



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

GABRIELA OLIVEIRA LEMOS

**A Motivação dos Licenciandos em Música da UnB sob a Perspectiva da Teoria
da Autodeterminação**

Brasília
2019

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

GABRIELA OLIVEIRA LEMOS

**A MOTIVAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM MÚSICA DA UNB SOB A PERSPECTIVA DA
TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado na
Universidade de Brasília, como requisito parcial
para a obtenção do título de Licenciada em
Música.

Orientadora: Professora Dr^a. Francine Kemmer
Cernev

Brasília
2019



Universidade de Brasília

Instituto de Artes
Departamento de Música

ATA DE DEFESA DE TCC

Gabriela Oliveira Lemos

**"Motivação dos Licenciandos em Música da UnB a partir da Teoria da
Autodeterminação"**

Trabalho de Conclusão de Curso defendido no Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Música, sob a orientação do Professor(a) Francine Kemmer Cernev, segundo o Ato 22/2019, que nomeou banca de avaliação.

Brasília, 28 de junho de 2019.

Francine Kemmer Cernev

Antenor Ferreira Correa

Paulo Roberto Affonso Martins

AGRADECIMENTOS

Aqui estou, no final dessa jornada chamada Trabalho de Conclusão de Curso (apesar de estar no início do corpo do trabalho) com o coração cheio de alegria e gratidão. Escrever essa monografia me trouxe experiências únicas e as levarei comigo para sempre. Foram momentos de dúvidas, desespero, acomodação, desconstrução, aprendizagem e tantas outras coisas que me fizeram chegar aqui feliz e realizada. Obviamente, nada disso seria possível sem as pessoas maravilhosas que Deus me permitiu ter na vida e que contribuíram imensamente para o meu processo de produção desse TCC.

Agradeço em primeiro lugar aqueles que me geraram, me cuidaram, me ensinaram sobre a vida, se preocuparam e me sustentaram em todos os sentidos. Gláucia e Róger são as duas pessoas que mais merecem minha gratidão, meu respeito e minha admiração. Obrigada por me construírem no que foi possível para vocês, obrigada pelo apoio desde o momento em que decidi aprender a tocar teclado até o momento em que optei por cursar música na universidade. Vocês são minha inspiração, eu me orgulho em tê-los como família. Com vocês, eu aprendi a ser uma pessoa melhor, mais dedicada, mais esforçada e mais feliz.

Sou grata também pelo meu irmão Guilherme, meu parceiro e amigo, obrigada por todo carinho, toda preocupação, todo amor, por me inspirar a ser mais estudiosa, querer conhecer mais e por fazer tudo o que é possível para me ver bem e feliz. Deixo também minha eterna gratidão pela minha mãe Michele, mãe do coração, contribuiu imensamente na minha criação, se preocupa e está sempre disposta a me ajudar, inclusive na revisão desse trabalho. Michele também é minha família, é minha eterna professora (literalmente), é mãe dos meus irmãos mais novos que me trazem uma alegria imensa e é a melhor madrastra que eu poderia ter.

À Prof.^a Dra. Francine Kemmer Cernev, deixo o meu “muito, muito, muito obrigada!”. Eu só consegui escolher o tema que realmente queria graças às orientações dessa professora maravilhosa. Obrigada pelos livros emprestados, pelos dois semestres de paciência, pelas palavras de encorajamento que me motivaram a continuar, por todo esforço mesmo em meio à “correria” do dia a dia. Eu quis desistir diversas vezes, não só pela dificuldade em escrever como também por vários problemas pessoais, mas a professora Francine não desistiu de mim e do meu trabalho. Sou grata por toda autonomia que me deu e me ensinou a ter, eu não acreditava em mim e não sabia se conseguiria chegar ao fim desse trabalho, mas consegui e sou grata por ter sido minha principal referência. Aproveito também para agradecer ao Prof. Dr. Antenor Ferreira, meu coorientador nesse

período de conclusão do trabalho, que se disponibilizou a me ajudar e me ensinar ainda mais durante a licença médica da professora Francine.

Agradeço à minha avó Lúcia, minha família do dia a dia. Obrigada por todo apoio nas diversas fases da vida, por todo carinho e amor, por me abrigar e fazer da sua casa a minha casa também. Sou grata também pela paciência que teve nesse período conturbado, por sempre deixar a comida pronta pra que eu pudesse fazer minhas marmitas nos dias mais corridos em que eu tinha de sair de casa às 6h40 e só retornava às 23h. Com certeza eu não estaria tão bem e tão feliz sem o seu apoio e o seu cuidado.

Sou extremamente grata a minha companheira de vida Anna Brygida, digo companheira de vida porque além de me amar muito, passou por todas as dificuldades ao meu lado. Foram noites perdidas de sono, finais de semana de muita produção acadêmica e, mesmo com todas as suas tarefas, ainda assim se disponibilizou a me ajudar. Suportou os meus piores momentos e não desistiu de mim, me deu apoio e carinho, me incentivou a continuar e me ensinou o verdadeiro significado de companheirismo. Quando me lembro de você, só vem os sentimentos mais belos que existem e o maior de todos eles é o amor. Obrigada por ser muito mais do que eu esperava de uma namorada e amiga.

Meus amigos, companheiros e irmãos que a vida me permitiu escolher, o meu muito obrigada! Vocês também fazem parte dessa história. Agradeço principalmente as minhas amigas e irmãs de farda, Alves e Rosana. Obrigada por suportarem os meus dramas e me incentivarem a continuar nessa jornada, mesmo com todas as dificuldades da vida; secaram minhas lágrimas e me ensinaram a ser mais resiliente. Sou grata também por todos que me ajudaram “botando a mão na massa”, que leram meu trabalho, que me ajudaram a corrigir os erros, que divulgaram o meu questionário, que entenderam minha ausência em momentos de confraternização, que me encorajaram, que me deram força nos momentos de maior estresse. Vocês foram excelentes ouvintes e verdadeiros companheiros. Yara, Thainara, Samla, Haniel, Bianka, Lucas, Juliana Maria, Raiane, Maxell, Kevin, Breno, M. Rocha, e tantos outros que estiveram comigo até aqui, o meu muito obrigada!

Jane, minha querida psicóloga, eu não tenho palavras para descrever a importância que você teve para mim nesses últimos meses cheios de desafios. Você trabalhou comigo a autoconfiança, mostrando que sou capaz de vencer as dificuldades. Também me ajudou a superar problemas que me “puxavam pra trás”. Ensinou-me a entender e organizar as minhas emoções. Certamente eu não conseguiria chegar ao fim dessa monografia tão bem e tão disposta sem o trabalho incrível que fizemos juntas. Jane marcou minha vida para sempre, ajudando-me a sair do “fundo do poço”, em

um momento cheio de tristezas, mágoas, conflitos, desmotivação, pânico, ansiedade. Ela me trouxe de volta à vida, deixei de apenas sobreviver e passei a saber viver.

Agradeço também aos meus chefes da Banda Marcial do Exército Brasileiro, Tenente Gileno, Subtenente Antônio Carlos e Subtenente Camilo. Obrigada pelo apoio em minha vida acadêmica, pelo ensino, pelo profissionalismo e pelo incentivo à minha qualificação. Não é nada fácil ter que trabalhar e estudar; tem dias que chego à exaustão física e mental, mas contar com uma chefia preocupada e parceira faz cada momento de dedicação e esforço valerem a pena.

As lágrimas que um dia foram de angústia e desespero, hoje são de felicidade e satisfação. Sinto-me realizada por concluir mais uma etapa, mesmo sabendo que a vida acadêmica é uma longa caminhada repleta de desafios e que estou apenas no início. Eu não poderia finalizar esse ciclo sem deixar aqui minha eterna gratidão a todos que estiveram comigo. Obrigada!

RESUMO

O principal objetivo desta pesquisa foi investigar as motivações dos alunos de graduação do curso de Licenciatura em Música da Universidade de Brasília (UnB). As motivações foram consideradas em relação às seguintes escolhas dos alunos: escolha do curso, conteúdo do curso, relação com professores e colegas, e as possibilidades de trabalho após a conclusão do curso. A Teoria da Autodeterminação (TAD) foi utilizada como referencial teórico. Nesse sentido, o conceito de Self foi revisto, uma vez que a TAD está totalmente relacionada a este. Em seguida, foram levantadas algumas pesquisas relacionadas à motivação na educação e na aprendizagem musical para compreender os aspectos teóricos dessas motivações. A TAD foi desenvolvida durante os anos 1970 por Edward Deci e Richard Ryan, que propuseram um continuum de autodeterminação que classifica os tipos de motivação na seguinte ordem: desmotivação, motivação extrínseca (externa, introjetada, identificada e integrada) e motivação intrínseca. Esses agrupamentos foram compreendidos no modo como impactam as ações, os pensamentos e o comportamento das pessoas. Assim, o conceito de motivação à luz da TAD, à medida que expande as possibilidades de estudo para diversas áreas do conhecimento, trouxe resultados importantes para a presente pesquisa no contexto de ensino-aprendizagem na educação musical. Verificou-se que, apesar das dificuldades e necessidades de melhoria, os graduandos do curso de Licenciatura em Música da UnB se reconhecem autonomamente motivados, com ênfase nas motivações intrínseca e extrínseca por regulação integrada.

Palavras-chave: motivação; Teoria da Autodeterminação; licenciatura em música; tipos de motivação; autonomia.

ABSTRACT

The main objective of this research was investigating the motivations of the undergraduate students from Music Teaching major at University of Brasília (UnB). The motivations were considered in relation to the students: choice of course, course content, relationship with professors and colleagues, and the possibilities of job achieving after the conclusion of the course. Self-Determination Theory (SDT) was used as theoretical framework. In this sense, the concept of Self was reviewed, since SDT is totally related to that. Following, it was surveyed some researches concerned to motivation in education and in musical learning to understand the theoretical aspects of these motivations. SDT was developed during the 1970s by Edward Deci and Richard Ryan who proposed a continuum of self-determination that classifies the types of motivation in the following order: demotivation, extrinsic motivation (external, introjected, identified and integrated) and intrinsic motivation. These groupings have been understood in the way they impact people's actions, thoughts, and behavior. Thus, the concept of motivation in the light of SDT, as it expands the possibilities of study for several areas of knowledge, has brought important results to the present research in the context of teaching-learning in musical education. It was verified that, despite the difficulties and needs for improvement, undergraduate students of the UnB Music Teaching course recognize themselves as being motivated, with an emphasis on the intrinsic and extrinsic motivations for integrated regulation.

Key-words: motivation; Self-Determination Theory; Music Teaching Degree; types of motivation; autonomy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Micro Teorias da TAD 23.....	23
Figura 2 – <i>Continuum</i> da Autodeterminação proposto por Deci e Ryan.....	28
Figura 3 – Percentual de respostas das questões objetivas.....	35
Figura 4 – Percentual de respostas para cada motivação nas questões objetivas.....	36
Figura 5 – Comparativo dos níveis de motivação entre os períodos de curso.....	37
Figura 6 – Comparativo das questões 5, 6 e 7.....	38
Figura 7 – Motivação dos alunos de 18 a 24 anos.....	41
Figura 8 – Motivação dos alunos de 25 anos ou mais.....	41

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. SELF E SUA RELAÇÃO COM A TAD.....	16
2. O QUE É MOTIVAÇÃO E QUAL A SUA INFLUÊNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL?.....	18
2.1 A motivação para aprender música: uma revisão de literatura.....	20
3. TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO (<i>SELF-DETERMINATION THEORY</i>).....	22
3.1 Os tipos de motivação e suas regulações.....	26
4. METODOLOGIA.....	30
4.1 Elaboração do Questionário.....	30
4.2 Coleta de Dados.....	31
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	33
5.1 Análise estatística descritiva.....	33
5.2 Análise da questão subjetiva.....	39
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS.....	48
Apêndices.....	50
Apêndice 1: Questionário sobre a motivação dos alunos de licenciatura musical de acordo com a Teoria da Autodeterminação.....	51
Apêndice 2: Tabela com os tipos de motivação para cada alternativa do questionário.....	54
Apêndice 3: Convite para participação da pesquisa.....	55
Apêndice 4: Respostas dos alunos para a questão aberta (questão 9).....	56
Apêndice 5: Tabela dos percentuais de cada questão.....	61
Apêndice 6: Tabela do número de respostas para as questões 3 e 4 por período de curso.....	62
Apêndice 7: Tabelas da quantidade de respostas para cada tipo de motivação de acordo com a idade.....	63

INTRODUÇÃO

Tratando-se do senso comum a respeito do que é o ser humano (desconsiderando as peculiaridades advindas dos problemas que descaracterizam a normalidade do ser), tem-se a definição de que todos somos seres pensantes, dotados de emoção e sentimentos e, além de tudo, sociáveis. Porém, pouco se pensa a respeito do quanto todas essas características estão diretamente ligadas ao nosso eu. Tudo o que se vive pode ser considerado tanto “de fora para dentro” quanto “de dentro para fora”.

Para entender melhor essas características básicas do ser, a Psicologia Social reúne inúmeros estudos e pesquisas sobre o comportamento humano e as influências sociais exercidas sobre tal comportamento. Mas, como foco essencial dessa pesquisa, trago aquilo que expus como considerações que vêm de “dentro para fora”, que é basicamente o que chamamos de *Self* na Psicologia Social. Esse termo foi considerado a primeiro momento por William James (1890), na história da Psicologia Social, como o “Eu Social”.

O *Self*¹ é um termo amplamente aplicável a diversas situações da vida de um ser humano, fornecendo uma extensão enorme de possibilidades para que seja trabalhado e entendido. Por esse motivo, serão expostas, de maneira breve, algumas definições sobre Psicologia Social e sobre *Self* para que facilite a compreensão da motivação à luz da Teoria da Autodeterminação (*Self-determination theory*). Em seguida, a motivação (de acordo com a TAD) será aplicada ao processo de aprendizagem dos alunos que estudam música na licenciatura, pela justificativa de que as percepções individuais dentro do contexto social em que estamos inseridos podem nos trazer perspectivas relevantes no que diz respeito ao processo de aprendizagem musical.

Para que se possa encaixar a motivação ao processo de aprendizagem musical do aluno, especificamente no contexto e na proposta dessa pesquisa, será preciso entender, em primeiro lugar, o conceito de motivação e como está ligada à educação de modo geral, expor os tipos de motivação de acordo com a TAD e como *Self* está imerso nessa teoria. A motivação, assim como *Self*, também é um termo muito vasto e está relacionada a tudo o que move o indivíduo a fazer algo, assim como Francine Kemmer Cernev (2011) reforça: “o estudo da motivação se preocupa em entender como

1 Para o presente trabalho, entende-se que é mais viável utilizar o artigo “o” antes do termo “*Self*”, uma vez que na literatura encontra-se diversas exposições feitas da mesma maneira, como no livro “Advanced Social Psychology: The State of the Science” dos autores Baumeister e Finkel (2010), o qual possui um capítulo chamado “*The Self*”. Da mesma forma, Baumeister e Vohs (2007), Guimarães e Boruchovitch (2004), Ferreira (2010), Reeve (2006) e Appel, Wendt e Argimon (2010) citam o termo “*Self*” acompanhado do artigo “o”.

ocorrem os processos que energizam e direcionam o comportamento humano através do desenvolvimento das cognições, necessidades, emoções e eventos externos.”.

Self é uma área de estudo que pode estar essencialmente relacionada às teorias da motivação, como a Teoria da Autodeterminação, a qual foi utilizada como referencial teórico desse trabalho. Todo ser humano é impulsionado a praticar uma tarefa pela motivação, seja ela qual for, sabendo disso é possível estabelecer tipos de motivação para cada ação do indivíduo. De acordo com a Teoria da Autodeterminação, toda motivação intrínseca é determinada pelo *Self* satisfazendo três necessidades psicológicas básicas, sendo elas: as necessidades de autonomia, competência e relacionamento; havendo assim uma regulação intrínseca, ou seja, a motivação provém de vontades, sentimentos, emoções internos do indivíduo que se mantém através de autorregulação.

Outro tipo de motivação é a extrínseca, caracterizada pelas regulações externas, introjetada, identificada e integrada. É comum que a maioria das atividades que fazemos no dia a dia sejam motivadas por agentes externos, sejam esses uma recompensa, uma exigência, uma demanda urgente ou qualquer outra coisa que não um desejo próprio do indivíduo. Para que seja possível determinar os tipos de motivação de um indivíduo, é preciso analisar o *continuum* de autodeterminação, que começa na desmotivação (ausência total da regulação), passando pelas motivações extrínsecas, até chegar na motivação mais autodeterminada (motivação intrínseca).

Sendo assim, é possível determinar padrões de motivação nas atividades exercidas pelo ser humano no decorrer de sua rotina, em diversos aspectos (pessoais, profissionais, emocionais, sociais). No caso desse trabalho, busco encontrar padrões de motivação dos licenciandos em música no decorrer do curso, possibilitando um conhecimento mais amplo da eficiência e funcionalidade da graduação em licenciatura musical na vida desses estudantes.

Como aluna de Música Licenciatura na Universidade de Brasília, tenho entendido como as minhas percepções enquanto graduanda e musicista se transformaram ao longo do curso. As expectativas construídas ao longo da minha preparação para passar na prova até de fato chegar no tão esperado curso de licenciatura em música acarretaram em diversas consequências que hoje me estimulam a entender o que houve comigo e com vários outros alunos que fazem o mesmo curso que eu.

Aos sete anos tive a minha primeira aula de teclado por incentivo da minha mãe e percebi, de forma ingênua, que eu amava tocar e era o que eu queria fazer para o resto da minha vida. Aos treze anos, eu decidi meu curso na graduação, em primeiro lugar seria música porque eu amo fazer

música, em segundo lugar seria licenciatura porque eu ouvi dizer que para dar aula precisava da licenciatura, e eu queria dar aula porque parecia uma ótima opção, tendo em vista que grande parte da minha família é composta por professores.

Que diferença isso faria para a minha formação? Na época, eu não tinha a menor noção de como essa decisão seria extremamente importante para que eu pudesse chegar até aqui. Eu me lembro de dizer: “Quando eu entrar na faculdade vai ser muito melhor do que o ensino médio, porque lá eu vou estudar só o que eu gosto e sei fazer.”. Obviamente, as minhas expectativas foram frustradas e foi exatamente esse contexto que alavancou a minha pesquisa, porque percebo as consequências das minhas percepções sobre quem eu era e quem eu sou hoje para a minha motivação, como me vejo diante do contexto de curso, e como tudo isso está diretamente ligado ao meu processo de aprendizagem musical. Todas essas reflexões ficaram ainda mais latentes quando comecei a interagir diretamente com a Psicologia Social.

A Psicologia Social, de acordo com David G. Myers, é a ciência que estuda o pensamento social, a influência social e as relações sociais, é “O estudo científico de como as pessoas pensam, influenciam e se relacionam umas com as outras.” (MYERS, 2014; p. 28). Gordon Allport diz que a Psicologia Social “Tenta entender e explicar como os pensamentos, sentimentos e comportamentos dos indivíduos são influenciados pela presença atual, imaginada ou implícita dos outros.” (ALLPORT, 1954; p.3). Baumeister e Vohs, citam no texto introdutório do livro chamado “Encyclopedia of Social Psychology” que a Psicologia Social é “o estudo de como as pessoas normais pensam, sentem e agem” (BAUMEISTER; VOHS, 2007, p. 14), sendo essa o centro das demais áreas de estudo e pesquisa que lidam com a experiência humana, podendo ser relacionada a todos os departamentos de uma universidade.

Os estudos que abordam a Psicologia Social são vastos porém recentes, principalmente porque considerá-la como ciência não foi uma tarefa fácil. As abordagens que envolvem a mente humana e o comportamento, psicologicamente falando, estão quase sempre ligadas às problemáticas e complexidades de tais fatores. Em contrapartida, Baumeister suscita que a Psicologia Social tem por objetivo estudar o comportamento humano normal, explicitando que “Qualquer coisa contribuindo para uma maior compreensão de como as pessoas geralmente pensam, sentem e agem é bem-vinda.” (BAUMEISTER; FINKEL, 2010; p. 6)

Uma das primeiras contribuições para a Psicologia Social foi a de William James (1890), que, por meio de análises comportamentais sociais, explica a necessidade do homem em ser

sociável. Ele expõe que nada pode ferir mais o ser humano do que ser ignorado ou se sentir irrelevante socialmente. Além disso, assim como David Meyers (2014), afirma que os meios e as situações sociais podem influenciar claramente o comportamento humano, principalmente no que diz respeito às interações sociais e a nossa própria construção da realidade social, pelo simples fato de que “Nós humanos temos um irresistível desejo de explicar o comportamento, atribuí-lo a alguma causa e, assim, fazê-lo parecer organizado, previsível e controlável.” (MEYERS, 2014, p. 29), o que remete a ideia de que parte do contexto social em que vivemos segue um padrão intrínseco em nós, pelas nossas individualidades.

A Cognição Social é outro conceito de extrema relevância para melhor entender a aplicação da Psicologia Social à vida de um indivíduo, porque é a área que busca entender o que as pessoas pensam sobre si mesmas e sobre as coisas ao seu redor. A princípio, a Cognição Social apresentava-se como uma área da Psicologia focada exclusivamente no pensamento do indivíduo, mas se tornou, em seguida, um conceito aplicado à Psicologia Social para entender o pensamento do ser humano inserido no contexto social (FERREIRA, 2010).

Para uma compreensão mais ampla, a Psicologia Social pode ser vista como uma área de estudo da Psicologia envolvendo-se à vertente humanista e seguindo tendências behavioristas, se unindo a alguns estudos da Sociologia como as análises de comportamentos e conflitos sociais e as interações entre os indivíduos, trazendo assim duas subdivisões básicas, a Psicologia Social Psicológica e a Psicologia Social Sociológica, não como as únicas vertentes da Psicologia Social, mas sim as mais relevantes para tal compreensão, tendo em vista que foram as primeiras a serem consideradas por autores importantes para a área como Gordon Allport (1954) e Stephan e Stephan (1985) (FERREIRA, 2010).

Antes mesmo de saber todo esse conceito acerca da Psicologia Social, no início do ano de 2018 me veio a necessidade de fazer alguma disciplina de verão que pudesse contribuir para minha formação, por esse motivo escolhi completar uma das cadeias que faltavam de acordo com o currículo do curso e foi aí que percebi o interesse pela Psicologia Social. Dentre as opções de disciplinas que estavam disponíveis, a que mais se aproximou do meu perfil acadêmico foi “Psicologia Social 1”. Eu não sabia ao certo do que se tratava, mas como o próprio nome sugere, a ideia de estudar os aspectos psicológicos dentro dos conceitos sociais brilhou meus olhos.

Percebi já no começo da disciplina que não seria uma tarefa fácil seguir até o final por dois motivos. O primeiro deles é que era o meu primeiro contato com a área, o segundo é que era um

conteúdo muito denso que precisaria ser destrinchado muito rápido, tendo em vista que tínhamos apenas um mês e meio (o período relativo às disciplinas de verão da Universidade é compreendido entre a primeira semana de janeiro e segunda semana de fevereiro) para absorver todo o conteúdo proposto.

Porém, não me deixei levar pelas dificuldades e me esforcei ao máximo. Envolvi-me bastante com as ideias e conceitos apresentados pela professora Lude Marieta, que a propósito, não tenho dúvidas de que tive muita sorte em ter “caído de paraquedas” na turma dela, foi um grande privilégio, principalmente pela clareza e paciência que ela tinha para explicar. Diante dos diversos conceitos abordados nas aulas, percebi que era totalmente possível aplicá-los a minha realidade tanto profissional como pessoal e foi assim que surgiram os primeiros questionamentos que me fizeram chegar até aqui.

Entretanto, o que mais me despertou para essa temática foi perceber o quando as minhas características psicológicas e sociais, a maneira como eu penso, ajo, falo e me relaciono, influenciam totalmente nas minhas atitudes e comportamentos (BAUMEISTER, VOHS, 2007). Se tratando da vida acadêmica e do meu processo de aprendizagem, tanto como instrumentista quanto como aluna do departamento de música da Universidade de Brasília, essas características ficaram ainda mais evidentes através do meu processo de autopercepção.

Percebi o quanto eu estava engessada em vários aspectos, sendo um deles o desenvolvimento no meu próprio instrumento. Depois que entrei na Universidade, passei a me enxergar totalmente incapaz de fazer aquilo que sempre desejei fazer: tocar piano e fazer música. Me vi totalmente desesperançosa e influenciada pelos meus próprios pensamentos, pela minha maneira de ver o mundo ao meu redor, e principalmente, pelas comparações que eu mesma fazia em relação a mim e aos outros, me convenci de que as outras pessoas eram muito melhores que eu.

Por isso, minha ideia a princípio, foi relacionar alguns conceitos da Psicologia Social com os processos de aprendizagem musical, principalmente no que diz respeito à autopercepção do estudante de música e como isso reflete no seu comportamento e na sua maneira de aprender. Porém, analisando o que de fato influencia a continuidade da minha formação acadêmica, percebi que tinha mais a ver com as minhas motivações do que qualquer outra coisa. Logo, após algumas leituras e a definição do meu principal objetivo, resolvi focar minha pesquisa nas motivações dos alunos de licenciatura em música sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação, uma vez que está totalmente ligada ao conceito de *Self* que eu já vinha estudando na Psicologia Social.

Consequentemente, os tipos de motivação do aluno dentro do processo de aprendizagem musical me levaram aos seguintes questionamentos: Quais as percepções dos alunos sobre si no contexto do curso de licenciatura em música? Eles se sentem motivados? De onde vem a suas motivações? Como essas motivações podem influenciar os seus processos de aprendizagem musical?

1. SELF E SUA RELAÇÃO COM A TAD

Como um dos tópicos mais antigos da Psicologia Social, o *Self* vem se estabelecendo aos poucos através de diversas teorias que explicam as percepções individuais dos seres humanos quando tratam de si mesmos, e como isso está inserido na vida social deles. Entender quem somos diante de nós mesmos e diante do mundo é determinante para sabermos como vamos pensar, agir ou falar. Nada do que fazemos está isento das nossas próprias reflexões, tanto em relação a nós mesmos quanto em relação ao outro. *Self* é uma estrutura cognitiva individual, um autoesquema, que demonstra-se através dos pensamentos e das memórias. (BAUMEISTER; FINKEL, 2010)

É importante ressaltar que, no contexto da Psicologia Social, não há uma tradução literal para a palavra *Self*, mesmo que já tenha sido compreendida com o termo “Eu Social” por William James, pois ainda não era tido como a teoria atualmente conhecida, e sim como indícios do que poderia ser. Encaixar o *Self* em um conceito sucinto é de nítida complexidade, principalmente porque, de acordo com Baumeister e Vohs (2007), existe uma gama bastante extensa de autorreferentes e teorias de abordagem do *Self*, a TAD é uma delas.

O *Self* não se resume a pensamentos ou sentimentos internos do indivíduo por si só. É possível relacionar o *Self* com inúmeras teorias, e por esse motivo é inviável compreendê-lo como uma única teoria. Para pensar em *Self* de maneira mais objetiva é preciso primeiro entender de onde vem o interesse por compreendê-lo. Por exemplo, buscando entender os processos de motivação de um indivíduo percebe-se que há grande influência do *Self*, porque definindo-o ou criando-o, relacionando-o com a sociedade para descobrir e desenvolver o potencial pessoal, tem-se o *Self* inserido no contexto de agente motivacional considerando aspectos sociais e individuais do indivíduo (REEVE, 2006).

O *Self* é também parte do estudo da Cognição Social. Ferreira (2010) afirma que o *Self* envolve “a formação de impressões, a percepção de pessoas e os estereótipos”, também conceituado como um autoesquema. O *Self* é entendido como o julgamento sobre si, remetendo às diferentes apresentações individuais, dependendo dos diferentes ambientes sociais e os fatores que contribuem para a adaptação a esses ambientes.

Contudo, apesar dos vários conceitos existentes, é possível compreender o *Self* como a consciência do indivíduo sobre sua própria identidade, envolvendo três elementos básicos (BAUMEISTER; FINKEL, 2010). O primeiro deles é a consciência reflexiva, que está ligado a capacidade de identificar quem você é, a percepção individual de si mesmo. O segundo é as

relações interpessoais, entender quem você é e diferenciar-se de outras pessoas através das interações sociais. Por fim, a função executiva, que funciona como um controlador para as percepções de mundo, tudo o que for percebido do mundo externo passará pela sua avaliação individual.

Sendo assim, torna-se totalmente possível relacionar o *Self* a qualquer área da vida de um indivíduo. Por esse motivo, é importante perceber a concordância entre o *Self* e Teoria da Autodeterminação (Self-Determination Theory), tendo em vista que o *Self* é uma estrutura orgânica que caminha junto às necessidades intrínsecas do indivíduo, trazendo significado às informações internalizadas tornando-as coerentes com o seu comportamento. A personalidade e autodeterminação são construídas através do *Self*, bem como a motivação, logo o *Self* torna-se parte indispensável no processo de compreensão da Teoria da Autodeterminação (SILVA; WENDT; ARGIMON, 2010).

Guimarães e Boruchovitch (2004) enfatizam que a concepção do ser humano sobre seu próprio desenvolvimento como organismo ativo (que passa por um processo de crescimento gradativo), tanto em relação a si mesmo como sobre suas relações interpessoais, é a base inicial para a Teoria da Autodeterminação. Portanto, a ideia do *Self* nesse processo de construção pessoal aplicada à TAD é assertiva, desde que pensada como parte necessária para as escolhas e ações do indivíduo de acordo com sua própria vontade e/ou necessidade, obtendo resultados variáveis de satisfação de acordo com os tipos de motivação.

Em concordância com as ideias de relação entre o *Self* e a TAD, Guimarães e Boruchovitch (2004, p.144) explicam:

A base inicial para a Teoria da Autodeterminação é a concepção do ser humano como organismo ativo, dirigido para o crescimento, desenvolvimento integrado do sentido do self e para integração com as estruturas sociais. Nesse empenho evolutivo estaria incluída a busca de experiências com atividades interessantes para alcançar os objetivos de: a) desenvolver habilidades e exercitar capacidades; b) buscar e obter vínculos sociais; e c) obter um sentido unificado do self por meio da integração das experiências intrapsíquicas e interpessoais.

Uma das questões essenciais para compreender a diferença entre motivação intrínseca e extrínseca está no *Self*. Compreendendo os tipos de motivação dentro dos níveis de autodeterminação, é possível perceber que quanto mais autodeterminado o indivíduo for, mais estará de acordo com sua própria vontade, com a motivação do próprio *Self*, o que entende-se por

motivação intrínseca. Já a motivação extrínseca sofre menos influência do *Self*, deixando evidente baixos níveis de autodeterminação quando comparados à motivação intrínseca, os quais mudam de acordo com fatores externos, como recompensas e ameaças. Compreender o *Self* é de extrema necessidade para o melhor discernimento dos diferentes tipos de motivação.

2. O QUE É MOTIVAÇÃO E QUAL A SUA INFLUÊNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL?

Pelos dizeres populares é provável que o conceito de motivação seja determinado por tudo aquilo que nos faz querer agir, um sentimento que nos impulsiona a fazer algo, sempre relacionando a algo positivo, algo que nos traz prazer e alegria. Esse conceito não está integralmente errado, principalmente pela ideia de que a motivação funciona como um impulso para nossas ações, envolvendo aspectos emocionais, sociais e intelectuais. A motivação pode ser compreendida, dentre muitos dos conceitos existentes, como o motivo da ação, atribuindo a esse motivo os objetivos, valores e as condições temporárias de um indivíduo (LOBOS, 1975).

Hentschke e colaboradores (2009, p. 86) compreendem a motivação “como o processo dinâmico de iniciar, manter e finalizar uma ação, sendo desencadeado por fatores internos ou externos”, fatores esses que expressam as necessidades e os desejos pessoais. Trata-se de um conceito com múltiplas possibilidades de definição que, para as autoras, é melhor interpretado como “a energia individual e dirigida”, uma vez que impulsiona todas as ações individuais. Sendo assim, a motivação tem sido estudada em diversas áreas de conhecimento.

Em contrapartida, a motivação não está apenas relacionada com atividades prazerosas, mas também com todo comportamento advindo dos pensamentos, sentimentos, fatores externos e das demandas físicas e psicológicas do indivíduo (CERNEV, 2011). Portanto, a motivação também pode estar atrelada a demandas, percepções e sensações negativas.

A motivação pode ser interpretada também como “algo que nos leva a funcionar e nos ajuda a completar tarefas” (SCHUNK; PINTRICH; MEECE, 2008), portanto a desmotivação leva à ausência de ação. É comum encontrar pessoas que se dizem desmotivadas a praticar algum tipo de atividade, mas a verdade é que elas se sentem motivadas a não fazer determinada ação, por esse motivo, de acordo com a Teoria da Autodeterminação a falta de motivação é vista como um dos três tipos de motivação existentes, sendo as outras duas a motivação extrínseca e suas ramificações e a motivação intrínseca (REEVE, 2006).

A motivação está ligada ao comportamento do indivíduo, fazendo com que cada ser humano sinta a necessidade de se adaptar à sua realidade e às situações vividas através dos estados emocionais, como a fome, a sede, o stress; “sem os estados emocionais, as pessoas perderiam um recurso vital no qual se baseiam para se adaptar e manter o seu bem-estar” (REEVE, 2006, p. 7). Tamanha é a importância da motivação para o indivíduo que, de acordo com Johnmarshall Reeve

(2006), uma pessoa com alta qualidade motivacional consegue se adaptar bem e ser próspera, ao contrário daquela com insuficiência motivacional, que tende a fracassar.

Cernev (2011) explica que as vertentes teóricas sociocognitivas interpretam a motivação não como resultado de um processo simplesmente mecânico, mas sim como parte de um comportamento, podendo assim atribuir significado à motivação. Por esse motivo, o ser humano tem seu direito de escolha para praticar uma ação e realizar uma determinada tarefa, tornando possível medir os níveis de determinação e perseverança através de seus comportamentos, que variam entre ausência de regulação (desmotivação) até a autorregulação (motivação intrínseca).

Pelo viés da Teoria Social Cognitiva, tendo por princípio a Teoria da Autodeterminação, é possível encontrar inúmeros trabalhos que estabelecem uma importante relação entre a motivação e a educação. Danta e Palheiros (2013) destacam a importância da motivação no contexto educacional dando origem a novas pesquisas acerca do assunto, principalmente no que diz respeito ao ensino superior. Essas pesquisas têm sido baseadas principalmente em teorias sociais cognitivas e “buscam entender as orientações motivacionais para a aprendizagem em relação a variáveis como: metas de aprendizagem, crença de autoeficácia, contexto educacional, tempo de curso, gênero, idade e perspectivas profissionais.” (DANTAS; PALHEIROS, 2013, p. 66).

Para Leal, Miranda e Carmo (2012), “a motivação dos discentes é considerada como uma energia dinamizadora do processo de ensino-aprendizagem que atinge todos os níveis de ensino” (LEAL; MIRANDA; CARMO, 2012, p. 163), o que significa dizer que a motivação atinge vários aspectos da vida do estudante, como a maneira que se comporta na instituição de ensino, sua rotina de estudos e como absorve o conteúdo, a satisfação em relação ao seu processo de aprendizagem, etc. Seguindo esse princípio, os autores fizeram uma pesquisa acerca da motivação dos estudantes de Ciência Contábeis em uma Universidade Pública Brasileira. Os pesquisadores constataram que, para os alunos pesquisados, o curso é um meio de alcançarem o que realmente desejam para suas vidas profissionais, apesar dos resultados sugerirem níveis significativos de motivação extrínseca por regulação integrada e motivação intrínseca e esses níveis reduzirem no decorrer do curso. Os resultados desse estudo trazem contribuições primordiais para o contexto educacional, uma vez que, conhecendo os níveis de motivação que permeiam os estudantes, os professores e as instituições podem trabalhar em prol da melhoria do processo de ensino-aprendizagem gerando resultados mais satisfatórios no que diz respeito à motivação dos alunos.

A motivação no contexto educacional é discutida não só na realidade do estudante mas também do ponto de vista do educador. Cernev e Hentschke (2012) ao pesquisarem sobre as percepções psicológicas dos professores de música com base na TAD, encontraram resultados que revelaram que o contexto social pode auxiliar ou prejudicar as necessidades psicológicas básicas gerando impacto sobre suas percepções, seus comportamentos e suas motivações. Os professores participantes da pesquisa, em geral, apresentaram-se satisfeitos em relação às três necessidades psicológicas básicas, o que traz influências positivas para o bem-estar e a satisfação pessoal e alimenta a motivação autônoma dos educadores, conseqüentemente incentivam e auxiliam a motivação dos alunos. Em contrapartida, a relação dos educadores com seus pares e a instituição não gera satisfação da necessidade de pertencimento, o que pode incentivar o distanciamento e isolamento do professor de música na realidade educacional, destacando a importância das relações serem estimuladas dentro do ambiente escolar.

Posto isto, entende-se que o estudo da motivação no contexto educacional gera resultados importantes, porque esclarece questões sobre como e por que os alunos e educadores se sentem motivados ou não para realizarem suas respectivas tarefas. As pesquisas nessa área também contribuem na melhoria das instituições de ensino que têm como principal função apresentar bons recursos para a transmissão do conhecimento de maneira eficaz, bem como auxiliar na satisfação do aluno em aprender e do professor em ensinar, ambos agentes principais no processo de ensino-aprendizagem.

2.1 A motivação para aprender música: uma revisão de literatura

A motivação tem sido aplicada em diversas áreas do conhecimento, discutindo questões de sociabilidade, interações cognitivas e emocionais, a área musical é uma delas. No que diz respeito à educação musical, têm-se buscado entender como e porquê o indivíduo se interessa pelo estudo da música, explicando as influências que fatores internos e externos podem exercer sobre o desenvolvimento e o desempenho no processo de aprendizagem, como os interesses individuais, os objetivos, o apoio das pessoas ao redor, as percepções de si, dentre tantos outros aspectos (HENTSCHE et al., 2009).

Hentschke e colaboradores (2009) expõem uma série de fatores relacionados à investigação da motivação em música, como a valorização e a hierarquia do ensino de música comparado ao

ensino de outras disciplinas, a influência no contexto familiar, a razão dos estudantes se envolverem com atividades musicais e as diferenças de gêneros, grupos sociais e etnias. Todas essas questões estão inteiramente ligadas ao processo de aprendizagem musical dos estudantes, bem como aos padrões de motivação que influenciam tal caminhada.

Já a pesquisa de Araújo e Carvalho (2016) relata como a qualidade da motivação pode mudar de acordo com uma experiência ou expectativa. No caso desse estudo, feito com alunos de licenciatura em música de quatro universidades distintas, foi possível perceber como a qualidade motivacional é afetada quando o estudante entra para o estágio obrigatório do curso. Ao viver experiências que condizem com a realidade da área de atuação, o aluno se depara com situações que o fazem refletir sobre sua formação como professor de música e os desafios que enfrentará ao longo de sua carreira, trazendo mudanças significativas em sua motivação, evidenciando que as médias da desmotivação aumentam e da motivação intrínseca diminuem quando comparadas às médias motivacionais dos alunos que ainda não vivenciaram o estágio supervisionado.

A pesquisa de Dantas e Palheiros (2013) sobre a motivação dos estudantes de licenciatura em música é um dos exemplos de estudo na área da motivação pelo olhar da TAD, a qual as autoras têm por objetivo observar as orientações motivacionais na vida acadêmica de estudantes brasileiros e portugueses. O estudo revela que estudantes com maior grau de autodeterminação têm desempenho mais elevado e maior propensão a terminar os estudos do que aqueles que são geridos por motivação controlada, assim como os estudantes que tendem para a motivação intrínseca e para a regulação integrada expressam mais satisfação com as atividades e mais emoções positivas do que aqueles que possuem motivação menos autônoma.

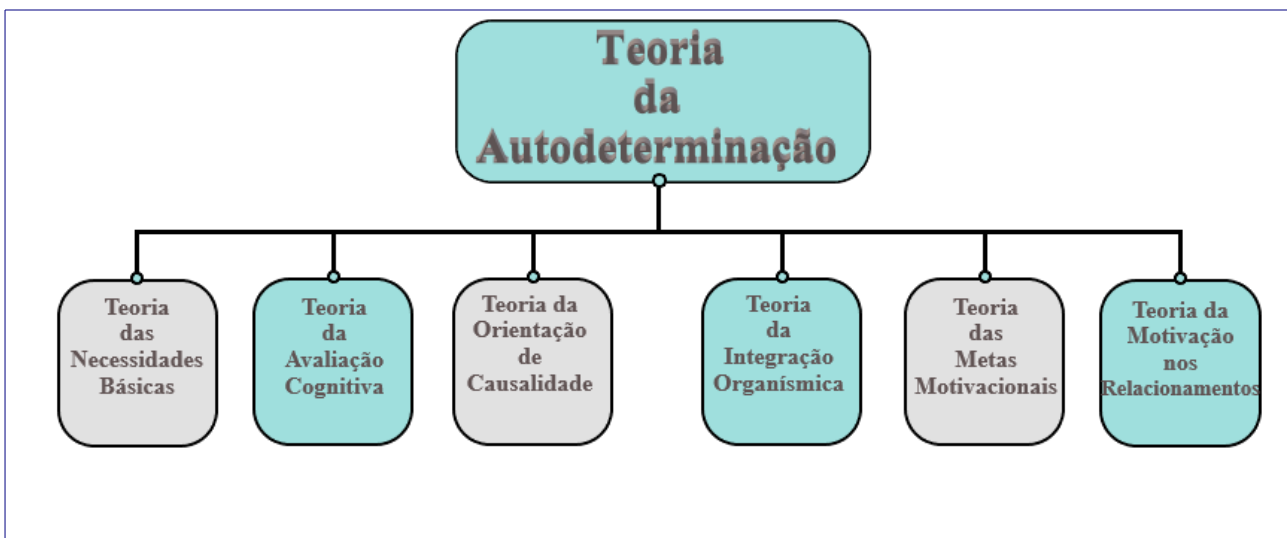
Santos (2017) revela, por meio de sua pesquisa, que a motivação do licenciando em música influencia todo seu processo de aprendizagem no decorrer do curso. Os resultados mostram que os alunos da graduação em música licenciatura da Universidade Estadual de Maringá (UEM) são motivados intrinsecamente e extrinsecamente por regulação integrada. O autor constata que a motivação autônoma gera maior empenho e satisfação pessoal e no contexto proposto em seu trabalho essa motivação precisa ser ainda mais promovida pela instituição e pelos professores, apresentando potenciais intervenções para a melhoria dos padrões motivacionais dos discentes em aspectos como a adaptação ao curso dos alunos do primeiro ano e o senso de pertencimento dos alunos do segundo ano, bem como a relação professor-aluno.

3. TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO (*SELF-DETERMINATION THEORY*)

A Teoria da Autodeterminação (TAD) foi desenvolvida por Edward Deci e Richard Ryan, professores do Departamento de Psicologia da Universidade de Rochester nos Estados Unidos em 1970, como uma macroteoria da motivação, evidenciando que a saúde física e mental são “consequentes do compromisso com os desafios e propósitos da vida” (SILVA; WENDT; ARGIMON, 2010, p.352). A TAD é referência internacional em inúmeras áreas de pesquisa, explicando os contextos motivacionais e a própria motivação do indivíduo “principalmente na educação, nas atividades físicas e esportivas, na saúde e medicina, religião, no meio ambiente, nos ambientes virtuais e meios de comunicação, na administração e nas organizações, nos relacionamentos, na psicoterapia, dentre outras.” (ARAÚJO, 2015, p.37).

Segundo Silva, Wendt e Argimon, a TAD é pautada na visão de que o ser humano sofre influência de condições biológicas e socioculturais, mas também é agente modificador de seu próprio contexto. A TAD é considerada uma macro teoria porque é um conjunto de subteorias que foram desenvolvidas por meio de pesquisas de campo e laboratoriais, sendo nomeadas: Teoria das Necessidades Básicas, Teoria da Avaliação Cognitiva, Teoria da Orientação de Causalidade, Teoria da Integração Organísmica, Teoria das Metas Motivacionais e Teoria da Motivação nos Relacionamentos (figura 1). Essas subteorias são interligadas e interdependentes, o que significa dizer que se atrelam umas as outras e se complementam.

Figura 1 – Micro Teorias da TAD



Fonte: Figura feita pela autora

Para Deci e Ryan, na Teoria das Necessidades Básicas, o ser humano possui necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais (CERNEV; HENTSCHKE, 2012). As necessidades em geral são compreendidas por qualquer condição “que ocorre na pessoa e que é essencial ou necessária a sua vida a seu crescimento e a seu bem-estar” (REEVE, 2006, p. 46). As necessidades fisiológicas são apresentadas por algum déficit biológico, sendo bem representadas pela sede, a fome e o sexo. Já as necessidades psicológicas são aquelas que despertam interesse por atividades, e quando essas atividades satisfazem as necessidades psicológicas geram a sensação de prazer, através da autonomia, competência e do relacionamento. As necessidades sociais são compreendidas e passam por evoluções de acordo com o desenvolvimento e a socialização do indivíduo, caracterizadas pela realização, intimidade e pelo poder (REEVE, 2006).

Santos (2017) enfatiza o desenvolvimento da Teoria da Autodeterminação por meio da tendência natural que o ser humano tem para aprender e ser estimulado e que “além disso, necessitam de autonomia e agir de acordo com uma liberdade de escolha – precisam agir de forma autonomamente motivada” (SANTOS, 2017, p. 9). De acordo com a TAD, a satisfação das necessidades psicológicas do indivíduo é um importante resultado dado pela interação das pessoas com o meio ambiente, sendo observadas pelos níveis de autonomia, competência e relacionamento do indivíduo, o que é essencial para compreender a motivação.

A autonomia é a liberdade em tomadas de decisão, quando podemos decidir por nós mesmos, quando somos livres para escolher onde, quando, como e o que fazer. A autonomia se resume a não ter agentes externos influenciando nas nossas ações, escolhas e decisões, nos permite expressar literalmente as nossas preferências e desejos através do comportamento. A necessidade de autonomia explicita o querer da liberdade de construir os próprios objetivos, assim como de decidir o que é importante para nós e como escolhemos gastar ou investir nosso próprio tempo. Além disso, Reeve destaca que existem três qualidades que juntas definem a autonomia como experiência subjetiva, são elas: *locus de causalidade*, *escolha percebida* e *volição* (REEVE, 2006).

O *locus de causalidade percebido* (LCP) é a percepção que o indivíduo tem sobre a causa de suas ações motivadas, podendo seguir um *continuum* que varia de interno (LCP interno) para externo (LCP externo), onde o primeiro se refere à percepção da motivação causada pelo próprio self e o segundo se refere à percepção da motivação vinda de fonte ambiental. É possível perceber a diferença entre LCP interno e externo quando, por exemplo, um instrumentista decide aprender uma

peça porque gosta muito dela (LCP interno) ou porque tem uma audição/apresentação onde será avaliado por um público (LCP externo) (REEVE, 2006).

A volição diz respeito à vontade que o indivíduo tem de fazer algo sem se sentir pressionado a fazê-lo, estabelecendo uma rivalidade entre liberdade e coação tanto para atividades que queira fazer quanto para as que evita fazer. A volição tem seu nível mais elevado quando uma pessoa age conforme sua própria vontade e sente-se livre para isso, mais especificamente é quando “suas ações são plenamente endossadas pelo seu *self*” (REEVE, 2006, p.68).

Por fim, a escolha percebida se trata das situações em que torna-se possível escolher o que fazer em ambientes que apresentam flexibilidade na tomada de decisão. O oposto da escolha percebida seria justamente a inflexibilidade e rigidez quanto às possibilidades de tomada de decisão, como em ambientes de trabalho onde o chefe estabelece ordens exclusivas e imutáveis à seus subordinados. No entanto, nem toda situação que oferece opções de escolha apoia por completo a autonomia de um indivíduo, como um amigo perguntar ao outro: “Quer ver filme de drama ou suspense?”; nesse caso a outra pessoa não tem possibilidade de expressar sua autonomia verdadeiramente, tendo em vista que existem inúmeras alternativas de gênero e que essa pessoa pode não querer as opções que lhe foram propostas.

Reeve (2006) afirma que a competência é o que nos faz interagir de maneira correta e eficiente em tudo que nos cerca. A necessidade de competência nos traz o desejo de ter um desempenho cada vez melhor ao realizar tarefas em vários aspectos da vida (trabalho, relações, atividades de lazer, educação, etc.). O autor descreve a competência como “uma necessidade psicológica que fornece uma fonte inerente de motivação, capaz de fazer as pessoas buscarem algo e se esforçarem para alcançar o que for necessário para dominar desafios em um nível ótimo.”.

O nível ótimo de um desafio trata-se de um nível que não seja desprezível por ser muito fácil ou que não seja desanimador por ser muito difícil, precisa estar de acordo com as habilidades do indivíduo. Os desafios em nível ótimo estimulam as habilidades e geram mais sensação de competência. Assim como o desafio, o feedback positivo também é importante para promover maior satisfação da necessidade de competência e incentivar a autonomia. É normal que, ao aprender um novo conteúdo, o aluno se sinta inseguro e tenha dúvidas para realizar atividades acerca do assunto, nesse sentido, é necessário que ele tenha sempre um retorno do professor e a cada feedback positivo ele passa a se sentir mais seguro, até que suas reflexões e práticas sobre aquele conteúdo se tornem cada vez mais autônomas.

A necessidade de relacionamento é aquela que nos desperta o desejo de interagir socialmente. O ser humano tem necessidade de afeto com outras pessoas, de ter amigos, porque está sempre em busca de valorização e aceitação, de alguém que o compreenda e que possa confiar seu bem-estar. Temos necessidade de compartilhar experiências, conversar, falar e ouvir, de maneira recíproca, queremos ser amigos e ter amigos. Por meio dos relacionamentos estabelecemos vínculos emocionais com as pessoas “refletindo nosso desejo de estar emocionalmente conectados e interpessoalmente envolvidos em relações calorosas” (REEVE, 2006, p.77).

O senso de pertencimento se dá através de duas características importantes, sendo a primeira a interação com os outros e a segunda a percepção de vínculo social. Quando o indivíduo interage com o meio social a necessidade de pertencer começa a ser suprida, uma vez que o afeto e o engajamento no relacionamento se fazem presentes. Contudo, para que a necessidade de relacionamento seja suprida de fato, é necessário que o vínculo social seja percebido, dado que é por meio dele que há percepção de preocupação e afeto mútuos (CERNEV, 2015), interagindo com o *Self*, haja vista que as relações interpessoais compõem um dos elementos básicos do conceito de *Self*.

A Teoria da Avaliação Cognitiva tem como objeto de estudo a motivação intrínseca sob a influência de um motivador extrínseco, tanto controlador (uma criança que faz algo em troca de uma recompensa vinda dos pais) como sedutor (um amigo que paga uma bebida não alcoólica para outro em troca de ser levado para casa, por não poder dirigir sob efeito de álcool). Portanto, na maioria das vezes a intenção do agente motivador é estimular em outra pessoa um comportamento desejável ou desestimular um comportamento indesejável (REEVE, 2006).

No contexto educacional, a Teoria da Avaliação Cognitiva “investiga como as condições socioculturais representadas pelos eventos externos, podem aumentar ou diminuir a motivação intrínseca dos alunos” (ARAÚJO, 2015, p. 44). Evidentemente, conforme o aumento dos fatores externos (feedbacks, recompensas, elogios, etc.) ganha força, a motivação intrínseca tende a diminuir, tendo em vista que esses fatores promovem a motivação extrínseca, gerando impacto sobre as necessidades de autonomia e competência do indivíduo. Entretanto, é possível promover a motivação intrínseca com fatores externos desde que sejam devidamente controlados e bem administrados (ARAÚJO, 2015).

A Teoria da Orientação de Causalidade diz respeito às diferenças das regulações através das variações de comportamento, do mais controlado ao mais autônomo (ARAÚJO, 2015). De acordo

com Cernev (2011), essa miniteoria expressa como as diferenças dos indivíduos condicionam e orientam seus comportamentos tornando-os autônomos ou controlados. A autora explica que um professor que tem uma fonte de orientação causal extremamente controlada pode gerar maior dependência de recompensas, ameaças ou prazos, pelo fato de seus comportamentos serem movidos por meio de incentivos ambientais, recompensas ou pressões externas. Além disso, a orientação de causalidade pode ser dividida em três tipos: a autônoma, quando os comportamentos são regulados internamente, não havendo agentes externos; a controlada, originada por comportamentos de motivação extrínseca, gerando necessidade de fatores externos como recompensas e punições; e a desmotivação, quando há predominância de apatia, ou ausência de comportamento (SANTOS; 2017).

A Teoria da Integração Organísmica “trata das diferentes formas da motivação extrínseca em relação à internalização das normas e valores externos” (DANTAS; PALHEIROS, 2013, 67). Segundo Cernev (2011), essa subteoria destina-se a analisar como a motivação extrínseca e seus tipos de regulação podem ser internalizados no indivíduo, contribuindo de maneira essencial para o processo de socialização e para o sentimento de autodeterminação. Araújo (2015) afirma que essa miniteoria “prevê a existência de vários tipos de motivação extrínseca, desde a motivação mais controlada até a mais autodeterminada”, justamente porque considera os níveis de internalização dos tipos de regulação.

A Teoria das Metas Motivacionais está relacionada às metas intrínsecas e extrínsecas para se cumprir uma determinada tarefa, gerando impactos na motivação e no bem-estar pessoal. As metas intrínsecas se enquadram nos objetivos de vida, no desenvolvimento pessoal, na contribuição social, etc; gerando satisfação psicológica através dos sentimentos de bem-estar, desempenho e realização pessoais. As metas extrínsecas estão relacionadas a bens materiais, estética, status; e não contribuem para a satisfação das necessidades básicas. Em contrapartida, é válido ressaltar que o uso de fatores extrínsecos podem contribuir para o alcance das metas intrínsecas, gerando um melhor resultado no que diz respeito ao alcance de objetivos. (CERNEV, 2011).

A Teoria da Motivação nos Relacionamentos tem como foco os processos orgânicos do relacionamento, como se desenvolve e se mantém uma relação, estando totalmente ligada à necessidade básica de pertencimento (relacionamento), principalmente porque as relações não são apenas desejáveis como também necessárias para o bem-estar psicológico. Essa teoria explica como as motivações impulsionam os relacionamentos e os indivíduos. As relações recíprocas de alta

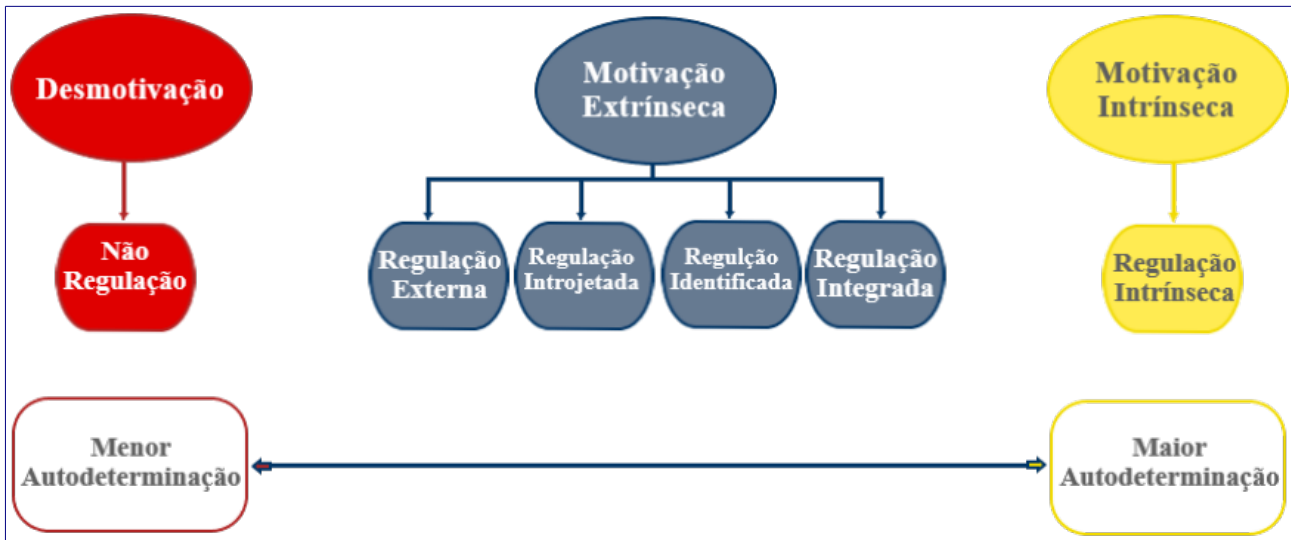
qualidade geram impacto positivo nas necessidades básicas de autonomia, competência e pertencimento para cada um dos parceiros, trazendo contribuições para aspectos motivacionais (ARAÚJO, 2015). De acordo com essas interações interpessoais, é possível distinguir duas variáveis, sendo a primeira chamada de sensibilidade interpessoal, que caracteriza a sensibilidade do comportamento e do humor por meio das interações sociais, derivada de críticas e rejeições por exemplo, tendo como provável consequência a depressão e a baixa autoestima. Diferente da sensibilidade interpessoal, a competência interpessoal (segunda variável) impulsiona sentimentos pessoais positivos, por meio de apoio mútuo, da boa gestão de conflitos, da compreensão, trazendo positividade emocional e motivacional. (CERNEV, 2015).

3.1 Os tipos de motivação e suas regulações

A falta de motivação, a motivação intrínseca e a motivação extrínseca (classificada em quatro tipos de regulação) são os três tipos de motivação classificados pela Teoria da Autodeterminação. A primeira diz respeito a ausência da motivação para praticar alguma ação, é a falta de impulso para determinada atividade. Já a motivação intrínseca é aquela que as próprias necessidades psicológicas geram motivação, a autodeterminação traz a motivação, gerando satisfação espontânea no desempenho de determinada ação. Por fim, a motivação extrínseca é subdividida em quatro outros tipos de motivação: externa, introjetada, identificada e integrada; que são classificadas pelo grau de autodeterminação do indivíduo (REEVE, 2006).

De acordo com a TAD, é possível classificar os tipos de motivação e suas regulações por meio de um *continuum* de autodeterminação (figura 2), passando de um extremo ao outro, onde o início se dá pela desmotivação com a ausência de regulação, seguindo para as motivações extrínsecas (externa, introjetada, identificada e integrada) e terminando na motivação intrínseca que caracteriza uma motivação completamente autônoma. Ao contrário da motivação intrínseca, a motivação extrínseca destaca-se por meio de comportamentos controlados, sendo assim quanto mais extrínseca for a motivação mais controlada e menos autônoma será a ação.

Figura 2 – *Continuum da Autodeterminação* proposto por Deci e Ryan



Fonte: Figura feita pela autora

Para Johnmarshall Reeve (2006), identificar os tipos de motivação é importante porque há influência direta da maneira como as pessoas pensam, sentem e agem. Portanto, as atitudes e os comportamentos de uma pessoa com motivação intrínseca são diferentes de uma pessoa com motivação extrínseca. Deckers (2001) reforça a ideia de distinção entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca explicando que toda atividade motivada intrinsecamente é inerente à própria vontade de execução do indivíduo, diferente da extrínseca, que necessita de uma fonte externa, seja ela uma boa nota, uma oferta financeira, uma obrigação no trabalho etc.

Há também a necessidade de diferenciar os tipos de motivação classificados pelas regulações dentro do *continuum* de autodeterminação, para perceber o nível de envolvimento da pessoa em relação à determinada atividade e assim compreender a satisfação das necessidades de competência e autonomia após a finalização dessa tarefa, o que possibilita trazer soluções para resultados que demonstram queda nos níveis de motivação ou, até mesmo, altos níveis de desmotivação.

A motivação externamente regulada “é o protótipo da motivação extrínseca, não-determinada pelo self” (REEVE, 2006, p. 98), o que significa dizer que toda ação motivada de maneira externa não terá qualquer influência da necessidade própria do indivíduo. Desse modo, a ausência de um agente externo pode anular um provável comportamento. Quando um aluno cumpre determinada tarefa rapidamente porque a professora diz que vai premiar quem terminar primeiro, ou quando um filho arruma seu quarto porque os pais o ameaçam com algum tipo de castigo caso ele

não o faça, são exemplos de motivação externa. É provável que, se não houvesse a recompensa da professora, o aluno faria a sua tarefa de acordo com seu próprio tempo ou, se os pais não fizessem ameaça de castigo, o filho não arrumaria o quarto.

A motivação introjetada se dá quando não há influência direta do *Self*, mas de alguma maneira o próprio indivíduo se culpa quando uma ação é julgada negativamente por outras pessoas, ou se orgulha quando uma ação é julgada positivamente pelo meio externo. São sistemas internos de recompensa ou punição emocional que geram a motivação, por consequência de uma determinação externa, trazendo a interpretação de que “o indivíduo começou a internalizar as razões externas do comportamento” (DECKERS, 2001, p. 276). Um exemplo de motivação introjetada é o mal estar de um aluno quando ele não estuda, porque foi previamente estabelecido pelo ambiente em que convive que ele deve estudar e não porque ele simplesmente quer estudar.

Outro tipo de motivação extrínseca é a que se caracteriza pela assimilação de um motivador externo, no sentido de identificação. Portanto, esse tipo de regulação chama-se identificada, o ator da ação escolhe agir de acordo com o que lhe parece necessário ou importante, para fins de progresso próprio, mesmo que não seja necessariamente sua vontade no momento. Quando um praticante de atividade física decide se esforçar um pouco mais para alcançar uma meta autoestabelecida, porque sabe que de alguma maneira essa prática fará bem ao seu corpo, ele internaliza e se identifica com essa ação, sendo assim seus comportamentos tornam-se mais autodeterminados, ele experimenta a sensação de liberdade ao melhorar sua prática gerando melhores resultados em seu desempenho (REEVE, 2006).

A regulação mais autodeterminada da motivação extrínseca é a integrada, sendo assim é a que mais se aproxima da intrínseca (que é a mais autodeterminada possível, dentre todos os tipos de motivação). A motivação integrada “envolve a síntese de várias identificações para formar um senso de self coerente e unificado, um processo que provavelmente requer considerável esforço, reflexão e autoconsciência.” (VANSTEENKISTE; NIEMIEC; SOENES, 2010. P. 116). Enquanto na motivação identificada o indivíduo internaliza determinado comportamento, na integrada o comportamento se torna parte do *Self*, trazendo novas maneiras de agir e sentir sem que entre em conflito com aquelas pré existentes no *Self* (REEVE, 2006). Um religioso que faz doações à igreja, entende que é uma ação importante e nobre e o faz bem porque está de acordo com seu autoconceito de altruísmo, está integrando um valor social ao seu próprio *Self*, portanto a escolha de doar, incentivada por um conceito/valor estipulado por aquele meio social, é livre e autodeterminada.

4. METODOLOGIA

O presente trabalho, de acordo com o objetivo de investigar a motivação para aprender dos licenciandos em música da UnB, foi desenvolvido pelo método de pesquisa quantitativa através de um survey. O survey não só contempla a necessidade de alcançar um bom quantitativo de pessoas, como também disponibiliza uma coleta de dados objetiva através de questionários e enquetes, por exemplo (SANTOS, 2017). Babbie (1999) faz uma comparação entre survey e censo explicitando a diferença entre eles, sendo o primeiro uma forma de examinar uma amostra da população (grupo de pessoas), enquanto o segundo engloba a população total.

A partir do tema, decidi fazer o questionário autoadministrado, por ser um tipo de survey mais abrangente que possibilita uma coleta de dados em grande quantidade alcançando um público maior. Existem os questionários compostos por perguntas com opções de respostas objetivas e os questionários compostos por perguntas com opções de respostas subjetivas. O questionário com respostas objetivas permite que o participante responda com maior rapidez, optando pela alternativa que melhor lhe representa, tendo em vista que é organizado por perguntas com alternativas de resposta. Esse tipo de questionário facilita o processo de análise de dados, porém não traz uma grande variedade de respostas, o participante pode se sentir limitado ao encontrar respostas que sejam apenas parecidas com sua opinião e não que a contemple plenamente (SANTOS, 2017).

Em contrapartida, o questionário com respostas subjetivas traz ao participante a oportunidade de se expressar livremente acerca do assunto que lhe foi proposto. Esse tipo de questionário permite que o pesquisador encontre respostas com maior variedade e criatividade, coletando informações que expressam fielmente as opiniões dos participantes, por outro lado torna o processo da análise de dados mais demorado. No âmbito desse trabalho, por ser um questionário autoadministrado, o participante pode cooperar com suas respostas sem o auxílio do pesquisador, tornando-se diferente das pesquisas que utilizam as entrevistas como método (SANTOS, 2017).

4.1 Elaboração do Questionário

Para que fosse possível a realização dessa pesquisa alcançando os objetivos propostos, utilizou-se um questionário que foi elaborado para um trabalho semelhante a este, escrito por Gabriel Matsudo dos Santos (2017) e intitulado: “Motivação dos Alunos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Maringá na Perspectiva da Teoria da Autodeterminação”; por ser compatível com os objetivos estabelecidos para a realização do presente trabalho,

englobando os níveis de motivação em cada uma das opções de resposta. Para tanto, algumas alterações foram feitas adequando o questionário a esta pesquisa, sendo elaborado tanto em formato “pdf” (para que se pudesse colocar em anexo neste trabalho) quanto em um site específico para métodos de survey chamado “survey monkey” (para que os estudantes participantes da pesquisa pudessem acessar e responder).

O questionário é composto por oito questões objetivas e 1 uma subjetiva, as quais tratam das motivações dos alunos para cursar música licenciatura na UnB e suas percepções sobre o curso, além de perguntar, inicialmente, a idade do participante e o seu semestre no fluxo. Há seis alternativas por questão objetiva, refletindo diferentes níveis de motivação em cada um delas, respeitando o *continuum* de autodeterminação proposto pela teoria apresentada nesse trabalho (desmotivação, motivação extrínseca – por regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada, regulação integrada – e motivação intrínseca).

Foi explicitado que para cada questão o participante deveria preencher a alternativa que melhor representasse sua opinião. Apesar de respeitar o *continuum* de autodeterminação, as opções de resposta foram colocadas de maneira aleatória, para que as respostas não sofressem influência alguma tanto pelo padrão do *continuum* quanto das alternativas. A pergunta com possibilidade de resposta subjetiva ofereceu ao participante a oportunidade de esclarecer suas percepções acerca da motivação no curso, de maneira livre, para que assim deixasse sua opinião sobre o tema, havendo também o direito de escolha entre responder ou não responder a referida questão.

4.2 Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada via internet pelo site “survey monkeys”, através da divulgação do link que foi enviado por WhatsApp e E-mail, tanto em grupos quanto individualmente, para alunos da licenciatura do Departamento de Música da Universidade de Brasília. Deveriam ser alunos necessariamente matriculados e ativos no curso de música licenciatura da UnB no segundo semestre do ano de 2018 e no primeiro semestre do ano de 2019, por se tratar de uma pesquisa quantitativa que tem essa população como alvo.

Como grande parte dos alunos não faziam parte da minha rede de contatos, procurei recolher o máximo de contatos possível, para isso pedi que meus amigos e professores me ajudassem a divulgar a pesquisa, também passei em algumas aulas de disciplinas específicas da

licenciatura. Enviei também e-mail para alguns professores e alunos com um convite de participação da pesquisa (texto em anexo – p.54).

A partir dessa divulgação obtive retorno de 52 alunos participantes, o que corresponde a uma média de 30% dos alunos ativos no curso, amostra suficiente para dar prosseguimento à pesquisa.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como esse trabalho é de caráter quantitativo que conta com uma porcentagem de respondentes não muito alta, optou-se pela análise estatística descritiva, que diferencia-se da estatística inferencial, uma vez que não objetiva fazer inferências acerca dos resultados obtidos através dos dados, baseada na teoria das probabilidades (CERNEV, 2011, p. 72).

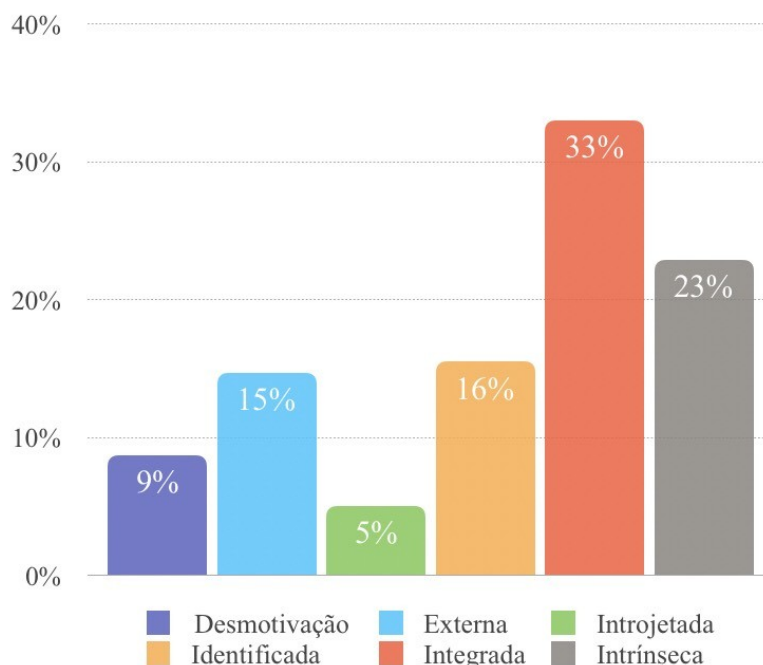
A estatística descritiva tem como objetivo descrever os dados, ou seja, sintetizar uma série de valores da mesma natureza possibilitando uma visão global da variação desses valores, organizando e descrevendo os dados por meio de tabelas, gráficos e de medidas descritivas. Neste trabalho foram utilizados gráficos, que apresentam maior compreensão global dos dados, permitindo que se perceba sua forma geral sem deixar de evidenciar fatos que sejam interessantes ao pesquisador (REIS et al, 1994).

O site *survey monkey* disponibiliza um breve resumo percentual para cada alternativa de resposta, os percentuais foram colocados em tabelas do aplicativo *Numbers* (disponível em aparelhos *apple*) que possui modelos prontos de gráficos diversos, os modelos utilizados foram “Gráficos de Colunas” e “Comparação de Dados”. Além disso, foi feita a separação de respostas por semestre em que os participantes se encontram no fluxo, bem como por idade, tendo por base o atual censo do IBGE que categoriza a população jovem com pessoas entre 15 e 24 anos e a população adulta com pessoas de 25 anos ou mais. Ao final, buscou-se considerar as respostas subjetivas como complemento dos dados estatísticos.

5.1 Análise estatística descritiva

O gráfico a seguir demonstra os percentuais dos níveis de motivação de acordo com as respostas das questões objetivas de 1 a 8. Cada alternativa corresponde a um tipo de motivação e, de acordo com a média percentual, pode-se inferir que os licenciandos em música da UnB se identificam muito mais com as motivações integrada e intrínseca quando comparadas a outros tipos de motivação. Portanto, percebe-se que, em aspecto geral, a maior parte dos alunos participantes se veem mais autodeterminados em seus processos de aprendizagem durante o curso, sugerindo resultados com altos níveis de motivação autônoma.

Figura 3 – Percentual de respostas das questões objetivas



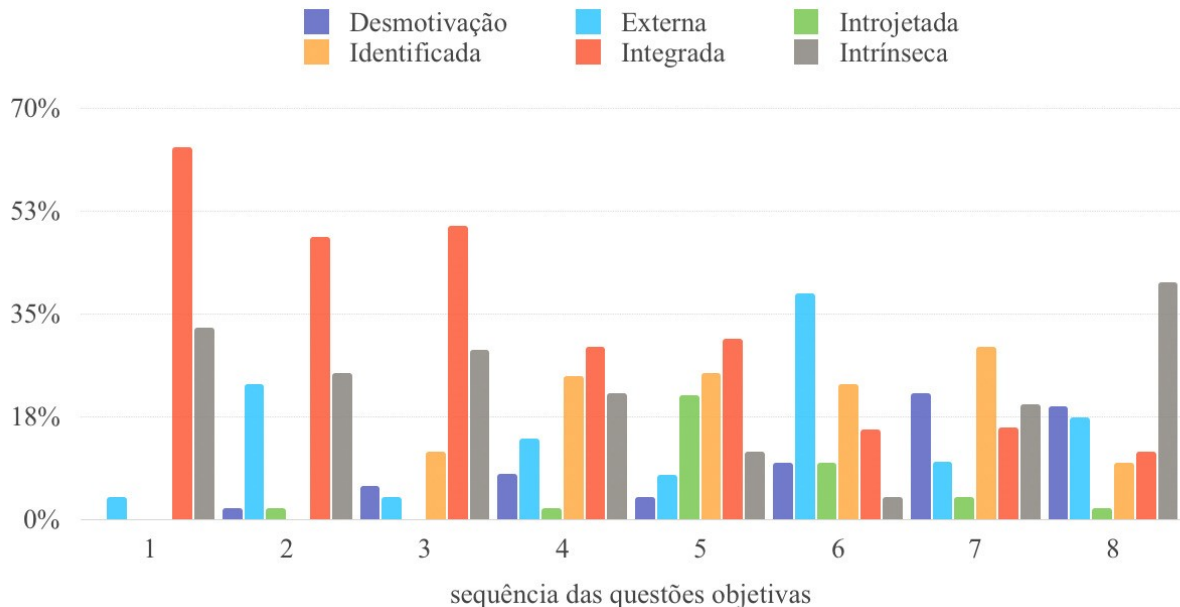
Fonte: figura elaborada pela autora

A motivação autônoma é aquela que abrange os três níveis de motivação mais autodeterminados dentro do *continuum* da Teoria da Autodeterminação, tornando-se o conjunto das motivações identificada, integrada e intrínseca. De acordo com Deci e Ryan (2008), além da motivação autônoma, existe a motivação controlada que é basicamente o oposto da autônoma, porque engloba as motivações externa e introjetada, as quais compreendem ações não integradas ao senso de identidade (*Self*). Sendo assim, apesar dos níveis de motivação externa e motivação identificada estarem próximos, quando pensadas em conjunto com os outros níveis, é possível concluir que o percentual de motivação autônoma (identificada, integrada e intrínseca) é consideravelmente maior que o de motivação controlada (externa e introjetada) e a desmotivação.

O gráfico abaixo mostra a comparação dos níveis de motivação para cada questão objetiva. As três primeiras questões (*1. Por que você vai à universidade? ; 2. Por que você escolheu a licenciatura? ; 3. O que te motivava a assistir as aulas no início do curso?*) possuem alto grau de semelhança na escolha de alternativas que representam as motivações integrada e intrínseca. Tais resultados demonstram compatibilidade com os estudos de Santos (2017) que, por meio do mesmo

questionário, identificou nas questões 1, 2 e 3 a predominância nos níveis de motivação integrada e intrínseca dos alunos de licenciatura em música da Universidade Estadual de Maringá.

Figura 4 – Percentual de respostas para cada motivação nas questões objetivas



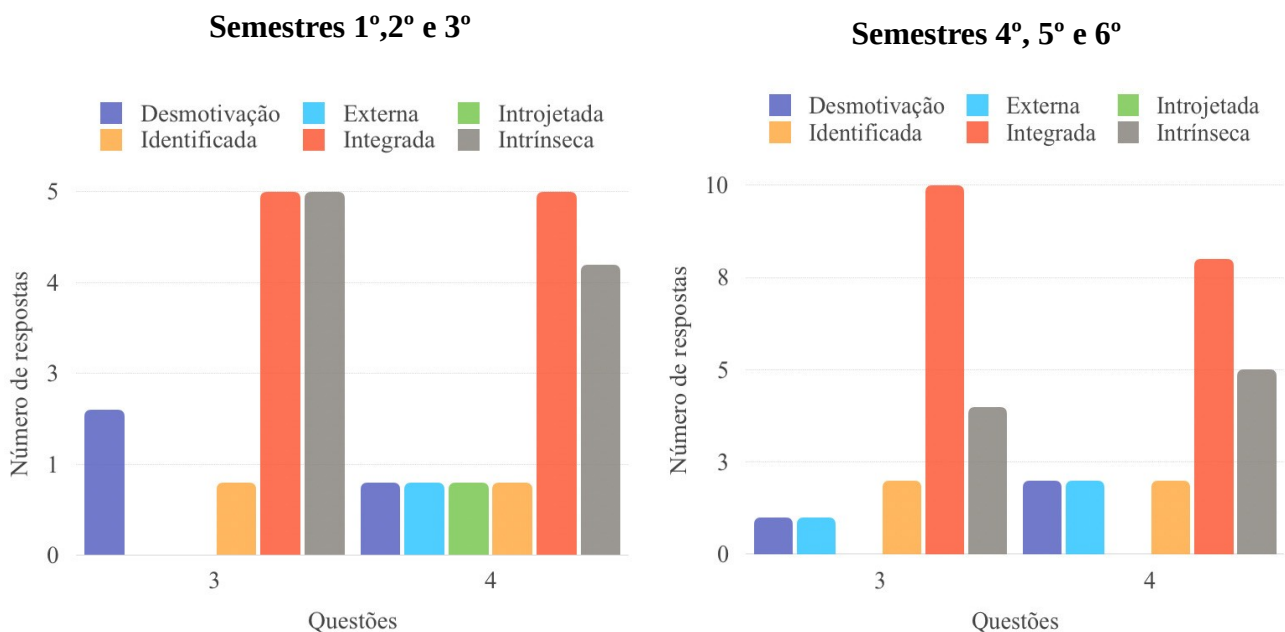
Fonte: figura elaborada pela autora

Enquanto nas questões 1 e 2 as respostas para alternativas que representam a motivação identificada foram nulas, percebe-se que essa motivação ganha aumento significativo a partir da terceira questão. Além da aparição da motivação identificada, percebe-se também o aumento da ausência de intenção (desmotivação) e os níveis de motivação integrada e intrínseca sofrem uma queda considerável da terceira para a quarta questão (3. *O que te motivava a assistir as aulas no início do curso?* 4. *O que te motiva a assistir as aulas atualmente?*). Isso porque, corroborando com as pesquisas de Guimarães e Bzuneck (2008, p. 110):

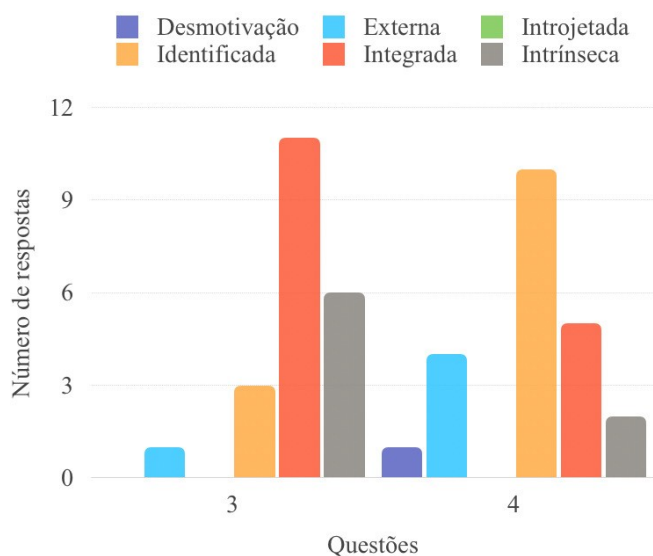
A literatura da área (motivação na educação) tem revelado que o avanço nas séries escolares é acompanhado de um declínio motivacional (Harter 1981; Lepper, Henderlong, 2000; Lepper e colaboradores 2005). Especificamente no ensino superior observam-se aspectos interessantes do problema. [...] Chegando à universidade, (os alunos) têm expectativas de que as disciplinas que compõem a grade curricular do seu curso devem contribuir para a sua formação e aos professores caberá demonstrar como será essa contribuição. [...] Os professores, por sua vez, esperam contar com alunos auto-regulados, auto-disciplinados, com espírito investigativo, que saibam e estejam dispostos a estudar, pois são universitários.

O curso de licenciatura em música na UnB tem duração de nove semestres. Dividindo os nove semestres em três períodos, pode-se perceber um padrão de respostas para cada período. Os alunos do primeiro período (1º, 2º e 3º semestres) não demonstraram tanta variação de resposta da terceira para a quarta questão, bem como os alunos do segundo período (4º, 5º e 6º semestres). Em contrapartida, é nítida a diferença de respostas dos alunos do primeiro período para os alunos do segundo período, a motivação integrada entra em destaque para os estudantes que estão passando pela fase intermediária do curso. Por fim, as respostas dos alunos que enfrentam a fase final do curso (7º, 8º e 9º semestres) mostram grande variação dos níveis de motivação ao comparar a fase inicial do curso com a fase em que estão vivendo agora. Apesar da queda nos níveis de motivação intrínseca em todos os períodos, é importante ressaltar que não há presença significativa da motivação controlada, portanto mesmo que a motivação externa tenha mais ênfase que a motivação intrínseca ao final do curso, o conjunto que traduz a motivação autônoma permanece mais relevante que o conjunto das motivações de aspecto controlado.

Figura 5 – Comparativo dos níveis de motivação entre os períodos de curso



Semestres 7º, 8º e 9º



Fonte: figura elaborada pela autora

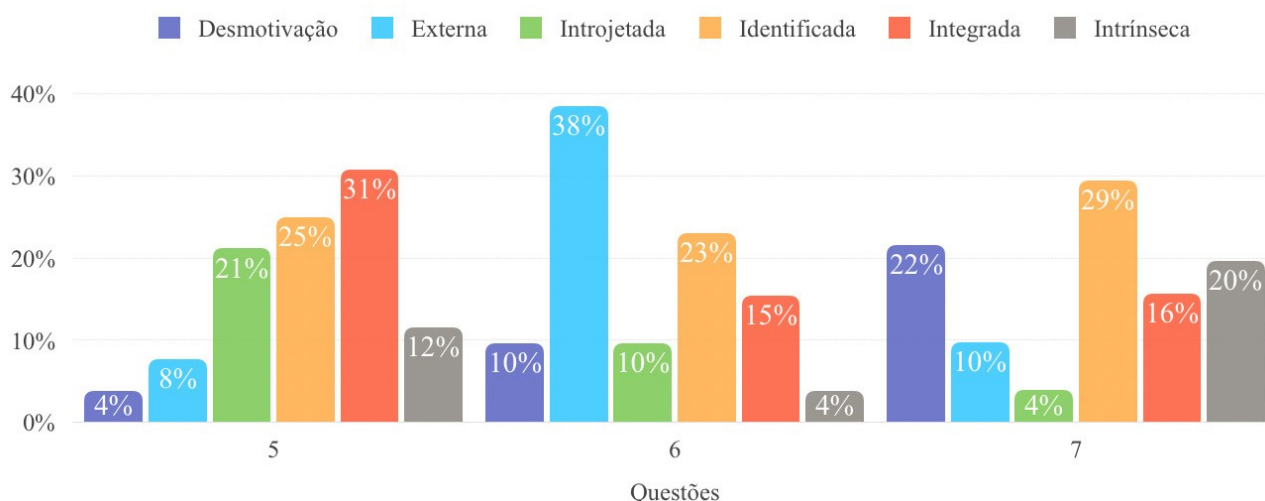
Para as questões 5, 6 e 7 (5. *Quando encontro uma dificuldade no conteúdo de uma disciplina, qual o sentimento que mais representa esse momento?* 6. *Quando tenho uma dificuldade com um professor de uma disciplina, qual sentimento melhor representa o momento?* e 7. *Quando tenho dificuldade de me ajustar à turma, qual sentimento melhor representa o momento?*), tem-se o aumento significativo de motivação controlada em comparação com as outras questões. É possível inferir que quando os alunos enfrentam dificuldades no decorrer do curso, as motivações passam a ser menos autoterminadas.

Contudo, ao fazer um comparativo entre essas questões, percebe-se que os níveis de motivação controlada tornam-se superior aos níveis de motivação autônoma quando a dificuldade deixa de ser com o conteúdo ou a interação com os colegas e passa a ser com o professor (figura 8). Enquanto a dificuldade é apenas com o conteúdo da disciplina (questão 5), apesar da presença da motivação controlada, a motivação autônoma permanece em destaque. Quando o assunto trata da relação professor-aluno (questão 6), os níveis de motivação controlada se tornam maiores que os níveis de motivação autônoma, com ênfase na motivação externamente regulada, uma vez que 38% das respostas foram para a alternativa “e” (Só quero acabar logo essa disciplina.). Em contrapartida, quando a dificuldade passa a ser sobre o ajuste à turma, a motivação autônoma ganha maior

evidência, apesar do alto nível de desmotivação (22% das respostas), o conjunto de motivações mais autodeterminadas somam 65% das respostas.

A falta da sensação de competência pela dificuldade de relação interpessoal com o professor pode explicar o motivo da predominância de motivação controlada na questão 6, fator que exerce influência direta na autonomia do estudante. O professor tem por responsabilidade, como mediador da relação sujeito-objeto (aluno-conteúdo), promover a autonomia e competência do estudante, diferente da relação entre colegas, que traz impactos maiores à necessidade de relacionamento, o que pode justificar o elevado nível de desmotivação na questão 7.

Figura 6 – Comparativo das questões 5, 6 e 7



Fonte: Figura elaborada pela autora

Esses resultados reforçam a importância do professor em sala e como sua atuação pode influenciar a motivação dos alunos. O professor é o mediador no processo de ensino-aprendizagem, e carrega a responsabilidade não só de transmissão do conhecimento como também de carga afetiva na relação construída com o aluno, uma vez que essa relação pode marcar a vida do estudante para além da vida escolar/acadêmica (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005). A maneira como interage com os alunos trabalhando a necessidade de relacionamento, as estratégias que adota para transmitir o conhecimento através de desafios em níveis ótimos, os tipos de atividade que propõe e a maneira como avalia (*feedback* positivo), são alguns fatores de extrema relevância para a eficácia do trabalho do professor em sala de aula suprindo as necessidades de autonomia, competência e relacionamento do aluno.

Apesar da questão 7 evidenciar níveis de motivação autônoma maiores que os níveis de motivação controlada, a crescente desmotivação nas respostas para a questão 7 em relação às questões 5 e 6, chama atenção para uma importante reflexão sobre as relações em sala de aula. É comum que as relações interpessoais entre os alunos gerem motivação para a ida e permanência na universidade, é o que Guimarães e Bzuneck (2008) chamam de regulação externa por interações sociais, e quando essas relações apresentam dificuldades é natural que a desmotivação cresça consideravelmente. Mesmo que a desmotivação sobre as relações entre alunos seja maior que a desmotivação sobre a relação professor-aluno, os resultados sugerem que as dificuldades de interação com a turma não são suficientes para que os níveis de motivação autônoma sejam menores que os níveis de motivação controlada, já as dificuldades com o professor geram resultados impactantes nos níveis de motivação autônoma.

Uma provável justificativa para esses resultados é que, como dito anteriormente, o professor é o grande responsável por mediar a adaptação do aluno com o conteúdo, já os colegas de turma são agentes secundários nesse processo em sala de aula. As atividades colaborativas são de extrema importância, porque estimulam no indivíduo a interação com os outros e a percepção de vínculo social e complementam as necessidades de autonomia e competência (CERNEV, 2015). Em contrapartida, as dificuldades em relação à adaptação de atividades em grupo não são suficientes para a redução drástica dos níveis de motivação autônoma, uma vez que os colegas não tem o mesmo papel/importância do professor (mediador).

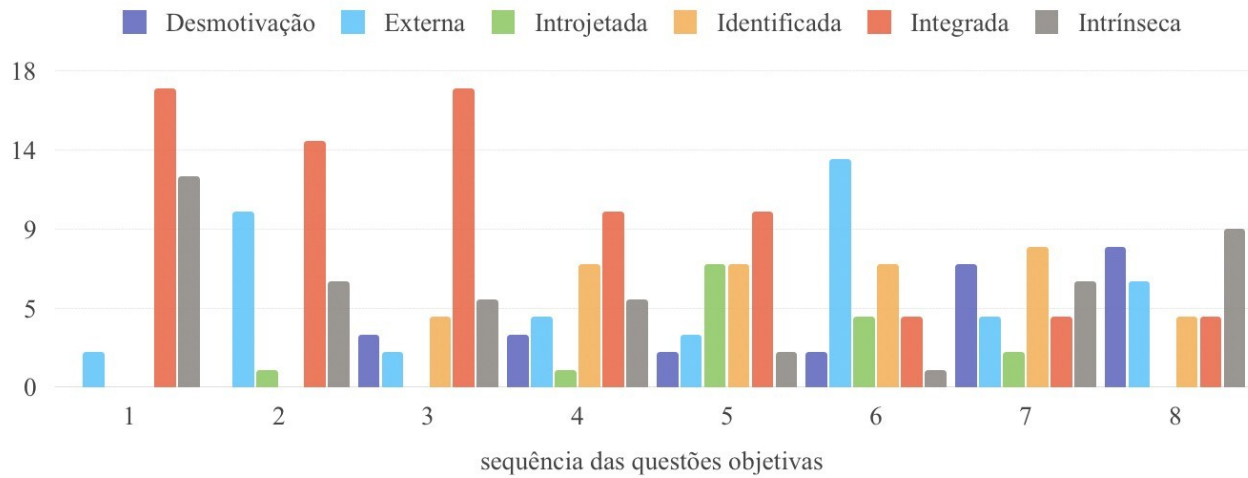
A questão 8 atesta alto teor de motivação intrínseca (8. *Qual sua perspectiva para a atuação após a formação?*), posto que 40% das respostas foram para a alternativa “F” (Quero trabalhar com educação musical, pois é o que escolhi para mim.). Ao somar o percentual da motivação intrínseca com o das motivações identificada (10%) e integrada (12%), observa-se que as pretensões de atuação após a formação demonstram padrões de motivação autônoma maiores que os de motivação controlada. Os alunos se veem autonomamente motivados para atuar como professores de música e reconhecem que essa atividade os proporciona satisfação pessoal.

Outro fator curioso a ser analisado é a faixa etária dos estudantes. Dividindo a faixa etária dos alunos participantes em duas partes, sendo a primeira aqueles com até 24 anos (jovens) de idade e a segunda os que possuem 25 anos ou mais (adultos), presume-se que os estudantes adultos são mais unânimes e estáveis em suas respostas, apresentando resultados mais satisfatórios sobre a realização pessoal e a autonomia, principalmente nas questões 1, 2, 3, 4 e 8. As questões 5, 6 e 7, que representam situações de dificuldade com o conteúdo, o professor e o ajuste à turma, parecem

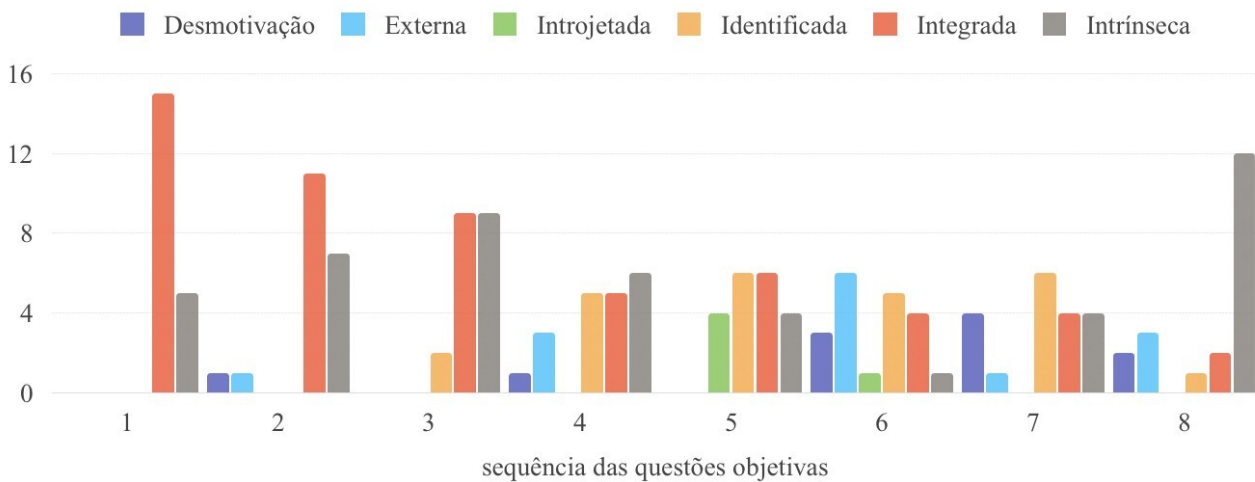
evidenciar um maior equilíbrio frente as dificuldades e frustrações quando comparados os resultados com os jovens. Contudo, a questão 6 (dificuldades com o professor da disciplina) ainda demonstra alto teor de motivação controlada, entrando em equilíbrio com a motivação autônoma (10 respostas para motivação controlada e 10 respostas para motivação autônoma).

Os alunos jovens apresentam níveis de motivação extrínseca por regulação integrada mais recorrentes que os demais tipos de motivação nas questões de 1 a 5. Isso implica dizer que, mesmo quando existe dificuldade com o conteúdo da disciplina (questão 5), permanecem autonomamente motivados, haja vista que apresentam níveis consideráveis de motivação identificada (nas questões 3, 4 e 5) e intrínseca. Em contrapartida, as dificuldades com o professor (questão 6) diminuem energicamente os níveis de motivação autônoma, os alunos jovens se mostram cada vez menos autodeterminados quando se frustram na interação com o professor. Em relação às necessidades de pertencimento e à atuação na área de formação (questões 7 e 8) os alunos jovens percebem-se mais desmotivados que nas outras questões.

Pode-se inferir também, por meio dos dados analisados, que os estudantes jovens sentem maior impacto nas relações entre os colegas por ainda se enquadrarem em formação no que diz respeito ao senso de pertencimento. Os jovens buscam (mais que os adultos) pertencer a um determinado grupo, trazendo a ideia de vínculo social, formando novos círculos sociais. Já os estudantes adultos demonstram maior estabilidade quando se deparam com as dificuldades de relação entre os pares, uma vez que são naturalmente mais experientes e já possuem seus círculos sociais formados.

Figura 7 – Motivação dos alunos de 18 a 24 anos

Fonte: Figura elaborada pela autora

Figura 10 – Motivação dos alunos de 25 anos ou mais

Fonte: Figura elaborada pela autora

4.2 Análise da questão subjetiva

Dentre os alunos participantes, 30 optaram por responder a questão aberta, o que corresponde a 58% dos pesquisados. A pergunta consistia em complementar as respostas do questionário com alguma informação ou opinião pessoal, caso o aluno achasse necessário (9. *Gostaria de complementar alguma informação sobre sua motivação em relação ao curso,*

disciplina, professor, profissão, etc.?). É interessante perceber que uma boa parte dos participantes que escolheram responder a questão aberta utilizou o espaço não apenas para complementar as questões como também para fazer breves desabaços sobre o que de fato sentem em relação ao curso. Algumas respostas apresentam padrões de desmotivação para diferentes quesitos como: (a) frustrações por não ser aquilo que esperava antes do ingresso; (b) insatisfação com o currículo e falta de expectativas para atuação na área; (c) dificuldades de relacionamento com os professores. Alguns exemplos desses relatos são:

- a) Me vejo muito diferente em comparação ao início do curso, entrei com muitas expectativas e percebi que não era muito o que eu queria, principalmente no que diz respeito à prática do instrumento.
- b) Na verdade, apesar de estar no 1o semestre já me encontro em dúvida sobre minha continuidade no curso. Não tem me agradado o currículo do curso nem as perspectivas profissionais na área de educação em escola.
- c) Entrei sem vontade de ser professora, mas com o desejo de ter uma formação específica em Música. O gosto por lecionar surgiu ao longo do curso (mesmo depois de ouvir de professores do MUS que eu não tinha o perfil para ser educadora musical), porém não é o que desejo fazer sempre. Tanto é que planejo um mestrado para um futuro próximo, mas não relacionado à educação musical, e sim à performance em canto.

É importante considerar que o item “c” tem um grande peso no processo de formação dos alunos, algumas respostas relatam falta de promoção da competência e autonomia, dificuldades com o conteúdo, desmotivação sobre seguir a carreira como educador(a) musical, dentre outros empecilhos quase sempre conectados com ao relacionamento com o professor, ou ao engajamento do professor mais com os próprios interesses que com as particularidades dos alunos. Algumas considerações sobre essa questão são:

Eu amo esse ramo que escolhi, e dentro da universidade tenho visto novas perspectivas, porém há coisas que me desmotivam a continuar, como as dificuldades com os conteúdos de linguagem musical, principalmente pela forma como são ensinados e cobrados.

Sinto que falta uma unificação em algumas disciplinas, existem disciplinas que são dadas de forma totalmente diferentes entre os professores, cada um dá mais atenção ao que acha que é mais importante, porém falta diálogo entre os professores para chegar a um maior

consenso sobre quais são os aspectos ideais da música que o estudante deva saber depois de se formar, principalmente em disciplinas como LEM.

Muitas vezes o que mais me desmotivou foram os processos didáticos do professor serem distantes da minha realidade, desde a escolha de referências bibliográficas até escolhas práticas. Como se o que eu já trouxesse de experiências musicais e educacionais externas à Universidade não contassem para o meu processo na vida acadêmica. Isso me desmotivou do começo até agora e me ensinou muito do como não quero ser como docente.

Outro tipo de resposta encontrada no processo de análise da questão aberta foi sobre a falta de opção de cursos no bacharelado. Alguns participantes optaram pela licenciatura porque não havia oferta para o bacharelado em seu instrumento, mas que precisaria ter um curso superior na área musical para seguir seus projetos, os quais geralmente envolvem performance. Portanto, as motivações englobadas nessas respostas geralmente são extrínsecas por regulação externa ou introjetada. Segue abaixo um exemplo de resposta nessa categoria:

Curso Licenciatura, mas não tenho a menor pretensão de dar aula, pretendo seguir a carreira acadêmica e a performance. Como os bacharelados disponíveis na Universidade não contemplam meu instrumento, acabei por cursar Licenciatura. Gostaria que os professores da Licenciatura compreendessem que essa é a situação de grande parte de seus alunos, e que exigissem menos envolvimento da gente nas disciplinas de educação musical e estágio. Às vezes me sinto culpada ou incompetente por não me envolver com a "missão da educação" tanto quanto os professores e orientadores esperam, mas isso não é minha paixão e nem a paixão de muitos colegas do curso. Gostaria de mais compreensão nesse aspecto por parte dos professores.

Outro fato curioso observado nas respostas da questão subjetiva foi que a maioria dos adultos se mostraram mais motivados intrinsecamente que os jovens em relação ao curso, relatando maior desempenho e realização pessoal. Um dos fatores que possivelmente justifica esse resultado são relatos de uma vida profissional ativa e estabilizada. Nesse caso, as pretensões de formação interagem mais com as satisfações pessoais que com a necessidade de uma carreira profissional na área. Um dos relatos que explicitam muito bem essa relação está descrito abaixo:

Faço o curso sem a pressão de ter uma profissão por já ser alguém com estabilidade financeira e por outro lado amar a educação musical. (40 anos)

Nesse caso, os jovens mostram-se mais tendenciosos à buscar uma profissão estável na área musical para que, após conquistarem o diploma e uma carreira estável, consigam realizar seus planos pessoais, que também envolvem a área musical mas não a educação. Respostas que evidenciam isso são:

Faço esse curso pois é o equilíbrio entre o que eu gosto, que é música, e o que eu necessito, que é um emprego mais estável que me possibilite continuar investindo nos meus projetos pessoais, que também envolvem música, mas não necessariamente a educação musical. (22 anos)

Um dos porquês de fazer licenciatura é para ter a segurança futura de se ter salário regular nos fins de meses. Apesar de amar música e querer viver dela é necessário que se procure estabilidade financeira futura. (18 anos)

Escolhi fazer licenciatura pois na época do vestibular não havia bacharel no meu instrumento. Mas mesmo assim decidi fazer, tendo em vista as exigências do mercado de trabalho formal, caso apareça alguma oportunidade. (20 anos)

Por fim, foi possível perceber que, apesar das dificuldades, muitos alunos se mostram comprometidos e engajados com o curso, o que pode ser observado em respostas como:

A profissão de um professor é a mais primordial de todas!

Vejo no curso de Licenciatura em Música uma oportunidade ímpar para que eu possa usar na minha pretensão profissional de ministrar aulas. Os conhecimentos adquirimos serão de grande valia no que tange ao tipo de formação dos meus alunos!

Para que o nosso país aprecie a música que ele tem, é necessário que o aluno a conheça, e esse é um dos meus objetivos como educador.

(O curso) Me ajuda a entender que educação é uma via de mão dupla e que a possibilidade de lecionar é inspiradora.

Minha motivação está na sala de aula. A oportunidade de estar numa sala de aula e ensinar música é a única coisa fora da universidade que me motiva. Dentro da universidade a motivação se encontra em poucos professores que ainda acreditam no meu potencial.

A participação desses estudantes trazem diversas reflexões sobre como o curso tem contribuído para a vida deles. É importante considerar cada uma dessas respostas, porque possibilitaram a análise dos tipos de motivação atrelados às emoções e aos pensamentos desses discentes. O processo de aprendizagem não é apenas cognitivo, mas também social e afetivo, bem como Leite e Tagliaferro (2005, p. 248) explicitam em seu artigo sobre a afetividade na sala de aula:

[...] a relação sujeito-objeto é marcada pelo entrelaçamento dos aspectos cognitivos e afetivos. Ou seja, a futura relação que se estabelece entre o aluno e o objeto do conhecimento (no caso, os conteúdos escolares) não é somente cognitiva, mas também afetiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal dessa pesquisa foi conhecer e investigar a motivação dos alunos do curso de licenciatura em música da Universidade de Brasília, com base na Teoria da Autodeterminação. De acordo com os resultados e as análises de dados, foi possível identificar que a maioria dos discentes encontram-se autonomamente motivados – com ênfase na motivação extrínseca por regulação integrada e intrínseca – corroborando com pesquisas já feitas na área da motivação na educação (SANTOS, 2017; ARAÚJO 2015; LEAL; MIRANDA; CARMO, 2012). Em contrapartida, algumas considerações devem ser feitas sobre o processo de escolha do curso, as variações de motivação no decorrer do curso, as questões de relacionamento com o professor e as pretensões de atuação na área.

Pelos resultados da questão 2, com altos níveis de motivação integrada e intrínseca, e relatos da questão aberta como: “Vejo me muito diferente em comparação ao início do curso, entrei com muitas expectativas e percebi que não era muito o que eu queria, principalmente no que diz respeito à prática do instrumento.”, entende-se que a escolha pela licenciatura consiste em expectativas para além do que o curso propõe oferecer. Muitos alunos optam pela licenciatura porque esperam que o curso ofereça mais aulas e conteúdos relacionados à prática musical, ou porque não há opção de bacharelado para determinados instrumentos (instrumentos da música popular, por exemplo) e, após alguns semestres de curso, se deparam com uma realidade frustrante diante de suas expectativas.

Essa situação acaba gerando consequências como a diminuição da motivação autônoma. Isso explica o porquê dos níveis de motivação extrínseca e desmotivação se tornarem crescentes no decorrer do curso. As questões 3 e 4 (3. *O que te motivava a assistir as aulas no início do curso?* 4. *O que te motiva a assistir as aulas atualmente?*) demonstram bem esse declínio de motivação, entrando em acordo com pesquisas como as de Guimarães e Bzuneck (2008), que explicam justamente esse processo de expectativa inicial e frustração no decorrer do curso.

Outra questão que chama bastante atenção é a importância do professor como mediador entre o aluno e o conteúdo, aquilo que Leite e Tagliaferro (2005) chamam de relação sujeito-objeto. Tamanha é a relevância do professor em sala de aula que os resultados nos mostram alto declínio da motivação autônoma quando as dificuldades são referentes ao próprio educador. Os relatos da questão aberta, como: “Muitas vezes o que mais me desmotivou foram os processos didáticos do professor serem distantes da minha realidade, desde a escolha de referências bibliográficas até escolhas práticas. [...] Isso me desmotivou do começo até agora e me ensinou muito do como não

quero ser como docente.”, também deixam claro como a relação professor-aluno podem gerar impactos na motivação do discente.

Apesar das dificuldades relatadas, a expectativa de atuação na área da educação musical por motivação intrínseca são altas. O nível de motivação intrínseca na questão 8 (*8. Qual sua perspectiva para a atuação após a formação?*) consiste em 40% das respostas para essa questão, é o resultado mais satisfatório em relação a esse tipo de motivação, até mesmo se comparado aos níveis de motivação intrínseca das outras questões.

Finalmente, este trabalho reúne não só dados acerca da motivação dos alunos de licenciatura em música da Universidade de Brasília, como também reflexões sobre aspectos que podem ser aprimorados tanto pela instituição como pelos docentes, visando a promoção da motivação mais autônoma possível. Relacionando os resultados obtidos neste estudo com o estudo de Santos (2017), percebe-se que tanto os alunos da UnB como os alunos da UEM se sentem autonomamente motivados. Além disso, as dificuldades com professores gerando o declínio da motivação autônoma, bem como a crescente nas motivações identificada e externa quando comparadas as situações de início e final de curso, são fatores em comum para os alunos das duas instituições.

Por se tratar de um trabalho inicial envolvendo o tema, ainda há muito o que se pensar sobre motivação para aprender música no contexto da UnB, objetivando o melhor desenvolvimento dos graduandos. A maior promoção das necessidades de autonomia competência por parte dos docentes, novas adaptações de currículo pensando na opinião dos discentes e entender suas motivações são questões a serem repensadas, que podem gerar resultados mais satisfatórios no que diz respeito à motivação autônoma dos estudantes. É importante também atentar-se para os resultados da atual pesquisa junto à pesquisa de Gabriel Santos (2017), uma vez que podem contribuir de maneira significativa para futuros estudos comparativos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, I. R. DE. A motivação de licenciandos em música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação. **Dissertação de Mestrado**, p. 136, 2015.
- ARAÚJO, I. R. DE; CARVALHO, V. L. DE. A Motivação dos Licenciandos em Música Relacionada ao Estágio Supervisionado. **XVII Encontro Regional Sul da ABEM**, Curitiba/PR, 2016.
- BAUMEISTER, ROY F.; FINKEL ELI J. *Advanced Social Psychology: The State of the Science*. 1 ed. New York: Oxford University Press, 2010.
- BAUMEISTER, ROY F.; VOHS, KATHLEEN D. Self-Regulation, Ego Depletion, and Motivation. **Social and Personality Psychology Compass** 1/1, n. 115-128, 2007.
- CERNEV, F. K. A Motivação de Professores de Música Sob a Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Dissertação de Mestrado**, p. 243, 2015.
- CERNEV, F. K. Aprendizagem Musical Colaborativa Mediada Pelas Tecnologias Digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem. **Tese de Doutorado**, p. 159, 2011.
- CERNEV, F. K.; HENTSCHKE, L. A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 29, p. 88–102, 2012.
- DANTAS, T.; PALHEIROS, G. M. B. Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses. **Revista da ABEM**, v. 21, n. 30, p. 63–76, 2013.
- DECKERS, LAMBERT. *Motivation: Biological, Psychological, and Environmental*. 2 ed. Person Education, 2005.
- FERREIRA, MARIA CRISTINA. A Psicologia Social Contemporânea: Principais Tendências e Perspectivas Nacionais e Internacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. especial, p. 51-64, 2010.
- FERREIRA, P. L. *Estatística descritiva e inferencial*. **Faculdade de economia**, Universidade de Coimbra, 2005.
- 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**, v. 17, n. 2, p. 143–150, 2004.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciência & Cognição**, v. 13, p. 101-113, 2008.

GRINGS, A. F. S.; HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, M. A. W.; FIGUEIREDO, E. A. F.; KOHLRAUSCH, D. B. Ensinar e aprender música : perspectivas contemporâneas da motivação. **XXII Congresso Nacional da ABEM**, Natal/RN, 2006.

HENTSCHKE, L. et al. Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 10, p. 85, 2017.

JAMES, William. The principles of psychology: Volume 1, 1890.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 24, n. 62, p. 162–173, 2013.

LEITE, S. A. S.; TAGLIAFERRO, A. R. A Afetividade na Sala de Aula: Um Professor Inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2005.

MARTINS, C. G.; FERREIRA, M. L. R. O survey como tipo de pesquisa aplicado na descrição do conhecimento do processo de gerenciamento de riscos em projetos no segmento da construção. **VII Congresso Nacional de Excelência em Gestão**, 2011.

MYERS, DAVID G. Introdução à Psicologia Social. 10 ed. Artmed, 2014.

REEVE, JOHNMARSHALL. Motivação e Emoção. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Ltc, 2006.

REIS, Elizabeth. **Estatística descritiva**. Lisboa: Silabo, ed.4, 1994.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. **Canadian Psychology**, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008.

SILVA, M. A.; WENDT, G. W.; DE LIMA ARGIMON, I. I. A Teoria da Autodeterminação e as Influências Sócio-culturais Sobre a Identidade. **Psicologia em Revista**, v. 16, n. 2, 2011.

VANSTEENKISTE, M.; NIEMIEC C. P.; SOENENS, B. The Development of the Five Mini-Theory of Self- Determination Theory: An Historical Overview, Emerging Trends, and Future Directions. **The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement Advances in Motivation and Achievement**, v. 16A, p. 105-165, 2010.

Apêndices

Apêndice 1: Questionário sobre a motivação dos alunos de licenciatura musical de acordo com a Teoria da Autodeterminação

Universidade de Brasília
Departamento de Música
Curso de licenciatura em Música

Caro colega,

Esse questionário faz parte de uma pesquisa relacionada ao Trabalho de Conclusão de Curso que tem como tema **A motivação dos alunos de licenciatura musical a partir da Teoria da Autodeterminação**, da aluna Gabriela Oliveira Lemos, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Francine Cernev. Ao respondê-lo, sua identidade será preservada e você ajudará a compreender melhor a motivação dos alunos do curso de licenciatura em música.

Declaro que fui informado da pesquisa e me disponho a responder espontaneamente.

Em qual ano do curso você está? _____ Idade: _____

Para cada uma das questões a seguir, assinale a afirmação que melhor responde sua impressão (obs. Apenas 1 (uma) afirmação por questão)

1. Por que você vai à universidade?

- a) Porque é importante para minha formação
- b) Porque é importante que o professor goste de mim
- c) Não sei por que venho à universidade
- d) Porque não quero que os outros pensem que não estou a fim de estudar
- e) Porque tenho vontade de aprender mais
- f) Venho à universidade por que sou obrigado

2. Por que você escolheu a licenciatura?

- a) Porque tenho medo que os outros pensem que eu sou um professor ruim sem a formação
- b) Não sei por que escolhi a licenciatura
- c) Porque gosto de dar aula e é isso que escolhi pra mim
- d) Porque quero que os alunos gostem de mim
- e) Para conseguir o diploma
- f) Porque a licenciatura me possibilitará ser um bom professor

3. O que te motivava a assistir as aulas no início do curso?

- a) Gosto das aulas e quero sempre aprender mais
- b) Via como necessário para o meu aprendizado
- c) Não gostava de ir às aulas
- d) Para não reprovar por falta
- e) Para não me sentir culpado
- f) Via como importante para conseguir me formar

4. O que te motiva a assistir as aulas atualmente?

- a) Porque vejo como importante para conseguir me formar
- b) Para não reprovar por falta
- c) Porque vejo como necessário para a minha aprendizagem
- d) Para não me sentir culpado, já que estou terminando o ano
- e) Porque gosto das aulas e quero sempre aprender mais
- f) Tenho dúvidas sobre continuar

5. Quando encontro uma dificuldade no conteúdo de uma disciplina, qual o sentimento que mais representa esse momento?

- a) Vejo que não sou tão competente quanto necessário
- b) As dificuldades fazem parte de qualquer curso, acho importante continuar mesmo assim
- c) Devia ter desistido desse curso
- d) É importante me dedicar mais ao conteúdo e à disciplina
- e) As dificuldades me desafiam e me fazem querer aprender mais
- f) Essa disciplina logo acaba

6. Quando tenho uma dificuldade com um professor de uma disciplina, qual sentimento melhor representa o momento?

- a) Mesmo com dificuldades, é importante aprender com o professor
- b) Sinto que não sou tão competente quanto meu professor deseja

- c) Mesmo com dificuldades, é um prazer aprender e o professor é importante nesse processo
- d) Quero desistir dessa disciplina
- e) Só quero acabar logo essa disciplina
- f) Mesmo não gostando do professor, o conteúdo da disciplina é importante

7. Quando tenho dificuldade de me ajustar à turma, qual sentimento melhor representa o momento?

- a) Me adequo à turma para não ser debochado
- b) Mesmo com dificuldade gosto de pertencer ao grupo e procuro me ajustar
- c) Sinto que é importante tentar me ajustar à turma
- d) Sinto-me obrigado a me adequar à turma
- e) Mesmo com dificuldade, aprendi que é importante pertencer a um grupo, então procuro me ajustar
- f) Perco a vontade de continuar nesse grupo

8. Qual sua perspectiva para a atuação após a formação?

- a) Pra minha família é importante eu ter um emprego
- b) Não pretendo atuar na área da educação musical
- c) Quero mostrar a mim mesmo que posso ser um bom professor
- d) Quero trabalhar com educação musical para me sentir necessário
- e) Gostaria de ter um bom salário
- f) Quero trabalhar com educação musical, pois é o que escolhi para mim

9. Gostaria de complementar alguma informação sobre sua motivação em relação ao curso, disciplina, professor, profissão, etc.?

Obrigada por sua colaboração.

Gabriela Oliveira Lemos

Apêndice 2: Tabela com os tipos de motivação para cada alternativa do questionário

<p>Questão 1</p> <p>a: integrada</p> <p>b: identificada</p> <p>c: desmotivação</p> <p>d: introjetada</p> <p>e: intrínseca</p> <p>f: externa</p>	<p>Questão 2</p> <p>a: introjetada</p> <p>b: desmotivação</p> <p>c: intrínseca</p> <p>d: identificada</p> <p>e: externa</p> <p>f: integrada</p>
<p>Questão 3</p> <p>a: intrínseca</p> <p>b: integrada</p> <p>c: desmotivação</p> <p>d: externa</p> <p>e: introjetada</p> <p>f: identificada</p>	<p>Questão 4</p> <p>a: identificada</p> <p>b: externa</p> <p>c: integrada</p> <p>d: introjetada</p> <p>e: intrínseca</p> <p>f: desmotivação</p>
<p>Questão 5</p> <p>a: introjetada</p> <p>b: integrada</p> <p>c: desmotivação</p> <p>d: identificada</p> <p>e: intrínseca</p> <p>f: externa</p>	<p>Questão 6</p> <p>a: integrada</p> <p>b: introjetada</p> <p>c: intrínseca</p> <p>d: desmotivação</p> <p>e: externa</p> <p>f: identificada</p>
<p>Questão 7</p> <p>a: introjetada</p> <p>b: intrínseca</p> <p>c: identificada</p> <p>d: externa</p> <p>e: integrada</p> <p>f: desmotivação</p>	<p>Questão 8</p> <p>a: introjetada</p> <p>b: desmotivação</p> <p>c: identificada</p> <p>d: integrada</p> <p>e: externa</p> <p>f: intrínseca</p>

Apêndice 3: Convite para participação da pesquisa

Olá, meu nome é Gabriela e eu sou estudante de música licenciatura na UnB, estou no 9º semestre e prestes a me formar e receber o tão esperado diploma! Para isso eu preciso terminar meu Trabalho de Conclusão de Curso e, se possível, espero ter a colaboração de cada um de vocês, por isso deixarei aqui o meu convite para responderem meu questionário, pois essa é a metodologia que aplicarei em minha pesquisa de TCC.

Trata-se de uma pesquisa com o intuito de conhecer e entender a motivação dos alunos licenciandos em música da Universidade de Brasília. Para esclarecer um pouco mais, os estudos sobre motivação são muitos, e as pesquisas podem ser feitas em diversas áreas, como a educação, a prática de esportes, a saúde e o bem-estar físico e mental, as organizações corporativas, os relacionamentos, etc. Mas na educação, especificamente, tem-se falado muito de motivação sob a perspectiva da Teoria Social Cognitiva, que explica a motivação muito mais como parte do comportamento do que como uma simples ação reativa (BANDURA et al., *apud* CERNEV, 2011).

Através da Teoria Social Cognitiva, dois autores chamados Edward Deci e Richard Ryan, professores do Departamento de Psicologia da Universidade de Rochester no Estados Unidos, desenvolveram a Teoria da Autodeterminação (TAD) na década de 70, que explica a motivação não só no quesito quantidade como também no aspecto qualitativo, e é através dessa teoria que vou aplicar minha pesquisa em nosso contexto acadêmico.

Existem três tipos de motivação de acordo com a TAD, que são a falta de motivação, a motivação extrínseca e a intrínseca, e na motivação extrínseca existem quatro tipos de regulação, que são a externa, a introjetada, a integrada e a identificada. O questionário foi feito com base nesses tipos de motivação, e é a partir disso que analisarei os dados e concluirei minha pesquisa. Então, deixo aqui o convite de participação da pesquisa e minha gratidão pelo apoio.

Gabriela Oliveira Lemos.

Link para acesso:

<https://pt.surveymonkey.com/r/ZY7LWFR>

Apêndice 4: Respostas dos alunos para a questão aberta (questão 9)

→ 10º semestre, 21 anos: Curso Licenciatura, mas não tenho a menor pretensão de dar aula, pretendo seguir a carreira acadêmica e a performance. Como os bacharelados disponíveis na Universidade não contemplam meu instrumento, acabei por cursar Licenciatura. Gostaria que os professores da Licenciatura compreendessem que essa é a situação de grande parte de seus alunos, e que exigissem menos envolvimento da gente nas disciplinas de educação musical e estágio. Às vezes me sinto culpada ou incompetente por não me envolver com a "missão da educação" tanto quanto os professores e orientadores esperam, mas isso não é minha paixão e nem a paixão de muitos colegas do curso. Gostaria de mais compreensão nesse aspecto por parte dos professores.

→ 6º semestre, 22 anos: Faço esse curso pois é o equilíbrio entre o que eu gosto, que é música, e o que eu necessito, que é um emprego mais estável que me possibilite continuar investindo nos meus projetos pessoais, que também envolvem música, mas não necessariamente a educação musical.

→ 2º semestre, 19 anos: Meu objetivo não é seguir a carreira de docência, mas se acontecer devo estar preparado.

→ 1º semestre, 22 anos: Para que o nosso país aprecie a música que ele tem, é necessário que o aluno a conheça, e esse é um dos meus objetivos como educador.

→ 1º semestre, 24 anos: Na verdade, apesar de no 1º semestre já me encontro em dúvida sobre minha continuidade no curso. Não tem me agradado o currículo do curso nem as perspectivas profissionais na área de educação em escola.

→ 2º semestre, 20 anos: Meu primeiro desejo ao escolher música licenciatura era aprender música, eu até posso me tornar professor, mas não pretendo que essa seja minha profissão principal.

→ 5º semestre, 21 anos: Eu amo esse ramo que escolhi, e dentro da universidade tenho visto novas perspectivas, porém há coisas que me desmotivam a continuar, como as dificuldades com os conteúdos de linguagem musical, principalmente pela forma como são ensinados e cobrados.

→ 2º semestre, 18 anos: Um dos porquês de fazer licenciatura é para ter a segurança futura de se ter salário regular nos fins de meses. Apesar de amar música e querer viver dela é necessário que se procure estabilidade financeira futura.

→ 3º semestre, 20 anos: A escolha do curso de licenciatura, também foi motivada pelo fato de não ter algo voltado pra música popular, acredito que isso tem um peso forte pra algumas pessoas que acabam adotando o curso de licenciatura na Universidade de Brasília, já que fica inviável mudar de estado e ingressar em uma universidade de música popular.

→ 1º semestre, 23 anos: Me ajuda a entender que educação é uma via de mão dupla e que a possibilidade de lecionar é inspiradora.

→ 3º semestre, 18 anos: Estou ainda na primeira metade do curso, sinto que boa parte dos professores de música se tornam professores mais por necessidade do que por vontade própria, o que pode ser um problema pois isso pode gerar professores desmotivados e não profissionais. Sinto que falta uma unificação em algumas disciplinas, existem disciplinas que são dadas de forma totalmente diferentes entre os professores, cada um dá mais atenção ao que acha que é mais importante, porém falta diálogo entre os professores para chegar a um maior consenso sobre quais são os aspectos ideiais da música que o estudante deva saber depois de se formar, principalmente em disciplinas como LEM.

→ 6º semestre, 20 anos: Sim. Escolhi fazer licenciatura pois na época do vestibular não havia bacharel no meu instrumento. Mas mesmo assim decidi fazer, tendo em vista as exigências do mercado de trabalho formal, caso apareça alguma oportunidade.

→ 4º semestre, 20 anos: No início do curso, sentia-m desmotivada pelos conteúdos distantes dos meus objetivos enquanto musicista, mas com o tempo e o passar dos semestres, fui aprendendo a gostar do curso de licenciatura, bem como de seus respectivos estudos.

→ 6º semestre, 19 anos: Uma reclamação comum entre os colegas do departamento é que o curso de licenciatura em música oferece pouca vivência musical, principalmente se comparado ao bacharelado.

→ 4º semestre, 24 anos: Decidi fazer musica porque era a única coisa que eu era relativamente bom!

→ 8º semestre, 22 anos: Apesar dos pesares, reconheço o curso com uma proposta importante e necessária. Sempre há questões para serem melhores dentro das aulas e na própria gestão e estruturação do curso, mas apesar dos déficits, considero um bom curso para aqueles e aquelas que também souberem aproveitá-lo.

→ 10º semestre, 23 anos: Muitas vezes o que mais me desmotivou foram os processos didáticos do professor serem distantes da minha realidade, desde a escolha de referências bibliográficas até escolhas práticas. Como se o que eu já trouxesse de experiências musicais e educacionais externas à Universidade não contassem para o meu processo na vida acadêmica. Isso me desmotivou do começo até agora e me ensinou muito do como não quero ser como docente.

→ 9º semestre, 22 anos: Me vejo muito diferente em comparação ao início do curso, entrei com muitas expectativas e percebi que não era muito o que eu queria, principalmente no que diz respeito à prática do instrumento.

→ 3º semestre, 25 anos: Minha motivação está na sala de aula. A oportunidade de estar numa sala de aula e ensinar música é a única coisa fora da universidade que me motiva. Dentro da universidade a motivação se encontra em poucos professores que ainda acreditam no meu potencial.

→ 5º semestre, 32 anos: O curso é muito bom, mas o enfoque ainda é muito voltado para a música erudita e a música brasileira deveria ser mais trabalhada. Me desenvolvi muito no curso, mas se tivesse um curso mais voltado para música popular poderia me desenvolver ainda mais.

→ 10º semestre, 31 anos: O curso é muito pesado, extremamente teórico e com professores ótimos na área de pesquisa e teorias, mas pouca prática e experiência em escolas, as mesmas que nos mandam quando estamos nos estágios. Sobre a profissão, a universidade tem melhorado pouco a pouco, mas ainda existe uma grande distância entre ela e a realidade, e isso me desmotivou muitas vezes e pensamentos de trancamento ou mudança de curso sempre foram muito reais para mim.

→ 3º semestre, 26 anos: Na vida temos muitas intempéries, algumas vezes não conseguimos nos adequar, ou ajustar, algo que tem que estar muito claro é o objetivo final que pra mim é ser um bom profissional e, atravessar as dificuldades faz parte do processo.

→ 4º semestre, 26 anos: As disciplinas que me fazem apaixonar cada vez mais pela música são as disciplinas do bacharelado. Atualmente penso em seguir juntamente com a licenciatura o curso de composição. Hoje não penso em trabalhar com a educação musical na educação básica. Mas não descarto a possibilidade. Confesso que muitas vezes acho cansativo algumas matérias da licenciatura, mas me esforço ao máximo para cumpri-las com êxito. Pois sei que contribuirão para o meu ser professor.

→ 6º semestre, 40 anos: Faço o curso sem a pressão de ter uma profissão por já ser alguém com estabilidade financeira e por outro lado amar a educação musical.

→ 7º semestre, 26 anos: Muitas pessoas entram no curso de música esperando outras coisas. Fico feliz de ter me apaixonado por ensinar se não provavelmente estaria fazendo outra coisa, visto que a área que eu gosto da música é a de produção, trabalhar com bandas, gravações, marketing.. Coisas que acho que, infelizmente, ainda vão demorar pra chegar na UnB, mas já vimos em várias outras universidades pelo mundo.

→ 8º semestre, 49 anos: Vejo no curso de Licenciatura em Música uma oportunidade ímpar para que eu possa usar na minha pretensão profissional de ministrar aulas. Os conhecimentos adquirimos serão de grande valia no que tange ao tipo de formação dos meus alunos!

→ 8º semestre, 25 anos: A profissão de um professor é a mais primordial de todas!

→ 10º semestre, 25 anos: Aprendi que qualquer curso em qualquer universidade vai ter algum tipo de problema, seja de infraestrutura, corpo docente ou currículo. Mas eu tenho a responsabilidade ou não de escolher aprender o que for possível pro que desejo enquanto profissional. No início me sentia culpada por não conseguir ser boa o suficiente no curso que escolhi exercer mas com o tempo

fui compreendendo que nem sempre vai dar pra ser 100% em tudo e o que for possível ser feito para o meu crescimento já vai valer a pena no final!

→ 1º semestre, 27 anos: A motivação vem quando se deseja algo e/ou quando se enxerga evoluindo.

→ 10º semestre, 26 anos: Entrei na licenciatura por recomendação dos professores de canto da Escola de Música de Brasília, onde também estudo, porque o bacharelado restringiria muito minha área de atuação, além do fato de a pessoa que ocupa a cadeira de canto da UnB não ter uma boa fama no meio do canto lírico de Brasília. Entrei sem vontade de ser professora, mas com o desejo de ter uma formação específica em Música. O gosto por lecionar surgiu ao longo do curso (mesmo depois de ouvir de professores do MUS que eu não tinha o perfil para ser educadora musical), porém não é o que desejo fazer sempre. Tanto é que planejo um mestrado para um futuro próximo, mas não relacionado à educação musical, e sim à performance em canto. Me identifico mais com a área de performance.

Apêndice 5: Tabela dos percentuais de cada questão

	Desmotivação	Externa	Introjetada	Identificada	Integrada	Intrínseca
Q1	0%	3,85%	0%	0%	63,43%	32,69%
Q2	1,92%	23,08%	1,92%	0%	48,08%	25%
Q3	5,77%	3,85%	0%	11,54%	50%	28,85%
Q4	7,84%	13,73%	1,92%	25,49%	29,41%	21,57%
Q5	3,85%	7,69%	21,15%	25%	30,77%	11,54%
Q6	9,62%	38,46%	9,62%	25,08%	15,38%	3,85%
Q7	21,57%	9,8%	3,92%	29,41%	15,69%	19,61%
Q8	19,23%	17,31%	1,92%	9,62%	11,54%	40,38%

***Para se obter a média, para cada tipo de motivação as porcentagens foram somadas e divididas por 8 (número de questões)**

Apêndice 6: Tabela do número de respostas para as questões 3 e 4 por período de curso

***1º período (1º, 2º e 3º semestres)**

	Desmotivação	Externa	Introjetada	Identificada	Integrada	Intrínseca
Q3	3	0	0	1	5	5
Q4	1	1	1	1	5	4

***2º período (4º, 5º e 6º semestres)**

	Desmotivação	Externa	Introjetada	Identificada	Integrada	Intrínseca
Q3	1	1	0	2	10	4
Q4	2	2	0	2	8	5

***3º período (7º, 8º e 9º semestres)**

	Desmotivação	Externa	Introjetada	Identificada	Integrada	Intrínseca
Q3	0	1	0	3	11	6
Q4	1	4	0	10	5	2

Apêndice 7: Tabelas da quantidade de respostas para cada tipo de motivação de acordo com a idade

***Até 24 anos**

	Desmotivação	Externa	Introjetada	Identificada	Integrada	Intrínseca
Q1	0	2	0	0	17	12
Q2	0	10	1	0	14	6
Q3	3	2	0	4	17	5
Q4	3	4	1	7	10	5
Q5	2	3	7	7	10	2
Q6	2	13	4	7	4	1
Q7	7	4	2	8	4	6
Q8	8	6	0	4	4	9

***A partir de 25 anos**

	Desmotivação	Externa	Introjetada	Identificada	Integrada	Intrínseca
Q1	0	0	0	0	15	5
Q2	1	1	0	0	11	7
Q3	0	0	0	2	9	9
Q4	1	3	0	5	5	6
Q5	0	0	4	6	6	4
Q6	3	6	1	5	4	1
Q7	4	1	0	6	4	4
Q8	2	3	0	1	2	12