

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

Edson Antônio de Freitas Figueiredo

CONTROLE E PROMOÇÃO DE AUTONOMIA:
um estudo com professores de instrumento musical

Porto Alegre
2015

Edson Antônio de Freitas Figueiredo

CONTROLE E PROMOÇÃO DE AUTONOMIA:
um estudo com professores de instrumento musical

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Música.

Área de Concentração: Educação Musical

Orientadora: Profa. Dra. Liane Hentschke

Porto Alegre

2015

CIP - Catalogação na Publicação

Figueiredo, Edson Antônio de Freitas

Controle e promoção de autonomia: um estudo com professores de instrumento musical / Edson Antônio de Freitas Figueiredo. -- 2015.

183 f.

Orientadora: Liane Hentschke.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

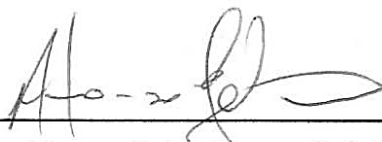
1. professores de música. 2. estilo motivacional. 3. teoria da autodeterminação. 4. ensino de instrumento musical. I. Hentschke, Liane, orient. II. Título.

Edson Antônio de Freitas Figueiredo

CONTROLE E PROMOÇÃO DE AUTONOMIA:

um estudo com professores de instrumento musical

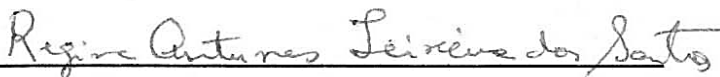
Tese aprovada para obtenção do título de
Doutor no Programa de Pós-Graduação
em Música da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul pela banca
examinadora formada por:



Prof. Dr. Afonso Celso Tanus Galvão (UCB)



Prof.^a Dr.^a Sueli Édi Rufini (UEL)



Prof.^a Dr.^a Regina Antunes Teixeira dos Santos (UFRGS)

Orientadora:



Prof.^a Dr.^a Liane Hentschke (UFRGS)

Porto Alegre, 20 de março de 2015.

*Dedico este trabalho aos meus pais,
Edson Antônio Figueiredo e Nirley de Freitas Figueiredo*

AGRADECIMENTOS

Não seria possível elaborar uma tese de doutorado sem a contribuição de muitas pessoas. O primeiro grande apoio que recebi, o qual possibilitou minha imersão nesta empreitada, foi o auxílio financeiro da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – instituição que alavanca o crescimento da pós-graduação no país. Desde o início também contei com todo o apoio de minha orientadora, Profa. Dra. Liane Hentschke, que sempre acreditou no meu potencial e me preparou com muito profissionalismo para a vida acadêmica. Não poderia deixar de mencionar a recepção dos meus colegas do FAPROM (Formação e Atuação de Profissionais em Música), grupo de pesquisa coordenado pela Prof. Liane, que me receberam calorosamente e contribuíram muito para o desenvolvimento desta tese bem como para o meu crescimento intelectual: Aline Werner, Allan Pfützenreuter, Ana Francisca Schneider Grings, Barbara Ziel, Bernardo Grings, Cristina Cereser, Daniela Kohlrausch, Elvira Rezende, Francine Cernev, Giann Mendes Ribeiro, Mário André de Oliveira, Marta Monaretto, Miguel Besnos e Pietra Jefremovas.

Desde minhas ideias preliminares sobre o tema de pesquisa pude contar com ideias e sugestões de colegas novos e de longa data. Destaco aqui a contribuição de pessoas importantes na elaboração do questionário e teste piloto, que, além dos meus colegas de doutorado, agradeço profundamente a Alexandre Vieira, Alisson Alípio, Amélia Machado, Camila Röpke, Cristian Zanon, Daniel de Lima, Erico Engelmann, Maxciel Zortea e Rosane Cardoso Araújo.

Um dos momentos mais desafiantes para mim foi quando a Profa. Liane sugeriu que eu viajasse ao exterior para a realização de um estágio sanduíche. Embora este não fosse meu plano no início do doutorado, encarei o desafio que acabou sendo uma das melhores experiências acadêmicas que vivenciei. O processo para aprovação da bolsa de estágio sanduíche foi um tanto trabalhoso, mas felizmente contei com o apoio da Profa. Luciana Del Ben, na época coordenadora do PPG, Profa. Cláudia Bellochio, parecerista, e do colega Bruno Milheira Angelo que participou do processo como representante discente. Ao chegar no Canadá fui muito bem recebido na Simon Fraser University pela Profa. Susan O'Neill, que contribui com sugestões em meu projeto de pesquisa e me inseriu nas atividades do Modal Research Group.

Agradeço também a Deanna Peluso, coordenadora do Modal, pela disposição em ajudar um estudante estrangeiro, e aos demais colegas do grupo pela troca de ideias.

De volta ao Brasil, tive de imediato o exame de qualificação. Neste estágio tive a honra de contar com uma banca formada pelas professoras Sueli Rufini e Regina Antunes Teixeira dos Santos, que analisaram o trabalho em uma fase crucial de seu desenvolvimento. Com o aval da banca, pude dar início a coleta de dados com os professores de música de várias cidades do país. Agradeço imensamente a todos os professores que responderam o questionário: esta pesquisa não seria possível sem a adesão de vocês, espero que eu consiga retribuir com informações relevantes para a nossa prática profissional.

Na fase de análise dos dados pude contar com todo o apoio necessário para entrar no terreno espinhoso da estatística. Agradeço ao professor José Aloyseo Bzuneck pelas sugestões e aos psicólogos Cristian Zanon e Wagner de Lara Machado que me auxiliaram nos cálculos estatísticos. Após concluída a análise e submeter o trabalho a um processo infindável de revisões, pude contar novamente com as sugestões das renomadas pesquisadoras Sueli Rufini e Regina Teixeira dos Santos na defesa da tese, desta vez somadas aos comentários do ilustre professor Afonso Galvão. Meu profundo agradecimento a todos vocês.

Não poderia deixar de agradecer também a pessoas que me apoiaram em outras circunstâncias que um doutoramento exige. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, em nome das coordenadoras Luciana Del Ben e Catarina Leite Domenici, a Isolete Kichel, secretária do PPG, demais professores, colegas e servidores do PPG. Agradeço aos amigos “canadenses” Ankit Gupta, Heloise Oliveira e Paula Figueira. Agradeço também aos amigos que colaboraram nas três mudanças de endereço durante os quatro anos de curso, cuja contribuições jamais esquecerei: Pino Aiello, Carlo Alberto Kamiensky, Lúcio Lopes da Silveira, Márcio Brozowsky, Mário André de Oliveira e Marizete de Freitas da Silveira.

Por fim agradeço a pessoas cujas colaborações transpassam os quatro anos de desenvolvimento desta tese. Suas contribuições em vários aspectos de minha vida estão guardadas no mais profundo nível de minhas emoções: Camila Röpke, Edson Antônio Figueiredo, Nirley de Freitas Figueiredo e Nívea de Freitas Figueiredo Stiegler.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Paulo Freire

RESUMO

O ensino de instrumento musical é uma prática educativa que mantém vínculos com a tradição de transmissão de conhecimento entre mestre e aprendiz. Contudo, as mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas trouxeram novas demandas ao ensino de música, implicando na necessidade de um contexto mais flexível de ensino. Neste cenário, o conceito de estilo motivacional possibilita uma discussão atualizada sobre o papel do professor na motivação do aluno, abstraídos por meio de traços característicos para dois estilos antagônicos, chamados de controle e promoção de autonomia. Por meio deste referencial teórico, o objetivo geral do estudo constituiu-se em investigar o estilo motivacional de professores de instrumento que atuam em escolas de música. Como metodologia primeiramente realizou-se a adaptação de uma escala que avalia o estilo motivacional do professor e posteriormente um survey com 358 professores de instrumento musical. Como resultado das propriedades psicométricas da escala constatou-se que não houve adequação ao modelo teórico, porém foi possível sugerir uma nova interpretação dos construtos, considerando controle e promoção de autonomia como fatores ortogonais. Esta interpretação serviu como base para a análise dos dados. Como resultado, as questões de gênero emergiram com um contraste acentuado ao constatar-se que homens possuem maior tendência para o controle. Da mesma forma, as questões trabalhistas relacionam-se com o estilo motivacional, considerando que professores de escola pública tendem a ser mais controladores em relação a professores de escola privada. Variáveis como idade, tempo de atuação e perfil de formação não parecem influenciar o estilo motivacional dos professores de música. Ao final, considera-se que o estilo motivacional do professor de instrumento é influenciado pelas questões de gênero e por questões trabalhistas ligadas a escola de música. Conclui-se também que a interpretação teórica proposta neste trabalho incita a realização de mais estudos que abordem a dinâmica do ensino individual de instrumento musical.

Palavras-chave: professores de música; estilo motivacional; teoria da autodeterminação; ensino de instrumento musical.

ABSTRACT

The instrumental musical education is an educational practice that maintains bonds with the tradition of knowledge transmission between master and apprentice. However, the changes occurred in society in recent decades have brought new demands to music education, implying the need for an education with a context more flexible. In this scenery, the concept of motivational style enables an updated discussion about the teacher's role in the student's motivation abstracted through featureless for two antagonistic styles, called controlling and autonomy support. Through this theoretical reference, the general objective of this study was set up in investigating the motivational style of instrumental music teachers who work in music schools. In the methodology, first was accomplished an adaptation of a scale that evaluates the teacher's motivational style and later was conducted a survey with 358 instrumental music teachers. As the psychometric properties results of the scale was found that there was no adjustment to the theoretical model, but we can suggest a new interpretation of the constructs, considering controlling and autonomy support as orthogonal factors. This interpretation was useful for the data analysis. As the result, gender issues emerged with an emphasized contrast when it was noticed that men have a greater tendency to the control. At the same way, the labor issues are related to the motivational style, considering that teachers from a public school tend to be more controlling than teachers from a private school. Variables such as age, work experience and background profile don't seem to influence the instrumental music teachers' motivational style. In the end, it is considered that instrumental music teachers' motivational style is influenced by gender issues and labor issues related to music school. Thus, we also conclude that the theoretical interpretation proposed in this work stimulates the accomplishment for further studies that approach the dynamics of one-to-one music teaching.

Keywords: music teachers; motivational style; self-determination theory; instrumental music teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01. Quatro estados de autonomia do aluno.....	33
Figura 02. Níveis da educação profissional.....	37
Figura 03. Perfil de formação do professor de instrumento	45
Figura 04. Três qualidades subjetivas na experiência de autonomia	52
Figura 05. Duas condições para o sentimento de competência	54
Figura 06. Quatro fontes do <i>feedback</i>	55
Figura 07. Qualidades de envolvimento nas relações sociais	59
Figura 08. Fatores ambientais que envolvem e satisfazem as necessidades psicológicas.....	60
Figura 09. <i>Continnum</i> de Autodeterminação	67
Figura 10. Motivação Autônoma e Motivação Controlada	70
Figura 11. Traços característicos dos estilos motivacionais	72
Figura 12. Características de interação interpessoal privilegiada em cada estilo motivacional	86
Figura 13. Delineamento teórico da construção da escala baseado no modelo de elaboração de instrumentos psicológicos de Pasquali (1999).....	88
Figura 14. Esquema de variáveis do estudo.....	98
Figura 15. Agrupamento dos estilos motivacionais em dois fatores	108
Figura 16. Relação ortogonal entre os fatores.....	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 01. Extração de fatores com valor próprio maior que 1,00.	103
Tabela 02. Carga fatorial dos item em ambos os fatores	105
Tabela 03. Número de professores por família de instrumento musical (n = 358).	114
Tabela 04. Número de professores por instrumento (n > 358).	115
Tabela 05. Exemplos de escores nos Fatores 1 e 2.....	116
Tabela 06. Medidas descritivas dos fatores.	117
Tabela 07. Testes de normalidade da distribuição.	117
Tabela 08. Teste qui-quadrado entre sexo e instrumento musical.	121
Tabela 09. Distribuição da amostra pelo perfil de formação.....	124
Tabela 10. Resultado do teste qui-quadrado entre sexo e tipos de graduação.....	127
Tabela 11. Resultado do teste qui-quadrado para nível da escola e perfil de formação.....	130
Tabela 12. Coeficientes de aglomeração nos diferentes números de agrupamentos resultantes da análise hierárquica.	132
Tabela 13. Características do Fator Promoção de Autonomia entre os grupos.	134
Tabela 14. Características do Fator Controle entre os grupos.	134
Tabela 15. Resultado do teste qui-quadrado para sexo e grupo.....	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01. Distribuição dos valores próprios	103
Gráfico 02. Distribuição da amostra por região.	114
Gráfico 03. Representação do teste <i>Mann-Whitney</i> para sexo e fatores de estilo motivacional	119
Gráfico 04. Distribuição da amostra por instrumentos musicais e sexo.	120
Gráfico 05. Distribuição da amostra por idade.	122
Gráfico 06. Distribuição da amostra por tempo de atuação.....	123
Gráfico 07. Proporção de professores entre três perfis de formação	124
Gráfico 08. Comparativo de perfil de formação entre homens e mulheres.....	125
Gráfico 09. Teste <i>Mann-Whitney</i> para tipo de graduação e estilo motivacional.	126
Gráfico 10. Comparativo percentual entre homens e mulheres em relação ao tipo de curso superior.....	127
Gráfico 11. Distribuição da amostra por nível de ensino da escola.....	128
Gráfico 12. Distribuição da amostra por tipo de orientação financiamento da escola.	129
Gráfico 13. Relação entre o nível e orientação financeira da escola.....	129
Gráfico 14. Tempo médio de experiência dos professores que trabalham em escolas particulares e/ou públicas.....	130
Gráfico 15. Teste <i>Mann-Whitney</i> para financiamento da escola e estilo motivacional.	131
Gráfico 16. Dispersão das observações nos quadrantes.	133
Gráfico 17. Representação do teste Kruskal-Wallis entre os grupos.....	135
Gráfico 18. Distribuição dos grupos por sexo.....	137

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 19

1 ENSINO DE INSTRUMENTO MUSICAL: características e formação docente.	27
1.1 Aspectos motivacionais na aula individual de instrumento	27
1.2 Estabelecimentos de ensino de música	36
1.2.1 Escolas Livres de Música	38
1.2.2 Escolas Técnicas.....	40
1.3 O perfil de formação do professor de instrumento	43
2 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	49
2.1 Três teorias da motivação	50
2.1.1 Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas.....	50
2.1.2 Teoria da Avaliação Cognitiva	61
2.1.3 Teoria da Integração Organísmica	65
2.2 O estilo motivacional do professor	70
3 METODOLOGIA	77
3.1 A pesquisa quantitativa como opção metodológica	77
3.2 Instrumento de coleta de dados	83
3.2.1 A escala original: <i>Problems in School</i>	83
3.2.2 A escala adaptada: Problemas na aula de instrumento musical	87
3.3 Seleção da amostra e coleta de dados	95
3.4 Procedimentos de análise dos dados	96

4 PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DA ESCALA	101
4.1 Análise fatorial e fidedignidade	101
4.2 Discussão sobre as propriedades da escala.....	107
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	113
5.1 Descrição da amostra e distribuição de frequências.....	113
5.2 Análise das variáveis sócio contextuais.....	118
5.3 Análise de agrupamentos.....	132
5.4 Discussão	137
5.4.1 Escola de música: ambiente de ensino, vínculo empregatício e estilo motivacional	138
5.4.2 O perfil de formação do professor.....	140
5.4.3 Sexo e estilo motivacional.....	142
5.4.4 Crítica ao modelo teórico: necessidade de autonomia, idade e especialização do aluno	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS.....	151
APÊNDICE A - questionário sobre problemas na aula de instrumento musical.....	165
APÊNDICE B – documento para avaliação dos juízes	179
APÊNDICE C – carta-convite enviada às listas de e-mails	183

INTRODUÇÃO

A escolha do tema desta pesquisa emergiu da minha trajetória como professor de instrumento. Assim como muitos colegas de profissão, fui convidado a trabalhar como professor de violão em uma escola que frequentava enquanto aluno. Nesta época, iniciei ainda muito jovem a lecionar meu instrumento, antes mesmo de possuir formação acadêmica. Apesar de minha inexperiência com o ensino de instrumento, minhas inquietações desde o contato com os primeiros alunos eram, ainda que inconscientes, de ordem motivacional. Com o passar dos anos pude perceber que minhas inquietações também eram compartilhadas por meus colegas de profissão, de quem frequentemente ouvia comentários a respeito de seus alunos desmotivados ou questionamentos sobre as razões que levam uma parcela dos alunos a se engajarem no estudo do instrumento musical enquanto outros não manifestam este comportamento.

Para refletir sobre estes questionamentos, podemos partir da definição de motivação proposta por Bzuneck (2001, p. 9), na qual motivação é “[...] aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso.” Considerando uma definição ampla, autores como Deci e Ryan (2000a) defendem que todas as pessoas possuem algum tipo de motivação interna, que energiza o comportamento para os mais diversos aspectos da vida diária, como trabalhar, fazer uma atividade física ou aprender a tocar um instrumento musical. Sob este ponto de vista, até mesmo o aluno considerado desmotivado possui uma energia motivacional interna, mas, por uma série de fatores, o ambiente no qual este aluno vive não está permitindo que esta energia seja aproveitada.

Ao entrar no meio acadêmico tive a oportunidade de refletir sobre minhas inquietações, tendo em mãos um respaldo teórico que possibilitou um estudo aprofundado sobre o tema. Desde minha pesquisa de mestrado venho estudando alguns aspectos do ensino, aprendizagem e prática musical, sendo que ao iniciar o doutorado percebi que havia uma lacuna de estudos que se ocupam da figura do professor de instrumento musical e seu papel na manutenção da motivação do aluno. Conforme apontam Creech e Hallam (2003), existe um considerável número de pesquisas que procuram explicar como as habilidades musicais são adquiridas, porém, pouco se pesquisa a respeito das características das relações interpessoais e

suas influências na satisfação pessoal, engajamento e realização musical, tanto de aluno como de professor. Conforme demonstrado ao longo deste trabalho, este é um tema que vem sendo estudado nos contextos de ensino básico, médio e superior, tanto no Brasil como em outros países, sendo que os estudos apontam para o melhor desempenho, prazer e satisfação quando o ambiente oferece suporte aos recursos motivacionais internos do aluno.

Na aula individual de instrumento, a figura do professor parece ser especialmente importante. Eficiente para atender as necessidades únicas de um aluno, a aula individual está ligada a uma tradição do ensino de música que remete ao conceito de mestre e aprendiz, no qual professor e aluno estão situados em um contexto intimista de aprendizagem. Nesta situação, o professor tem condições de avaliar constantemente aspectos como comportamento, desenvolvimento, conhecimento prévio, interesse e dificuldades do aluno, de forma a definir uma abordagem de ensino que melhor se adapta a cada caso. Os aspectos avaliados pelo professor, podem estar associados, direta ou indiretamente, a traços comportamentais que possibilitam o diagnóstico da qualidade ou magnitude de atributos motivacionais como esforço, latência, persistência e sinais corporais. Desta forma, o professor tende a seguir uma forma de motivar, ou um estilo motivacional, que ele acredita ser o mais eficiente para engajar seus alunos.

Sobre este e outros aspectos dos processos motivacionais na educação, o conceito de autonomia é tema de estudo em diversos segmentos e vem ganhando visibilidade nos debates acadêmicos. A autonomia é uma necessidade psicológica que, quando atendida, proporciona bem estar e crescimento pessoal (RYAN; DECI, 2000b). Esta é uma característica humana na qual observa-se um aumento na motivação quando a pessoa sente-se na origem de seu comportamento, e, em oposição, observa-se uma queda na energia motivacional quando o indivíduo sente-se controlado por alguma força externa (REEVE, 2006a). Na educação, o conceito de autonomia abre margens para uma ampla gama de estudos e discussões, sendo considerada por Freire (2011) como um princípio ético. Na opinião de Freire, o professor deve respeitar a curiosidade, gosto estético, inquietude e linguagem do aluno, considerando uma incoerência falar-se em democracia e liberdade mas impor a vontade arrogante do mestre. Freire considera que saber lidar com a relação autoridade-liberdade é algo indispensável à prática educativa, sendo a disciplina o que

pondera esta relação, na qual os limites, tanto de um lado quanto do outro, não devem ser transgredidos.

A necessidade de autonomia é um dos objetos de estudo da Teoria da Autodeterminação (TAD). Esta abordagem da motivação humana passou a ser investigada a partir do final da década de 1970 e teve a obra de Deci e Ryan de 1985 como um marco importante no seu delineamento. Como teoria recente, vem sendo revista e reelaborada a partir dos dados empíricos obtidos em pesquisa com esta orientação. A teoria envolve vários aspectos da motivação e possui argumentos para explicar o engajamento ou desinteresse do estudante. Para isso, uma das aplicações da teoria no campo da educação é o conceito de estilo motivacional do professor, delineado por Deci e colaboradores (1981). Este conceito categoriza a forma como o professor procura motivar seus alunos, concebido como um *continuum* no qual encontra-se em um extremo o estilo controlador e em oposição o estilo promotor de autonomia.

Estilo controlador é definido por Reeve (2009, p. 159) como “sentimento interpessoal e comportamento adotado por professores durante uma instrução para pressionar os estudantes a pensarem, sentirem ou comportarem-se de uma forma específica.” (tradução nossa). O estilo controlador se caracteriza pelo uso de diretivas e incentivos extrínsecos para seguir uma agenda, no qual a meta do professor é controlar os objetivos e comportamentos dos alunos para que eles atinjam uma meta predeterminada (REEVE, 1998). Embora os professores não sejam necessariamente controladores por si, muitos tendem a pensar na motivação de seus alunos através de sua própria perspectiva, influenciando na forma de pensar, sentir e agir de seus alunos, e pressionando-os a se comportarem de um modo particular (REEVE, 2009).

Em contrapartida, o estilo promotor de autonomia é definido como “sentimento interpessoal e comportamento adotado por professores para identificar, nutrir e desenvolver os recursos motivacionais internos dos alunos.” (REEVE, 2009, p. 159, tradução nossa). Caracteriza-se pelo incentivo da busca autodeterminada das atividades, no qual a meta do professor é fortalecer a autorregulação do aluno (REEVE, 1998). Os professores que tendem a criar condições favoráveis à autonomia geralmente adotam a perspectiva do aluno, acolhem seus pensamentos, sentimentos e ações, e promovem o desenvolvimento da motivação autônoma (REEVE, 2009).

As pesquisas sobre o estilo motivacional do professor indicam que a promoção de autonomia possibilita uma resposta positiva na motivação do aluno. Uma

revisão de literatura realizada por Stroet e colaboradores (2013) demonstra uma consonância entre os estudos ao relacionarem o ambiente promotor de autonomia com maior senso de competência, mais engajamento, melhor aprendizagem e bem estar psicológico. Contudo, os estudos indicam também que a maioria dos professores adota um estilo relativamente mais controlador (MACHADO et al., 2012; REEVE, 1998). Segundo Reeve (2009), existem vários fatores que determinam a preferência por controle durante uma atividade. Alguns destes fatores são implícita ou explicitamente impostos por agentes externos como administradores, normas governamentais, avaliações, pais, mídia, entre outros, que tendem a responsabilizar o professor pelo comportamento e desempenho dos estudantes.

Das razões elencadas por Reeve (2009), destaco três que podem ser relacionadas com características específicas do ensino de instrumento musical: a dinâmica da sala de aula, a pressão de agentes externos e as crenças e personalidade do professor. Estas razões para a predominância do controle na sala de aula formaram a base para o desenvolvimento do problema de pesquisa, na qual cada segmento gerou uma questão norteadora para esta pesquisa.

A dinâmica da sala de aula deve ser entendida de acordo com as especificidades do ensino individual de música. O contexto da aula individual é potencialmente intimidador, considerando que o aluno está sozinho diante de uma pessoa que ocupa uma posição inerentemente mais poderosa (GEMBRIS; DAVIDSON, 2002). Destaca-se ainda as expectativas criadas tanto por alunos quanto por professores podem alterar a dinâmica da aula, principalmente em questões relacionadas à prática instrumental e preferências musicais (CREECH; HALLAM, 2003). Considerando que a reação dos alunos, em especial no ensino de instrumento, pode influenciar o comportamento do professor, proponho a primeira questão de pesquisa: como controle e promoção de autonomia estão situados no ensino individual de música?

A pressão de agentes externos pode ser relacionada com as características da escola de música. As escolas possuem diferentes climas, umas oferecendo liberdade para o aluno escolher o que gostaria de estudar, outras seguindo um programa ou currículo estipulados *a priori*. Algumas escolas distribuem a estrutura do curso em semestres, anos ou módulos, nos quais o aluno deve passar por avaliações e receber um certificado ao final, enquanto em outras escolas o aluno pode fazer aulas por quanto tempo achar interessante, sem a realização de avaliações formais. Outro

aspecto importante é o acordo de ordem trabalhista firmado entre escola e professores, tendo em um extremo o profissional autônomo e recebe um salário conforme o número de alunos e em outro o professor efetivo que não tem seu emprego ameaçado pela desistência de alunos. Em resumo, as diferenças de contexto e estruturação das escolas de música possuem potencial para influenciar a atuação do professor, de forma que este transmita em suas aulas o mesmo clima existente na escola como um todo. Assim, proponho a segunda questão de pesquisa: qual é a relação entre o estilo motivacional do professor e o tipo de escola na qual atua?

As crenças do professor sobre a natureza da motivação são desenvolvidas de forma holística ao longo da vida, podendo ser influenciadas por variáveis que vão desde o ambiente familiar no qual o professor conviveu até a forma como aprendeu a tocar seu instrumento musical. Mantendo o foco na formação do professor observa-se uma ampla gama de perfis de, que vai desde o autodidata até o pós-graduado. Uma parte dos professores aprendeu a tocar seu instrumento em aulas particulares ou em contextos informais sem a presença de um professor. Outra parcela estudou em contextos formais, como escolas de música e universidade. Para os professores com formação acadêmica também é possível distinguir entre aqueles que tiveram uma orientação voltada à performance (Bacharel) e aqueles que tiveram uma orientação voltada ao ensino da música (Licenciado). Esta diversidade de perfis de professores existentes na área de música alimenta um conjunto de crenças sobre motivação, considerando que é comum, no ensino de instrumento, que professores ensinem da mesma forma como foram ensinados (DAVIDSON; JORDAN, 2007). Desta forma proponho a terceira e última questão de pesquisa: qual é a relação entre o perfil de formação do professor e a preferência por controle ou promoção de autonomia?

A partir destes questionamentos, o presente trabalho traz como tema o estilo motivacional do professor e sua relação com as características do ensino individual de instrumento. O contexto da escola de música pode exercer influência no estilo motivacional, considerando que existem escolas com diferentes normas, níveis e orientação financeira. Do mesmo modo, o estilo motivacional pode ser influenciado pela formação dos professores, sendo que estes possuem formação diversificada, com ou sem estudos formais de educação e pedagogia do instrumento. Outras variáveis como sexo, idade, instrumento, tempo de experiência docente, não constituem o foco principal deste trabalho, porém estas foram incluídas com o propósito de exploração de dados e análise estatística.

O objetivo geral do estudo constituiu em investigar o estilo motivacional de professores de instrumento que atuam em escolas de música. Os objetivos específicos foram 1) analisar a relação entre o tipo de escola e o estilo motivacional do professor; 2) analisar a relação entre o perfil de formação do professor e seu estilo motivacional; 3) verificar possíveis relações entre o estilo motivacional do professor com as demais variáveis sócio contextuais (sexo, idade, instrumento, tempo de experiência docente).

Um estudo com esta temática se justifica principalmente pelas características diferenciadas do ensino individual de instrumento. Neste contexto o professor está frente a apenas um aluno e envolto com as peculiaridades do ensino do instrumento, como o detalhamento técnico, a escolha do repertório e o desenvolvimento de habilidades musicais. Outras nuances dentro desta modalidade de ensino constituem abordagens com diferentes objetivos e ambientes com várias qualidades de interação, principalmente devido às particularidades da escola de música e ao perfil do professor. As escolas de música possuem diferentes objetivos, normas, legislação e currículo, o que influencia no clima existente não apenas na sala de aula, mas na escola como um todo. As características individuais do professor também são variáveis que constituem uma relação interpessoal complexa, configurada pelo contexto de ensino individual.

Conforme demonstrado ao longo do texto, a pesquisa sobre o estilo motivacional do professor têm priorizado o contexto da educação coletiva, com estudos realizados com professores das mais diversas disciplinas, que atuam no ensino fundamental e médio, bem como no ensino superior. Apesar de sua utilização no contexto coletivo, o estilo motivacional do professor é um construto teórico também capaz de abordar a aula individual de música, desde que se elabore uma metodologia consistente que considere as características e os problemas próprios à esta modalidade de ensino.

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo descreve o contexto da pesquisa por meio de uma revisão de literatura sobre o ensino individual de instrumento, escolas de música e o perfil de formação do professor. No segundo capítulo é apresentado o referencial teórico utilizado na pesquisa, desde os conceitos básicos da Teoria da Autodeterminação até os aspectos específicos do estilo motivacional do professor. O terceiro capítulo constitui-se dos procedimentos

metodológicos, desde o processo de validação do instrumento de coleta de dados até procedimentos como seleção da amostra, entrega e coleta de questionários e análise dos dados. A primeira parte da análise dos dados é apresentada no capítulo quatro, destinado exclusivamente a busca por evidências de validade do instrumento de coleta de dados desenvolvido neste estudo. A segunda parte da análise constitui o capítulo cinco, no qual é avaliado e discutido os aspectos do estilo motivacional do professor com as questões levantadas sobre o ensino individual de instrumento. Por fim, as considerações finais relatam as contribuições e limitações deste estudo, bem como novos questionamentos para serem explorados em pesquisas futuras.

1 ENSINO DE INSTRUMENTO MUSICAL: características e formação docente

Este capítulo apresenta uma revisão de literatura sobre as características do ensino individual de instrumento bem como sobre a formação docente para atuar nas escolas de música. As particularidades da aula individual de instrumento, as características das escolas de música e o perfil de formação do professor formam um complexo de situações com potencial para influenciar os estados motivacionais tanto de alunos como de professores. Através da revisão de literatura foi possível encontrar estudos já realizados sobre o tema bem como diagnosticar fatos a serem compreendidos. O capítulo inicia com a caracterização da aula individual de instrumento, com o foco nos processos motivacionais que permeiam esta prática de ensino. Posteriormente será abordado o sistema de ensino de música no país, no que diz respeito às escolas livres de música e às escolas técnicas de nível médio. O capítulo se encerra com uma seção sobre o perfil de formação do professor de instrumento.

1.1 Aspectos motivacionais na aula individual de instrumento

Apesar do ensino de instrumento musical possuir diversas abordagens, o ensino realizado em situações privadas, entre o professor e apenas um aluno, ocupa uma posição de destaque na tradição ocidental (CAMPBELL, 1991). Tal destaque, conforme argumenta Kennell (2002), está ligado ao conceito de transmissão de conhecimento entre mestre e aprendiz, seguindo uma tradição que funde-se ao desenvolvimento cultural humano. Na mesma direção, Davidson e Jordan (2007) defendem que o conceito de mestre e aprendiz remete à idade média, com um sistema de ensino baseado em uma relação profunda na qual o aprendiz trabalhava com e para o seu mestre, e, muitas vezes, morava na casa do mestre para aprender não somente o ofício, mas todo um estilo de vida. As autoras também ressaltam que atualmente o contexto de aula individual mantém alguns aspectos do modelo original, porém com a diferença de que professor e aluno encontram-se uma ou duas vezes por semana.

Por conta desta tradição, a aula individual possui aspectos que caracterizam uma prática consolidada de ensino de instrumento. Apesar do ensino em grupo ganhar mais espaço nos últimos anos, conforme observam Creech e Gaunt (2012), a aula individual constitui-se de uma opção para aprendizes de todas as idades. Uma de suas maiores atribuições é proporcionar uma aprendizagem intensiva e individualizada que permite uma abordagem detalhada de conteúdos técnicos, de conhecimentos musicais e interpretação de repertório. Também pode ser considerada uma forma de atender as necessidades musicais únicas de um aluno, tanto para aquele que tem o objetivo de estudar para ser músico profissional quanto para aquele que deseja aprender um instrumento como uma forma de entretenimento (CAMPBELL, 1991; DAVIDSON; JORDAN, 2007; MILLS, 2007). Estes aspectos podem ser considerados fundamentais para explicar a permanência deste modelo de ensino nos dias atuais, mesmo com a necessidade de justificar o elevado custo financeiro e recursos utilizados para atender apenas um aluno por aula (CAREY et al., 2013).

A aula individual enquanto herdeira da tradição de mestre e aprendiz também é alvo de críticas. Observa-se na literatura um descontentamento com este modelo de ensino, principalmente no que se refere a insensibilidade às mudanças conceituais sobre ensino-aprendizagem e crescimento da diversidade cultural, bem como ao distanciamento das mudanças provenientes da globalização e avanços tecnológicos (DAVIDSON; JORDAN, 2007; KENNEL, 2002; PENNA, 2007). Segundo Creech e Gaunt (2012) o acesso à informação desenvolvido nas últimas décadas criaram grandes mudanças na forma como as pessoas criam, tocam e ouvem música, colaborando para uma profissão de músico repleta de facetas e imprevisibilidades. O conceito de *lifelong learning* também trouxe mudanças, principalmente do que diz respeito à idade das pessoas que querem aprender um instrumento. Para as autoras estas mudanças requerem uma abordagem pedagógica flexível e versátil, que considere as diversas necessidades dos alunos. As habilidades, conhecimentos e tradições musicais devem continuar fazendo parte do processo de aprendizado, porém as autoras defendem uma diferença de ênfase, na qual o ambiente de ensino possibilite que o aluno se desenvolva de forma reflexiva, autônoma e auto direcionada (CREECH; GAUNT, 2012). As transformações ocorridas na sociedade e conseqüentemente nas concepções educacionais alimentam o debate sobre os

aspectos motivacionais na aula de instrumento, principalmente no que tange ao papel do professor e seu relacionamento com o aluno.

Conforme ressalta Campbell (1991), o professor de música ocupa uma posição de destaque inerente que o induz a ser visto por seus alunos como a força motivadora e o modelo a ser seguido. Sob este aspecto, observa-se um consenso na literatura em respeito ao papel do professor, que não se restringe apenas à transmissão de habilidades técnicas, mas também contempla mediar uma relação interpessoal complexa que inevitavelmente exerce influência no gosto e valores musicais dos alunos (GEMBRIS; DAVIDSON, 2002). Sua posição privilegiada, contudo, pode dificultar a manutenção de um clima agradável em sala de aula, considerando que o ensino tradicional de instrumento que contempla a aula individual pode ser gratificante, mas também pode ser intimidador. É possível que ocorram problemas de relacionamento entre professor e aluno, caso aluno sinta-se intimidado em estar sozinho frente a um professor que é uma autoridade em sua profissão (DAVIDSON; JORDAN, 2007). Esta posição de destaque, juntamente com o ambiente intimista da aula individual, fazem do professor um agente ativo na caracterização do clima existente em aula, podendo oferecer suporte aos recursos motivacionais internos do aluno resultando em entusiasmo e engajamento, ou negligenciando e frustrando tais recursos, resultando em alienação e desapego (RENEWICK; REEVE, 2012).

A relação interpessoal professor-aluno pode ser considerada tão importante quanto o conhecimento técnico-instrumental do professor para o desenvolvimento das habilidades musicais e bem estar do estudante (CREECH; HALLAM, 2009, 2011; HOWE; SLOBODA, 1991; PRESLAND, 2005; SLOBODA; HOWE, 1991). Conforme ressaltam Davidson e colaboradores (1998) a aula individual de instrumento requer anos de dedicação na vida de jovens músicos. Para percorrer este longo caminho é necessário uma relação próxima entre aluno e professor, algo que muitas vezes pode ser um desafio.

Em um estudo conduzido por Davidson e colaboradores (1998) observou-se que os estudantes possuem percepções distintas entre as características pessoais e profissionais do professor. Crianças habilidosas avaliaram as qualidades pessoais do professor de forma mais positiva, quando comparadas com crianças que desistiram de estudar o instrumento. No mesmo estudo constatou-se que as crianças iniciantes valorizam mais os traços de afeto e amizade com o professor, porém, as qualidades

profissionais do mestre vão tornando-se mais relevantes conforme as crianças vão crescendo.

Na mesma linha, Gembris e Davidson (2002) consideram os aspectos interpessoais do professor como um ponto crucial em sua profissionalização, especialmente em como motivar jovens estudantes a tocar. Segundo os autores, crianças que desenvolvem excelentes habilidades instrumentais geralmente aprendem em uma atmosfera emocional positiva, prazerosa e livre de ansiedade. Já as crianças que desistem da aula de instrumento geralmente aprendem em ambientes negativos e caracterizados pela ansiedade. Jovens que atingem altos níveis de performance tendem a perceber em seus professores traços de amizade, reconhecendo suas personalidades tranquilas e incentivadoras.

A falta de um bom relacionamento com o professor é um dos motivos que levam os alunos a desistirem de continuar seus estudos musicais, principalmente quando o professor demonstrar pouco ou nenhum interesse na perspectiva do aprendiz (EVANS; MCPHERSON; DAVIDSON, 2013). Em situações como essa perdem-se grandes oportunidades de se obter informações sobre o pensamento dos alunos e torna o professor incapaz de diagnosticar as circunstâncias em que o aluno apresenta problemas (ROSTVALL; WEST, 2003). Da mesma forma, outros autores advertem para a existência de um conflito em potencial entre os envolvidos com a aprendizagem de instrumento, especialmente sobre a prática, preferências musicais e expectativas. Algumas estratégias utilizadas por professores de instrumento envolvem, por exemplo, um treinamento extensivo de escalas sem uma aplicação direta, ênfase demasiada em notas e avaliações, foco em um repertório determinado exclusivamente pelo professor (RENWICK; MCPHERSON, 2002). Há também os problemas de ordem técnico-pedagógico, como a falta de direção no ensino, falta de planejamento (GAUNT, 2008), aulas rotineiras com abordagem excessiva em mecanismos de notação e digitação (PITTS; DAVIDSON; MCPHERSON, 2000), falta de incentivo a criatividade (ROSTVALL; WEST, 2003) e incertezas em como resolver complexos desafios musicais e técnicos que estão frequentemente presentes no ensino da música instrumental (ZHUKOV, 2013).

Frente as questões motivacionais observadas no ensino de música, um ponto chave para o debate é o conjunto de crenças do professor acerca da natureza da motivação. Existem professores que valorizam os traços de amizade na relação com os alunos, enquanto outros professores acreditam que aspectos paternais como guiar,

nutrir e modelar o aluno é o mais adequado. Em uma pesquisa realizada no contexto universitário, Gaunt (2008) constatou que muitos professores de instrumento procuram fazer que seus alunos pensem por si próprios utilizando de estratégias para encorajar a aprendizagem independente, enquanto outros acreditam que isso depende do estudante e não é uma função da abordagem de ensino. Contudo, a pesquisadora observou uma contradição nos professores que valorizam a independência do estudante. Apesar de desejarem que os alunos se responsabilizem pelo próprio pensamento e aprendizagem musical, as estratégias e abordagens de ensino parecem oferecer pouco espaço para a voz do próprio aluno no processo de aprendizagem, sendo este um sintoma de que a intimidade da relação na aula individual e as dinâmicas de poder investido podem inibir o desenvolvimento de uma voz artística individual. Autores como Davidson e Jordan (2007) também argumentam que as crenças dos professores de instrumento sobre a natureza da motivação estão associadas com a própria experiência do professor enquanto aluno. Como exemplificado pelas autoras, um professor que foi um aluno altamente motivado pode não possuir estratégias e experiência para trabalhar com alunos menos motivados.

Dentre as concepções dos professores sobre os princípios pedagógicos e motivacionais do ensino de instrumento, o conceito de autonomia vem ganhando destaque na literatura da educação musical. Conforme defendido por McPherson, Davidson e Faulkner (2012), a promoção de autonomia na aula de música ocorre quando o professor explica os objetivos de praticar exercícios ou peças musicais. As explicações sobre a prática proporcionam um aumento do senso de controle sobre a própria prática, o que auxilia a formação de metas por iniciativa do próprio aluno e aumenta o entendimento do processo de aprendizagem. Um professor altamente regulador, embora bem intencionado, pode gerar um ambiente caracterizado pela demanda contínua de aperfeiçoamento, decorrendo no declínio do engajamento e bem estar dos alunos.

O conceito de autonomia na aula individual de instrumento foi estudado por diferentes linhas teóricas. Em uma revisão de literatura, McPhail (2013) discorre sobre a autonomia no ensino de instrumento musical baseado em um conceito proveniente do construtivismo. Esta teoria da aprendizagem aborda o engajamento dos alunos em construir o próprio conhecimento, considerando a aprendizagem algo cíclico que deve basear-se no conhecimento prévio para encaminhar o aluno a descobrir por si mesmo o que se quer ensinar. Sob esta perspectiva, o desenvolvimento da autonomia é um

processo no qual os alunos se responsabilizam pelo processo de aprendizagem e aumentam seus níveis de habilidades por meio de estratégias como o automonitoramento (THURLINGS et al., 2013). Para McPhail (2013) o conceito de autonomia baseado no construtivismo é um desafio na prática de ensino individual de instrumento, por existir um considerável corpo de técnicas e padrões musicais pré-determinados, com ênfase na transmissão de conhecimento, que dificultam o envolvimento do aluno na construção do currículo e inibem o desenvolvimento de suas próprias práticas de aprendizado.

Outro conceito de autonomia, desta vez com base social-cognitivo, foi estudado por Kupers e colaboradores (2013). O conceito de autonomia oriundo de uma abordagem social-cognitiva prevê uma estrutura de ensino, com metas a serem alcançadas e o uso de *feedback* positivo ou negativo por parte dos professores. Mais especificamente para a Teoria da Autodeterminação, a autonomia está relacionada como um sentimento interno de causalidade, observado quando o indivíduo sente-se na origem do comportamento. A partir desta orientação teórica, Kupers e colaboradores (2013) conduziram um estudo com crianças de 4 a 11 anos que frequentavam aulas individuais de violino ou cello, de forma que as aulas foram gravadas em vídeo e posteriormente codificadas com as atitudes dos professores e o tipo de resposta dos alunos. O comportamento dos professores foi avaliado por meio dos *feedbacks* positivos e negativos, bem como pelo nível de promoção de autonomia observado em cada ação. Já o comportamento dos alunos foi avaliado por meio de duas dimensões sobrepostas, a saber, autonomia e engajamento (Figura 01).



Figura 01. Quatro estados de autonomia do aluno (KUPERS et al., 2013, p. 9, tradução nossa).

O cruzamento destas dimensões possibilitou a abstração de quatro estados de autonomia do aluno. No estado “engajado autonomamente” o aluno toma iniciativa por meio de questões ou observações sobre a tarefa. O estado “resistente” é observado quando o aluno procrastina ou se recusa a fazer a tarefa. O estado de “ausência” é caracterizado por baixo engajamento na atividade, porém sem resistência ativa. Por fim, no estado de “mimetismo” aluno faz o que é requisitado porém sem demonstrar traços de iniciativa pessoal.

Como resultado observou-se que tanto as atitudes com características de controle quanto de promoção de autonomia podem gerar respostas diferentes em cada aluno. Nas situações em que o professor procura valorizar a autonomia o aluno pode se comportar de forma engajada autonomamente mas também pode ser ausente em suas respostas. Desta forma, os autores sugerem que o professor não é, por si só, o lócus de controle ou de promoção de autonomia. Para um ensino mais efetivo é necessário que haja uma negociação entre professor e aluno, de forma que o

professor possa adaptar suas estratégias de ensino de acordo com as necessidades do aluno.

O nível de aperfeiçoamento do aluno é outro ponto importante quando se fala em autonomia. A abordagem sobre a *expertise* musical proposta por Eliot (1995), por exemplo, propõe que existem níveis de especialização caracterizados por atributos cognitivos diferentes. Segundo este modelo, os iniciantes possuem pouco conhecimento prático, o que implica na pouca capacidade de reflexão crítica na ação. Já um músico especialista é capaz de fazer escolhas musicais e avaliar os resultados desta escolha, bem como monitorar e administrar pensamentos próprios, tanto no decorrer da ação como no desenvolvimento de suas habilidades a longo prazo. Contudo, existem autores que defendem que um estudante deve ser encorajado a autorregular sua prática musical até mesmo no início de sua aprendizagem. Creech e Gaunt (2012) defendem que a aula individual possui, em qualquer nível de especialização, potencial para promover o pensamento crítico, criativo e autorregulado. Na mesma direção, McPherson, Davidson e Faulkner (2012) defendem que o professor deve estimular a autorregulação em todas as oportunidades, desde tocar notas corretamente até a escolha de repertório. Como demonstrado no estudo destes autores, bem como no estudo de Kupes e colaboradores (2013), um componente chave para o ensino de instrumento é a flexibilidade na negociação entre aquilo que o professor deseja abordar e os interesses e opiniões do aluno.

Segundo Evans, McPherson e Davidson (2013), muitos estudos conduzidos na área de educação musical demonstram a importância de se acumular horas de estudo, por um longo período, para que seja possível um conhecimento *expert* de um instrumento, porém, estas pesquisas não consideram as bases motivacionais que envolvem esta atividade, que muitas vezes é difícil e solitária. Creech e Gaunt (2012) afirmam, de forma semelhante, que muitos estudos sobre o ensino de instrumento musical concentram sua atenção em um detalhe particular de uma música que está sendo aprendida. Contudo, para as autoras, as questões referentes a um longo ciclo de aprendizagem, tais como motivação, criatividade, metas e avaliação do desenvolvimento, também devem ser investigadas. Conforme exemplificado pelas autoras, o ensino efetivo de instrumento, a longo prazo, requer que o interesse seja primeiramente capturado para então ser mantido durante períodos extensivos de treinamento e prática autorregulada (CREECH; GAUNT, 2012).

As publicações encontradas na literatura nacional abordam o ensino de instrumento por meio de conceitos como saberes docentes e competências para o ensino (ARAÚJO, 2005; DAL BELLO, 2005; DEL BEN, 2003; REQUIÃO, 2002), como crítica ao modelo de ensino baseado nos conservatórios europeus (DOURADO, 1995; GLASER; FONTEERRADA, 2007; LOURO; ARÓSTEGUI, 2003; PENNA, 2007), profissionalização do músico (OLIVEIRA, 2007; VIEIRA, 2009) e formação do professor de instrumento (GOSS, 2009; LOURO; SOUZA, 1999; MATEIRO, 2007; QUEIROZ; MARINHO, 2005). A relação interpessoal entre professor e aluno no contexto da aula de instrumento é um assunto abordado predominantemente no âmbito internacional, embora alguns autores considerem que pouco se pesquisou sobre o tema. Triantafyllaki (2005) chama a atenção para a falta de estudos sobre a interação entre professor e aluno e como isso é influenciado pelo contexto institucional, social e cultural em que estão situados. Creech e Hallam (2003) avaliam que as pesquisas realizadas mostram como as habilidades musicais podem ser adquiridas, mas não abordam a satisfação, prazer e realização dos alunos com a qualidade de suas relações com pais e professores. No mesmo sentido, Rostvall e West (2003) defendem que a falta de estudos sobre a relação interpessoal entre professor e aluno relaciona-se com a visão tradicional de que a habilidade do aluno é a principal causa de bons resultados na aula de instrumento, razões para não se discutir os altos índices de evasão ou investigar como as aulas afetam o potencial do aluno para aprender.

Em resumo, o ensino individual de instrumento na tradição ocidental possui um conjunto de pressupostos e procedimentos que são constantemente confrontados com as novas demandas da sociedade contemporânea. Neste cenário a literatura da área sugere a necessidade de se compreender o processo de ensino e aprendizagem não apenas em termos de aquisição de habilidades musicais mas também em termos de motivação, autorregulação da aprendizagem e bem estar psicológico. Para se efetuar uma pesquisa nesta linha, se faz necessário compreender também outros aspectos do ensino que permeiam as escolas de música e contribuem para a constituição de um ambiente complexo de aprendizagem. Desta forma, a próxima seção deste capítulo aborda algumas características das escolas de música que podem influenciar o estilo motivacional do professor, tais como as questões trabalhistas, legislação e currículo.

1.2 Estabelecimentos de ensino de música

As primeiras escolas particulares de música de caráter profissionalizante, ou conservatórios, surgiram na Europa do século XIX. Neste período houve um afastamento do modelo de ensino anterior, passando do regime de internato para um regime no qual os alunos não residem na escola (FONTERRADA, 2008). O termo conservatório foi empregado originalmente na Itália, durante o século XVI, para designar instituições de caridade destinadas a moças órfãs e pobres. As atividades musicais faziam parte do cotidiano destas instituições, tanto que com o passar dos anos os estabelecimentos denominados conservatórios tornaram-se espaços que trabalhavam exclusivamente com música (VIEIRA, 2000). Esta nova perspectiva teve início com a fundação do Conservatório de Paris, em 1794, se difundindo durante o século pela Europa e mais tarde na América do Norte. No Brasil a instituição deste modelo de conservatório ocorreu primeiramente no Rio de Janeiro em 1845 com o Conservatório Brasileiro de Música e em São Paulo com o Conservatório Dramático e Musical em 1906 (FONTERRADA, 2008). A abordagem adotada pelos conservatórios caracterizava-se pela configuração de aulas individuais direcionadas para um instrumento específico, que privilegiava o ensino técnico instrumental e concentrava-se no repertório erudito europeu (ESPERIDIÃO, 2002). Este tornou-se um modelo de estrutura e organização do ensino de instrumento, servindo de base para cursos oferecidos por muitas escolas de música até os dias de hoje.

Atualmente as escolas específicas ocupam uma posição importante no cenário nacional. As escolas de música são os espaços onde ocorrem a formação dos egressos dos cursos superiores em música, a formação de profissionais que seguem carreira fora da universidade e local onde atuam egressos dos cursos de licenciatura e bacharelado em música (CUNHA, 2009). A regulamentação das escolas de música no Brasil está relacionada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que estipula normas para os mais diversos níveis de ensino. Esta é a primeira lei geral da educação brasileira que apresenta um capítulo específico sobre a educação profissional, integrado a diferentes formas de educação e preocupado com o desenvolvimento permanente de aptidões para a vida produtiva (BRASIL, 1997). Desde sua aprovação vem sendo reformulada e complementada por uma série de decretos, pareceres e resoluções.

O Decreto nº 5154 (BRASIL, 2004a) regulamenta a educação profissional, estipulando três níveis de cursos e programas¹ (Figura 02). O nível elementar, denominado *Formação inicial e continuada de trabalhadores*, destina-se a qualificação, requalificação e reprofissionalização profissional, independente de escolaridade prévia. O nível intermediário, ou *educação profissional técnica de nível médio*, destina-se a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio. Por fim, o nível *educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação* corresponde a cursos de nível superior na área de tecnologia. Os três níveis ou modalidades de ensino objetivam a qualificação, a especialização, o aperfeiçoamento e a atualização profissional e tecnológica, não sendo obrigatória uma progressão linear, pois o acesso a qualquer uma delas independe da realização de outra (BRASIL, 1997).

Nível de educação profissional	Formação requerida	Escola de música
1 - Formação inicial e continuada de trabalhadores	Não requer formação prévia	Escola Livre
2 - Educação profissional técnica de nível médio	Ensino médio concluído ou em andamento	Escola Técnica
3 - Educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação	Ensino médio concluído	Não se aplica

Figura 02. Níveis da educação profissional. Baseado em Brasil (2004a).

As escolas de música podem ser enquadradas nos dois primeiros níveis, sendo que a educação profissional tecnológica, não possui correspondentes à área de artes. As escolas livres de música atuam no primeiro nível, com formação inicial e continuada, enquanto as escolas técnicas operam no segundo nível, referente à educação profissional técnica de nível médio.

¹ O decreto nº 5154 de 23 de julho de 2004 revoga o decreto nº 2208 de 17 de abril de 1997. O decreto de 2004 afere uma mudança na nomenclatura dos níveis, até então denominados básico, técnico e tecnológico.

1.2.1 Escolas Livres de Música

A reformulação das diretrizes e bases da educação nacional na década de 1970 trouxe profundas modificações na estrutura dos cursos oferecido pelos conservatórios. Segundo Esperidião (2002), foi a partir da implementação da lei nº 5.692/71 que se elevaram os conservatórios ao nível de educação profissional, conferindo uma série de normas para a organização curricular. Tais mudanças levaram grande parte das escolas a optarem por manter as séries iniciais como cursos livres de música.

Atualmente os estabelecimentos denominados “escolas livres de música” são classificados como formação inicial e continuada de trabalhadores. Destina-se a “qualificar e requalificar trabalhadores, independente de escolaridade prévia, não está sujeita a regulamentação curricular.” (BRASIL, 1997, p. 03). Conforme estipulado artigo 3º do Decreto nº 5154 de 2004:

Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, (...) incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social (BRASIL, 2004a, p. 01).

O itinerário formativo é definido no decreto como “conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.” (BRASIL, 2004a, p. 01). Essa é uma definição ampla que propositalmente oferece liberdade para as escolas instituírem as próprias normas e regras.

Na literatura encontram-se algumas definições de escola livre de música, que levam em consideração o contexto de formação inicial e continuada proposto pela legislação, bem como as especificidades da aula de música. Assim, a escola livre de música é caracterizada por: a) não possuir vínculos com Ministério da Educação e Cultura ou por órgãos estaduais e municipais de ensino; b) apresentar flexibilidade no currículo ou programa de disciplinas; c) trabalhar com repertórios voltados para estilos

musicais variados (SILVA, 1996); d) contratar professores sem a necessidade de um concurso especial (REQUIÃO, 2002); e) atender as necessidades e objetivos dos alunos (GOSS, 2009).

O diferencial das escolas livres é justamente a possibilidade de estabelecer as próprias normas. Segundo Cunha (2009) as escolas livres possuem diversos nomes, tais como espaço, centro, casa, estúdio, entre outros, que demonstram uma tendência em sair da definição tradicional de escola ou conservatório. Estes termos permitem uma flexibilidade na constituição destes locais, tornando-os mais atrativos para uma parcela da população. Assim como relata Silva (1996), uma estratégia de propaganda utilizada por escolas é a ênfase no método diferenciado do tradicional, como forma de atrair mais alunos. Outros autores também descrevem a escola livre como um estabelecimento que propõe novas alternativas educacionais, flexibilidade de horários e métodos e inclusão de repertório popular como rejeição ao modelo adotado pelos conservatórios (GOSS, 2009; HIGA, 2007; VIEIRA, 2000).

Apesar do desejado afastamento do modelo estipulado pelos conservatórios, as escolas livres não estão totalmente alheias a este padrão de ensino. Segundo Vieira (2000) e Viegas (2006), o modelo de ensino adotado pelos conservatórios é a principal referência para as escolas de música no Brasil, exercendo influência no ensino de música em geral. Desta forma, algumas escolas livres tendem a seguir padrões já estabelecidos pela tradição, como adotar modelos considerados rígidos e manter a mesma literatura musical abordada em instituições formais de ensino (CUNHA, 2009; SILVA, 1996).

Neste contexto, Goss (2009) relata duas dificuldades apontadas por professores de instrumento. A primeira está relacionada à falta de estabilidade, em relação ao salário e ao próprio emprego. Os professores geralmente recebem um pagamento mensal proporcional ao número de alunos, havendo assim uma grande variação no valor do salário e de garantias da permanência no emprego. A segunda trata-se da relação professor-aluno. Por ser um contexto extremamente flexível, os professores sentem-se desconfortáveis com o excesso de liberdade do aluno. Nas escolas livres, em muitos casos, o aluno define o repertório e o tempo em que frequentará as aulas, deixando o professor em uma posição muito passiva. Os relatos apanhados por Goss (2009) mostram que existe uma pressão da diretoria das escolas livres para que os professores mantenham seus alunos matriculados. O próprio fato do professor receber um salário proporcional ao número de alunos, bem como dar

liberdade ao aluno escolher o que quer aprender, são demonstrações das estratégias utilizadas pelos diretores de escolas livres para motivar seus alunos.

Em resumo, a principal característica das escolas livres de música é sua independência em relação a regulamentações governamentais. Especialmente para as escolas de orientação privada, a possibilidade de estabelecer as próprias normas está diretamente ligada a questões pedagógicas, como o conteúdo a ser ensinado, quanto a questões trabalhistas, como contratação e remuneração de professores.

1.2.2 Escolas Técnicas

A presente legislação entende a escola técnica como um estabelecimento autônomo que promove a educação profissional técnica de nível médio. Conforme a Resolução nº 04/99 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999), a educação profissional técnica de nível médio deve seguir alguns princípios norteadores, tais como independência e articulação com o ensino médio; respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; desenvolvimento de competências para o trabalho; flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; atualização permanente dos cursos e currículos e autonomia da escola em seu projeto pedagógico. Outras orientações que norteiam os cursos de educação profissional encontram-se nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2000). Nos Referenciais estão estipulados critérios gerais de competências, habilidades e bases tecnológicas para os cursos profissionais em música. Os Referenciais devem ser a base para a organização dos currículos, embora cada instituição tenha liberdade para configurar os programas de curso de acordo com suas necessidades.

As escolas que desejam promover a educação técnica de nível médio devem oferecer cursos que estejam contemplados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.² O catálogo foi desenvolvido a partir do Cadastro Nacional dos Cursos Técnicos, no qual se verificou uma quantidade excessiva de nomenclaturas existentes para os cursos técnicos de nível médio. A intenção do catálogo é conter a dispersão

² Disponível em: <http://catalogonct.mec.gov.br/>. Acesso em 20 de dezembro de 2011.

de títulos, promover a orientação e informação aos usuários e a sociedade, além de facilitar a formulação de políticas, planejamento e avaliação dessa modalidade de educação profissional (BRASIL, 2008a). Estando em acordo com o catálogo, as escolas adquirem o direito de expedir e registrar diplomas de técnico, com validade nacional. Os diplomas devem mencionar a área da respectiva habilitação profissional e serem acompanhados do histórico escolar (BRASIL, 2008c).

A organização do catálogo é composta de dez eixos tecnológicos que abrangem as grandes áreas do conhecimento. A área de música está situada no eixo *produção cultural e design*, que possui a seguinte definição:

Compreende tecnologias relacionadas com representações, linguagens, códigos e projetos de produtos, mobilizadas de forma articulada às diferentes propostas comunicativas aplicadas. Abrange atividades de criação, desenvolvimento, produção, edição, difusão, conservação e gerenciamento de bens culturais e materiais, idéias e entretenimento, podendo configurar-se em multimeios, objetos artísticos, rádio, televisão, cinema, teatro, ateliês, editoras, vídeo, fotografia, publicidade e nos projetos de produtos industriais. Tais atividades exigem criatividade e inovação com critérios sócio-éticos, culturais e ambientais, otimizando os aspectos estético, formal, semântico e funcional, adequando-os aos conceitos de expressão, informação e comunicação, em sintonia com o mercado e as necessidades do usuário (BRASIL, 2006, p. 08).

Inserida neste eixo, a música é contemplada pelos cursos de canto, composição e arranjo, documentação musical, fabricação de instrumentos musicais, instrumento musical, regência. Para cada curso é estipulada uma carga horária e são aferidas algumas recomendações, tais como possibilidades de temas a serem abordados na formação, possibilidades de atuação e infraestrutura recomendada.

O curso técnico em instrumento musical possui uma carga horária de 800 horas aula. Nas possibilidades de temas a serem abordados na formação do instrumentista, encontram-se percepção, linguagem, estruturação e estética da música; gêneros e estilos musicais; técnicas específicas e repertório do respectivo instrumento. As possibilidades de atuação do técnico em instrumento são bandas, orquestras, conjuntos de música popular e folclórica, grupos de câmara, estúdios de gravação, rádio, televisão, multimídia e espaços alternativos de interação social, lazer e cultura. Por fim, a infraestrutura recomendada inclui biblioteca com acervo específico

e atualizado; salas para estudos individuais e coletivos, ensaios e apresentações; estúdio de gravação; instrumentos correspondentes à formação; laboratório de informática com programas específicos; laboratório didático.

Observa-se na literatura da educação musical um crescente interesse a respeito do currículo adotado nos cursos de nível técnico e a atual demanda de trabalho. Os estudos de Queiroz (2010), Oliveira (2010) e Costa (2012) ressaltam a discrepância existente entre o currículo dos cursos técnicos em instrumento e a situação atual do mercado de trabalho, na qual observa-se a necessidade de conciliar a tradição do ensino de instrumento com as políticas públicas para a educação profissional e inserção no mercado de trabalho. Sobre o mesmo tema e com implicações motivacionais, Viegas (2006) aponta para o alto índice de desistência e repetência em uma escola técnica, considerando que este fenômeno ocorre devido a adoção do modelo de ensino baseado no século XIX, no qual a rigidez do currículo e da prática pedagógica não são mais compatíveis com a situação atual.

Outros autores também apontam problemas com evasão nas escolas técnicas. Pimentel (2011) descreve a evasão em uma escola técnica, através de uma pesquisa realizada com alunos do curso técnico em instrumento ou canto. O curso tem a duração de três anos e, dos alunos matriculados em 2008, apenas 48% estavam matriculados em 2010, o que demonstra uma elevada taxa de evasão. Ao entrevistar os alunos do conservatório a autora observou que a maioria dos alunos decidiu entrar no curso por gostar de música, para continuar os estudos ou para se profissionalizar. Já os motivos de desistência foram relatados como indisponibilidade devido a compromissos com trabalho ou estudo e problemas de saúde. Todavia, para a autora, a grande taxa de evasão pode ser causada pela estrutura rígida e tradicional das instituições de ensino de música bem como das transformações do mercado de trabalho. A pesquisa de Estevam e Freire (2011) também relata a evasão dos alunos em duas escolas técnicas. O texto apresenta o depoimento do diretor de uma das escolas, que acredita na evasão como consequência da falta de cuidado por parte dos professores em estimular a permanência dos alunos na escola. Contudo, os autores ressaltam a distância entre as políticas públicas e suas articulações com a realidade dos conservatórios, na qual se enfatiza uma visão político-administrativa em detrimento aos aspectos pedagógicos sociais.

Em resumo, o curso técnico de nível médio em música caracteriza-se principalmente pelas normas governamentais que orientam tanto questões

pedagógicas, como competências a serem desenvolvidas, quanto questões trabalhistas, como a contratação de professores com curso superior. Especialmente para escolas de orientação pública, a contratação de professores deve ser feita por meio de concurso público, sendo este um vínculo formal entre instituição e professor que oferece uma remuneração estável. As características das escolas de música levantadas nesta seção serão analisadas ao longo do trabalho como possíveis fontes de influência no estilo motivacional dos professores. Contudo, o perfil de formação é outra variável com forte potencial para influenciar este traço da prática docente, como veremos a seguir.

1.3 O perfil de formação do professor de instrumento

Uma das características dos professores de instrumento é a variedade de perfis de formação encontrados nas escolas de música. Como exemplo desta particularidade do ensino musical é possível citar um *survey* realizado por Oliveira (2007) com professores de piano na cidade de Porto Alegre, no qual a autora encontrou professores com perfis deste autodidata até doutor em música. A partir desta diversidade de perfis de formação, a presente pesquisa tomará como base o que a legislação entende por formação do professor, referente às escolas livres e às escolas de nível técnico.

Nas escolas livres de música, por serem entidades que estabelecem as próprias normas, a contratação dos professores é de total responsabilidade da escola. Os professores atuantes em escolas livres de música geralmente trabalham em mais de um estabelecimento e não precisam prestar concurso para fazer parte do quadro docente. A atuação destes profissionais é habitualmente concomitante à atividade prática musical, sendo que sua competência enquanto músico instrumentista afere a habilitação para seu trabalho docente (REQUIÃO, 2002). A escola livre de música é, portanto, um ambiente de trabalho que abre espaço para vários músicos, independentemente de sua formação.

Para atuar em um curso técnico de nível médio, o professor deve ter uma formação acadêmica compatível com as normas da Resolução CNE/CEB nº 01 de 27 de março de 2008 (BRASIL, 2008b). Neste documento a formação docente é disposta

em três categorias: 1) habilitados em cursos de licenciatura plena e em Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes; 2) pós-graduados em cursos de especialização para a formação de docentes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estruturados por área ou habilitação profissional; 3) graduados bacharéis e tecnólogos com diploma de Mestrado ou Doutorado na área do componente curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Em casos excepcionais, os graduados bacharéis e tecnólogos bem como profissionais experientes não graduados podem ser considerados docentes habilitados, desde que em caráter provisório e que se proporcione formação pedagógica em serviço.

Considerando este contexto, o perfil do professor pode ser classificado em três grandes grupos: não graduados, graduados e pós-graduados (Figura 03). O professor não graduado é aquele que se considera autodidata, que estudou com professor particular, que estudou em escolas de música ou que participou de algum projeto social. Este quadro condiz com professores que não possuem formação acadêmica em música, sendo constituído de músicos que aprenderam em contextos não formais³, ou em escolas de música.

Ao realizar um estudo com professores de violão, Vieira (2009) destaca que a formação de muitos destes professores está ligada ao contexto da aula particular ou da escola livre de música, sendo que este contexto possibilita uma troca de experiências que servem como modelo aos futuros professores. Muitos dos educadores entrevistados por Vieira fizeram ou manifestam o desejo de fazer uma graduação, embora existam professores que não possuem diplomas e sentem-se confiantes para ensinar. A graduação em música foi alvo de críticas por alguns professores, que classificam o estudo desenvolvido neste grau como “muito clássico” (VIEIRA, 2009, p. 139).

³ Segundo Libâneo (2008), a educação não formal constitui-se de atividades educativas pouco estruturadas e sistematizadas, mas que contemplam a intenção de ensinar. No propósito deste trabalho, serão considerados contextos não formais toda e qualquer situação de aprendizagem do instrumento musical que não ocorre em escolas de música. O contexto de aprendizagem com organização, estrutura e sistematização, tal qual nas escolas de música, sejam livres, técnicas, ou graduação, são contextos considerados por Libâneo como educação formal.

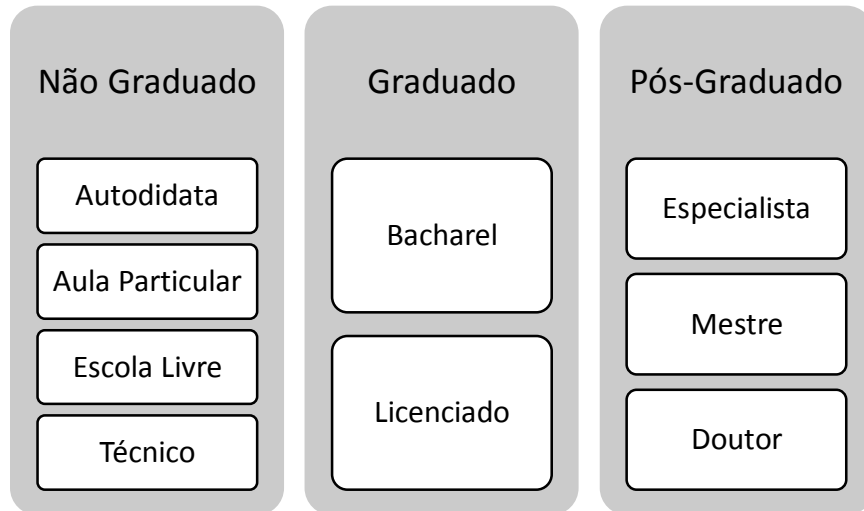


Figura 03. Perfil de formação do professor de instrumento (figura do autor desta tese).

O professor que passou pelo curso técnico de nível médio possui sua formação voltada ao conhecimento prático da atividade profissional. No caso específico do curso técnico em instrumento, o formando é preparado para desenvolver atividades de performance instrumental (concertos, recitais, shows, eventos, programas de rádio e televisão, gravações) bem como elaborar arranjos instrumentais e realizar orquestração e harmonização de hinos e canções (MEC, 2014).

Os professores graduados, ou seja, os licenciados e os bacharéis, são formados de acordo com a legislação referente ao curso superior de música. A Resolução CNE/CES nº 2 de 08 de março de 2004 (BRASIL, 2004b), que estipula as diretrizes curriculares para o curso superior em música, fornece orientação para constituição do curso e o perfil do formado. Assim, o curso superior em música possui carga horária mínima de 2400 horas geralmente distribuídas em três ou quatro anos (BRASIL, 2007b). Constitui-se de três categorias de conteúdo: básicos, específicos e teórico-práticos. Os conteúdos básicos são estudos relacionados com a Cultura e as Artes, envolvendo também as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Antropologia e Psicopedagogia; os conteúdos específicos são estudos que particularizam e dão consistência à área de Música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência; por último, os conteúdos teórico-práticos são estudos que permitam a integração teoria/prática

relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional (BRASIL, 2004b).

O perfil desejado do egresso concerne ao conhecimento dos elementos teóricos básicos da música, noções de percepção musical, domínio técnico-musical do instrumento, tendo como condição o ensino médio completo. A seleção dos alunos é realizada através de vestibular, sendo facultativa a realização de uma prova para avaliar os conhecimentos musicais do candidato.

O perfil desejado do formando está estipulado nas Diretrizes Curriculares Nacionais:

O curso de graduação em Música deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletro-acústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, e revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da música. (BRASIL, 2004b, p. 10)

Este perfil refere-se ao graduado em música, sendo, portanto, comum ao licenciado e ao bacharel. Todavia, existe uma diferença de ênfase nas duas modalidades de curso. A licenciatura tem por objetivo formar professores para atuação na educação básica, escolas especializadas no ensino de música e outros contextos no qual sua atuação é conveniente. Já o bacharelado se ocupa em capacitar profissionais para exercer diversas funções relacionadas à prática musical, tais como regente, compositor, cantor e músico instrumentista. Desta forma, as duas modalidades de curso superior em música possuem campos diferenciados, conforme ressaltam Queiroz e Marinho:

Assim, podemos encontrar esses dois universos da área da música, no que se refere aos seus cursos de graduação: um que visa a formação do músico (bacharelado), e outro que tem como objetivo a formação do professor para a atuação no ensino da música (licenciatura). Universos estes que constituem a área como um todo, mas que têm campos de atuação diferenciados – não excludentes –,

com competências específicas que particularizam as definições estruturais, políticas e pedagógicas de seus cursos. (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p. 84).

Para o curso de licenciatura, além das diretrizes específicas para o curso de música citadas anteriormente, existem também as regulamentações gerais para a formação de professores, independentemente da área do conhecimento. Conforme consta na Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002, p. 01), as diretrizes para os cursos de licenciatura constituem-se de “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.” Dentre estes princípios estão os conhecimentos exigidos para a constituição de competências, tais como cultura geral e profissional; conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; conteúdo das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; conhecimento pedagógico; conhecimento advindo da experiência. Para que seja equilibrada a divisão entre os conhecimentos técnicos e os pedagógicos, o documento determina que o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não deve ser inferior à quinta parte da carga horária total.

Os professores com o perfil pós-graduado são os licenciados ou bacharéis que possuem, como o nome sugere, um curso posterior à graduação. A pós-graduação no Brasil é dividida em dois grupos, a *lato sensu* e a *stricto sensu*, sendo a primeira referente a cursos de especialização e a segunda a cursos de mestrado e doutorado. A pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, tem por objetivo atender as demandas reais para o mercado de trabalho, capacitando profissionais com formação direcionada para determinadas subáreas do conhecimento. São cursos oferecidos por instituições de educação superior devidamente credenciadas e independem de autorização e reconhecimento dos órgãos públicos competentes (BRASIL, 2007a). Dentro da estrutura hierárquica da pós-graduação, a especialização não é obrigatória para o acesso aos cursos de mestrado e doutorado.

A pós-graduação *stricto sensu* é definida como “sistema de cursos regulares que se superpõe à graduação, visando desenvolver, em amplitude e profundidade, os

estudos feitos nos cursos de graduação e conduzido à obtenção de grau acadêmico” (BRASIL, 1965, s/p), e estão sujeitas a autorização e reconhecimento dos órgãos públicos competentes (BRASIL, 2001). O curso de mestrado possui dois enfoques: a) o acadêmico que visa consolidar a trajetória de formação do graduado para o ensino, pesquisa e desenvolvimento científico; b) o profissional, visando a alta qualificação de profissionais para atividades outras que não a de docente pesquisador. O curso de doutorado visa formar pesquisadores de alto nível, que sejam habilitados pra realizar investigações científicas com independência intelectual.

Nesta revisão procurou-se descrever as características da aula individual de instrumento. Esta prática de ensino faz referência a uma tradição de mestre e aprendiz e atualmente se depara com desafios oriundos das novas demandas da sociedade contemporânea. As escolas de música exercem uma função importante neste cenário, considerando que existe demanda para o ensino de música e que as escolas constituem uma das possibilidades de trabalho para o músico egresso de cursos técnicos e universitários. Neste sentido, a formação deste profissional que atua nas escolas de música é variada e necessita de mais estudos para compreendermos sua relação com as concepções pedagógicas dos professores de instrumento. Todos estas variáveis criam um ambiente multifacetado, no qual os aspectos motivacionais estão presentes em um complexo de situações que permeiam a prática educativa e relacionam-se com a efetividade do ensino. Para tornar possível um estudo sobre tais aspectos, é necessário a adoção de uma teoria que torne possível a abstração de processos específicos e possibilite um estudo sistemático em um ambiente complexo de enfrentamento. Neste sentido, a Teoria da Autodeterminação foi adotada neste estudo por apresentar recursos teóricos capazes de atender aos objetivos desta pesquisa e gerar uma discussão pertinente a área de educação musical. Os pressupostos desta teoria constituem o tema do próximo capítulo.

2 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

De acordo com Reeve (2006a), o estudo da motivação passou por períodos em que se buscava explicar o comportamento humano através de grandes teorias. A expressão “grande teoria” significa um modelo geral que procura uma explicação total para a ação motivada. Pensadores importantes, tais como René Descartes, Sigmund Freud e Clark Hull, deram suas contribuições para o estudo do comportamento humano, cada um propondo uma nova maneira de pensar a motivação, numa tentativa de resolver as incoerências do paradigma antecedente. Todavia, observou-se com o passar dos anos uma crescente insatisfação com as grandes teorias, uma vez que estas não eram capazes de explicar todo o complexo motivacional. A partir da década de 1960 surgiram várias teorias de menor porte que voltam sua atenção a um fenômeno motivacional específico. Neste contexto, a TAD (Teoria da Autodeterminação) é conceituada como um complexo teórico composto de cinco teorias que explicam alguns traços da motivação humana. É assim definida por Reeve, Deci e Ryan:

A Teoria da Autodeterminação é uma abordagem da motivação humana que destaca os recursos motivacionais internos das pessoas para explicar o desenvolvimento de uma personalidade saudável e autonomamente regulada. A teoria busca entender como as tendências inerentes de crescimento e as necessidades psicológicas das pessoas interagem com as condições socioculturais que nutrem ou impedem esses recursos internos, resultando em vários níveis de funcionamento efetivo e bem estar. (REEVE; DECI; RYAN, 2004, p. 33, tradução nossa).

Para descrever a perspectiva teórica e sua utilização no estudo do estilo motivacional do professor, este capítulo está organizado em duas seções: a primeira apresenta os pressupostos teóricos da TAD concentrando-se em três teorias, a segunda apresenta suas implicações no campo da educação por meio do conceito de estilo motivacional do professor.

2.1 Três teorias da motivação

Apesar de trabalharem com diferentes fenômenos motivacionais, as três teorias apresentadas nesta seção estão interligadas e juntas formam o grande corpo da TAD. Esta perspectiva é constituída por cinco propostas teóricas, porém aqui serão apresentadas as três teorias que constituem a base para o desenvolvimento do conceito de estilo motivacional do professor.

2.1.1 Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas

Necessidade é definida por Reeve (2006a, p. 46) como uma “condição qualquer que ocorre na pessoa e que é essencial ou necessária à sua vida, a seu crescimento e a seu bem estar.” Se a necessidade for satisfeita ocorrerá a manutenção do organismo na preservação do bem estar. Caso contrário, se a necessidade não for atendida, haverá um desequilíbrio do bem estar psicológico e biológico. Desta forma, os estados motivacionais impulsionam o organismo para satisfazer as necessidades antes que ocorram danos ao bem estar mental e corporal.

Existem diferentes tipos de necessidade, que podem ser enquadradas em três grandes grupos: necessidades fisiológicas, necessidades psicológicas e necessidades sociais. As necessidades fisiológicas, como a alimentação, promovem a manutenção do sistema biológico, evitando a danificação dos tecidos e promovendo recursos corporais. Quando não satisfeitas por um longo período as necessidades fisiológicas aferem risco à vida, considerando que seu caráter emergencial leva o organismo a estados motivacionais capazes de dominar a consciência. As necessidades psicológicas, como autonomia, competência e pertencimento, promovem o desenvolvimento e a manutenção mental inerente aos seres humanos. Tais necessidades estão associadas ao desenvolvimento de habilidades, a aprendizagem e ao crescimento pessoal. Por fim, as necessidades sociais são aprendidas e internalizadas através da convivência com outras pessoas em um determinado ambiente cultural. São essas necessidades que motivam as pessoas a

buscarem realizações profissionais, financeiras, afetivas, entre outros (REEVE, 2006a).

As necessidades fisiológicas são características do sistema biológico, sendo facilmente diferenciadas das necessidades psicológicas e sociais. A distinção entre as duas últimas, um tanto sutil, se faz entre o que é inato e o que é adquirido. As necessidades psicológicas são consideradas inatas ao comportamento humano, e, portanto, inerentes a todas as pessoas. Já as necessidades sociais são peculiares a cada indivíduo, pois dependem das experiências adquiridas no ambiente cultural no qual vivemos. As três categorias de necessidades explicam uma parte do complexo processo motivacional, como argumenta Reeve (2006a, p. 46): “juntas, as necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais fornecem uma diversidade de motivos que servem de modo geral à nossa vida, ao nosso crescimento e ao nosso bem estar.”

Os estudos orientados pela TAD possuem um forte vínculo com as condições ambientais que satisfazem as necessidades psicológicas. As pesquisas com as necessidades psicológicas estão associadas a áreas como educação, trabalho, esportes e terapia, apresentando contribuições para o desenvolvimento de estratégias que permitem a satisfação das necessidades e um consequente ganho no engajamento, performance e bem estar psicológico. Na educação, por exemplo, a satisfação das necessidades psicológicas dos alunos é fundamental para dar vazão à busca por novidades e desafios. Desta forma, a TAD concerne três necessidades psicológicas que serão detalhadas a seguir: as necessidades de a) *autonomia*, b) *competência* e c) *pertencimento*.

a) *Autonomia*

A *autonomia* é conceituada como a necessidade de experimentar uma escolha, ou seja, o desejo de tomar as próprias decisões, sem a obrigação de seguir determinações impostas por eventos ambientais (DECI; RYAN, 2000). O comportamento é autônomo quando nossos interesses, preferências e vontades apoiam nossas atitudes para escolher participarmos ou não de uma atividade. Por

outro lado, o comportamento não autônomo ou controlado ocorre quando existem forças externas que nos pressionam a pensar, sentir e agir de maneira determinada.

A autonomia pode ser seccionada em três instâncias da experiência subjetiva: o locus de causalidade percebido, a escolha percebida e a volição (Figura 04).

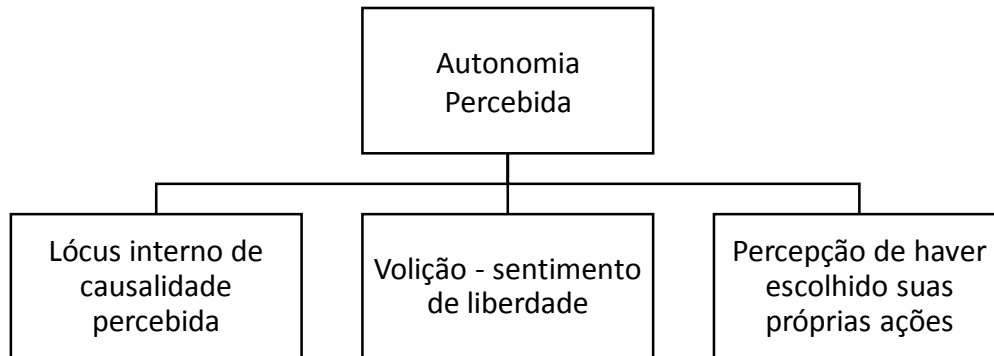


Figura 04. Três qualidades subjetivas na experiência de autonomia (REEVE, 2006a, p. 67).

O locus de causalidade percebido refere-se ao modo como o indivíduo compreende a origem de suas ações. É conceituado em um *continuum* bipolar que em um extremo reflete a percepção do comportamento com originado por iniciativa própria (interno) e em oposição, no outro extremo, reflete a percepção do comportamento como determinado por uma pressão ambiental (externo). A experiência do comportamento percebido como origem interna tende a facilitar a autonomia percebida, enquanto que a percepção como fonte externa tende a prejudicar o sentimento de autonomia (REEVE, 2006a).

A volição representa a vontade que um indivíduo tem de realizar uma atividade, sem ser pressionado a fazê-la. Está relacionada com uma equação entre o sentimento de liberdade e coação, que pode ser percebido em situações em que a pessoa faz aquilo que tem vontade ou quando evita uma ação que não deseja realizar. A escolha percebida refere-se às possibilidades de escolha que um indivíduo possui em um determinado ambiente. Um ambiente rígido e inflexível tende a conduzir as pessoas a escolherem uma opção forçadamente, que as obrigam a seguir em um determinado curso de ação. Em contrapartida, um ambiente flexível apresenta diferentes opções de escolha, incluindo a opção de participar ou não de uma atividade.

Em resumo, a necessidade de autonomia é favorecida quando as pessoas podem escolher suas próprias ações (REEVE, 2006a).

Segundo Chirkov e colaboradores (2003), o conceito de autonomia proposto pela TAD deve ser diferenciado do conceito de independência. Os autores definem dependência como confiança em outros para orientação, apoio, ou necessidade de suprimentos. O oposto de dependência não é a autonomia, mas a independência, ou seja, o fato de não depender de outros para apoio, ajuda, ou suprimentos. Esta argumentação sugere que uma pessoa pode ser autonomamente dependente de outro, particularmente se o outro é percebido como solidário e compreensivo. No entanto, um pessoa também poderia ser forçada a viver em uma posição de dependência, o que originaria uma variedade de afetos negativos (CHIRKOV et al., 2003).

A promoção de autonomia é um aspecto importante na motivação interpessoal. A interação entre pessoas, seja ela entre professor e aluno, técnico e atleta, gerente e empregado, é constituída por uma relação de poder no qual o mais forte exerce influência na autonomia do mais fraco, com potencial para alterar seu estado motivacional. Em ambientes com promoção de autonomia, o indivíduo encontra satisfação da sua necessidade, em contrapartida, em um ambiente controlador, a satisfação da necessidade de autonomia fica comprometida, implicando em uma queda na motivação. Por ser a questão primordial deste trabalho, a promoção de autonomia será descrita em detalhes na seção 2.2.

b) Competência

A necessidade de *competência* está relacionada com a capacidade da pessoa de interagir satisfatoriamente com o seu ambiente. É a energia que estimula o organismo a realizar uma atividade na qual o sentimento de competência é a recompensa (DECI; RYAN, 1985). O estudante que se sente competente tende a procurar e persistir em atividades apropriadamente desafiadoras e também demonstra interesse em testar, desenvolver e reforçar as próprias capacidades (REEVE; DECI; RYAN, 2004). Assim como nas outras necessidades, o sentimento de competência pode ser promovido ou frustrado dependendo das situações em que nos encontramos.

Para isso o sentimento de competência é influenciado por duas condições: o desafio em nível ótimo e o *feedback* positivo (Figura 05).

O desafio em nível ótimo é caracterizado por uma atividade equilibrada, que não seja demasiadamente fácil e nem muito difícil. A busca por desafios é uma constante na existência humana, considerando que os recursos motivacionais internos do organismo impulsionam o comportamento para atividades interessantes. Em uma situação de desafio ótimo, nossa atenção é totalmente voltada para uma tarefa na qual temos a oportunidade de aumentar nossas habilidades em um intenso desejo de progredir. Contudo, a atividade deixa de ser atraente quando a relação entre desafio e habilidade é muito discrepante. Quando o desafio é pequeno em relação às habilidades a atividade torna-se entediante; por outro lado, quando o desafio é maior que as habilidades a tarefa torna-se difícil, gerando ansiedade e sentimento de incompetência (DECI; RYAN, 1985; REEVE, 2006a).

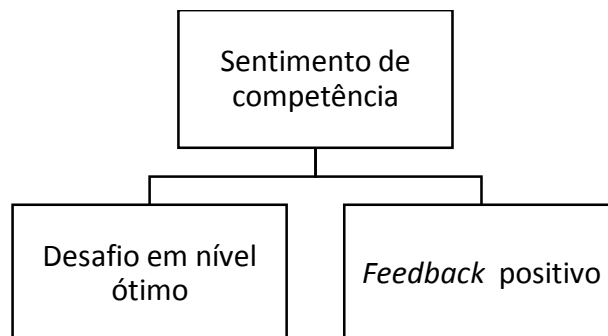


Figura 05. Duas condições para o sentimento de competência. Baseado em Reeve (2006a).

A segunda condição para haver suporte ao sentimento de competência é o *feedback* positivo. *Feedback* positivo é definido por Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 16) como “eventos sócio contextuais que fortalecem a percepção de competência no decorrer de uma ação.” Enquanto percepção subjetiva, o *feedback* provém de quatro fontes, como demonstrado na Figura 06.

O *feedback* fornecido pela tarefa em si é comum em atividades em que os resultados são facilmente observados pelo executante. Já as outras fontes de *feedback* dependem de comparações e avaliações que implicam em conceitos

subjetivos. A comparação do desempenho atual com desempenhos anteriores pode promover o sentimento de competência se for observado algum avanço, porém se não houver sinais de progresso a pessoa pode se sentir incompetente. Em relação ao desempenho comparado com o de outra pessoa, fazer melhor é sinal de competência, enquanto que fazer pior é sinal de incompetência. Por fim, a avaliação de terceiros tende a ser percebida como sinal de competência se for em forma de *feedback* positivo (como um elogio), ou percebidas como sinais de incompetência se em forma de *feedback* negativo (como uma crítica) (REEVE, 2006a). Por se tratar de percepção subjetiva, o *feedback* negativo também pode ser estimulante para o envolvimento em uma atividade desafiadora, mas para isso deve ser compreendido em um contexto informacional⁴.

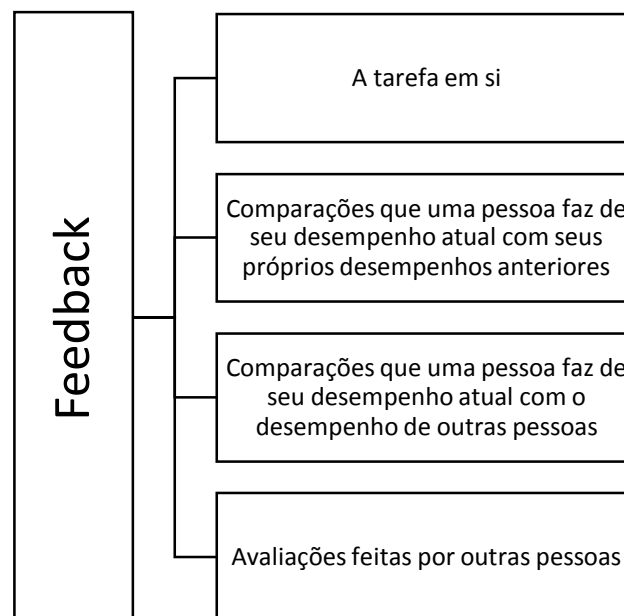


Figura 06. Quatro fontes do *feedback*. Baseado em Reeve (2006a).

Apesar de Reeve (2006a) considerar que a condição ambiental que satisfaz a necessidade de competência ser o *feedback* positivo, autores como Thompson (1997), Mueller e Dweck (1998) argumentam que o *feedback*, mesmo sendo positivo,

⁴ Este tópico será abordado com mais profundidade na seção 2.1.2.

pode impedir a busca por desafios ótimos. O *feedback* positivo pode incitar diferentes tipos de reações, principalmente ao que se refere à resiliência e a atribuição de causalidade, considerando que não é a quantidade de *feedback* positivo ou negativo que vai influenciar o senso de competência, mas as características do *feedback* em si.

A resiliência neste contexto refere-se a tolerância ao fracasso em uma atividade desafiadora. Em uma situação de atividade moderadamente difícil, a probabilidade de uma pessoa experimentar o fracasso e a frustração é proporcional à probabilidade de experimentar o sucesso e prazer. Em contextos opressores as pessoas tendem a evitar o fracasso por medo de serem repreendidas e sentirem-se incompetentes. Assim, o comportamento de evitar o fracasso leva o indivíduo a procurar desafios fáceis que demonstrem sua competência, mas que não colaboram para seu crescimento pessoal (REEVE, 2006a).

Um *feedback* positivo, como um elogio a inteligência, pode levar o aluno a querer continuar comprovando sua habilidade, e para isso pode escolher tarefas fáceis nas quais sua inteligência será certamente comprovada (MUELLER; DWECK, 1998). Este efeito indesejável do elogio é mais comum em pessoas que esperam proteger sua autoestima, principalmente em tarefas que possuem potencial para revelar baixa habilidade. A baixa habilidade é mais evidente quando a performance ruim acontece mesmo com esforço por parte do executante, e, como consequência, o aluno tende a retirar o esforço para disfarçar a ligação entre performance ruim e baixa habilidade. Com o objetivo de proteger sua autoestima e esconder a baixa habilidade um aluno pode adotar voluntariamente uma desvantagem, como distração, ansiedade, doença, procrastinação ou metas extremamente difíceis de alcançar (THOMPSON, 1997).

A atribuição de causalidade é outro ponto levantado na crítica ao *feedback* positivo. Atribuição de causalidade no contexto educativo é definida por Martini e Boruchovitch (2001, p.09) como “crenças pessoais que dizem respeito a interpretação que o aluno faz sobre as causas de um determinado evento.” Segundo Thompson (1997) o *feedback* não contingente pode gerar uma atribuição incerta, principalmente se for um elogio exacerbado desproporcional ao sucesso percebido pelo aluno. Neste caso o aluno pode ficar em dúvida em atribuir a causa do sucesso a fatores internos (como esforço, estratégia, ou habilidade) ou fatores externos (sorte, facilidade do teste). Os alunos que desejam proteger a autoestima tendem a entender as situações

de sucesso causadas por fatores externos, por outro lado, estes alunos tendem a entender o fracasso como responsabilidade pessoal.

Mueller e Dweck (1998) demonstram que a atribuição de sucesso em uma atividade pode ser interpretada como estável ou não estável. Em uma tarefa bem sucedida, o elogio à inteligência tende a reforçar a atribuição a um traço estável da personalidade, ou seja, que não é possível ser alterado. O fracasso em uma tarefa futura pode pôr em risco a confiança na própria capacidade, uma vez que o desejo de proteger a autoestima pode levar o aluno a escolher tarefas fáceis nas quais sua inteligência não será contestada. Por outro lado, o elogio referente ao esforço demandado na tarefa tende a reforçar a atribuição em uma causa não estável, ou seja, passível de mudança. Desta forma, perante um fracasso o aluno pode atribuir a falha ao pouco esforço, e mudar esta situação em performances futuras. A sugestão de Thompson (1997) é que o *feedback* mantenha o foco em uma ação específica e não em competências amplas. Esta é uma estratégia que auxilia no processo eficiente de atribuição de causalidade, levando o aluno a identificar uma causa lógica para uma tarefa bem sucedida.

Outro aspecto importante é que a polarização do *feedback* em positivo e negativo não é consenso entre as teorias da aprendizagem. Como demonstram Thurlings e colaboradores (2013), as teorias de base behaviorista e cognitiva defendem que o *feedback* deve ser diferenciado entre positivo e negativo, enquanto que os estudos com base no construtivismo social defendem um *feedback* neutro, no sentido de não conter julgamentos, não ser avaliativo nem ofensivo. Com este ponto de vista, o *feedback* positivo tal como proposto pela TAD pode entrar em conflito com a necessidade de autonomia, considerando que a promoção de autonomia só seria possível por meio de um *feedback* neutro.

c) *Pertencimento*

A necessidade de *pertencimento* refere-se à busca de relacionamentos interpessoais seguros e duradouros. Estabelecer elos e vínculos emocionais com outras pessoas reflete a necessidade do ser humano de estar emocionalmente conectado com outras pessoas a quem confia-se o próprio bem estar (RYAN; DECI,

2000b). Para autores como Ryan e Deci (2000c) e Baumeister e Leary (1995), esta necessidade é entendida como um traço inato do ser humano que apresenta diferenças culturais e individuais, tanto em termos de força e intensidade quanto na forma como as pessoas expressam e satisfazem esta necessidade.

Baumeister e Leary (1995) argumentam que a necessidade de pertencimento tem origem evolutiva. A argumentação parte do princípio de que as sociedades primitivas se beneficiavam dos vínculos sociais em relação a sobrevivência e reprodução. Viver em grupo promovia o compartilhamento de alimentos, facilitava o contato com companheiros disponíveis para a reprodução e possibilitava o cuidado com a prole, considerando que crianças protegidas por um grupo possuíam maiores chances de chegar à idade adulta e reproduzirem-se. Da mesma forma, os recursos limitados poderiam gerar conflitos entre grupos, de tal modo que um indivíduo oriundo de um grupo alheio não seria acolhido para compartilhar recursos como alimento e abrigo. O resultado desta seleção natural seria um conjunto de mecanismos internos que orientam os seres humanos a viverem em grupos sociais e manterem relações duradouras (BAUMEISTER; LEARY, 1995).

A necessidade de pertencimento atualmente pode ser entendida por meio de duas qualidades de envolvimento, conforme demonstrado na Figura 07. A interação com os outros é a condição inicial que possibilita um futuro sentimento de pertencimento. Trata-se de uma interação superficial em um primeiro momento, mas que demonstra potencial para relacionamentos mais profundos. A interação possibilita uma relação baseada em negociações que incluem troca, seja de favores, bens materiais ou serviços. Neste tipo de relação não existe uma preocupação mútua com as necessidades e bem estar do outro (REEVE, 2006a).

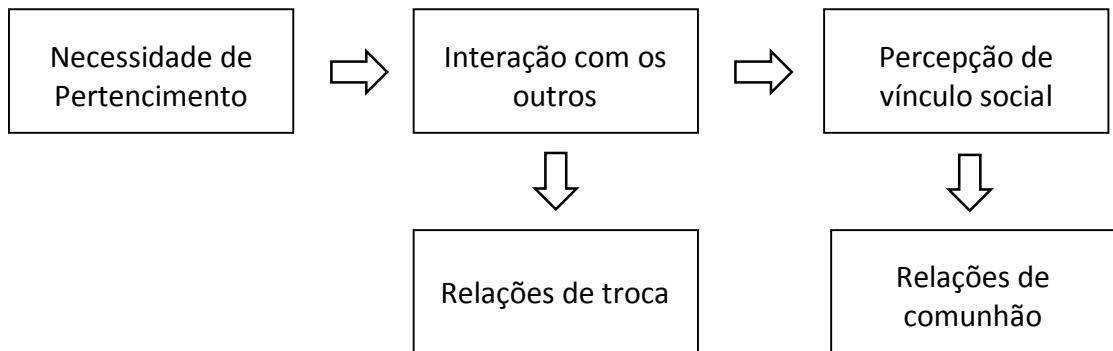


Figura 07. Qualidades de envolvimento nas relações sociais. Baseado em Reeve (2006a).

Uma vez percebida como segura e com significado emocional, a relação passa para um nível relativamente mais profundo. Isso ocorre com quando a interação é suficiente para haver envolvimento do *self*, resultando, assim, em uma percepção de vínculo social. Para ser satisfatório, o vínculo social deve comportar a percepção de que a outra pessoa preocupa-se com o bem estar do outro, sendo que o *self* foi percebido e considerado importante para a outra pessoa. Com a aproximação afetiva, a relação tende a ser caracterizada pela comunhão de emoções, baseada na preocupação mútua de bem estar. Nas relações de comunhão as pessoas procuram atender as necessidades dos outros sem esperar por reciprocidade ou ganhos materiais. Por ser uma qualidade de relação que constitui-se de demonstração mútua de afeto, aceitação e confiança, a relação de comunhão é a única capaz de satisfazer à necessidade de pertencimento (REEVE, 2006a).

A necessidade de pertencimento, tal qual descrita neste capítulo, propõe uma relação íntima entre o processo de internalização e questões educacionais. Reeve, Deci e Ryan (2004) argumentam que o processo de internalização, ou seja, a incorporação de normas sociais como um elemento interno ao indivíduo ocorre de forma autônoma quando existe um vínculo social sólido. Na educação isso implica em considerar que os estudantes tendem a seguir as pessoas com os quais percebem cuidado e respeito, de forma a facilitar a disponibilidade em internalizar valores e regulações.

De acordo com Deci e Ryan (DECI; RYAN, 2000) a saúde psicológica requer a satisfação das três necessidades, uma ou duas não são suficientes. Os autores ainda observam que o bom desenvolvimento pessoal e o bem estar estão

relacionados com condições ambientais que favorecem a satisfação das necessidades, conforme a Figura 08:

Necessidade Psicológica	Condição ambiental que envolve a necessidade	Condição ambiental que satisfaz a necessidade
Autonomia	Oportunidade de autodirecionamento	Apoio à autonomia
Competência	Desafio em nível ótimo	<i>Feedback</i> positivo
Pertencimento	Interação social	Relações de comunhão

Figura 08. Fatores ambientais que envolvem e satisfazem as necessidades psicológicas (REEVE, 2006a, p. 79).

A Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas trabalha com a hipótese de que a satisfação das necessidades básicas promove um aumento na motivação autônoma, bem estar e saúde mental. Esta é uma estrutura teórica capaz de explicar a origem da natureza ativa das pessoas, e conseqüentemente contribui para entender porque os estudantes demonstram um comportamento ativo ou passivo durante atividades de aprendizagem (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

Uma investigação preliminar do conceito de necessidades psicológicas básicas no ensino de instrumento musical foi conduzido por Evans, McPherson e Davidson (2013). O objetivo do estudo foi verificar as razões que levam as pessoas a parar de tocar um instrumento, de forma a relacionar esta razões com a estrutura teórica das necessidades básicas. Para isso os autores aplicaram um questionário em um grupo de 84 jovens que participaram de atividades musicais na escola durante a infância e adolescência, mas que haviam interrompido os estudos. Eles responderam um questionário composto de uma escala sobre as necessidades básicas adaptada para a prática musical, bem como uma questão aberta sobre o motivo da desistência. Como resultado os autores observaram que os motivos apontados pelos alunos estão, em sua maior parte, relacionados com sentimentos de ameaça às necessidades de competência, autonomia e vínculo.

Na mesma linha teórica, Ribeiro (2013) avaliou a satisfação das necessidades básicas de alunos de licenciatura em música em uma disciplina de violão a distância. Por meio de uma pesquisa ação, o autor ministrou a disciplina ao mesmo tempo que registrava o *feedback* e as expressões da motivação dos alunos. Como resultado, observou-se que as necessidades psicológicas básicas podem ser satisfeitas no contexto de ensino a distância de violão, desde que haja interações síncronas e assíncronas de forma complexa e complementar.

A Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas é um construto fundamental dentro do espectro englobado pela TAD, porém o processo motivacional necessita de outras teorias complementares. Apesar das necessidades psicológicas constituírem as bases de um comportamento motivado intrinsecamente, a motivação intrínseca necessita de algumas condições para florescer. Sobre este tema, a Teoria da Avaliação Cognitiva examina a fundo os fatores sociais que facilitam ou enfraquecem a motivação intrínseca.

2.1.2 Teoria da Avaliação Cognitiva

Conforme apresentado na seção anterior, o comportamento intrinsecamente motivado é caracterizado pela satisfação das necessidades psicológicas. Para Ryan e Deci (2000b, p. 70), a motivação intrínseca é um fenômeno que reflete o grande potencial da natureza humana, sendo considerada “a tendência inerente de procurar novidades e desafios, estender e exercitar a própria capacidade, explorar e aprender.” (tradução nossa). Os autores remetem ao conceito proposto por Csikszentmihalyi (1999) no qual a motivação intrínseca está associada à ordem na consciência, assinalado pelo pensamento ordenado, contínuo e livre de ansiedade. A sensação de prazer é provocada pelo intenso envolvimento com uma atividade, gerando satisfação e boa qualidade de vida. Como no exemplo dado por Renwick e Reeve (2012) é através da motivação intrínseca que uma criança se envolve com uma peça musical, porque isso a faz sentir-se feliz, ou porque ela gosta do encadeamento harmônico.

As pesquisas orientadas pelos pressupostos da TAD mostram os benefícios do comportamento intrinsecamente motivado. A revisão dos estudos empíricos já realizados (REEVE, 2006b, 2009) confere segurança em afirmar que alunos

motivados intrinsecamente demonstram mais persistência, criatividade, compreensão conceitual, aprendizagem de alta qualidade, desempenho e bem estar. Desta forma a promoção e manutenção da motivação intrínseca possuem implicações válidas não apenas para a educação, mas para várias atividades da vida diária.

Apesar de ser importante para vitalidade e saúde mental, observa-se que são poucos os momentos de motivação intrínseca em nossas vidas. Conforme ressaltam Ryan e Deci (2000b), a falta de motivação para as mais diversas atividades do dia-a-dia pode ser observada não apenas em clínicas de psicologia, mas também em milhares de pessoas que sentam passivamente por horas diante de seus aparelhos de televisão, ou no olhar inexpressivo do aluno em sala de aula. Para valorizar o comportamento humano ativo, é importante considerar como o ambiente pode dialogar com a motivação intrínseca.

A Teoria da Avaliação Cognitiva (DECI; RYAN, 1985) ocupa-se dos fatores sociais que facilitam ou enfraquecem a motivação intrínseca. Considerada como um recurso inerente ao organismo, a motivação intrínseca pode ser catalisada quando o indivíduo está em condições ambientais que permitem sua vivência. Em outras palavras, o ambiente social pode facilitar ou impedir a motivação intrínseca por suporte ou inibição das necessidades psicológicas (RYAN; DECI, 2000b). O sentimento de competência é considerado primordial para florescer a motivação intrínseca, porém este sentimento deve estar acompanhado de um senso de autonomia, ou seja, de uma percepção interna do locus de causalidade (RYAN; DECI, 2000a). É através deste viés que a Teoria da Avaliação Cognitiva desenvolve sua perspectiva sobre o comportamento intrínseca e extrinsecamente motivado.

Ao contrário do comportamento guiado por sua própria causa, o comportamento orientado por motivação extrínseca trabalha em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, objetivando recompensas ou evitando punições (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). A motivação extrínseca surge de uma consequência da atividade em si, sendo tal consequência mais importante do que a satisfação inerente que a atividade pode proporcionar (REEVE, 2006a). Desta forma, o oferecimento de incentivos ou recompensas é uma estratégia para motivar extrinsecamente uma pessoa a fazer algo não interessante ou parar de se comportar de maneira inadequada.

Segundo a Teoria da Avaliação Cognitiva a utilização de recursos motivacionais extrínsecos pode conferir alterações na motivação intrínseca. Para os

teóricos existem duas qualidades da recompensa que podem torná-la degenerativa ou não: a expectativa e a materialidade. Receber uma recompensa possui diferentes consequências a partir da expectativa gerada sobre a mesma: as recompensas esperadas exercem um efeito degenerativo na motivação intrínseca, enquanto que as recompensas inesperadas não inferem esse efeito. A segunda qualidade, denominada materialidade da recompensa, faz uma discriminação entre as recompensas tangíveis e não tangíveis. As recompensas tangíveis, tais como notas, prêmios e dinheiro, tendem a enfraquecer a motivação intrínseca, enquanto que as recompensas verbais, tais como um elogio, não interferem negativamente na motivação. O *feedback* positivo na forma de uma avaliação feita por outra pessoa pode ser considerado uma recompensa não tangível, sendo assim uma forma de aumentar o sentimento de competência e conseqüentemente a motivação intrínseca (REEVE, 2006a). Conforme demonstrado na seção 2.1.1, existem autores que questionam estas afirmações. Para Thompson (1997), Mueller e Dweck (1998) alguns tipos de *feedback* positivo e as recompensas não contingentes também podem afetar negativamente a motivação, uma vez que podem ser interpretadas pelos alunos de diferentes formas, influenciando suas atribuições aos sucessos e falhas.

Considerando o que foi exposto até o momento, a Teoria da Avaliação Cognitiva estabelece três proposições que dizem respeito aos eventos externos e sua influência na motivação intrínseca.

Proposição I – Eventos externos relevantes para a iniciação ou regulação do comportamento afetarão a motivação intrínseca na medida em que o evento influencia a percepção no *locus* de causalidade para o comportamento. (DECI; RYAN, 1985, p. 62, tradução nossa).

Segundo a proposição I, o evento externo pode promover a percepção interna do *locus* de causalidade, satisfazer a necessidade de autonomia e conseqüentemente aumentar a motivação intrínseca. Todavia, se o evento promover uma percepção externa, será acentuado o sentimento de controle e uma conseqüente queda na motivação intrínseca. Tomando como exemplo a aula de instrumento musical, o aluno pode se sentir mais motivado a participar da audição da escola se puder escolher a

música que vai tocar e até mesmo se quer participar ou não. Sua motivação intrínseca poderá ser afetada caso ele seja obrigado a tocar por um motivo externo.

Proposição II – Eventos externos afetarão a motivação intrínseca da pessoa para uma atividade com desafio ótimo na medida em que o evento influencia a percepção de competência dentro do contexto de alguma autodeterminação. Eventos que promovem grande percepção de competência aumentam a motivação intrínseca, enquanto aqueles que diminuem a percepção decrescem a motivação intrínseca. (DECI; RYAN, 1985, p. 63, tradução nossa).

O desafio em nível ótimo consiste em uma atividade que não seja muito fácil e nem demasiadamente difícil. Uma atividade ótima pode proporcionar um *feedback* que promove o sentimento de competência e amplia a motivação intrínseca. Já uma atividade muito difícil tende a transmitir um *feedback* que promove o sentimento de incompetência, que conseqüentemente diminui a motivação intrínseca. Em uma aula de instrumento o professor pode incentivar um aluno a tocar uma música através de *feedback* positivo, ressaltando o que o aluno faz bem, ou pode acentuar os erros e assim contribuir para um sentimento de incompetência.

Proposição III – Eventos relevantes para a iniciação ou regulação do comportamento possuem três aspectos em potencial, cada um com uma função. Os aspectos informativos facilitam uma percepção interna no lócus de causalidade e percepção de competência, que valorizam a motivação intrínseca. O aspecto controle facilita uma percepção externa do lócus de causalidade, diminuindo a motivação intrínseca e promovendo conformidade ou desobediência. O aspecto desmotivação facilita a percepção de incompetência, diminuindo a motivação intrínseca e promovendo desmotivação. A relativa proeminência destes três aspectos para a pessoa determina o significado funcional de cada evento. (DECI; RYAN, 1985, p. 64, tradução nossa).

Segundo a proposição III, um evento externo pode ser percebido de três formas: 1) como uma informação, podendo a pessoa optar se concorda ou não; 2) como um controle, onde a pessoa se sente obrigada a concordar; 3) como um fator de desmotivação que aumenta a crença de incompetência da pessoa. Os eventos

relativamente controladores enfraquecem a motivação intrínseca, enquanto que os eventos relativamente informativos tendem a promover a motivação intrínseca. Em uma aula de instrumento, por exemplo, o professor pode instruir um aluno a praticar escalas de diferentes maneiras: 1) você pode praticar escalas, variando a velocidade, sequência e técnica, conforme você achar melhor (aspecto informativo); 2) Você deve tocar todas as escalas em um andamento rápido (aspecto controlador); 3) Se continuar errando as escalas não vai aprender a tocar nada direito (aspecto desmotivador).

De um modo geral, a Teoria da Avaliação Cognitiva relaciona o uso de recompensas, o grau de desafio e a percepção de eventos externos com a valorização do comportamento intrinsecamente motivado. Contudo, a vida em sociedade impõe muitas normas de comportamento que nem sempre são intrinsecamente interessantes, mas que devem ser aprendidas. Uma explicação de como um comportamento extrínseco pode se tornar parte integral do *self* é dada pela Teoria da Integração Organísmica, que será o tema da próxima seção.

2.1.3 Teoria da Integração Organísmica

Os aspectos da Teoria da Autodeterminação apresentados até o momento estão relacionados à promoção da motivação intrínseca, através da satisfação das necessidades psicológicas e contingências de eventos externos. Segundo este referencial, o comportamento intrinsecamente motivado deve ser valorizado em vários aspectos da vida cotidiana, tais como relações interpessoais, atividade física, terapia, trabalho e educação (DECI; RYAN, 1985; RYAN; DECI, 2000b). No caso específico da educação existem diversos estudos realizados desde a década de 1980 que vêm demonstrando a relação positiva entre motivação intrínseca e bom desempenho, criatividade, engajamento e bem estar dos alunos (REEVE, 2009).

Apesar do comportamento intrinsecamente motivado ser importante sob vários aspectos, a vida em sociedade impõe várias regras que não são interessantes por sua própria causa, mas que são obedecidas para não se confrontar com as pressões externas. Como ressaltam Renwick e Reeve (2012) não se deve esperar que todos os aspectos da aprendizagem musical sejam intrinsecamente

interessantes, porém, observa-se que muitos estudantes praticam a mesma música diversas vezes e fazem aquilo que é importante mesmo não sendo divertido. Desta forma, a Teoria da Integração Organísmica entende que o comportamento extrinsecamente motivado também pode ser autodeterminado, ou seja, também pode ser uma escolha interna do indivíduo. Segundo esta teoria, os valores morais, normas e regras da vida em sociedade são aos poucos incorporadas ao *self*, em um processo denominado *internalização*.

Entende-se internalização como um processo pelo qual a pessoa incorpora ou endossa de modo autônomo as regras, valores ou exigências do ambiente sócio ambiental (DECI; RYAN, 2000). Este conceito está ligado à ideia de que os fatores externos também podem fazer parte integrada do *self*, atuando como se fossem princípios da própria pessoa. O desenvolvimento para tipos mais autônomos de regulação do comportamento depende do sucesso na internalização de regras e valores exteriores.

O processo de internalização floresce tanto em situações de relacionamentos importantes para a pessoa quanto através de raciocínios e explicações lógicas. As pessoas tendem a internalizar os valores, pensamentos e opiniões de outras pessoas das quais estão emocionalmente conectadas e estabelecem relações de comunhão. Em outras palavras, a internalização é promovida quando se satisfaz a necessidade de pertencimento. Além do vínculo interpessoal, o pensamento lógico faz com que as pessoas atribuam valores, significados e utilidade nas prescrições e proscricões. Trata-se de raciocínios eficientes capazes de explicar por que as normas e regras poderão beneficiar o *self* (REEVE, 2006a). Quanto mais internalizada estiver uma norma, regra ou valor, mais autodeterminado será o comportamento.

O comportamento autodeterminado é conceituado pela Teoria da Integração Organísmica em um *continuum*, conforme apresentado na Figura 09. O *continuum* diferencia graus de autodeterminação de acordo com os fatores que regulam o comportamento, dentro de três categorias: desmotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca.

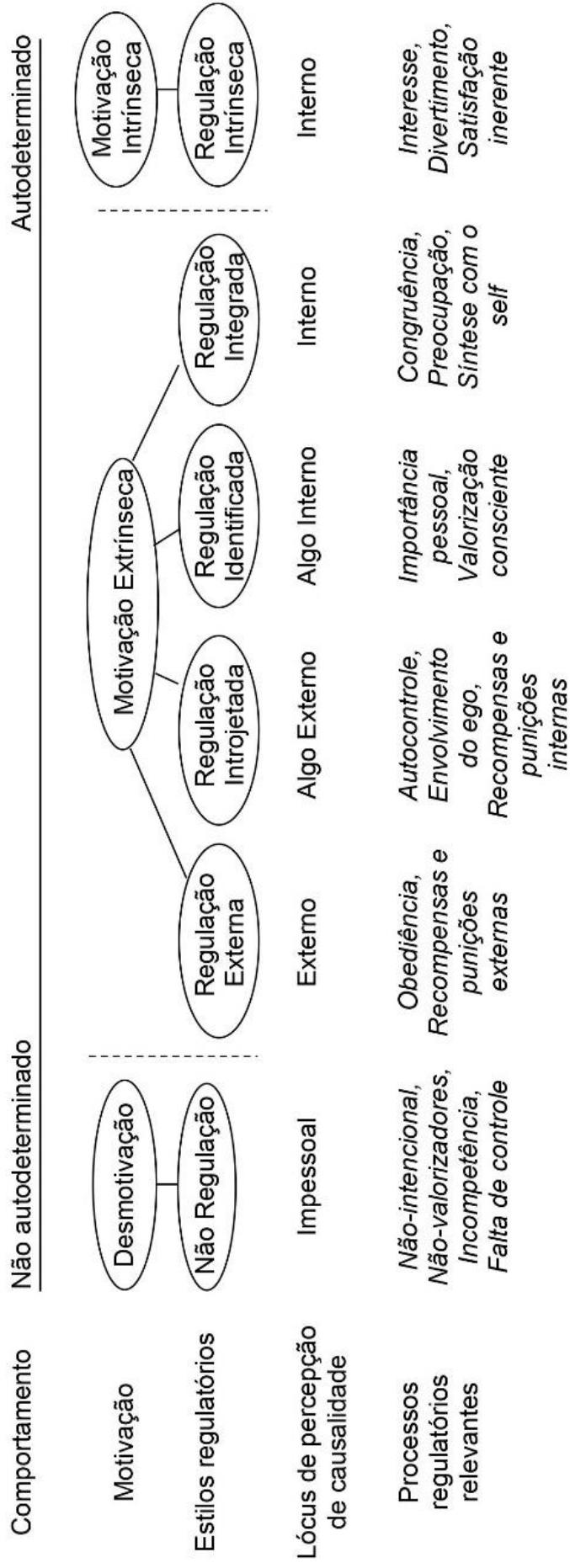


Figura 09. Continuum de Autodeterminação (RYAN; DECI, 2000a, p.72, tradução nossa).

O *continuum* inicia-se com a desmotivação, no qual não se encontra uma forma de regulação, ou seja, não existe algum motivo que faça o indivíduo agir. Um estudante desmotivado, por exemplo, não encontra razões intrínsecas ou extrínsecas para realizar alguma atividade (REEVE; DECI; RYAN, 2004). O que caracteriza este comportamento são as baixas percepções de competência para a realização da atividade, desvalorização das contingências que regulam o comportamento e falta de intenção para agir (DECI; RYAN, 1985). Este é a conduta de quem não quer aprender um instrumento musical porque acredita que não possui competência para isso.

A motivação extrínseca é subdividida em quatro qualidades de estilos regulatórios, cada um com diferentes características e graus de autodeterminação. Na motivação extrínseca por *regulação externa*, a força que controla a motivação de uma pessoa está ligada a recompensas ou punições. É o tipo de regulação focada nas teorias do condicionamento operante e que representa uma percepção externa no *locus de causalidade* (RYAN; DECI, 2000b). Pelo viés da regulação externa a pessoa não internaliza um desejo voluntário de realizar a atividade, deixando de se engajar na tarefa após o recebimento da recompensa ou fazendo o mínimo necessário para escapar da punição (REEVE, 2006a). No caso da aula de instrumento, o professor utiliza a regulação externa quando oferece algum benefício em troca de um bom desempenho ou administra um castigo em situações de desinteresse. É o caso do professor que ensina uma música de interesse do aluno como recompensa pelo esforço em tocar o repertório obrigatório no programa de curso, ou então do professor que ameaça utilizar um método com exercícios mais rígidos caso o aluno não apresente um avanço satisfatório.

A motivação extrínseca por *regulação introjetada* está relacionada a um evento externo reconhecido pelo indivíduo, mas não aceito como próprio. Esta qualidade de regulação implica em seguir um determinado modo de pensar, sentir ou comportar-se, embora sem aceitar internamente ou aprovar por si próprio tais princípios. Representa uma internalização parcial do princípio, no qual ações são tomadas pelo indivíduo para sentir-se orgulhoso com as aprovações sociais ou evitar o sentimento de culpa e vergonha por se comportar de maneira considerada inadequada (REEVE, 2006a). Na aula de instrumento musical o professor utiliza a regulação introjetada quando compara um aluno com outros mais avançados ou expressa suas expectativas em relação a um determinado aluno. Desta forma o aluno

pode se comportar de maneira a conquistar uma avaliação semelhante a de outros estudantes ou para não frustrar as expectativas do professor.

A motivação extrínseca por regulação identificada é o terceiro tipo de estilo regulatório e se caracteriza pela valorização da atividade e importância pessoal. A identificação reflete um valor consciente de regulação, tal que a ação é aceita como pessoalmente importante (DECI; RYAN, 1985). Trata-se também de uma internalização parcial, mas, diferentemente da regulação introjetada, o comportamento por regulação identificada é livremente escolhido. Mesmo não sendo interessante por sua própria causa, uma atividade pode ser autonomamente percebida como importante e útil para a vida do indivíduo (REEVE, 2006a). O professor exerce interações pautadas pela regulação identificada quando destaca a utilidade e importância de se praticar uma atividade que o aluno não considera interessante.

A motivação extrínseca por *regulação integrada* apresenta um alto grau de autodeterminação. Nesta qualidade de motivação, o estilo regulatório do comportamento é definido pela internalização profunda dos valores, metas e exigências externas ao *self*. Segundo Ryan e Deci (2000b, p. 73) a “integração ocorre quando a regulação identificada está completamente assimilada ao *self*, significando que foram avaliadas e trazidas em coerência com outros valores e necessidades pessoais.” (tradução nossa). A regulação integrada apresenta muitas qualidades da motivação intrínseca, mas é considerada extrínseca porque espera resultados separados dos prazeres inerentes. O professor de instrumento interage com base na regulação integrada quando procura solucionar um problema através da perspectiva do aluno. Se um aluno demonstra descontentamento com a aula, o professor pode conversar com ele sobre seu real interesse em aprender um instrumento, para juntos chegarem a uma solução.

As regulações externa e introjetada constituem o conceito de motivação controlada, cujo princípio motivacional é levar o indivíduo a pensar, sentir e se comportar de uma forma específica. A motivação extrínseca por regulação identificada e integrada, juntamente com a motivação intrínseca constituem o conceito de motivação autônoma, caracterizado pela experiência de volição e endossamento dos próprios atos (DECI; RYAN, 2008) (Figura 10).

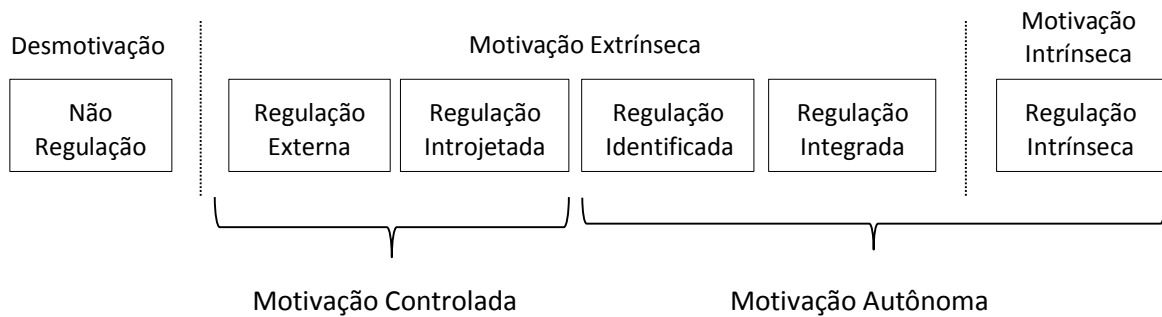


Figura 10. Motivação Autônoma e Motivação Controlada. Baseado em Deci e Ryan (2008).

A proposta do *continuum* de autodeterminação indica que é importante fomentar a motivação autônoma como forma de satisfazer a necessidade autonomia e conseqüentemente colaborar para maior interesse, saúde mental e bem estar. Ao ser interpretado sob esta perspectiva, a motivação extrínseca também pode ser entendida como um fator positivo, desde que a internalização das exigências e valores externos seja processada de forma autônoma.

As três teorias da motivação apresentadas neste capítulo fornecem os subsídios necessários para a pesquisa com o estilo motivacional do professor, assim como permitem o estabelecimento das definições constitutivas e operacionais dos construtos a serem investigados por este trabalho. Com base no que foi descrito até o momento, a próxima seção discursará sobre as pesquisas orientadas com o referencial da TAD que procuram investigar a influência do professor na motivação do aluno.

2.2 O estilo motivacional do professor

O estudo empírico da promoção de autonomia na educação considera as influências do ambiente sociocultural, com destaque para o papel do professor. Os estudos que investigam a atuação dos professores tiveram uma direção a partir do artigo de Deci e colaboradores (1981) no qual se estipulou o conceito de estilo motivacional do professor. Trata-se de uma abordagem da atuação do professor

enquanto fonte de influência na motivação do aluno, sendo representado por um *continuum* bipolar que conceitua a qualidade ou ambiente em que o professor procura motivar os estudantes. Em um extremo do *continuum* encontra-se o estilo *controlador*, e em oposição situa-se o estilo *promotor de autonomia*. Conforme demonstrado na introdução, Reeve define os estilos da seguinte forma:

Controle é o sentimento interpessoal e comportamento adotado por professores durante uma instrução para pressionar os estudantes a pensarem, sentirem ou comportarem-se de uma forma específica. Este é o oposto da promoção de autonomia, que é o sentimento interpessoal e comportamento adotado por professores para identificar, nutrir e desenvolver os recursos motivacionais internos dos alunos. (REEVE, 2009, p. 159, tradução nossa).

Cada estilo possui características que geralmente permeiam a conduta do professor durante uma instrução. A literatura sugere cinco traços característicos que os professores tendem a seguir em determinadas situações de ensino, conforme demonstrado na Figura 11 e nos parágrafos a seguir:

1 - Despertar o interesse para iniciar uma atividade: Os professores com perfil controlador procuram despertar o engajamento em uma atividade por meio de ordens, diretivas e recompensas, utilizando prioritariamente regulações externa e introjetada. Professores promotores de autonomia procuram despertar o engajamento em uma atividade por meio da valorização dos recursos motivacionais internos dos alunos. Elaboram atividades baseadas nos interesses, preferências, senso de desafio, competência e escolha dos alunos.

2 - Justificar a realização da atividade: Professores controladores tendem a negligenciar explicações racionais sobre as atividades. Recorrem ao senso de obrigação para explicar a importância de realizar tarefas. Professores promotores de autonomia justificam as atividades por meio de explicações lógicas, utilidade, benefício e importância pessoal. Esta conduta tende a promover a identificação do aluno com uma tarefa não interessante, facilitando a internalização e o esforço subsequente.

Traços característicos para:	Perfil controlador	Perfil promotor de autonomia
<i>1- Despertar o interesse para iniciar uma atividade</i>	Utiliza ordens, diretivas e recompensas	Valoriza os recursos motivacionais internos do aluno
<i>2 – Justificar a realização da atividade</i>	Recorre ao senso de obrigação	Utiliza explicações lógicas
<i>3 – Comunicar-se</i>	Linguagem controladora, intimidadora	Linguagem não controladora, informativa
<i>4 – Avaliar o desenvolvimento do aluno</i>	Impaciente. Conduz os alunos por meio de respostas, soluções e comportamentos considerados corretos	Paciente. Permite que o aluno aprenda no seu próprio tempo
<i>5 – Lidar com críticas e emoções negativas dos alunos</i>	Usa repreensões para inibir este tipo de comportamento	Reconhece, aceita e procura uma solução para o problema

Figura 11. Traços característicos dos estilos motivacionais. Baseado em: Reeve, Deci e Ryan (2004), Reeve e Jang (2006) e Renwick e Reeve (2012).

3 - Comunicar-se: Professores controladores tendem a se comunicar com os alunos utilizando uma linguagem intimidadora. Frequentemente utilizam frases como “você tem que fazer isso”, “você vai fazer isso agora”, para pressionar os estudantes a agir de acordo com sua perspectiva. Professores promotores de autonomia utilizam linguagem informativa e flexível para dar instruções, comentar o progresso dos alunos, responsabilizar os alunos pela própria aprendizagem e resolver problemas.

4 - Avaliar o desenvolvimento do aluno: Professores controladores são impacientes e conduzem os alunos por meio de respostas, soluções, comportamentos considerados corretos, como uma forma de reproduzir um modelo de comportamento e respostas certas. Professores promotores de autonomia demonstram mais paciência com o ritmo de aprendizagem do aluno, sem exercer pressão para alcançar os resultados esperados no tempo considerado adequado.

5 - Lidar com críticas e emoções negativas dos alunos: Professores controladores tendem a interpretar as críticas e expressões negativas dos alunos como uma atitude moralmente inaceitável e fazem uso de repreensões para inibir este

tipo de comportamento. Professores promotores de autonomia reconhecem e aceitam as reclamações e reações negativas dos alunos, como uma forma de compreender a situação e aprimorar a atividade.

Os estudos conduzidos sobre o estilo motivacional do professor apresentam indícios empíricos de que os alunos reagem de forma mais positiva quando o professor promove autonomia, em oposição ao contexto marcado por controle (STROET; OPDENAKKER; MINNAERT, 2013). Alunos de professores promotores de autonomia sentem-se mais competentes e demonstram níveis mais altos de motivação intrínseca (DECI et al., 1981), demonstram maior engajamento (JANG; REEVE; DECI, 2010; REEVE et al., 2004), maior esforço (REEVE et al., 2002), melhor performance acadêmica (BLACK; DECI, 2000), menor evasão (VALLERAND; FORTIER; GUAY, 1997), melhor aprendizagem (VANSTEENKISTE et al., 2005), e bem estar psicológico (CHIRKOV, VALERY I.; RYAN, 2001).

Apesar dos estudos mostrarem que a promoção de autonomia possibilita uma resposta positiva na motivação do aluno, é observado por Reeve (2009) que a maioria dos professores adota um estilo relativamente mais controlador. Segundo o autor, existem vários fatores que determinam a preferência por controle durante situações de ensino. Alguns destes fatores são implícita ou explicitamente impostos por agentes externos como políticas escolares, administradores, pais, expectativas sociais e normas culturais. Outros fatores são relacionados à dinâmica da sala de aula, como a reação dos estudantes a uma atividade e o monitoramento do que os alunos dizem, fazem e deixam de fazer. Também existem os fatores relacionados à personalidade e às crenças internas do professor sobre a natureza da motivação dos alunos. Nesse sentido, o autor aponta razões para essa preferência, classificadas como *pressão superior*, *pressão inferior* e *pressão interna*.

1) *pressão superior*: a) os professores ocupam uma posição inerentemente mais poderosa que seus alunos, podendo exercer sua influência em termos de mais autoridade, experiência, expertise, status, ou posição social; b) Forças externas como administradores, normas governamentais, avaliações, pais, mídia, entre outros, tendem a responsabilizar o professor pelo comportamento e desempenho dos estudantes; c) Os professores são conscientes que o controle é culturalmente valorizado, considerando que a sociedade⁵ avalia como mais competente aquele

⁵ Neste caso deve-se considerar que Reeve (2009) refere-se à cultura estadunidense, país no qual a maioria dos estudos foram conduzidos.

professor que utiliza estratégias de controle em relação àquele que promove a autonomia; d) Os professores tendem a reconhecer o controle como estratégia para estruturar o ambiente de aprendizagem, enquanto relacionam a promoção de autonomia com um ambiente caótico e sem regras.

2) *pressão inferior*: a) A percepção de que seus alunos estão desmotivados pode levar o professor a utilizar estratégias de controle. Episódios que indicam sinais de passividade, baixa motivação, comportamento inadequado e desatenção tendem a pressionar o professor a intervir na motivação dos alunos.

3) *pressão interna*: a) O conceito de motivação endossado pelos professores está muitas vezes associado ao uso de controle, como recompensas, prazos e ameaças. Geralmente os professores acreditam que estratégias de controle são mais eficazes para melhorar a performance e o engajamento dos alunos; b) Alguns professores podem ter uma personalidade inclinada para o controle, caracterizada pelo autoritarismo, opinião conservadora e pouca abertura para novas experiências.

A constatação da preferência do estilo controlador pelos professores americanos impulsionou a pesquisa para entender se o estilo motivacional pode ser ensinado e como tornar os professores relativamente mais promotores de autonomia. Reeve (1998) realizou uma pesquisa com professores em início de carreira e comprovou através de um curso de capacitação que o estilo motivacional é algo que pode ser ensinado. A partir deste dado, outras pesquisas foram realizadas para observar como os professores promotores de autonomia interagem com seus alunos (REEVE; BOLT; CAI, 1999; REEVE, 2006b) e como tornar os professores relativamente mais promotores de autonomia (REEVE; HALUSIC, 2009; REEVE et al., 2004). Estudos nesta linha também foram realizados no Brasil por Bzuneck e Guimarães (2003), Guimarães, Bzuneck e Boruchovitch (2007) e Machado e colaboradores (2012), com os objetivos de traduzir, adaptar e verificar evidências de validade no instrumento de coleta de dados usado nas pesquisas estadunidenses.

Embora exista um amplo corpo de estudos empíricos que corroboram o conceito de estilo motivacional tal qual apresentado até o momento, estudos recentes apresentam críticas a alguns aspectos deste constructo. Um dos focos das críticas é a interpretação da motivação controlada e motivação autônoma como constructos antagônicos e bipolares. Os estudos recentes tendem a investigar as duas formas de motivação como fatores independentes, partindo do princípio de que motivação autônoma e controlada podem coexistir (RATELLE et al., 2007; VAN DEN BROECK

et al., 2013; VANSTEENKISTE et al., 2009). A título de exemplo, um estudo conduzido por Wormington, Corpus e Anderson (2012) avaliou a combinação entre motivação autônoma e controladas em uma amostra de estudantes de ensino médio. Como resultado os autores encontraram quatro perfis motivacionais, sendo o primeiro caracterizado por altos níveis dos dois tipos de motivação, o segundo por alta motivação autônoma e baixa motivação controlada, o terceiro por pouca motivação autônoma e alta motivação controlada, e o quarto por baixos níveis em ambas qualidades da motivação. Os autores também avaliam que esta forma de interpretar os construtos teóricos, denominada abordagem centrada no indivíduo, permite uma discussão mais rica do que a realizada tradicionalmente, considerando ser razoável afirmar que as atividades do dia-a-dia são orientada por uma complexa relação entre motivação autônoma e controlada.

Outro foco de críticas é a interpretação do estilo motivacional como uma característica fixa do professor. Autores como Rostvall e West (2003) e McPherson, Davidson e Faulkner (2012) argumentam que a aprendizagem de um instrumento musical é algo complexo, imerso em processos sociais nos quais professores e alunos se influenciam mutuamente, sendo a autonomia do aluno entendida como um processo de negociação contínuo entre aluno e professor. Em um estudo conduzido com professores de instrumento, Kupers e colaboradores (2013) verificaram o comportamento dos professores por meio de gravações das aulas e posterior codificação dos momentos nos quais os professores agiam de forma promotora de autonomia ou controladora. Os autores constataram uma relação de influência mútua entre professor e aluno, considerando que o professor pode alterar os níveis de promoção de autonomia, dependendo das respostas comportamentais dos alunos observadas a cada momento da aula.

Apesar da literatura sugerir que o estilo promotor de autonomia resulta em maiores níveis de autonomia dos alunos, os dados da pesquisa de Kupers e colaboradores (2013) sugerem que o sucesso da promoção de autonomia depende da necessidade de autonomia que o aluno demonstra. Na pesquisa conduzida com crianças, os autores constataram que, em situações de promoção de autonomia, o aluno pode agir de forma engajada mas também pode torna-se ausente, ou seja, a liberdade de escolha gera um estado de inércia no aluno. Da mesma forma, em situações de controle, o aluno pode seguir deliberadamente as sugestões do professor mas também pode demonstrar engajamento por meio de resistência, ou seja, o

controle pode gerar uma ação engajada do aluno, considerando que negar uma atividade também é um comportamento autônomo. Estas formas qualitativamente diferentes da expressão da autonomia é definida por Chirkov e colaboradores (2003) como autonomia reflexiva e autonomia reativa. A autonomia reflexiva refere-se a proposição da TAD, na qual o indivíduo sente-se origem do seu comportamento e endossa as ações com as quais está engajado. Por outro lado, a autonomia reativa refere-se a uma propensão para ser resistente às influências externas.

Conforme exposto neste capítulo, a TAD é uma abordagem teórica da motivação humana que se ocupa em entender a relação dialética entre o ambiente e os recursos motivacionais internos ao indivíduo. Para viabilizar a pesquisa sobre o estilo motivacional do professor de instrumento musical, o presente estudo se baseou nos pressupostos da TAD tal qual exposto pelos autores da teoria, contudo, as críticas ao modelo teórico são consideradas importantes para a discussão dos resultados bem como o aprofundamento nas questões referentes ao ensino de instrumento musical. Todos estes pressupostos guiaram as etapas da metodologia da pesquisa, principalmente no que tange a construção do instrumento de coleta de dados, conforme demonstrado no próximo capítulo.

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa. O capítulo inicia com uma revisão sobre os aspectos epistemológicos da pesquisa sobre os processos motivacionais e justifica a opção por uma abordagem quantitativa. Após será descrito o processo de adaptação/elaboração do instrumento de coleta de dados, incluindo os procedimentos adotados para verificar evidências de validade baseadas no conteúdo e na estrutura interna. Em seguida serão abordadas procedimentos como técnica de coleta de dados, definição da amostra e processo de análise.

3.1 A pesquisa quantitativa como opção metodológica

A abordagem quantitativa é uma tradição na pesquisa sobre os processos motivacionais. Segundo Mayer, Faber e Xu (2007), a mensuração de um processo abstrato, tal qual a motivação, possibilita a demarcação do objeto de estudo e define os limites e progressos do campo. Os autores ressaltam que a mensuração dos processos motivacionais tem progredido desde suas primeiras padronizações, proporcionando instrumentos cada vez mais refinados e específicos para um determinado contexto.

O estudo da motivação passou por importantes avanços e transformações ao longo dos últimos dois séculos. O pensamento científico predominante no final do século XIX e início do século XX estava em sintonia com o paradigma das ciências naturais, entendendo o mundo social regido por leis externas aos indivíduos. Sob essa perspectiva, a pesquisa em motivação era caracterizada pelo uso de teorias abrangentes e experimentos realizados em laboratório (REEVE, 2006a). Os estudos baseavam-se em uma lógica mecanicista, no qual um comportamento complexo poderia ser dividido em outros mais simples e o desenvolvimento era compreendido como um processo linear (SCHUNK; PINTRICH; MEECE, 2008). Conseqüentemente, o comportamento humano era estudado a partir de leis abrangentes que procuravam uma explicação geral para a ação motivada, baseados em forças biológicas inatas

(instintos, traços, volição, vontade), ou em teorias do comportamento que entendiam a ação como uma resposta a estímulos externos (REEVE, 2006a). A verificação das hipóteses era predominantemente conduzida por meio de experimentos realizados em laboratório, envolvendo a observação de comportamento animal ou a observação do comportamento de pessoas em tarefas artificiais (SCHUNK; PINTRICH; MEECE, 2008).

A partir da segunda metade do século XX o paradigma vigente passa a ser gradativamente questionado devido às insatisfações dos estudiosos emergentes com a visão mecanicista do comportamento humano. Ao longo do tempo, as críticas instabilizaram o paradigma existente e possibilitaram a ascensão de um novo modelo de pesquisa, desta vez caracterizada pelo pensamento contextual, uso de teorias específicas e estudos realizados a partir de situações reais de vida. Este paradigma entende o comportamento de uma forma não-reducionista, ou seja, não considera que um comportamento possa ser dividido em unidades mais simples. Com a dificuldade das teorias generalistas em explicar o complexo motivacional por completo, surgiram, a partir da década de 1960, várias teorias que não abordam todo e qualquer comportamento, mas que focam sua atenção em um fenômeno motivacional específico (REEVE, 2006a). Com o crescimento do interesse da área de psicologia para a cognição, o comportamento passou a ser entendido como algo vulnerável aos pensamentos, crenças e emoções dos indivíduos, levando as teorias contemporâneas a entenderem a motivação como um processo complexo que envolve aspectos pessoais, sociais e contextuais. Seguindo essa tendência, as pesquisas atuais tendem a acessar a expressão da motivação a partir de contextos e situações reais vividas pelo indivíduo. Os estudos sobre motivação e aprendizagem na escola, por exemplo, devem abranger as especificidades do ambiente da sala de aula e abordar os estudantes em atividades significativas do dia-a-dia escolar (SCHUNK; PINTRICH; MEECE, 2008).

Como teoria contemporânea da motivação, a TAD adota um paradigma flexível do comportamento humano através de uma abordagem que considera a influência mútua entre ambiente e indivíduo. Conforme ressaltam Ryan e Deci (2000b) o método empírico adotado para a pesquisa com esta orientação baseia-se no estudo de variáveis sócio contextuais por meio de métodos experimentais, porém sem adotar o modelo mecanicista tipicamente associado a esses métodos. Desta forma, a TAD pretende estipular categorias mensuráveis de comportamentos e leis universais, mas

que respeitam a dialética pessoa-ambiente, ou seja, entende que o ambiente atua sobre a pessoa e a pessoa atua sobre o ambiente (REEVE, 2006a).

Sem a situação ideal de um laboratório, a pesquisa realizada a partir de circunstâncias reais de enfrentamento necessitam de estratégias para acessar e mensurar conceitos abstratos, como o caso da motivação. Entre as três estratégias de acesso da motivação descritas por Reeve⁶ (2006a) o autorrelato é um técnica que permite a mensuração de construtos teóricos ao mesmo tempo que possui flexibilidade para abranger variáveis de contexto. O autorrelato consiste em uma técnica de acesso da motivação cujo objetivo é conhecer os julgamentos das pessoas e as declarações sobre si mesmo. Esta técnica possui sua fundamentação na perspectiva cognitivista, na qual a orientação motivacional é assumida como consciente e acessível ao próprio indivíduo, que por sua vez é capaz de relatar suas crenças (FULMER; FRIJTERS, 2009). O autorrelato ocupa um lugar de destaque nas pesquisas em motivação no campo educacional, considerando sua utilização tanto em pesquisas qualitativas como nas quantitativas, estando presente em delineamentos metodológicos como estudo de caso e *survey*, bem como em técnicas de coleta de dados como entrevistas e questionários (GUIMARÃES; BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2010).

Desta forma, como o objetivo de responder as questões sugeridas nesta pesquisa, a metodologia adotada consistiu em um *survey* conduzido com professores de instrumento musical. *Survey* é uma metodologia de pesquisa que reúne dados em um determinado período de tempo e permite descrever ou mensurar as características, traços e atributos de uma população (BABBIE, 1999). Na presente pesquisa a metodologia será um *survey* interseccional, definido por Cohen, Manion e Morrison (2007) como um retrato das características de uma população em um ponto específico do tempo, permitindo a exploração de relações e padrões, através de correlações e análise fatorial. Neste sentido, o instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa constituiu-se em um questionário em formato de escala de avaliação psicológica e um posterior estudo correlacional entre as variáveis.

Um instrumento de avaliação psicológica pode ser definido de formas diferentes devido à grande diversidade de abordagens, objetivos e visões de mundo

⁶ Reeve (2006) distingue três formas de inferir a motivação a partir das expressões do indivíduo: observação do comportamento, estudo da fisiologia e autorrelato.

(PASQUALI, 2001; URBINA, 2007). Segundo Loewenthal (1996), termos como “teste”, “escala” e “medida” são usados quase como sinônimos, embora o termo “teste” seja tradicionalmente usado para medida de habilidade ou conhecimento específico. A testagem geralmente envolve comparação de performances de acordo com padrões estabelecidos para o instrumento, podendo o score final situar-se acima ou abaixo do padrão. Já as escalas são utilizadas para ordenar e comparar performances sem a necessidade de estabelecer padrões (LOEWENTHAL, 1996).

Cronbach (1996, p. 51) propõe a seguinte definição: “um teste é um procedimento sistemático para observar o comportamento e descrevê-lo com a ajuda de escalas numéricas ou categorias fixas.” Essa é uma definição pautada pela perspectiva psicométrica, ou seja, na teoria da medida que utiliza números para descrever os fenômenos psicológicos, entendendo o mundo de forma objetiva, através de padronizações, mensuração e foco no produto (PASQUALI, 2003). Essa perspectiva sugere que existem traços psicológicos (como a ansiedade, por exemplo) que todas as pessoas possuem mas em quantidades diferentes, o que explica a necessidade de mensuração (CRONBACH, 1996).

O termo *escala* refere-se a um grupo de itens usados para classificar ou atribuir valor a alguma dimensão mensurável (URBINA, 2007). Esta é considerada uma ferramenta para se conhecer as características psicológicas ou traços latentes das pessoas, diferenciando-se entre o processo psicológico que procuram medir. Em outras palavras, escala é um instrumento psicométrico que procura medir um construto teórico sobre capacidade ou preferência, pautado em aptidões, características da personalidade, atitudes e valores pessoais (PASQUALI, 2001).

Geralmente as escalas são compostas por uma série de itens que representam um comportamento a ser mensurado. Os itens são sentenças que atuam como estímulos para ativar as representações cognitivas ou estruturas de conhecimento armazenado, levando o participante a responder cada afirmação de acordo com a representação de sua própria personalidade (GUIMARÃES; BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2010). Geralmente os itens são respondidos ou assinalados por meio de um método denominado escala *likert*, em referência ao seu criador, Rensis Likert (1903-1981). Este método de resposta ao item tem por objetivo mensurar de forma padronizada os traços de personalidade e atitude, possibilitando a comparação dos dados de forma ordinal e intervalar (BOONE JR.; BOONE, 2012). Os itens dicotômicos são respondidos através de duas opções contrastantes, como verdadeiro-

falso, sim-não, gosto-não gosto, etc. Os itens politômicos devem ser respondidos em uma escala numérica (geralmente de 5 ou 7 níveis) em termos de grau de aceitação (gosto, indiferente, não gosto), intensidade de concordância (de concordo totalmente a discordo totalmente), frequência (de nunca a quase sempre), entre outros (URBINA, 2007).

Um dos procedimentos metodológicos adotados na presente pesquisa constitui-se em adaptar uma escala para avaliar o estilo motivacional do professor de instrumento musical. A escala de avaliação do papel do professor na motivação do aluno desenvolvida até o presente momento foi elaborada para o contexto da aula coletiva na educação básica, sendo necessário o desenvolvimento de uma escala específica para o ambiente de ensino de música que contemple as particularidades do papel desempenhado pelo professor de instrumento.

A criação de um instrumento de coleta de dados específico para o contexto musical se justifica pelos problemas subjacentes à área. Segundo o pedagogo alemão Rudolf-Dieter Kraemer (2000), a ação pedagógico-musical possui uma perspectiva diferenciada do conhecimento e se inter-relaciona com outras disciplinas científicas. Neste caso, o problema de pesquisa encontra-se no campo da transmissão e apropriação de conhecimento musical, sendo o instrumento de avaliação uma ferramenta da psicologia empregada para abordar um problema da área de música. A especificidade de um instrumento de avaliação psicológica é defendida por autores como Cronbach (1996) e Urbina (2007), que afirmam ser possível um pesquisador utilizar, em seus estudos, instrumentos desenvolvidos em outros contextos de pesquisas, embora um instrumento apresente melhor performance quando elaborado especificamente para o contexto desejado.

O estudo dos processos motivacionais realizados com instrumentos de avaliação psicológica é uma prática emergente na pesquisa nacional na área da educação. Conforme apontam Guimarães e colaboradores (2010), os estudos realizados no Brasil tendem a seguir o modelo de pesquisas de outros países, com a preocupação de manter rigor científico nos referenciais, no delineamento e no desenvolvimento metodológico. Os autores listaram 14 instrumentos de avaliação da motivação no contexto escolar desenvolvidos no Brasil, sendo 6 desenvolvidos para aplicação em estudantes do ensino fundamental, 2 para estudantes de ensino médio, 4 para estudantes universitários e 2 para professores. Neste panorama, os autores

observam que pouca atenção é dispensada ao professor enquanto fonte de influência na motivação do aluno.

Os dois instrumentos direcionados ao professor encontrados na revisão de Guimarães e colaboradores (2010) são adaptações de escalas disponíveis na literatura internacional. O primeiro instrumento, adaptado por Bzuneck e Guimarães (2003), procura medir o senso de eficácia do professor, baseada na escala de Woolfolk e Hoy (1990). O segundo trata-se da escala adaptada por Guimarães, Bzuneck e Boruchovitch (2003) e reformulada por Bzuneck e Guimarães (2007) que teve como origem a escala desenvolvida por Deci e colaboradores (1981) e se ocupa em aferir o estilo motivacional do professor.

Na área da educação musical também encontram-se estudos baseadas em escalas de avaliação. Hallam (1998) utilizou de uma escala de avaliação de aprendizagem para estimar a possibilidade de sucesso ou desistência em aprendizes de violino. Rife e colaboradores (2001) desenvolveram uma escala de 34 itens que avalia a satisfação de crianças em aula de instrumento musical. Creech e Hallam (2009, 2010, 2011) adaptaram escalas provenientes da educação e psicologia para investigar a interação entre professores, pais e alunos em aulas individuais de música. Cernev (2011) elaborou a Escala de Motivação do Professor de Música que, baseada na Teoria da Autodeterminação, objetiva avaliar a motivação do professor de música para desempenhar seu trabalho. Por fim, Cereser (2011), baseou-se a teoria social-cognitiva para elaborar a escala intitulada Escala de Autoeficácia do Professor de Música, que avalia as crenças destes professores em suas próprias capacidades.

Conforme argumentado nesta seção, a pesquisa sobre motivação possui uma longa história com estudos quantitativos. Ao longo de décadas as pesquisas quantitativas acompanharam o paradigma epistemológico de sua época, passando por um processo de amadurecimento até alcançar o estágio atual. Seguindo a metodologia consolidada na área, a presente pesquisa se propõe a desenvolver um instrumento de coleta de dados específico para avaliar o estilo motivacional do professor de instrumento musical. Para isso adotou-se uma série de procedimentos que serão demonstrados a seguir.

3.2 Instrumento de coleta de dados

Esta seção descreve o instrumento de coleta de dados utilizado na presente pesquisa. Primeiramente é apresentado o instrumento original tomado como base para este estudo. Em seguida demonstra-se o processo de elaboração das vinhetas e itens da escala direcionada para o ensino de instrumento musical.

3.2.1 A escala original: *Problems in School*

O artigo de Deci e colaboradores (1981), que iniciou os estudos com o estilo motivacional do professor, apresenta o primeiro estudo conduzido com a escala denominada *Problems in School (PS)*. Desde sua publicação, o instrumento *PS* vem sendo utilizado em pesquisas sobre o estilo motivacional do professor e a motivação dos alunos (ver CAI; REEVE; ROBINSON, 2002; FLINK; BOGGIANO; BARRETT, 1990; REEVE; BOLT; CAI, 1999; REEVE, 1998).

Os estudos empíricos realizados com o *PS* trabalham com a hipótese de haver quatro qualidades de estilo motivacional, umas relativamente mais controladoras, outras relativamente mais promotoras de autonomia. Reeve, Bolt e Cai definem os quatro fatores da seguinte forma:

Para o AC [alto controlador], o professor identifica a solução e utiliza um motivador extrínseco tangível para encorajar comportamentos apropriados. Para o moderado controlador (MC), o professor identifica a solução e encoraja sua implementação recorrendo ao senso de obrigação internalizado pela criança (“faça o que você deve”) ou através do que os outros considerem correto (“isso é para o seu próprio bem”). Para o moderado promotor de autonomia⁷ (MA), o professor encoraja a criança a se identificar com a forma como seus pares entendem, diagnosticam e resolvem o mesmo problema. Para o AA [alto promotor de autonomia], o professor encoraja a criança a diagnosticar o problema, gerar uma solução e tentar resolver por si próprio. (REEVE; BOLT; CAI, 1999 p. 538, tradução nossa)

⁷ A definição de Moderado Promotor de Autonomia foi alterada pelos autores ao identificarem problemas nas análises estatísticas. A nova definição será apresentada a seguir.

A escala *Problems in School* é composta por oito vinhetas que exemplificam situações corriqueiras em sala de aula, na qual o aluno apresenta algum problema de motivação. Após cada vinheta são sugeridas quatro alternativas de resolução do problema, no qual o participante deve assinalar entre 1 a 7 (desde muito impróprio até muito apropriado). Cada alternativa está associada a um estilo motivacional, como podemos ver no exemplo abaixo⁸:

Luiz é um aluno médio, com desempenho ao nível de sua classe. Entretanto, nas duas últimas semanas, ele parece desatento, apático e não tem participado do grupo de leitura. O trabalho que faz é bem feito, mas ele não tem completado as tarefas. Uma conversa pelo telefone com a mãe dele não trouxe informações úteis. A coisa mais apropriada para a *professora* de Luiz fazer é:

1. Acentuar para ele a importância de terminar suas tarefas porque ele precisa aprender esse conteúdo para o seu próprio bem (moderado controlador).
2. Informá-lo de que ele não precisa terminar todo o trabalho e verificar se ela pode ajudá-lo a descobrir a causa de sua desatenção (alto promotor de autonomia).
3. Fazê-lo ficar depois da aula até o dia em que as tarefas sejam completadas (alto controlador).
4. Levá-lo a se comparar com os colegas no que diz respeito à realização das tarefas e encorajá-lo a alcançá-los (moderado promotor de autonomia).

Cada estilo motivacional foi comprovado empiricamente através de análises fatoriais demonstradas nos artigos de Deci e colaboradores (1981) e Reeve, Bolt e Cai (1999). Todavia, em ambos os estudos, o estilo moderado promotor de autonomia não apresentou a correlação esperada pelos teóricos. Esperava-se que a escala MA estivesse correlacionada positivamente com a escala alto promotor de autonomia (AA) e negativamente com as escalas de controle, porém, os resultados demonstram uma correlação inversa, estando assim a escala MA refletindo um estilo relativamente controlador.

⁸ Exemplo traduzido por Guimarães (2003).

Segundo Reeve, Bolt e Cai (1999) a escala MA refletiu um estilo relativamente mais controlador devido ao excesso de comparação social, uma das características da motivação controlada. Assim, os autores sugerem três soluções para o problema: 1) reinterpretar os itens da escala MA como Levemente Controlador; 2) extrair a escala MA do questionário; 3) rever os itens da escala MA. Os autores consideram importante a revisão dos itens da escala MA, para que seja possível a verificação não apenas da promoção de autonomia em termos de motivação intrínseca, mas também em termos da regulação identificada. Para isso é sugerida uma nova definição do construto, baseando-se em duas características do estilo moderado promotor de autonomia: “(a) esclarecimento da lógica subjacente à agenda escolar aos alunos e (b) promoção de suas internalizações e valorizações de tarefas ou formas de comportamentos.” A partir desta nova definição, os autores exemplificam que a resposta para a vinheta acima descrita poderia ser “deixar a lição de lado por enquanto e explicar por que participar em sala de aula e completar as tarefas é importante para o desenvolvimento de suas habilidades de leitura.” (REEVE; BOLT; CAI, 1999, p. 546-547, tradução nossa).

Para os propósitos deste trabalho, considerou-se que as definições dos estilos motivacionais estão associadas aos estilos regulatórios do *continuum* de autodeterminação (Figura 12). Cada estilo motivacional possui uma interação pautada em um estilo regulatório, o que confere diferentes graus de autonomia e internalização. O estilo regulatório da desmotivação não possui um estilo motivacional correspondente devido ao fato de não haver regulação para um comportamento. Do mesmo modo, a regulação intrínseca não dispõe de um estilo motivacional correspondente devido ao fato da motivação intrínseca ocorrer internamente no aluno, não sendo possível acessá-la através de uma interação interpessoal.

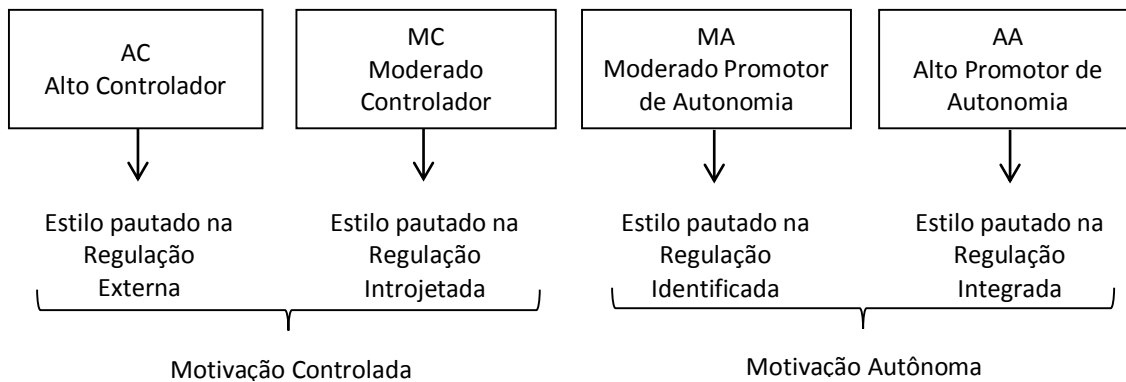


Figura 12. Características de interação interpessoal privilegiada em cada estilo motivacional. Baseado em Reeve, Bolt e Cai (1999) e Deci e Ryan (2008).

No Brasil a pesquisa sobre o estilo motivacional do professor teve seu início com a tese de doutorado de Guimarães (2003), que teve por objetivo traduzir e adaptar a escala *PS* para o português. Na ocasião o questionário em português denominado *Problemas na Escola* foi respondido por 582 professores do ensino fundamental e médio distribuídos em várias cidades do país e posteriormente submetido a análise de suas propriedades psicométricas. Com o processamento dos dados, constatou-se que a correlação entre as variáveis não apoiava a ideia de *continuum* proposta pela teoria, indicando a necessidade de reformulações principalmente na subescala MA, tal qual nos estudos americanos.

Após esta primeira aplicação do questionário, um novo estudo foi realizado com uma versão revisada da escala com a proposta de tornar o instrumento mais condizente com a teoria e adequado ao contexto brasileiro (BZUNECK; GUIMARÃES, 2007). Como resultado, obteve-se uma versão da escala com maior capacidade de identificar a estrutura do *continuum* de quatro estilos motivacionais, porém os índices estatísticos utilizados para verificar as evidências de validade da escala revelaram um ajuste marginal, indicando que o instrumento necessita de mais refinamento.

Outra pesquisa sobre a eficiência da versão brasileira do *PS* foi conduzida por Machado e colaboradores (2012). No estudo os autores utilizaram a segunda versão do questionário *Problemas na Escola* em um grupo de 39 professores, dos quais se constatou que ninguém se enquadrava nos perfis alto e moderado controlador. Posteriormente os autores realizam uma série de observações das aulas de um

professor considerado alto promotor de autonomia e outro considerado moderado promotor de autonomia. As observações demonstraram que ambos são mais controladores do que o indicado pelo instrumento, embora o *PS* tenha captado a diferença relativa entre eles. Esse fato pode ser explicado pelo fenômeno da desejabilidade social, na qual o professor tende a se representar como alto promotor de autonomia por considerar uma característica bem quista na sociedade. Porém suas atitudes na prática podem não condizer com sua representação.

Um dos procedimentos metodológicos desta pesquisa é a adaptação da escala *Problems in School* para o contexto da aula de música. A escala utilizada na presente pesquisa foi baseado na estrutura do *PS* mas constituído de vinhetas e itens elaborados especificamente para o contexto da aula individual de instrumento. Esta foi em parte uma adaptação, considerando a adoção estrutura do questionário já existente, e em parte uma elaboração, considerando que os itens e vinhetas foram redigidos com novos significados. A formulação das novas vinhetas e itens foi conduzida com base nas questões levantadas nos estudos anteriores, como o problema da subescala MA e a desejabilidade social. Neste processo objetivou-se a reformulação da subescala MA bem como a atenuação efeito da desejabilidade social entre os itens, de forma a reduzir a interpretação da promoção de autonomia como algo amplamente desejável e o controle como algo socialmente repulsivo.

3.2.2 A escala adaptada: Problemas na aula de instrumento musical

O instrumento de coleta de dados desta pesquisa constitui-se de uma escala de avaliação do estilo motivacional do professor de instrumento musical. A elaboração da escala foi baseada em Pasquali (1999), que propõe um modelo de elaboração de instrumentos psicológicos aplicáveis a testes de aptidão, personalidade e atitudes. Neste modelo, a construção da escala passa por uma sequência de três fases, separadas em *teoria*, *construção do instrumento* e *evidências de validade do instrumento*. A seguir será descrito o processo de elaboração em cada uma das fases, sendo que a escala completa encontra-se no Apêndice A.

Fase teórica - O primeiro passo para a construção de escala é situá-la em um sistema psicológico. Segundo Pasquali (1999) sistema é um conjunto de abstrações

que possui propriedades ou atributos. O sistema psicológico é um processo abstrato, que no caso da presente pesquisa refere-se à *motivação* (ver Figura 13). Isso está de acordo com o pensamento de Schunk, Pintrich e Meece (2008), no qual a motivação é considerada um processo, e, desta forma, não é possível observá-la diretamente. Para tornar isso possível a estratégia é inferi-la através de verbalizações ou ações, tais como escolhas, esforço e persistência.

A observação e mensuração de um sistema psicológico tornam-se possíveis através de atributos com diferentes magnitudes. Atributo é a “propriedade, qualidade, aspecto, componente do objeto. Ele é caracterizado por ser mensurável num *continuum* de pontos de magnitude.” (PASQUALI, 1999, p. 39). Já a magnitude é entendida como “qualidade de um sistema que pode assumir diferentes valores de quantidade.” (PASQUALI, 1999, p. 39). Desta forma, a abordagem proposta pela TAD dispõe uma série de atributos da motivação, sendo que a *promoção de autonomia* foi considerada o atributo mais adequado para o presente estudo.

Sistema Psicológico	Motivação			
	Promoção de Autonomia			
Propriedade do sistema	Alto Controlador	Moderado Controlador	Moderado Promotor de Autonomia	Alto Promotor de Autonomia
Dimensionalidade	Alto Controlador	Moderado Controlador	Moderado Promotor de Autonomia	Alto Promotor de Autonomia
Definição Constitutiva	Estilo pautado na regulação externa	Estilo pautado na regulação <i>introjetada</i>	Estilo pautado na regulação identificada	Estilo pautado na regulação integrada
Definição Operacional	<i>Utiliza recompensas e punições</i>	<i>Destaca a aprovação social e o autojulgamento</i>	<i>Valoriza a atividade e ressalta a importância pessoal</i>	<i>Relaciona os valores da tarefa aos valores e interesses pessoais dos alunos</i>

Figura 13. Delineamento teórico da construção da escala baseado no modelo de elaboração de instrumentos psicológicos de Pasquali (1999).

Uma vez definido o atributo, deve-se seguir para a discriminação de suas dimensões. A dimensionalidade de um atributo refere-se à sua estrutura interna, se ele é um construto uni ou multifatorial. No caso da promoção de autonomia, a escala prevê quatro fatores: *Alto Controlador (AC)*, *Moderado Controlador (MC)*, *Moderado Promotor de Autonomia (MA)*, *Alto Promotor de Autonomia (AA)*.

Para a definição dos construtos utilizam-se dois tipos de definição, a constitutiva e a operacional. A definição constitutiva é a caracterização dos construtos através de outros construtos, de acordo com os conceitos próprios da teoria em questão. Desta forma, os construtos da promoção de autonomia são estilos pautados nas regulações do *continuum* de autodeterminação (ver seção 2.1.3), resultando na seguinte relação: Alto Controlador – pautado na regulação *externa*; Moderado Controlador – pautado na regulação *introjetada*; Moderado Promotor de Autonomia – pautado na regulação *identificada*; Alto Promotor de Autonomia – pautado na regulação *integrada*.

A definição operacional é a passagem do teórico abstrato para o concreto, ou seja, a viabilização prática do comportamento. Com base nos processos regulatórios relevantes do *continuum* de autodeterminação, as definições operacionais ficam assim dispostas: o professor com perfil alto controlador tende a utilizar estratégias de motivação baseadas em recompensas e punições; o professor com perfil moderado controlador procura motivar seus alunos através da aprovação social e do autojulgamento; o professor com perfil moderado promotor de autonomia tende a valorizar a atividade e ressaltar a importância pessoal da realização; por fim, o professor com perfil alto promotor de autonomia procura relacionar os valores da tarefa aos valores e interesses pessoais dos alunos.

Fase da construção do instrumento - A etapa de elaboração dos itens é chamada de operacionalização. Segundo Pasquali (1999) os itens são a expressão da representação comportamental do construto, ou seja, a reprodução textual de uma situação prática. O pesquisador pode recorrer a fontes de informações que auxiliem na criação de itens pertinentes e que representem de forma fiel o construto desejado, sendo que neste estudo foram utilizadas duas fontes de informações para a elaboração dos itens da escala: 1) outro teste disponível na literatura que mede o mesmo construto (*Problems in School*); 2) definições operacionais elaboradas no campo teórico.

Segundo Pasquali (1999), um número em torno de 20 itens é suficiente para representar bem um construto, embora este não seja uma quantidade absoluta. Dependendo das características do construto pode ser necessário mais ou menos itens. O instrumento que mede o estilo motivacional do professor construído por Deci e colaboradores (1981) possui 32 itens, sendo 8 itens para cada um dos 4 fatores. A escala de avaliação da crença de eficácia do professor (BZUNECK; GUIMARÃES, 2003) conta com 20 itens distribuídos em dois fatores; a escala de motivação do professor de música (CERNEV, 2011) possui 23 itens também distribuídos em dois fatores; a escala de autoeficácia do professor de música (CERESER, 2011) é formada por 21 itens distribuídos em 5 fatores. Para a construção da escala proposta por este projeto foram elaborados 40 itens, sendo 10 para cada fator. Este número permite que alguns itens sejam descartados caso apresentem baixa confiabilidade ou haja indícios de que estejam medindo um construto diferente do qual foi designado.

Os itens foram respondidos pelos participantes em uma escala *Likert*, na qual o indivíduo pode concordar ou discordar com maior ou menor intensidade. Esta técnica de resposta foi utilizada em todas as escalas citadas anteriormente e, segundo Pasquali (1999), é o formato mais utilizado nas escalas de personalidade e atitudes. O número de pontos que constitui a escala pode variar, sendo as mais utilizadas as escalas de 5 e 7 pontos. O autor afirma que o número de pontos na escala é irrelevante, demonstrando estudos com escalas de 2 até 19 pontos, e que, com exceção das escalas de 2 e 3 pontos, o número de pontos da escala bem como a existência ou não de um ponto neutro, não afeta o resultado. Desta forma, a escala adotada para o instrumento proposto por este trabalho será igual ao *Problems in School*, contendo 7 pontos.

Fase das evidências de validade - A validade dos instrumentos de avaliação psicológica é fundamental para corroborar qualquer inferência feita a partir dos escores obtidos. A capacidade dos instrumentos em mensurar eventos abstratos permite avaliar e realizar inferências de aspectos do funcionamento cognitivo ou da personalidade, contudo, ele apenas será válido se houver evidências de que as interpretações sobre as características psicológicas sugeridas pelo teste são legítimas (PRIMI; MUNIZ; NUNES, 2009). A literatura atual reconhece que não é possível dizer se um teste é válido ou não, mas é possível verificar algumas evidências de validade que podem conferir maior ou menor grau de legitimidade ao instrumento (ALVES; SOUZA; BATISTA, 2011).

O processo de validação de um instrumento se inicia com as definições do construto, derivado da teoria que o constitui. Com base nestas definições, os itens são preparados e posteriormente verificados em sua eficiência (ANASTASI, 1986). Neste sentido, os procedimentos adotados neste projeto buscam por: a) evidências de validade baseadas no conteúdo e b) evidências de validade baseadas na estrutura interna.

a) Evidências de validade baseadas no conteúdo

As evidências baseadas no conteúdo referem-se a abrangência e representatividade do construto no qual os itens se propõem a medir (PRIMI; MUNIZ; NUNES, 2009). Para se obter este tipo de evidência é necessário que os itens representem de forma adequada o traço latente que se quer avaliar (ALVES; SOUZA; BATISTA, 2011).

O processo de validade de construto inicia na fase teórica e se estende até à verificação dos significados dos itens. Na fase teórica foi possível delinear as definições constitutivas e operacionais dos construtos de forma a esclarecer o embasamento teórico que dá suporte ao conteúdo dos itens. Partindo da teoria, as vinhetas e os itens foram elaborados pelo autor juntamente com o grupo de pesquisa FAPROM⁹. Em seguida, a primeira versão da escala foi enviada para 6 estudiosos da área para análise de conteúdo.

Para análise de conteúdo foram convidados seis estudiosos, neste caso chamados juízes, sendo dois da área de educação musical, dois da área de psicologia e dois da área de educação. A tarefa dos juízes consistiu em avaliar se os itens eram correspondentes ou não ao traço latente em questão. Os juízes receberam um documento contendo uma explicação sobre os objetivos da pesquisa juntamente com as definições constitutivas e operacionais dos construtos. Em outro documento, os juízes receberam a escala e foram instruídos a indicar qual o construto representado por cada item. Os juízes também foram incentivados a escrever comentários sobre os itens considerados impróprios. Um exemplo da escala de avaliação pode ser vista no Apêndice B.

⁹ FAPROM – Formação e atuação de profissionais em música. Grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul vinculado ao CNPq.

Na análise dos juízes foram mantidos os itens que obtiveram no mínimo cinco classificações coerentes, ou seja, 83% de concordância entre os avaliadores. Dos 40 itens elaborados inicialmente, 30 obtiveram a concordância desejada, sendo que 10 itens apresentaram incoerências. Estes 10 itens foram substituídos ou modificados de acordo com as sugestões dos juízes. Os itens que obtiveram a concordância desejada também passaram por pequenas mudanças de redação sugeridas pelos avaliadores. Todos os ajustes efetuados após a análise dos juízes contribuíram para deixar os itens com maior clareza e objetividade em relação ao construto para o qual foi designado. Depois de efetuadas as alterações e formatada a segunda versão, a escala foi submetida à análise semântica, através de um estudo piloto.

Perante a dificuldade de se conseguir um grande número de amostra, o teste piloto foi realizado em termos de análise semântica dos itens, tendo em vista que a análise fatorial estaria comprometida com um número reduzido de indivíduos. Pasquali (1999, p. 52) ressalta que o objetivo da análise semântica constitui-se em “verificar se todos os itens são compreensíveis para todos os membros da população à qual o instrumento se destina.” Para isso deve-se averiguar se os itens são compreensíveis para o extrato mais baixo da amostra, e também se podem ser deselegantes para o extrato mais alto. Em outras palavras, o objetivo da análise é verificar se os itens são difíceis para a compreensão dos menos habilidosos e se não são considerados fúteis pelos mais habilidosos.

O estudo piloto é uma importante etapa da construção de um instrumento, na qual aplica-se o questionário para uma amostra de pequeno porte, com o objetivo de identificar possíveis problemas de administração do questionário, na interpretação dos itens e nos cálculos estatísticos. Neste sentido a escala foi inserida em um *website* de pesquisa *survey* com o objetivo de testar a técnica de coleta de dados e a qualidade da plataforma *on-line*, bem como aprimorar a estrutura do questionário sobre os dados pessoais e verificar a compreensão das vinhetas e escalas.

O convite para participar da pesquisa piloto foi enviado para professores de duas escolas de música de Porto Alegre, sendo uma escola livre e outra com ensino técnico. Foram contatados 15 professores na escola livre e 8 na escola técnica, totalizando 23 professores. Deste total, foram obtidas as respostas de 18 professores. Seguindo as orientações de Pasquali (1999), nesta amostra foi possível encontrar professores com diferentes perfis de formação, desde o autodidata até o pós-graduado. Cada professor recebeu um convite por *e-mail* no qual constava o *link* para

acessar o questionário. Depois de efetuar a participação, cada professor recebeu outro *e-mail*, desta vez com perguntas sobre o questionário, em especial sobre dúvidas na hora de responder e sugestões de melhoria.

O estudo piloto foi importante para verificar e corrigir alguns problemas de configuração do *website*, principalmente na seção sobre os dados pessoais. Apesar do questionário baseado na internet não permitir o controle das circunstâncias nas quais o participante responde o questionário, a avaliação do processo de envio e resposta foi positiva. O procedimento permitiu o fácil acesso à população e se mostrou eficiente nas etapas de devolução do questionário e na categorização das respostas. O *website* mostrou-se capaz de comportar as questões sobre os dados pessoais e a escala, sendo que o estudo piloto foi importante para corrigir algumas falhas de configuração observadas durante o processo. Algumas alterações foram efetuadas na configuração da plataforma *online* para solucionar os problemas de inserção de dados ocorridos no piloto. O questionário sobre os dados pessoais pode ser aprimorado por meio dos comentários dos respondentes. Pequenas alterações foram efetuadas para que as informações solicitadas não gerassem dúvidas. O processo de envio e resposta foi eficiente e, por fim, a escala mostrou-se pertinente e compreensível para os professores participantes do estudo piloto.

b) Evidências de validade baseadas na estrutura interna

A segunda fonte de evidências de validade foi baseada na estrutura interna, procedimento considerado fundamental no processo de validação de uma escala. Segundo Pasquali (2003) estas evidências de validade possibilitam verificar de maneira direta a legitimidade da representação comportamental dos traços latentes. Guimarães e colaboradores (2010) afirmam que a construção de escalas de avaliação de construtos motivacionais deve seguir a metodologia consolidada pela tradição da área, com atenção especial para assegurar a validade e precisão das medidas. Para isso, os autores aconselham que sejam verificadas as propriedades psicométricas do instrumento a ser validado, através de dois procedimentos: *Análise Fatorial* e *Fidedignidade*

Análise Fatorial - A análise fatorial é uma técnica estatística que permite reduzir a complexidade de uma grande quantidade de variáveis, resultando em uma estrutura mais simples composta por fatores (LAROS, 2005). Fator é um traço latente

hipotético ao longo do qual os participantes diferem, sendo possível aferir esta diferença por meio de uma escala (FIELD, 2009). Uma escala pode medir um construto de apenas um fator ou de vários fatores, sendo que a análise fatorial vai informar quantos fatores o instrumento em questão está de fato medindo (PASQUALI, 1999). A escala original consultada para a realização deste estudo baseia-se em quatro fatores hipotéticos que foram parcialmente validados em estudos anteriores. Como a escala desenvolvida neste trabalho possui novos itens é necessário realizar um conjunto de procedimentos estatísticos para encontrar a melhor solução fatorial, ou seja, verificar se a escala está de fato medindo os quatro traços latentes previstos pela teoria. Para isso foram realizados dois tipos de análise, a análise fatorial confirmatória (AFC) e a análise fatorial exploratória (AFE).

Segundo Laros (2005), a AFC deve ser utilizada quando existe uma hipótese baseada em uma teoria psicológica ou análises empíricas anteriores, para ser possível verificar se o modelo teórico possui validade no campo empírico. Considerando que o modelo teórico adotado neste estudo prevê a existência de quatro fatores, a AFC foi conduzida com a finalidade de testar sua adequação ao campo empírico. A análise fatorial exploratória (AFE), ao contrário da confirmatória, é uma técnica estatística utilizada para descobrir as variáveis latentes que compõem a escala. É um procedimento exploratório justamente por não requerer um modelo idealizado a priori, no sentido de possibilitar que a estrutura dos dados sugira o modelo fatorial mais provável (LAROS, 2005).

Fidedignidade - A análise da consistência interna refere-se ao cálculo da correlação existente entre cada item da escala e o restante dos itens ou o total dos itens (PASQUALI, 2003). Tal análise será realizada com o auxílio do *Coefficiente Alfa*, que é um importante indicador estatístico de fidedignidade de uma escala. Quanto maior a correlação entre os itens de um instrumento, maior será a consistência interna do teste, ou seja, um bom índice permite afirmar que os itens de cada construto estão relacionados entre si e que cada um contribui com informação inédita.

A interpretação do *Coefficiente Alfa* não é unânime na literatura. Segundo Gouveia, Santos e Milfont (2009), as pesquisas em psicologia tendem a estabelecer um *alfa* de 0,70 como valor de corte, todavia este não é um valor absoluto e deve ser interpretado levando-se em consideração fatores como o número de itens e a natureza do construto. As pesquisas em motivação tendem a considerar aceitáveis valores acima de 0,60 ou 0,70, como é o caso de Reeve, Bolt e Cai (1999), Bzuneck e

Guimarães (2003), Guimarães, Buzneck e Boruchovitch (2003), Guimarães e Bzuneck (2008), Cernev (2011) e Cereser (2011). Neste sentido, o valor de corte para o *Coeficiente Alfa* estipulado neste estudo será 0,70. Os resultados da análise fatorial e fidedignidade são apresentados no Capítulo 4.

3.3 Seleção da amostra e coleta de dados

O método de pesquisa adotado neste estudo constituiu-se de um *survey* baseado na internet. Segundo Cohen, Manion e Morrison (2007), o *survey* baseado em internet é utilizado em vários ramos das ciências sociais por possuir algumas vantagens em relação ao questionário impresso, tais como a redução de custos, redução do tempo de distribuição e processamento dos dados, facilidade em acessar populações dispersas e redução de erro humano. Esta técnica utiliza as ferramentas da internet como o correio eletrônico para contatar os participantes e *websites* para a veiculação de questionários. Desta forma, os professores foram convidados a participar da pesquisa através de uma carta convite enviada por *e-mail* juntamente com o *link* para acesso ao questionário previamente inserido em um *website* de pesquisa *survey*.

A população do estudo constituiu-se de professores de instrumento que trabalhavam com aulas individuais em escolas técnicas e escolas livres de música no momento da coleta de dados. O número de indivíduos da amostra foi baseado nas informações encontradas na literatura, que recomenda o número mínimo de 100 observações para proceder a análise fatorial, acrescentando que cada variável deve possuir no mínimo 5 observações (HAIR et al., 2009; PASQUALI, 1999). Assim, o número mínimo de participantes para uma análise estatística eficiente foi de 200 indivíduos.

Devido ao fato de professores de instrumento se concentrarem em diversos espaços de atuação, a amostra foi selecionada através do método conhecido com *Bola de Neve*. A seleção por bola de neve é um método de amostragem não probabilística utilizada quando a população é de difícil acesso por não conter uma rede de comunicação. Neste sentido o método consiste em identificar um pequeno número de indivíduos que possuem as características pré-determinadas pelo

pesquisador e contar com a ajuda destas pessoas para identificar outros possíveis participantes. Assim, cada novo participante indica outros, expandindo a amostra como uma bola de neve (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

Para acessar os primeiros professores da amostra foi enviada uma carta-convite por correio eletrônico para coordenadores de escolas de música e também para listas de e-mail de grupos e associações musicais (ABEM, ANPPOM, ABRAPEM, ABET, Professores de Música do Brasil) (Apêndice C). Aqueles que concordaram em participar da pesquisa manifestaram seus interesses por meio de uma mensagem enviada ao endereço de *e-mail* do pesquisador, que por sua vez enviou uma segunda mensagem contendo o *link* para acessar o questionário *online*.

Os procedimentos éticos foram baseados na Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, no qual se buscou o consentimento livre e esclarecido dos sujeitos de pesquisa. Por meio da carta-convite juntamente com o texto introdutório do questionário, os professores foram informados da natureza da pesquisa, da inexistência de custos ou ganhos financeiros, da possibilidade de solicitar a saída da pesquisa sem ônus de qualquer natureza, do tempo estimado de resposta ao questionário e da inexistência de respostas certas ou erradas. Também foi assegurado o anonimato dos participantes e esclarecidas as possibilidades de divulgação dos dados em revistas e eventos científicos.

Seguindo os procedimentos descritos acima, a pesquisa foi realizada durante os meses de outubro e novembro de 2013. Neste período, 624 professores manifestaram o interesse em participar da pesquisa, sendo que 85 responderam o questionário parcialmente. Dos 539 que responderam por completo, 181 não se enquadravam no perfil desejado para este estudo por serem professores que trabalhavam apenas com aulas coletivas, lecionavam na educação básica ou em ensino superior. Estas respostas foram desconsideradas, ficando a amostra final com 358 professores.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados constitui-se de três etapas. A primeira refere-se a caracterização da amostra através da estatística descritiva, a segunda é composta de

cálculos inferências sobre o relacionamento entre as variáveis e a terceira constitui-se de uma análise de agrupamentos.

Primeiramente a amostra foi analisada por meio da descrição de características como idade, sexo, tempo de experiência docente, perfil de formação, instrumento que leciona e tipo de escola (seção 5.1). Para tornar possíveis as correlações e outras inferências futuras, se faz necessário que as características da amostra sejam avaliadas por medidas de tendência central, cálculos de dispersão das distribuições, frequências e porcentagens. As medidas de tendência central são utilizadas para resumir, organizar e estabelecer um valor típico para um conjunto de dados (AMBIEL et al., 2011). Segundo Field (2009), descrever uma amostra de forma precisa requer o uso de medidas de tendência central como média, mediana ou moda. A escolha entre as três medidas depende das características da amostra, devendo ser utilizada aquela que melhor representar a tendência central.

Na segunda etapa, conceituada como estatística inferencial, foram realizados testes estatísticos para comparar possíveis diferenças de estilo motivacional do professor em relação a demais variáveis (seção 5.2). Em um contexto amplo, variável é definida como algo que pode assumir valores ou categorias diferentes, sendo o papel do pesquisador compreender os motivos de sua variação (FIELD, 2009). Apesar do contexto do ensino de instrumento musical apresentar uma infinidade de variáveis, pretende-se no presente estudo investigar variáveis como sexo, idade, tempo de atuação, perfil de formação e o tipo de escola como fontes de influência no estilo motivacional do professor. Estas variáveis podem ser classificadas como *contínua*, *discreta* e *categórica* (Figura 14).

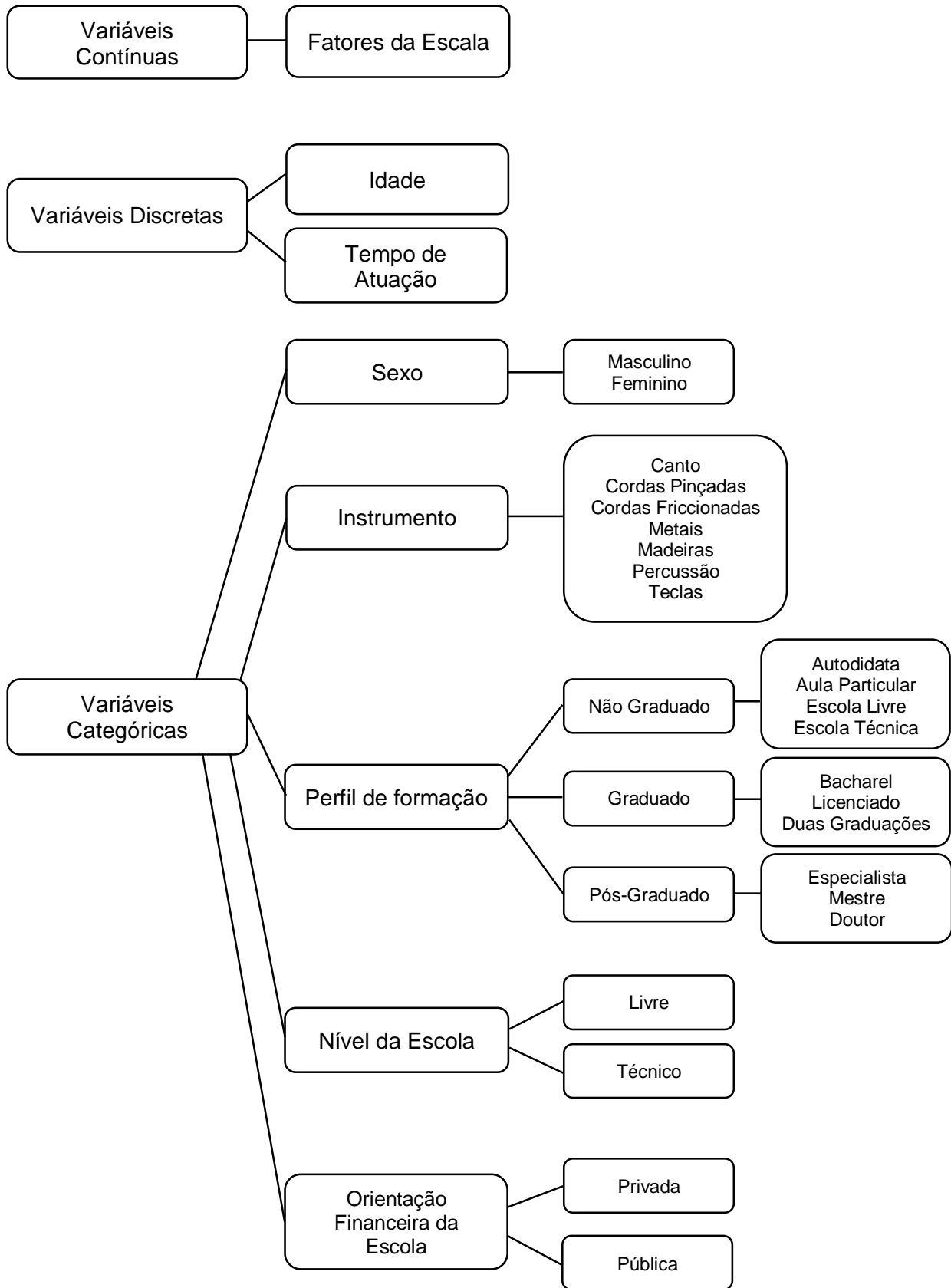


Figura 14. Esquema de variáveis do estudo.

Variável contínua - pode assumir qualquer valor em um intervalo dado, tendo como limitação apenas a acurácia do instrumento de medida. As variáveis contínuas do presente estudo constituem-se dos escores obtidos nos fatores da escala Problemas na Aula de Instrumento Musical, sendo que estes escores podem apresentar qualquer valor no intervalo produzido pela escala. Estes escores foram utilizados para aferir possíveis correlações do estilo motivacional com as demais variáveis do estudo.

Variável discreta - refere-se a medidas que podem assumir apenas valores específicos em um determinado intervalo. Na presente pesquisa as variáveis discretas são a idade e o tempo de atuação dos professores, uma vez que são mensuradas em anos, desconsiderando-se as frações de tempo como mês, semana, dias, etc.

Variável categórica – características da amostra cujos valores assumidos são apenas para distinguir coisas, sem a intenção de mensurar quantidade, grandeza ou magnitude. Assim, as variáveis categóricas deste estudo são o sexo, o instrumento musical, o perfil de formação, o nível e a orientação financeira da escola.

Por fim realizou-se a análise de agrupamentos (seção 5.3). Esta análise possui a finalidade de agregar os respondentes com base nas características que eles possuem, de forma que sejam agrupados por semelhança de acordo com algum critério predeterminado (HAIR et al., 2009) Sob o ponto de vista metodológico, a análise de agrupamentos está associada à abordagem centrada no indivíduo, em oposição a abordagem centrada nas variáveis. O argumento que sustenta a abordagem centrada no indivíduo é baseado na distribuição natural dos indivíduos de uma amostra, considerando que a inferência realizada a partir de variáveis pré-estabelecidas pode ocasionar uma divisão forçada da amostra e que não considera a inter-relação entre as variáveis (WORMINGTON; CORPUS; ANDERSON, 2012).

Este capítulo descreveu os procedimentos metodológicos adotados neste estudo. A pesquisa quantitativa, tal qual conduzida aqui, se apoia em procedimentos consolidados na pesquisa em motivação e proporciona um enfoque amplo e inédito sobre o estilo motivacional dos professores de instrumento musical no país. A amostra por bola de neve foi considerada a técnica de seleção de amostra mais adequada para este método de pesquisa, uma vez que os professores de instrumento constituem uma população dispersa e heterogênea. Esta técnica permitiu a participação de um número suficiente de professores que possibilitou a execução dos cálculos estatísticos necessários.

Os procedimentos estatísticos descritos neste capítulo refletem a riqueza dos dados obtidos. No planejamento desta pesquisa considerou-se, primeiramente, algumas formas de buscar por evidências de validade da escala, procedimento que requer uma metodologia rigorosa e cálculos estatísticos sofisticados. Posteriormente no planejamento considerou-se as variáveis relevantes para o escopo deste trabalho e estipulou-se as formas de relacioná-las com os fatores oriundos da primeira fase de análise. Neste sentido, cada variável necessita de um teste estatístico específico que contemple a natureza do dado, o que explica a necessidade de utilização de diferentes testes. O resultado destas análises bem como a discussão dos resultados encontram-se a seguir, nos capítulos 4 e 5.

4 PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DA ESCALA

Assim como explicado no capítulo 3, a validação de uma escala psicométrica é um procedimento essencial para corroborar qualquer inferência realizada a partir de seus escores. Dentre as diversas formas de se aferir validade a um instrumento, adotou-se neste estudo a busca por evidências de validade baseadas no conteúdo e baseadas na estrutura interna. A análise de conteúdo foi conduzida antes da pesquisa de campo, contemplando as etapas das definições teóricas até a análise semântica realizada em um estudo piloto. A análise de estrutura interna, porém, foi conduzida após a pesquisa de campo, possibilitando assim a realização da análise fatorial e verificação da fidedignidade do instrumento elaborado no presente estudo. Neste capítulo descreve-se os procedimentos e resultados da análise de estrutura interna e posteriormente discute-se as propriedades psicométricas da escala.

4.1 Análise fatorial e fidedignidade

Conforme demonstrado na seção 3.5, a escala desenvolvida neste estudo foi submetida a análise fatorial, com o objetivo de reduzir o número de variáveis em favor de uma estrutura mais simples compostas por fatores. Primeiramente optou-se pela análise fatorial confirmatória, uma vez que o objetivo era verificar se o modelo de quatro fatores oblíquos proposto pela teoria era confirmado empiricamente. Para a análise utilizou-se o método de estimação *Weighted Least Squares Mean and Variance-adjusted* (WLSMV) (MUTHÉN, B.; DU TOIT; SPISIC, 1997) e a matriz de correlações dos itens (HOLGADO–TELLO et al., 2008). Esta análise foi conduzida por meio do software *Mplus 6.12* (MUTHÉN; MUTHÉN, 2010).

Para verificar a adequação do modelo teórico utilizaram-se três índices de ajuste. Segundo Schreiber e colaboradores (2006), existem uma extensa variedade de índices estatísticos utilizados por pesquisadores para confirmar um modelo fatorial. Contudo, os autores observam que, em geral, os pesquisadores baseiam-se em três índices, a saber: *Comparative Fit Index* (CFI), *Tukey-Lewis Index* (TLI) e *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), além da significância estatística do teste de

qui-quadrado. Para o modelo teórico ser considerado válido, o cálculo destes índices devem resultar em valores mínimos ou máximos aceitáveis, sendo que neste estudo foram considerados os valores de referência descritos na revisão de Schreiber e colaboradores (2006) (CFI e TLI, $\geq 0,95$; RMSEA, $\leq 0,06$; $p \geq 0,05$).

Por meio da AFC, observou-se que este modelo mostrou pouco ajuste aos dados, sendo a variância explicada não estatisticamente superior a um modelo nulo e produzindo muito resíduos na comparação entre a matriz modelada e empírica, refletindo-se em índices de ajuste fora dos valores de referência ($\chi^2 = 1585,27$; gl = 734; CFI = 0,84; TLI = 0,83; RMSEA = 0,06). Neste procedimento não houve evidências de adequação dos dados empíricos ao modelo teórico.

Tendo em vista a falta de ajuste do modelo proposto, procedeu-se uma análise fatorial exploratória com a finalidade de identificar uma solução fatorial plausível para o instrumento. A matriz de correlações dos itens foi submetida à AFE pelo método de extração *Unweighted Least Squares* (ULS) com rotação oblíqua Promin. O objetivo da rotação é obter fatores teoricamente significativos e uma estrutura fatorial mais simples, sendo que a rotação oblíqua parte da premissa que os fatores podem não ser independentes e se relacionar em algum grau. Considera-se mais apropriada para se obter fatores teoricamente significativos por representar agrupamento de variáveis com maior precisão (HAIR et al., 2009). Existem várias técnicas de rotação oblíqua, sendo que a Promin apresenta melhor performance quando comparada a outros procedimentos (LORENZO-SEVA, 1999).

Um dos pontos críticos da AFE é determinar o número de fatores a serem extraídos, uma vez que esta análise não está condicionada a fatores teoricamente delineados. Segundo Damásio (2012), existem diversos procedimentos e critérios para a retenção de fatores desenvolvidos para possibilitar uma interpretação adequada dos resultados. Para este estudo foi adotado o método HULL, por ser um método que demonstra melhor performance quando comparados a outros métodos (LORENZO-SEVA; TIMMERMAN; KIERS, 2011). Este procedimento foi conduzido por meio do software *Factor* (LORENZO-SEVA; FERRANDO, 2006).

O resultado da extração de fatores pode ser observada no Gráfico 01. Este gráfico mostra os valores próprios de cada fator extraído, sendo que a solução de dois fatores demonstrou melhor ajuste (CFI = 0,81; gl = 113). A Tabela 01 mostra a porcentagem da variação explicada nos fatores com valor próprio maior que 1, com destaque para o Fator 1, que apresentou autovalor de 9,19, e o Fator 2, que

apresentou autovalor de 5,93. Juntos, os fatores explicaram cerca de 40% da variância total dos itens.

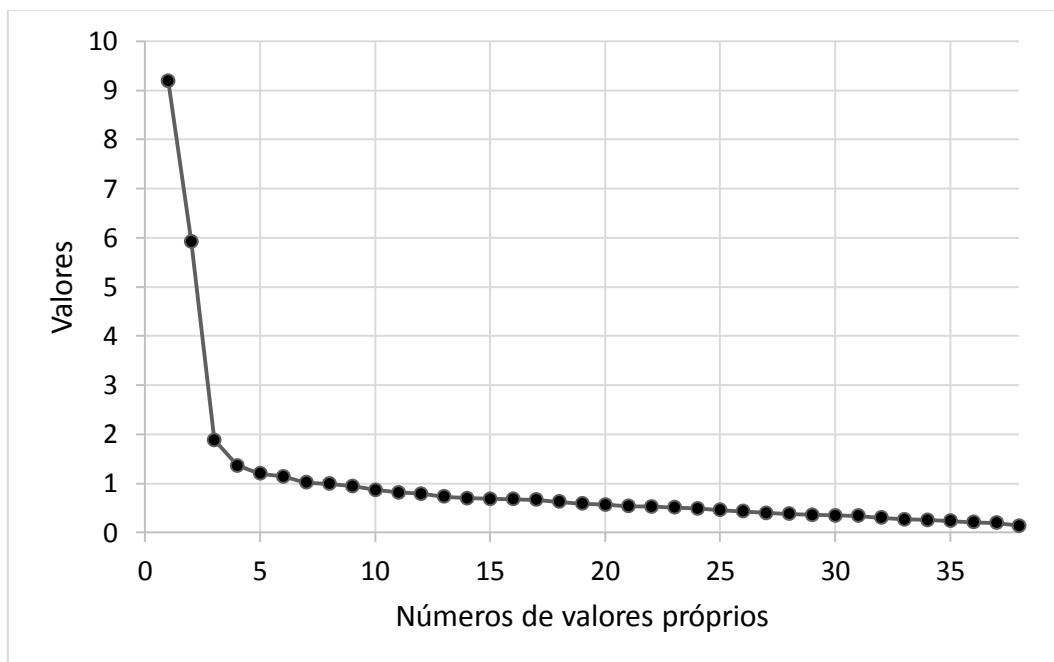


Gráfico 01. Distribuição dos valores próprios

Tabela 01. Extração de fatores com valor próprio maior que 1,00.

Fator	Valor próprio	Variância explicada (%)	Variância explicada acumulada (%)
1	9,19	24,2	24,2
2	5,93	15,6	39,8
3	1,88	4,9	44,7
4	1,36	3,5	48,2
5	1,20	3,1	51,3
6	1,14	3,0	54,3
7	1,02	2,6	56,9

O procedimento realizado após a confirmação ou extração dos fatores é verificar quais itens se relacionam com tais fatores. Segundo Pasquali (2003) um bom item deve possuir alta carga fatorial em apenas um fator. A carga fatorial pode assumir valores entre 0 e 1, sendo que quanto mais próximo de 1 maior capacidade de explicar a variância dos dados. O valor aceitável de carga é totalmente arbitrário, embora observa-se uma predileção por cargas entre 0,3 e 0,5 nos estudos psicométricos (HAIR et al., 2009) As escalas adaptadas para o estudo da motivação tendem a estabelecer 0,3 como valor de corte, como é o caso da Escala de Avaliação da Crença de Eficácia de Professores (BZUNECK; GUIMARÃES, 2003), Problemas na Escola (BZUNECK; GUIMARÃES, 2007), Escala de Motivação Acadêmica (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008) e Escala de Motivação dos Professores de Música (CERNEV, 2011). Seguindo os procedimentos já consolidados na área, optou-se por 0,3 como valor mínimo de referência para uma correlação significativa.

A Tabela 02 apresenta as cargas fatoriais dos itens em ambos os fatores. As cargas fatoriais realçadas indicam o fator ao qual o item é interpretado, sendo possível afirmar o Fator 1 como Promoção de Autonomia e o Fator 2 como Controle. Observa-se que a maioria dos itens apresentou carga fatorial alta (muitos acima de 0,50) e em apenas um fator, condições que atendem os requisitos indicados pela literatura. Os itens referentes ao controle foram agrupados no Fator 1, indicando que a discriminação conceitual entre alto e moderado controlador não foi verificada no campo empírico. Da mesma forma, os itens referentes a promoção de autonomia foram agrupados no Fator 2, com exceção dos itens 20 (*ele deve trabalhar de acordo com os interesses pessoais do aluno*) e 37 (*incentivar o aluno a refletir sobre continuar estudando aquela música ou se é melhor escolher outra*), que apresentaram cargas fatoriais abaixo de 0,30 indicando menos de 10% de covariância dos mesmos com seus respectivos fatores. A discriminação conceitual entre alto e moderado promotor de autonomia também não foi verificada.

Tabela 02. Carga fatorial dos item em ambos os fatores (continua).

Vinheta	N	Estilo	Item	Fator 1	Fator 2
A	1	MC	Ressaltar para Pedro que todos os alunos do nível dele já tocaram este repertório e, portanto, ele também deve tocar	-0.089	0.621
	2	AA	Entender os motivos que o levaram a diminuir seu interesse pelas atividades e ajudá-lo a encontrar uma solução	0.573	-0.397
	3	AC	Informar que ele só receberá uma música que gosta quando apresentar o repertório atual de forma satisfatória	-0.107	0.501
	4	MA	Ressaltar que através deste repertório ele irá desenvolver habilidades necessárias para tocar músicas de seu interesse	0.452	0.212
B	5	AC	Entregar-lhe uma lembrancinha pela apresentação bem sucedida	0.082	0.307
	6	AA	Valorizar a independência da aluna, ressaltando que o sucesso nas apresentações depende dela mesma	0.450	0.077
	7	MA	Enfatizar que aceitar desafios é uma boa estratégia para melhorar o desempenho	0.598	-0.034
	8	MC	Parabenizá-la, enfatizando que ela fez o que todos esperavam que ela fizesse	0.146	0.436
C	9	MC	Ressaltar que os pais dele certamente esperam que ele se dedique mais aos estudos	0.067	0.565
	10	AC	Comunicar que se ele não fizer as atividades propostas, ele não poderá participar de outras atividades existentes na escola	0.092	0.554
	11	MA	Explicar para ele que no estudo do instrumento nem todas as atividades são interessantes, porém são necessárias para o desenvolvimento de habilidades específicas	0.613	0.206
	12	AA	Contar com ideias do aluno para juntos desenvolverem uma atividade diferente	0.495	-0.322
D	13	AA	Ajudar o aluno a identificar as dificuldades por si mesmo e incentivá-lo a pensar em maneiras de resolvê-las	0.524	-0.104
	14	MC	Lembrá-lo de que foi ele mesmo que escolheu aquela música e por isso deve se dedicar mais	0.161	0.607
	15	MA	Reconhecer que a música é difícil, mas ressaltar que este desafio é uma boa oportunidade para o seu crescimento	0.438	0.254
	16	AC	Conceder mais uma semana para o aluno estudar informando que na próxima aula ele receberá uma nota pelo seu desempenho	0.058	0.695
E	17	MA	Ele deve explicar a finalidade dos exercícios, técnicas e repertório, deixando claro o porquê de cada atividade	0.619	-0.035
	18	AC	Quando o aluno fizer algo satisfatório, o professor deve oferecer algo em troca, como uma lembrancinha ou uma música que ele gosta	0.041	0.516
	19	MC	Ele deve falar para o aluno desinteressado a respeito de seus melhores alunos e como eles se comportam nas aulas	-0.092	0.703
F	21	AC	Vai inscrevê-la na audição da escola para que ela tenha mais experiência com a prática musical	0.134	0.486
	22	MC	Vai dizer-lhe que você gostaria que ela fosse mais desinibida	-0.001	0.593
	23	AA	Vai deixá-la escolher situações ou formas de tocar nas quais ela se sente mais segura	0.393	-0.261
	24	MA	Vai explicar que é possível aprender e melhorar através dos erros	0.668	0.009

Tabela 02. Carga fatorial dos item em ambos os fatores (conclusão).

Vinheta	N	Estilo	Item	Fator 1	Fator 2
G	25	AA	Conduzir as aulas sem pressão, de forma que o aluno sinta-se mais seguro ao longo do tempo	0.406	-0.206
	26	MA	Explicar que ele pode vencer a insegurança através de disciplina e dedicação	0.613	0.087
	27	MC	Ser imparcial, pois os alunos precisam fazer o que deve ser feito, indiferente de suas experiências anteriores	-0.220	0.512
	28	AC	Utilizar de notas ou recompensas para incentivá-lo a estudar cada vez mais	0.024	0.666
H	29	MA	Ressaltar que a aprendizagem musical leva tempo e é necessário ser persistente e não desistir perante as dificuldades	0.722	0.162
	30	AC	Prometer-lhe um lugar de destaque na escola, caso ele resolva continuar	-0.186	0.632
	31	AA	Conversar mais sobre o problema para tentar ajudá-lo a encontrar uma alternativa que seja boa para ele	0.647	-0.252
	32	MC	Falar que você ficaria desapontado caso ele desistisse	0.003	0.616
I	33	MC	Falar que todos os alunos conseguem realizar estes exercícios	-0.289	0.692
	34	AC	Dar uma música nova toda vez que ele terminar uma série de exercícios	0.223	0.493
	35	AA	Sugerir que ele faça uma autoavaliação e pense em estratégias para melhorar	0.420	0.108
	36	MA	Explicar que os exercícios de ritmo ajudam a desenvolver habilidades necessárias para tocar qualquer instrumento	0.823	0.011
J	38	AC	Marcar uma avaliação específica com aquela peça, afim de que ele a estude	0.166	0.598
	39	MC	Falar que todos os outros alunos do nível dele já tocaram esta música e ele também deverá tocar	-0.104	0.778
	40	MA	Ensinar sobre outros aspectos da música, como estrutura e contexto histórico-social, para que o aluno a valorize mais	0.637	0.013

Para verificar a fatorabilidade da escala foram utilizados o índice Kaiser-Meyers-Olkin (KMO) e o teste de esfericidade de Bartlett. O KMO indica o quão adequada é a aplicação da AFE para o conjunto de dados, sendo que seu valor pode variar entre zero e um. Segundo Gouveia e colaboradores (2009) a literatura admite a realização de análise fatorial em matrizes de dados cujo KMO seja superior a 0,60, embora o mínimo recomendado seja 0.70. O teste de esfericidade de Bartlett avalia a significância geral de todas as correlações da matriz de dados, sendo que um teste significativo ($p < 0,05$) indica que existem correlações suficientes entre as variáveis e portanto a matriz é suscetível a fatoração (HAIR et al., 2009). Após a exclusão dos

dois itens que não apresentaram cargas fatoriais suficientes, a solução final apresentou um índice KMO de 0,85 e o teste de esfericidade de Bartlett = 3595,90 (gl = 703; $p < 0,001$), indicando a fatorabilidade da matriz de correlações com um ajuste geral de GFI = 0,97. As medidas de fidedignidade foram 0,80 para o Fator 1 (Promoção de Autonomia) e 0,85 para o Fator 2 (Controle).

Por fim, foi realizado o cálculo de correlação entre ambos os fatores. A correlação entre variáveis permite verificar se existe uma relação consistente, bem como descobrir a direção deste relacionamento (positivo ou negativo) e sua magnitude. Para isso foi utilizado o coeficiente de correlação de *Pearson*, um cálculo estatístico que permite observar o grau em que as variáveis se relacionam e em qual direção. A relação entre o Fator 1 (Controle) e Fator 2 (Promoção de Autonomia) foi de $r = -0,18$, pelo método de rotação Promim, o que indica uma relação muito fraca entre os fatores.

4.2 Discussão sobre as propriedades da escala

A partir da análise das propriedades psicométricas do instrumento desenvolvido neste estudo constatou-se que a escala não comportou o modelo teórico, pois o resultado da análise mostra que os construtos controle e autonomia foram de fato discriminados, porém a relação entre estes construtos não comporta a ideia de *continuum*. Perante este resultado, o pesquisador pode considerar que a escala não captou os construtos teóricos e portanto deve ser revista. Para isso seria necessário identificar os problemas da escala, reformular os itens e aplica-los em uma nova amostra. Por outro lado, o pesquisador também pode considerar que o contexto da aula individual de música implica uma readequação, não da escala, mas do constructo teórico. O presente trabalho seguirá pelo segundo caminho, considerando dois argumentos que justificam a escolha: 1) a carência de evidências de validade do construto teórico observada nos estudos anteriores e 2) a tendência atual de interpretar a motivação autônoma e controlada como construtos independentes.

- 1) Carência de evidências de validade do construto teórico observada nos estudos anteriores.

Esperava-se que a análise fatorial retivesse quatro fatores, referentes aos quatro estilos motivacionais do professor. O que se observou é que as qualidades Alto e Moderado não foram discriminadas, tanto no controle quanto na promoção de autonomia. Porém, dois fatores foram retidos, o primeiro agrupando os itens referentes aos estilos Alto e Moderado Controlador, e o segundo agrupando os itens referentes aos estilos Alto e Moderado Promotor de Autonomia (Figura 15).

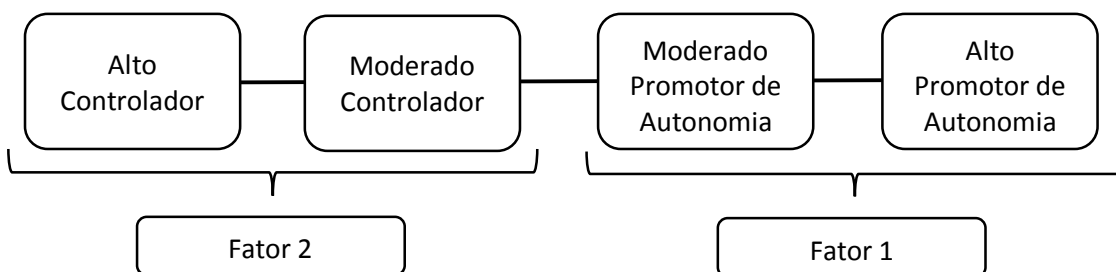


Figura 15. Agrupamento dos estilos motivacionais em dois fatores

O *continuum* no qual foi conceituado o estilo motivacional do professor apresentou divergências com os dados empíricos desde sua primeira aplicação, em 1981. Nesta ocasião, os autores (DECI et al., 1981) não recorreram a análise fatorial e conduziram suas análises por meio de correlações pensadas *a priori* com base no conceito teórico. Estas correlações demonstraram que a subescala Moderado Promotor de Autonomia estava mais relacionada com controle, ao contrário do que se esperava. Outra tentativa de validação foi efetuada por Reeve, Bolt e Cai (1999), com o objetivo de encontrar uma solução adequada para a subescala MA. Os autores procederam as análises da mesma forma no estudo anterior e observaram o mesmo problema com a subescala, porém os autores sugeriram alterar o significado dos itens da escala MA, reinterpretá-los como levemente controlador, ou eliminar a subescala, sendo esta última alternativa acatada pelos pesquisadores em estudos subsequentes.

No Brasil, o trabalho de Guimarães, Bzuneck e Boruchovitch (2003) contemplou a tradução, aplicação e análise fatorial do instrumento. Os autores conduziram a análise fatorial exploratória tomando o modelo teórico como critério para a retenção dos quatro fatores. Apesar da retenção dos quatro fatores ortogonalmente distintos ser viável, os autores relataram problemas de identificação das subescalas intermediárias, sendo possível aferir validade apenas para os estilos extremos. Em outra tentativa de validação, Buzneck e Guimarães (2007) reelaboraram os itens da escala traduzida em 2003 com o objetivo de eliminar as incongruências encontradas. Após a aplicação em uma amostra maior que a anterior, os autores procederam a análise fatorial confirmatória para testar o modelo hipotético de quatro fatores. Como resultado, o instrumento revisado apresentou uma capacidade maior de discriminação entre os quatro fatores, porém, os indicadores de ajuste, de consistência interna e carga fatorial obtiveram valores marginais que não apoiam por completo a ideia de quatro fatores.

Considera-se assim que os estudos realizados até o momento evidenciaram problemas de estrutura interna na escala, no qual a interpretação do estilo motivacional subdivido em quatro categorias é uma possibilidade não plenamente validada. As propriedades psicométricas da escala elaborada neste estudo também não suporta a concepção de quatro fatores, porém sugere que o conceito de estilo motivacional é constituído de apenas dois fatores.

- 2) Tendência atual de interpretar a motivação autônoma e controlada como construtos independentes.

O modelo teórico prevê que o estilo motivacional é organizado em forma de *continuum* bipolar, no qual em uma extremidade encontra-se o estilo controlador e em oposição o estilo promotor de autonomia. Contudo, a inexistência de correlação significativa entre os fatores verificado neste estudo ($r = -0,18$) somado a não confirmação de estágios intermediários, leva-nos a interpretar os fatores como ortogonais, diferentemente da concepção de *continuum* (Figura 16). A relação ortogonal indicada pela análise sugere, como consequência, a interpretação de quatro estilos motivacionais conceitualmente diferentes do proposto pela teoria. Cada quadrante da Figura 16 supõe uma qualidade diferente de estilo motivacional, sendo possível que um professor seja controlador e promotor de autonomia ao mesmo tempo

(Quadrante 1), que não seja controlador nem promotor de autonomia (Quadrante 3), ou que seja mais um do que outro (Quadrantes 2 e 4).

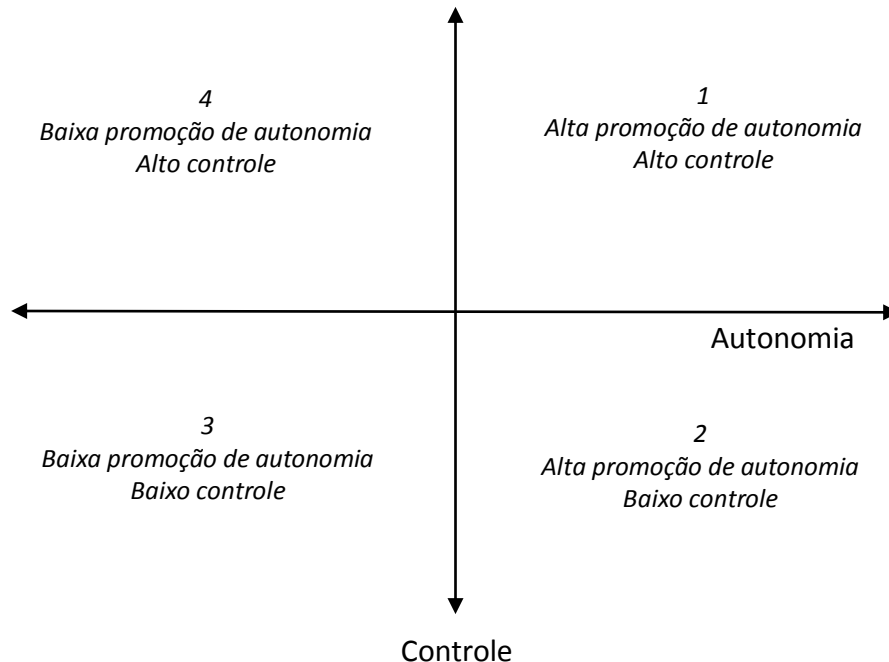


Figura 16. Relação ortogonal entre os fatores.

Este resultado vem ao encontro de estudos emergentes sobre a relação de motivação controlada versus motivação autônoma. Estes estudos sugerem que a motivação autônoma e controlada não são características fixas, podendo inclusive coexistirem nas mais diversas situações da vida cotidiana (VAN DEN BROECK et al., 2013; WORMINGTON; CORPUS; ANDERSON, 2012). No campo específico do ensino individual de instrumento, o presente estudo faz um contraponto ao estudo de Kupers e colaboradores (2013), que considerou fatores ortogonais para o comportamento do aluno. No referido estudo a resposta comportamental do aluno foi avaliada pelos fatores engajamento e autonomia, sendo que a relação entre estes fatores resultam em quatro tipos de resposta (autonomamente engajado, mimético, ausente e resistente) (ver Figura 01, p.33).

Outro exemplo de relação ortogonal é encontrado em Reeve, Deci e Ryan (2004) ao relacionar promoção de autonomia e estrutura. Para os autores, estrutura é

entendida como a comunicação clara do que se espera que os alunos façam para se alcançar uma meta, por meio de informações objetivas sobre o procedimentos da aula, organização das atividades e suporte aos alunos. A relação entre promoção de autonomia e estrutura resulta quatro qualidades de ambiente: quando há promoção de autonomia e estrutura o ambiente é denominado “promotor de autonomia”; quando há promoção de autonomia porém sem estrutura, o ambiente é denominado “permissivo”. Por outro lado, quando não há promoção de autonomia mas existe estrutura, o ambiente é denominado “controlador”; quando não há promoção de autonomia nem estrutura, o ambiente é denominado “exigente mas inconsistente”.

Com base nos resultados das análises demonstradas neste capítulo e nos estudos recentes sobre as qualidades motivacionais, as análises subsequentes foram conduzidas considerando a independência dos fatores Promoção de Autonomia e Controle. Esta forma de análise se diferencia dos estudos anteriores que consideram a promoção de autonomia e controle organizados em forma de *continuum*, no qual se obtém um escore geral, ou um índice de estilo motivacional, atribuindo-se valores ponderados positivamente para os escores do fator promoção de autonomia e valores ponderados negativamente para os escores do fator controle. Neste caso o índice de estilo motivacional seria um resultado da subtração dos escores, na qual um valor positivo indicaria promoção de autonomia e um valor negativo indicaria controle. Wormington e colaboradores (2012) avaliam que interpretar motivação controlada e autônoma como fatores independentes permite uma discussão mais rica do que a realizada tradicionalmente, considerando que a subtração dos escores implica perda de quantidade e qualidade de informação. Neste sentido, as análises inferenciais conduzidas neste estudo consideraram os escores obtidos em cada um dos fatores, sendo que o cálculo de todas as variáveis descritas na seção 3.4 foram efetuados separadamente com os fatores aqui estabelecidos.

A presente discussão propôs uma interpretação diferenciada do modelo teórico, baseada em dois argumentos desenvolvidos ao longo do texto. Esta decisão em reinterpretar a relação entre os construtos reflete também o processo de maturidade do conceito de estilo motivacional, uma vez que este conceito não encontra-se plenamente consolidado e existem margens para que as evidências empíricas alterem as proposições teóricas. A análise do dados apresentada a seguir será conduzida de acordo com esta proposta, baseada em apenas dois fatores interpretados como construtos teóricos independentes.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo descreve e analisa a relação entre as variáveis de interesse para este estudo. Por meio dos cálculos estatísticos constatou-se que as variações no estilo motivacional estão relacionadas com as variáveis sexo e orientação financeira da escola. Conforme demonstrado em detalhes ao longo do texto, os homens tendem a ser mais controladores e as mulheres mais promotoras de autonomia. Da mesma forma, os professores que trabalham em escolas públicas tendem mais para o controle. Outras variáveis como perfil de formação, nível do curso no qual atua, idade e tempo de experiência parecem não influenciar o estilo motivacional. Para defender estas afirmativas, o capítulo está organizado em quatro seções. A primeira parte apresenta as características da distribuição de frequências, etapa essencial para definir os tipos de testes estatísticos a serem usados nas análises. A segunda parte constitui-se da descrição da amostra e a relação das variáveis sócio contextuais com os fatores definidos no capítulo anterior. Na terceira parte encontra-se a análise de agrupamento, na qual se dividiu a amostra em grupos baseados na relação ortogonal entre promoção de autonomia e controle. O capítulo encerra com uma discussão sobre os resultados da análise.

5.1 Descrição da amostra e distribuição de frequências

Das 358 respostas selecionadas para a análise de dados, 60% são de professores do sexo masculino e 40% do sexo feminino, sendo 34 anos a média de idade e 14 anos a média de experiência docente. Conforme demonstrado no Gráfico 02, participaram da pesquisa professores de todas as regiões do país, sendo que a maior parte concentrou-se na região sul, seguida da região sudeste. As regiões norte, nordeste e centro-oeste contaram com uma participação menos expressiva.

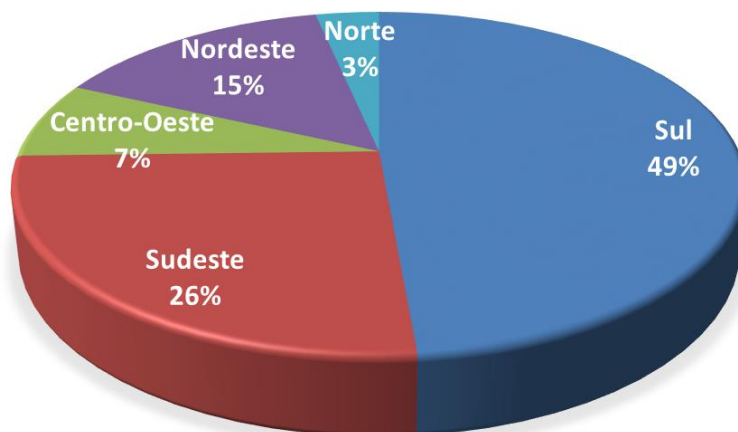


Gráfico 02. Distribuição da amostra por região.

O perfil de formação contemplou todos os níveis, com 70 professores não graduados, 138 graduados e 125 pós-graduados. O instrumento ministrado também possui grande abrangência, na qual observa-se que muitos professores ensinam mais de um instrumento, distribuídos entre as famílias das madeiras, cordas pinçadas, cordas friccionadas, teclas, canto, metais e percussão. A Tabela 03 enumera a quantidade de professores que lecionam instrumentos de apenas uma família, considerando que foi criada uma categoria para aqueles que lecionam instrumentos de famílias diferentes.

Tabela 03. Número de professores por família de instrumento musical (n = 358).

Família de instrumento	Número de professores	Família de instrumento	Número de professores
Canto	15	Metais	12
Cordas Friccionadas	30	Percussão	9
Cordas Pinçadas	105	Teclas	92
Madeiras	24	Mais de uma família	71

A Tabela 04, por sua vez, lista o número total de professores por instrumento. Nesta tabela o n total é maior que a amostra porque um professor pode ser contabilizado em mais de um instrumento. Quanto a distribuição por características da escola de música, 23% dos professores trabalham em escola pública, 56% em escola privada e 21% em ambas.

Tabela 04. Número de professores por instrumento (n > 358).

Instrumento	Número de professores	Instrumento	Número de professores
acordeão	3	oboé	1
bandolim	1	órgão	1
bombardino	1	percussão	8
bateria	15	piano	109
canto	46	sax	10
cavaquinho	4	teclado	44
cello	10	trombone	7
clarineta	6	trompa	3
contrabaixo	16	trompete	6
contrabaixo	4	tuba	4
cravo	1	viola	7
flauta	14	viola caipira	2
flauta doce	30	violão	125
gaita de boca	1	violino	32
guitarra	37		

A distribuição de frequências é um processo inicial de análise estatística que permite verificar quantas vezes cada escore ocorreu no conjunto de dados (FIELD, 2009). Por meio da distribuição de frequências é possível identificar qual medida de tendência central representa a amostra com maior precisão e conseqüentemente qual tipo de teste estatístico é mais apropriado para a amostra.

O primeiro passo para a análise de distribuições foi gerar os escores fatoriais da amostra. Escore é um neologismo derivado do inglês *score*, podendo ser traduzida como pontuação. O escore é calculado a partir dos números aferidos pelos respondentes para cada item da escala. O denominado “escore bruto” é a soma dos valores calculados para cada observação em cada fator. O processo consiste em

somar os valores aferidos por um respondente (também chamado caso ou observação) referente a um fator:

- Fator 1: Promoção de Autonomia – cálculo conduzido sobre os valores aferidos nos itens 2, 4, 6, 7, 11, 12, 13, 15, 17, 23, 24, 25, 26, 29, 31, 35, 36, e 40.
- Fator 2: Controle – cálculo conduzido sobre os valores aferidos nos itens 1, 3, 5, 8, 9, 10, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 38 e 39.

O escore fatorial, por sua vez, também é uma medida calculada em cada observação sobre cada fator extraído na análise fatorial, porém é estimado e padronizado de forma que os fatores possuam média 0 e desvio-padrão 1. A Tabela 05 apresenta quatro exemplos de observações com escore bruto e escore fatorial:

Tabela 05. Exemplos de escores nos Fatores 1 e 2

	Fator 1 – Promoção de Autonomia		Fator 2 - Controle	
	Score Bruto	Score Fatorial	Score Bruto	Score Fatorial
Caso 171	6,83	1,45	1,55	-1,20
Caso 280	6,67	0,99	3,90	1,69
Caso 316	4,67	-1,89	1,25	-1,33
Caso 397	4,39	-2,91	2,65	1,11

Os escores fatoriais podem ser usados em uma grande variedade de análises estatísticas, sendo aconselhado seu uso quando se pretende realizar subsequentes análises multivariadas (GRICE, 2001; MALHOTRA, 2010), como é o caso deste estudo. Os escores fatoriais desta amostra foram obtidos com o software FACTOR 8.1 (LORENZO-SEVA; FERRANDO, 2006), que utiliza um método linear desenvolvido por Berge e colaboradores (1999). Após este procedimento foi possível verificar a distribuição de frequência nos fatores, ou seja, o desempenho médio de cada fator considerando todas as observações deste estudo. O resumo da análise encontra-se na Tabela 06:

Tabela 06. Medidas descritivas dos fatores.

	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Assimetria	Curtose
Promoção de Autonomia	0,00	1,00	-4,232	1,690	-1,085	1,363
Controle	0,00	1,00	-1,628	4,195	1,017	1,394

Um dos pontos críticos para determinar os procedimentos estatísticos futuros é verificar a normalidade da distribuição dos dados. Dados com distribuição normal possuem a maioria dos escores em torno do centro da distribuição, tendo a média como um indicativo de medida de tendência central. Uma distribuição pode se desviar de uma normal pela falta de simetria (assimetria) ou por achatamento (curtose), sendo que, neste caso, o melhor indicativo de tendência central é a mediana. A literatura informa que os valores de assimetria e curtose de uma distribuição normal deve ser próximo a zero, todavia, para verificar a normalidade de maneira mais objetiva foram realizados os testes de *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*. Estes testes comparam escores de uma amostra com distribuição normal modelo de mesma média e variância dos valores encontrados na amostra (FIELD, 2009). Um resultado significativo ($p < 0,05$) indica que a distribuição em questão é significativamente diferente de uma distribuição normal (Tabela 07).

Tabela 07. Testes de normalidade da distribuição.

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estatística	df	Sig.	Estatística	df	Sig.
Promoção de Autonomia	0,115	358	p<0,001	0,929	358	p<0,001
Controle	0,080	358	p<0,001	0,942	358	p<0,001

Na Tabela 07 observa-se que os dois fatores deste estudo são diferentes de uma distribuição normal, uma vez que ambos os testes demonstram significância ao nível 0,001. Isso significa que a mediana é a medida de tendência central mais adequada para estes dados, o que implica em utilizar testes não-paramétricos nas análises subsequentes.

5.2 Análise das variáveis sócio contextuais

Nesta seção, as variáveis sexo, idade, tempo de experiência docente, perfil de formação e características da escola serão descritas com maior profundidade e analisadas em sua relação com os fatores promoção de autonomia e controle por meio da estatística inferencial.

Para averiguar a relação entre sexo e o estilo motivacional, conduziu-se o teste *Mann-Whitney*, um cálculo não-paramétrico utilizado para verificar a existência de diferença significativa entre duas condições de diferentes participantes em cada condição (FIELD, 2009). No resultado da análise (Gráfico 03) observa-se que as mulheres obtiveram um escore significativamente mais alto no fator Promoção de Autonomia ($U=12663$, $p<0,05$) enquanto os homens obtiveram um escore significativamente mais alto no fator Controle ($U=11940$, $p<0,001$). Por ser um teste não paramétrico, a medida de tendência central é a mediana, sendo representada no resultado do teste como “postos de média”.

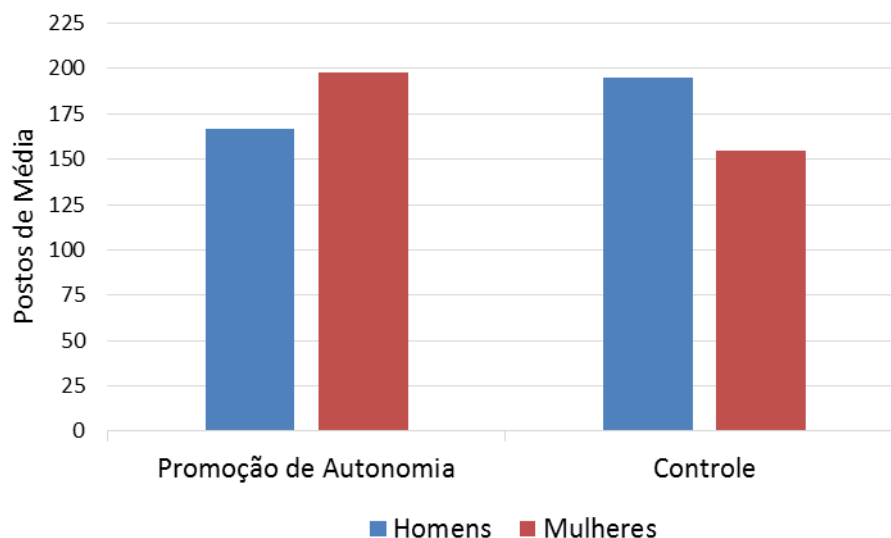


Gráfico 03. Representação do teste *Mann-Whitney* para sexo e fatores de estilo motivacional

Observaram-se também diferenças de distribuição entre os sexos em relação ao instrumento que o professor leciona (Gráfico 04). Um teste qui-quadrado foi conduzido com estas variáveis respeitando o número mínimo de sujeitos em cada grupo formado pelo cruzamento. O qui-quadrado é um teste estatístico inferencial apropriado para analisar relacionamentos entre variáveis categóricas, sendo capaz de demonstrar se existe uma associação significativa entre duas variáveis com diferentes níveis (FIELD, 2009).

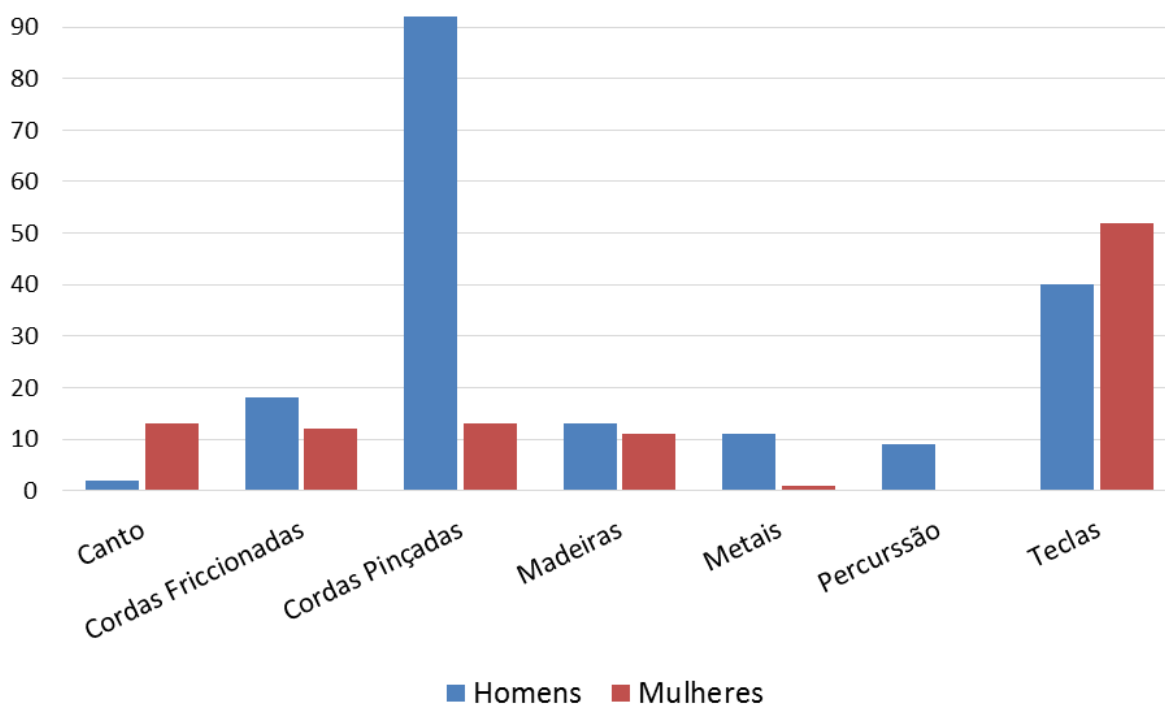


Gráfico 04. Distribuição da amostra por instrumentos musicais e sexo.

A Tabela 08 apresenta o resumo do teste qui-quadrado, no qual encontram-se o número de observações efetivas, o número de observações esperadas e o resíduo ajustado em cada grupo. Para ser considerado significativo, o teste deve possuir o valor de $p < 0,05$ e um resíduo ajustado com valor absoluto superior a 1,96 (CALLEGARI-JACQUES, 2003). Para este teste foram considerados apenas os professores que lecionam instrumentos pertencentes exclusivamente a uma família (ver Tabela 03, p. 114). Como resultado observa-se que as aulas de canto e família das teclas são ministradas predominantemente por mulheres. Já os instrumentos de cordas pinçadas são de maioria masculina. Para os instrumentos de cordas friccionadas e madeiras não houve diferença estatística significativa. Duas famílias de instrumentos não foram representadas por um número suficiente de mulheres que tornasse viável o cálculo do qui-quadrado, porém observa-se uma tendência de predominância masculina na percussão (9 homens e nenhuma mulher) e metais (11 homens e uma mulher).

Tabela 08. Teste qui-quadrado entre sexo e instrumento musical.

		Homens	Mulheres
Canto	observado	2	13
	esperado	9,7	5,3
	resíduo	-4,2	4,2
Cordas Fricionadas	observado	18	12
	esperado	19,3	10,7
	resíduo	-0,5	0,5
Cordas Pinçadas	observado	92	13
	esperado	67,7	37,7
	resíduo	6,2	-6,2
Madeiras	observado	13	11
	esperado	15,5	8,5
	resíduo	-1,1	1,1
Teclas	observado	40	52
	esperado	59,3	32,7
	resíduo	-5,1	5,1

A idade média dos professores participantes do estudo foi de 34,4 anos com o desvio-padrão de 9,6. A menor idade foi 18 anos e a maior 73 anos. A distribuição da amostra por idade (Gráfico 05) mostra que o maior número de professores encontra-se entre 25 e 35 anos.

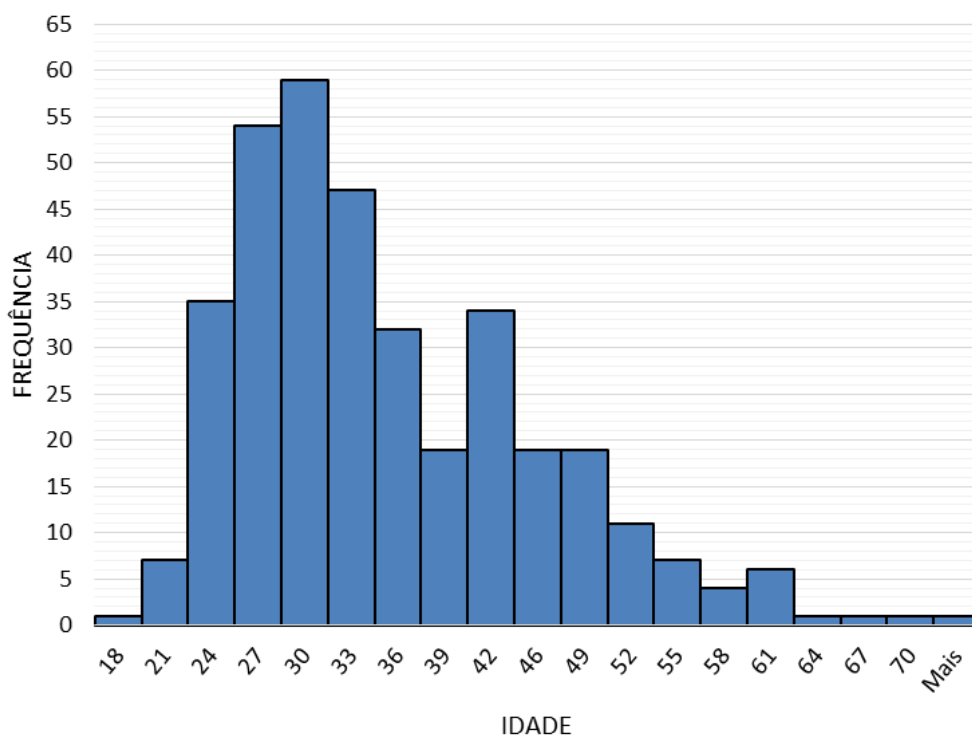


Gráfico 05. Distribuição da amostra por idade.

O tempo médio de prática docente dos professores participantes do estudo é de 14 anos com o desvio-padrão de 8,6. O mínimo de experiência é de 1 ano e o máximo de 48 anos. A distribuição da amostra por tempo de atuação (Gráfico 06) mostra que o maior número de professores encontra-se entre 6 e 18 anos de experiência.

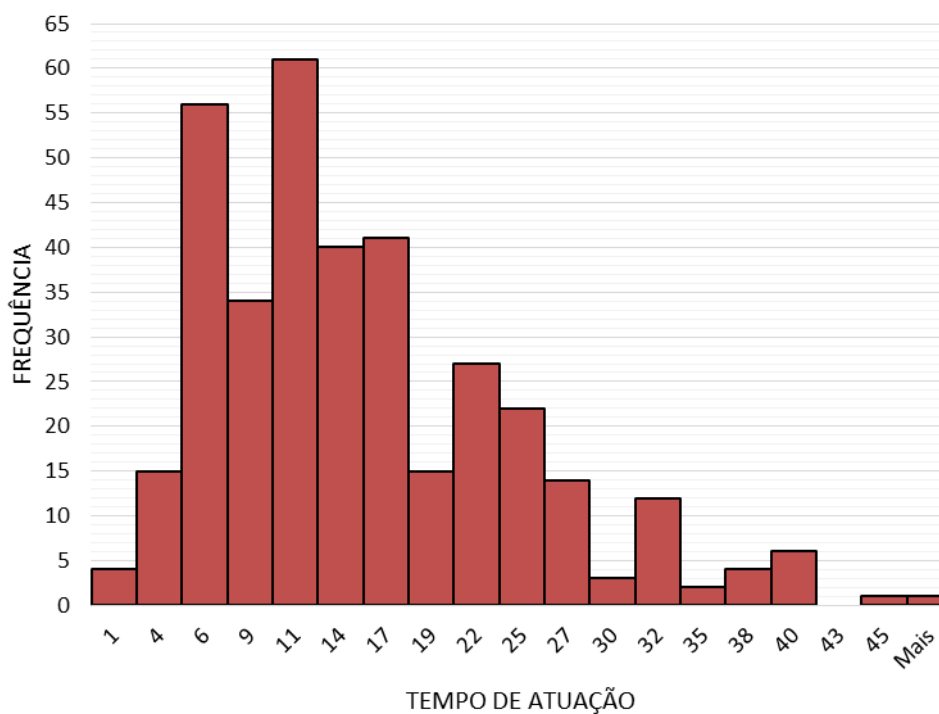


Gráfico 06. Distribuição da amostra por tempo de atuação.

A idade e o tempo de experiência, enquanto variáveis discretas, foram correlacionadas com os fatores provenientes da escala desenvolvida neste estudo. Utilizou-se o teste não-paramétrico ρ de Spearman, recomendado para aferir correlações em amostras com distribuição não-normal (FIELD, 2009). No resultado não foram encontradas correlações significativas, tanto na idade quanto na experiência em relação aos dois fatores investigados neste estudo.

Na amostra foram observados vários perfis de formação, desde o autodidata até o pós-graduado. A proporção de professores não-graduados, graduados e pós-graduados encontra-se representada do Gráfico 07, na qual observa-se um número expressivo de professores graduados e pós-graduados.

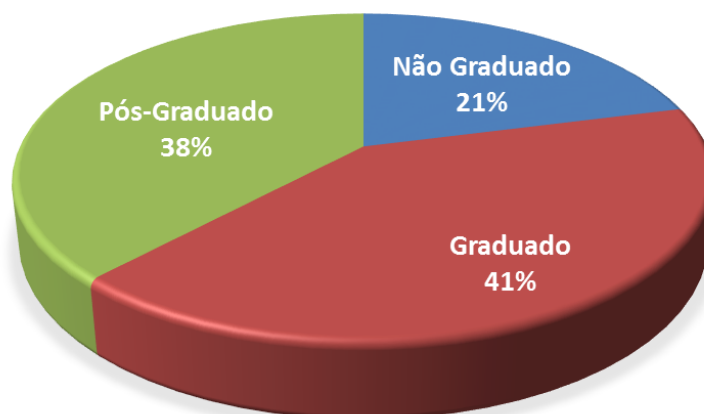


Gráfico 07. Proporção de professores entre três perfis de formação

Na Tabela 09 apresentam-se as subdivisões de cada um dos níveis, demonstrando o número de professores em cada variável. No processo de categorização considerou-se apenas o maior grau de formação assinalado pelo respondente. Também foram considerados apenas os cursos marcados como completo, quando aplicável. Observa-se ainda que não foram consideradas as titulações em outras áreas do conhecimento e que os professores que forneceram informações incompletas foram suprimidos desta tabela.

Tabela 09. Distribuição da amostra pelo perfil de formação.

Nível de escolaridade	Número de professores	Perfil de formação	Número de professores
Não Graduado	70	Autodidata	3
		Professor Particular	16
		Escola Livre	35
		Escola Técnica	16
Graduado	138	Licenciatura	58
		Bacharelado	66
		Duas Graduações	14
Pós-Graduado	125	Especialização	55
		Mestrado	56
		Doutorado	14

Para verificar a relação entre a formação e o sexo dos professores utilizou-se o teste qui-quadrado. Com a aplicação do teste verificou-se que as diferenças entre sexo e formação não são significativas ($\chi^2 = 0,818$, $gl = 2$, $p = 0,664$), o que indica um equilíbrio na formação entre homens e mulheres. No Gráfico 08 é possível visualizar este equilíbrio ao comparar a porcentagem de cada perfil de formação entre homens e mulheres separadamente.

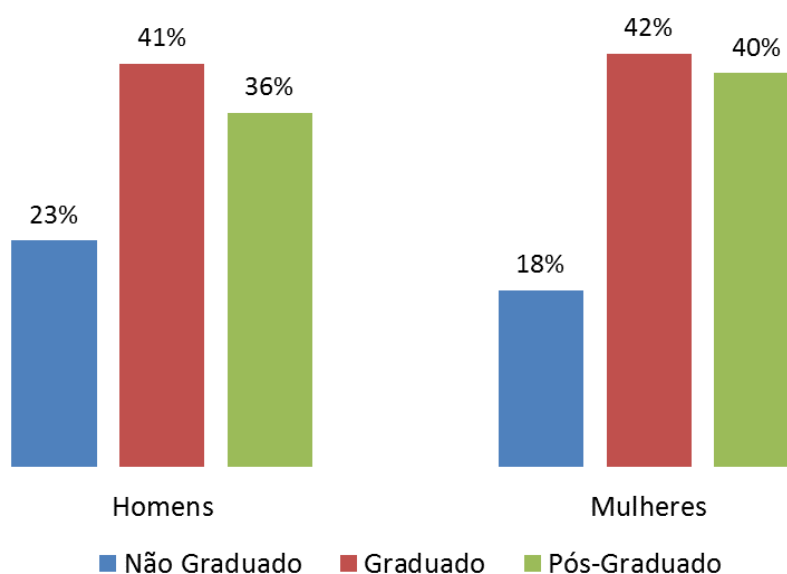


Gráfico 08. Comparativo de perfil de formação entre homens e mulheres.

A relação entre o perfil de formação e o estilo motivacional foi aferida por meio do teste *Kruskal-Wallis*. Este é um cálculo não-paramétrico utilizado para verificar a existência de diferença significativa entre mais de duas condições de diferentes participantes em cada condição (FIELD, 2009). O resultado não foi significativo ($H = 0,592$, $gl = 2$, $p = 0,744$ para o fator 1; $H = 2,587$, $gl = 2$, $p = 0,274$ para fator 2), indicando que a formação do professor não influencia o seu estilo motivacional. Porém, ao conduzir a análise com professores que possuem licenciatura ou bacharelado, verificou-se que os bacharéis obtiveram um maior escore no fator

controle. O teste *Mann-Whitney* (Gráfico 09) foi conduzido apenas com os professores que passaram pela graduação, sendo que a diferença nos escores não foi significativa no fator promoção de autonomia ($U = 5220$, $p > 0,05$) porém foi significativa no fator controle ($U = 4560$, $p < 0,05$).

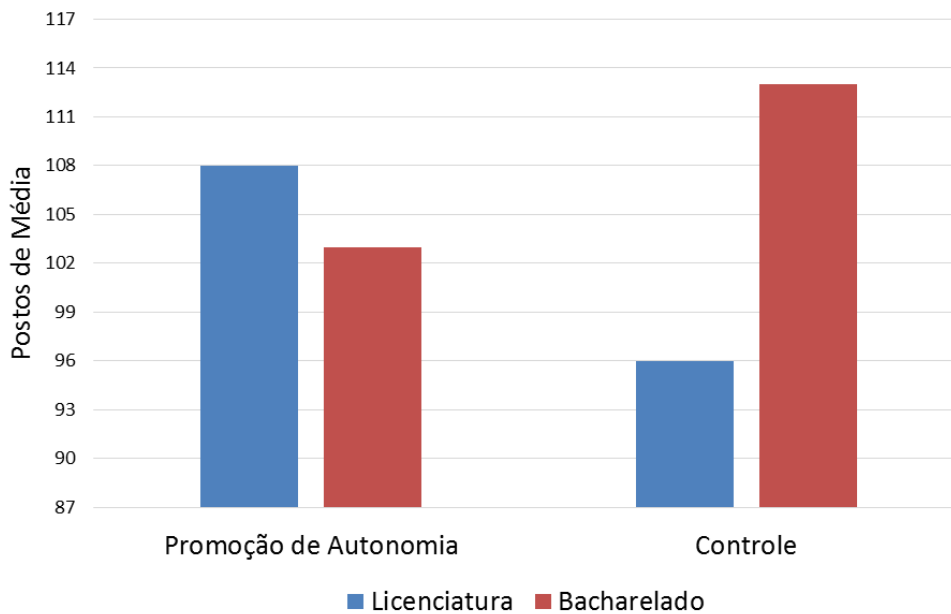


Gráfico 09. Teste *Mann-Whitney* para tipo de graduação e estilo motivacional.

Apesar do teste indicar uma tendência dos bacharéis serem mais controladores quando comparados aos licenciados, não é possível afirmar que este fenômeno está associado exclusivamente à formação recebida na faculdade. No Gráfico 10 observa-se que existe um número proporcionalmente maior de homens que concluíram o bacharelado, assim como um número superior de mulheres que concluíram a licenciatura, quando comparado com a média geral da mostra.

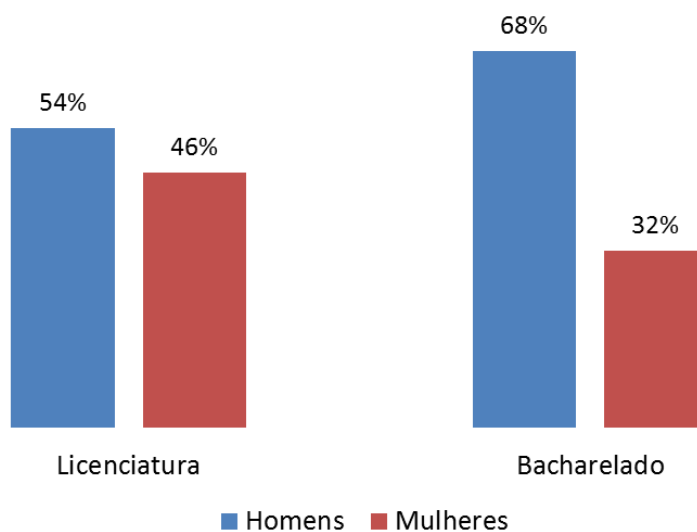


Gráfico 10. Comparativo percentual entre homens e mulheres em relação ao tipo de curso superior.

Ao comparar a distribuição dos sexos entre os dois tipos de graduação por meio do teste qui-quadrado, observou-se que a diferença de sexo em relação ao tipo de curso superior é significativa ($\chi^2 = 4,329$, $gl = 1$, $p < 0,05$, Tabela 10). Comparado com o dado anterior, fica evidente que os bacharéis apresentaram uma pontuação maior no fator controle devido a presença superior de homens neste grupo.

Tabela 10. Resultado do teste qui-quadrado entre sexo e tipos de graduação.

		Licenciatura	Bacharelado
Masculino	observado	53	75
	esperado	60,3	67,7
	resíduo	-2,1	2,1
Feminino	observado	46	36
	esperado	38,7	43,3
	resíduo	2,1	-2,1

O tipo de escola na qual o professor trabalha foi categorizado de acordo com duas qualidades: o nível de ensino (escola livre ou escola técnica) e a orientação financeira (pública ou particular). Observa-se no Gráfico 11 que a maioria dos professores da amostra trabalham em escolas livres:

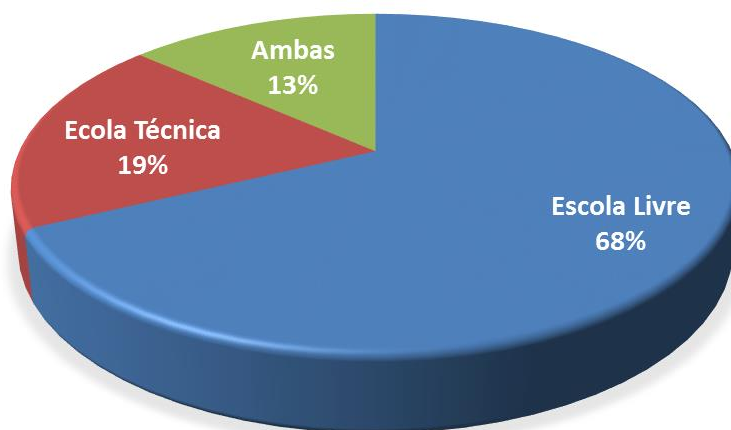


Gráfico 11. Distribuição da amostra por nível de ensino da escola.

No Gráfico 12 observa-se que a maioria dos professores trabalha em escola particular:

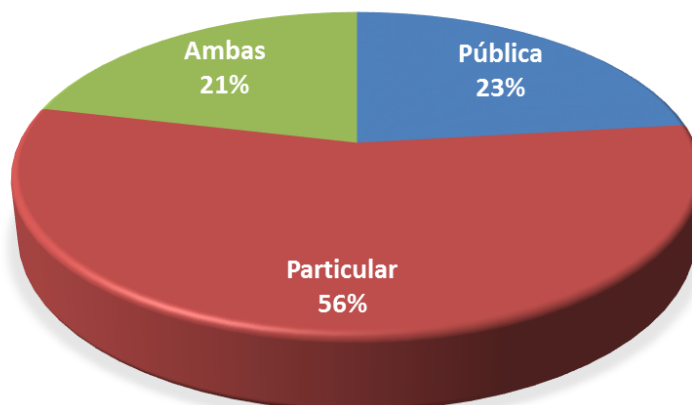


Gráfico 12. Distribuição da amostra por tipo de orientação financiamento da escola.

Um teste qui-quadrado foi conduzido para verificar a relação entre o nível e a orientação financeira da escola. Desconsiderando as respostas assinaladas na opção “ambas”, verificou-se que as escolas livres são predominantemente privadas, enquanto que as escolas técnicas são predominantemente públicas ($\chi^2 = 115,776$, $gl = 1$, $p < 0,001$) (Gráfico 13).

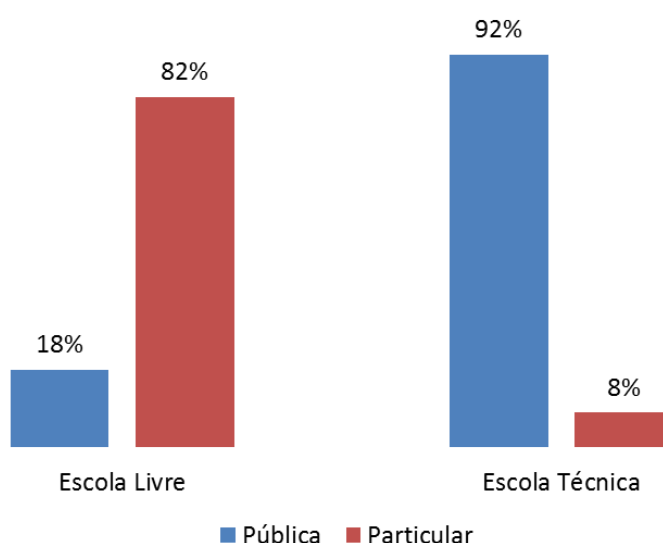


Gráfico 13. Relação entre o nível e orientação financeira da escola.

As características da escola foram relacionadas com o tempo de atuação do professor. Como o tempo de atuação e idade possuem um alto grau de correlação, a análise a seguir contempla apenas a primeira variável. Por meio do teste *Kruskal-Wallis* observou-se que os professores com mais experiência tendem a trabalhar em escolas públicas, enquanto os professores com menos experiência tendem a trabalhar em escolas privadas ($H = 27,962$, $gl = 2$, $p < 0,001$). Visualizando o Gráfico 14, é possível observar que os professores escola pública possuem, em média, maior tempo de experiência quando comparados com professores de escola particular.

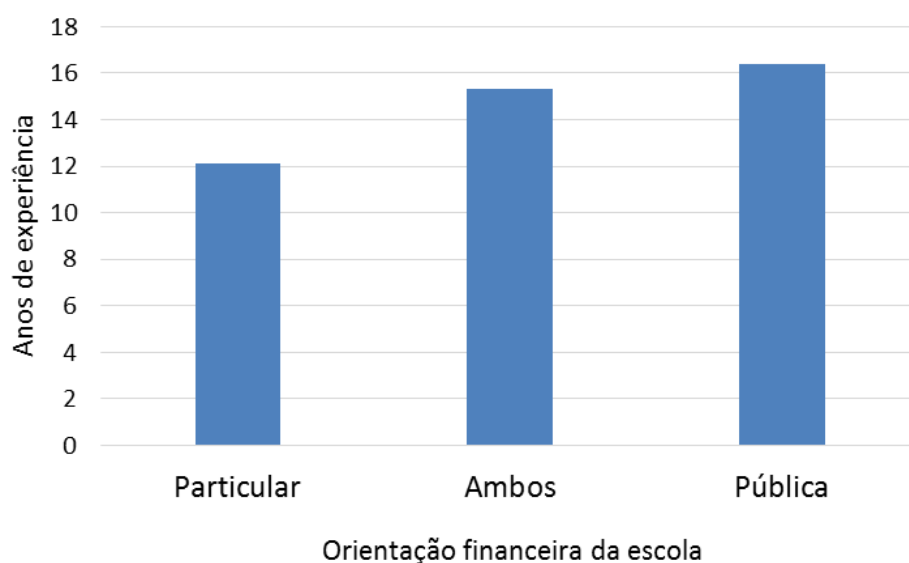


Gráfico 14. Tempo médio de experiência dos professores que trabalham em escolas particulares e/ou públicas.

Da mesma forma, o perfil de formação está associado ao nível da escola. Por meio de teste qui-quadrado, observou-se que os professores não graduados tendem a trabalhar em escolas livres e os professores pós-graduados em escolas técnicas. Já os professores graduados se dividem proporcionalmente entre os níveis da escola ($\chi^2 = 17,389$, gl = 4, p = 0,002) (Tabela 11).

Tabela 11. Resultado do teste qui-quadrado para nível da escola e perfil de formação.

		Livre	Técnica	Ambas
Não Graduado	observado	57	3	10
	esperado	47,4	13,5	9,1
	resíduo	2,8	-3,6	0,4
Graduado	observado	96	26	16
	esperado	93,5	26,6	17,9
	resíduo	0,6	-0,2	-0,6
Pós-Graduado	observado	72	35	17
	esperado	84	23,9	16,1
	resíduo	-2,9	3,2	0,3

Para verificar a relação entre o estilo motivacional e as características da escola, foram conduzidos dois testes. O teste *Kruskal-Wallis* foi conduzido com as variáveis nível da escola, orientação financeira, fator 1 e fator 2. Neste teste não observaram-se relações significativas, com exceção de uma tendência entre as escolas públicas e o fator controle. Para verificar esta tendência foi realizado o teste *Mann-Whitney* com os professores que ensinam em apenas um tipo de escola, com orientação pública ou privada, desconsiderando os professores que assinalaram a opção “ambas”. O teste reafirmou a tendência encontrada anteriormente ($U = 8026$, $p > 0,05$ para fator 1; $U = 6877$, $p < 0,05$ para fator 2), constatando que os professores que trabalham em escolas públicas tendem a ser mais controladores (Gráfico 15). Por fim, não foram encontradas diferenças significativas entre homens e mulheres quando comparados com as características da escola.

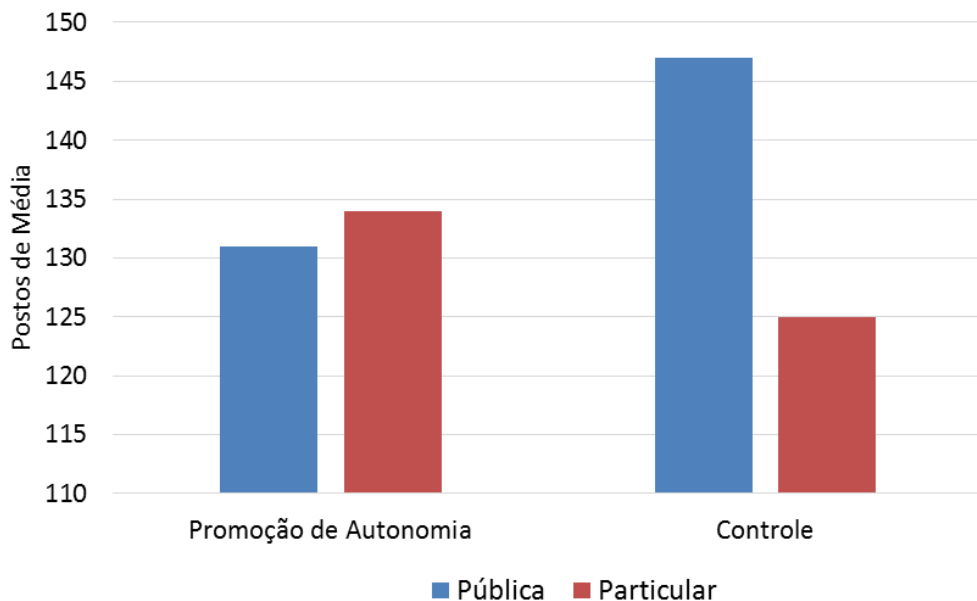


Gráfico 15. Teste *Mann-Whitney* para financiamento da escola e estilo motivacional.

5.3 Análise de agrupamentos

A análise de agrupamentos é uma técnica utilizada em pesquisas com a abordagem centrada na pessoa. De acordo com Vansteenkiste e colaboradores (2009), a identificação da motivação de alunos pela abordagem centrada na pessoa traz, entre outras vantagens, a de propiciar um diagnóstico mais relevante sobre a existência de problemas quando comparada ao uso de pontuações em cada uma das variáveis motivacionais em separado. Neste sentido, as inferências realizadas em um estudo tendem a se adaptar melhor a cada grupo em particular, com maior probabilidade de sucesso.

A análise foi conduzida a partir dos escores fatoriais de controle e promoção de autonomia calculados para cada observação. Foram conduzidas análises hierárquicas e não hierárquicas no *software SPSS*, com diversos métodos e medidas de distância, contudo, nenhuma análise resultou em agrupamentos relativamente heterogêneos entre si e homogêneos internamente. A título de ilustração, a Tabela 12 contém os coeficientes de aglomeração de uma análise de agrupamento hierárquico com o método *Ward* e medida de distância euclidiana quadrática. Esta técnica de análise permite determinar qual o número de agrupamentos é mais relevante para a amostra, por meio de uma grande mudança no coeficiente de aglomeração. Como observa-se nos dados, não existe uma mudança clara entre os coeficientes, o que torna inviável uma definição precisa da melhor solução para o número de agrupamentos.

Tabela 12. Coeficientes de aglomeração nos diferentes números de agrupamentos resultantes da análise hierárquica.

N de agrupamentos	Coeficiente de Aglomeração
2	467,30
3	342,70
4	267,76
5	212,07
6	176,06
7	147,89
8	129,48

Na tentativa de refinar os agrupamentos, foi conduzida também uma análise com o método *K-means* a partir dos centríolos encontrados na análise hierárquica. Esta análise foi conduzida nas soluções de dois, três e quatro agrupamentos, porém observou-se que em todas as situações os agrupamentos continham observações muito heterogêneas e a dissimilaridade entre os grupos não era satisfatória.

Desta forma, optou-se por definir quatro grupos de acordo com os quadrantes oriundos da relação bidimensional entre controle e promoção de autonomia. Conforme ilustrado no Gráfico 16, cada observação encontra-se localizada em um quadrante, tendo como os eixos a média obtida nos escores fatoriais.

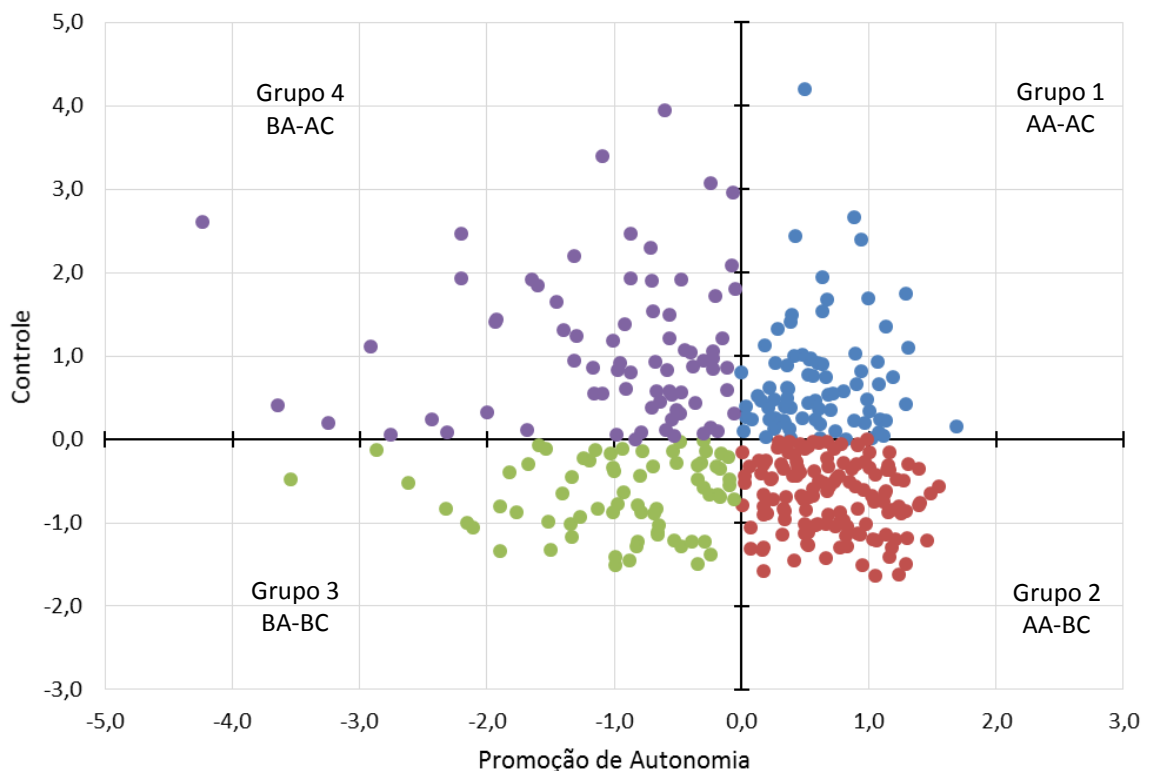


Gráfico 16. Dispersão das observações nos quadrantes.

Como resultado do processo de agrupamento obteve-se o Grupo 1, formado por 79 professores com escores relativamente altos tanto no fator controle quanto no fator promoção de autonomia (AA-AC); o Grupo 2 reúne 133 professores com escores relativamente altos em promoção de autonomia e baixo em controle (AA-AC); o Grupo 3 é formado por 75 professores com baixos escores em ambas variáveis (BC-BA); e o Grupo 4 é composto por 64 professores com altos escores em controle e baixo escores em promoção de autonomia (BA-AC). O resumo dos escores de cada grupo encontram-se separados por fator nas Tabelas 13 e 14.

Tabela 13. Características do Fator Promoção de Autonomia entre os grupos.

Fator 1 – Promoção de Autonomia						
	Perfil	n	Mediana	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Grupo 1	AA	79	0,575	0,36	0,001	1,690
Grupo 2	AA	133	0,685	0,39	0,002	1,549
Grupo 3	BA	71	-0,818	0,71	-3,539	-0,550
Grupo 4	BA	75	-0,990	0,87	-4,232	-0,480

Tabela 14. Características do Fator Controle entre os grupos.

Fator 2 - Controle						
	Perfil	n	Mediana	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Grupo 1	AC	79	0,527	0,70	0,001	4,195
Grupo 2	BC	133	-0,644	0,42	-1,628	-0,002
Grupo 3	BC	71	-0,656	0,43	-1,503	-0,010
Grupo 4	AC	75	0,911	0,87	0,002	3,939

Os escores dos quatro grupos foram submetidas ao teste de *Kruskal-Wallis*, com o objetivo de verificar se os grupos efetivamente diferiam entre si. No resultado (Gráfico 17) observa-se que existe uma diferença expressiva entre os grupos denominados Alto e Baixo em ambos os fatores, o que indica a dissimilaridade entre os grupos ($H=226,69$, $gl=3$, $p<0,001$ para Fator 1; $H=226,91$, $gl=3$, $p<0,001$ para Fator 2).

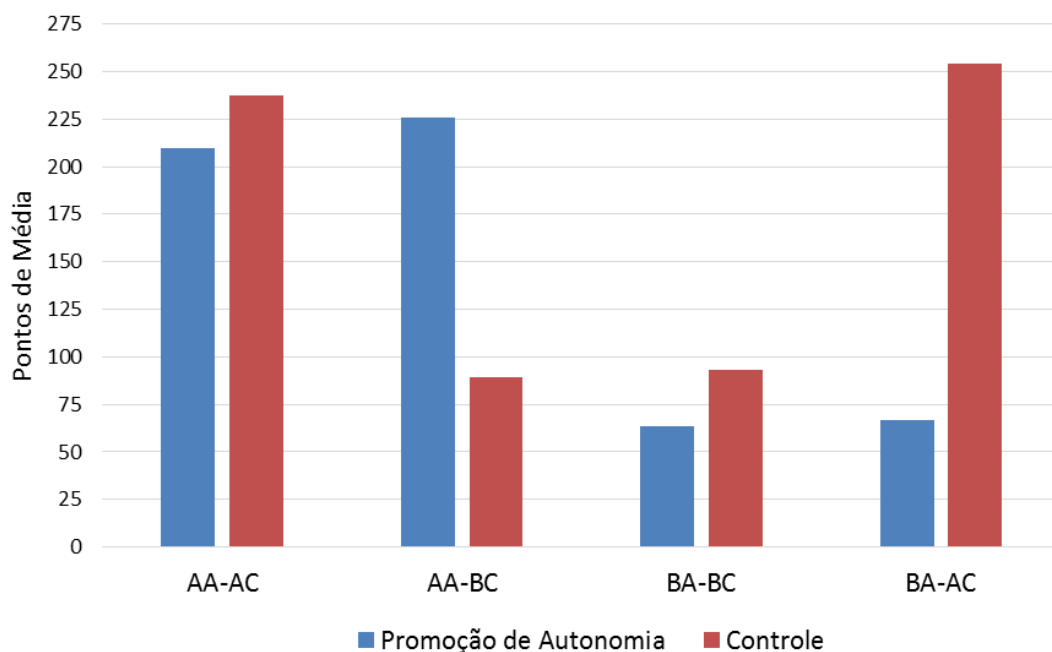


Gráfico 17. Representação do teste Kruskal-Wallis entre os grupos.

Após a definição dos perfis, o foco da análise foi direcionado para as características de cada grupo. Neste sentido, um teste qui-quadrado foi realizada para verificar a distribuição de homens e mulheres entre os grupos e constatou-se uma diferença significativa nos grupos 2 e 4 ($\chi^2 = 19,113$, $gl = 3$, $p < 0,001$, Tabela 15).

Tabela 15. Resultado do teste qui-quadrado para sexo e grupo.

		Masculino	Feminino
Grupo 1 AA-AC	observado	50	29
	esperado	47,7	31,3
	resíduo	0,6	-0,6
Grupo 2 AA-BC	observado	64	69
	esperado	80,2	52,8
	resíduo	-3,6	3,6
Grupo 3 BA-BC	observado	43	28
	esperado	42,8	28,2
	resíduo	0	0
Grupo 4 BA-AC	observado	59	16
	esperado	45,3	29,7
	resíduo	3,6	-3,6

No Gráfico 18 é possível observar que os grupos 1 e 3 mantiveram a mesma proporção do entre homens e mulheres da amostra geral, algo em torno de 60% de homens e 40% de mulheres. Já os grupos 2 e 4 possuem uma relação diferente. Para manter o padrão da amostra geral, esperava-se uma diferença maior no grupo 2 e uma diferença menor no grupo 4. Este dado reforça a análise anterior sobre a diferença entre os sexos, desta vez com um número maior de homens no perfil BA-AC e a predominância de mulheres no grupo AA-BC.

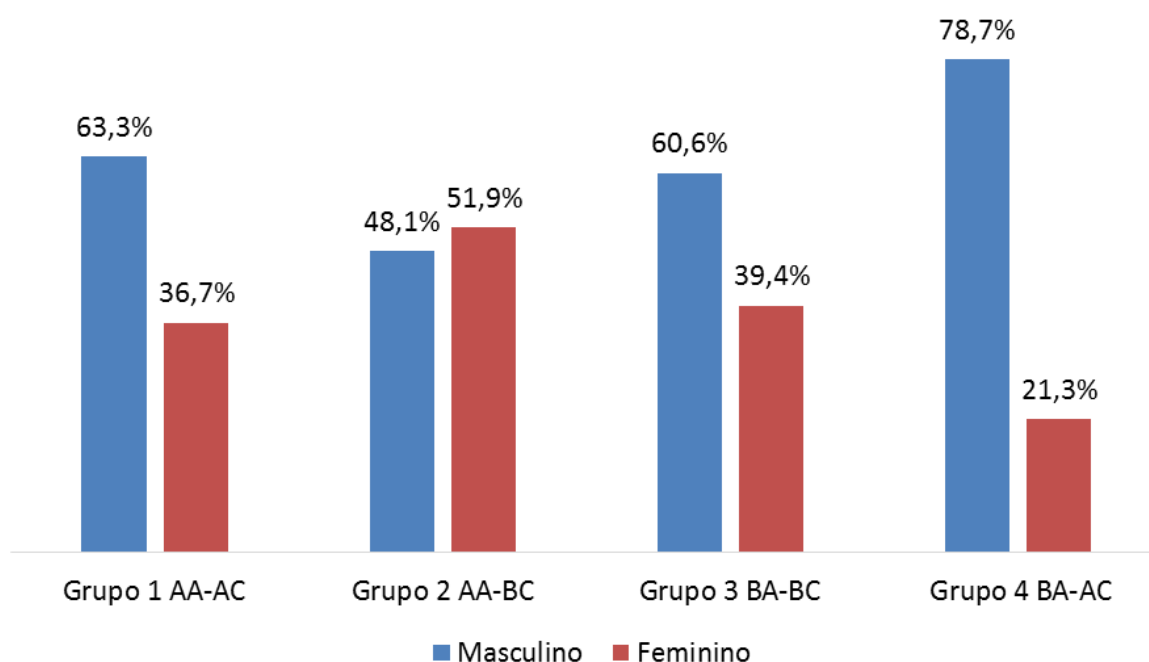


Gráfico 18. Distribuição dos grupos por sexo.

Os testes estatísticos também foram conduzido para verificar as características das escolas nas quais trabalham os professores de cada grupo. Com o teste, observou-se que os grupos foram homogêneos em relação ao nível da escola e também em relação à orientação financeira. Do mesmo modo, não foram encontradas evidências de heterogeneidade entre os grupos quando comparados as características de idade, tempo de experiência docente e perfil de formação.

5.4 Discussão

A partir da análise dos dados constatou-se que: 1) o contexto da escola de música, mais especificamente a orientação financeira da escola, está relacionado com variações no estilo motivacional do professor; 2) o estilo motivacional não demonstrou ser influenciado pela formação dos professores; 3) a variável sexo mostrou ter um

peso maior do que o esperado na variação do estilo motivacional. Estes pontos serão discutidos a seguir em termos de ambiente de ensino, vínculo empregatício, perfil de formação, sexo e crítica ao modelo teórico.

5.4.1 Escola de música: ambiente de ensino, vínculo empregatício e estilo motivacional

Conforme demonstrado pelos testes estatísticos, o estilo motivacional não apresenta variação pelo nível da escola, sendo sua variação relacionada com a orientação financeira. Os professores de escola pública e privada são igualmente promotores de autonomia, porém os professores que trabalham em escola pública são mais controladores. Este fenômeno pode ser analisado em dois aspectos.

O primeiro refere-se ao ambiente de ensino almejado pelas escolas particulares, as quais apresentam flexibilidade no currículo ou programa de disciplinas, trabalham com repertórios voltados para estilos musicais variados e procuram atender as necessidades e objetivos dos alunos (GOSS, 2009; REQUIÃO, 2002; SILVA, 1996). A partir do argumento de Reeve (2009) segundo o qual o comportamento do professor tende a refletir o ambiente da escola, é possível argumentar que o ambiente das escolas privadas é menos controlador devido à flexibilidade no programa de curso, por outro lado as escolas públicas seriam mais controladoras ao procurar manter um programa pré-estabelecido. Isso não significa, contudo, que o ensino de instrumento deve ser desprovido de programa, objetivos e regras. Como ressalta Jang, Deci e Reeve (2010), um ambiente promotor de autonomia deve ter estrutura, de forma que o professor consiga seguir o programa de curso e promover a autonomia simultaneamente. A estrutura é mantida pelo professor que explica com clareza a atividade a ser realizada, possui um plano e metas claras. Em oposição, o caos é a situação na qual o professor dá instruções de maneira confusa e contraditória. Promoção de autonomia e estrutura são construtos complementares, ambos com importância para o engajamento do aluno. A constatação de que professores de escolas públicas possuem maior tendência ao controle quando comparados a professores de escolas privadas também não significa uma diferença na qualidade do ensino. Como crítica ao modelo teórico apresentado a

seguir (seção 5.4.5), o controle, nos termos apresentados pela teoria, não aparenta ser necessariamente ruim no ensino de instrumento musical. Este estudo foi capaz de verificar uma diferença de ambiente nos dois tipos de escola, porém este fenômeno pode ser investigado com uma abordagem de maior profundidade que considere as particularidades únicas de uma escola de música.

O segundo aspecto é voltado ao tipo de vínculo empregatício observado nas escolas brasileiras especializadas em música. Dado à falta de garantias no emprego, os professores de escolas privadas geralmente são orientados a focar o conteúdo das aulas de acordo com os interesses do aluno com o objetivo de mantê-lo matriculado no curso (GOSS, 2009). Os professores que trabalham em escolas com orientação pública geralmente fazem parte do corpo efetivo de professores, cargo conquistado por meio de um concurso. Uma vez que este vínculo é estável, o professor pode atuar com maior conformidade com suas crenças sobre motivação, pois neste caso ele não tem seu emprego ameaçado pela desistência ou queixa de alunos. Vale ressaltar que muitos professores acreditam que estratégias de controle são mais eficazes para melhorar a performance e o engajamento dos alunos, além da sociedade geralmente levar as pessoas a avaliarem como mais competente aquele professor que utiliza estratégias de controle em relação aquele que promove a autonomia (REEVE, 2009).

Por meio de um corte transversal efetuado pela pesquisa survey aqui relatada, foi possível constatar também que os professores de escola pública são, em média, mais velhos e com mais formação. Conforme demonstrado na seção 1.3, a legislação exige das escolas técnicas a contratação de professores com nível superior, enquanto as escolas livres de orientação pública podem contratar professores sem formação acadêmica, embora seja comum a seleção de professores por concursos que exigem tal titulação. Para as escolas livres de orientação privada é facultada a contratação de professores sem formação superior. Neste cenário os dados da pesquisa refletem um movimento lógico de mercado. Os professores jovens que ainda não concluíram a graduação tem nas escolas livres um campo para trabalho, embora exista um descontentamento por parte dos professores por causa da grande variação no valor do salário, bem como a falta de garantias da permanência no emprego (GOSS, 2009). Aqueles que possuem formação acadêmica completa tem a possibilidade de conquistar uma estabilidade maior por meio de concursos abertos por escolas de orientação pública.

5.4.2 O perfil de formação do professor

Ao início deste estudo previa-se que professores com formação pedagógica eram mais promotores de autonomia e menos controladores. Por consequência, esperava-se que os professores bacharéis fossem mais controladores quando comparados com os licenciados, isso porque o curso de bacharelado prepara músicos para performance, enquanto que a licenciatura prepara professores. Neste sentido, especulava-se que os licenciados possuíam um conhecimento pedagógico que proporcionasse mais consciência da necessidade de autonomia do aluno. Contudo, a constatação de que bacharéis e licenciados não diferem entre si abre espaço para algumas observações. Uma possibilidade de explicação é que muitos cursos de bacharelado possuem algumas disciplinas pedagógicas, com o objetivo de preparar o graduando para o ensino do instrumento. Trabalhar como professor é uma das possibilidades de atuação mais tangíveis para o músico instrumentista, tanto que existem hoje no país um número crescente de cursos de licenciatura em instrumento, ou seja, cursos que preparam o professor especificamente para esta atividade.

Especificamente no ensino individual de instrumento, encontram-se na literatura afirmações que defendem a existência de uma herança oriunda do conceito de mestre e aprendiz, que influencia o modo de ensinar (DAVIDSON; JORDAN, 2007). O argumento baseia-se no longo período que um jovem aprendiz percorre estudando com o mesmo professor, fato que potencialmente incita este aluno, quando tornar-se professor, a ensinar da mesma forma como foi ensinado (HADDON, 2009; LOURO; ARÓSTEGUI, 2003; PENNA, 2007). No que se refere ao estilo motivacional, este estudo não pretendeu investigar se os professores de instrumento replicam as estratégias motivacionais de seus mestres, porém, novos estudos poderiam investigar se as estratégias usadas para motivar os alunos estão de fato relacionadas com a forma como os professores foram ensinados. Além disso, os estudos conduzidos por Reeve (1998), Cheon, Reeve e Moon (2012) mostram que até mesmo os professores mais controladores são capazes de aprender e aplicar estratégias de promoção de autonomia em sala de aula. Desta forma, a literatura sobre motivação poderia fazer parte da grade curricular dos cursos técnicos e superiores, considerando que estes cursos formam boa parte dos professores atuantes em escolas de música.

A amostra foi constituída por um número maior de graduados e pós-graduados quanto comparados com os não graduados. Os não graduados demonstraram menos adesão à pesquisa, principalmente o subgrupo formado por autodidatas. Este dado pode refletir dois aspectos: o primeiro refere-se ao desenvolvimento da graduação e pós-graduação em música no país ocorridos nos últimos anos. O aumento da oferta de cursos superiores proporcionou a qualificação dos profissionais de música a ponto de haver muitos professores graduados atuando em escolas de música. O segundo faz referência a pouca familiaridade dos não graduados com a pesquisa científica, ou ainda o afastamento proposital de qualquer atividade acadêmica. Conforme demonstrado por Vieira (2009), existem professores de instrumentos que se sentem confiantes para ensinar e não desejam fazer uma graduação por considerarem este ambiente muito conservador. Cabe aqui relatar um caso ocorrido durante a coleta de dados da presente pesquisa de um professor que respondeu negativamente ao convite de participação. Sua justificativa era que ele mesmo desenvolveu seu método de ensino por não concordar com o que era ensinado na faculdade, de forma que não via razão para participar de uma pesquisa vinda de uma instituição que ele desaprova. A coleta de dados via questionário *online* foi eficiente para a adesão dos professores graduados, porém sua eficiência não foi a mesma para os professores não graduados, principalmente os autodidatas. Neste sentido, um novo estudo poderia ser conduzido, com outra abordagem metodológica, para conhecer as opiniões e crenças desta parcela da população.

Da mesma forma que não foram observadas relações do perfil de formação com o estilo motivacional, também não foram observadas relações significativas entre o constructo teórico e as variáveis idade e tempo de atuação. Este é um dado vai ao encontro de resultados dos estudos de Cai, Reeve, Robson (2002) e Reeve (1998), que também relatam este fenômeno e que sugere não haver mudança no estilo motivacional provocada pelos anos de experiência docente. Contudo, para investigar este fenômeno com maior precisão, seria necessário realizar um estudo longitudinal.

5.4.3 Sexo e estilo motivacional

Apesar das diferenças entre os sexos não ser o foco principal deste trabalho, observou-se que esta variável foi a que apresentou o maior contraste. Outras pesquisas com o estilo motivacional do professor também destacam uma tendência de gênero. Os estudos de Cai, Reeve, Robson (2002) e Reeve (1998) indicam que ser homem é uma característica que leva os professores a adotar formas relativamente mais controladora de ensinar. Assim como na presente pesquisa, o sexo não foi o foco principal dos estudos acima citados, porém, a predominância masculina por controle foi um dado que demonstrou ser significativo.

Durante todo o texto adotou-se o termo sexo para referir-se a características biológicas de homens e mulheres, como uma forma de definir uma variável dicotômica. A partir deste momento, porém, faz-se necessário também a utilização do termo “gênero” para se referir à construção histórica de feminilidade e masculinidade. Ao contrário da dicotomia oriunda da palavra sexo, o termo gênero possui muitos significados, fruto de diferentes abordagens que se ocupam da construção social do masculino e do feminino (CARVALHO; TORTATO, 2009). Os estudos sobre gênero e sexualidade abrangem uma ampla discussão que envolve elementos das esferas cultural, social, política e histórica, que dão margens para temas que extrapolam o escopo do presente trabalho. Neste sentido, a discussão a seguir pretende levantar algumas questões pertinentes ao propósito deste estudo.

As diferenças entre os gêneros são tema de estudo sobre motivação na escola desde a década de 1970, sendo que há uma convergência nas pesquisas em afirmar que as crenças e comportamentos de meninos e meninas seguem um papel estereotipado (MEECE; GLIENKE; BURG, 2006). A escola e a família contribuem para as diferenças de gênero em motivação por meio de uma modelagem estereotipada do comportamento; comunicando diferentes expectativas para meninos e meninas; encorajando diferentes atividades e habilidades (WIGFIELD; ECCLES, 2001). Este fato é observado nas práticas musicais desde muito cedo, sendo que crianças em torno dos oito anos são capazes de discernir instrumentos musicais de acordo com estereótipos de gênero (HARRISON; O’NEILL, 2003). Neste cenário, a escolha do instrumento musical também faz parte do processo de construção simbólica sobre

masculino e feminino, de forma a manter e reproduzir relações existentes, usando noções como senso comum para justificar sua legitimidade (GREEN, 1997).

A predominância masculina entre os professores de instrumento foi apontada como uma tendência, embora seja necessário um estudo com maiores proporções para confirmar este dado em nível nacional. A diferença entre os sexos é algo fortemente presente na educação básica, sendo a predominância feminina superior a 90% na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, indicando um contato maior das crianças com professores do sexo feminino (INEP, 2009). A participação dos homens na educação básica, contudo, amplia-se proporcionalmente conforme a progressão dos anos, chegando a 35% no ensino médio (INEP, 2009). A mesma relação entre a idade do aluno e o sexo do professor é encontrada no ensino de instrumento musical. Uma professora de violão entrevistada por Vieira (2009) relata a preferência de diretores de escolas de música em direcionar alunos crianças para professores mulheres, enquanto alunos adolescentes ou adultos tendem a ser direcionados para professores homens.

O que pôde ser constatado nesta pesquisa é que a diferença entre os sexos está relacionada com a escolha do tipo de curso superior, considerando haver uma tendência para homens bacharéis e mulheres licenciadas. Os dados desta pesquisa vão ao encontro de outra pesquisa realizada em Santa Catarina por Piserchia (2014), que sugere um maior envolvimento dos homens com a profissão músico e mais comprometimento das mulheres com a profissão professor de música. Estes resultados na área de música refletem a feminização do magistério, tanto no Brasil como no exterior, como um fenômeno de origem histórica (ALMEIDA, 1996). Da mesma forma, o resultado da presente pesquisa aponta para algumas diferenças entre os sexos no instrumento musical ensinado pelos professores que participaram do estudo. Observou-se uma tendência feminina para canto e instrumento de teclas, enquanto que os instrumentos de cordas pinçadas tendem a ser ensinados por homens. Dado que vai ao encontro dos resultados obtidos por Piserchia (2014), que indica a preferência de canto para as mulheres e instrumentos de cordas pinçadas para os homens.

As questões de gênero também estão implícitas no ambiente de escola de música. Conforme relatado por Vieira (2009), a coordenação da escola possui o poder de direcionar um aluno para o professor que julga-se mais adequado, havendo uma tendência ao direcionamento de crianças para professores mulheres, enquanto os

adolescentes tendem a ser direcionados para os professores homens. Por parte do professor, é observado uma possível identificação deste com alunos do mesmo sexo, ou então do cuidado de professoras em evitar possíveis assédios com alunos homens em idade adulta, principalmente em ambiente privado (VIEIRA, 2009). Estas são questões que abrem possibilidades para novos estudos, tal como investigar se há alterações de estilo motivacional quando o professor está frente a um aluno do sexo oposto.

Considerando que ser homem ou ser mulher é algo aprendido desde o início da vida, a diferença de estilo motivacional entre os sexos pode ser interpretado pela expectativa da sociedade em relação as atitudes do professor ou da professora. Como sugere Reeve (2009), muitos professores consideram que ser controlador é um indicativo de competência profissional. Da mesma forma, alguns professores podem ter uma personalidade inclinada para o controle, caracterizada pelo autoritarismo, opinião conservadora e pouca abertura para novas experiências. Com base nos dados do presente estudo, é possível ponderar que a crença no controle possui uma influência maior para o homem, talvez pelas características dos estereótipos masculino e feminino construídos em nossa sociedade.

Uma vez que a distinção dos instrumentos musicais entre os sexos é observada desde a infância, as medidas tomadas para a manutenção da igualdade sexual devem ser tomadas desde as primeiras noções sobre instrumento musical. Apesar de este ser um traço da sociedade contemporânea, o professor que tem conhecimento destas diferenças pode direcionar o seu trabalho de forma mais consciente. Quanto ao estilo motivacional, o fato dos homens serem mais controladores é algo que está ligado a profundas questões históricas, sociais e políticas, sendo a prática de ensino de música um reflexo deste fenômeno amplo. Este estudo foi capaz de apontar uma diferença de estilo motivacional entre os sexos, sendo que esta constatação pode levar a novos questionamentos sobre gênero no ensino de música, que devem ser investigados com um respaldo teórico que abarque as nuances da construção social do masculino e do feminino.

5.4.4 Crítica ao modelo teórico: necessidade de autonomia, idade e especialização do aluno

Um dos pontos mais frágeis do conceito de estilo motivacional do professor é a defesa de que a promoção de autonomia é sempre melhor do que atitudes controladoras. A crítica a esta afirmação pode ser feita em três frentes: a primeira, encontrada na literatura, refere-se a necessidade de autonomia do aluno; as demais, oriundas desta pesquisa, baseiam-se em questões de idade e *expertise* dos alunos.

A crítica sobre a necessidade de autonomia do aluno parte da premissa de que alguns alunos possuem um perfil no qual a promoção de autonomia desencadeia estados de ansiedade. Os dados empíricos relatados por Kupers e colaboradores (2013) vão nesta direção ao constatar que os padrões de promoção de autonomia variam entre as diferentes díades de professor-aluno, no sentido de que o suporte à autonomia não apresenta os mesmos resultados para todos. Conforme observado pelos autores, a promoção de autonomia em aulas individuais de instrumento pode gerar ausência de resposta do aluno. Este é um ponto muito evidente no ensino individual, porém não muito nítido no ensino coletivo. No contexto coletivo da educação básica fica mais difícil identificar os comportamentos de ausência, uma vez que a escolha de um aluno pode estar amparada na escolha de seus colegas. Já no ensino individual o contexto torna-se mais intimidador, com um potencial para gerar estados de ansiedade naqueles que possuem pouca necessidade de autonomia.

Outros questionamentos podem ser feitos quanto à idade dos alunos. Os estudos americanos e brasileiros realizados com a escala *Problems in School* tiveram como população professores do ensino fundamental e médio. Neste contexto, os professores possuem alunos de uma mesma faixa etária, enquanto que no ensino de instrumento musical o professor trabalha com alunos de todas as idades. Neste sentido vale aqui destacar que muitos professores escreveram comentários ao final do questionário com perguntas sobre a idade dos alunos nas situações apresentadas nas vinhetas da escala. A indagação era no sentido de que eles teriam atitudes diferenciadas com alunos criança. Tais comentários foram importantes para tomar conhecimento deste fato e constatar a necessidade de uma nova pesquisa para se compreender as diferenças de atitude professor de acordo com a idade do aluno. No que se refere à percepção do aluno, a pesquisa de Davidson e colaboradores (1998)

constatou que as crianças tendem a valorizar apenas os traços de amizade e bom relacionamento como o professor, porém as habilidades musicais do professor vão se tornando mais relevantes conforme as crianças vão crescendo. Fatos como este mostram que a idade do aluno possui características que podem, de alguma forma, influenciar o estilo motivacional do professor.

Questionamentos semelhantes podem ser feitos a partir do nível de especialização (*expertise*) na qual o aluno se encontra. Elliot (1995), ao estabelecer critérios para definir a *expertise* em performance musical, defende que os iniciantes possuem pouca capacidade de reflexão crítica na ação, enquanto que um músico especialista é capaz de fazer escolhas musicais e avaliar os resultados desta escolha, bem como monitorar e administrar pensamentos próprios, tanto no decorrer da ação como no desenvolvimento de suas habilidades a longo prazo. Neste sentido, um aluno que possui um tempo de estudo e adquiriu certo conhecimento prático seria mais propenso a atuar de forma autônoma quando comparado a um aluno iniciante.

A literatura informa que a condução dos alunos por meio de respostas, soluções e comportamentos considerados corretos é um traço do professor controlador. Sob este aspecto, questiona-se qual o impacto destas atitudes em um aluno iniciante e um aluno avançado. Talvez oferecer respostas prontas para um aluno iniciante não seja algo desmotivador nem comprometedor de sua autonomia. Já um aluno avançado possui mais condições de refletir sobre a própria prática. Da mesma forma a teoria prevê que o uso de explicações lógicas são um traço do professor promotor de autonomia, porém, uma explicação lógica pode não ser suficiente para promover uma regulação interna. Um detalhe de técnica instrumental, por melhor justificado que seja, pode ser avançado demais para a compreensão de um iniciante. A necessidade de autonomia de alunos experientes e alunos iniciantes é outro tema que pode ser abordado por uma pesquisa futura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo investigar o estilo motivacional de professores de instrumento musical que lecionam em escolas de música. Conforme demonstrado ao longo do trabalho, o ensino de instrumento musical possui uma série de procedimentos consolidados por uma tradição que remete ao conceito de mestre e aprendiz. Esta prática, contudo, é constantemente desafiada pelas mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas, acarretando na demanda de uma abordagem de ensino mais flexível e condizente com o perfil diversificado do profissional contemporâneo da área de música. Neste contexto a literatura aponta para a necessidade de compreendermos não apenas o desenvolvimento de habilidades musicais, mas também os processos motivacionais, criativos e interpessoais no ensino e aprendizagem de um instrumento musical.

Para se realizar esta pesquisa adotou-se o conceito de estilo motivacional do professor, conceito este que se baseia na Teoria da Autodeterminação para debater questões educacionais. Este referencial teórico foi utilizado para fundamentar dezenas de estudos em vários países, sendo que no Brasil sua primeira aplicação foi realizada por Guimarães em 2003. Apesar de ser planejado para a pesquisa com professores de educação básica, este construto ofereceu suporte para esta pesquisa, que, por meio de uma escala específica para o contexto da aula individual de instrumento, possibilitou o desenvolvimento de um estudo inédito sobre o ensino de música.

A metodologia empregada baseou-se em estudos conduzidos com esta orientação teórica. A escolha por uma abordagem quantitativa foi amparada em um grande corpo de pesquisas que utilizam de escalas de avaliação psicológica para mensurar algum traço latente específico do processo motivacional. O uso de escalas como instrumento de coleta de dados é um procedimento consolidado na pesquisa científica e vem se tornando cada vez mais complexo e refinado. A escala desenvolvida neste estudo seguiu as recomendações de estudiosos da psicometria, incluindo o direcionamento dos itens para um contexto específico e a avaliação por meio de análise de conteúdo e estrutura interna. Os dados obtidos com a escala foram relacionados com as variáveis sócio contextuais e possibilitaram a análise de questões específicas ao ensino de instrumento musical.

A técnica de seleção da amostra aqui utilizada, a chamada bola de neve, foi fundamental para obter um número satisfatório de participantes. Esta técnica permitiu o acesso a uma população dispersa e heterogênea, que dificilmente poderia ser abordada com outra estratégia de seleção de amostra. Apesar de ter comportado as necessidades deste estudo, o survey baseado na internet por meio da bola de neve não se mostrou plenamente eficiente para acesso a uma parcela da população. Os professores autodidatas participaram em um número reduzido, não apenas por haver relativamente poucos músicos deste perfil lecionando em escolas de música, mas também pela falta de adesão à pesquisa acadêmica. Neste sentido uma pesquisa com outra abordagem metodológicas seria aconselhável para se conhecer as concepções pedagógicas destes professores.

A análise e discussão dos dados possibilitou o desenvolvimento de argumentos que constituem a presente tese. Em um primeiro momento houve a necessidade de verificar as propriedades psicométricas da escala, algo que a práxis atual conta com uma diversidade de procedimentos e cálculos sofisticados para atingir-se um refinamento teórico satisfatório. No segundo momento, os dados obtidos na pesquisa de campo, alguns dicotômicos e outros com diversas opções de categorias, foram relacionados com os construtos controle e promoção de autonomia, o que permitiu uma visão geral de como este conceito teórico está situado no ensino individual de instrumento musical.

Dentro do escopo deste trabalho defendo que promoção de autonomia e controle são construtos independentes no contexto da aula individual de instrumento musical. A análise das propriedades psicométricas da escala desenvolvida neste estudo possibilitou uma interpretação diferenciada da proposta teórica. Originalmente o conceito de estilo motivacional do professor estipula quatro estilos relacionados em forma de *continuum*. Contudo, os dados obtidos na análise fatorial permitiu o desenvolvimento desta tese, que afirma a relação ortogonal entre os fatores controle e promoção de autonomia no contexto do ensino individual de instrumento. Com esta interpretação, controle e promoção de autonomia são construtos independentes e devem ser analisados separadamente. Esta interpretação dos construtos teóricos serviu de base para as análises subsequentes, envolvendo agrupamentos de variáveis isoladas. A análise de agrupamentos, apesar de ser uma tendência nos estudos recentes sobre motivação, não demonstrou boa aplicabilidade ao conjunto de dados levantados neste estudo. Esta análise evidenciou apenas as diferenças entre

os gêneros, enquanto que outras características da amostra tornaram-se evidentes apenas na análise de variáveis isoladas. Contudo, a interpretação ortogonal dos fatores é uma ideia possível e que deve ser amadurecida por meio de mais estudos que considerem as particularidades do ensino individual de instrumento.

Outro aspecto da tese elaborada neste estudo é a influência de elementos sócio contextuais no estilo motivacional do professor. Ao contrário do que se esperava, o que influencia as atitudes do professor não relaciona-se com sua formação, idade ou tempo de atuação, mas está relacionado ao sexo e vínculo empregatício. Quanto ao sexo, os homens demonstraram ser mais controladores que as mulheres, embora sejam igualmente promotores de autonomia. Este dado corrobora outras pesquisas sobre o estilo motivacional e também abre margens para discussões que ultrapassam o escopo deste trabalho. As questões de gênero estão presentes no ensino de música da mesma forma como estão presentes na sociedade em geral, sendo necessário mais estudos que abordem este tema na educação musical. As questões trabalhistas levantadas neste estudo refletem a necessidade de maior diálogo sobre a profissão de professor de instrumento na área de educação musical. A falta de garantia no emprego vivenciada por muitos professores de escolas privadas, bem como o vínculo permanente dos professores concursados em escolas públicas estão relacionados com seu estilo motivacional, e conseqüentemente com outros aspectos da pedagogia do instrumento. Estes são questões que muitas vezes ficam apenas como um pano de fundo no debate sobre o ensino de instrumento, sendo que uma das contribuições deste estudo foi ressaltar o papel destes aspectos para a aula individual de música.

Por meio deste estudo também foi possível fazer uma apreciação do conceito de estilo motivacional do professor e conseqüentemente de alguns aspectos da Teoria da Autodeterminação. O contexto da aula individual de instrumento possui características próprias que devem ser consideradas para um refinamento da proposta teórica. Com base na literatura observou-se que a promoção de autonomia não é necessariamente produtiva para alunos que apresentam pouca necessidade de autonomia. Com base nos comentários obtidos na coleta de dados, observou-se que os próprios professores assumem atuar de forma diferenciada com alunos crianças. Da mesma forma ponderou-se sobre a necessidade de autonomia de alunos iniciantes e alunos experientes. Neste sentido é possível questionar a soberania da promoção de autonomia em relação ao controle: o controle é sempre prejudicial? A promoção

de autonomia é sempre preferível? A promoção de autonomia é apropriada também para alunos que sentem ansiedade com este tipo de situação? Atitudes com traços de controle são necessariamente ruins para o ensino de crianças bem pequenas? Atitudes com traços de controle podem ser adequadas para ensinar alunos iniciantes no instrumento?

Estas são questionamentos que podem ser investigados por novos estudos. A proposta de relação ortogonal entre controle e promoção de autonomia descrita neste estudo é uma reinterpretação do modelo original e que deve ser amadurecida por meio de novos estudos no contexto do ensino de instrumento musical. Os novos perfis oriundos desta interpretação podem ser investigados e definidos em sua natureza empírica. Da mesma forma, o estudo do estilo motivacional do professor de instrumento pode avançar nas questões intrínsecas ao aluno, como sua necessidade de autonomia, idade e nível de especialização. Por fim, espera-se que todos os esforços dispendidos para a compreensão destas e outras questões possibilitem auxiliar os estudantes a vivenciarem a música de forma significativa e a dar vazão aos seus recursos motivacionais internos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane S. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. *Caderno de Pesquisa*, n. 96, p. 71–78, 1996.
- ALVES, Gisele A. S.; SOUZA, Mayra S.; BATISTA, Makilim N. Validade e precisão de teses psicológicas. In: AMBIEL, RODOLFO A. M. *et al.* (Org.). *Avaliação psicológica: guia de consulta para estudantes e profissionais de psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- AMBIEL, Rodolfo A. M.; ANDRADE, Josemberg M.; CARVALHO, Lucas F.; CASSEPP-BORGES, Vicente. “E viveram felizes para sempre”: a longa (e necessária) relação entre psicologia e estatística. In: AMBIEL, Rodolfo A. M. *et al.* (Org.). *Avaliação psicológica: guia de consulta para estudantes e profissionais de psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- ANASTASI, Anne. Evolving concepts of test validation. *Annual Review Of Psychology*, v. 37, p. 1-15, 1986.
- ARAÚJO, Rosane C. *Um estudo sobre os saberes docentes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. 2005. Tese (Doutorado em Música). 280 f. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.
- BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisa survey*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- BAUMEISTER, Roy F.; LEARY, Mark R. The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, v. 117, n. 3, p. 497–529, 1995.
- BERGE, Jos M. F. *et al.* Some new results on correlation-preserving factor scores prediction methods. *Linear algebra and its applications*, n. 289, p. 311–318, 1999.
- BLACK, Aaron E.; DECI, Edward L. The effects of instructors’ autonomy support and students’ autonomous motivation on learning organic chemistry: a self-determination theory perspective. *Science Education*, v. 84, n. 6, p. 740-756, 2000.
- BOONE JR., Harry N.; BOONE, Deborah A. Analyzing Likert Data. *Journal of Extension*, v. 50, n. 2, 2012.
- BRASIL. Câmara De Educação Superior. Conselho Federal de Educação. Parecer n. ° 977/65. Conceitos de Pós Graduação, Mestrado e Doutorado. Brasília, 1965. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf>. Acesso em: 6 maio 2013.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 6 maio 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 17/97. Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb017_97.pdf>. Acesso em: 4 maio 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 04/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf>. Acesso em: 16 Maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico - artes. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/artes_ref.pdf>. Acesso em 6 maio 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n.º 01/2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pósgraduação. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n.º 01/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 16 maio 2013.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-lei n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 6 maio 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n.º 02/2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>. Acesso em: 16 Maio 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 277/2006. Nova forma de organização da educação profissional e tecnológica de graduação. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces277_06.pdf>. Acesso em: 16 maio 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n.º 01/2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pósgraduação lato sensu, em nível de especialização. Brasília, 2007a. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf>. Acesso em 16 Maio 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n.º 02/2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf>. Acesso em 16 Maio 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 11/2008. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf>. Acesso em: 6 maio 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 01/2008. Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb001_08.pdf>. Acesso em: 16 Maio 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 03/2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, 2008c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb003_08.pdf>. Acesso em: 16 Maio 2013.

BZUNECK, José A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José A. (Org.). *A Motivação do Aluno*. Petrópolis: Vozes, 2001.

BZUNECK, José A.; GUIMARÃES, Sueli É. R. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Psico-USF*, v. 8, n. 2, p. 137-143, 2003.

BZUNECK, José A.; GUIMARÃES, Sueli É. R. Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23, n. 4, p. 415-422, 2007.

CAI, Yi; REEVE, Johnmarshall; ROBINSON, Dawn T. Home schooling and teaching style: comparing the motivating styles of home school and public school teachers. *Journal of Educational Psychology*, v. 94, n. 2, p. 372-380, 2002.

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

CAMPBELL, Patricia S. *Lessons from the world: a cross-cultural guide to music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1991.

CAREY, Gemma M. et al. Characterising one-to-one conservatoire teaching: some implications of a quantitative analysis. *Music Education Research*, v. 15, n. 3, p. 357–368, 2013.

CARVALHO, Marília G.; TORTATO, Cintia S. B. Gênero: considerações sobre o conceito. In: LUZ, Nanci S.; CARVALHO, Marília G.; CASAGRANDE, Lindamir S. (Org.). *Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola*. Curitiba: Editora da UTFPR, 2009. p. 21–32.

CERNEV, Francine K. A motivação dos professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação. 2011. 159f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

CHEON, Sung H.; REEVE, Johnmarshall; MOON, Ik S. Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of sport & exercise psychology*, v. 34, n. 3, p. 365–96, 2012.

CHIRKOV, Valery et al. Differentiating autonomy from individualism and independence: a self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of personality and social psychology*, v. 84, n. 1, p. 97–110, 2003.

CHIRKOV, Valery I.; RYAN, Richard M. Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, v. 32, n. 5, p. 618-635, 1 set. 2001.

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

COSTA, Cristina Porto. A formação do técnico em música em nível médio na visão de professores de instrumento musical. *Revista da Abem*, v. 20, n. 29, p. 103–115, 2012.

CREECH, Andrea; GAUNT, Helena. The changing face of individual instrumental tuition: value, purpose, and potential. In: MCPHERSON, GARY E.; WELCH, GRAHAM F. (Org.). *The oxford handbook of music education*. vol. 1. New York: Oxford, 2012. p. 694–711.

CREECH, Andrea; HALLAM, Susan. Parent–teacher–pupil interactions in instrumental music tuition: a literature review. *British Journal of Music Education*, v. 20, n. 1, p. 29-44, mar. 2003.

CREECH, Andrea; HALLAM, Susan. Interaction in instrumental learning: the influence of interpersonal dynamics on parents. *International Journal of Music Education*, v. 27, n. 2, p. 94-106, 30 abr. 2009.

CREECH, Andrea; HALLAM, Susan. Interpersonal interaction within the violin teaching studio: the influence of interpersonal dynamics on outcomes for teachers. *Psychology of Music*, v. 38, n. 4, p. 403-421, 2010.

CREECH, Andrea; HALLAM, Susan. Learning a musical instrument: the influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Psychology of Music*, v. 39, n. 1, p. 102-122, 16 jul. 2011.

CRONBACH, Lee J. *Fundamentos em testagem psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *A descoberta do fluxo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CUNHA, Elisa S. *Compreender a escola de música como uma instituição: um estudo de caso em Porto Alegre – RS*. 2009. 234f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

DAL BELLO, Márica P. A formação do músico: uma reflexão sobre a docência. *Revista da Fundarte*. Montenegro, v. 10, p. 13 – 16, 2005.

DAMÁSIO, Bruno F. Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica*, v. 11, n. 2, p. 213–228, 2012.

DAVIDSON, Jane W. *et al.* Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, v. 46, n. 1, p. 141-160, 1998.

DAVIDSON, Jane W.; JORDAN, Nicole. Private teaching, private learning: an exploration of music instrument learning in the private studio, the junior and senior conservatories. In: BRESLER, Liora (Org.). *International handbook of research in arts education*. Dordrecht: Springer, 2007. p. 729-744.

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

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

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

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da Abem*, v. 8, p. 29-32, 2003.

DOURADO, Oscar. Por um novo modelo. *Revista da Abem*, v. 2, p. 68-73, 1995.

ELIOT, David J. *Music matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press, 1995.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a conservatórios. *Revista da Abem*, n. 7, p. 69-74, 2002.

ESTEVAM, Vicente; FREIRE, Vanda B. Ensino de música e evasão em conservatórios de Minas Gerais. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 20., 2011. Vitória. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011. Cd Rom, p. 1102 – 1112.

EVANS, Paul; MCPHERSON, Gary E.; DAVIDSON, Jane W. The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music*, v. 41, n. 5, p. 600–619, 2013.

FIELD, Andy. *Descobrendo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

FONTEERRADA, Marisa T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FULMER, Sara M.; FRIJTERS, Jan C. A Review of Self-Report and Alternative Approaches in the Measurement of Student Motivation. *Educational Psychology Review*, v. 21, n. 3, p. 219–246, 2009.

GAUNT, Helena. One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, v. 36, n. 2, p. 215-245, 10 out. 2008.

GEMBRIS, Heiner; DAVIDSON, Jane W. Environmental Influences. In: PARNCUTT, RICHARD; MCPHERSON, GARY E. (Org.). *The science and psychology of music performance*. New York: Oxford, 2002. p. 17-30.

GLASER, Scheilla; FONTEERRADA, Marisa. Músico-professor: uma questão complexa. *Música Hodie*, v. 7, n. 1, p. 27-49, 2007.

GOSS, Luciana. *A formação do professor para a escola livre de música*. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Música). Centro de Artes, Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

GOUVEIA, Valdiney V.; SANTOS, Walberto F.; MILFONT, Taciano L. O uso da estatística na avaliação psicológica: comentários e considerações práticas. In: HUTZ, Claudio S. (Org.). *Avanços e polêmicas em avaliação psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

GREEN, Lucy. *Music, gender, education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

GRICE, James W. Computing and evaluating factor scores. *Psychological Methods*, v. 6, n. 4, p. 430–450, 2001.

GUIMARÃES, Sueli É. R. *Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento*. 2003. 188f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

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

GUIMARÃES, Sueli É. R.; BZUNECK, José A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciência e Cognição*, v. 13, n. 1, p. 101-113, 2008.

GUIMARÃES, Sueli É. R.; BZUNECK, José A.; BORUCHOVITCH, Evely. Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 19, n. 1, p. 17-24, 2003.

GUIMARÃES, Sueli É. R.; BZUNECK, José A.; BORUCHOVITCH, Evely. Instrumentos brasileiros de avaliação da motivação no contexto escolar: contribuições para pesquisa, diagnóstico e intervenção. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José. A.; GUIMARÃES, Sueli. É. R. (Org.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 71-96.

HADDON, Elizabeth. Instrumental and vocal teaching: how do music students learn to teach? *British Journal of Music Education*, v. 26, n. 1, p. 57-70, 11 fev. 2009.

HALLAM, Susan. The Predictors of Achievement and Dropout in Instrumental Tuition. *Psychology of Music*, v. 26, n. 2, p. 116-132, 1 out. 1998.

HAIR, Joseph F. et al. *Análise multivariada de dados*. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HALLAM, Susan. The Predictors of Achievement and Dropout in Instrumental Tuition. *Psychology of Music*, v. 26, n. 2, p. 116–132, 1998.

HAIR, Joseph F. et al. *Análise multivariada de dados*. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HARRISON, Annah. C.; O'NEILL, Susan. Preferences and children's use of gender-stereotyped knowledge about musical instruments: making judgments about other children's preferences. *Sex Roles*, v. 49, p. 389–400, 2003.

HIGA, Evandro. Centro de Arte Viva: reflexões sobre uma escola alternativa de música de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., 2007. Campo Grande. *Anais...* Disponível em: <<http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/anais2007/inicio.html>>. Acesso em 20 dez. 2011.

HOLGADO–TELLO, Francisco P. *et al.* Polychoric versus Pearson correlations in exploratory and confirmatory factor analysis of ordinal variables. *Quality & Quantity*, v. 44, n. 1, p. 153–166, 2008.

HOWE, Michael J. A.; SLOBODA, John A. Young musician's significant accounts of significant influences in their early lives: teachers, practicing and performing. *British Journal of Music Education*, v. 8, n. 1, p. 53-63, 1991.

INEP. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília: [s.n.], 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/76/68>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

JANG, Hyungshim; REEVE, Johnmarshall; DECI, Edward L. Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, v. 102, n. 3, p. 588-600, 2010.

KENNEL, Richard. Systematic Research in Studio Instruction in Music. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol (Org.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford, 2002. p. 243-256.

KRAEMER, Rudolf D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, p. 48–73, 2000.

KUPERS, Elisa et al. A mixed-methods approach to studying co-regulation of student autonomy through teacher-student interactions in music lessons. *Psychology of Music*, v. 0, n. 0, p. 1–26, 2013. Disponível em: <<http://pom.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0305735613503180>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

LAROS, Jacob A. O uso da análise fatorial: algumas diretrizes para pesquisadores. In: PASQUALI, LUIZ (Org.). *Análise fatorial para pesquisadores*. Brasília: LabPAM, 2005. p. 141–160.

LIBÂNEO, José C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOEWENTHAL, Kate M. *An introduction to psychological tests and scales*. London: UCL Press, 1996.

LORENZO-SEVA, Urbano. Promin: a method for oblique factor rotation. *Multivariate Behavioral Research*, v. 34, n. 3, p. 347–365, 1999.

LORENZO-SEVA, Urbano; FERRANDO, Pere J. FACTOR: a computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior research methods*, v. 38, n. 1, p. 88–91, 2006.

LORENZO-SEVA, Urbano; TIMMERMAN, Marieke E.; KIERS, Henk A. L. The Hull Method for selecting the number of common factors. *Multivariate Behavioral Research*, v. 46, n. 2, p. 340–364, 2011.

LOURO, Ana L.; ARÓSTEGUI, José L. Docentes universitário/professores de instrumento: suas concepções sobre educação e música. *Em Pauta*, v. 14, n. 22, p. 35-64, 2003.

LOURO, Ana L. M.; SOUZA, Jusamara. Professor de instrumento: como a performance convive com a pedagogia? *Expressão*, v. 3, n. 1, p. 110-116, 1999.

MACHADO, Amélia C. T. A. et al. Estilos motivacionais de professores: preferência por controle ou por autonomia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 32, n. 1, p. 188–201, 2012.

MALHOTRA, Naresh. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, Evely. Atribuições de causalidade: a compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José A. (Org.). *A Motivação do Aluno*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. *Opus*, v. 13, n. 2, p. 175-196, 2007.

MAYER, John D.; FABER, Michael A.; XU, Xiaoyan. Seventy-five years of motivation measures (1930–2005): A descriptive analysis. *Motivation and Emotion*, v. 31, n. 2, p. 83-103, 15 jun. 2007.

MCPHAIL, G. J. Developing student autonomy in the one-to-one music lesson. *International Journal of Music Education*, v. 31, n. 2, p. 160–172, 2013.

MCPHERSON, Gary E.; DAVIDSON, Jane W. Playing an instrument. In: MCPHERSON, Gary E. (Org.). *The child as musician: a handbook of musical development*. New Jersey: Oxford, 2006. p. 331-352.

MCPHERSON, Gary E.; DAVIDSON, Jane W.; FAULKNER, Robert. *Music in our lives: rethinking musical ability, development and identity*. Oxford: Oxford University Press, 2012.

MEC. Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/cnct/>>. Acesso em: 30 set. 2014.

MEECE, Judith L.; GLIENKE, Beverly Bower; BURG, Samantha. Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, v. 44, n. 5, p. 351–373, 2006.

MILLS, Janet. *Instrumental teaching*. New York: Oxford, 2007.

MUELLER, Claudia M.; DWECK, Carol S. Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 75, n. 1, p. 33-52, 1998.

MUTHÉN, B.; DU TOIT, S. H. C.; SPISIC, D. *Robust inference using weighted least squares and quadratic estimating equations in latent variable modeling with categorical and continuous outcomes*. Relatório técnico não publicado, 1997.

MUTHÉN, L. K.; MUTHÉN, B. *Mplus: Statistical analysis with latent variables. User's guide*. Los Angeles: Muthén & Muthén, 2010.

OLIVEIRA, Beatriz de M. O curso técnico em música: reflexões sobre a adequação do currículo no Conservatório de Uberlândia – MG. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 19., 2010. Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. Cd Rom, p. 1368 – 1378.

OLIVEIRA, Karla D. *Professores de piano: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre/RS*. Dissertação (Mestrado em Música). 140 f. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

PASQUALI, Luiz. Teste referentes a construto: teoria e modelo de construção. In: PASQUALI, Luiz (Org.). *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM; IBAPP, 1999.

PASQUALI, Luiz. Testes psicológicos: conceitos, histórias, tipos e usos. In: PASQUALI, Luiz (Org.). *Técnicas de Exame Psicológico*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

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

PENNA, Maura. Não basta tocar? discutindo a formação do educador musical. *Revista da Abem*, v. 16, p. 49-56, 2007.

PIMENTEL, Maria O. Q. O curso técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández sob o olhar de seus egressos: o perfil do profissional formado e suas perspectivas sobre o mercado de trabalho. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 20., 2011. Vitória. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011. Cd Rom, p. 1586 – 1598.

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

PITTS, Stephanie; DAVIDSON, Jane; MCPHERSON, Gary E. Developing effective practise strategies: case studies of three young instrumentalists. *Music Education Research*, v. 2, n. 1, p. 45-56, mar. 2000.

PRESLAND, Carole. Conservatoire student and instrumental professor: the student perspective on a complex relationship. *British Journal of Music Education*, v. 22, n. 03, p. 237, 21 out. 2005.

PRIMI, Ricardo; MUNIZ, Monalisa; NUNES, Carlos H. S. S. Definições contemporâneas de validade de testes psicológicos. In: HUTZ, Claudio S. (Org.). *Avanços e polêmicas em avaliação psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

QUEIROZ, Luis R. S.; MARINHO, Vanildo M. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do projeto político pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da Abem*, v. 13, p. 83-92, 2005.

QUEIROZ, Rômulo M. de. O curso técnico em instrumento e a concepção de músico profissional. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 19., 2010. Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. Cd Rom, p. 1358 – 1367.

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

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

REEVE, Johnmarshall. *Motivação e emoção*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006a.

REEVE, Johnmarshall. Teachers as facilitators: what autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, v. 106, n. 3, p. 225-236, 2006b.

REEVE, Johnmarshall. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, v. 44, n. 3, p. 159-175, 2009.

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

REEVE, Johnmarshall; DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-Determination Theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: MCINERNEY, Dennis M.; ETEN, Shawn V. (Org.). *Big Theories Revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. p. 31-60.

REEVE, Johnmarshall et al. Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, v. 26, n. 3, p. 183-207, 2002.

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

REEVE, Johnmarshall; HALUSIC, Marc. How K-12 teachers can put selfdetermination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, v. 7, n. 2, p. 145-154, 25 jun. 2009.

REEVE, Johnmarshall; JANG, Hyungshim. What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, v. 98, n. 1, p. 209-218, 2006.

RENEWICK, James M.; MCPHERSON, Gary E. Interest and choice: student-selected repertoire and its effect on practising behaviour. *British Journal of Music Education*, v. 19, n. 02, p. 173–188, 2002

RENEWICK, James M.; REEVE, Johnmarshall. Supporting motivation in music education. In: MCPHERSON, Gary E.; WELCH, Graham F. (Org.). *The oxford handbook of music education*. vol.1. New York: Oxford, 2012. p. 143-162.

REQUIÃO, Luciana P. S. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. *Revista da Abem*, v. 7, p. 59-67, 2002.

RIBEIRO, Giann Mendes. *Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância: uma perspectiva contemporânea da motivação*. 2013. 240f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

RIFE, Nora A. *et al.* Children's private satisfaction music with lessons. *Journal of Research in Music Education*, v. 49, n. 1, p. 21-32, 2001.

ROSTVALL, Anna-Lena; WEST, Tore. Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. *Music Education Research*, v. 5, n. 3, p. 213-226, nov. 2003.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, p. 5467, jan. 2000a.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American psychologist*, v. 55, n. 1, p. 68-78, jan. 2000b.

SCHREIBER, James B. *et al.* Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, v. 99, n. 6, p. 323–338, 2006.

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

SILVA, Walênia M. Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos. *Revista da Abem*, v. 3, p. 51-64, 1996.

SLOBODA, John A.; HOWE, Michael J. A. Biographical precursors of musical excellence: an interview study. *Psychology of Music*, v. 19, n. 1, p. 3-21, 1 abr. 1991

THOMPSON, Ted. Do we need to train teachers how to administer praise? self-worth theory says we do. *Learning and Instruction*, v. 7, n. 1, p. 49-63, mar. 1997.

STROET, Kim; OPDENAKKER, Marie-Christine; MINNAERT, Alexander. Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, v. 9, p. 65-87, 2013.

THOMPSON, Ted. Do we need to train teachers how to administer praise? self-worth theory says we do. *Learning and Instruction*, v. 7, n. 1, p. 49-63, 1997.

THURLINGS, Marieke *et al.* Understanding feedback: A learning theory perspective. *Educational Research Review*, v. 9, p. 1-15, jun. 2013.

TRIANAFYLLAKI, Angeliki. A call for more instrumental music teaching research. *Music Education Research*, v. 7, n. 3, p. 383-387, nov. 2005.

URBINA, Susana. *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VALLERAND, Robert J.; FORTIER, Michelle S.; GUAY, Frédéric. Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 72, n. 5, p. 1161-76, maio 1997.

VAN DEN BROECK, Anja *et al.* Unraveling the importance of the quantity and the quality of workers' motivation for well-being: a person-centered perspective. *Journal of Vocational Behavior*, v. 82, n. 1, p. 69-78, 2013.

VANSTEENKISTE, Maarten *et al.* Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child development*, v. 76, n. 2, p. 483-501, 2005.

VANSTEENKISTE, Maarten *et al.* Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, v. 101, n. 3, p. 671-688, 2009.

VIEGAS, Maria A. R. Repensando o ensino-aprendizagem de piano do Curso Técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João Del-Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault. *Revista da Abem*, v. 15, p. 81-90, 2006.

VIEIRA, Alexandre. *Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão: um estudo sobre culturas profissionais no campo da música*. 2009. 179f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VIEIRA, Lia B. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará*. 2000. 176f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

WIGFIELD, Allan; ECCLES, Jacquelynne S. The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In: WIGFIELD, Allan; ECCLES, Jacquelynne S. (Org.). *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press, 2001. p. 91–120.

WOOLFOLK, Anita E.; HOY, Wayne K. Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, v. 82, n. 1, p. 81–91, 1990.

WORMINGTON, Stephanie V.; CORPUS, Jennifer H.; ANDERSON, Kristen G. A person-centered investigation of academic motivation and its correlates in high school. *Learning and Individual Differences*, v. 22, n. 4, p. 429–438, ago. 2012.

ZHUKOV, Katie. Interpersonal interactions in instrumental lessons: teacher/student verbal and non-verbal behaviours. *Psychology of Music*, p. 1-18, 24 jan. 2012. Disponível em: <<http://pom.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0305735611430434>>. Acesso em: 11 abr. 2013.

APÊNDICE A - questionário sobre problemas na aula de instrumento musical

Problemas na Aula de Instrumento Musical



Prezado Professor

Obrigado por participar da pesquisa! Leia atentamente as informações abaixo antes de responder o questionário:

- O tempo de resposta é de aproximadamente 15 minutos.
- Não existem respostas certas ou erradas.
- Sua participação não lhe acarretará nenhum custo ou ganho financeiro.
- A qualquer momento você poderá solicitar a sua saída da pesquisa sem ônus de qualquer natureza.
- As informações recolhidas serão confidenciais e anônimas.
- Os resultados obtidos com a pesquisa serão divulgados em revistas e eventos científicos.

() Declaro que concordo em participar da pesquisa

Dados Pessoais

e-mail: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____

Estado em que reside: _____

Instrumento(s) que leciona: _____

Tempo de atuação como professor (considere toda sua carreira como professor, incluindo trabalhos informais): _____

Indique quais das seguintes opções representa sua formação em música:

() Autodidata

() Aula Particular

() Escola Livre

() Escola Técnica

() incompleto () em andamento () concluído

() Graduação - Licenciatura

() incompleto () em andamento () concluído

() Graduação - Bacharelado

() incompleto () em andamento () concluído

() Pós-Graduação - Especialização

() incompleto () em andamento () concluído

() Pós-Graduação - Mestrado

() incompleto () em andamento () concluído

() Pós-Graduação - Doutorado

() incompleto () em andamento () concluído

() Outro. Especifique: _____

() incompleto () em andamento () concluído

Qual o tipo de escola você trabalha?

- Escola Livre de Música - Pública
- Escola Livre de Música - Privada
- Escola Técnica de Nível Médio - Pública
- Escola Técnica de Nível Médio - Privada
- Outro (especifique) _____

Questionário sobre problemas na aula de instrumento musical

Nas próximas páginas você encontrará uma série de situações. Cada uma delas descreve um incidente e, em seguida, apresenta quatro maneiras diferentes de resolvê-lo. Por favor, leia cada caso e considere cada opção de resposta. Pense o quanto as opções são apropriadas para lidar com o problema apresentado. Você pode achar uma das opções “perfeita” e, nesse caso, marque a opção referente a “muito apropriado”. Você pode considerar uma opção “completamente imprópria” e então marque esta opção. Caso você considere uma opção “razoável”, selecione alguma opção intermediária. Por favor, avalie cada uma das quatro opções apresentadas para cada caso e assinale-a na escala que o acompanha.

Há dez casos com quatro opções de resposta para cada um deles. Não há respostas certas ou erradas para essas situações. Os estilos das pessoas são diferentes e estamos interessados em saber o que você considera apropriado, tendo em vista o seu próprio estilo.

Algumas histórias indagam o que você faria como professor. Outras solicitam que você responda como se fosse dar um conselho para outro professor. Para responder, marque uma das sete opções disponíveis entre "muito impróprio" e "muito apropriado".

A) Pedro é um aluno estudioso e engajado. Entretanto, nas últimas aulas ele parece desatento, apático e demonstra não ter estudado seu instrumento. Ele possui habilidades para tocar as músicas propostas, porém vem apresentando desempenho insatisfatório. A coisa mais apropriada para o professor de Pedro fazer é:

- 1) Ressaltar para Pedro que todos os alunos do nível dele já tocaram este repertório e, portanto, ele também deve tocar (MC).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

- 2) Entender os motivos que o levaram a diminuir seu interesse pelas atividades e ajudá-lo a encontrar uma solução (AA).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

- 3) Informar que ele só receberá uma música que gosta quando apresentar o repertório atual de forma satisfatória (AC).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

- 4) Ressaltar que através deste repertório ele irá desenvolver habilidades necessárias para tocar músicas de seu interesse (MA).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

B) A aluna Luiza foi convidada para se apresentar na audição da escola. Ela aceitou o convite, porém com muita insegurança. Apesar do professor de Luiza ficar apreensivo em relação à sua performance, Luiza o surpreendeu se apresentando com segurança e desenvoltura. Com o resultado positivo da audição, o professor de Luiza decide:

- 5) Entregar-lhe uma lembrancinha pela apresentação bem sucedida (AC).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

- 6) Valorizar a independência da aluna, ressaltando que o sucesso nas apresentações depende dela mesma (AA).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

- 7) Enfatizar que aceitar desafios é uma boa estratégia para melhorar o desempenho (MA).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

- 8) Parabenizá-la, enfatizando que ela fez o que todos esperavam que ela fizesse (MC).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

C) Marcelo é um aluno pré-adolescente que reclama de quase todas as atividades propostas por você. Ele não dá a menor atenção para seus esforços em tornar as atividades mais atraentes, e a aula fica monótona e cansativa. Para mudar esta situação, você resolve:

- 9) Ressaltar que os pais dele certamente esperam que ele se dedique mais aos estudos (MC).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

- 10) Comunicar que se ele não fizer as atividades propostas, ele não poderá participar de outras atividades existentes na escola (AC).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

- 11) Explicar para ele que no estudo do instrumento nem todas as atividades são interessantes, porém são necessárias para o desenvolvimento de habilidades específicas (MA).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

- 12) Contar com ideias do aluno para juntos desenvolverem uma atividade diferente (AA).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

D) Seu aluno escolheu uma música que ele gostaria muito de aprender. Ele iniciou o estudo com muita empolgação, mas, com o tempo foi perdendo o interesse porque a música era muito difícil para ele. Percebendo o desinteresse do aluno, você decide que o melhor a fazer é:

- 13) Ajudar o aluno a identificar as dificuldades por si mesmo e incentivá-lo a pensar em maneiras de resolvê-las (AA).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

- 14) Lembrá-lo de que foi ele mesmo que escolheu aquela música e por isso deve se dedicar mais (MC).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

- 15) Reconhecer que a música é difícil, mas ressaltar que este desafio é uma boa oportunidade para o seu crescimento (MA).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

- 16) Conceder mais uma semana para o aluno estudar informando que na próxima aula ele receberá uma nota pelo seu desempenho (AC).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

E) Um professor, amigo seu, faz um comentário sobre um aluno desinteressado e espera que você lhe dê um conselho sobre como tornar este aluno mais motivado. Para ajudá-lo, você diz que:

17) Ele deve explicar a finalidade dos exercícios, técnicas e repertório, deixando claro o porquê de cada atividade (MA).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

18) Quando o aluno fizer algo satisfatório, o professor deve oferecer algo em troca, como uma lembrancinha ou uma música que ele gosta (AC).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

19) Ele deve falar para o aluno desinteressado a respeito de seus melhores alunos e como eles se comportam nas aulas (MC).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

20) Ele deve trabalhar de acordo com os interesses pessoais do aluno (AA).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

F) Você tem uma aluna que demonstra muita insegurança na hora de tocar. Ela se reprime quando erra, sente-se intimidada por você e não deseja se apresentar em público. Para amenizar o problema, você decide que:

21) Vai inscrevê-la na audição da escola para que ela tenha mais experiência com a prática musical (AC).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

22) Vai dizer-lhe que você gostaria que ela fosse mais desinibida (MC).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

23) Vai deixá-la escolher situações ou formas de tocar nas quais ela se sente mais segura (AA).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

24) Vai explicar que é possível aprender e melhorar através dos erros (MA).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

G) Você recebeu um aluno novo esta semana. Logo de início o aluno fala pra você que já fez aulas no passado e não conseguiu obter muito progresso. Assim, ele pede para você: “professor, vai devagar porque eu não sou bom em música”. Ao ouvir isso, você decide que a melhor estratégia para elevar sua autoestima é:

25) Conduzir as aulas sem pressão, de forma que o aluno sinta-se mais seguro ao longo do tempo (AA).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

26) Explicar que ele pode vencer a insegurança através de disciplina e dedicação (MA).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

27) Ser imparcial, pois os alunos precisam fazer o que deve ser feito, indiferente de suas experiências anteriores (MC).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

28) Utilizar de notas ou recompensas para incentivá-lo a estudar cada vez mais (AC).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

H) Rodolfo é um aluno dedicado. Ele é competente, engajado e sempre está disposto a realizar as tarefas que você sugere. Porém, nesta semana ele falou para você que está pensando em parar de fazer aulas por um tempo. Você pergunta o motivo e lhe parece algo irrelevante. Assim, como tentativa de manter seu aluno você decide:

29) Ressaltar que a aprendizagem musical leva tempo e é necessário ser persistente e não desistir perante as dificuldades (MA).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

30) Prometer-lhe um lugar de destaque na escola, caso ele resolva continuar (AC).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

31) Conversar mais sobre o problema para tentar ajudá-lo a encontrar uma alternativa que seja boa para ele (AA).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

32) Falar que você ficaria desapontado caso ele desistisse (MC).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

I) Guilherme é um aluno que tem muita dificuldade com ritmo. Ele demonstra interesse nas aulas, porém parece não gostar quando você faz exercícios de ritmo. Como tentativa de motiva-lo a estudar rítmica, você decide:

33) Falar que todos os alunos conseguem realizar estes exercícios (MC).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

34) Dar uma música nova toda vez que ele terminar uma série de exercícios (AC).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

35) Sugerir que ele faça uma autoavaliação e pense em estratégias para melhorar (AA).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

36) Explicar que os exercícios de ritmo ajudam a desenvolver habilidades necessárias para tocar qualquer instrumento (MA).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

J) Seu aluno está há várias aulas tocando a mesma música e não apresenta avanços. A aula está monótona e cansativa. Com a intenção de mudar este quadro, você resolve que o melhor a fazer é:

37) Incentivar o aluno a refletir sobre continuar estudando aquela música ou se é melhor escolher outra (AA).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

38) Marcar uma avaliação específica com aquela peça, afim de que ele a estude (AC).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

39) Falar que todos os outros alunos do nível dele já tocaram esta música e ele também deverá tocar (MC).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

40) Ensinar sobre outros aspectos da música, como estrutura e contexto histórico-social, para que o aluno a valorize mais (MA).

1	2	3	4	5	6	7
Muito Impróprio			Moderadamente Apropriado			Muito Apropriado

Se você puder contribuir um pouco mais com esta pesquisa, por favor, digite o nome e e-mail de outros professores de instrumento que você conhece. Dentro de alguns dias eles serão convidados a responder o questionário.

Nome: _____ e-mail: _____

Nome: _____ e-mail: _____

Nome: _____ e-mail: _____

Nome: _____ e-mail: _____

Nome: _____ e-mail: _____

Obrigado pela participação!

APÊNDICE B – documento para avaliação dos juízes

PROBLEMAS NA AULA DE INSTRUMENTO MUSICAL

Instruções

Prezado Juiz

A escala que você irá avaliar refere-se a atuação do professor perante problemas de falta de interesse dos alunos. Para isso, o questionário possui 10 vinhetas, sendo representadas situações-problemas encontradas no cotidiano da prática do ensino individual de instrumento. Após cada vinheta são sugeridas quatro alternativas de resolução do problema, no qual o entrevistado deve assinalar entre 1 a 7 (desde muito impróprio até muito apropriado). Cada alternativa está associada a um fator do construto teórico denominado “estilo motivacional do professor”.

Os estudos empíricos realizados com este construto trabalham com a hipótese de haver quatro estilos motivacionais, dois relativamente mais controladores, dois relativamente mais promotores de autonomia. Os quatro fatores são definidos da seguinte forma:

Alto Controlador – AC: o professor identifica a solução e utiliza um motivador extrínseco tangível para encorajar comportamentos apropriados.

Moderado Controlador – MC: o professor identifica a solução e encoraja sua implementação recorrendo ao senso de obrigação internalizado pelo aluno (“faça o que você deve”) ou através do que os outros considerem correto (“isso é para o seu próprio bem”).

Moderado Promotor de Autonomia – MA: o professor esclarece da lógica subjacente à agenda escolar aos alunos e promove suas internalizações e valorizações de tarefas ou formas de comportamentos.

Alto Promotor de Autonomia – AA: o professor encoraja o aluno a diagnosticar o problema, gerar uma solução e tentar resolver por si próprio.

Sua tarefa é identificar qual fator é representado em cada item. Na escala que você recebeu encontram-se quatro alternativas logo abaixo de cada item, e você deve assinalar o fator que demonstra ser condizente. Veja o exemplo abaixo:

1) Dar uma lição de moral no aluno.

AC MC MA AA

Ao final de cada página encontra-se um espaço para observações. Neste espaço você pode inserir comentários sobre qualquer aspecto da vinheta e dos itens.

Após finalizar sua análise envie o arquivo pra meu e-mail: edsonf83@yahoo.com.br. Caso você tenha alguma dúvida ou deseje obter um maior refinamento teórico, por favor, entre em contato através do e-mail acima citado.

Obrigado!



Edson Figueiredo

A) Pedro é um aluno estudioso e engajado. Entretanto, nas últimas aulas ele parece desatento, apático e demonstra não ter estudado seu instrumento. Ele possui habilidades para tocar as músicas propostas, porém vem apresentando desempenho insatisfatório. A coisa mais apropriada para o professor de Pedro fazer é:

- 1) Ressaltar para Pedro que todos os alunos do nível dele já tocaram este repertório e, portanto, ele também deve tocar.

AC	MC	MA	AA

- 2) Entender os motivos que o levaram a diminuir seu interesse pelas atividades e ajudá-lo a encontrar uma solução.

AC	MC	MA	AA

- 3) Informar que ele só receberá uma música que gosta quando apresentar o repertório atual de forma satisfatória.

AC	MC	MA	AA

- 4) Ressaltar que através deste repertório ele irá desenvolver habilidades necessárias para tocar músicas de seu interesse.

AC	MC	MA	AA

Observações:

APÊNDICE C – carta-convite enviada às listas de e-mails

Prezados,

Meu nome é Edson Figueiredo, estou desenvolvendo uma pesquisa de doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Liane Hentschke. A pesquisa aborda a aula individual de instrumento e a motivação dos alunos, com o objetivo de conhecer a opinião dos professores sobre alguns problemas de motivação presentes na aula de instrumento. Para tornar o estudo legítimo, é necessário obter respostas de um grande número de professores que trabalham atualmente em escolas de música no Brasil.

Procuro por professores interessados em participar da pesquisa, sendo que o perfil desejado é do professor que leciona instrumento (qualquer instrumento ou canto), com qualquer formação (acadêmica ou não) e que trabalha em uma escola de música (conservatório, escola livre, escola técnica).

Caso você se enquadre neste perfil e gostaria de participar da pesquisa, por favor, envie um e-mail para figueiredo.edson@outlook.com manifestando seu interesse. Sua tarefa será responder um questionário on-line com duração de aproximadamente 15 minutos.

Caso você não se enquadre no perfil mas gostaria de colaborar com a pesquisa, por favor, encaminhe este e-mail para sua lista de contatos.

Para obter mais informações ou confirmação da idoneidade desta pesquisa, entre em contato com a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS: Telefones: (51) 3308-4386 e 3308-4390. e-mail: ppgmus@ufrgs.br

Agradeço a colaboração de todos!

Atenciosamente,
Edson Figueiredo