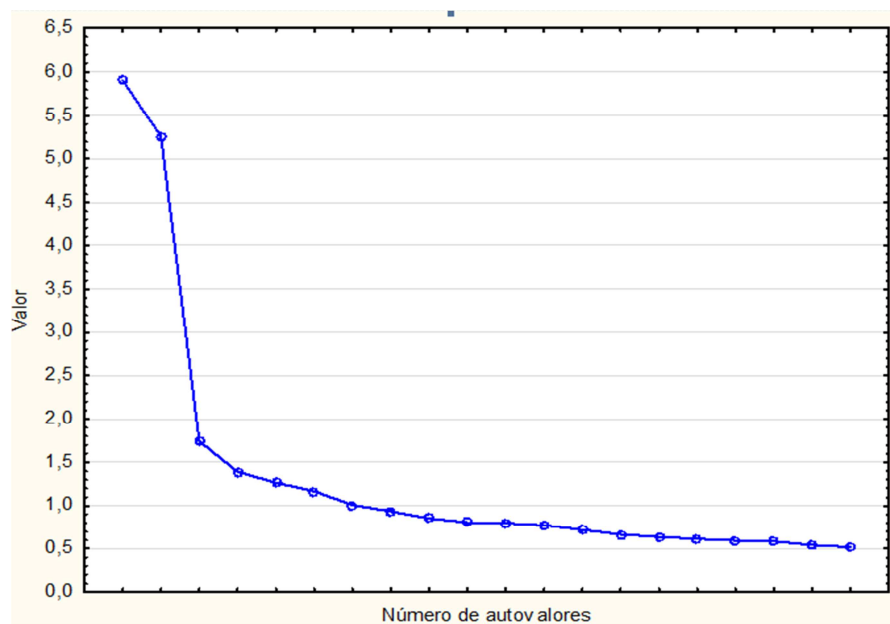
Com o objetivo de explicar o maior número de variáveis agrupadas no menor número de fatores, de acordo com a proposta teórica, foi realizado o Método de Extração dos Componentes Principais. Em relação aos 31 itens da escala, foram encontrados 6 fatores com valor próprio acima de 1, os quais explicaram 53,96% da variância total dos dados, conforme demonstrado na Tabela 3 e Figura 4.

Tabela 3 - Resumo da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos Componentes Principais, aplicada aos itens da Escala de Motivação Acadêmica.

Valor	Valor Próprio	% Variância Total	Autovalor Acumulado	%Acumulada
1	5,90	19,05	5,90	19,05
2	5,26	16,96	11,16	36,01
3	1,74	5,61	12,90	41,63
4	1,39	4,48	14,29	46,12
5	1,26	4,08	15,56	50,20
6	1,16	3,76	16,72	53,96

Os seis fatores foram mantidos devido a seus itens terem se aglutinado e serem carregados de forma adequada às proposições teóricas referentes ao *continuum* de autodeterminação. A Figura 4 apresenta o mapa dos autovalores e os componentes principais (*scree test*), representando cada inclinação da reta e o ponto de rotação de cada fator encontrado.

Figura 4 - Mapa de autovalores



Conforme demonstrado na Tabela 4, em torno do Fator 1 agruparam-se itens com carga fatorial entre 0,77 e 0,83, cujo conteúdo indicou razões de obrigatoriedade para vir à universidade. Teoricamente vinculam-se ao construto motivação extrínseca por regulação externa. Para o Fator 2, aglutinaram-se itens com carga fatorial entre 0,42 e 0,79, sendo seu conteúdo relacionado com o prazer e interesse de vir à universidade, motivação intrínseca, portanto. Para o Fator 3, agruparam-se itens com carga fatorial entre 0,42 e 0,79, e seu conteúdo expressa a ausência de intenção e a falta de sentido para frequentar a universidade. Na Teoria da Autodeterminação esses itens correspondem ao construto desmotivação. No Fator 4, agruparam-se itens vinculados a recompensas sociais ou pessoais, como não precisar trabalhar, ver amigos ou evitar ficar em casa. Nesse fator, as cargas fatoriais estiveram no intervalo entre 0,55 e 0,61, e de acordo com a Teoria da Autodeterminação, podemos chamá-lo de motivação extrínseca por regulações sociais. Os itens agrupados em torno do Fator 5 obtiveram carga fatorial entre 0,31 e 0,68, e seu conteúdo expressa um controle externo,

parcialmente internalizado, ou seja, a pessoa realiza a ação para evitar sentimentos de culpa ou de inadequação no seu contexto de convivência social. Assim, o Fator 5 refere-se a motivação extrínseca por regulação introjetada. Finalmente, para o Fator 6 agruparam-se itens com carga fatorial entre 0,51 e 0,70. O conteúdo dos itens desse fator demonstra que há forte identificação com os valores e exigências externas, sendo eles integrados ao *self*, o que mostra uma importante internalização do sentido de frequentar a universidade, uma concordância pessoal acerca da cobrança de presença na universidade. Teoricamente, os itens agrupados no Fator 6 vinculam-se à motivação extrínseca por regulação identificada.

Tabela 4 - Locação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos cinco fatores.

Nº	Itens da EMA - Escala de Motivação Acadêmica	1	2	3	4	5	6
		Exter $\alpha=0,81$	Intrin $\alpha=0,78$	Desm $\alpha=0,74$	Soc $\alpha=0,51$	Introj $\alpha=0,78$	Iden 0,65
2	Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória.	0,78					
3	Venho à universidade para não receber faltas.	0,83					
11	Venho à universidade porque a presença é obrigatória.	0,77					
4	Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.		0,66				
17	Porque para mim a universidade é um prazer.		0,79				
18	Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade.		0,42			0,50	
21	Porque gosto muito de vir à universidade.		0,77				
26	Porque estudar amplia os horizontes.		0,47				
27	Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim.		0,60				
1	Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade.			0,50			
7	Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade.			0,52			
9	Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.			0,42			
13	Eu não vejo por que devo vir à universidade.			0,79			
16	Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade.			0,76			
19	Eu não vejo que diferença faz vir à universidade.			0,69			
6	Venho à universidade para não ficar em casa.				0,56		
29	Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.				0,55		
30	Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade				0,61		

5	Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.					0,57	
8	Venho porque é isso que esperam de mim.					0,46	
10	Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.					0,64	
12	Porque a educação é um privilégio.					0,31	
14	Venho à universidade para conseguir o diploma.					0,50	
15	Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante.					0,59	
20	Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos.					0,68	
24	Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.						0,43
22	Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério.						0,54
23	Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.						0,51
25	Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas.						0,70
28	Pelo investimento material que faço para poder estudar.						0,54

O item 31, “Venho a universidade porque meus pais me obrigam”, carregou em quatro fatores com carga fatorial em torno de 0,30, sendo por essa razão, excluído. O item 18, “Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade”, carregou em dois fatores, sendo mantido no Fator 2, devido à relevância teórica. Assim nesta amostra foram validados 30 itens da EMA.

Foi também realizada a análise de consistência interna dos itens de cada fator, mediante o Alfa de Cronbach. Os resultados obtidos confirmaram a estrutura das seis subescalas, as quais confirmam a proposição teórica do *continuum* de autodeterminação indicados na primeira linha da Tabela 7. Em suma, o Fator 1 passa a ser chamado de Avaliação da Motivação Extrínseca por Regulação Externa (MER Externa); o Fator 2, Motivação Intrínseca; o Fator 3, Desmotivação; o Fator 4, Motivação Extrínseca por Regulações Sociais (MER Sociais); o Fator 5, Motivação Extrínseca por Regulação Introjogada (MER Introjogada), e o Fator 6, Motivação Extrínseca por Regulação Identificada (MER Identificada).

Tabela 5 - Nome dado aos fatores com suas respectivas abreviaturas: Alpha e Autovalor.

FATOR	CONSTRUTO / NOME DOS FATORES	ALPHA	Autovalor	Nº Val.
1	MER Externa	$\alpha$ 0,81	5,90	379
2	Motivação Intrínseca	$\alpha$ 0,78	5,26	380
3	Desmotivação	$\alpha$ 0,74	1,74	380
4	MER Social	$\alpha$ 0,51	1,39	380
5	MER Introjetada	$\alpha$ 0,78	1,26	379
6	MER Identificada	$\alpha$ 0,65	1,16	380

#### 4.1.2 Coeficiente de Correlação de Pearson

Ainda na busca de evidências de validade da EMA, foi feita a correlação entre os fatores ou subescalas de avaliação. Teoricamente, os pontos extremos do *continuum*, indicadores de controle *versus* autonomia, deveriam ser negativamente relacionados e aqueles mais próximos correlacionados de modo positivo. Para verificar o ajuste dos dados a esse modelo, foi realizada a correlação de Pearson, conforme Tabela 6.

Tabela 6 – Coeficientes de correlação entre as variáveis do *continuum* (N= 380).

Variável	Desm.	Reg. Ext.	Reg. Social	Introjetada	Identificada	Intrínseca
Desmotivação	1	<b>0,37***</b>	<b>0,31***</b>	0,13	0,10	- 0,37
Reg. Externa		1	<b>0,27***</b>	<b>0,46**</b>	<b>0,39***</b>	- 0,05
Reg. Social			1	<b>0,31***</b>	<b>0,26***</b>	- 0,07
Introjetada				1	<b>0,57***</b>	<b>0,36***</b>
Identificada					1	<b>0,36***</b>
Intrínseca						1

\*\* $p \leq 0,001$  \*\*\* $p \leq 0,0001$

De modo geral, as subescalas de avaliação obtiveram correlações de fracas a moderadas. Igual ou acima de 0,30 foram correlacionadas à subescala de avaliação da MER Introjetada com a MER Identificada e Motivação Intrínseca. Esse resultado não é coerente com os pressupostos teóricos pelo fato de que a MER Introjetada revela o controle externo introjetado, mas não assimilado pelo *self*. Essa qualidade motivacional é caracterizada dentro do *continuum* de autodeterminação como o segundo nível de internalização da motivação extrínseca, portanto considerada como uma motivação menos autônoma. A pessoa tem seu comportamento controlado por pressões internas para evitar, por exemplo, sentimentos de culpa. No entanto, ao se observar o conteúdo dos itens elaborados para avaliação da MER Introjetada, apesar de apontarem para um controle externo, apresentaram uma situação de concordância pessoal, por exemplo, “sinto-me importante, é importante para mim”.

Assim, pondera-se que é necessária cautela na interpretação dos dados relativos à avaliação desse tipo de motivação para este estudo. Nesse caso, a MER Introjetada pode ser considerada mais próxima à motivação autônoma do que da controlada. Conforme já discutido, referente a esse aspecto houve um resultado semelhante ao estudo de Cokley (2000), no qual o autor concluiu que a MER Introjetada pode ser mais autônoma do que previsto inicialmente. Para as demais relações, embora fracas, os resultados mostraram uma tendência de correlações positivas e correlações negativas coerentes com a Teoria da Autodeterminação. É relevante salientar que o nível de significância foi alto, elevando a confiabilidade dessas correlações a cem por cento (\*\* $p \leq 0,001$  = uma chance de erro em mil, \*\*\* $p \leq 0,0001$  = uma chance de erro em dez mil). Em suma, no geral, as correlações foram fracas, porém, muito significativas.

O padrão de interação previsto entre as variáveis indica correlações mais altas e positivas entre os tipos de motivação mais próximos, e correlações menores ou negativas entre os extremos do *continuum* (desmotivação e motivação intrínseca). A versão de Guimarães e Bzuneck (2008) obteve correlações coerentes, confirmando a proposição do *continuum* de autodeterminação, ou seja, os itens das subescalas correspondem à avaliação dos construtos para os quais foram elaborados. No presente estudo houve correlações fracas, mas aproximaram-se do modelo teórico do *continuum*, evidenciando assim mais um aspecto de validade da EMA.

Podemos citar alguns itens utilizados nesta pesquisa como exemplos de variáveis correlacionadas: Exemplo 1 (de correlação positiva): “Venho porque para mim a universidade é um prazer” (item 17). “Venho porque gosto muito de vir à universidade” (item 21). Podemos dizer que entre o item 17 e o 21 há uma forte correlação positiva, tendo em vista que eles estão na mesma direção, medindo o mesmo construto (se o valor de um for alto, o outro também o será, porém se um diminuir há uma grande probabilidade de o outro também diminuir). Exemplo 2 (de correlação negativa): “Venho porque para mim a universidade é um prazer” (item 17), “Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade (item 1)”. Nesse segundo exemplo podemos observar que os dois itens têm conteúdos opostos, ou seja, os itens estão em direção contrária, não medem o mesmo construto, logo, tem uma correlação negativa (se o valor de um for alto o outro tende a ser baixo e vice-versa). Logo, em uma correlação positiva, se uma pessoa tem prazer em vir a universidade, ela também confirmará que gosta de vir a universidade enquanto que, na correlação negativa, essa mesma pessoa não concordará em afirmar que não sabe porque vem a universidade.

### 4.1.3 Discussão teórica sobre os resultados da Análise Fatorial e da Análise de Consistência Interna

Um dos propósitos desta pesquisa foi levantar evidências de validade de uma versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica elaborada por Guimarães e Bzuneck (2008). Como se trata de um teste psicométrico, é muito importante o levantamento de evidências de validade em vários contextos, bem como verificar se os itens que avaliam cada construto estão na mesma direção, ou seja, a consistência interna de cada subescala.

A seguir serão discutidos os resultados da Escala de Motivação Acadêmica obtidos com essa amostra de universitários e farei algumas referências e comparações com estudos realizados anteriormente com o referido instrumento psicométrico em outros contextos. Como já foi citado anteriormente, o objetivo principal da EMA é identificar a qualidade motivacional, conforme propõe o *continuum* de autodeterminação. Nessa aplicação utilizei a versão da EMA proposta por Guimarães e Bzuneck (2008) com 31 itens, os quais foram validados 29 após a análise fatorial. No entanto, nesta pesquisa optei por considerar os dois itens excluídos e aplicamos os 31 itens originalmente elaborados por Guimarães e Bzuneck (2008). Os autores se inspiraram em uma versão original da escala que Sobral (2003) traduziu e aplicou em estudantes de medicina, e na necessidade da criação de novos itens para aplicá-la em outros contextos. A seguir apresento na Tabela 7 o resumo dos itens e seus respectivos agrupamentos para comparação das aplicações de Guimarães e Bzuneck (2008) e da presente pesquisa.

Tabela 7 - Aglutinação dos Itens da EMA por Guimarães e Bzuneck (2008) neste estudo.

AUTORES	Desmotivação	MER Externa Frequência	MER Externa Social	MER Introjetada	MER Identificada	MER Integrada	Motivação Intrínseca
Guimarães e Bzuneck (2008)	1-7- 9-13 16- 19	2, 3, 11, 14, 25,	6, 29, 30, 31	5, 08, 10, 15, 20, 23	22, 24	12, 18, 26, 27	4, 17, 21,
	$\alpha$ 0,79	$\alpha$ 0,70	$\alpha$ 0,61	$\alpha$ 0,78	-----	$\alpha$ 0,72	$\alpha$ 0,71
Presente estudo	1-7- 9-13 16- 19	2, 3, 11	6, 29,30	5-8-10-12 14-15-20	22-23-24 25-28	-----	4, 17, 18, 21, 26, 27
	$\alpha$ 0,74	$\alpha$ 0,81	$\alpha$ 0,51	$\alpha$ 0,78	$\alpha$ 0,65	-----	$\alpha$ 0,78

Comparando as duas aplicações com amostras e contextos distintos, podemos observar melhor em quais fatores os itens se aglutinaram ou se reagruparam. Conforme já exposto no presente estudo, os itens carregaram em seis fatores, teoricamente o conteúdo desses itens permitiu a nomeação de cada fator. Foi percebida a realocação de alguns itens, principalmente os itens da MER Integrada que carregaram em outros construtos.



Mediante esse resultado, um dos fatos mais evidentes foi o desaparecimento da subescala referente à MER Integrada, pois seus itens se agruparam em outras subescalas. Isto significa que na extração dos componentes principais, essa subescala não se sustentou enquanto um fator conforme propõe a teoria. Diante desse resultado, é possível entender o quanto é complexo encontrar exatidão na elaboração e na interpretação de cada item referente às subescalas ao longo do *continuum*. Portanto, estudos recentes têm deixado de avaliar o construto MER Integrada. A seguir, no Quadro 2, apresento um resumo geral contendo todos os dados referentes a cada fator, com os nomes de seus respectivos construtos, com seus devidos itens e conteúdos, consistência interna (alpha de Cronbach) de cada fator e de cada item, variância e autovalor.

Quadro 2 - Dados completos referentes aos itens separados por fatores/construto.

FATOR	ITEM	CONTEUDO	ALFA
<b>Fator 1</b> .....(Dados=379) <b>Construto:</b> .....MER Externa <b>Consistência Interna:</b> $\alpha$ 0,81 <b>Autovalor:</b> .....5,90 <b>Variância:</b> .....19,05 %	2	-Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória.	0,78
	3	-Venho à universidade para não receber faltas.	0,83
	11	-Venho à universidade porque a presença é obrigatória.	0,77
<b>Fator 2</b> (Dados=380) <b>Construto:</b> Motivação Intrínseca <b>Consistência Interna:</b> $\alpha$ 0,78 <b>Autovalor:</b> 5,26 <b>Variância:</b> 16,96%	4	-Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.	0,66
	17	-Porque para mim a universidade é um prazer.	0,79
	18	-Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade.	0,42
	21	-Porque gosto muito de vir à universidade	0,77
	26	-Porque estudar amplia os horizontes.	0,47
	27	-Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim.	0,60
<b>Fator 3</b> (Dados=380) <b>Construto:</b> Desmotivação <b>Consistência Interna:</b> $\alpha$ 0,74 <b>Autovalor:</b> 1,74 <b>Variância:</b> 5,61%	1	-Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade.	0,50
	7	-Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade	0,52
	9	-Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.	0,42
	13	-Eu não vejo por que devo vir à universidade.	0,79
	16	-Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade.	0,76
	19	-Eu não vejo que diferença faz vir à universidade.	0,69
<b>Fator 4</b> (Dados=380) <b>Construto:</b> MER Social <b>Consistência Interna:</b> $\alpha$ 0,51 <b>Autovalor:</b> 1,39 <b>Variância:</b> 4,48%	6	-Venho à universidade para não ficar em casa.	0,56
	29	-Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.	0,55
	30	-Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade.	0,61
<b>Fator 5</b> (Dados=379) <b>Construto:</b> MER Introjetada <b>Consistência Interna:</b> $\alpha$ 0,78	5	-Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.	0,57
	8	-Venho porque é isso que esperam de mim.	0,46
	10	-Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.	0,64
	12	- Porque a educação é um privilégio.	0,31

<b>Autovalor:</b> 1,26 <b>Variância:</b> 4,08%	<b>14</b>	-Venho à universidade para conseguir o diploma.	0,50
	<b>15</b>	-Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante.	0,59
	<b>20</b>	- Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos.	0,68
<b>Fator 6</b> (Dados=380) <b>Construto:</b> MER Identificada <b>Consistência Interna:</b> $\alpha$ 0,65 <b>Autovalor:</b> 1,16 <b>Variância:</b> 3,76%	<b>22</b>	Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério.	0,54
	<b>23</b>	Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.	0,51
	<b>24</b>	Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.	0,43
	<b>25</b>	Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas.	0,70
	<b>28</b>	Pelo investimento material que faço para poder estudar.	0,54

#### 4.1.3.1 Desmotivação – Fator 3

Os itens elaborados para a avaliação da Desmotivação (1, 7, 9, 13, 16 e 19) permaneceram os mesmos nas duas aplicações com boa consistência interna. Esses resultados confirmam que os itens estão coesos, na mesma direção e expressam bem a falta de consciência, razão, interesse e compromisso para frequentar a universidade (como por exemplo, o item 1: “Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade”). O mesmo aconteceu com os itens (6, 29 e 10) que avaliaram a MER Externa Sociais, forma mais básica de internalização da motivação, porém ainda controlada. O aluno justifica sua vinda à universidade controlado por razões sociais (para ver os amigos, não trabalhar enquanto estuda e não ficar em casa), as quais evidenciam uma má qualidade motivacional, já que esses motivos não são inerentes a sua formação profissional ou prazer em estudar. Mediante os resultados, os itens criados para avaliar esses dois construtos se confirmaram eficientes em medir o que se propõe.

#### 4.1.3.2 Motivação Extrínseca por Regulação Externa – Fator 1

Na extração dos componentes principais houve um desmembramento da MER Externa em duas subescalas (por “frequência” e por razões “sociais”), totalizando seis fatores. O mesmo ocorreu no estudo de Guimarães e Bzuneck (2008), no qual foi confirmada a ideia do *continuum* com as seis subescalas previstas e, ainda, com o desmembramento da MER Externa, obteve-se mais um fator. Ao fazermos uma comparação entre os resultados da aplicação realizada pelos autores e os resultados da presente pesquisa, de forma geral, observamos que os itens se agruparam em seis fatores com autovalor acima de um, ao invés

de sete. Nesta pesquisa houve alguns resultados em comum, como o desmembramento semelhante da MER Externa, uma por frequência (com dois itens a menos, sendo o item 14 alocado na MER Introjetada e o item 25 na MER Identificada) e outra por regulações sociais.

Os três itens (2, 3 e 11) que se aglutinaram neste fator foram os mais coesos, dando a essa subescala a melhor consistência interna com alpha de Cronbach 0,81 e, na extração de fatores, obteve o maior autovalor (5,90), explicando assim 19,05 % da variância total da EMA. O conteúdo fala da obrigatoriedade da frequência e fica evidente que o motivo de vir para a universidade é por uma regulação externa, para evitar uma punição: “Venho para não receber faltas” e “Venho porque a presença é e acho que deve ser obrigatória”. Com essas palavras o aluno revela que se a presença não fosse obrigatória, ele não viria para a universidade ou não a frequentaria regularmente. Em termos de evidências de validade do instrumento, esse fator teve o melhor resultado, pois, através dos seus itens, foi sensível para captar as percepções dos alunos de forma alinhada com a proposta teórica do *continuum* de autodeterminação.

#### 4.1.3.3 Motivação Extrínseca por Regulação Social – Fator 4

Com a bipartição da MER Externa, neste estudo, surge o fator 4 representando a MER Social pela pertinência dos seus três itens. Esse fator apresentou a menor consistência interna, com alpha 0,51, porém é possível considerá-lo mediante a relevância teórica do conteúdo dos seus itens em relação ao referido construto. O aluno vem para a universidade como uma forma de interação social (estar com os amigos e não ficar em casa ou não ter que trabalhar).

O item 31, que trata da vinda do aluno à universidade por uma obrigação dos pais, era previsto nesse fator. Porém, semelhantemente como aconteceu na aplicação de Guimarães e Bzuneck (2008), carregou em quatro fatores e foi excluído. Neste sentido, foi confirmada a inconsistência do item 31 (“Venho à universidade porque meus pais me obrigam”), levando-nos a crer que no contexto universitário, a vinda do aluno para a universidade como uma obrigação imposta pelos pais não faz muito sentido. Diferentemente das faixas etárias menores, esse índice representa alunos com idade adulta (87% dos alunos estão acima dos 20 anos<sup>8</sup>) e portadores de um grau de maturidade suficiente para buscarem sua formação profissional e, conseqüentemente, completarem seu ciclo educacional sem uma obrigação dos pais.

---

<sup>8</sup> Conferir tabela 11 com a descrição da faixa etária na página 90.

#### 4.1.3.4 Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada – Fator 5

Nesse construto carregou o maior número de itens da escala (5, 8, 10, 12, 14, 15, 20). Estes itens representam um pequeno grau de internalização de contingências externas (item 5: “Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso”). O aluno internalizou que ter o diploma é importante para mostrar a si e aos outros que ele é capaz. Os demais itens caminham na mesma direção, com exceção do item 12, que passarei a discutir a sua presença no Fator 5.

Observamos que o item 12 (Porque a educação é um privilégio), que avaliaria a MER Integrada, na nossa análise carregou na MER Introjetada. A presente análise evidenciou um licenciando que viu, de forma Introjetada, o acesso à educação como um privilégio. Teoricamente, tal percepção dos alunos seria incoerente, tendo em vista que a MER Introjetada prevê que os estudantes agem por pressões internas (culpa, ansiedade, busca de reconhecimento social) caracterizadas por um comportamento com tendência para motivação controlada. No entanto, originalmente este item avalia um comportamento mais autônomo e foi elaborado para avaliar a MER Integrada. Ver a educação como um privilégio é uma percepção mais internalizada caracterizada pela concordância pessoal, sem nenhuma pressão. Apesar dessa incoerência na relação empírica e teórica, o item 12 carregou em 0,31. Segundo Kline (1994), o valor mínimo de alpha estabelecido como critério de corte é 0,30, um valor aceitável por explicar 9% de variância total. Mesmo agrupado nesse fator, é um item que não está na mesma direção em relação aos outros, por isso foi o que menos carregou se comparado com os demais itens da MER Introjetada. Na versão de Guimarães e Bzuneck (2008), esse item carregou em 0,51 na MER Integrada. Temos, portanto um deslocamento aceitável e justificado desse item para a subescala da MER Introjetada de acordo com a análise de consistência interna medida pelo alpha de Cronbach (0.31). Lembramos que cada fator refere-se a um construto, que por sua vez é medido pelos itens de uma subescala.

Outros estudos têm suposto que a MER Introjetada pode ser mais autodeterminada do que a teoria prevê. Em uma revisão feita por Guimarães (2003), a autora faz referência a um estudo de Cokley (2000) no qual a escala de avaliação da MER Introjetada apresentou maior correlação com Motivação Intrínseca do que com a MER Identificada, o que levou o autor a supor que a regulação Introjetada pode ser mais autodeterminada do que havia sido previsto inicialmente. “Conclui-se que as diferenças entre motivação intrínseca e extrínseca não são tão claras como se tem propalado, sendo necessárias muitas investigações para apoio e refinamento teórico” (GUIMARÃES, 2003, p. 55). Alguns itens do presente estudo

corroboraram com as conclusões de Cokley (2000), no entanto, seriam necessárias pesquisas em maior profundidade nesse aspecto para avaliar detalhadamente sobre o comportamento das variáveis do *continuum*, sobretudo da motivação extrínseca por regulação introjetada e motivação extrínseca por regulação integrada.

#### 4.1.3.5 Motivação Extrínseca por Regulação Identificada – Fator 6

Sobre a MER Identificada, na versão de Guimarães e Bzuneck (2008) são previstos quatro itens (2, 22, 24 e 25) para avaliar essa qualidade motivacional. Todos fazem alusão à frequência às aulas como a principal razão de vir para a universidade. Por isso, os itens 2 e 25 carregaram em um dos fatores desmembrados da MER Externa (por frequência). Restaram apenas dois itens (22 e 24) originados para MER Identificada, impossibilitando assim sua análise de consistência interna. No entanto, na nossa amostra, a MER Identificada consolidou-se como um fator que agrupou cinco itens (22, 23, 24, 25 e 28), obtendo uma consistência interna de  $\alpha$  0,65. O item novo nessa análise é o 23 (“Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso”), cujo conteúdo faz alusão à MER Introjetada, porém carregou com 0,51 na MER Identificada. Portanto, temos aqui um item originado de um tipo de motivação controlada que carregou em um construto extrínseco, porém mais autodeterminado. O conteúdo dessa afirmativa retrata o tipo clássico de comportamento controlado externamente no qual a pessoa age para evitar punições ou ser mal visto.

Assim, observamos que houve outra incoerência na relação empírica e teórica, ocorrendo o inverso, pois enquanto o item 12 da MER Identificada carregou com 0,31 na MER Introjetada, o item 23 da MER Introjetada carregou com 0,51 na MER Identificada. Neste último caso, houve maior consistência do item, justificando seu agrupamento nesse construto junto com os demais itens que o representam coerentemente. Isso confirma a tendência de uma mistura de itens para medir construtos com diferenças tão sutis.

Quanto ao item 28 (Pelo investimento material que faço para poder estudar), observamos que, na versão de Guimarães e Bzuneck (2008), esse item não teve carga fatorial mínima e foi excluído. No entanto, nessa amostra, o item 28 teve carga fatorial satisfatória ( $\alpha$  0,51), carregando na MER Identificada. Dessa forma, a afirmação referente ao investimento material para estudar assume um valor pessoal em frequentar a universidade, uma atitude necessária para a sua formação. Em outras palavras, o licenciando se identifica com esse comportamento e vem à universidade por uma motivação externa, mas o *locus* de causalidade é interno, portanto, segundo a TAD, mais autônomo. Entretanto, com base nos resultados

diferentes nas duas aplicações, deve-se ter cautela quanto a esse item, tendo em vista uma possível divergência na interpretação conforme a amostra de universitários. Muitos podem ter dúvidas e demonstrar neutralidade na hora de marcar seu grau de concordância com essa afirmativa e ela não carregar suficientemente.

#### 4.1.3.6 Motivação Intrínseca – Fator 2

De acordo com a proposta teórica do *continuum* de autodeterminação, a MER Identificada, MER Integrada e a Motivação Intrínseca, observadas do centro à direita do *continuum*, representam os tipos de motivação mais autodeterminada, isto é, com *locus* de causalidade interno, integrado ao próprio *self*. Por isso, os itens que avaliam esses construtos podem ser interpretados com variações conforme a amostra. Algumas variáveis oriundas de uma amostra em um país com múltiplas dimensões culturais, sociais e geográficas como o Brasil poderão afetar a interpretação de algumas afirmativas. A prova disso se deu no momento da aplicação do questionário no qual alguns alunos não se envergonharam de perguntar o significado da palavra “relapso” (Item 23 da EMA), por exemplo. Embora nas traduções haja todo um cuidado dos autores, por motivos diversos alguns termos podem sempre divergir ou gerar dúvidas.

Os itens elaborados por Guimarães e Bzuneck (2008) para a MER Integrada tiveram boa consistência interna em torno de um fator, porém na análise da nossa amostra os mesmos itens não se sustentaram como um fator, pois se agruparam com os itens da Motivação Intrínseca. A MER Integrada, na versão validada por Guimarães e Bzuneck (2008) é composta por quatro itens (12, 18, 26 e 27), os quais tiveram boa consistência interna em torno de um fator. Porém, na nossa extração de fatores, esses itens não se agruparam em torno do fator previsto e diluíram-se em outras subescalas, sendo três deles (18, 26 e 27) agrupados na Motivação Intrínseca e um (item 12), na MER Introjetada, já discutido acima.

Nesse caso, concordar que o acesso ao conhecimento se dá na universidade (item 18), que estudar amplia os horizontes (26) e vir à universidade porque é isso que escolheu para si (27) foram percepções que os licenciandos associaram aos itens referentes ao prazer (17) e ao gosto (21) de vir para a universidade bem como se envolver em debates com professores interessantes (4). Tais percepções reforçam que o prazer e a alegria de frequentar a universidade são inseparáveis da necessidade da aquisição dos conhecimentos, ampliação dos seus horizontes e seu envolvimento em novos aprendizados. Em outras palavras, para esses universitários é um prazer agregar novos conhecimentos ampliando seus horizontes, é uma

alegria poder ter feito uma escolha por si próprio evidenciando um *locus* de causalidade interno. Essas concepções dos alunos representadas nas suas respostas indicaram uma consistência interna em um único fator, teoricamente relacionado ao construto Motivação Intrínseca.

Com relação à MER Integrada, segundo Guimarães e Bzuneck (2008), essa qualidade motivacional, que se aproxima muito da Motivação Intrínseca, não tem sido contemplada em alguns estudos recentes e não houve uma justificativa ou esclarecimento sobre a ausência de itens para avaliar esse construto. Por conseguinte, a MER Identificada tem sido considerada nos estudos de Vansteenkiste *et al.* (2006), como o tipo de motivação extrínseca mais autodeterminada, ao invés da MER Integrada conforme prevê o *continuum*. O fato de essa qualidade motivacional não ter sido testada nos estudos empíricos realizados por Vansteenkiste *et al.* (2006) levou Guimarães e Bzuneck (2008) a elaborar esses novos itens para a avaliação da MER Integrada. Segundo revisão feita por Cernev (2011), os estudos de Ommundsen e Kvalø (2007), Vallerand (2001), Taylor e Ntoumanis (2007), Fernet *et al.* (2008), Roth *et al.* (2007) e Ratelle *et al.* (2007) também não contemplaram a MER Integrada.

Em uma citação de Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011), ao fazer referência ao *continuum* de autorregulação, os autores argumentam que a motivação extrínseca configura-se com pelo menos três níveis de regulação (externa, introjetada e identificada). Mais uma vez fica clara a ausência da regulação integrada, porém os autores justificam que essa avaliação é rara em adolescentes, conforme Niemiec *et al.* (2006), por não terem ainda suas identidades completamente formadas. Além disso, e concordando com diversos autores (RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2011; ALONSO *et al.*, 2006; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008), há de se considerar que é difícil a elaboração de itens que possam captar a sutil diferença entre a MER Identificada, MER Integrada e Motivação Intrínseca.

Os resultados aqui obtidos e as comparações realizadas mostram o quanto é sutil a diferença empírica entre um construto teórico e outro. Por isso, os pesquisadores têm apontado para uma definição sobre o processo de internalização do *continuum*, redimensionando a concepção teórica de que, a motivação intrínseca e a motivação extrínseca distinguem-se em motivação autônoma e motivação controlada, respectivamente (DECI; RYAN, 2008a). Mediante os estudos e argumentos apresentados pelos autores, não há dúvidas sobre a autodeterminação plena no extremo do *continuum* onde está a Motivação Intrínseca, e que, na Motivação Extrínseca há os dois tipos de regulações: autônoma e controlada. Na prática, é bem mais complexo os itens capturem com exatidão as diferenças tão sutis entre um construto e outro próximo, tão bem definidos na teoria. A variação de

alguns itens, que de acordo com a amostra muda de um construto para o outro, retrata bem essa complexidade. Assim, uma perspectiva teórica consistente aponta duas direções da motivação que vão de um ao outro extremo oposto do *continuum*, ou seja, ou a motivação é mais autônoma ou mais controlada.

Figura 5: *Continuum* de regulações: Motivação Controlada e Motivação Autônoma.



**Fonte:** Elaborado pelo próprio autor com base no *continuum* de autodeterminação (DECI; RYAN, 2008a).

Em síntese, o instrumento elaborado para avaliação da qualidade motivacional para o curso de graduação apresenta evidência de validade psicométrica para as análises dos dados da presente amostra de estudantes universitários. As relações entre as subescalas, medidas pelo coeficiente de correlação de Pearson, variaram de fracas a moderadas, porém foram significativas e coerentes com a proposta do *continuum* de autodeterminação. Os itens que permaneceram em cada subescala de avaliação têm carga fatorial adequada, assim como o conjunto de itens apresentaram boa consistência interna de 0,51 a 0,81 medidos pelo alfa de Cronbach. Esses índices aproximaram-se dos resultados obtidos em aplicações anteriores (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008; ALONSO, 2006; COKLEY *et al.*, 2001; FAIRCHILD *et al.*, 2005; VALLERAND *et al.*, 1992, 1993) onde o alfa de Cronbach variou entre  $\alpha = 0,61$  a  $\alpha = 0,86$ .

## 4.2 ESTATÍSTICA DESCRITIVA: O PERFIL DOS LICENCIANDOS EM MÚSICA E OS TIPOS DE MOTIVAÇÃO

Este tópico detalha sobre a frequência dos dados para caracterizar, de forma geral, o perfil da amostra dos licenciandos em música e algumas variáveis demográficas e de contexto as quais possibilitou as análises de variância sobre as médias de avaliação dos tipos de motivação.



#### 4.2.1 Frequência: caracterização demográfica e contextual

Conforme já foi mencionado na metodologia, a população total de licenciandos nas quatro universidades somam aproximadamente 600 alunos. Porém, a nossa amostra foi composta por 380 alunos que responderam aos questionários, atingindo assim 63% de todos os licenciandos matriculados nas quatro licenciaturas. Segue na Tabela 8 o total de participantes por instituição.

Tabela 8 – Frequência quanto aos participantes por instituição.

<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>Quantidade de Alunos</b>	<b>Quantidade Acumulada</b>	<b>%</b>	<b>% acumulado</b>
<b>UERN</b>	<b>54</b>	54	<b>14</b>	14
<b>UFRN</b>	<b>132</b>	186	<b>35</b>	49
<b>UFPB</b>	<b>82</b>	268	<b>22</b>	71
<b>UECE</b>	<b>112</b>	380	<b>29</b>	100
<b>Faltando</b>	<b>0</b>	<b>380</b>	<b>0</b>	<b>100</b>

Proporcionalmente ao número de alunos matriculados em cada instituição, a maior porcentagem de participantes se deu na UERN e na UFRN, seguido pela UECE. A UERN é o curso com menor número de alunos em virtude da pequena oferta de vagas anuais. Em números absolutos a maior amostra foi da UFRN.

Tabela 9 – Frequência quanto ao gênero.

<b>IES</b>	<b>UERN</b>		<b>UFRN</b>		<b>UFPB</b>		<b>UECE</b>		<b>TOTAL</b>	
	<b>Freq</b>	<b>%</b>	<b>Freq</b>	<b>%</b>	<b>Freq</b>	<b>%</b>	<b>Freq</b>	<b>%</b>	<b>Freq</b>	<b>%</b>
<b>Masculino</b>	47	87,0	93	70,5	71	86,6	88	78,6	<b>299</b>	<b>78,68</b>
<b>Feminino</b>	7	13,0	39	29,5	11	13,4	24	21,4	<b>81</b>	<b>21,31</b>
<b>TOTAL</b>	<b>54</b>	100,0	<b>132</b>	100,0	<b>82</b>	100,0	<b>112</b>	100,0	<b>380</b>	<b>100,0</b>

Uma característica comum aos quatro cursos de licenciatura em música é a predominância do sexo masculino nas amostras, 78% são homens. Apenas a UFRN, seguida pela UECE, apresenta uma leve diferença em relação à porcentagem de gênero. Esse número é totalmente disperso da média dos alunos matriculados no Ensino Superior no Brasil. Segundo o Inep, o censo da Educação Superior (2012) revela que em 2009 e 2010 a média de mulheres se mantém em 57% das matrículas nas Instituições de Ensino Superior.

No entanto, nos quatro cursos de licenciatura em música pesquisados, predominaram estudantes do sexo masculino. Em uma pesquisa realizada por Soares, Schambeck e

Figueiredo (2014), na qual participaram 1.924 licenciandos em música, 64% são do sexo masculino e 36% do sexo feminino. Na mesma pesquisa, os dados revelaram ainda que essa predominância masculina é mais evidente nas regiões Centro-Oeste e Nordeste. Em um estudo sobre educação musical e gênero, Piserchia (2014) relata que em uma amostra de 113 licenciandos em música de Santa Catarina, 58% eram do sexo masculino e 42% feminino. Portanto, em menor escala, tanto no estudo citado quanto nos demais, predominam estudantes do sexo masculino em cursos de licenciatura em música.

Nas Tabelas 10 temos a frequência de alunos por faixa etária separada por universidades e, na Tabela 11, a frequência por faixa etária do total de alunos participantes.

Tabela 10 - Frequência quanto à faixa etária dos alunos por instituição.

IES	UERN		UFRN		UFPB		UECE		TOTAL	
	Freq	%	Frq	%	Frq	%	Frq	%	Freq	%
<b>Até 19</b>	6	11,1	19	14,4	9	11,0	15	13,4	<b>49</b>	<b>12,89</b>
<b>20 a 25</b>	31	57,4	49	37,1	38	46,3	55	49,1	<b>173</b>	<b>45,53</b>
<b>26 a 30</b>	9	16,7	40	30,3	10	12,2	23	20,5	<b>82</b>	<b>21,58</b>
<b>31 a 36</b>	6	11,1	14	10,6	11	13,4	11	9,8	<b>42</b>	<b>11,05</b>
<b>Acima 36</b>	2	3,7	10	7,6	14	17,1	8	7,1	<b>34</b>	<b>8,95</b>
<b>TOTAL</b>	54	100,0	132	100,0	82	100,0	112	100,0	<b>380</b>	<b>100,0</b>

Tabela 11 – Frequência quanto à faixa etária do total dos alunos.

IDADE *ANOS	Quantidade de Alunos	Quantidade Acumulada	%	% acumulado
<b>Até 19*</b>	<b>49</b>	49	<b>12,89</b>	12,89
<b>De 20 a 25</b>	<b>173</b>	222	<b>45,53</b>	58,42
<b>De 26 a 30</b>	<b>82</b>	304	<b>21,58</b>	80,00
<b>De 31 a 35</b>	<b>42</b>	346	<b>11,05</b>	91,05
<b>Acima de 36</b>	<b>34</b>	380	<b>8,95</b>	100,00
<b>Faltando</b>	<b>0</b>	<b>380</b>	<b>0</b>	<b>100,00</b>

Nessa amostra predominam jovens que estão abaixo dos 26 anos de idade (58%), com ênfase na faixa dos 20 aos 25 anos. Em torno de um terço dos alunos estão na faixa entre 26 e 35 anos. Observando as quatro universidades, apenas a UFRN mantém um percentual diferenciado, isto é, o percentual está mais distribuído entre as faixas etárias. Esse percentual predominante caracteriza o perfil jovem dos licenciandos.

A Tabela 12 traz a frequência dos participantes separados períodos/semestre que estão cursando. Todos os cursos pesquisados tem duração regular de 8 semestres/4 anos. Salientamos que alguns alunos encontram-se irregulares quanto ao período, ou seja, paga disciplinas de vários períodos.

Tabela 12 – Frequência quanto aos participantes por Período/Semestre.

<b>CATEGORIA PERÍODO</b>	<b>Quantidade de Alunos</b>	<b>Quantidade Acumulada</b>	<b>%</b>	<b>% Acumulado</b>
Primeiro	<b>83</b>	83	<b>21,84</b>	21,84
Segundo	<b>22</b>	105	<b>5,78</b>	27,63
Terceiro	<b>81</b>	186	<b>21,31</b>	48,94
Quarto	<b>20</b>	206	<b>5,26</b>	54,21
Quinto	<b>66</b>	272	<b>17,36</b>	71,57
Sexto	<b>13</b>	285	<b>3,42</b>	75,00
Sétimo	<b>58</b>	343	<b>15,26</b>	90,26
Oitavo	<b>37</b>	380	<b>9,73</b>	100,00
Faltando	<b>0</b>	380	<b>0,00</b>	100,00

Quanto aos períodos letivos, a maior participação nesta pesquisa foi de licenciandos do primeiro e do terceiro, que somados totalizam 43% de toda a amostra, seguido pelo quinto e sétimo período, com 32,6%. O sexto período teve a menor participação, com apenas 3,4% da amostra total, seguido pelo segundo período, com 5,78%. Algumas dessas universidades admitem novos alunos uma vez no ano, e, como a coleta de dados foi realizada no primeiro semestre do ano, houve um maior percentual de alunos nos períodos ímpares.

Tabela 13 - Frequência quanto aos participantes por ano de ingresso.

<b>CATEGORIA ANO/INGRESSO</b>	<b>Quantidade de Alunos</b>	<b>Quantidade Acumulada</b>	<b>%</b>	<b>% Acumulado</b>
<b>2014</b>	<b>73</b>	73	<b>19,21</b>	19,21
<b>2013</b>	<b>94</b>	167	<b>24,73</b>	43,94
<b>2012</b>	<b>91</b>	258	<b>23,94</b>	67,89
<b>2011</b>	<b>54</b>	312	<b>14,21</b>	82,10
<b>2010</b>	<b>36</b>	348	<b>9,47</b>	91,57
<b>2009</b>	<b>16</b>	364	<b>4,21</b>	95,78
<b>2008</b>	<b>7</b>	371	<b>1,84</b>	97,63
<b>Até 2007</b>	<b>9</b>	380	<b>2,36</b>	100,00
Faltando	<b>0</b>	380	<b>0,00</b>	100,00

Quase a metade da amostra ingressou nos dois últimos anos (2013 e 2014), que somados representam 44% dos participantes. Levando-se em consideração que o curso de licenciatura em música tem quatro anos de duração, os alunos que entraram antes de 2011, estão irregulares quanto aos componentes curriculares, pois já deviam ter concluído no período regular estabelecido para a conclusão do curso que são de 4 anos. Somados (2007 a 2010), os irregulares representam 18% dos participantes.

Foram elencados seis motivos citados pelos participantes que os levaram a cursar licenciatura em música. Segue a Tabela 14 com a frequência de respostas relativas ao primeiro motivo principal.

Tabela 14 - Lista com principais motivos para entrar na licenciatura em música.

MOTIVOS	Motivo Principal			
	Freq	%	% Valido	% Acumulado
1-Por vontade própria, sinto prazer em estar neste curso.	169	44,5	44,7	44,7
2-Incentivo de família e amigos.	15	3,9	4,0	48,7
3-Quero aprender música e atuar como músico.	90	23,7	23,8	72,5
4-Quero ser professor(a) de música.	87	22,9	23,0	95,5
5-Por não conseguir entrar em outro curso.	3	,8	,8	96,3
6- Licenciatura era a única opção na área musical.	14	3,7	3,7	100,0
<b>TOTAL</b>	378	99,5	100,0	
Não responderam	2	0,5		
<b>TOTAL</b>	380	100,0		

Podemos observar que os motivos 1 (“Por vontade própria, sinto prazer em estar neste curso”) e 4 (“Quero ser professor(a) de música”) são os motivos mais citados pelos licenciandos. Em pelo menos uma das opções o aluno marcou um desses motivos que, somados, representam 67,4% (256) das respostas. A princípio, esse dado é revelador, pois os participantes expressam motivos excelentes para estar no curso. Já os motivos 5 (“Por não conseguir entrar em outro curso”) e 6 (“Porque a Licenciatura era a única opção de curso na área musical”) representam 4,5% (17), os quais são motivos que revelam o aluno que não conseguiu ou não teve outra opção de curso na área musical.

Tive o cuidado de analisar quem marcou o motivo 5 e 6 associados a outros motivos, como por exemplo, o 2 (“Incentivo de família e amigos”) e o 3 (“Quero aprender música e atuar como músico”). Nesse caso, a média dos que não conseguiram ou não tiveram outra opção de curso sobe para 11,5% (44 alunos). Esses dados foram complexos de analisar, mas para facilitar a compreensão vamos dar alguns exemplos: o aluno que marcou como primeira opção o motivo 5 e a segunda opção como motivo 2. É compreensível nesse exemplo que o aluno gostaria de fazer outro curso na área musical, mas como não conseguiu, entrou na licenciatura em música incentivado por parentes ou amigos. Outro exemplo são alunos que marcaram os motivos 3 e 6. Nesse caso, é compreensível que os alunos têm interesse em aprender música e serem bons músicos, mas entraram no curso de licenciatura porque foi neste que conseguiu entrar ou porque era a única opção em sua cidade ou região. No entanto, a licenciatura, além da aprendizagem musical, tem o foco na formação do educador musical. Logo, se o aluno quer ser um bom músico (área da performance) e está na licenciatura porque

não teve outra opção, fica evidente que ele não tinha interesse em atuar no ensino. No tópico de análise de variância realizamos uma análise no desempenho das médias de motivação desses alunos.

Na terceira parte do questionário foram elaborados e inseridos alguns itens que possibilitassem análises e inferências a partir dessas médias com os demais resultados. Foi mantido o padrão de escala Likert de 7 pontos, conforme nas questões anteriores. Os itens IIIa, IIIc e IVa são as afirmativas mais relacionadas à motivação do aluno para cursar licenciatura em música e sua intenção de concluir o curso.

Tabela 15 - Medidas de tendência central referentes à concordância sobre algumas afirmativas relacionadas à motivação e referentes à intenção, desempenho e interesse.

AFIRMATIVA	Média	Mediana	Moda	DP	Min	Max	Nº
<b>III a:</b> Estou mais motivado agora do que quando iniciei o curso.	<b>4,14</b>	4,00	4	1,94	1	7	378
<b>III b:</b> A lei 11.769 influenciou minha decisão em escolher a licenc. em música.	<b>3,44</b>	3,00	1	2,04	1	7	378
<b>III c:</b> Licenciatura em música é realmente o curso que eu gostaria de fazer.	<b>5,29</b>	6,00	7	1,79	1	7	378
<b>III d:</b> Conheço o perfil do egresso do meu curso.	<b>4,72</b>	5,00	4	1,63	1	7	377
<b>III e:</b> Eu tinha outra ideia do que é o curso de licenciatura em música.	<b>3,51</b>	4,00	4	1,81	1	7	378
<b>IV a:</b> Qual sua intenção de permanecer neste curso até a sua conclusão?	<b>6,52</b>	7,00	7	1,04	1	7	378
<b>IV b:</b> Em que grau você avalia o seu desempenho no curso?	<b>4,90</b>	5,00	4	1,09	1	7	378
<b>IV c:</b> Qual é o grau de interesse em atuar como prof. de música (na educação básica)?	<b>4,72</b>	5,00	4	1,71	1	7	378

Tabela 16 - Frequência das respostas referentes à concordância sobre algumas afirmativas relacionadas à motivação e questões referentes à intenção, desempenho e interesse.

ITENS		N	Valores na Escala Likert							Total
			1	2	3	4	5	6	7	
<b>III a</b>	Estou mais motivado agora do que quando iniciei o curso.	Fq	<b>61</b>	<b>16</b>	<b>46</b>	<b>107</b>	<b>46</b>	<b>64</b>	<b>64</b>	<b>378</b>
		%	16,1	4,2	12,1	28,2	12,1	16,8	16,8	99,5
<b>III b</b>	A lei 11.769 influenciou minha decisão em escolher lic. em música.	Fq	<b>112</b>	<b>20</b>	<b>68</b>	<b>58</b>	<b>43</b>	<b>40</b>	<b>37</b>	<b>378</b>
		%	29,5	5,3	17,9	15,3	11,3	10,5	9,7	99,5
<b>III c</b>	Licenciatura em música é realmente o curso que eu gostaria de fazer.	Fq	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>31</b>	<b>70</b>	<b>46</b>	<b>51</b>	<b>150</b>	<b>378</b>
		%	4,7	3,2	8,2	18,4	12,1	13,4	39,5	99,5
<b>III d</b>	Eu conheço o perfil do egresso do meu curso.	Fq	<b>20</b>	<b>12</b>	<b>39</b>	<b>109</b>	<b>69</b>	<b>57</b>	<b>71</b>	<b>377</b>
		%	5,3	3,2	10,3	28,7	18,2	15,0	18,7	99,2
<b>III e</b>	Eu tinha outra ideia do que é o curso de licenciatura em música.	Fq	<b>81</b>	<b>26</b>	<b>80</b>	<b>83</b>	<b>52</b>	<b>29</b>	<b>27</b>	<b>378</b>
		%	21,3	6,8	21,1	21,8	13,7	7,6	7,1	99,5
<b>IV a</b>	Qual sua intenção de permanecer neste curso até a sua conclusão?	Fq	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>17</b>	<b>26</b>	<b>37</b>	<b>290</b>	<b>378</b>
		%	,8	,5	,8	4,5	6,8	9,7	76,3	99,5
<b>IV b</b>	Em que grau você avalia o seu desempenho no curso?	Fq	<b>2</b>	<b>--</b>	<b>17</b>	<b>139</b>	<b>112</b>	<b>73</b>	<b>35</b>	<b>378</b>
		%	,5	--	4,5	36,6	29,5	19,2	9,2	99,5
<b>IV C</b>	Qual é o grau de interesse em atuar como prof. de música (educaç. básica)?	Fq	<b>21</b>	<b>9</b>	<b>59</b>	<b>96</b>	<b>58</b>	<b>51</b>	<b>84</b>	<b>348</b>
		%	5,5	2,4	15,5	25,3	15,3	13,4	22,1	99,5

As questões que revelam maior intensidade motivacional (IIIa, IIIc e IVa) tiveram boas médias, com destaque para a que investiga a intenção de concluir o curso (IVa), que obteve média 6,52, moda 7, mediana 7,00 e baixo desvio-padrão ( $dp=1,04$ ). Significa que a quantidade de motivação para concluir o curso é intensa, pois 76% dos alunos responderam total correspondência (7 na escala Likert) com essa afirmativa. Apenas 6,6% dos alunos responderam pouca correspondência (4 a 1) sobre a intenção de permanecer até o fim do curso. Embora seja um resultado muito positivo, de acordo com a Teoria da Autodeterminação, quantidade e qualidade são medidas diferentes principalmente quando se trata de motivação. Em outras palavras, conforme reflexões anteriores, nem sempre ter muita motivação é sinal de que há boa qualidade motivacional. Porém, mediante os resultados dessa pesquisa, as médias dos tipos mais autônomos de motivação revelaram-se altas. Neste sentido, não só a quantidade, mas também a qualidade da motivação dos licenciandos em música também é boa.

Outro dado consonante com a média de Motivação Intrínseca é a média da afirmativa IIIc ( $m=5,29$ ), na qual o aluno afirma que licenciatura em música é realmente o curso que gostaria de fazer. Essa afirmativa teve moda 7, ou seja, 40% marcaram total correspondência para essa afirmativa e 25,5% marcaram forte correspondência. A questão IIIa investiga se o aluno está mais motivado agora do que quando entrou no curso. A média dessa questão foi 4,14, mediana 4,00 e moda 4. Esse resultado revela que a maior parte dos alunos se mostrou neutro quanto a essa afirmação, ou seja, nem mais nem menos motivado. No entanto, observando a frequência das respostas da escala Likert, 39% marcaram em forte ou total correspondência, contra 32% que marcaram pouca ou nenhuma correspondência. Esses revelam que quase 40% estão mais motivados do que quando entraram no curso. Esse é um dado positivo em relação à atuação dos cursos porque evidencia que eles têm vivenciado uma dinâmica dentro das atividades do curso que aumentou a motivação dos alunos após seu ingresso. Esse é outro resultado que confirma as médias de motivação autônoma captadas pelo instrumento. Assim, esses resultados expressos nas questões (IIIa, IIIc e IVa) confirmam a sensibilidade dos itens da Escala de Motivação Acadêmica, porém com questões mais relacionadas ao curso de licenciatura em música.

Outras questões de caráter mais contextual são as expressas nos itens IIIb, IIId, IIIe, IVb e IVc. Para o item IIIb, os participantes obtiveram uma média razoável, e de acordo com a frequência, 31% marcaram forte ou total correspondência sobre a influência da Lei 11.769/2008 na decisão de escolher licenciatura em música. Esse dado está associado, de alguma forma, a uma motivação externa, ou seja, vou fazer licenciatura em música porque

agora poderei ter um emprego ensinando música. No entanto, não foi nosso objetivo investigar com profundidade essa questão, a qual necessitaria de outras abordagens investigativas e outros argumentos analíticos. O item IIIId revela o quanto o graduando conhece o perfil de seu curso e teve média de 4,72, porém a maior frequência (29%) das respostas foi neutra com moda 4. Em um extremo, 8,5% afirmaram nenhuma correspondência em conhecer o perfil do curso, e no outro extremo, 52% revelaram forte ou total correspondência com a afirmativa.

Na questão sobre ter outra concepção do que é o curso de licenciatura em música, 28% dos alunos marcaram forte ou total correspondência com a afirmativa. Esse dado revela que quase um terço dos alunos esperava que o curso seria diferente do que viu após o ingresso. Sobre o desempenho no curso, 60% dos alunos se autoavaliaram marcando forte ou total correspondência. Para finalizar, a questão IVc trouxe uma pergunta relacionada ao atual contexto brasileiro sobre a obrigatoriedade do ensino musical na educação básica, a qual investigou o nível de interesse para atuar na educação básica e atingiu média de 4,72. Os dados revelam que 25% dos alunos se mostraram com moderada intenção, demonstrando neutralidade, enquanto isso, 51% revelaram forte ou total correspondência com essa possibilidade, porém, 23,5% não estão muito interessados nesse espaço de atuação profissional. Na Tabela 16 vemos que apenas 9% têm preferência para atuar na educação básica, no entanto, mais da metade dos alunos (53%) se mostrou flexível quanto ao espaço de atuação assinalando que atuará em qualquer espaço onde houver o ensino musical. No outro extremo, apenas 4,5 % disseram que atuariam em qualquer espaço, menos na educação básica. Segue detalhada a intenção de alunos na Tabela 17.

Tabela 17 - Pretensão de atuar após concluir o curso.

CONTEXTO	Frequência	%	% Válido	% Acumulado
Professor na educação básica de preferência	35	9,2	9,3	9,3
Professor em qualquer espaço, menos na educação básica.	17	4,5	4,5	13,8
Professor em qualquer espaço onde houver o ensino musical.	202	53,2	53,6	67,4
Não quero atuar no ensino de música.	17	4,5	4,5	71,9
Professor de música no Ensino Superior.	51	13,4	13,5	85,4
Escolas especializadas em música.	11	2,9	2,9	88,3
Outros	44	11,6	11,7	100,0
Total	377	99,2	100,0	
Não responderam	3	,8		
Total	380	100,0		

A pesquisa de Soares, Schambeck e Figueiredo (2014) revelou que 74% dos licenciandos em música que desejam ser professores de música, apenas 28% pretendem ensinar na escola pública. Esse dado é coerente com o resultado desta pesquisa, tendo em vista que, quanto a essa questão, 23% não estão muito interessados, 4,5% não querem, 51% são flexíveis à ideia e 9% têm preferência para atuar na educação básica. Entre as duas pesquisas, há uma variável na qual os autores perguntaram quanto ao interesse em “atuar na escola pública”, e na nossa pesquisa usamos o termo “atuar na educação básica”. No entanto, mediante esses dados, concluímos que há certa resistência dos licenciandos em música em atuar na educação básica, seja pública ou privada. Essa evidência é preocupante frente à necessidade de suprir a demanda proporcionada pela Lei 11.769/2008, com a qual a luta pela institucionalização do ensino de música vem sendo amplamente debatida. Algumas hipóteses podem ser levantadas para futuros estudos sobre a atuação na educação básica, considerando alguns fatores como a experiência do estágio, a situação precária das escolas, a dificuldade de trabalhar com adolescentes e jovens oriundos de diversos contextos sociais, a pouca valorização do profissional da educação, alguma possível insuficiência ou dificuldade metodológica sentida pelo licenciando, entre outros fatores. Ainda referente a essa variável (intenção de atuação), foi realizada uma análise de variância no tópico relativo a esse procedimento a qual será apresentada mais adiante.

Algumas das questões contempladas na terceira parte do questionário tiveram o objetivo de levantar dados para possíveis análises com o perfil motivacional dos licenciandos, não se preocupando especificamente com outras análises ou profundidade em relação às questões em si. Para tanto, seriam necessárias outras pesquisas com perspectivas metodológicas e objetivos específicos.

### 4.3 QUALIDADE MOTIVACIONAL DOS LICENCIANDOS EM MÚSICA

Boruchovitch (2001) afirma que a motivação para a aprendizagem vem sendo definida como a iniciação e a manutenção de comportamento com o objetivo de se atingir uma determinada meta. Para tanto, o aluno deve responder para si mesmo algumas questões fundamentais relativas à motivação. Nesse caso, uma das questões centrais levantadas pela autora é: “Por que realizar essa tarefa?” (tipo de motivação, orientações motivacionais). O objetivo desta pesquisa vai nessa direção quando usamos um instrumento que tem como questão principal: “Por que venho à universidade”?



Retomando as afirmações de Bzuneck (2001), Ames (1990), Ames e Ames (1984) e Brophy (1983), na motivação existem diferenças qualitativas e quantitativas. O aspecto quantitativo refere-se à intensidade da motivação (muita ou pouca), enquanto no aspecto qualitativo, é o que de fato está direcionando essa motivação (o que e por quê).

De acordo com Boruchovitch, no contexto educacional, tanto a falta quanto os níveis muito alto ou baixo de motivação não são bons para o desempenho eficiente das tarefas. O ideal seria uma motivação moderada (BROPHY, 1983; BZUNECK, 2001; BORUCHOVITCH, 2008), porém esse argumento está relacionado ao aspecto quantitativo, e o que também é fundamental para a eficiência na realização da tarefa, o aspecto qualitativo. Neste, é possível analisar com mais precisão o motivo real que levou o indivíduo a determinada ação, ou seja, se foi para evitar uma punição, para conseguir uma recompensa, por que se identifica com a ação, por que se sente bem quando consegue realizar um desafio ou por que sente prazer e satisfação naquela atividade em si.

Para captar esse grau de regulação foi elaborado o *continuum* de autodeterminação, que prevê construtos coerentes com cada tipo de comportamento e assim pode medir a qualidade motivacional mediante a elaboração de itens que avaliem cada tipo de motivação.

#### 4.3.1 Estatística descritiva das médias da avaliação dos tipos de motivação

Para conhecer os tipos de motivação dos alunos para cursar licenciatura em música, segue a estatística descritiva da avaliação de cada um dos fatores, os quais representam os construtos da qualidade motivacional elaborados de acordo com a TAD.

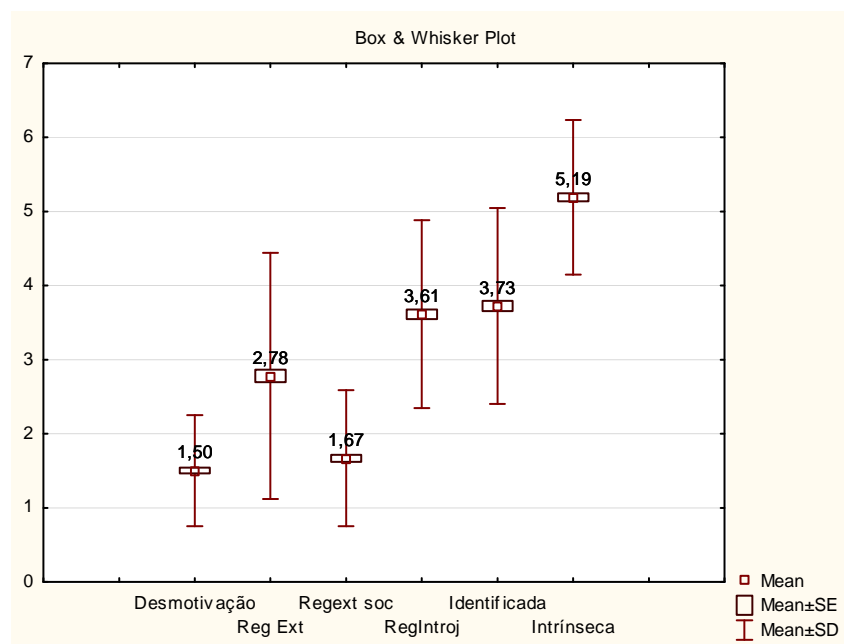
Figura 6 - Desempenho dos participantes na avaliação dos tipos de motivação.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor com base no *continuum* de autodeterminação (DECI; RYAN, 2008a).

O maior desempenho dos licenciandos em música foi na avaliação da Motivação Intrínseca, com média de 5,19, e o menor desempenho foi na avaliação da Desmotivação, com média de 1,50. A segunda maior média é observada na motivação extrínseca por regulação identificada, com média de 3,73. Esses dados revelam que as maiores médias representam maior motivação autônoma dos licenciandos em música. Na Figura 6 é possível observar no gráfico as médias de desempenho motivacional obtidas para cada tipo de motivação e seus respectivos desvios-padrão.

Figura 7 – Visualização do desempenho na avaliação dos tipos de motivação.



Na Figura 7, temos outro ângulo de uma visualização gráfica. É possível visualizar a média e o desvio-padrão que teve a maior dispersão na MER Externa e o melhor resultado foi na Motivação Intrínseca, com a maior média ( $m=5,19$ ) e o menor desvio-padrão ( $dp=1,04$ ) proporcionalmente.

Os resultados das médias descritos acima revelam uma tendência para uma motivação autônoma dos alunos para cursar licenciatura em música. Significa que seus motivos para frequentar a universidade são de ótima qualidade, ou seja, a regulação do comportamento é autônoma, tendo em vista que as maiores médias se confirmaram nos tipos mais autodeterminados, motivação intrínseca ( $m=5,19$ ) e motivação extrínseca por regulação identificada ( $m=3,73$ ). Para efeito de melhor compreensão e comparação, a média 5,19 foi aferida em uma escala Likert com 7 pontos, portanto, proporcionalmente teríamos uma média de 7,41 em uma escala de 0 a 10. Coerentemente com esse bom resultado na Motivação

Intrínseca, no outro extremo do *continuum* houve a menor média na avaliação da Desmotivação. Um ponto importante a ser destacado é que ninguém respondeu à pontuação máxima (7 na escala Likert) na Desmotivação, um resultado promissor que revela um perfil de alunos que sabem e gostam do que estão fazendo na universidade. Neste sentido, conforme Ryan e Deci (2000a; 2000b), a qualidade da aprendizagem de indivíduos intrinsecamente motivados é muito diferente quando comparados aos outros com motivação controlada.

Segundo os proponentes da TAD, a Motivação Intrínseca consiste no nível mais desejável de comportamento autônomo. A escolha da ação é natural e espontânea, consiste no interesse pessoal, gerando satisfação pela execução da atividade em si (RYAN; DECI, 2000). Essa qualidade motivacional é considerada pelos autores como essencial para o desenvolvimento cognitivo e interação social.

Os contextos educacionais, corroborando com a ideia de Csikszentmihalyi (1992), se caracterizam como uma estrutura controladora, estipulando prazos, frequências, notas, conteúdos e tarefas diversas. Em outras palavras, a escola proporciona experiências de aprendizagens movidas mais pelos controles externos do que pelos internos. Segundo as considerações de Almeida (2012), é possível pensar que a universidade pode não ser um ambiente que favoreça o surgimento e o fortalecimento de uma motivação predominantemente intrínseca em virtude das pressões e demandas inerentes a um curso superior. No entanto, não é possível pensar a escola ou a própria universidade como um lugar de recreação pensando em motivar os alunos, pois as atividades de aprendizagem devem ser em forma de desafios possíveis de serem vencidos com esforço e dedicação. Neste sentido, com base nos estudos de Boruchovitch (2008), Guimarães (2009), Bzuneck (2010), Bzuneck e Guimarães (2010)<sup>9</sup>, acreditamos que estratégias fortalecedoras para a promoção da motivação autônoma são essenciais para desenvolver um aprendizado de qualidade e devem ser buscadas em todos os contextos educacionais.

Embora as características controladoras sejam “naturais” e inerentes nesses contextos, a responsabilidade das instituições, através de seus gestores pedagógicos e professores, é conhecer aspectos relacionados à qualidade motivacional e provocar mudanças de atitudes, propiciando a criação de estratégias para motivar qualitativamente os alunos. Do ponto de vista educacional, Deci e Ryan (1996) enfatizam sobre a importância de se fazer da sala de

---

<sup>9</sup> A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores (BORUCHOVITCH, 2008); A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e meta para aprender (RUFINI GUIMARÃES, 2009); Como motivar os alunos: sugestões práticas (BZUNECK, 2010); A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010).

aula um ambiente no qual os alunos sintam que fazem parte dele. Neste sentido, é importante que as IES proporcionem aos universitários condições para o fortalecimento da satisfação das necessidades básicas (competência, vínculo e autonomia), que são a base da motivação autodeterminada. Bzuneck e Guimarães (2012) ressaltam “a importância de ambientes institucionais reforçadores que permitam o exercício e a promoção do comportamento autônomo”. Esses autores sugerem que sejam pensadas formas de atuação “para que nossos estudantes sintam-se mais motivados para aprender, sobretudo, porque o aspecto motivacional se associa a um bom desempenho escolar e a uma melhor qualidade desse aprendizado” (BZUNECK; GUIMARÃES, 2012).

Com relação às médias da avaliação da qualidade motivacional obtidas neste estudo, ao fazer uma comparação, observamos que foram semelhantes aos resultados do estudo com licenciandos em música realizado com estudantes brasileiros e portugueses de Dantas e Palheiros (2013). Com uma amostra de 106 estudantes, a média de Desmotivação foi 1,43; no fator vizinho subiu para 3,18 na MER Externa por frequência; depois caiu para 1,69 na MER Sociais; voltou a subir para 3,14 na MER Introjetada, e nas duas últimas regulações autônomas do *continuum*, obteve as médias de 5,53 na MER Integrada e 5,00 na Motivação Intrínseca. No geral, houve semelhanças na variação das médias obtendo-se a maior média na MER Integrada, enquanto no presente estudo a maior média foi na Motivação Intrínseca.

Analisando os dois estudos para avaliar a qualidade motivacional de licenciandos em música, embora realizados em contextos diferentes, podemos concluir que os resultados encontrados são semelhantes. Ressaltamos que o estudo de Dantas e Palheiros (2013) é um dos únicos estudos brasileiros com a mesma perspectiva metodológica (EMA/TAD) aplicada também no ensino superior, mais especificamente com licenciandos em música. Portanto, devido à semelhança de objetivos com o presente estudo acreditamos ser útil comparar alguns resultados para ampliar o conhecimento sobre a qualidade motivacional de alunos que estão buscando formação para atuar no ensino musical. Assim, com base nos resultados desses estudos, percebemos que os licenciandos em música têm uma motivação autodeterminada. Seriam necessários mais estudos confirmatórios, porém, com essas duas amostras já é possível prever um panorama geral.

Estudos recentes com amostras de universitários de outros cursos apresentaram resultados semelhantes na avaliação da motivação. Os dados são das pesquisas de mestrado de Alcará (2007) com 143 alunos de Biblioteconomia, no Paraná, Souza (2008), que teve uma amostra de 347 com alunos de Pedagogia, no Paraná, Engelman (2010) com 192 alunos dos cursos de Artes, no Paraná, Almeida (2012), que pesquisou sobre a motivação de 1.269 alunos

do ensino superior de vários cursos e o estudo publicado de Dantas e Palheiros (2013), com licenciandos em música, 47 brasileiros e 56 portugueses.

Com base na Tabela 18, vamos fazer algumas observações gerais na comparação das médias obtidas em outros contextos do ensino superior. Levando-se em conta os diversos cursos de graduação, há várias pesquisas relacionadas à motivação dos graduandos. Entretanto, as médias a seguir são relativas ao desempenho da avaliação da qualidade motivacional de diferentes amostras, obtidas a partir da aplicação da Escala de Motivação Acadêmica, que verifica a qualidade motivacional proposta no *continuum* de autodeterminação.

Tabela 18 - Comparação das médias da avaliação dos tipos de motivação em estudos com universitários que utilizaram a EMA.

AUTORES	N	Desmotivação	MER Externa	MER Social	MER Introjetada	MER Identificada	MER Integrada	Motivação Intrínseca
Alcará (2007)	143	1,41	2,35	---	3,75	4,79	---	3,66
Guimarães e Bzuneck (2008)	388	1,50	2,97	2,03	3,13	4,01	5,43	4,44
Souza (2008)	345	1,65	3,61	1,42	3,23	4,85	---	4,63
Engelman (2010)	192	1,24	3,18	1,40	2,78	3,42	---	4,92
Almeida (2012)	1269	1,63	---	---	3,69	3,85	6,12	5,14
Dantas e Palheiros (2013)	106	1,43	3,18	1,69	3,14	4,84	5,53	5,00
Presente Estudo - Rufino (2015)	<b>380</b>	<b>1,50</b>	<b>2,78</b>	<b>1,67</b>	<b>3,61</b>	<b>3,73</b>	<b>----</b>	<b>5,19</b>

A média mais baixa de Desmotivação é encontrada no estudo de Engelman (2010), e as mais altas foram na MER Integrada, presentes nos estudos de, em ordem decrescente, Almeida (2012), Dantas e Palheiros (2013) e de Guimarães e Bzuneck (2008). Dos cinco estudos, a média mais alta obtida na Motivação Intrínseca foi no presente estudo. No geral, as médias desses estudos variam de forma semelhante, na mesma direção, revelando uma tendência maior para a motivação autodeterminada. Com base nesses resultados, as maiores médias se concentram nas duas formas de motivação extrínseca autodeterminada (identificada e integrada) e na motivação intrínseca. As médias mais baixas estão na desmotivação e nas formas mais controladas de motivação (externa e introjetada). Assim como na extração de fatores realizada neste estudo, o construto referente à MER Integrada não teve carga fatorial suficiente, em alguns desses estudos houve construtos que também não carregaram enquanto fator, ficando seus itens aglutinados em outros construtos. No geral, nesses casos, os itens coerentes foram mantidos e os que geraram conflito teórico, excluídos.

#### 4.4 ANÁLISE ENTRE AS VARIÁVEIS DEMOGRÁFICAS E DE CONTEXTO: ESTATÍSTICA INFERENCIAL

Se observarmos as médias dos escores da avaliação dos tipos de motivação dos licenciandos e separarmos por gênero, idade, ano de ingresso, período, instituição e outras variáveis, veremos que há pequenas variações numéricas nesses escores. No entanto, a análise de variância é realizada exatamente para mostrar se houve uma diferença que seja considerada estatisticamente significativa. Após identificar que houve diferença significativa, é realizado um teste *post hoc* (Teste HSD de Tukey) para encontrar especificamente onde estão essas diferenças.

Conforme detalhamento feito na metodologia, com o objetivo de relacionar as diversas variáveis levantadas, separamos as variáveis em três grupos: variáveis demográficas, variáveis contextuais e variáveis motivacionais.

##### 4.4.1 Análise de variância: variáveis demográficas

As variáveis demográficas observadas foram as mais comuns: gênero, idade, instituição e residência. A análise de variância foi utilizada para comparar o desempenho entre homens e mulheres. Nessa amostra não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, ou seja, homens e mulheres apresentam a mesma média na avaliação dos tipos de motivação. Com relação à variável gênero, algumas pesquisas têm apresentado resultados com médias superiores na avaliação da motivação autônoma nas mulheres (ALMEIDA, 2012; ALONSO, 2006; SOBRAL, 2003). Na análise por faixa etária também não houve diferenças estatisticamente significativas quando foram comparadas às médias obtidas em diferentes idades.

Outra análise foi realizada para comparar as médias dos alunos de cada uma das instituições e também não foram encontradas diferenças significativas entre os alunos da UERN, UFRN, UFPB e UECE. Todos têm a mesma média na avaliação da motivação. Outra variável identificada foi quanto à residência, sendo que 78% moram na cidade em que cursam a licenciatura. Os alunos que moram em outra cidade e viajam todos os dias para frequentar a faculdade (22%) não apresentaram médias diferentes na análise de variância em relação à avaliação dos tipos de motivação.

#### 4.4.2 Análise de variância: variáveis motivacionais

As variáveis motivacionais são representadas por questões que foram elaboradas e que podem interferir consideravelmente na qualidade motivacional, são elas: motivo de estudar licenciatura em música, instrumento que estuda no curso, intenção de atuar no ensino musical, pretensão de trabalhar em outra área.

Com o objetivo de levantar mais elementos a respeito dos motivos que levaram os alunos a cursar licenciatura em música, listamos seis possíveis motivos na primeira parte do questionário e pedimos para os respondentes marcarem no máximo duas opções.

Os motivos elencados foram: “Por vontade própria, sinto prazer em estar neste curso” (1), “Incentivo da família e amigos” (2), “Quero aprender música e atuar como músico” (3), “Quero ser professor(a) de música” (4), “Por não conseguir entrar em outro curso” (5), “Porque a licenciatura era a única opção de curso na área musical” (6).

Para simplificar os dados e possibilitar uma análise de variância, dividimos os seis motivos em dois blocos: no bloco 1 agrupamos motivos que deixam claro o gosto (1), o incentivo (2) e o desejo de ensinar música (4). No bloco 2 agrupamos motivos que evidenciam a falta de opção (6) ou por não ter conseguido entrar em outro curso (5), ou ainda, por razões de aprender música e ser um músico (3). Como foi pedido aos alunos que marcassem dois principais motivos, tivemos muita cautela para analisar as combinações de respostas e assim criar dois grupos: um dos que gostam e outro dos que não tinham outra opção. Qualquer combinação que tivesse pelos menos um dos motivos 1 ou 4, colocamos no grupo 1 (dos que gostam), e qualquer combinação dos motivos 2, 3, 5, 6 entre si, ficaram no grupo 2 (dos que não tiveram outra opção). O bloco 1 tem motivos que revelam prazer em estar no curso, e o bloco 2 evidencia que o aluno não teve como cursar uma opção desejada e foi para a licenciatura em música. Esse aluno pode ter sido incentivado por familiares e amigos, porém queria aprender música, ser músico, e não ser um professor.

Com o objetivo de levantar mais elementos a respeito dos motivos que levaram os alunos a cursar licenciatura em música, realizamos a análise de variância sobre a qualidade motivacional entre esses dois grupos: um grupo dos alunos que estão no curso porque gostam e é isso que queriam fazer, e o outro grupo dos que estão nesse curso porque não tiveram outra opção.

Tabela 19 - Comparação de médias dos dois grupos sobre os motivos de cursar a licenciatura.

	Motivos de Cursar a Licenciatura							
	Gosto			Não tinha opção			F	P
	M	N	Dp	M	N	Dp		
<b>Desmotivação</b>	<b>1,44</b>	336	0,69	<b>1,92</b>	44	0,97	16,01	<b>0,000</b>
<b>MER Externa</b>	<b>2,73</b>	336	1,60	<b>3,17</b>	43	1,57	2,68	0,10
<b>MER Social</b>	<b>1,63</b>	336	0,90	<b>1,96</b>	44	0,95	5,12	<b>0,02</b>
<b>MER Introjetada</b>	<b>3,58</b>	336	1,27	<b>3,73</b>	43	1,20	0,41	0,51
<b>MER Identificada</b>	<b>3,72</b>	336	1,31	<b>3,75</b>	44	1,35	0,02	0,87
<b>Motiv. Intrínseca</b>	<b>5,28</b>	336	0,99	<b>4,51</b>	44	1,16	22,04	<b>0,000</b>

Foram descobertas diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos participantes na avaliação da qualidade motivacional de acordo com os motivos de cursar a licenciatura em música. Aqueles que relataram gostar do curso, comparados com os que não tinham outra opção, obtiveram desempenho inferior na avaliação da Desmotivação e MER Social. No entanto, estar no curso porque gosta esteve relacionado com médias superiores na avaliação da Motivação Intrínseca.

Esse dado é importante e tem uma forte relação com a qualidade da motivação. Os alunos que estão na licenciatura em música porque não tiveram outra opção, apresentam diferenças nas médias coerentes com a Teoria da Autodeterminação. O instrumento elaborado com base no *continuum* de autodeterminação foi sensível em captar essa diferença. Os dados comprovam essa evidência e também a eficiência do instrumento psicométrico utilizado.

Quanto ao fato de estudar o instrumento musical que gostaria na licenciatura em música, 67% disseram que sim e 33% responderam que não. Com o objetivo de verificar se o fato de estudar ou não o instrumento que deseja afetaria a motivação, realizamos a análise de variância das médias de avaliação da motivação desses dois grupos de alunos, porém não foram encontradas diferenças. Quanto aos alunos que após concluírem o curso pretendem ensinar música e os que não querem ensinar, vejamos as médias da avaliação na Tabela 20.

Tabela 20 - Comparação de médias dos dois grupos sobre intenção de ensinar música.

	Pretende ensinar música após formado?							
	Sim			Não			F	p
	M	N	Dp	M	N	Dp		
<b>Desmotivação</b>	<b>1,45</b>	316	0,70	<b>1,75</b>	61	0,92	8,57	<b>0,003</b>
<b>MER Externa</b>	<b>2,68</b>	315	1,65	<b>3,24</b>	61	1,60	5,78	<b>0,01</b>
<b>MER Social</b>	<b>1,62</b>	316	0,85	<b>1,92</b>	61	0,82	5,74	<b>0,01</b>
<b>MER Introjetada</b>	<b>3,58</b>	315	1,31	<b>3,76</b>	61	0,99	1,00	0,31
<b>MER Identificada</b>	<b>3,73</b>	316	1,33	<b>3,63</b>	61	1,31	0,26	0,60
<b>Motiv. Intrínseca</b>	<b>5,24</b>	316	1,01	<b>4,87</b>	61	1,16	6,58	<b>0,01</b>



Comparando as médias da avaliação da qualidade motivacional, os que não pretendem ensinar música tiveram médias superiores na Desmotivação, na MER Social e MER Introjetada. Os que pretendem tiveram desempenho superior na avaliação da MER Identificada e Motivação Intrínseca.

Esse resultado evidencia as maiores médias da avaliação da motivação mais autodeterminada e confirma que os alunos que pretendem ensinar música veem no curso de licenciatura em música mais valor e significado mediante suas pretensões. Sentem que estão no lugar certo, se identificam com o curso, ou seja, a vinda para a universidade faz parte do seu projeto de vida profissional. Para esses alunos faz sentido estar no curso e itens como “Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim” e “Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem”, revelam maior correspondência com sua realidade. No outro extremo, os alunos que não pretendem atuar no ensino musical revelaram maior desmotivação. Itens como “Sinto que estou perdendo meu tempo na universidade” são mais verdadeiros, já que vir para a universidade não faz tanto sentido para esses alunos. A média da avaliação da MER Extrínseca também foi significativamente maior, evidenciando que são movidos por um controle, sendo o *locus* de causalidade externo (“Venho à universidade porque a presença é obrigatória”).

Perguntamos aos alunos se pretendiam ter outra atividade profissional fora da área musical. Separamos o grupo dos alunos que disseram sim e o grupo dos que disseram não pretender sair da área da música e fizemos a análise de variância.

Tabela 21 - Comparação de médias dos dois grupos sobre intenção de atuar em outra área.

	Pretende atuar em outra área?							
	Sim			Não			F	P
	M	N	Dp	M	N	Dp		
<b>Desmotivação</b>	<b>1,73</b>	129	0,86	<b>1,38</b>	251	0,65	19,84	<b>0,000</b>
<b>MER Externa</b>	<b>3,18</b>	128	1,73	<b>2,57</b>	251	1,58	11,92	<b>0,000</b>
<b>MER Social</b>	<b>1,75</b>	129	1,06	<b>1,82</b>	251	0,82	1,80	0,16
<b>MER Introjetada</b>	<b>3,89</b>	128	1,26	<b>3,47</b>	251	1,24	9,61	<b>0,002</b>
<b>MER Identificada</b>	<b>3,80</b>	129	1,32	<b>3,68</b>	251	1,31	0,73	0,39
<b>Motiv. Intrínseca</b>	<b>4,97</b>	129	1,14	<b>5,30</b>	251	0,97	8,95	<b>0,002</b>

Na comparação entre as médias obtidas na avaliação da qualidade motivacional com a intenção de atuar em outra área, os que disseram sim à questão obtiveram médias estatisticamente superiores na avaliação da Desmotivação, da MER Externa, por MER Introjetada e média inferior na Motivação Intrínseca.

Em torno de um terço dos alunos (34%) manifestou intenção de atuar fora da área musical. Naturalmente essa intenção afeta a qualidade motivacional dos alunos para estarem no curso, fazendo com que a média da Desmotivação seja maior, bem como as formas menos autodeterminadas de motivação extrínseca. Observamos outro resultado coerente expresso na diminuição da média de motivação intrínseca. Quando o aluno tem intenção de atuar em outra área, a regulação do comportamento para estar na graduação em música não é a mesma, de forma que afeta a qualidade da motivação. Nesse caso, os reforçadores extrínsecos estão falando mais alto e o aluno não vê muito valor e significado no curso, já que pretende atuar profissionalmente em outra área. A prova disso são as médias superiores na avaliação da MER Externa e MER Introjogada. Seriam necessárias pesquisas com o objetivo de identificar por que um terço dos alunos pesquisados manifestou esse desejo. Quais seriam os motivos?

#### 4.4.3 Análise de variância: variáveis contextuais

Quanto às variáveis contextuais, são investigadas situações que podem revelar variação nas médias da qualidade motivacional, como: se teve aulas de música antes de ingressar na universidade, se participa de projetos institucionalizados, se já faz ou fez o estágio obrigatório, se já atua no ensino de música, variância conforme o ano de ingresso, variância conforme o período do curso em que se encontra.

Na primeira parte do questionário, perguntamos se os alunos estudaram música antes de entrar na graduação e, se sim, onde estudou. Seguem na Tabela 22 as respostas sobre o estudo musical prévio.

Tabela 22 - Onde estudou música antes de ingressar na universidade.

CONTEXTO	Frequência	%	% Válido	% Acumulado
Não estudou	13	3,4	3,4	3,4
Escola especializada em música	168	44,2	44,2	47,6
Institutos federais	21	5,5	5,5	53,2
Igrejas	19	5,0	5,0	58,2
Bandas	30	7,9	7,9	66,1
Aulas particulares	13	3,4	3,4	69,5
Escolas particulares	6	1,6	1,6	71,1
Autodidata	50	13,2	13,2	84,2
ONGs	13	3,4	3,4	87,6
Outros espaços	47	12,4	12,4	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Fizemos a análise de variância entre dois grupos: um grupo composto pelos que declaram ser autodidatas junto com os que não estudaram antes (16,6% da amostra), e o outro grupo composto pelos demais que receberam instruções musicais em espaços diversos. Não houve diferenças significativas entre as médias, ou seja, quem frequentou algum espaço de ensino e aprendizagem musical e quem é autodidata ou não estudava música antes de ingressar na faculdade apresentaram a mesma qualidade motivacional. Nessa sondagem, destacamos a porcentagem elevada dos licenciandos em música oriundos de escolas especializadas em música (44,2%).

Quanto aos alunos que participam de projetos institucionais (pesquisa, extensão, PIBIC, PIBID, monitoria, entre outros), identificamos que 53% participam de algum desses projetos. Ao realizar uma análise das médias de avaliação da qualidade da motivação dos envolvidos em projetos, não houve diferenças estatisticamente significativas quando comparados aos que não participam.

Analizamos também os alunos que já estão fazendo o estágio obrigatório com os que ainda não estagiaram em relação aos tipos de motivação desses dois grupos.

Tabela 23 - Comparação de médias dos dois grupos sobre ter feito o estágio ou não.

	Já fazem o estágio obrigatório								
	Sim			Não			F	P	
	M	N	Dp	M	N	Dp			
<b>Desmotivação</b>	<b>1,55</b>	134	0,79	<b>1,47</b>	246	0,76	1,02	0,31	
<b>MER Externa</b>	<b>2,69</b>	133	1,51	<b>2,82</b>	246	1,73	0,59	0,44	
<b>MER Social</b>	<b>1,49</b>	134	0,69	<b>1,76</b>	246	1,00	7,37	<b>0,006</b>	
<b>MER Introjeteada</b>	<b>3,45</b>	133	1,22	<b>3,69</b>	246	1,28	3,06	0,08	
<b>MER Identificada</b>	<b>3,69</b>	134	1,34	<b>3,74</b>	246	1,30	0,14	0,70	
<b>Motiv. Intrínseca</b>	<b>5,02</b>	134	1,13	<b>5,28</b>	246	0,98	5,56	<b>0,01</b>	

Alunos que ainda não passaram pelo estágio obrigatório somam 65%, e os que já estagiaram são 36%. Na comparação entre o desempenho na avaliação da qualidade motivacional e o fato de ter feito estágio, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na avaliação da MER Social e na avaliação da Motivação Intrínseca. Nessas duas avaliações, os alunos que fizeram estágio obrigatório tiveram médias inferiores quando comparados com os que ainda não estagiaram. Observamos que as demais médias de quem não fez estágio também são maiores do que a média dos alunos que estagiaram, com exceção da Desmotivação. Com isso, é possível inferir que a experiência do estágio afetou negativamente a motivação, pois, de acordo com esses dados, as médias da avaliação da

Desmotivação aumentaram e as médias das formas de motivação extrínseca e intrínseca reduziram nos alunos que fizeram o estágio (embora a diferença significativa foi na MER Social e na Motivação Intrínseca).

No momento do estágio, o aluno se depara com a real situação de trabalho que o faz refletir sobre sua formação, seu campo de atuação profissional e as dificuldades e desafios que enfrentará. Portanto, é um momento bem diferente daquele festivo do início do curso, agora ele realmente vive e percebe a realidade do campo de trabalho, os receios e, conseqüentemente, tem sua motivação afetada. No entanto, boas experiências de estágio devem ser proporcionadas de forma que não comprometam qualitativamente a motivação.

Identificamos que 69% dos alunos já atuam no ensino de música. Ao realizar uma análise das médias de avaliação da qualidade da motivação dos que já atuam com os que não atuam no ensino musical, não houve diferenças estatisticamente significativas.

Quanto ao ano de ingresso, a análise de variância realizada encontrou diferenças estatisticamente significativas somente na avaliação da motivação extrínseca por regulação identificada e da motivação intrínseca. Seguem os valores na Tabela 24:

Tabela 24 – Estatística descritiva: MER Identificada e Motivação Intrínseca.

ANO	MER Identificada			MER Intrínseca		
	Média	Número	Des. Padrão	Média	Número	Des. Padrão
2014	3,19	73	1,41	5,39	73	0,95
2013	3,84	94	1,23	5,22	94	1,00
2012	3,75	91	1,13	5,32	91	1,02
2011	3,93	54	1,22	5,03	54	0,96
2010	3,76	36	1,61	4,98	36	1,25
2009	4,59	16	1,62	4,99	16	1,31
2008	3,75	7	0,76	4,85	7	0,95
2007	3,44	9	0,91	4,26	9	0,98
Todos Grupos	3,72	380	1,32	5,19	380	1,04

Tabela 25 – Análise de variância da MER Identificada e Motivação Intrínseca.

VARIÁVEL	ANÁLISE DE VARIÂNCIA (Dados)							
	Nível de Significância a $p < 0,05000$							
	SS Effect	df Eff	MS Effect	SS Error	Df Error	MS Error	F	P
MER Identificada	37,23	7	5,31	624,52	372	1,67	3,16	0,002876
Motivação Intrínseca	16,60	7	2,37	396,42	372	1,06	2,22	0,031611

Tabela 26 – Teste Tukey com a variável Regulação Identificada.

ANO	VARIÁVEL: MER Identificada							
	Teste Tukey HSD - Nível de Significância: $p < ,05000$							
	2014 M=3,19	2013 M=3,84	2012 M=3,75	2011 3,93	2010 M=3,76	2009 M=4,59	2008 M=3,75	2007 3=44
2014		<b>0,03</b>	0,10	<b>0,03</b>	0,38	<b>0,00</b>	0,96	1,00
2013	<b>0,03</b>		1,00	1,00	1,00	0,39	1,00	0,99
2012	0,10	1,00		0,99	1,00	0,25	1,00	1,00
2011	<b>0,03</b>	1,00	0,99		1,00	0,64	1,00	0,96
2010	0,38	1,00	1,00	1,00		0,39	1,00	1,00
2009	<b>0,00</b>	0,39	0,25	0,64	0,39		0,84	0,40
2008	0,96	1,00	1,00	1,00	1,00	0,84		1,00
2007	1,00	0,99	1,00	0,96	1,00	0,40	1,00	

Tabela 27 - Teste Tukey com a variável Motivação Intrínseca.

ANO	VARIÁVEL: Motivação Intrínseca							
	Teste Tukey HSD - Nível de Significância: $p < ,05000$							
	2014 M=5,39	2013 M=5,22	2012 M=5,32	2011 M=5,03	2010 M=4,98	2009 M=4,99	2008 M=4,85	2007 M=4,26
2014		0,97	0,99	0,54	0,51	0,85	0,89	<b>0,04</b>
2013	0,97		0,99	0,95	0,92	0,98	0,98	0,13
2012	0,99	0,99		0,74	0,69	0,93	0,94	0,06
2011	0,54	0,95	0,74		0,99	1,00	0,99	0,43
2010	0,51	0,98	0,69	0,99		1,00	0,99	0,58
2009	0,85	0,98	0,93	1,00	1,00		0,99	0,70
2008	0,89	0,98	0,94	0,99	0,99	0,99		0,95
2007	<b>0,04</b>	0,13	0,06	0,43	0,58	0,70	0,95	

Em relação ao ano de ingresso, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na avaliação da motivação extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca. O teste Tukey HSD revelou que os estudantes que ingressaram em 2014 obtiveram médias superiores na avaliação da Motivação Intrínseca, comparados com aqueles que ingressaram até 2007 ( $p=0,004$ ).

Na motivação extrínseca por regulação Identificada foram inferiores as médias obtidas pelos estudantes que ingressaram em 2014, comparadas com as obtidas pelos ingressantes em 2013 ( $p=0,02$ ), 2011 ( $p=0,02$ ) e 2009 ( $p=0,002$ ).

Os alunos de 2007 tiveram a menor média de motivação que todo o grupo. Esse resultado é compreensível, tendo em vista que os alunos que figuram na tabela como sendo ingressantes de 2007 representam o grupo de nove alunos (2,4% da amostra) que ingressaram até 2007 (de anos anteriores). Esse grupo contempla os alunos desnivelados, que reprovaram, desistiram e voltaram ou alunos que se matriculam todos os semestres na universidade, mas não concluem e levam o curso da forma que dá. Por isso, a motivação de boa qualidade

(autônoma) deles é mais baixa. Esse resultado mostra também que, quanto mais tempo demora no curso, menor a Motivação Intrínseca. Vemos, nesse caso, mais uma prova de eficiência do instrumento psicométrico (EMA) que, caso contrário, aspectos como esse não seriam sensíveis de captar.

Em relação ao período de curso, foram encontradas diferenças entre os desempenhos dos estudantes na avaliação da Desmotivação. A Desmotivação foi significativamente inferior no primeiro período ( $m=1,28$ ) comparada com as médias dos demais períodos. Por outro lado, podemos ver que o sexto período apresentou a média mais alta de Desmotivação ( $m= 2,28$ ), significativamente maior se comparada com a média do 1º, 2º, 3º, 5º e 7º períodos. Só não é estatisticamente significativamente diferente do que o grupo do 4º e do 8º períodos, mas mesmo assim, a média de Desmotivação é maior. Esse dado deve ser observado com cautela devido à limitação da amostra que foi composta de apenas 13 alunos representando o sexto período, equivalente a 3,42% da amostra, ou seja, o número talvez não seja tão representativo quanto os demais períodos ou então, por coincidência participaram os 13 alunos mais desmotivados do sexto período. Essa pesquisa não vai ter elementos suficientes para responder a essa questão identificada nos alunos do 6º período, a qual poderá ser pesquisada em futuros estudos.

No entanto, um fato curioso, talvez outra coincidência, o estudo de Almeida (2012) apresentou resultado semelhante para os alunos de sexta série, onde as médias para as formas mais autodeterminadas de motivação foram inferiores nos alunos de sexta série, por conseguinte, esses alunos obtiveram médias superiores na Desmotivação em relação aos alunos dos outros períodos. Segue a Tabela 28 com as médias de desmotivação, onde podemos observar uma alta maior no sexto período.

Tabela 28 – Teste Tukey com variáveis Desmotivação e Período.

Período	VARIÁVEL: Desmotivação e Período							
	Teste Tukey HSD - Nível de Significância: $p < ,05000$							
	1º M=1,28	2º M=1,39	3º M=1,49	4º M=1,68	5º M=1,45	6º M=2,28	7º M=1,58	8º M=1,64
1º		1,00	0,61	0,37	0,84	<b>0,00</b>	0,24	0,21
2º	1,00		1,00	0,91	1,00	<b>0,01</b>	0,96	0,91
3º	0,61	1,00		0,97	1,00	<b>0,01</b>	1,00	0,97
4º	0,37	0,91	0,97		0,93	0,30	1,00	1,00
5º	0,84	1,00	1,00	0,93		<b>0,01</b>	0,98	0,92
6º	<b>0,00</b>	<b>0,01</b>	<b>0,01</b>	0,30	<b>0,01</b>		<b>0,04</b>	0,12
7º	0,24	0,96	1,00	1,00	0,98	<b>0,04</b>		1,00
8º	0,21	0,91	0,97	1,00	0,92	0,12	1,00	

Vemos que a média da Desmotivação foi maior estatisticamente significativa no 6º período. Quanto a esse resultado, Almeida (2012) faz referência a outros estudos, como os de Jacobs e Newstead (2000), que descobriram variações na qualidade motivacional de universitários em razão da série que cursavam, diminuindo com o avançar delas (ALMEIDA, 2012). Segundo Stipek (1998), a motivação para aprender diminui consideravelmente no avançar das séries, e conforme o nível de estudo, há maiores exigências e complexidade no aprendizado. No entanto, isso não diz respeito a um período especificamente, mas gradativamente, quanto mais tempo, menos motivação autônoma, conforme os próprios dados dessa pesquisa.

Neste sentido, na avaliação da Motivação Intrínseca, embora a diferença estatisticamente significativa seja apenas entre os alunos de 2007 e 2014, vemos que houve um declínio gradativo nas médias de acordo com os anos de ingresso (observar na Tabela 28). No entanto, conforme a Tabela 26, nas médias de MER Identificada ocorre o inverso, quanto mais tempo no curso, há uma tendência de a média desse tipo de motivação subir, com exceção dos anos 2012, 2010, 2008 e 2007, quando as médias se estabilizam. No outro extremo, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na avaliação da Desmotivação, sendo possível verificar um aumento gradativo nas médias com o avançar dos períodos.

No geral, esse resultado evidencia três situações que merecem atenção: primeiro, a Motivação Intrínseca diminui gradativamente a cada ano; segundo, a MER Identificada aumenta gradativamente a cada ano; e, terceiro, a Desmotivação é menor nos primeiros períodos, depois aumenta com o avançar dos períodos. Segundo a Teoria da Autodeterminação, essas três situações podem estar correlacionadas. De acordo com Stipek (1998) e outros estudos, com o avançar das séries a Motivação Intrínseca diminui e, conseqüentemente, aumentam as formas extrínsecas de motivação. No entanto, o caso se agrava quando aumenta a Desmotivação ou as piores formas de motivação extrínseca (externa e introjetada), que são as mais controladas e menos eficazes na promoção da autonomia.

As maiores médias de Motivação Intrínseca estão nos alunos que ingressaram nos últimos anos. Esses alunos dos primeiros períodos estão em uma fase considerada ótima, fase da alegria e do prazer por ter entrado na universidade, onde tudo é novidade, pois os itens da Motivação Intrínseca expressam essa alegria e satisfação (“Eu gosto de vir às aulas”, “Gosto de tocar”, “Estou alegre”, “Estou aqui” etc.), mas será que eu tenho ações para aprender?

É necessário que sejam tomadas ações preventivas pelos coordenadores dos cursos porque, nos períodos subsequentes, esse aluno bastante motivado não estará mais alegre ao se

deparar com uma demanda de esforços referentes às tarefas para o aprendizado de todas as disciplinas (cobranças, trabalhos, provas, seminários, estágios). Logo, perceberá que a universidade não é só alegria e prazer, mas também responsabilidades, pressões e deveres a cumprir. Nesse sentido, justifica a diminuição da Motivação Intrínseca e o aumento da MER Identificada. Ao nos reportarmos aos itens da MER Identificada, vemos que eles são mais “pé no chão”, revelam maior consciência dos alunos sobre o curso (“Eu acho que estudar é importante”, “Eu acho que vir às aulas é necessário”), ou seja, saiu do prazer e alegria e passou para uma regulação identificada, porém o *locus* de causalidade ainda é interno, a qualidade da motivação ainda é autodeterminada. É possível perceber também que boa parte dos alunos mais antigos está nessa motivação consciente (regulação identificada), e os ingressantes estão mais pela alegria (regulação intrínseca). Ambas as regulações são autônomas e, o essencial é que os alunos possam manter um comportamento por uma regulação mais ou menos autônoma em vez de controlada.

É nesse momento que o curso, através do seu quadro docente, poderá ter alguns cuidados para que o prazer e a alegria inicial dos ingressantes não se transformem em um descontentamento e tristeza com o avançar dos períodos. Os alunos mais ingressantes estão cheios de alegria e prazer, mas como transformar alegria e prazer, inerentes a motivação de boa qualidade, em ações de identificação e valor? O aluno precisa se identificar com o curso, precisa ver valor e importância naquilo que está aprendendo. Nessa perspectiva, o que o curso pode oferecer? Quando acabar a alegria e o prazer, o aluno poderá ficar só por regulação externa (controlada), o pior tipo de motivação em termos de qualidade – ele vai pensar: “Eu tenho que vir porque se não vou ficar reprovado”, “Não vejo a hora de terminar esse curso”, ou “Entrei, agora tenho que concluir”. Nessas expressões, não identificamos motivação? Sim, este aluno pode estar motivado, mas não com uma regulação autônoma. Dessa forma, o aluno faz o curso de qualquer maneira para chegar logo ao final, sem envolvimento significativo com as atividades propostas. Portanto, não é uma questão de quantidade, mas de qualidade da motivação, ou seja, podem estar supermotivados, mas a qualidade dessa motivação não é boa por ser externamente controlada, comprometendo assim a satisfação das necessidades psicológicas básicas.

Destacamos que o grupo que ingressou em 2014 teve uma média baixa de motivação identificada e média alta para a motivação intrínseca. Com ações preventivas para que uma regulação externa não controle esse aluno, é possível que, quando acabar a alegria e o prazer, ele esteja no mínimo bem conscientizado e se identifique com o curso. Assim, mesmo que a



Motivação Intrínseca diminua, a MER Identificada aumentará, de forma que predomine a motivação autônoma.

É necessário refletir sobre o que se pode fazer no ambiente da sala de aula para promover a autonomia dos alunos. Tradicionalmente é mais fácil ser controlador, é mais cômodo e também é o modelo mais conhecido e praticado. O controle oferece uma resposta mais imediata – “Faça isso porque eu estou mandando”, mas qual é a qualidade do envolvimento? Qual o resultado desse controle externo em médio e longo prazo?

Seria interessante que os reforçadores intrínsecos fossem fortalecidos, recaindo sobre o curso a responsabilidade do desafio em promover o senso de autonomia, competência e pertencimento nos alunos (RYAN; DECI, 2000b; BZUNECK; GUIMARÃES, 2012). Com isso, poderíamos ouvir expressões parecidas, porém que evidenciassem uma satisfação das necessidades psicológicas básicas, tipo: “vou concluir esse curso, mas já tenho saudades”, “foi uma grande satisfação fazer esse curso” ou “fiz a escolha certa”. Essas expressões revelam que o aluno se identificou e se envolveu significativamente com o curso.

Neste sentido, Bzuneck (2010), baseado nas proposições de Brophy (1999), Eccles e Wigfield (2002), afirma que “uma poderosa fonte de motivação consiste em o aluno ver significado ou importância das atividades prescritas” (BZUNECK, 2010, p 14). Ou seja, as atividades propostas pelos professores e as ações do curso devem ser colocadas visando ao atendimento das necessidades psicológicas básicas dos alunos (autonomia, pertencimento e vínculo) e, conseqüentemente, ele perceberá importância, valor e significado nessas ações atividades.

Refletindo sobre esse entendimento exposto por Bzuneck (2010), para qualquer ação que um indivíduo realize, naturalmente surge uma indagação interna: Isso é importante para mim? Isso tem valor para mim? O que isso significa para mim? Ressaltamos que essas questões internas e suas respostas são percebidas de forma rápida, automática e não necessariamente nessa ordem. A percepção do aluno sobre esses três aspectos e o seu real sentido para si funcionará como reforçadores intrínsecos e poderá ter como benefício a promoção da autodeterminação. Mesmo que o aluno ache interessante ou não as atividades ou prazerosos os processos, um objetivo motivacional viável do professor é fazer com que seu aluno considere as atividades significativas e merecedoras de envolvimento, e assim busque alcançar os benefícios da aprendizagem (BROPHY, 1999, *apud* BZUNECK, 2010).

Portanto, cabe aos docentes fazer com que os alunos percebam importância, valor e significado daquilo que deverão aprender, caso contrário, não haverá envolvimento e motivação para determinadas atividades. Bzuneck (2010), em suas conclusões, diz que:

Para tal envolvimento, precisa ver significado e importância das aprendizagens; sentir-se desafiado; ter o professor como modelo de entusiasmo e apreço pelos estudos; sentir emoções positivas; perceber que suas realizações são reconhecidas e que seus pequenos fracassos podem ser superados. Motivar alunos, portanto, é questão de estratégias variadas, a serem usadas combinadamente e, ao mesmo tempo, de forma discriminada conforme as circunstâncias (BZUNECK, 2010, p. 37).

Com base nas proposições de Eccles e Wigfield (2002), Bzuneck (2010) reforça ainda que algumas tarefas podem ser aceitas devido ao seu valor instrumental, ou seja, adquirem significados quando são vistas como meios para atingirem objetivos desejados. Esse argumento de meios e fins terá valor funcional para a motivação, no entanto, não deixa de ser boa estratégia motivacional. Segundo o autor, “esse argumento de utilidade será potencialmente eficaz para os alunos que já estiverem bem definidos quanto ao seu futuro, o que se prevê acontecer normalmente no Ensino Superior” (BZUNECK, 2010, p. 17).

Bzuneck (2010) ressalta que as próprias tarefas precisam ser estimulantes com características de desafios para que motivem os alunos. Porém, de forma que sejam percebidas como acessíveis, podendo ser superadas mediante o esforço sobre o qual o aluno tem controle (BZUNECK, 2010 p. 19). O curso deve pensar em estratégias que gerem desafios em nível ótimo, os quais fornecem um *feedback* positivo e levam à satisfação da necessidade de competência. (REEVE, 2006). Para promover a autonomia, as estratégias não devem impor as ações de forma controladora ou diretiva. É interessante propiciar a liberdade de escolha considerando e valorizando a participação dos alunos nas discussões e ações.

A questão da qualidade motivacional está associada à satisfação das necessidades psicológicas básicas: competência, autonomia e pertencimento. Por que os alunos perdem a motivação? Para a Teoria da Autodeterminação, quando o indivíduo tem frustrada a necessidade de competência (“Duvido que eu dê conta disso”, ou “Duvido que eu seja capaz daquilo”), de autonomia (“Tenho pouca chance de escolha” ou “Esse curso é muito diretivo e impositivo”) ou de pertencimento (“Não me sinto valorizado neste contexto” ou “Não me sinto parte desse curso”), terá sua qualidade motivacional comprometida.

Em suma, conforme constata Boruchovitch (2001), a motivação para a aprendizagem vem sendo definida como a iniciação e manutenção do comportamento, objetivando atingir uma determinada meta. Neste sentido, quando o aluno chega alegre e cheio de vontade à universidade, o curso deve aproveitar e transformar essa motivação intensa em regulações autônomas, ou seja, buscar transformar a quantidade de motivação em qualidade motivacional

através de estratégias que levem o aluno a sentir-se competente, autônomo e com vínculo, só assim estará autodeterminado.

#### 4.5 IMPLICAÇÕES SOBRE A QUALIDADE MOTIVACIONAL DOS LICENCIANDOS EM MÚSICA PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

Atualmente, o cenário da educação musical no Brasil passa por um momento ímpar de novas conquistas e transformações marcadas pelas ricas discussões nos eventos científicos da área, sobre o processo de ensino e aprendizagem musical em múltiplos contextos, bem como a institucionalização do ensino de música no país. Enquanto área em consolidação no Brasil, onde a produção científica cresce a cada ano, a educação musical abrange estudos em diferentes dimensões e sob diversas perspectivas educacionais, psicológicas, sociais e culturais. Assim, efetivamente cumprirá seu papel fundamentado em novas percepções da realidade. Para tanto, todo investimento que vise a ampliar as possibilidades de atuação com novas compreensões, apropriando-se da produção de conhecimento de diversas áreas, sobretudo as relacionadas ao comportamento humano, torna-se de fundamental importância.

Tendo em vista a preocupação de estudiosos na área educacional em compreender a motivação em vários contextos educacionais, abrangendo desde o nível infantil ao superior em várias áreas de domínio, a intenção deste estudo foi trazer a discussão investigando e explorando o contexto dos alunos dos cursos de licenciatura em música. É possível que nos cursos de licenciatura em música haja alunos com interesses diversos que vão desde seus desejos pessoais iniciados pelo prazer nas atividades musicais até os seus objetivos da profissionalização. No entanto, os deveres de um estudante universitário devem ser cumpridos com êxito, independentemente desse misto de desejos pessoais com interesses profissionais. Para tanto, os fatores motivacionais têm influência na qualidade da formação obtida na instituição.

Medir a qualidade da motivação dos alunos para cursar licenciatura em música com base num instrumento que avalia a motivação para vir à universidade certamente leva-nos a obter respostas variadas e fundamentadas em múltiplas percepções que o estudante tem sobre o curso, as aulas, os professores, a estrutura física, a própria universidade e sobre a profissão para a qual está sendo formado. Vale salientar que a motivação não é um construto unitário, mas complexo e multifacetado, permeado por diversas variáveis que podem interferir nas respostas dos alunos, como por exemplo, o estado de espírito do aluno no dia da coleta de dados ou algum outro fator. Nessa perspectiva, os dados são apenas uma base para se inferir

generalizações sobre esse complexo fenômeno relacionado ao comportamento que move as pessoas em direção a uma determinada atitude.

Valendo-se dos conceitos da psicologia, da estatística e da educação, buscamos investigar e inferir sobre a qualidade motivacional desses universitários. Com base na literatura revisada, é possível presumir que sem motivação não há música, nem ensino e aprendizagem musical e, se houver tais práticas sem qualidade motivacional, elas estarão comprometidas. Entendemos também que não é a quantidade da motivação, mas a qualidade que pode fazer grande diferença nos resultados da aprendizagem. O referencial teórico adotado fundamentou a perspectiva de medir os aspectos qualitativos da motivação, pois sem a Teoria da Autodeterminação e sua miniteoria da integração organísmica, através do *continuum* de autodeterminação, seria difícil chegar aos resultados alcançados.

Procuramos neste estudo trazer para o campo da educação musical um instrumento psicométrico já utilizado em outras áreas, e no contexto da licenciatura em música, pudemos levantar evidências psicométricas de seus itens. Verificamos que no contexto dos licenciandos em música, o instrumento foi sensível em captar detalhes refinados sobre o tipo de motivação em determinado período do curso, por exemplo, entre outras variáveis. Foi identificado que alunos dos primeiros períodos manifestaram maior média de motivação intrínseca, revelando o prazer e a alegria do ingresso no curso, e que com o passar do tempo, ocorre um declínio dessa motivação e o aumento da desmotivação. Um aspecto positivo detectado foi o aumento da motivação extrínseca por regulação identificada, a qual revela um aluno mais consciente, que sabe o que quer e se identifica com o curso. Mediante esses resultados, ações preventivas para os alunos que cursam licenciatura em música devem ser pensadas visando à manutenção de um comportamento autônomo para que a qualidade da motivação não desça a um nível crítico externamente regulado.

Quanto aos resultados, observamos que foi o melhor possível, evidenciado nos dados que as formas mais autodeterminadas de motivação alcançaram as maiores médias na avaliação. O desempenho das médias foi ótimo e revelou que os licenciandos em música têm uma motivação de boa qualidade e apresentam uma regulação autônoma. Salientamos que esses estudantes estão sendo formados para atuar como formadores, e através da educação musical, farão parte da formação de crianças, adolescentes e adultos em múltiplos espaços. É possível que estudantes motivados em seu curso de formação, onde os reforçadores intrínsecos são estimulados, atuarão de forma autodeterminada e serão também educadores promotores de autonomia. Se tiverem satisfeita a percepção das necessidades psicológicas

básicas, seu comportamento terá uma tendência para promover nos seus alunos a satisfação da necessidade de competência, autonomia e vínculo.

Quanto à educação musical no Ensino Superior, os dados revelaram algumas nuances que requerem medidas preventivas de forma que o prazer e a alegria constatados nos alunos do primeiro período, por exemplo, venham a ser mantidos em bom nível, através de ações do curso com as quais o aluno se identifique e se sinta parte do universo em que ele está. O aumento da média da desmotivação para os alunos que estão estagiando também é um sinal de alerta para futuras reflexões. Outro dado sobre a quantidade e a qualidade motivacional é que quase 90% dos alunos têm forte intenção de concluir o curso, porém 34% pretendem atuar em outra área e 17% não pretendem atuar no ensino de música, ou seja, uma parte dos alunos vai concluir o curso de qualquer maneira. Que ações os cursos de licenciatura em música podem pensar para motivar qualitativamente esses alunos?

Pequenas e efetivas ações do curso, desde o cuidado na elaboração do projeto pedagógico do curso até um simples gesto do professor na sala de aula poderá afetar a motivação dos alunos. Atitudes que façam o aluno perceber no curso importância, valor e significado são imprescindíveis. Um dos caminhos possíveis é considerar que para atuar no ensino de música deve-se buscar um bom nível profissional. Que haja no processo de ensino e aprendizagem musical e na formação do educador musical uma boa qualidade motivacional, a qual só é possível se houver envolvimento significativo em todas as ações desenvolvidas durante o período de formação profissional na graduação.

Para responder a essas e outras questões são necessários vários estudos. Para tanto, esta pesquisa cumpre seu objetivo de levantar os dados, explorar algumas variáveis e fazer algumas inferências que levem à reflexão sobre o comportamento motivacional do licenciando em música. Desse modo, acrescenta algumas informações que podem ser úteis aos interessados nessa temática.

## CONCLUSÃO

O objetivo desta dissertação foi apresentar, analisar e discutir a qualidade motivacional dos alunos para frequentar o curso de licenciatura em música sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação. Um dos enfoques foi levantar novas evidências de validade da Escala de Motivação Acadêmica, a qual visa verificar o nível de internalização das regulações motivacionais conforme propõe o *continuum* de autodeterminação. O enfoque principal foi a qualidade da motivação evidenciada através das médias de desempenho na avaliação dos tipos de motivação. Para finalizar, foram realizadas análises de variância das médias conforme as variáveis demográficas, motivacionais e contextuais. As quatro universidades pesquisadas do Nordeste, UERN, UFRN, UFPB e UECE, compuseram a amostra, participando um total de 380 alunos, o que representou um número significativo para o resultado desta pesquisa.

Para inferir sobre os resultados, levamos em consideração as proposições da Teoria da Autodeterminação, a qual possibilita a verificação da motivação quanto à sua intensidade e sua qualidade. Tal verificação é possível através de instrumentos psicométricos elaborados com base no *continuum* de autodeterminação previsto na miniteoria da integração organísmica, a qual prevê que sujeitos com fatores motivacionais extrínsecos também podem ter uma motivação mais autônoma, estando assim mais próximos da motivação intrínseca.

Os resultados nos levam a algumas conclusões sobre a motivação dos licenciandos em música, os quais revelaram uma tendência maior para a motivação autônoma, obtendo as médias mais altas na Motivação Intrínseca, que é a qualidade motivacional mais desejável e essencial para a realização de uma tarefa com mais eficiência. Em segundo lugar, vem a tendência para a Motivação Extrínseca por Regulação Identificada, a qual neste estudo representa a forma mais autodeterminada de motivação extrínseca. Coerentemente com esse resultado, foram as médias mais baixas obtidas na Desmotivação e nas formas de motivação extrínseca controlada, isto é, as regulações Externa, Social e Introjetada. Estas últimas representam os tipos de motivação externamente regulados, de forma que o sujeito tem seu comportamento regulado por algum tipo de pressão.

Baseado na TAD, concluímos que o resultado verificado é positivo e permite supor que os licenciandos em música acreditam ser capazes de realizar uma atividade por vontade própria, de forma autônoma e não apenas por pressões externas, apresentando assim boa qualidade motivacional. Esse resultado também evidencia que algumas ações preventivas devem ser criadas para que os alunos dos primeiros períodos do curso, cheios de prazer e alegria em frequentar a universidade, possam manter esse comportamento e, com o passar do

tempo, venham verdadeiramente identificar-se com o curso, percebendo importância, valor e significado nas atividades. Caso isso não ocorra, com o avançar dos períodos, o aluno perceberá que a universidade representa pressões como cobrança, constante avaliação e outras obrigações e esforços que poderão transformar essa boa qualidade motivacional em uma regulação externa, ou na própria desmotivação. No geral, esses resultados se aproximaram de alguns estudos brasileiros nos quais as oscilações das médias da avaliação da motivação para vir à universidade variaram na mesma direção, com pequenas diferenças. Porém, destacamos que apenas neste estudo foi identificada a maior média na avaliação da Motivação Intrínseca.

Os resultados desta pesquisa revelam que os itens da versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica, validada por Guimarães e Bzuneck (2008), apresentaram evidências de validade suficientes mediante os procedimentos da análise fatorial, com boa consistência interna e correlações de fracas a moderadas, mas muito significativas. Porém, tanto os resultados do presente estudo quanto os de alguns estudos brasileiros (ALCARÁ, 2007; SOUZA, 2008; ENGELMANN, 2010) indicaram a exclusão do construto motivação extrínseca por regulação integrada, uma vez que os itens elaborados para sua avaliação não apresentaram cargas fatoriais satisfatórias e se aglutinaram em outros fatores. No entanto, esse resultado deve ser observado com cautela, pois em outros estudos os itens da avaliação da regulação integrada obtiveram cargas fatoriais satisfatórias (BZUNECK; GUIMARÃES, 2008; ALMEIDA, 2012; DANTAS; PALHEIROS, 2013).

Concluimos ainda que algumas variáveis influenciaram os resultados de forma coerente com os pressupostos teóricos. As variáveis demográficas não foram motivo de diferença nas médias da avaliação dos tipos de motivação, ou seja, para essa amostra, homens e mulheres com faixa etária diversa, de diferentes instituições, apresentaram a mesma qualidade motivacional. Isso revela uma mesma cultura nesses diferentes grupos em relação à percepção dos motivos para cursar licenciatura em música. Quanto às variáveis motivacionais elaboradas, percebemos que os alunos que estão na licenciatura em música porque não tinham outra opção de curso e alunos que não pretendem atuar no ensino musical apresentam menor identificação, menor autonomia e maior desmotivação do que aqueles que gostam do curso e dos que pretendem atuar na área de música.

As variáveis contextuais tiveram influência nas médias de motivação, revelando que quanto mais tempo no curso, com o avançar dos anos e dos períodos letivos, a motivação intrínseca diminui e a motivação extrínseca por regulação identificada aumenta, ou seja, o aluno sai da fase do prazer e da alegria e torna-se mais consciente sobre suas responsabilidades, tendo maior identificação com o curso. Esse dado é positivo e se confirma

quando vemos que os alunos dos períodos mais avançados apresentam maior média na regulação identificada. No entanto, a desmotivação também aumenta com o avançar dos períodos letivos. Esse resultado é coerente com as conclusões de Stipek (1998). Alunos que já fizeram estágio também apresentam menor média de motivação intrínseca, revelando assim que a experiência do estágio e sua aproximação com o campo de atuação afetou sua motivação.

O alto grau de interesse dos alunos em concluir o curso, evidenciado na maior média de todos os itens ( $m=6,52$ ), revela que o licenciando está motivado para terminar o curso de qualquer jeito, pois um percentual de apenas 6% marcou abaixo de cinco pontos em uma escala de 7, e 76% marcaram o valor máximo, 7. Esses dados são coerentes com as respostas para a pergunta se licenciatura em música realmente era o curso que gostariam de cursar, onde a média também foi alta, com  $m=5,29$ , e nesse item, 65% marcaram entre 5 e 7 pontos na escala Likert. Esse dado confirma a satisfação e o prazer de estar no curso.

Finalmente, concluímos que o licenciando em música, representado nesta amostra, é um aluno motivado quantitativa e qualitativamente, portador de uma regulação autônoma, que tem alegria e satisfação em estar no curso que escolheu e com o passar do tempo percebe importância, valor e significado nas ações do curso. Porém, com o avançar das séries, esse aluno pode ter sua qualidade motivacional comprometida caso não se identifique ou não se confirmem as ações preventivas para conter a tendência de diminuir seu senso de autodeterminação em função de pressões e controles externos no decorrer do curso. Uma exceção é uma porcentagem menor de alunos que apresentam regulações motivacionais externas em graus diferenciados, como é o caso de um terço dos alunos que afirmou ter intenção de atuar em outra área. Neste sentido, a manutenção do comportamento autodeterminado dos alunos deve ser uma preocupação essencial dos cursos os quais, com estratégias e ações que promovam os reforçadores intrínsecos como, a percepção da competência, autonomia e vínculo, possam assegurar qualitativamente a motivação dos licenciandos.

Com os resultados desta pesquisa foi possível perceber o quanto os cursos de formação de professores de música despertam e motivam seus alunos. Esses dados podem gerar pesquisas qualitativas com diferentes perspectivas metodológicas para investigar a motivação no ensino superior, sobretudo nos cursos que formam o educador musical. A compreensão dos problemas relacionados à motivação autônoma dos graduandos poderá também gerar nas Instituições de Ensino Superior inquietações quanto à desistência/permanência do aluno no curso, bem como o perfil motivacional do egresso. A



motivação autônoma é um fator determinante para uma formação qualitativa do profissional, inclusive do educador musical, e pode afetar sua motivação para atuar enquanto profissional.

Entendemos que essa pesquisa contribuirá com estudos sobre a motivação do aluno no ensino superior, sobretudo na área musical, com investigações sobre as propriedades psicométricas de instrumentos de avaliação psicológica e com estudos que se baseiam na Teoria da Autodeterminação. Além disso, houve uma grande contribuição para o próprio pesquisador que, após a realização desse estudo, retornará à sala de aula com outro olhar e uma melhor compreensão sobre o comportamento dos alunos, motivado a desenvolver estratégias e ações junto ao curso e colegas de departamento para promover e manter o comportamento autônomo dos alunos e, conseqüentemente, propiciar boa qualidade motivacional.

## REFERÊNCIAS

- ACCORSI, D. M. P. **Envolvimento cognitivo de universitários em relação á motivação contextualizada**. 2005. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.
- ACCORSI, D.; BZUNECK, J.; GUIMARÃES, S. **Envolvimento cognitivo de universitários em relação à motivação contextualizada**. Psico-USF, vol. 12, p. 291-300, 2007.
- ALCARÁ, A. R. **Orientações motivacionais de alunos do curso de biblioteconomia da Universidade Estadual do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.
- ALMEIDA, Débora Menegazzo de Sousa. **A motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.
- AMES, C. **Motivation: what teachers need to know**. Teachers College Record, v. 90, n. 3, p. 409-21, 1990.
- AMES, C.; AMES, R. **Systems of student and teacher motivation: toward a qualitative definition**. Journal of Educational Psychology, v. 76, n. 4, p. 535-56, 1984.
- ANASTASI, A.; URBINA, S. **Testagem Psicológica**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- ARAÚJO, R. C.; PICKLER, L. **Um estudo sobre motivação e estado de fluxo na execução musical**. In: ANAIS DO SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais, maio 2008. Disponível em: <[http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads\\_anais/SIMCAM4\\_Rosane%20Araujo\\_e\\_LPickler.pdf](http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Rosane%20Araujo_e_LPickler.pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2010.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de; CAVALCANTI, Célia Regina Pires; FIGUEIREDO, Edson. **Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, 34-44, set. 2010.
- AUSTIN, J. R.; RENWICK, J.; McPHERSON, G. E. **Developing motivation**. In: McPHERSON, G. E. (Ed.). The child as musician: a handbook of musical development. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 213-238.
- AUSTIN, J. R. **Competitive and non-competitive goals structures: na analisis of motivation and achievement among elementary band studentes**. Psychology of Music, v. 19, p. 142-158, Oct. 1991.
- AUSTIN, J.; VISPOEL, W. P. **How American adolescents interpret success and failure in classroom music: relationship among attributional beliefs, auto-sistema-concepts and achievement**. Psychology of Music, v. 26, n. 1, p. 26-45, 1998.
- BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Trad. Guilherme Cezatino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BORUCHOVITCH, E. A. **A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores.** Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 30-38, 2008.

\_\_\_\_\_. **Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias de aprendizagem.** In: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T.; BRENELLI, R. P.; MARTINELLI, S. C. (Org.). Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 40-59.

\_\_\_\_\_. **Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias de aprendizagem.** In: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T.; BRENELLI, R. P.; MARTINELLI, S. C. (Org.). Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 40-59.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **Motivação para aprender no Brasil: Estado da arte e caminhos futuros.** In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Org.). Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2010, v. 1, pp. 231-250.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Eds). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 183 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1/2002: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 2/2004: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96, dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.** Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm). Acesso em: 20 dez. 2012.

BROPHY, J. **Synthesis of research on strategies for motivating students to learn.** Educational Leadership, v. 44, p. 40-48, 1987.

BZUNECK, J. A. **O esforço nas aprendizagens escolares: mais que um problema motivacional do aluno.** Revista Educação e Ensino – Universidade Federal São Francisco, Bragança Paulista, v.6, n.1, pp.7-18, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. **A motivação do aluno: aspectos introdutórios.** In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. pp. 9-36.

\_\_\_\_\_. **Como motivar os alunos: sugestões práticas.** In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Org.). Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2010, v. 1, pp. 13-42.

\_\_\_\_\_. **A motivação dos alunos em cursos superiores.** In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (Org.). *Questões do cotidiano universitário.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 217-238.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. **A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica.** In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Org.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo.* 2ed. Petrópolis: Vozes, 2010, v. 1, pp. 231-250.

CERESER, C. M. I. **As crenças de autoeficácia dos professores de música.** Tese (Doutorado em Música)– Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CERNEV, Francine Kemmer. **A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação.** (Dissertação Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CERESER, Cristina Mie Ito e HENTSCHE Liane. **As crenças de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva da motivação do professor de música.** In: XIX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2009, Curitiba. Paraná. *Anais...* Curitiba: ANPPOM, 2009.

COKLEY, K. **Examining the validity of the Academic Motivation Scale by comparing scale construction to self-determination theory.** *Psychological Reports*, v.86, n.2, pp. 460-564, 2000.

COKLEY, K. O.; BERNARD, N.; CUNNINGHAM, D.; MOTOIKE, J. **A psychometric investigation of the Academic Motivation Scale using a United States sample.** *Measurement and Evaluation in Counselling and Development*, v.34, pp.109-119, 2001.

CONDESSA, Janaína. **A motivação dos alunos para continuar seus estudos.** (Dissertação Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 25/2001.** (Disponível em: <http://www.pol.org.br>). Acessado em 23 jan. 2015.

COSTA, S.; NTOUMANIS, N.; BARTHOLOMEW, K. **Predicting the brighter and darker sides of interpersonal relationships: Does psychological need thwarting matter?** *Motivation and Emotion*, 39, 11-24, 2015.

CRONBACH, L. J. **Fundamentos da testagem psicológica.** 5ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1992). **A psicologia da felicidade.** Sao Paulo: Saraiva.

\_\_\_\_\_. **A descoberta do fluxo: psicologia do envolvimento com a vida cotidiana.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CUNHA, A. **Aprendizagem auto-(des)regulada: rotas e percursos em alunos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico**. 2002. 272f. Dissertação (Mestrado em Formação Psicológica de Professores) - Universidade do Minho, Braga, 2002.

DANCEY, Christine P. **Estatística sem matemática para a psicologia**. Christine P. Dancey, Jonh Reidy; Tradução Técnica: Lori Viali. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DANTAS, Tais; PALHEIROS, Graça Boal. **Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses**. Revista da Abem, Londrina, v. 21, pp. 63-76, jan. jul. 2013.

DeCHARMS, R. **Motivation enhancement in educational settings**. In: AMES, C., AMES, R. (Eds). Research on Motivation in Education, Student Motivation. New York: Academic Press, 1984,. v.1, p.275-310.

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

\_\_\_\_\_. **Handbook of self-determination research**. New York: Rochester University Press, 2004.

\_\_\_\_\_. **Need satisfaction and the self-regulation of learning**. Learning & Individual Differences, v. 8, n. 3, p. 165-184, 1996.

\_\_\_\_\_. **The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and selfdetermination of behavior**. Psychological Inquiry, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

DECI, E. L. *et al* **Motivation and education: the self-determination perspective**. Education Psychologist, v. 26, pp. 325-346, 1991.

DECI, E. L., KOESTNER, R., RYAN, R. M. **A meta analytic review of experiments examining the of extrinsic rewards on intrinsic motivation**. Pshychological Bulletin, Washington, v. 125, n. 6, p. 627-668, 1999a.

ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. **Motivational beliefs, values and goals: learning and performance in educational settings**. Annual Review of Psychology, v.53, pp. 109-132, 2002.

ENGELMANN, E. **A motivação dos alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

FAIRCHILD, A. J. *et al* **Evalauting existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale**. Contemporary Educational Psychology, v.30, pp. 331-358, 2005.

FIGUEIREDO, E. A. F. **A motivação de bacharelados em violão: uma perspectiva da teoria da autodeterminação**. Dissertação (Mestrado em Música)–Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

FIGUEIREDO, Sérgio; SOARES, José. **Desafios para a implementação metodológica de pesquisa em larga escala na educação musical.** *Opus*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, pp. 257-274, jun. 2012.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia; AMATO NETO, João. **A motivação no canto coral: perspectivas para a gestão de recursos humanos em música.** *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 22, 87-96, set. 2009.

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

GUIMARÃES, S. É. R. **Avaliação das orientações motivacionais intrínseca e extrínseca de alunos de licenciatura.** 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, PR.

\_\_\_\_\_. **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula.** In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.* 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. pp. 37-57.

\_\_\_\_\_. **Avaliação do estilo motivacional do professor:** adaptação e validação de um instrumento, 2003. 188f Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_. **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula.** In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.* 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. pp. 9-36.

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

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J.A. **Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários.** *Ciência & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 13 n. 1, pp. 101-113, 2008.

\_\_\_\_\_. **Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca: um estudo exploratório.** *Psico-USF*. São Paulo, v. 7, n. 1, p. 01-08, Jan./Jun. 2002.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J.A.; SANCHES, S. F. **Psicologia Educacional nos Cursos de Licenciatura:** a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 6, n. 1, pp. 11-19, 2002.

GUIMARÃES, S. É. R.; BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. **Instrumentos brasileiros de avaliação da motivação no contexto escolar: contribuições para pesquisa, diagnóstico e intervenção.** In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Org.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo.* 2ed. Petrópolis: Vozes, 2010, v. 1, pp. 70-96.

HAIR, J.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Multivariate Data Analysis**. 6ª edição. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall, 2006.

HALLAM, Susan. **Music Psychology Education**. 1. ed. London: Institute of Education, University of London, 2006.

\_\_\_\_\_. **Musical Motivation: towards a model synthesizing the research**. Music Education Research, v. 4, n. 2, p. 225-244, 2002.

HENTSCHKE, L. *et al* **Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares**. Educação Temática Digital, Campinas, v. 10, n. esp., pp. 85-104, out. 2009.

JACOBS, P. A.; NEWSTEAD, S. E. **The nature and development of student motivation**. British Journal of Educational Psychology, Leicester, v.70, n.2, p.243-254, 2000.

JOLY, M. C. R. A.; PRATES, E. A. R. **Avaliação da Escala de Motivação Acadêmica em estudantes paulistas: propriedades psicométricas**. Psico-USF, v. 16, n. 2, p. 175-184, 2011.

KLING, J. P. (1994) **An easy guide to factor analysis**. New York: Routledge, 194 p.

LEGATE, N.; DeHAAN, C. R.; WEINSTEIN, N.; RYAN, R. M. **Hurting you hurts me too: The psychological costs of complying with ostracism**. Psychological Science, 1-6, 2013.

MARTINI, Mirella Lopez; BORUCHOVITCH, Evely. **A teoria da atribuição de causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

McPHERSON, Gary. **The role of parents in children's musical development**. Psychology of Music, v. 37, n. 1, p. 91-110, 2009.

McPHERSON, Gary E.; McCORMICK, John. **The Contribution of Motivational Factors to Instrumental Performance in a Music Examination**. Research Studies in Music Education, v. 15, n. 1, p. 31-39, 2000.

McPHERSON, Gary E.; THOMPSON, William F. **Assessing Music Performance: issues and influences**. Research Studies in Music Education, v. 10, n. 1, p. 12-24, 1998.

MENEZES, P. R. **Validade e confiabilidade das escalas de avaliação em psiquiatria**. Revista de Psiquiatria Clínica, São Paulo, v. 25, n. 5, 214-216, 1998.

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

MULLAN, E., MARKLAND, D.; INGLEDEW, D. K. **A graded conceptualisation of self-determination in the regulation of exercise behaviour: development of a measure using confirmatory factor analytic procedures**. Personality and Individual Differences, v. 23, p. 745-752, 1997.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. **A Motivação de Alunos no Contexto da Progressão Continuada**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 20(1), 77-85, 2004.

NIEMIEC, C. P.; Lynch, M. F.; Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). **The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization.** *Journal of Adolescence*, 29, pp. 761–775.

NORONHA, A. P. P.; FREITAS, F. A.; SARTORI, A. S.; OTTATI, F. **Informações contidas nos manuais de testes de personalidade.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.7, n.1, pp. 143-149, 2002.

NUÑES ALONSO, J. L. **Validación de la escala de motivación educativa EME en Paraguay.** *Revista Interamericana de Psicología*. v.40, n.2, pp. 185-192, 2006.

O'NEILL, S. A.; MCPHERSON, E. G. Motivation. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. E. **The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning.** New York: Oxford University Press, 2002. pp. 31-46.

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

PINTO, Celi R. J.; GUAZZELLI, Cesar A.B. (Org) **Ciências Humanas: pesquisa e método.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. pp. 125-146.

PINTRICH, P. R. **A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-regulated Learning in College Students.** *Educational Psychology Review*, v. 16, n. 4, 2003.

PISERCHIA, Paola. **Educação musical e gênero: formação do professor/professora de música.** In: SOARES, J.; SCHAMBECK, F.; FIGUEIREDO, S. (Org.). *A formação do professor de música no Brasil*. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 117-125.

PIZZATO, M. 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.

PRATES, E. A. R. **Estudo de validade da escala de competência em estudo – ECE-SUP (S&H) pela correlação com a motivação de universitários.** Tese (Doutorado em Psicologia)–Universidade São Francisco, Itatiba, 2011.

PRATES, E. A. R.; JOLY, M. C. R. A.; DIAS, A. S.; ALMEIDA, L. S. **Competências de estudo e motivação para a universidade.** Trabalho apresentado no VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica, XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Lisboa, Portugal: Sociedade Portuguesa de Psicologia, 2011.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos.** *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 2, pp. 113-130, dez. 2010.

REEVE, J. **Motivação e Emoção.** Tradução de Luís Antônio Farjardo Pontes e Stella Machado. Rio de Janeiro: LCT, 2006.



REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. 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, Cap.3, p.31-60, 2004.

RIBEIRO, Giann Mendes. **A autonomia nas aulas de violão a distância sob a perspectiva da macroterapia da autodeterminação.** IN: XXII CONGRESSO DA ANPPOM, João Pessoa, 2012.

\_\_\_\_\_. **Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distancia online:** uma perspectiva contemporânea da motivação. Tese. (Doutorado em Música). Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

ROSÁRIO, P. et al. **Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no ensino básico.** Psicologia, Educação e Cultura, v.3, n.1, p.141-157, 2004.

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.

RUFINI, S. É.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. **Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental.** Revista Quadrimestral da Área de Psicologia da Universidade de São Francisco, v.16, n.1, pp.1-19, jan./abril, 2011.

RUFINI, S. É.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. **A Qualidade da Motivação em Estudantes do Ensino Fundamental.** Paideia, v.22, n.51, p.53-62, jan./abril, 2012.

RUIZ, V. M. **Aprendizagem em universitários: variáveis motivacionais.** 2005. 195f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being.** American Psychologist, Washington, v. 55, n. 1, pp. 68-78, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Intrinsic and extrinsic motivations:** classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, Maryland, v. 25, n. 1, pp. 54-67, 2000b.

RYAN, R. M. **Self-determination theory and wellbeing.** Wellbeing in Developing Countries Research Review. v. 1, p 1- 2, jun. 2009.

RYAN, R. M.; CONNELL, J. P.; DECI, E. L. **A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education.** In: AMES, C.; AMES, R. (Ed.). Research on Motivation in Education. York: Academic Press, 1985. p. 16-31.

SCHAWB, A. J. **Eletronic Classroom.** [Online] Disponível em: <<http://www.utexas.edu/ssw/eclassroom/schwab.html>> Acesso em: [22 jan. 2013].

SILVA, A. et al. **Aprendizagem autoregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais.** Porto: Porto Editora, 2004.

SOARES, J.; SCHAMBECK, F.; FIGUEIREDO, S. **A formação do professor de música no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SOBRAL, D. T. **Motivação do aprendiz de medicina**: uso da Escala de Motivação Acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 19, n. 1, pp. 25-31, jan./abr. 2003.

SOUZA, I. C. **A perspectiva de tempo futuro e a motivação de estudantes de pedagogia**. 2008. 150 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

STIPEK, D. J. **Motivation to learn**: from theory to practice. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1998.

TOLEDO, G. L.; OVALLE, I. I. **Estatística Básica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

TOURINHO, Ana Cristina. **A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influencia do repertório de interesse do aluno**. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1995.

VALLERAND, R. J. *et al* **The academic motivation scale**: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, v.52, pp. 1003–1017, 1992.

VANSTEENKISTE, M.; LENS, W.; DECI, E. L. **Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory**: another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, v.41, n.1, pp. 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.

WEINER, B. **History of motivational research in education**. *Journal of Educational Psychology*, v.82, n.4, p.616-22, 1990.

WHITE, W. R. **Motivation reconsidered: the concept of competence**. In: MUSSEN, P. H.; CONGER, J. J.; KAGAN, J. *Basic and contemporary issues in developmental psychology*. New York: Harper & Row, pp. 216-230, 1975.

\_\_\_\_\_. **Motivation reconsidered: the concept of competence**. In: *Psychology Review*, n.66, p.297-333, 1959.

WOOLFOLK, A. E. **Psicologia educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

YOON, K.S. **Exploring children's motivation for instrumental music**. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Washington, D.C., 1997.

## APÊNDICE A

### DESMOTIVAÇÃO – FATOR 3

#### Estatística Descritiva dos Itens da Desmotivação

DESCRIÇÃO	1	7	9	13	16	19
N.º Validos	380	380	380	380	380	380
Média	1,46	1,41	1,88	1,39	1,33	1,52
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Moda	1	1	1	1	1	1
Desvio-padrão	1,192	1,068	1,430	,914	,895	1,061
Mínimo	1	1	1	1	1	1
Máximo	7	7	7	7	7	7

#### Frequência dos valores atribuídos na Escala Likert em cada item

VALOR LIKERT	ITEM 1		7		9		13		16		19	
	Frq	%	Frq	%	Frq	%	Frq	%	Frq	%	Frq	%
<b>1</b>	312	82,1	313	82,4	238	62,6	300	78,9	315	82,9	280	73,7
<b>2</b>	23	6,1	24	6,3	49	12,9	37	9,7	32	8,4	47	12,4
<b>3</b>	14	3,7	16	4,2	41	10,8	28	7,4	21	5,5	27	7,1
<b>4</b>	19	5,0	16	4,2	29	7,6	9	2,4	6	1,6	17	4,5
<b>5</b>	1	,3	6	1,6	9	2,4	3	,8	1	,3	3	,8
<b>6</b>	4	1,1	1	,3	5	1,3	1	,3	2	,5	4	1,1
<b>7</b>	7	1,8	4	1,1	9	2,4	2	,5	3	,8	2	,5
<b>TOTAL</b>	380	100	380	100	380	100	380	100	380	100	380	100

#### Resumo Geral da Subescala

Média=9,01842    Desvio Padrão=4,50062    Número Val.: 380 Alpha de Crombach: <b>0,740498</b> Alpha Padronizado: 0,768094 Média Correlação Inter-item: 0,360960					
Variável	Média se Deletada	Variância se Deletada	Desv. Padr. Se Deletada	Correlação Total Itens	Alpha se Deletada
<b>Questão 1</b>	7,560526	15,19371	3,897910	0,387112	0,730116
<b>Questão 7</b>	7,605263	14,96523	3,868493	0,496912	0,698837
<b>Questão 9</b>	7,105263	13,22576	3,636724	0,401562	0,748218
<b>Questão 13</b>	7,626316	14,99194	3,871943	0,619292	0,674463
<b>Questão 16</b>	7,692105	15,43415	3,928632	0,565244	0,688174
<b>Questão 19</b>	7,502632	14,73420	3,838515	0,533934	0,689027

**MER EXTERNA – FATOR 1****Estatística Descritiva dos Itens da MER Externa**

DESCRIÇÃO	2	3	11
N.º Validos	379	380	380
Média	3,15	2,63	2,58
Mediana	3,00	2,00	2,00
Moda	1	1	1
Desvio-padrão	2,133	1,862	1,809
Mínimo	1	1	1
Máximo	7	7	7

**Frequência dos valores atribuídos na Escala Likert em cada item**

VALOR LIKERT	ITEM 2		3		11	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%
1	142	37,4	171	45,0	174	45,8
2	34	8,9	30	7,9	33	8,7
3	44	11,6	69	18,2	59	15,5
4	62	16,3	49	12,9	59	15,5
5	25	6,6	23	6,1	23	6,1
6	27	7,1	14	3,7	12	3,2
7	45	11,8	24	6,3	20	5,3
TOTAL	379	100	380	100	380	100

**Resumo Geral da Subescala**

Média=8,34301    Desvio Padrão=4,97970    Número Val.: 379 Alpha de Crombach: 0,818851    Alpha Padronizado: 0,824307 Média Correlação Inter-item: 0,614235					
Variável	Média se Deletada	Variância se Deletada	Desv. Padr. Se Deletada	Correlação Total Itens	Alpha se Deletada
Questão 2	5,197889	11,34606	3,368392	0,616852	0,819839
Questão 3	5,715040	11,91352	3,451597	0,730164	0,694231
Questão 11	5,773087	12,70313	3,564145	0,684518	0,742311

**MER EXTERNA SOCIAL – FATOR 4****Estatística Descritiva dos Itens da MER Externa Social**

DESCRIÇÃO	6	29	30	31
N.º Validos	380	380	380	380
Média	1,57	1,54	1,84	1,16
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00
Moda	1	1	1	1
Desvio-padrão	1,177	1,102	1,182	,636
Mínimo	1	1	1	1
Máximo	7	7	7	7

**Frequência dos valores atribuídos na Escala Likert em cada item**

VALOR LIKERT	ITEM 6		29		30		31*	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
<b>1</b>	280	73,7	278	73,2	218	57,4	345	90,8
<b>2</b>	37	9,7	44	11,6	59	15,5	21	5,5
<b>3</b>	35	9,2	34	8,9	64	16,8	9	2,4
<b>4</b>	14	3,7	16	4,2	28	7,4	2	,5
<b>5</b>	4	1,1	1	,3	7	1,8	1	,3
<b>6</b>	7	1,8	2	,5	2	,5	-	-
<b>7</b>	3	,8	5	1,3	2	,5	2	,5
<b>TOTAL</b>	379	100	380	100	380	100	380	100

\*O item 31 não carregou em nenhum fator e foi excluído.

**Resumo Geral da Subescala**

Variável	Média se Deletada	Variância se Deletada	Desv. Padr. Se Deletada	Correlação Total Itens	Alpha se Deletada
Média=5,00789    Desvio Padrão=2,75325    Número Val.: 380 Alpha de Crombach: <b>0,497337</b> Alpha Padronizado: 0,510840 Média Correlação Inter-item: 0,258306					
Questão 6	3,434211	4,477251	2,115952	0,342146	0,359565
Questão 29	3,471053	4,849162	2,202081	0,309292	0,415424
Questão 30	3,110526	3,287784	1,813225	0,318568	0,422516

**MER INTROJETADA – FATOR 5****Estatística Descritiva dos Itens da MER Introjetada**

DESCRIÇÃO	5	8	10	12	14	15	20
N.º Validos	380	379	380	380	380	380	380
Média	3,90	2,28	2,47	4,98	4,20	3,33	4,15
Mediana	4,00	1,00	2,00	5,00	4,00	3,00	4,00
Moda	1	1	1	7	4	1	4 <sup>a</sup>
Desvio-padrão	2,140	1,777	1,696	1,907	2,013	1,947	2,027
Mínimo	0	1	1	1	1	1	1
Máximo	7	7	7	7	7	7	7

**Frequência dos valores atribuídos na Escala Likert em cada item**

VALOR LIKERT	ITEM 5		8		10		12		14		15		20	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
1	81	21,4	211	55,5	179	47,1	36	9,5	63	16,6	103	27,1	65	17,1
2	31	8,2	32	8,4	28	7,4	7	1,8	17	4,5	35	9,2	19	5,0
3	56	14,7	54	14,2	73	19,2	33	8,7	52	13,7	72	18,9	57	15,0
4	67	17,6	34	8,9	51	13,4	70	18,4	81	21,3	71	18,7	72	18,9
5	37	9,7	17	4,5	26	6,8	63	16,6	53	13,9	35	9,2	60	15,8
6	37	9,7	13	3,4	10	2,6	49	12,9	43	11,3	29	7,6	35	9,2
7	71	18,7	18	4,8	13	3,4	122	32,1	71	18,7	35	9,2	72	18,9
<b>TOTAL</b>	380	100	380	100	380	100	380	100	380	100	380	100	380	100

**Resumo Geral da Subescala**

Variável	Média se Deletada	Variância se Deletada	Desv. Padr. Se Deletada	Correlação Total Itens	Alpha se Deletada
Média=29,7071    Desvio Padrão=9,64372    Número Val.: 379 Alpha de Crombach: <b>0,785990</b> Alpha Padronizado: 0,785654 Média Correlação Inter-item: 0,318451					
Questão 5	25,81266	67,62453	8,223413	0,584867	0,745809
Questão 8	27,43008	77,37968	8,796572	0,391541	0,777469
Questão 10	27,24274	72,06245	8,488960	0,620985	0,744068
Questão 12	24,72559	76,58961	8,751549	0,375688	0,780808
Questão 14	25,50924	74,54543	8,633969	0,408067	0,776639
Questão 15	26,36939	69,40973	8,331250	0,603349	0,743461
Questão 18	25,29288	78,57648	8,864338	0,380173	0,778698
Questão 20	25,56728	69,31143	8,325349	0,574899	0,747960

**MER IDENTIFICADA – FATOR 6****Estatística Descritiva dos Itens da MER Identificada**

DESCRIÇÃO	22	23	24	25	28
N.º Validos	380	380	380	380	380
Média	3,87	2,83	4,99	4,26	3,94
Mediana	4,00	2,00	5,00	4,00	4,00
Moda	4	1	7	4	4
Desvio-padrão	1,932	1,967	1,848	1,799	1,812
Mínimo	1	1	1	1	1
Máximo	7	7	7	7	7

**Frequência dos valores atribuídos na Escala Likert em cada item**

VALOR LIKERT	ITEM 22		23		24		25		28	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
<b>1</b>	71	18,7	158	41,6	28	7,4	42	11,1	56	14,7
<b>2</b>	18	4,7	35	9,2	15	3,9	15	3,9	22	5,8
<b>3</b>	71	18,7	59	15,5	34	8,9	59	15,5	70	18,4
<b>4</b>	85	22,4	49	12,9	63	16,6	111	29,2	92	24,2
<b>5</b>	44	11,6	29	7,6	69	18,2	54	14,2	62	16,3
<b>6</b>	45	11,8	22	5,8	57	15,0	38	10,0	36	9,5
<b>7</b>	46	12,1	28	7,4	114	30,0	61	16,1	42	11,1
<b>TOTAL</b>	380	100	380	100	380	100	380	100	380	100

**Resumo Geral da Subescala**

	Média=14,9000    Desvio Padrão=5,28557    Número Val.: 380 Alpha de Crombach: <b>0,659385</b> Alpha Padronizado: 0,657668 Média Correlação Inter-item: 0,326239				
Variável	Média se Deletada	Variância se Deletada	Desv. Padr. Se Deletada	Correlação Total Itens	Alpha se Deletada
<b>Questão 22</b>	11,02632	16,32036	4,039846	0,501908	0,547527
<b>Questão 23</b>	12,07368	16,39457	4,049021	0,478342	0,564503
<b>Questão 25</b>	10,64211	18,71402	4,325970	0,380918	0,629867
<b>Questão 28</b>	10,95789	18,38244	4,287475	0,399863	0,618037

**MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA – FATOR 2****Estatística Descritiva dos Itens da Motivação Intrínseca**

DESCRIÇÃO	4	17	18	21	26	27
N.º Validos	380	380	380	380	380	380
Média	4,80	5,02	4,42	4,68	6,21	6,22
Mediana	5,00	5,00	4,00	5,00	7,00	7,00
Moda	4	7	4	4	7	7
Desvio-padrão	1,691	1,673	1,685	1,639	1,125	1,237
Mínimo	1	1	1	1	1	1
Máximo	7	7	7	7	7	7

**Frequência dos valores atribuídos na Escala Likert em cada item**

VALOR LIKERT	ITEM 4		17		18		21		26		27	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
1	22	5,8	13	3,4	32	8,4	24	6,3	3	,8	3	,8
2	8	2,1	15	3,9	11	2,9	6	1,6	2	,5	6	1,6
3	48	12,6	38	10,0	50	13,2	46	12,1	1	,3	3	,8
4	89	23,4	89	23,4	121	31,8	102	26,8	25	6,6	32	8,4
5	80	21,1	60	15,8	61	16,1	86	22,6	62	16,3	38	10,0
6	46	12,1	61	16,1	49	12,9	44	11,6	68	17,9	63	16,6
7	87	22,9	104	27,4	56	14,7	72	18,9	219	57,6	235	61,8
<b>TOTAL</b>	380	100	380	100	380	100	380	100	380	100	380	100

**Resumo Geral da Subescala**

Média=36,374    Desvio Padrão=7,30745    Número Val.: 380 Alpha de Crombach: <b>0,786569</b> Alpha Padronizado: 0,796115 Média Correlação Inter-item: 0,364313					
Variável	Média se Deletada	Variância se Deletada	Desv. Padr. Se Deletada	Correlação Total Itens	Alpha se Deletada
<b>Questão 4</b>	31,55000	41,44223	6,437564	0,412379	0,780127
<b>Questão 17</b>	31,32895	37,12074	6,092680	0,655490	0,729331
<b>Questão 18</b>	31,92895	40,57127	6,369558	0,459592	0,770575
<b>Questão 21</b>	31,66316	37,57075	6,129498	0,648278	0,731374
<b>Questão 24</b>	31,35526	39,60273	6,293070	0,441058	0,777496
<b>Questão 26</b>	30,13421	44,49515	6,670468	0,500387	0,766093
<b>Questão 27</b>	30,12368	42,83997	6,545225	0,549831	0,756718



## A P Ê N D I C E B

### INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO

Prezado aluno, solicito sua colaboração respondendo a este questionário que faz parte de minha dissertação de mestrado. O objetivo da pesquisa é conhecer o perfil motivacional de alunos do ensino superior especificamente nos cursos de Licenciatura em Música e alguns fatores relacionados com a sua motivação. Por favor, leia atentamente as questões e responda com sinceridade. Os dados serão confidenciais e utilizados apenas para fins acadêmicos. *Não é necessário colocar seu nome.* Agradeço sua colaboração.

#### I. DADOS GERAIS E PERFIL

- a) **Gênero:** Masculino ( ) Feminino ( )      b) **Ano de Ingresso:** \_\_\_\_\_  
 c) **Idade:** Até 19 ( ) 20 a 25 ( ) 26 a 30 ( ) 31 a 35 ( ) Acima de 36 ( )  
 d) **Período que cursa:** \_\_\_\_\_ e) **Situação no curso:** Regular ( ) Irregular ( )  
 f) **Antes de ingressar na Licenciatura em Música, você estudava música?**  
 Sim ( ) Não ( )    **Se sim, onde?** \_\_\_\_\_  
 g) **Quanto tempo estudou música fora da universidade?** \_\_\_\_\_  
 h) **Seu instrumento principal:** \_\_\_\_\_  
 i) **Toca outros instrumentos? Quais?** \_\_\_\_\_

j) **Marque até dois principais motivos que fizeram você ingressar na Licenciatura em Música.** Use os numerais 1 e 2 para a ordená-los por prioridade:

- ( ) Por vontade própria, sinto prazer em estar neste curso.
- ( ) Incentivo de família e amigos.
- ( ) Quero aprender música e atuar como músico.
- ( ) Quero ser professor(a) de música.
- ( ) Por não conseguir entrar em outro curso.
- ( ) Porque a licenciatura era a única opção de curso na área musical.

k) **Já está fazendo o estágio obrigatório?** Sim ( ) Não ( )

l) **Participa de algum projeto na universidade?** (pesquisa, extensão, PIBID, PIBIC, ou outros)

Sim ( ) Não ( )      **Se sim, qual?** \_\_\_\_\_

m) **Quanto à residência você:**

- ( ) É de Mossoró e reside em Mossoró.
- ( ) É de outra cidade mas reside em Mossoró enquanto cursa a faculdade.
- ( ) Mora em outra cidade e viaja todos os dias para frequentar a faculdade em Mossoró.

n) **Atualmente você:**

- ( ) Estuda música e trabalha na área de música.
- ( ) Apenas estuda.
- ( ) Estuda música e trabalha em outra área.

o) **Pretende ter outra atividade profissional fora da área musical?** Sim ( ) Não ( )

p) **Você já atua ensinando música?** Sim ( ) Não ( )

**Se sim, onde?** ( ) Educação Básica. ( ) Escola especializada.  
 ( ) Igreja. ( ) ONGs ( ) Outros espaços.

## II. ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA – EMA

Marque o número correspondente ao seu grau de concordância com as afirmativas abaixo respondendo à seguinte questão:

### POR QUE VENHO À UNIVERSIDADE?

1. Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

2. Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

3. Venho à universidade para não receber faltas.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

4. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

5. Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

6. Venho à universidade para não ficar em casa.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

7. Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

8. Venho porque é isso que esperam de mim.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

9. Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

10. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

11. Venho à universidade porque a presença é obrigatória.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

12. Porque a educação é um privilégio.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

13. Eu não vejo por que devo vir à universidade.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

14. Venho à universidade para conseguir o diploma.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

15. Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

16. Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

17. Porque para mim a universidade é um prazer.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

18. Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

19. Eu não vejo que diferença faz vir à universidade.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

20. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

21. Porque gosto muito de vir à universidade.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

22. Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

23. Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

24. Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

25. Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

26. Porque estudar amplia os horizontes.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

27. Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

28. Pelo investimento material que faço para poder estudar.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

29. Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

30. Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

31. Venho à universidade porque meus pais me obrigam.

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

### ASSINALE O NÍVEL DE CONCORDÂNCIA COM AS AFIRMATIVAS:

a) **Estou mais motivado para vir à universidade agora do que quando iniciei meu curso.**

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

b) **A criação da lei 11.769 (que torna obrigatório o ensino de música na educação básica) influenciou minha decisão em escolher a licenciatura em música.**

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

c) **Licenciatura em Música é realmente o curso que eu gostaria de fazer.**

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

d) **Eu conheço o perfil do egresso do meu curso.**

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

e) **Eu tinha outra ideia do que realmente é o curso de Licenciatura em Música.**

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

**ASSINALE O GRAU DE INTENÇÃO, DESEMPENHO E INTERESSE:**

a) **Qual a sua intenção de permanecer neste curso até a sua conclusão?**

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

b) **Em que grau você avalia o seu desempenho no curso?**

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

c) **Após formado, qual é o grau de interesse em atuar como professor de música (na educação básica)?**

1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )	6 ( )	7 ( )
Nenhuma Correspondência		Pouca Correspondência	Moderada Correspondência	Forte Correspondência		Total Correspondência

**III. ASSINALE A RESPOSTA QUE REPRESENTA SEU DESEJO:**

**Após formado, quero atuar como:**

- ( ) Professor na educação básica de preferência.
  - ( ) Professor em qualquer espaço, menos na educação básica.
  - ( ) Professor em qualquer espaço onde houver o ensino musical.
  - ( ) Não quero atuar no ensino de música.
  - ( ) Outro. Qual?
-