

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

Tese de Doutorado

**MOTIVAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL: UM ESTUDO COM
LICENCIANDOS EM MÚSICA DO BRASIL**

MÁRIO ANDRÉ WANDERLEY OLIVEIRA

**PORTO ALEGRE
2015**

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

Tese de Doutorado

**MOTIVAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL: UM ESTUDO COM
LICENCIANDOS EM MÚSICA DO BRASIL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para o título de Doutor em Música, área de concentração: Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Liane Hentschke

MÁRIO ANDRÉ WANDERLEY OLIVEIRA

**PORTO ALEGRE
2015**

CIP - Catalogação na Publicação

Oliveira, Mário André Wanderley

Motivação na formação inicial: um estudo com licenciandos em música do Brasil / Mário André Wanderley Oliveira. -- 2015.
230 f.

Orientador: 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.

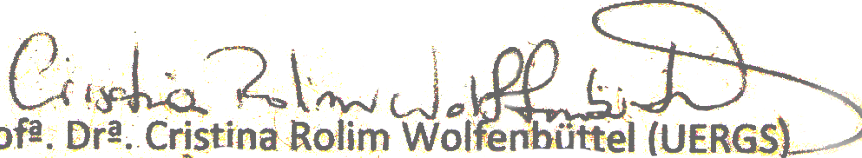
1. Licenciandos em música. 2. Formação inicial. 3. Motivação. I. Hentschke, Liane, orient. II. Título.

MÁRIO ANDRÉ WANDERLEY OLIVEIRA

MOTIVAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL: UM ESTUDO COM LICENCIANDOS EM
MÚSICA DO BRASIL

Tese de Doutorado em Música, área de concentração: Educação Musical para
obtenção do título de Doutor em Música pela Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Música

Banca Examinadora:


Prof.^a. Dr.^a. Cristina Rolim Wolfenbüttel (UERGS)


Prof.^a. Dr.^a. Ana Francisca Schneider Grings (UFRGS)


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

Conceito... APROVADO

Porto Alegre, 21 de setembro de 2015.

*Dedico este trabalho à minha família,
por, além de tudo, compreender
minhas ausências.*

AGRADECIMENTOS

Ao término deste trabalho, não poderia deixar de agradecer a todos que me apoiaram em diversos aspectos durante esses anos de doutorado. À professora Dra. Liane Hentschke, minha orientadora, serei sempre grato pela confiança, pelos ensinamentos, pelo cuidado e auxílios em todos os momentos. Espero poder retribuir-lhe com a minha atuação profissional, que terá sempre a sua como referência.

Agradeço aos colegas do FAPROM pela acolhida, pela amizade e pela força: Aline Werner, Ana e Bernardo Grings, Allan Pfützenreuter, Camila Röpke, Cristina Cereser, Daniela Kohlrausch, Edson Figueiredo, Fernanda Krüger, Francine Cernev, Giann Mendes, Gina Neves, Grace Nardes, Patrícia Celaro e Pietra Jefremovas. À Francine agradeço pelo apoio em todas as etapas do doutorado.

Agradeço às professoras Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel, Dra. Ana Francisca Schneider Grings (e Herbert) pelo olhar atento e pelas ricas contribuições na qualificação deste trabalho, além, claro, de também aceitarem compor a banca de defesa desta tese. Sou muito grato à professora Dra. Regina Antunes dos Santos por, gentilmente, também aceitar compor essa banca da defesa e enriquecê-la.

Às professoras Dra. Jusamara Souza e Dra. Luciana Del-Ben eu agradeço imensamente pelos ensinamentos que levarei sempre comigo.

Ao demais colegas do PPGMus/UFRGS, registro a minha gratidão sincera pelos momentos de aprendizagem e conversas: Adriana Bozzetto, Antônio Chagas, Carla Santos, Cássia Cotrim, Cristina Bertoni, Elaine Daenecke, Jaqueline Marques, Joana Pereira, Jean Presser, Juliana Pedrini, Luana Zambiazzi, Lúcia Teixeira, Maria Odília Pimentel, Rosalia Trejo, Tamar Gaulke, Vania Malagutti e Vanilda Macedo. E, claro, à querida secretária do PPGMus/UFRGS, Isolete, pela atenção e disposição em ajudar a todo instante.

Aos amigos de sempre, agradeço pela confiança, pelas palavras e pela compreensão por minhas ausências: Luis Ricardo Queiroz, Maura Penna, Fábio Ribeiro, Tiago Carvalho, Geraldo Alencar, Elder Alves, Raiana Maciel, Marco Neves, Daniel Aguiar, Jean Joubert, Vanildo Mousinho e Juliana Bastos.

Agradeço, certamente, a cada licenciando em música que participou desta pesquisa. Espero que os resultados deste trabalho, de alguma forma, contribuam com a sua “motivação para realização da tarefa”. Também, agradeço aos professores

formadores das diversas instituições de ensino superior do país que colaboraram com a divulgação desta pesquisa. O apoio de vocês foi muito importante!

Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro nestes anos de curso, o que me permitiu realizar este trabalho.

Por fim, agradeço a eles: meus pais e minha família por estarem sempre por perto nestes últimos seis anos, mesmo estando a 2.000 quilômetros ao sul, no mestrado, e 2.000 quilômetros ao norte, no doutorado.

RESUMO

OLIVEIRA, Mário André Wanderley. *Motivação na formação inicial: um estudo com licenciandos em música do Brasil*. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. 230f.

O objetivo deste trabalho foi investigar, em âmbito nacional, a motivação de licenciandos em música em sua formação inicial. O referencial teórico desta pesquisa foi baseado no Modelo de Expectativa e Valor (ECCLES; O'NEILL; WIGFIELD, 2005), a partir de seis construtos. Nessa perspectiva, a Autopercepção de Habilidade para realizar uma tarefa e a Expectativa de Sucesso de seus realizadores são indicadores significativos de sua motivação. Ademais, as percepções acerca da Dificuldade da Tarefa e do Esforço Requerido para realizá-la são, além dos Valores que lhe são atribuídos, aspectos centrais no estudo dessa motivação. Nesse sentido, para investigar a motivação de licenciandos em música na tarefa 'formação inicial', foi adotada como referência para este estudo o instrumento psicométrico *Academic Scale* (ECCLES; O'NEILL; WIGFIELD, 2005). Como método para essa investigação, de caráter quantitativo, foi definido o *survey* interseccional baseado na internet, com a adoção da técnica bola de neve. Ao final desta etapa, foram contabilizados os retornos de 477 licenciandos de todas as regiões do país. Por meio de Análise Fatorial Confirmatória, os dados coletados e o modelo teórico se mostraram desajustados, o que acrescentou ao procedimento analítico técnicas de Análise Fatorial Exploratória. Nesse procedimento, uma forma diferente de organização e análise dos dados foi identificada e adota: quatro fatores em vez de seis construtos. Com base na relação dos fatores resultantes e as variáveis observadas do estudo, foi possível inferir que a motivação dos licenciandos em música em sua formação inicial se diferencia quando são consideradas as variáveis demográficas, institucionais e pessoais observadas. Esse procedimento, no entanto, apenas diferenciou aqueles grupos que apresentaram os escores mais elevados da amostra dos grupos que apresentaram escores menos elevados, mas também altos. Toda a amostra apresentou indícios de estar otimista e confiante em sua formação inicial, o que respondeu ao objetivo geral. Isso, contudo, não se traduziu na intenção de todos em atuar na educação básica, posto que essa variável dividiu a amostra ao meio e os dois grupos resultantes não se diferenciaram significativamente em nenhum aspecto demográfico, institucional e pessoal. Ambos tão somente se diferenciaram pelos fatores Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso, Esforço Requerido e Valores. Portanto, foi possível concluir que a intenção dos licenciandos em atuar na educação básica não é predita pela forma como eles são observados (homens, mulheres, jovens, adultos, nordestinos, sulistas, experientes, inexperientes, etc.), mas pela forma como eles mesmos se observam. É predita pela valoração mais intensa de suas experiências presentes no curso, pela perspectiva mais otimista de suas experiências futuras e por crenças que eles têm em suas capacidades e em si mesmos.

PALAVRAS-CHAVE: Motivação; Licenciandos em Música; Formação de professores

ABSTRACT

OLIVEIRA, Mario André W. *Motivação na formação inicial: um estudo com licenciandos em música do Brasil*. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. 230f.

The aim of this study was to investigate, at the national level, the motivation of the undergraduates in music in their initial training. The theoretical framework of this research was based on the model of expectancy and value (ECCLES; O'NEILL; WIGFIELD, 2005), from six constructs. From this perspective, the Self-Perception of ability to realize a work and Expectation for Success of directors are significant indicators of motivation. Moreover, perceptions about the Difficulty of the Work and the Required Effort to perform it are in addition to the Values that they gives, central aspect in the study of this motivation. In this sense, to investigate the motivation of undergraduate music on task 'initial training' was adopted as a reference for this study the psychometric instrument Academic Scale (ECCLES; O'NEILL; WIGFIELD, 2005). As a method for this research, quantitative character, the intersectional survey based on the Internet, with the adoption of the snowball technique was set. At the end of this stage were recorded returns of 477 undergraduates from all regions of Brazil. Through Confirmatory Factor Analysis, the data collected and the theoretical model proved misfits, which added to the analytical procedure techniques Exploratory Factor Analysis. In this procedure, a different form of organization and analysis of data has been identified and adopted: four factors instead of six constructs. Based on the ratio of the resulting factors and the observed variables of the study, it was possible to infer that the motivation of undergraduates in their initial training in music is different when we consider the demographic, institutional and personal observed. This procedure, however, only differentiated those groups with the highest scores of the sample groups that had fewer high scores, but also high. The entire sample showed evidence is optimistic and confident in their initial training. This, however, did not translate the intention of all to act in basic education, since this variable split the sample in half and the two resulting groups did not differ significantly on any demographic aspect, institutional and personal. Both solely differentiated by Self-perception factors Ability / Success Expectancy, Required Effort and Values. Therefore, it was concluded that the intention of the licensees to act in basic education is not predicted by how they are observed (men, women, youth, adults, northeastern, southern, experienced, inexperienced, etc.), but by how they are observed. It is predicted by subtle valuation more intense their experiences present in the course as well as the subtly more optimistic view of their future experiences and beliefs they have in their abilities and themselves.

KEYWORDS: Motivation, Undergraduate in music, teacher education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELF	Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez
CEUCLAR	Centro Universitário Claretiano
CEUNIH	Centro Universitário Metodista Isabela Hendrix
DMEPT	Declaração Mundial sobre Educação para Todos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EMBAP	Escola de Música e Belas Artes do Paraná
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação para Todos
FCC	Fundação Carlos Chagas
FACESA	Faculdade Evangélica de Salvador
FAMES	Faculdade de Música do Espírito Santo
FIAM-FAAM	FIAM-FAAM: Faculdades Integradas Alcântara Machado / Faculdades de Artes Alcântara Machado
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
FVC	Fundação Victor Civita
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Federal Tecnologia de Goiás
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IF Sertão - PE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAD	Marco de Ação de Dakar
MEC	Ministério da Educação

TEM	Ministério do Trabalho e Emprego
OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação do Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGM/UFPB	Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba
RAIS	Relatório Anual de Informações
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
UCAM	Universidade Cândido Mendes
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC – Fortaleza	Universidade Federal do Ceará (Fortaleza)
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFC – Sobral	Universidade Federal do Ceará (Sobral)

UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNAERP	Universidade de Ribeirão Preto
UnB	Universidade de Brasília
UNICESUMAR	Centro Universitário de Maringá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISANT'ANNA	Centro Universitário Sant'Anna
USC	Universidade Sagrado Coração

USP – Ribeirão Preto Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto)

USP – São Paulo Universidade de São Paulo (São Paulo)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Construto Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso.....	57
Figura 2 – Construtos relativos à Dificuldade Percebida da Tarefa.....	58
Figura 3 – Construtos relativos aos Valores Subjetivos da Tarefa	58
Figura 4 – Construtos teóricos.....	59
Figura 5 – Representação de uma distribuição normal de dados.....	91
Figura 6 – Representação do modelo teórico na interface do AMOS.....	94
Figura 7 – Modelo após sugestões apresentadas no <i>Modification Indices</i>	96
Figura 8 – Solução Fatorial.....	107
Figura 9 – Respondentes por região	112
Figura 10 – Fator Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso e suas relações não significativas	135
Figura 11 – Fator Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso e suas relações significativas	136
Figura 12 – Fator Dificuldade da Tarefa e suas relações não significativas.....	141
Figura 13 – Fator Esforço Requerido e suas relações não significativas	142
Figura 14 – Fator Esforço Requerido e suas relações significativas	143
Figura 15 – Fator Valores e suas relações não significativas.....	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Itens por construto no instrumento original.....	64
Tabela 2 – Organização dos itens da primeira versão adaptada da escala.....	66
Tabela 3 – Cursos contabilizados previamente à coleta de dados	70
Tabela 4 – Testes Alfa de Cronbach – Estudo Piloto.....	79
Tabela 5 – Impacto negativo dos itens em Esforço Requerido – Estudo Piloto	79
Tabela 6 – Impacto negativo dos itens em Valor de Realização (Importância) – Estudo Piloto	80
Tabela 7 – Correlações: Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso – Estudo Piloto	81
Tabela 8 – Correlações: Dificuldade da Tarefa – Estudo Piloto.....	81
Tabela 9 – Correlações: Esforço Requerido – Estudo Piloto	82
Tabela 10 – Correlações: Valor Intrínseco (Interesse): Estudo Piloto.....	82
Tabela 11 – Correlações: Valor de Realização (Importância) – Estudo Piloto.....	82
Tabela 12 – Correlações: Valor Extrínseco (Utilidade) – Estudo Piloto	83
Tabela 13 – Correlação dos itens da escala - Estudo Piloto.....	84
Tabela 14 – Itens por construto no instrumento definitivo.....	90
Tabela 15 – Alfa de Cronbach a partir dos dados da amostra geral.....	90
Tabela 16 – Teste de normalidade da amostra.....	92
Tabela 17 – Testes de adequação da amostra.....	93
Tabela 18 – Resultado inicial da AFC.....	95
Tabela 19 – Resultado final da AFC	96
Tabela 20 – <i>Eigenvalues</i> e percentual de variância explicada dos fatores.....	98
Tabela 21 – Matriz de correlação dos seis fatores.....	101
Tabela 22 –Fatores com <i>eigenvalue</i> > 1.....	102
Tabela 23 – Carga fatorial dos itens nos quatro fatores	103
Tabela 24 – Construtos agrupados pelos Fatores da AFE	104
Tabela 25 – Alfa de Cronbach dos Fatores	105
Tabela 26 – Correlação dos Fatores.....	105
Tabela 27 – Teste de Normalidade da Amostra.....	108
Tabela 28 – Procedimento para obtenção dos escores dos fatores	109
Tabela 29 – Variáveis envolvidas no estudo.....	110

Tabela 30 – Testes utilizados na identificação de relações entre as variáveis	111
Tabela 31 – Respondentes por Unidade Federativa (UF)	113
Tabela 32 – Respondentes por IES, agrupadas por UF e regiões.....	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado do teste de Clatell	100
Gráfico 2 – Esfera administrativa das IES	116
Gráfico 3 – Natureza jurídica das IES	117
Gráfico 4 – Natureza jurídica das IES por região.	118
Gráfico 5 – Modalidade da licenciatura em música	119
Gráfico 6 – Sexo dos respondentes	120
Gráfico 7 – Região dos respondentes	121
Gráfico 8 – Faixa etária dos respondentes.....	122
Gráfico 9 – Ano de ingresso na licenciatura	123
Gráfico 10 – Faixa etária por ano de ingresso na licenciatura	124
Gráfico 11 – Experiência em outros cursos.....	125
Gráfico 12 – Outras experiências discentes dos licenciandos.....	125
Gráfico 13 – Outras experiências discentes, por ano de ingresso	126
Gráfico 14 – Outras experiências discentes, em diferentes faixas etárias	127
Gráfico 15 – Atuação prévia ou paralela em educação musical.....	128
Gráfico 16 – Início da atuação.....	128
Gráfico 17 – Contextos onde licenciandos já atuam	129
Gráfico 18 – Atuação prévia ou paralela por ano de ingresso.....	130
Gráfico 19 – Atuação prévia ou paralela, por faixa etária.....	131
Gráfico 20 – Contextos nos quais os licenciandos indicaram interesse em atuar..	132
Gráfico 21 – Intenção em atuar na educação básica	133
Gráfico 22 – Escore geral dos fatores	134
Gráfico 23 – Fator Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso por região	137
Gráfico 24 – Fator Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso por sexo	138
Gráfico 25 – Fator Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso por faixa etária	139
Gráfico 26 – Fator Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso por intenção em atuar na educação básica.....	140
Gráfico 27 – Fator Esforço Requerido por sexo	144

Gráfico 28 – Fator Esforço Requerido por faixa etária	145
Gráfico 29 – Fator Esforço Requerido por intenção em atuar na educação básica.....	146
Gráfico 30 – Fator Valores por região	149
Gráfico 31 – Fator Valores por sexo.....	150
Gráfico 32 – Fator Valores por atuação prévia ou paralela	151
Gráfico 33 – Fator Valores por intenção em atuar na educação básica.....	152
Gráfico 32 – Fatores por região.....	155
Gráfico 33 – Fatores por sexo	156
Gráfico 34 – Fatores por faixa etária	156
Gráfico 35 – Fatores por experiência discente em outros cursos.....	157
Gráfico 36 – Fatores por experiência discente em outros cursos.....	157
Gráfico 37 – Fatores por atuação prévia ou paralela	158
Gráfico 38 – Fatores por intenção em atuar na educação básica	159

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1. A ATRATIVIDADE DA CARREIRA DOCENTE.....	27
1.1. Educação para todos: do âmbito internacional ao Brasil.....	28
1.2. A educação básica brasileira e a formação de professores.....	32
1.3. Formação de professores e demandas da educação básica	34
1.4. Carreira docente na educação básica: atratividade e desafios	39
1.5. A atratividade da carreira docente na área de música	42
2. REFERENCIAL TEÓRICO	48
2.1. Os estudos sobre motivação humana	48
2.2. O Modelo de Expectativa e Valor	54
3. METODOLOGIA.....	62
3.1. A opção pela abordagem quantitativa	62
3.2. O instrumento de coleta de dados	63
3.3. Estudo piloto.....	67
3.4. Estudo com a amostra geral	68
3.5. Procedimentos de organização e análise dos dados.....	75
4. AS PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DA ESCALA	78
4.1. O instrumento do estudo piloto.....	78
4.1.1. Confiabilidade da primeira versão da escala adaptada	78
4.1.2. Correlações dos itens da primeira versão da escala.....	80
4.1.3. Ajustes na escala a partir do estudo piloto.....	85
4.2. O instrumento definitivo	89
4.2.1. Confiabilidade da escala adaptada	90
4.2.2. Distribuição amostral por construtos e fatorabilidade da escala.....	91
4.2.3. Análise Fatorial Confirmatória.....	94
4.2.4. Análise Fatorial Exploratória	97
4.2.5. Implicações da distribuição amostral por fatores.....	108

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	112
5.1. Caracterização da amostra.....	112
5.1.1. Dados demográficos e institucionais.....	112
5.1.2. Dados pessoais	119
5.2. Relações estatísticas entre os fatores e as demais variáveis.....	134
5.2.1. Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso	135
5.2.2. Dificuldade da Tarefa.....	141
5.2.3. Esforço Requerido	142
5.2.4. Valores	146
5.3. Discussão acerca dos resultados	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS.....	164
APÊNDICE.....	172
Apêndice A: Primeira versão da escala adaptada (estudo piloto).....	172
Apêndice B: Frequências observadas nos itens da escala (estudo piloto)	179
Apêndice C: Divulgação e convite para a pesquisa	189
Apêndice D: Instrumento final em formato <i>on-line</i>	190
Apêndice E: Frequências observadas nos itens da escala (estudo com a amostra geral) ..	201
Apêndice F: Lista de cursos de licenciatura em música contabilizados.....	212
Apêndice G: Distribuição dos cursos de licenciatura em música contabilizados.....	224
ANEXO	228
Anexo 1: Academic Scale.....	228

INTRODUÇÃO

Interessei-me por formação em curso superior na área de música já no momento inicial de minha inserção como estudante da área, por meio de aulas particulares de violão e guitarra elétrica ainda na adolescência. Meu primeiro professor havia concluído o chamado curso técnico em instrumento, oferecido pelo conservatório público de minha cidade e, além disso, cursava licenciatura na área. Na época, acreditava que o seu desempenho musical, bem como a técnica instrumental que apresentava, haviam sido subsidiadas pelas instituições por que passara: o conservatório e, sobretudo, a universidade.

O meu ingresso como estudante num conservatório e, posteriormente, na universidade, muito se deveu a essa experiência inicial como estudante. Objetivava me desenvolver como o meu professor e me aprimorar como músico. Para tanto, acreditava ser coerente seguir uma trajetória similar à dele. Assim, tornei-me estudante de um conservatório¹ e, ainda no decorrer dessa experiência, fui aprovado para cursar a licenciatura em música².

Com antecedência, sabia que essa graduação em música era destinada prioritariamente à formação de professores; mas, ainda assim, acreditava que me ofereceria os aportes para o que eu almejava. Na universidade, entretanto, muito do que inicialmente experienciava não correspondia às expectativas que eu acumulara e a muitos dos anseios que tinha. Atuar como professor de música, sobretudo no contexto da educação básica, era algo que não me chamava a atenção e contrastava com a forma como eu até então atuava na área: como músico e, também, como professor particular de instrumento e de teoria musical.

Durante o curso, contudo, amadureci a ideia de, ao menos momentaneamente, ampliar o meu objetivo: aprimorar-me como músico, mas também me capacitar para atuar em escolas específicas de música, principalmente em conservatórios, que eram as instituições em que todos os meus professores da graduação haviam atuado – e onde muitos ainda atuavam. Essa observação muito provavelmente contribuiu na época para a consolidação de uma percepção que eu

¹ Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez (CELF).

² Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

tinha: a de que o conservatório era o espaço de ensino mais comum e desejado por um licenciando – ou já licenciado em música.

No conservatório, eu percebia que os professores eram músicos que se dedicavam mais diretamente ao ensino daquilo que dominavam. Acerca da educação básica, não tinha essa mesma perspectiva. Havia consolidado, a partir de minha experiência como estudante do primeiro e segundo ano do ensino médio, a ideia de que o professor de música da educação básica trabalhava apenas com atividades elementares e, em alguns casos, infantis – mesmo quando os alunos eram adolescentes.

Percebia que a música era tratada na educação básica apenas como um meio para se trabalhar aspectos gerais da formação e não necessariamente como um conteúdo ou um campo de conhecimento. Como eu e meus colegas do ensino médio dificilmente víamos pouca relação das aulas de música com nossas histórias de vida, preferências e interesses, era comum que nos dispersássemos e considerássemos as atividades como algo apenas recreativo e desconectado da relação que já tínhamos com música fora da escola. Nesse sentido, o papel do professor de música da educação básica ficou para mim – e talvez para quase todos os meus colegas – num plano que poderia ser considerado secundário.

O conservatório foi, assim, o espaço de ensino da música pelo qual me senti inclinado a atuar: um espaço onde percebia ser mais valorizada a atuação do professor de música e onde considerava que esse profissional teria condições de trabalho mais adequadas e coerentes com sua formação, com turmas menores, com alunos que estavam ali pela própria vontade e não por uma obrigação. Ainda na licenciatura, portanto, direcionei-me para esse espaço – como estagiário inicialmente e, posteriormente, como professor de instrumento (violão).

Contudo, no transcorrer do curso de licenciatura, a educação básica e a área de educação, aos poucos, passaram a ser para mim assuntos mais familiares e a estar presentes em minhas reflexões. Influenciado por relatos de colegas de curso que atribuíam várias de suas dificuldades na graduação ao fato de não terem estudado ‘nada de música’ previamente, eu refletia sobre os benefícios que a democratização do ensino da música na educação básica traria à sociedade – o que incluiria, conseqüentemente, benefícios aos futuros profissionais da música e da educação musical.

Percebi também que, ao final da graduação, os meus colegas de turma haviam também alterado sua perspectiva em relação à educação básica. A partir de nossas conversas, percebíamos que nossa forma de pensar, bem como nossos projetos pessoais e profissionais, eram diferentes daqueles que tínhamos ao entrar na graduação. Contudo, algo ainda persistia e me chamava a atenção: mesmo reconhecendo e valorizando o papel do professor de música da educação básica, poucos colegas pareciam inclinados a seguir nessa área: alguns gostariam de atuar como professor universitário/pesquisador – o meu caso; outros, como professores de conservatório; e, ainda, uma parcela reduzida apresentava interesse em atuar exclusivamente como *performers*. O número de colegas que indicam a intenção de atuar na educação básica ainda era baixo.

Ao refletir sobre a diversidade de intenções de atuação de minha turma de licenciatura, elaborei um projeto que norteou a minha pesquisa de mestrado³. A pesquisa, orientada por esse projeto, buscou compreender a formação na Licenciatura em Artes / Música da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) – o curso em que me graduei – e suas interrelações com expectativas, aspectos socioculturais e pretensões profissionais dos licenciandos (OLIVEIRA, 2011, p. 12). Esse trabalho trouxe-me, entre outras perspectivas, dados mais concretos acerca da atratividade da carreira docente na educação básica para licenciandos em música.

Ao serem perguntados sobre a intenção que tinham, no início da graduação, em atuar na educação básica, apenas 34,1%, de um total de 85 estudantes, responderam positivamente. Tais números levaram-me a perceber que, naquele casos, os estudantes, em sua maioria, optaram pelo curso não necessariamente pela possibilidade de se tornarem professores da educação básica, mas pelo interesse de se tornarem ou se aperfeiçoarem como músicos ou professores de espaços como conservatórios e escolas específicas da área. Já em relação à intenção que passaram a apresentar após o ingresso na graduação⁴, a porcentagem de indicações positivas se tornou ainda menor: 26,5 % (OLIVEIRA, 2011, p. 85). Assim, o interesse em atuar na educação básica, nesse caso, diminuiu em meio a experiências na própria licenciatura.

³ Mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba (PPGM/UFPB), sob a orientação do professor Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz.

⁴ Essa questão, portanto, não foi dirigida aos estudantes do 1º período, que, à época, haviam ingressado recentemente.

Considerando o campo da investigação – uma licenciatura em música –, tais informações foram consonantes com a expectativa que eu tinha, já que, conhecendo trabalhos da literatura nacional sobre formação de professores de música, sobretudo a que naquele momento era recente, percebia que tais resultados encontravam eco em trabalhos como o de Penna (2002), em que a autora sugeriu uma ausência significativa da educação musical na educação básica (PENNA, 2002). Por meio de pesquisa realizada em João Pessoa, Paraíba, a autora indicou que, até o momento de sua investigação, era notável uma desatenção da área em relação ao ensino da música nesse contexto.

Uma década após esse estudo, em trabalho realizado com licenciandos em música em todo o Brasil, Figueiredo e Soares (2012) apresentaram resultados que foram ao encontro da reflexão de Penna (2002), indicando um quadro ainda desfavorável à educação musical escolar entre licenciandos. Mesmo após a promulgação da Lei nº 11.769/2008, que tornou a música conteúdo curricular obrigatório na Educação Básica, a escola ainda figurava como espaço de atuação pouco atrativo para grande parte dos profissionais em formação na área. O trabalho, realizado com 1.924 licenciandos, indicou que:

[...] o destaque a ser feito neste momento [...] é a falta de motivação dos estudantes para a atuação na educação básica. Os estudos de caso, em andamento, poderão ampliar o debate sobre este aspecto que é preocupante, na medida em que apenas 28% dos estudantes participantes deste estudo desejam atuar na educação básica. (FIGUEIREDO; SOARES, 2012. p. 267).

Ainda sobre esse resultado, Soares, Schambeck e Figueiredo indicaram que “é preocupante e desafiador o fato da grande maioria dos estudantes participantes desta pesquisa pretenderem atuar como professores, mas não na escola pública” (2014, p. 60). Os autores consideraram ser compreensível esse resultado haja vista a situação da educação pública em diversos contextos: a falta de condições de trabalho, os baixos salários, a permanência da polivalência em muitos sistemas educacionais, entre outros (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014).

Dessa forma, é possível inferir que, além de importantes conquistas de espaços para educação musical na educação básica (MENDES; CARVALHO, 2012; WOLFFENBÜTTEL, 2009; QUEIROZ; MARINHO, 2008), ou seja fora da universidade, são necessárias também conquistas dentro dessa instituição. Nesse sentido, Soares, Schambeck e Figueiredo (2015) afirmam que, neste momento, é também um desafio

da área fortalecer o compromisso das IES com as demandas dos sistemas educacionais brasileiros. Dessa forma, se faz necessário, antes, um maior conhecimento sobre os licenciandos em música – que, em tese, são aqueles que se direcionarão para o espaço que a própria área de educação musical reivindicou.

A partir de tais indicações da literatura, dos resultados de minha pesquisa de mestrado e de minha experiência discente na licenciatura, defini como objetivo deste trabalho: investigar a motivação dos licenciandos em música em sua formação inicial. E, como objetivos específicos, investigar as percepções que esses estudantes apresentam sobre o seu desempenho como professores de música da educação básica em formação, bem como suas expectativas, suas dificuldades e os valores que atribuem à formação inicial. Para tanto, foram adotados construtos teóricos baseados no Modelo de Expectativa e Valor (ECCLES; O'NEILL; WIGFIELD, 2005), aliados a uma metodologia, de abordagem quantitativa, que se configurou como um *survey* interseccional baseado na internet, com a adoção da técnica bola de neve (COHEN, MANION, MORRISON, 2007). Para descrever esse processo investigativo, suas etapas de coleta, organização e análise dos dados, bem como a discutir sobre os resultados, este trabalho foi estruturado da seguinte forma.

No Capítulo 1, apresento um amplo cenário de políticas públicas internacionais e nacionais que tratam da educação básica e, conseqüentemente, da formação de professores para esse contexto. Apresento, também, os desafios que tem se apresentado nessa área, como a atratividade da carreira docente na educação básica, e as medidas emergentes para atenuar ou mesmo suprir essas demandas.

No capítulo 2, são apresentadas as proposições teóricas que se mostraram condizentes com o interesse de investigação deste trabalho. Inicialmente, apresento teorias da motivação que têm sido estudadas e adotadas pelo Grupo de Pesquisa FAPROM⁵ e, em seguida, são tratados mais detalhadamente os construtos baseados no Modelo de Expectativa e Valor, os quais embasaram essa investigação.

O Capítulo 3 versa sobre os procedimentos metodológicos para a realização de toda a investigação do estudo piloto, que configurou-se como um teste, ao estudo com a amostra geral, realizados com estudantes de licenciatura de todo o país. Ademais, são apresentados os aspectos teóricos e metodológicos que

⁵ Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Profissionais em música. O Grupo é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS e coordenado pela Profa. Dra. Liane Hentschke.

fundamentaram a escolha de uma abordagem quantitativa, a definição da amostra e os procedimentos e técnicas de coleta, organização e análise dos dados.

No Capítulo 4, são apresentados os aspectos psicométricos da escala adaptada para este estudo. São descritos, nesse capítulo, os procedimentos estatísticos que se mostraram necessários para encontrar evidências de validade desse instrumento, bem como os resultados de testes que fundamentaram as etapa subsequente: a análise das relações estatísticas entre as variáveis envolvidas no estudo.

No Capítulo 5, apresento os resultados da coleta de dados realizada junto à amostra geral, procedimento que calcou-se em técnicas e testes estatísticos. São apresentados, a seguir, as inferências a partir dos dados estatisticamente tratados. Os dados são apresentados por meio da estatística descritiva e, em seguida, por meio da estatística inferencial, sendo realizada uma discussão após esses procedimentos.

Por fim, apresento as Considerações Finais deste estudo, evidenciando uma possível contribuição teórica quanto à pesquisa sobre aspectos motivacionais; contribuições possíveis a partir dos dados empíricos acerca da atratividade da carreira docente da educação básica na área de música; além de subsídios possíveis para políticas públicas educacionais na formação de professores de música, assim como para as licenciaturas da área frente à heterogeneidade de perfis de seus estudantes.

1. A ATRATIVIDADE DA CARREIRA DOCENTE

A formação de professores de música no Brasil apresenta particularidades que, somadas a aspectos gerais da formação de professores, configuram um complexo fator a ser pensado nos estudos sobre a formação do educador musical contemporâneo. As licenciaturas em música do país parecem atrair não apenas interessados em atuar na educação básica, mas também em atuar nos demais espaços de atuação que a área da música abarca – e que, conseqüentemente, apresentam demandas a serem atendidas por esses cursos de graduação. Tal diversidade de áreas abrange o âmbito educacional, em seus múltiplos espaços, e também o âmbito artístico-cultural e científico.

Levando-se em conta o momento atual do cenário educativo brasileiro, em que se tem sancionada uma lei que torna obrigatório o conteúdo música na educação básica, a Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008), além de um parecer favorável à constituição de Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 12/2013), o âmbito de formação da área encontra-se em momento oportuno para análise e reflexão – principalmente no que diz respeito à atratividade, sentida pelos profissionais em formação no campo da música, em relação à educação básica.

A partir de resultados de estudos da área de educação (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, et al., 2010), e também específicos da educação musical (FIGUEIREDO; SOARES, 2012; SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014), que indicam um baixo interesse de estudantes pela atuação docente na educação básica, nesta revisão de literatura são apresentados estudos que contemplaram a perspectiva desses estudantes.

Antes, a fim de contextualizar o amplo sistema educacional do qual os cursos de licenciatura fazem parte, neste primeiro capítulo serão apresentadas políticas públicas internacionais e nacionais que tratam da educação básica e, conseqüentemente, das medidas que têm sido tomadas pelo poder público para fomentá-la, sobretudo por meio do estímulo à formação do professor da educação básica. Nesse sentido, são apresentadas medidas, perspectivas e os desafios da tarefa de formar o professor para esse contexto, a partir de uma visão que engloba o campo da educação em geral e, de forma específica, o campo da educação musical.

1.1. Educação para todos: do âmbito internacional ao Brasil

No ano de 1948, três anos após o final da Segunda Guerra Mundial, os países pertencentes à recém-criada Organização das Nações Unidas (ONU) expressaram por meio do parágrafo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) um compromisso com a educação para todos. Desde então, formalmente, as nações do mundo têm se mobilizado para a concretização desse ideal, no intuito de subsidiar aos cidadãos uma formação humana, calcada na dignidade, solidariedade, liberdade, justiça e paz.

Ratificando e estruturando o compromisso firmado na DUDH, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (DMEPT) foi aprovada na Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien, na Tailândia. O documento foi assinado por representantes de mais de cem países e organizações não governamentais (ONGs), que se comprometeram a atingir a meta estabelecida para a população mundial num prazo de dez anos. Os países envolvidos buscariam, assim, meios para satisfazer o que foi chamado no documento de ‘necessidades básicas de aprendizagem’ até o ano 2000 (UNESCO, 1990).

Para dar continuidade aos debates iniciados em Jomtien, no ano de 1993, em Nova Deli, Índia, foi realizando um novo encontro. Estavam na reunião os representantes de nove países mais populosos que apresentavam dificuldades no cumprimento do compromisso assumido. Os países em questão eram: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia. Os representantes dessas nações ratificaram a data limite – ano 2000 – para o cumprimento de todas as metas vinculadas à chamada universalização do ensino básico, por meio da ampliação da oferta de vagas na escola elementar e nos programas de alfabetização de adultos (UNESCO, 1993).

Contudo, no ano 2000, apesar de avanços percebidos no sistema educacional de vários países, as metas estabelecidas não foram atingidas efetivamente e um novo evento foi realizado: o chamado Fórum de Dakar, em Senegal. O Fórum contou com a participação de representantes de 180 países e 150 ONGs que reiteraram o papel da educação não apenas como um direito humano fundamental, mas como um meio

indispensável para o desenvolvimento sustentável, a segurança, a paz e a estabilidade dentro e entre os países envolvidos. Desse evento, resultou a chamada Declaração de Dakar (DD) ou o Marco de Ação de Dakar (MAD), em que o compromisso com a Educação para Todos (EPT) foi reafirmado e o prazo para concretização desse projeto foi estendido em mais quinze anos (UNESCO, 2001). O documento de Dakar apresentou seis objetivos destacados:

1. Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência.
2. Assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade.
3. Assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos por meio de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida.
4. Alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente no que se refere às mulheres, bem como acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos.
5. Eliminar, até 2005, as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, alcançando, em 2015, igualdade de gêneros na educação, visando principalmente garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário, bem como bom desempenho, no ensino primário de boa qualidade.
6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma a que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização linguística e matemática e na capacitação essencial para a vida. (UNESCO, 2001)

A Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO⁶), como agência líder da EPT, tem monitorado, ao longo desses anos, as ações e tem coordenado ações internacionais na área de educação, sobretudo para atingir esses seis objetivos da EPT. A UNESCO concentra suas atividades em cinco áreas principais: 1) diálogo sobre políticas públicas; 2) monitoramento; 3) ativismo; 4) mobilização de recursos; e 5) desenvolvimento de capacidades. Todas essas áreas são tratadas pela UNESCO em parceria com governos, agências de desenvolvimento, sociedade civil, instituições acadêmicas e setor privado. No entanto, mesmo com tais

⁶ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

parceria, diálogos e acordos, o Relatório de Monitoramento Global da EPT de 2013/2014 destacou que:

Faltando menos de dois anos para terminar o prazo de cumprimento dos objetivos da Educação para Todos (EPT), está claro que, apesar dos avanços da última década, nenhum objetivo será conquistado globalmente até 2015 (UNESCO, 2014, p. 5).

Nesse sentido, a UNESCO apresentou, nesse mesmo documento, dez reformas educacionais, que, segundo a Organização, os gestores políticos dos países envolvidos deveriam adotar para se alcançar subsidiar efetivamente uma educação para todos. Quase todas as reformas apontadas neste documento se relacionam com a formação de professores:

1. Acabar com o déficit de professores;
2. Atrair os melhores candidatos para lecionar;
3. Qualificar os professores para que eles atendam às necessidades de todas as crianças;
4. Preparar tutores e formadores para apoiar os professores;
5. Levar os professores para onde eles são mais necessários;
6. Utilizar planos de carreira e salários competitivos para reter os melhores professores;
7. Melhorar a governança dos professores para maximizar o impacto;
8. Fornecer aos professores currículos inovadores para melhorar a aprendizagem;
9. Desenvolver avaliações em sala de aula, para ajudar os professores a identificar e apoiar os alunos que correm o risco de não aprender;
10. Disponibilizar informações mais precisas sobre professores treinados (UNESCO, 2014, p. 52-55).

O relatório conclui a enumeração de ações destacando que, para minimizar tais lacunas, todos os países, ricos e pobres, devem buscar meios de garantir que todas as crianças tenham acesso a professores com formação adequada e que, além disso, sejam motivados (UNESCO, 2014, p. 52-55).

Paralelamente às ações da UNESCO, avaliações e levantamentos têm sido realizados em âmbito internacional e nacional nos sistemas de ensino, a fim de se consolidar um banco que forneça dados para fundamentação de políticas públicas voltadas à educação.

No âmbito das avaliações internacionais, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA⁷), sob a coordenação geral da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD⁸), é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos quinze anos – idade média de conclusão da educação básica dos estudantes dos países investigados⁹. Em cada país avaliado, o PISA possui uma coordenação local; no Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) assumiu essa atribuição. Essa avaliação busca verificar em que medida cada país avaliado tem se preocupado e tomado medidas para que os jovens tenham condições de exercer sua cidadania na sociedade contemporânea. O objetivo dessa avaliação é produzir indicadores que possam contribuir para a discussão da qualidade da educação nos países avaliados, subsidiando assim dados para políticas que visam a melhoria da educação (INEP, 2015).

O PISA é realizado trienalmente desde o ano 2000 e abrange três áreas de conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências e, em cada edição do Programa, há ênfase em uma dessas áreas. Em 2000, o foco foi em Leitura; em 2003, em Matemática; e, em 2006, em Ciências. Reiniciando esse ciclo, Leitura foi contemplada em 2009; Matemática, em 2012; e Ciências em 2015 (INEP, 2015).

Além de se propor a avaliar as competências dos estudantes nas áreas citadas, o PISA busca levantar informações para a elaboração de indicadores que possibilitem correlacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. Essas informações são coletadas por meio da aplicação de questionários específicos junto aos alunos e também às escolas. O interesse apresentado pela OECD é que os resultados desses estudos possam ser utilizados pelos governos dos países envolvidos como fundamentos para a definição e alinhamentos de políticas educativas, procurando tornar mais efetiva a formação dos jovens na educação básica (INEP, 2015).

A Finlândia, desde o início das avaliações do PISA, apresenta destaque em todas as modalidades avaliadas, tendo ficado em primeiro lugar nas três primeiras avaliações do Programa. Mais recentemente, os resultados apontaram a China como

⁷ Programme for International Student Assessment (PISA).

⁸ Sigla consolidada para Organisation for Economic Co-operation and Development.

⁹ Constituem a OECD 32 países; contudo, participam do PISA também países que não integram a Organização. Da última avaliação do PISA participaram estudantes de 65 nacionalidades.

o país com melhor desempenho, ao ficar em primeiro lugar nos anos de 2009 e 2012. Já o desempenho do Brasil no PISA, em comparação com o de outros países participantes da avaliação, tem se mostrado recorrentemente baixo. Em 2000, na primeira edição do Programa, o Brasil ficou em último lugar entre os 32 países participantes; em 2003, em 40º lugar, entre os 41 países participantes; em 2006, em 52º entre os 57 países; em 2009, em 50º, entre 61 países; e, em 2012, em 57º, entre 65 países (OECD, 2015; INEP, 2015).

Tais avaliações têm sido criticadas em seus parâmetros e em suas supostas intenções, haja vista que, segundo Freitas (2012), têm sido vistas como tentativas de adequar a educação básica e a formação de professores dos países em desenvolvimento às demandas da economia mundial. Nessa perspectiva, organismos internacionais, tais como UNESCO e OECD, pressionam as nações a utilizarem parâmetros e atingirem metas por eles estabelecidos (FREITAS, 2012). Sem entrar nesse mérito, a discussão aqui apresentada está focada na visibilidade dos resultados dessas avaliações e na possível imagem que geram da área de educação e, conseqüentemente, na atratividade dessa área.

1.2. A educação básica brasileira e a formação de professores

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), alinhada aos desígnios das Nações Unidas, criou as condições para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9.394 de 1996. Essa Lei formalizou, em seu Art. 22, a atual finalidade da educação básica no Brasil, qual seja: “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Diante desse amplo objetivo, um dos grandes desafios do Brasil tem sido a formação de professores para atuar na educação básica, uma vez que a universalização do acesso à escola demanda uma quantidade considerável de profissionais que tenham uma formação consoante com as finalidades da educação básica – definidas além de em âmbito internacional e nacional, em âmbito local e institucional.

Para a construção de uma perspectiva ampla acerca da educação nacional e fundamentar suas ações, o Estado também lança mão de instituições que fazem levantamentos e também realizam avaliações periódicas em todo o seu sistema educacional. Os levantamentos acerca da educação básica brasileira têm sido realizados principalmente pelo INEP, que se incumbem de organizar: o Censo Escolar, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, também, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O Censo Escolar é um levantamento de dados realizado todos os anos, sendo feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica brasileira, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades. O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimentação e rendimento escolar. (INEP, 2015).

As informações coletadas pelo INEP são utilizadas para traçar um panorama nacional da educação básica e servem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação, incluindo os de transferência de recursos públicos como merenda e transporte escolar, distribuição de livros e uniformes, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, dinheiro direto na escola e para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (INEP, 2015).

O SAEB é composto por três avaliações externas em larga escala: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A ANEB abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série / 5º ano e 8ª série / 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação. Já a ANRESC é uma avaliação censitária que envolve os alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Dessa avaliação participam as escolas que possuem, no mínimo, vinte alunos matriculados nas séries / anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola. Por fim, a ANA é também

uma avaliação censitária que envolve alunos do 3º ano do ensino fundamental de escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas (INEP, 2015).

Os resultados obtidos no Censo Escolar sobre o rendimento e movimento ou abandono escolar dos alunos do ensino Fundamental e Médio, juntamente com outras avaliações do Inep (SAEB e Prova Brasil), são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que serve de referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação (MEC).

Apenas no Brasil, de acordo com dados do Educacenso¹⁰, o número total de escolas de educação básica – entre instituições federais, estaduais, municipais, distritais e privadas – é 242.929 (BRASIL, 2015). Já a Sinopse Estatística da Educação Básica¹¹ de 2013, a partir de levantamento em todo território nacional, registrou 50.042.448 estudantes matriculados na educação básica, em seus diferentes níveis e modalidades (BRASIL, 2013). Esse número de instituições e de estudantes revela, ainda que imprecisamente, a dimensão da quantidade de profissionais demandados no setor. Tal aspecto se torna ainda mais complexo quando se tem em vista a heterogeneidade da distribuição dessas escolas e também da população no território nacional. De acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica, em 29 de maio de 2013, eram 2.148.023 o número de pessoas em função docente nas escolas do país (BRASIL, 2013).

1.3. Formação de professores e demandas da educação básica

Além da quantidade de professores atuantes nas escolas, o número de professores em formação é um importante aspecto a ser considerado nesse cenário. No Brasil, o Art. 62 da LDB 9.394 de 1996 determina uma formação específica para o professor da educação básica.

¹⁰Censo realizado no sistema educacional brasileiro pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

¹¹ Disponível no site do INEP: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Dessa forma, sob regulação da legislação vigente, os cursos de licenciatura, nas mais diversas áreas do conhecimento, e nas mais diversas instituições públicas e privadas, têm se incumbido de oferecer a formação exigida para atuação na escola. Não há dados precisos acerca do número de profissionais que já se graduaram em todos os cursos de licenciatura nas últimas décadas; contudo, é possível ter dados mais claros, embora nem sempre consensuais, acerca do número de graduados e não graduados atuantes na educação básica.

Em estudo publicado pela UNESCO, Gatti e Barretto (2009) apresentam um amplo cenário da profissão docente no Brasil. No documento intitulado 'Professores do Brasil: Impasses e Desafios', as autoras destacam, com base no Relatório Anual de Informações (RAIS) do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), que, em 2006, 8,4% dos empregos no país destinavam-se a professores. Em valores absolutos, esse número seria: 2.249.428 – e, desse total, 82,6% proviam de estabelecimentos públicos. Já o Censo Escolar daquele mesmo ano contabilizou 2.629.694 de professores em todos os níveis da educação básica. Desses, 735.628 possuíam nível médio e 20.339, nível fundamental completo ou mesmo incompleto (GATTI, BARRETTO, 2009). Assim, a demanda relaciona à formação em nível superior, naquele ano, seria de quase 800.000 vagas apenas para os professores atuantes e sem licenciatura.

Alves e Pinto (2011), em estudo realizado com dados de 2009 do Censo Escolar e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontaram que, de 1.97 milhão de professores registrados pelos levantamentos citados, a maioria (67,6%) havia concluído a formação em nível superior (sendo que, destes, 43% eram apenas graduados, 23,3% possuíam especialização, 1,3% eram mestres ou doutores); todavia, 31,6% dos professores haviam concluído apenas o ensino médio e 0,6% apenas o ensino fundamental. Os autores ainda indicaram que a proporção de não graduados é maior nas etapas iniciais da educação básica. Dos não graduados¹²,

¹²Importante destacar que a soma das porcentagens de não graduados por nível da educação básica pode extrapolar 100% haja vista que um mesmo professor pode atuar em dois ou mais níveis.

51,1% atuavam na educação infantil e 37% nas séries iniciais do ensino fundamental. Apesar de em menor proporção, um número considerável de não graduados também atuava nas etapas finais da educação básica: 16,6% dos professores das séries finais do ensino fundamental e 8,7% daqueles que atuavam no ensino médio não possuíam a formação mínima exigida pela legislação (ALVES, PINTO, 2011).

Dessa forma, a partir dos resultados dos levantamentos e avaliações realizadas pelas organizações e instituições nacionais e internacionais, o poder público dispõe de dados para fundamentar e elaborar projetos que visam minimizar ou mesmo erradicar as carências encontradas. Assim, uma série de medidas têm sido realizadas no Brasil, principalmente a partir da última década, para fomentar aspectos da educação nacional diagnosticados como deficitárias, seja pelas avaliações externas, seja pelas internas.

Para estimular e fomentar a oferta de educação superior aos professores, em 29 de janeiro de 2009 foi instituído o Decreto nº 6.755: a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009). Nesse documento, é disciplinada a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada de professores. Nesse contexto, a CAPES, entre outras atribuições, ficou incumbida – por meio do artigo 11, inciso III do documento – de se articular com os estados, municípios e o Distrito Federal, bem como com as Instituições de Educação Superior (IES) para viabilizar o programa emergencial de formação intitulado Plano Nacional de Formação do Professores da Educação Básica (PARFOR). O PARFOR, desde então, tem possibilitado a oferta de turmas especiais em cursos de:

I. Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;

II. Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e

III. Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica (BRASIL, 2015)

De acordo com a CAPES, o PARFOR, até 2012, havia implantado 1920 turmas em todo território nacional. A partir de dados da Plataforma Freire¹³, a Coordenação informa em seu site que, até aquele ano, 54.000 professores da educação básica frequentavam os cursos em turmas especiais, localizados em 397 municípios do país (BRASIL, 2015). Além de ser oferecido na modalidade presencial, o PARFOR passou a ser também oferecido à distância, atenuando dificuldades relacionadas à localização geográfica de várias regiões atendidas.

Outro programa calcado nas demandas diagnosticadas é o Pró-Licenciatura. O programa oferece formação inicial à distância a professores que estejam em exercício nos anos finais do ensino fundamental ou médio dos sistemas públicos de ensino. Ocorre em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura à distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais. O professor da educação básica / licenciando inserido nesse Programa mantém suas atividades docentes. O intuito é desenvolver o ensino na educação básica por meio de formação inicial do professor em sua área de atuação. Essa formação é gratuita e os professores selecionados pelo Programa recebe bolsa de estudos. Esse Programa é desenvolvido no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2002) apontam, em seu Artigo 3º, a necessidade de haver uma coerência entre a formação oferecida pelos cursos de licenciatura e a escola de educação básica, evidenciando a obrigatoriedade de esses cursos contemplarem demandas emergentes da educação básica.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

¹³ Plataforma virtual criada pelo Ministério da Educação para cadastro dos professores da educação básica pública, no exercício do magistério, matriculados em instituições públicas de ensino superior.

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias (BRASIL, 2002).

Ainda, no capítulo IV do Art. 7º, o mesmo documento determina que “as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados” (BRASIL, 2002). Nessa direção, as Diretrizes evidenciam uma política de articulação que busca ser cada vez mais intensa, objetivando aproximar o espaço de formação do professor e o futuro espaço de atuação desse profissional.

Em consonância com essa política, em 2010, sob a direção do Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é instituído o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), como uma “iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica” (BRASIL, 2010). Esse programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino (BRASIL, 2010).

Esse programa apresenta os seguintes objetivos:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

contribuir para a valorização do magistério;

e elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010).

O Plano Nacional de Educação (PNE) também representa uma política calcada na necessidade de desenvolvimento da educação no país. O Plano, por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009), passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional. O PNE possui periodicidade decenal e os planos plurianuais de qualquer esfera pública devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Assim, a consideração do PNE passou a ter caráter de obrigatoriedade para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a área da educação (BRASIL, 2014).

Cabe ressaltar que, no ano de 2015, todos os programas citados têm sido significativamente afetados pelo programa de ajuste fiscal do governo federal. Com as recentes medidas, houve um corte de R\$ 9,4 bilhões no orçamento do MEC, e a CAPES, responsável por programas como o PIBID e o PARFOR, teve o seu orçamento reduzido em R\$ 785 milhões, o que poderá impactar o andamento de mais de quatorze programas, especialmente o PIBID (ANDES, 2015).

1.4. Carreira docente na educação básica: atratividade e desafios

Mesmo com as políticas voltadas à formação de professores para a educação básica, estudos da última década na área de educação indicam que a atração que os

jovens tem sentido pela profissão têm sido baixa. Mais do que isso: tem diminuído. Gatti e Barreto (2009), ao discorrerem sobre dados do Censo Escolar de 2007, apontam uma queda no número de formandos nas licenciaturas: de 2005 a 2006, houve uma redução de 9,3% de alunos formados nesses cursos. A situação é delicada em áreas como Letras (queda de 10%), Geografia (menos 9%) e Química (menos 7%) (GATTI; BARRETO, 2009, p. 14).

A Fundação Victor Civita (FVC) e a Fundação Carlos Chagas (FCC), a partir da percepção de que tem diminuído essa procura, encomendaram a realização de um estudo intitulado 'Atratividade da Carreira Docente no Brasil'. Nesse estudo, sob coordenação de Gatti, foram ouvidos 1.501 alunos de 3º ano de 18 escolas públicas e privadas de oito municípios das cinco regiões do país (GATTI et al, 2010). Dos 1.501 estudantes da amostra, 476 (32% do total) cogitaram a possibilidade de se tornarem professores da educação básica. No entanto, apenas 31 desses indicaram ter, no momento da pesquisa, real intenção de se tornarem professores. Apesar de reconhecerem a importância desse profissional, os entrevistados afirmaram que a profissão é desvalorizada socialmente, mal remunerada e possui uma rotina desgastante e desmotivadora. Para a maioria deles, a carreira não seria interessante. Para os alunos que pensaram em ser professores e mudaram de ideia, as principais justificativas apontadas foram:

- 40% - Baixa remuneração
- 32% - Falta de identificação profissional e pessoal
- 17% - Desinteresse e desrespeito dos alunos
- 17% - Desvalorização social da profissão
- 12% - Más condições de trabalho
- 15% - Outros (GATTI et al., 2009, p. 46)

De acordo com Gatti et al. (2010), para a maior parte desses estudantes, a profissão mereceria outro *status*. O que é percebido por eles parece advir de suas observações e experiências como estudantes na educação básica e também por meio da observação que fazem da atuação e rotina dos seus professores. Essa percepção parece levá-los a indecisões – nos casos em que a atuação docente é inicialmente cogitada – ou mesmo ao descarte total da possibilidade de um dia serem professores.

[Os estudantes] atribuem às condições financeiras e sociais da profissão docente a recusa em ser professor. Entre as principais ideias discutidas, é patente a concepção de que esse profissional é, em geral, mal remunerado e desprestigiado, e daí advém boa parte dos problemas enfrentados na contemporaneidade pela profissão, como a

insatisfação dos que já estão inseridos no campo da docência e a rejeição daqueles que ainda estão na iminência de se inserir no mercado de trabalho. Os relatos revelam que a docência não é uma profissão fácil: há um nível de exigência de formação e envolvimento pessoal que não justifica a desvalorização a que está sujeita no momento (GATTI et al., 2010, p. 51).

Esse excerto parece ratificar os resultados encontrados em estudo realizado por Roma e Passos (2012) com estudantes de licenciatura em matemática do estado de São Paulo. As autoras buscaram analisar representações de 56 alunos de três cursos de licenciatura em matemática sobre a profissão docente. Nesse estudo, ao serem perguntados sobre a opinião de amigos sobre escolher a licenciatura em matemática, a resposta mais recorrente foi “não vale a pena” (ROMA; PASSOS, 2012, p. 190). Em relação à opinião da família dos entrevistados, quando essa dizia não valer a pena ser professor, as respostas foram categorizadas em três grupos: 1. Dificuldades / Indisciplina / Violência / Stress; 2. Baixos Salários; 3. Pouca Valorização Profissional (ROMA; PASSOS, 2012, p. 190).

Em linhas gerais, portanto, as indicações realizadas por Gatti et al. (2010) parecem trazer as principais justificativas para a não intenção de muitos jovens de se tornarem professores. Em certa medida, essas percepções parecem advir das próprias experiências na educação básica. Cabe ressaltar que, entre esses jovens, é constante o reconhecimento do alto valor que o professor da educação básica tem na formação dos indivíduos e da sociedade (GATTI et al., 2010). No entanto, os entraves anteriormente enumerados acerca da carreira docente parecem configura-se como um ônus que torna injustificável a escolha de muitos pela profissão.

A atratividade da carreira docente, principalmente entre os jovens, é também observada em outros países, onde também têm sido apontadas como necessárias políticas públicas voltadas a essa área. Perkins (2010), a partir de estudo realizado no estado da Flórida, Estados Unidos, destacou como essenciais a capacitação constante do professor e os investimentos para atraí-lo e estimulá-lo a permanecer na escola. De acordo com o autor,

a qualidade do trabalho do professor é o fator mais importante no sucesso escolar em toda uma população estudantil. A construção de uma força de trabalho de professores de qualidade implica a capacidade de atrair e manter profissionais qualificados em número suficiente (PERKINS, 2010, p. 3).

Para o autor, que defende o foco das políticas públicas na remuneração adequada para os professores, a profissão docente está sujeita às mesmas forças de oferta e procura que regem todas as outras profissões (PERKINS, 2010, p. 27). Dessa forma, a atração e permanência dos professores na escola passaria necessariamente pelos níveis salariais. O autor ainda sugere uma correlação direta entre a remuneração que o professor recebe e a qualidade da aprendizagem dos seus alunos (PERKINS, 2010, p. 27). Essa afirmação, ratificada pelos dados levantados em sua pesquisa na Flórida, é, de acordo com o autor, generalizável.

Em estudo realizado no estado da Califórnia, Estados Unidos, Horng (2009) também indicou que o salário é considerado, pelos próprios professores contemplados em sua pesquisa, um dos principais motivos de permanência na escola. Contudo, além de considerarem o salário, outros elementos foram citados como essenciais para a permanência na escola: 1) o número de estudantes em sala de aula; 2) o número de classes a serem atendidas; 3) a duração da jornada escolar; 3) as condições do ambiente de trabalho; 5) o comportamento dos estudantes; e 6) as expectativas que têm quanto aos seus estudos (HORNG, 2009). Nessa perspectiva, uma política pública coesa na área de educação demandaria a previsão de ações em diversas frentes, sendo o aspecto salarial apenas uma delas.

1.5. A atratividade da carreira docente na área de música

Na área de educação musical especificamente, a literatura também tem indicado a existência de uma baixa atratividade dos estudantes em relação à educação básica, como indicou o estudo de Figueiredo e Soares (2012). Nessa pesquisa, foi indicado que somente 28% de uma amostra de 1.924 licenciandos em música de todo Brasil apresentaram a intenção de atuar na educação básica.

Embora a atratividade da carreira docente na educação básica ainda não tenha sido foco específico de investigação na educação musical, justificativas para esse fenômeno podem ser inferidas a partir de trabalhos que contemplaram a perspectiva desses estudantes. As justificativas percebidas, em sua maioria, parecem coincidir com aquelas apresentadas na pesquisa da FCC e FVC (GATTI et al., 2010). Contudo, as especificidades da área de música parecem contribuir com

particularidades no olhar dos licenciandos, o que traz à área, além de desafios gerais da educação, desafios próprios.

A partir da revisão de literatura na área de educação musical, foi possível classificar possíveis justificativas para a não intenção de licenciandos de se tornarem professores de música da educação básica: 1) o desconhecimento acerca da natureza de uma licenciatura (PRATES, 2003); 2) a falta de identificação com o perfil dos estudantes da educação básica (CERESER, 2003; ALMEIDA, 2009); 3) a preferência por escolas específicas de música (MORATO, 2009); 4) a licenciatura como alternativa ao bacharelado (TRAVASSOS, 2002); 5) a licenciatura apenas como um curso legitimador (SILVA, 2005); e 6) a atuação na educação básica como uma possibilidade não necessariamente uma primeira opção (DEL-BEN, 2012).

Em sua dissertação de mestrado, Prates (2003) buscou compreender o porquê da escolha pela licenciatura em música de ingressantes no curso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2003. Segundo a autora, os entrevistados, recém ingressos no curso, demonstraram ter uma noção pouco clara acerca da formação oferecida pelo curso que escolheram, bem como os principais objetivos da licenciatura em questão. A pesquisa apontou que

[...] para alguns dos calouros, a escolha esteve vinculada inicialmente à possibilidade de continuar os estudos músico-instrumentais e que estes [estudantes participantes da pesquisa], no momento da escolha, tinham uma visão superficial da diferença entre os cursos de licenciatura e bacharelado em música basicamente sustentada pelas imposições dos respectivos testes específicos anteriores ao ingresso e pela percepção que relacionava a licenciatura a melhores oportunidades no mercado de trabalho (PRATES, 2003, p. 3).

Dessa forma, por terem se utilizado de critérios dos quais estavam ausentes a natureza, as características e os objetivos do curso, a identificação com a carreira docente passou a ser algo dependente de um processo de construção no curso. Esse processo é susceptível de sucesso, mas também de frustração de expectativas, levando-se em conta o objetivo primário que diversos licenciandos apresentaram; que, de acordo com Prates (2003), seria o de dar continuidade aos seus estudos músico-instrumentais na universidade.

Em pesquisa realizada também no ano de 2003 com estudantes de licenciatura em música de universidades federais do Rio Grande do Sul, Cereser (2003) indicou que

Os licenciandos apontam que o curso [de formação de professores em que estavam matriculados], apesar de enfatizar o espaço escolar, não está preparando de forma adequada o trabalho com a realidade pedagógico musical na escola, e sim com uma 'realidade' onde os alunos 'gostam' e 'querem' ter aulas de música (CERESER, 2003, p. 101).

Para os licenciandos entrevistados nessa pesquisa, a escola seria um lugar onde nem todos os estudantes gostam de estudar música e onde nem todos querem aprendê-la ou estão "prontos" para isso (CERESER, 2003, p. 101). Nessa perspectiva, parece haver, por parte dos licenciandos entrevistados, a expectativa ou mesmo o desejo de que os estudantes da educação básica tenham, previamente, habilidades, competências e experiências culturais específicas, o que proporcionaria ao professor condições vistas ideais para atuação. Como, na percepção desses licenciandos, a universidade nem sempre os prepara para esse contexto, muitos indicaram não se sentir preparados para serem professores de música da educação básica (CERESER, 2003).

Em sua pesquisa de doutorado, Almeida (2009) indica que a diversidade, inerente ao contexto da educação básica, parece, inibir, em certa medida, alguns dos licenciandos em música. Para os estudantes entrevistados nessa pesquisa, também de universidades do Rio Grande do Sul, a heterogeneidade em aulas coletivas de música, características da educação básica, seria um elemento que torna mais complexa a atividade docente, em função de demandas oriundas da diversidade musical, bem como da diversidade de aspectos culturais, religiosos, étnico-raciais, socioeconômicos, de gênero, entre outros, que ali se fazem presentes. Para muitos, essa dificuldade não é enfrentada em outros espaços, como escolas específicas ou em aulas particulares, nas quais o contato com a diversidade é atenuada (ALMEIDA, 2009, p. 152-153). Ao refletir nesse sentido, Almeida (2009) propõe que a formação de professores de música seja vista como um "espaço de interrelações, onde os diálogos interculturais sejam exercitados e, conseqüentemente, seja possível viver a formação com / em a diversidade para formar professores de música que possam trabalhar com / em a diversidade" (ALMEIDA, 2009, p. 205).

Dessa forma, quando existem outras possibilidades de atuação, alguns licenciandos podem tender a optar por contextos cujas condições de trabalho lhes pareçam diferentes daquelas que percebem na escola. Morato (2009), em sua tese de doutorado, indicou que:

a amplitude do "mercado de trabalho" para os professores de música na região de Uberlândia, alocado nas escolas específicas de música, assim como na possibilidade das aulas particulares [...] acabou esvaziando o interesse destes [estudantes] pela docência nas escolas de educação básica (MORATO, 2009, p. 75).

Assim, é possível inferir a existência de uma correlação entre a diversidade de opções de trabalho para o licenciado em música no mercado de trabalho e a atratividade pela educação musical escolar.

A literatura da área também apresenta casos em que a possibilidade de ser professor na educação básica não é nem mesmo inicialmente cogitada pelos licenciandos. Travassos (2002), ao realizar um trabalho com estudantes dos cursos de música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), indicou que, muitas vezes, são músicos populares quem escolhem a licenciatura, mas não necessariamente porque querem se tornar professores de música da educação básica. Por acreditarem que suas expectativas e interesses não são correspondidos em bacharelados da área, alguns músicos optam pela licenciatura, por acreditarem que essa graduação é mais receptiva às suas experiências. Nesse sentido Travassos (2002) indica que a licenciatura que foi pesquisada à época

[...] atraía os vestibulandos que não se encaixavam nos cursos de instrumento [bacharelados] existentes, tornando-se, por força da escolha por eliminação, abrigo de guitarristas, saxofonistas, bandolinistas, pianistas populares, arranjadores. Ou músicos que encaram o magistério como tábua de salvação, garantia de uma renda mínima, mas que investirão, de fato, nas atividades mais valorizadas de composição ou de *performance*. (TRAVASSOS, 2002, p. 125).

Nesse último caso, mesmo quando a docência é vista como uma possibilidade de atuação pelo licenciando, ela pode não ser uma prioridade em sua vida profissional. A docência seria um suporte para viabilizar as atividades que eles priorizam (TRAVASSOS, 2002).

Nesse mesmo contexto de investigação – a UNIRIO –, Salgado e Silva (2005) buscou, em sua tese de doutorado, compreender as formas com que os músicos/estudantes organizavam sua carreira profissional em relação ao curso que frequentavam. O autor destacou que poderia ser até incoerente a expectativa de que alguns músicos na universidade estivessem buscando novas oportunidades de trabalho. Para alguns, a certificação acadêmica seria o seu único objeto de busca na universidade (SILVA, 2005). Nessa direção, as possibilidades de atuação que a área

apresenta podem nem sequer ser consideradas por aqueles que almejam somente “um certificado de competência cultural que confere ao possuidor um valor convencional, constante e legalmente garantido” (SILVA, 2005, p. 225).

Há, por outro lado, os licenciandos que buscam mais do que uma certificação acadêmica. Del-Ben (2010) indicou que licenciandos em música da UFRGS no ano de 2010, tinham ciência da natureza de uma licenciatura e de quais seriam os objetivos do curso. A partir de entrevistas com esses estudantes, a autora indicou que

As aspirações ou "possibilidades" profissionais dos licenciandos parecem ser diversas não somente porque eles não conseguem prever tudo que irá acontecer no futuro, mas, também, porque são diversos os campos de atuação profissional na área de música (DEL-BEN, 2010, p. 394).

Nesse sentido, tornar-se professor de música da educação básica seria apenas uma entre as possibilidades de escolhas futuras (DEL-BEN, 2010, p. 394). Considerando que esse é um estudo mais recente que o de Prates (2003), é possível inferir que a ideia sobre o que seja uma licenciatura em música esteja hoje mais disseminada entre os licenciandos. No entanto, é necessária ponderação acerca dessa inferência, já o estudo de Prates (2003) envolveu apenas recém ingressos no curso – um grupo de licenciandos que, possivelmente, possui menos informações sobre o curso.

Se por um lado, há indícios de que grande parte dos licenciandos em música tendem a não direcionar a sua formação para atuar na educação básica é possível, por outro lado, inferir, a partir do trabalho de Grings (2015) que aqueles que o fizeram estão convictos de sua escolha. Em sua tese de doutorado, Grings (2015) indicou que os licenciados em música que estão na escola, a despeito de reivindicarem melhores salários e reconhecimento social, estão satisfeitos com seus empregos atuais e possuem uma motivação intrínseca para atuar.

Considerando os estudos apresentados e a necessidade de avanços empíricos e teóricos nessa área, este trabalho se propõe a investigar a motivação daqueles que estão em sua formação inicial: os licenciandos em música. Mais especificamente, esta pesquisa se propõe a investigar as percepções que esses estudantes apresentam sobre o seu desempenho como professores de música da educação básica em formação, bem como suas expectativas, suas dificuldades e os valores que atribuem à formação inicial.

Em âmbito internacional, Ballantyne, Kerchner e Aróstegui (2012), por meio de pesquisa realizada com professores de música em formação nos Estados Unidos, Espanha e Austrália, encontraram indícios de que esses estudantes se identificam com a educação musical escolar e tendem a atuar como professores de música na escola. Os pesquisadores encontraram resultados semelhantes nos três países, nos quais os estudantes indicaram experiências educativo-musicais prévias, inspiração em educadores musicais, além de identificação com música e educação, como impulsionadores de suas escolhas (BALLANTYNE; KERCHNER; ARÓSTEGUI, 2012).

Esta pesquisa tem como foco os estudantes de cursos de licenciatura em música brasileiros. Para tal investigação, foram adotados construtos teóricos desenvolvidos a partir do Modelo de Expectativa e Valor, os quais serão apresentados no Capítulo 2.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O envolvimento dos indivíduos em suas atividades estudantis têm sido um dos focos de atenção dos estudos sobre motivação (REEVE, 2006). Várias proposições teóricas têm sido apresentadas, tendo em suas estruturas dimensões como: crenças, percepções, expectativas e valores como aspectos que promovem ou minam o comportamento do indivíduo orientado à realização de uma determinada atividade.

Neste capítulo, serão apresentados os pressupostos desses estudos, suas principais teorias e suas interrelações. Em seguida, o foco é direcionado a construtos baseados no Modelo de Expectativa e Valor (ECCLES; O'NEILL; WIGFIELD, 2005), os quais foram adotados para investigar a motivação dos licenciandos em música em sua formação.

2.1. Os estudos sobre motivação humana

De acordo com Reeve (2006), os estudos sobre motivação investigam os “processos que fornecem ao comportamento sua energia e direção” (2006, p. 4). A energia seria a força que um determinado comportamento apresenta, podendo ser forte, intenso e persistente, e a direção indica o propósito desse comportamento ou o resultado para o qual o comportamento é orientado a alcançar. Segundo o autor, cabe, portanto, às teorias da motivação humana explicar os processos motivacionais e também como eles funcionam para energizar e direcionar o comportamento (REEVE, 2006, p. 4). O autor ainda considera que:

Os processos que energizam e direcionam o comportamento de um indivíduo emanam tanto das forças do indivíduo como do seu ambiente (...) Os motivos são as experiências internas – necessidades, cognições e emoções – que energizam as tendências de aproximação ou de afastamento do indivíduo. Os eventos externos são os incentivos ambientais que atraem ou repelem o indivíduo em relação a um curso particular de ação (REEVE, 2006, p. 4).

Para fomentar a compreensão acerca dos processos motivacionais, múltiplas teorias têm sido desenvolvidas nas última décadas, abarcando diferentes aspectos da motivação: a Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory*) – bem como

suas seis mini teorias: Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, Teoria da Avaliação Cognitiva, Teoria da Integração Organísmica, Teoria das Orientações Causais, Teoria da Motivação nos Relacionamentos e Teoria de Metas Motivacionais – além da Teoria da Autoeficácia (*Self-Efficacy*), a Teoria do Fluxo (*Flow*) e o Modelo de Expectativa e Valor (*Expectancy-Value Model*).

Tais proposições teóricas vêm sendo adotadas no âmbito da educação musical, por meio de estudos e trabalhos do Grupo Formação e Atuação de Profissionais em Música (FAPROM¹⁴). O Grupo tem como coordenadora geral a professora Dra. Liane Hentschke e é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Desde 2006, ano de fundação do Grupo, trabalhos de iniciação científica, mestrado e doutorado têm adotado tais teorias para nortear investigações no âmbito específico do ensino e aprendizagem da música (HENTSCHKE et al., 2009; HENTSCHKE, 2010; CERESER, 2011; CERNEV, 2011; SCHNEIDER, 2011; PFÜTZENREUTER, 2013; RIBEIRO, 2013; FIGUEIREDO, 2015; GRINGS 2015; CERNEV, 2015).

A Teoria da Autodeterminação vem sendo estudada principalmente por Edward Deci e Richard Ryan. Os dois pesquisadores têm realizado, nas três últimas décadas, os principais estudos dessa teoria, que tem sido considerada uma macroteoria da motivação (DECI; RYAN, 2008). De acordo com os autores, há sempre diversas razões que podem explicar o comportamento dos indivíduos e estas podem ser explicadas por um *continuum*, que reflete o nível de autodeterminação presente num dado comportamento. Essas diferentes qualidades da motivação foram agrupadas em três categorias: 1) Motivação intrínseca; 2) Motivação extrínseca; e 3) Amotivação.

Na motivação intrínseca, os indivíduos realizam uma atividade por achá-la interessante ou prazerosa (DECI; RYAN, 2008). Na motivação extrínseca, o indivíduo não se envolve necessariamente numa atividade pelo interesse ou prazer que tem ao realizá-la, mas para obter algo externo à atividade. Por fim, a Amotivação refere-se a uma falta de intenção em agir (DECI; RYAN, 2008; REEVE, 2006).

A Teoria da Autodeterminação é por vezes concebida como uma macroteoria por comportar em sua estrutura seis teorias interrelacionadas e complementares entre si: a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (*Basic Psychological Needs*); a

¹⁴ Site do Grupo FAPROM: <http://www.ufrgs.br/faprom/>

Teoria da Avaliação Cognitiva (*Cognitive Evaluation*); a Teoria da Integração Organísmica (*Organismic Integration*); a Teoria das Orientações Causais (*Causality Orientations*); a Teoria das Metas Motivacionais (*Goal Contents*) e a Teoria das Motivação nos Relacionamentos (*Motivation in Relationships*).

A Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas parte do pressuposto de que todos os indivíduos são movidos por necessidades psicológicas básicas. Seriam elas: a necessidade de autonomia (*autonomy*); a necessidade de se sentir competente (*competence*); e a necessidade de se sentir pertencente (*relatedness*). Essas necessidades têm implicação direta no relacionamento do indivíduo com os outros, com o meio ambiente e consigo mesmo, constituindo basicamente os fatores psicológicos que originam e direcionam a motivação (DECI; RYAN, 2008).

O indivíduo se sente *autônomo* quando percebe que ele mesmo fez suas escolhas e de que ele é o responsável pelas consequências que decorreram dessas escolhas. São características do comportamento autônomo: o interesse, a preferência e a vontade nos processos de tomada de decisão, para participar ou não de uma atividade específica. Esse comportamento é evidenciado por três aspectos: 1) a percepção que o indivíduo tem de que a fonte de sua motivação (Lócus de Causalidade Percebido – LCP) é interna; 2) a vontade de engajar-se em uma atividade sem a pressão de fatores externos; 3) a percepção de escolher suas próprias ações (REEVE, 2006).

Competência diz respeito ao sentimento de ser capaz de realizar algo com sucesso. Na Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, *competência* é considerada um senso motivacional intrínseco, de forma que possibilita aos indivíduos o direcionamento à forma mais eficaz de interação com o meio. A necessidade de *competência* reflete também o desejo que as pessoas têm de colocar à prova suas capacidades e habilidades (REEVE, 2006).

Já o *Pertencimento* refere-se à necessidade apresentada pelo ser humano de se sentir pertencente a algo mais abrangente do que ele mesmo: a grupos, a comunidades, a redes, a ter amigos, bem como iniciar e manter relações com outras pessoas e outros grupos (REEVE, 2006).

A Teoria da Avaliação Cognitiva foi criada e desenvolvida por Deci, Ryan e Conell na década de 1980, quando o conceito de motivação intrínseca começou a tomar forma com o desenvolvimento da psicologia motivacional. Nessa teoria, construtos importantes para a compreensão da motivação intrínseca foram

desenvolvidos e apresentados, tais como 1) prazer: que se refere ao retorno sentido no engajar-se numa atividade, e 2) interesse: que se refere à atração, de naturezas diversas, sentida pelo indivíduo em relação a uma atividade (VANSTEENKISTE; NIEMIE; SOENENS, 2010).

Deci e Ryan (2008) defendem que as pessoas possuem, por natureza, uma propensão inata em direção à motivação intrínseca. Todavia, os eventos externos influenciam o Locus de Causalidade Percebido (LCP). Isso quer dizer que a interação que o indivíduo estabelece com o meio tende a fazê-lo considerar que a gênese do seu comportamento está no meio em que vive e não necessariamente em si mesmo. Nesse processo, considerando o *continuum* anteriormente citado, a força motivacional do indivíduo tende a decrescer à medida em que o LCP se torna externo.

A Teoria da Integração Organísmica propõe que os eventos ambientais afetam os indivíduos, oferecendo-lhes desafios, *feedbacks*, oportunidades de escolhas e vínculos sociais que, às vezes, satisfazem e, outras vezes, ignoram ou frustram suas necessidades psicológicas básicas. A Teoria da Integração Organísmica discute o grau motivacional com que uma contingência externa afeta a motivação extrínseca (RYAN; DECI, 2000).

A Teoria das Orientações de Causalidade adiciona à macroteoria da Autodeterminação os aspectos da personalidade que são integrados na regulação do comportamento. Para Ryan e Deci (2004), as orientações de causalidade podem ser assumidas pelas pessoas em três diferentes graus: 1) Autônoma; 2) Controlada; e 3) Impessoal. A orientação autônoma envolve o comportamento intrinsecamente motivado e os que o são extrinsecamente motivados por regulação identificada e integrada. A orientação controlada é baseada no controle e em diretrizes sobre como o indivíduo deve se comportar, tais como aquelas provindas orientações e normas sociais. Ela está associada diretamente às regulações externa e introjetada, estando vinculada a recompensas e pressões do ambiente. A orientação impessoal se baseia em indicadores sem eficácia, em comportamento não intencional, estando relacionada à amotivação (REEVE, 2006).

A Teoria de Metas Motivacionais (*Goal Contents Theory*) busca explicar diferentes tipos de metas ou aspirações de vida (intrínseca e extrínseca) e seu impacto sobre a motivação e o bem-estar psicológico (DECI; RYAN, 2008). Essa teoria pressupõe que as metas intrínsecas são capazes de satisfazer as três necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e pertencimento). Para Vansteenkiste,

Niemie e Soenens (2010), isso acontece principalmente porque: 1) a busca por um objetivo intrínseco pode gerar uma orientação interna apropriada para satisfazer tais necessidades e porque 2) as metas extrínsecas podem não estar relacionadas à satisfação das necessidades psicológicas básicas, mas sim a uma orientação externa focada em elevar a autoestima por meio da realização e da validação externa (VANSTEENKISTE, NIEMIE, SOENENS, 2010).

A Teoria da Motivação em Relacionamentos (*Relationships Motivation*) é a sexta e mais recente teoria proposta pela Teoria da Autodeterminação. Esta teoria está estreitamente vinculada à necessidade psicológica básica de pertencimento e está relacionada ao desenvolvimento e manutenção de relações pessoais estreitas, tais como fortes amizades, parcerias românticas, além de pertencimento a grupos. Esta teoria postula que uma determinada quantidade de interações é não apenas desejável para a maioria das pessoas, mas essencial para o seu bem-estar. Tais relações proporcionam a satisfação principalmente da necessidade de pertencimento, mas não apenas dela, já que a qualidade das relações se baseiam também no grau com que cada indivíduo apoia a autonomia e a competência do parceiro (SELF-DETERMINATION THEORY, 2015¹⁵).

Além da Teoria da Autodeterminação e suas miniteorias, outro referencial que tem contribuído com os estudos sobre motivação é a Teoria da Autoeficácia. Esta busca explicar os comportamentos das pessoas no que se refere à motivação e também à autorregulação e realização. Segundo Eccles e Wigfield (2002), a teoria de autoeficácia está focada nas expectativas de sucesso. Nessa perspectiva, são dois os tipos de expectativas: 1) de resultado e 2) de eficácia. As expectativas de resultado seriam as percepções antecipadas dos indivíduos sobre os resultados de suas ações futuras. Já as expectativas de eficácia se referem ao quão competente o indivíduo se sente para realizar a atividade.

Segundo Bandura (1997), o nível de motivação, estado afetivo e demais aspectos comportamentais dos indivíduos são baseados sobretudo naquilo em que eles acreditam. O autor defende, ainda, que tais crenças encontram base em interpretações decorrentes de: 1) experiências de domínio – ocorrida em episódios passados no qual a pessoa experienciou a mesma atividade ou uma semelhante; 2) experiências vicárias: fundamentadas na interpretação que o indivíduo fez de

¹⁵ Fonte: <http://www.selfdeterminationtheory.org>. Acesso em 20 de julho de 2015.

realizações de outras pessoas; 3) de persuasões verbais: a partir do retorno que o indivíduo recebeu sobre suas capacidades; e 4) de estados somáticos e emocionais: a partir dos quais as pessoas julgam suas capacidades, forças e vulnerabilidades (PAJARES, OLÁZ, 2008). Ainda, as crenças de autoeficácia podem ser avaliadas em três dimensões: *magnitude*; *força* e *generalidade*. A *magnitude* compreende os distintos níveis de dificuldades percebidos da atividade; a *força* diz respeito ao nível de intensidade da crença e a *generalidade*, por fim, trata da amplitude das crenças de autoeficácia relacionadas, se abarcam um domínio mais geral ou específico (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006).

Outra teoria que tem apresentado contribuições para a compreensão da motivação humana é a Teoria do Fluxo, surgida por volta de 1970. Essa foi, inicialmente, baseada nas investigações de Csikszentmihalyi sobre atividades consideradas intrinsecamente motivadoras. Isto é, foram investigadas atividades que proporcionavam satisfação em sua realização, sem aparentes estímulos externos. Seriam as atividades que levavam o indivíduo a um estado profundo de envolvimento, levando-o a uma intensa concentração (REEVE, 2006). Csikszentmihalyi propôs o estudo das experiências de fluxo no intuito de sistematizar as condições de uma atividade e os processos cognitivos que levam o indivíduo a experimentar a esse estado de imersão e satisfação na realização de uma determinada atividade (CSIKSZENTMIHALYI, 1999).

A partir dos resultados dos seus estudos, Csikszentmihalyi (1999) apresentou evidências de que o estado de fluxo acontece sob duas condições específicas. De acordo com o autor, o fluxo provém de uma experiência ótima, que apenas acontece quando o indivíduo está completamente imerso e focado numa atividade (CSIKSZENTMIHALYI, 1999). A primeira condição é o equilíbrio entre o nível de habilidade do indivíduo e o nível dos desafios a que se submete. Já a segunda, diz respeito a existência de metas claras bem como um *feedback* imediato na atividade (CSIKSZENTMIHALYI, 1999).

O fluxo apresenta cinco dimensões, interrelacionadas mas não necessariamente interdependentes, que podem ocorrer durante uma determinada experiência. Isso quer dizer que todas essas dimensões podem estar presentes em menor ou maior grau dentro de uma mesma experiência. São elas: 1) a sensação de controle; 2) a concentração intensa; 3) a fusão entre ação e consciência; 4) a percepção distorcida do tempo; e, por fim, 5) ausências da autoconsciência

(CSIKSZENTMIHALYI, 1999). Essa teoria tem sido utilizada principalmente em atividades nas quais os indivíduos apresentam maior probabilidade de estarem intrinsecamente motivados.

Por fim, os estudos sobre motivação têm também recebido as contribuições de Wigfield e Eccles desde o início da década de 1980, a partir do desenvolvimento do Modelo de Expectativa e Valor. Esse Modelo propõe que as pessoas têm expectativas e atribuem valores às diversas atividades em que se engajam. Nessa proposição teórica, expectativas, associadas a crenças de habilidade, percepções de dificuldade e esforço, bem como a valores, levam os indivíduos a uma maior ou menor probabilidade de escolherem, se engajarem e persistirem numa atividade, ou mesmo de evitá-la (ECCLES, 2005).

O Modelo, nessa direção, busca investigar como o indivíduo cognitivamente antecipa a sua experiência numa atividade e antevê o seu processo e resultado nela. Coloca também em relevo a forma como percepções de dificuldade e esforço, bem como valores atribuídos a essa atividade energizam e direcionam o comportamento dos realizadores. Apresentando interrelações com as teorias anteriormente citadas, seis construtos teóricos baseados no referido Modelo se apresentaram como os mais coerentes com o interesse de investigação deste trabalho. Portanto, estes serão apresentados com maior acuidade na seção 2.2.

2.2. O Modelo de Expectativa e Valor

O Modelo de Expectativa e Valor foi inicialmente desenvolvido e testado por Eccles e colaboradores (1983). Os autores se basearam em teorias de expectativa e valor outrora propostos e, a princípio, trataram de crenças, percepções e valores atribuídos por crianças e adolescentes norte-americanos aos seus estudos na área de matemática (WIGFIELD; ECCLES, 2000). Nesses trabalhos, os autores perceberam que tais aspectos, de alguma forma, se relacionavam com o desempenho desses mesmos indivíduos na disciplina, assim como na sua escolha em continuar estudando essa área (WIGFIELD; ECCLES, 2000, 2002).

Inicialmente, o Modelo de Expectativa e Valor (ECCLES et al. 1983) propunha seis principais construtos agrupados em duas categorias: a) as Expectativas e b) os

Valores Subjetivos da Tarefa. Em expectativa, se alocavam 1) a Expectativa de Sucesso e 2) a Dificuldade da Tarefa e, em Valores Subjetivos da Tarefa, 3) o Valor Intrínseco (Interesse), 4) o Valor de Realização (Importância), 5) o Valor Extrínseco (Utilidade), e 6) o Custo.

A Expectativa de Sucesso, semelhante à noção de Autoeficácia, diz respeito às percepções positivas e antecipadas dos indivíduos sobre os resultados de suas ações futuras e, também, ao quão competente ele se sente para realizar a atividade. Já a Dificuldade da Tarefa é a percepção do quão desafiante é a atividade para o indivíduo. Nessa perspectiva, os autores indicam que a Expectativa de Sucesso se relaciona positivamente com a motivação para realização da tarefa, ao passo que a Dificuldade da Tarefa, ao contrário, tende a se relacionar negativamente com essa motivação (ECCLES; O'NEILL; WIGFIELD, 2005).

Quanto aos Valores Subjetivos da Tarefa, o Valor Intrínseco ou Interesse é aquele atribuído às atividades que os indivíduos percebem como prazerosas e interessantes, não sendo necessário um objetivo externo para realizá-las. Esse componente, de acordo com Eccles e Wigfield (2002), é similar às noções de motivação intrínseca e do fluxo, propostas respectivamente por Deci e Ryan (2008) e Csikszentmihalyi (1999). Com frequência, quando indivíduos valorizam intrinsecamente uma atividade, tornam-se mais engajados em suas realizações, demonstrando persistência e empenho (ECCLES, 2005; WIGFIELD; TONKS; ECCLES, 2004). O Valor de Realização é atribuído à atividade cuja realização o indivíduo julga ser importante e que poderá elevar sua autoestima, uma vez que tende a lhe fornecer elementos que ratificam sua autoimagem. O Valor Extrínseco é o valor atribuído a uma atividade útil, vista como um meio para se chegar a objetivos externos a própria atividade. É um valor atribuído a uma tarefa na qual o indivíduo, possivelmente, não apresentaria engajamento – ou mesmo a escolheria – se objetivos externos não existissem. Por fim, o Custo é o valor atribuído à tarefa que, na perspectiva do indivíduo, lhe trará a sensação de perda – por ele estar, por exemplo, deixando de fazer outras coisas que gostaria de fazer – ou, até mesmo, sofrimento como uma consequência de estar engajado em algo que lhe traz consideráveis demandas físicas, emocionais ou intelectuais (ECCLES, 2005). Os três primeiros valores, de acordo com Eccles, O'Neill e Wigfield (2005) impactam positivamente a percepção da tarefa e, conseqüentemente, a motivação para realização dos

indivíduos. O Custo, ao contrário, tende a afastar da tarefa o indivíduo que lhe atribui esse valor (ECCLES; O'NEILL; WIGFIELD, 2005).

O Modelo, após embasar estudos sobre a motivação de estudantes na área de matemática, foi também utilizado como referencial para investigar a motivação em outras áreas, tais como física, biologia, ciências da computação, esportes, idiomas e música, obtendo resultados que corroboraram mas também ajustaram suas proposições teóricas (ECCLES; O'NEILL; WIGFIELD, 2005). A proposição central do modelo, contudo, permaneceu: “as escolhas, persistência e desempenho do indivíduo podem ser explicados pelas suas crenças relativas a quão bem-sucedidos serão na atividade e pela forma como valorizam a atividade” (WIGFIELD; ECCLES, 2000, p. 68).

Após os estudos nas referidas áreas, Eccles, O'Neill e Wigfield (2005) propuseram uma estrutura similar àquela proposta pelo Modelo, diferindo-se dela na organização dos construtos. Na proposta, seriam também seis os construtos, mas agrupados em três indicadores de motivação para realização: a) Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso; b) Dificuldade Percebida da Tarefa; e c) Valores Subjetivos da tarefa. Em 1) Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso, o indicador seria o próprio construto; em Dificuldade Percebida da Tarefa, estariam alocados os construtos 2) Dificuldade da Tarefa e 3) Esforço Requerido; e, em Valores Subjetivos da Tarefa, 4) o Valor Intrínseco (Interesse), 5) o Valor de Realização (Importância), e 6) o Valor Extrínseco.

Autopercepção de Habilidade / Expectativa para o Sucesso seriam, inicialmente construtos separados. Todavia, após a realização de análise estatística de dados empíricos relacionados a esses construtos, os autores indicaram que ambos apresentaram alta carga num mesmo fator, indicando que seria coerente a união destes num mesmo construto (WIGFIELD; ECCLES, 1995; ECCLES; O'NEILL; WIGFIELD, 2005).

Figura 1 – Construto Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso

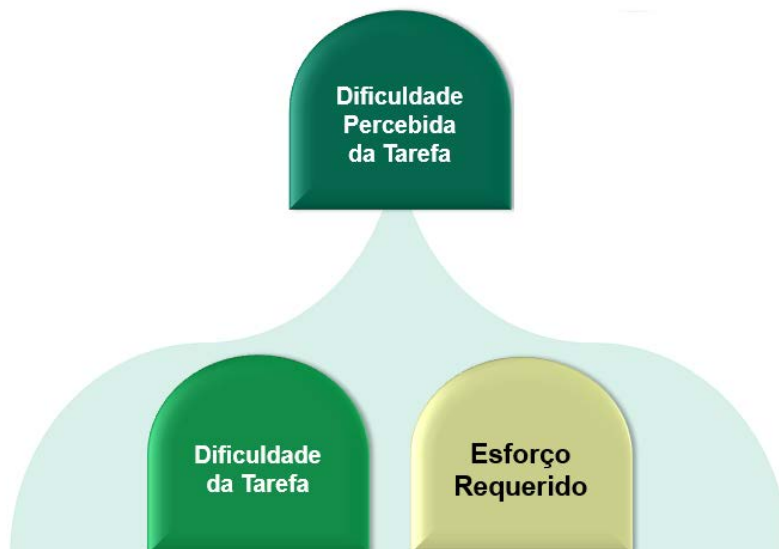


Fonte: Figura elaborada pelo autor.

A Autopercepção de Habilidade diz respeito à confiança que o indivíduo tem em suas competências para realizar uma atividade. Já a Expectativa de Sucesso se refere ao resultado esperado nessa realização. Juntos são crenças que os indivíduos têm sobre o quão bem podem realizar uma determinada tarefa e sobre o quão bem a tarefa será realizada. De modo similar às proposições da Autoeficácia (BANDURA, 1997), Eccles, O'Neill e Wigfield (2005) propõem que essas crenças encontram base nas comparações que os indivíduos fazem entre suas experiências e entre suas experiências e a de outros indivíduos (WIGFIELD; TONKS; ECCLES, 2004).

Já a Dificuldade Percebida da Tarefa está relacionada a aspectos que tendem a ser percebidos como negativos na atividade. Refere-se também ao quão desafiante a tarefa parece ao indivíduo (ECCLES; O'NEILL; WIGFIELD, 2005). A dificuldade percebida é considerada de grande importância para as escolhas dos indivíduos, pois tanto as características percebidas como positivas como aquelas percebidas como negativas podem estar relacionadas à qualidade do engajamento (ECCLES, 2005). A organização dos itens do indicador Dificuldade Percebida da Tarefa está ilustrada na Figura 2.

Figura 2 – Construtos relativos à Dificuldade Percebida da Tarefa



Fonte: Figura elaborada pelo autor, baseado em Eccles; O'Neill; Wigfield (2005).

Já em Valores Subjetivos da Tarefa, foram elencados por Eccles, O'Neill e Wigfield (2005): o Valor Intrínseco (Interesse), o Valor de Realização (Importância) e o Valor Extrínseco (Utilidade) (Figura 3), com os mesmos conceitos anteriormente apresentados. O Custo não foi elencado por apresentar uma relação negativa com os demais construtos do indicador. Sua presença tornaria o indicador Valores Subjetivos da Tarefa ambíguo.

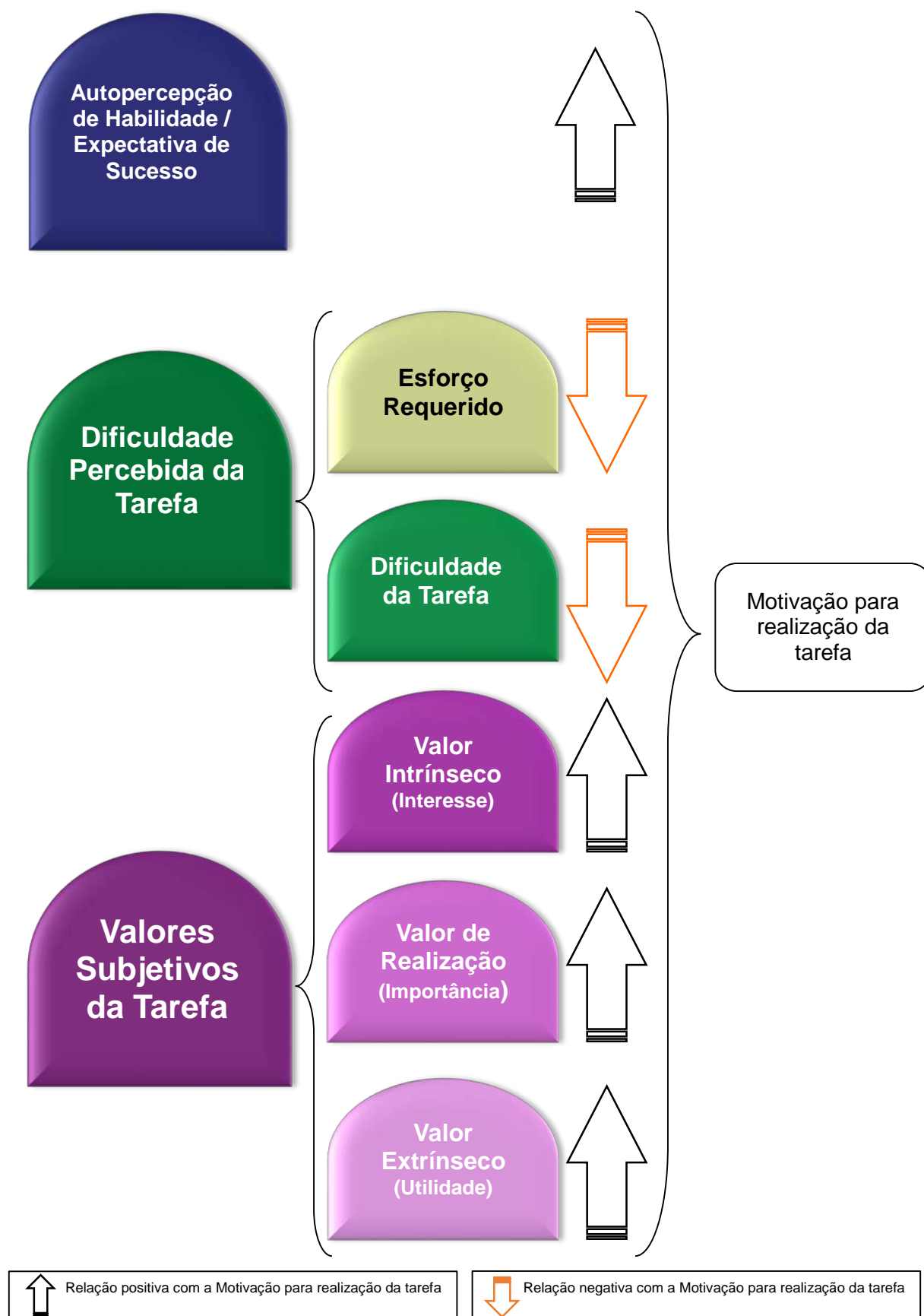
Figura 3 – Construtos relativos aos Valores Subjetivos da Tarefa



Fonte: Figura elaborada pelo autor, baseado em Eccles; O'Neill; Wigfield (2005).

A Figura 4 apresenta o conjunto de construtos e sua relação com a motivação para realização da tarefa.

Figura 4 – Construtos teóricos



Fonte: Figura elaborada pelo autor e baseada em Eccles, O'Neill e Wigfield (2005).

Os estudos realizados com tais construtos em ambientes escolares / acadêmicos têm levado em conta o gênero dos indivíduos, haja vista que existem aspectos, social e culturalmente estabelecidas, que associam determinadas áreas e atividades aos homens e outras áreas e atividades às mulheres. Essas associações, em alguma medida, podem embasar crenças, expectativas e valores que os indivíduos apresentam (ECCLES; O'NEILL; WIGFIELD, 2005).

Outro aspecto que tem sido observado é a faixa etária dos indivíduos, uma vez que foi identificada pelos autores uma tendência de, em âmbito de ensino, haver um declínio na motivação dos indivíduos com o passar dos anos (WIGFIELD; ECCLES, 2000). De acordo com Eccles (2005), estudos feitos nos Estados Unidos indicaram que principalmente a Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso dos indivíduos decaem no decorrer dos anos escolares.

Ao encontro dessa afirmação, Mota (1999), em estudo realizado em Portugal, evidenciou também um declínio da percepção de competência musical e motivação dos alunos de escolas de educação básica e específicas de música. Nessa direção, a manutenção da qualidade motivacional dos alunos, juntamente com o desenvolvimento de suas habilidades, tem sido apontada como um grande desafio para educadores musicais (AUSTIN; RENWICK; McPHERSON, 2006).

No Brasil, contudo, essa tendência não foi percebida. Hentschke (2010), em estudo realizado com 1.848 estudantes do ensino fundamental e médio do Estado do Rio Grande do Sul, indicou que o grau de Interesse, Importância e Utilidade da Música é maior nas séries mais avançadas, em sentido oposto ao que Mota (1999) indicou em seu estudo e que Eccles (2005) indicou ser uma tendência.

Cabe ressaltar que a pesquisa coordenada por Hentschke (2010) estava articulada a um conjunto de pesquisas internacionais¹⁶ que, em seu conjunto, abarcou uma amostra de 21.975 estudantes de oito países: Brasil, China, Coreia do Sul, Estados Unidos, Finlândia, Hong Kong, Israel e México (HENTSCHE, 2010). Todos esses trabalhos tiveram como referencial o Modelo de Expectativa e Valor e, com exceção do Brasil, todos os resultados apresentaram a tendência indicada por Eccles (2005): a intensidade da motivação para realização tende a ser menor nas séries mais avançadas (HENTSCHE et al., 2009).

¹⁶ A pesquisa teve a coordenação geral do Prof. Dr. Gary McPherson, da Universidade de Melbourne, Austrália, e no Brasil foi coordenada pela Profa. Dra. Liane Hentschke, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Com base nesses trabalhos, é possível inferir que grupos de diferentes culturas, faixas etárias e gêneros podem apresentar distintas crenças, percepções e valores sobre suas atividades e suas competências para realizá-las. Tais aspectos, assim, devem ser observados nos trabalhos que se fundamentam nesse referencial teórico.

Levando-se em conta os construtos teóricos apresentados e a necessária ponderação quanto às variáveis mencionadas, foi definido como instrumento de coleta de dados para esta pesquisa a *Academic Scale*¹⁷ (ECCLES; O'NEILL; WIGFIELD, 2005). Esse instrumento foi estruturado com base nos construtos Autopercepções de Habilidade / Expectativa de Sucesso, Dificuldade da Tarefa, Esforço Requerido, Valor Intrínseco, Valor de Realização e Valor Intrínseco. Essa escala será apresentada com mais detalhes no Capítulo 3.

¹⁷ Anexo 1

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa. Inicialmente, serão apontados os aspectos teórico-metodológicos que fundamentaram a escolha por uma abordagem quantitativa, os critérios para definição da amostra e os procedimentos e técnicas de coleta dos dados. Em seguida, são apresentados os procedimentos para adaptação do instrumento de coleta de dados e os procedimentos de organização e análise dos dados.

3.1. A opção pela abordagem quantitativa

Investigações sobre aspectos relacionados à motivação dos indivíduos – tais como percepções, crenças, expectativas e valores – têm sido marcadas pela utilização da abordagem quantitativa de pesquisa. Para tanto, o emprego coerente de estratégias e instrumentos que subsidiam a mensuração e operacionalização de construtos teóricos tem sido cada vez mais criterioso. Levando-se em conta os objetivos desta pesquisa, dentro da abordagem quantitativa, o *survey* interseccional (BABBIE, 1999) se mostrou o mais adequado para a investigação. De acordo com Babbie (1999), neste tipo de *survey*, são descritas e interrelacionadas variáveis coletadas dentro de um contexto num momento específico, o que permite descrever e mensurar características, traços e atributos em geral de um determinado grupo.

Segundo Cohen, Manion e Morrison (2007), para viabilizar um *survey*, três requisitos devem ser observados pelo pesquisador: 1) a definição clara dos objetivos da pesquisa; 2) a identificação da população da qual será extraída a amostra e 3) a clareza quanto aos procedimentos e recursos a serem adotados na coleta, organização e análise dos dados.

Na realização desta pesquisa, esses três requisitos foram observados. 1) Inicialmente, os objetivos foram definidos, quais sejam: (objetivo geral) investigar a motivação de licenciandos em música em relação à sua formação inicial, a partir da (objetivos específicos) mensuração das Autopercepções de Habilidade e Expectativas de Sucesso; das percepções de Dificuldade da Tarefa e Esforço Requerido e da atribuição de Valores desses estudantes à sua formação inicial. 2) A população da

qual a amostra do estudo fez parte foi a dos estudantes dos cursos de licenciatura em música do Brasil no ano de 2015. 3) A coleta de dados foi realizada em dois momentos, cada qual com um grupo específico de respondentes: no primeiro momento, foi realizado um estudo piloto com trinta respondentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, no segundo momento, um estudo com a amostra geral, composta por 477 licenciandos em música das demais instituições de ensino superior brasileiras. As respostas do estudo piloto não foram contabilizadas na análise final, uma vez que estas foram utilizadas para testar o instrumento de coleta de dados.

Na seção 3.2., apresento o instrumento utilizado na coleta de dados e os procedimentos que foram adotados para consolidá-lo.

3.2. O instrumento de coleta de dados

A fim de contemplar os construtos apresentados no Capítulo 2, foi adotado para esta investigação um instrumento de referência¹⁸, consolidado por Eccles, O'Neill e Wigfield (2005)¹⁹. Os referidos pesquisadores utilizaram-no, inicialmente, para avaliar Autopercepções de Habilidades e Expectativas de Sucesso de crianças e adolescentes norte-americanos em relação à matemática, bem como para mensurar Dificuldades Percebidas da Tarefa e Valores atribuídos por eles ao estudo desta área de conhecimento. De acordo com Eccles, O'Neill e Wigfield (2005), esse instrumento seria passível de adaptação, podendo a matemática ser substituída por outras áreas, tais como idiomas, esportes, instrumento musical, entre outras possibilidades.

Dessa forma, a escala desta pesquisa foi estruturada tendo como base o Modelo de Expectativa e Valor, apresentando itens agrupados em seis construtos: 1) Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso; 2) Dificuldade da Tarefa; 3) Esforço Requerido; 3) Valor Intrínseco (Interesse); 4) Valor de Realização (Importância); e 5) Valor Extrínseco (Utilidade). Na Tabela 1, é possível verificar a forma como os itens da escala foram organizados por construto no instrumento original. A primeira versão da escala adaptada apresentou essa mesma estrutura.

¹⁸ Apêndice A

¹⁹ Anexo 1.

Tabela 1 - Itens por construto no instrumento original

Autopercepções de Habilidade / Expectativas de Sucesso	Dificuldade Percebida da Tarefa		Valores Subjetivos da Tarefa		
	Dificuldade da Tarefa	Esforço Requerido	Valor Intrínseco ou Interesse	Valor de Realização ou Importância	Valor Extrínseco ou Utilidade
Q1	Q6	Q9	Q13	Q15	Q18
Q2	Q7	Q10	Q14	Q16	Q19
Q3	Q8	Q11		Q17	
Q4		Q12			
Q5					

Fonte: tabela elaborada pelo autor.

Escala, de acordo com Urbina (2007), é um grupo de itens utilizados para classificar ou mensurar valores atribuídos a algo. Esse tipo de instrumento, no campo da psicologia, permite ao pesquisador conhecer traços psicológicos dos respondentes e relacioná-los entre si, bem como relacioná-los a outras informações fornecidas pelos respondentes. Em geral, escalas são constituídas por itens que se configuram como afirmações ou questionamentos a serem avaliados, complementados ou respondidos. Segundo Guimarães, Bzuneck e Boruchovitch (2010), esses itens são frases que estimulam os respondentes a expressar, com base em sua percepção, o posicionamento que têm sobre algo.

Para Cronbach (1996), as pessoas possuem traços psicológicos que variam de intensidade de uma para outra. Isso justifica, segundo o autor, a necessidade de mensurações que possibilitem conhecer essas diferenças. Tais traços, em suas distintas intensidades, podem ou não estar direta ou indiretamente relacionadas entre si ou a outros aspectos apresentados pelo respondente.

No instrumento proposto por Eccles, O'Neill e Wigfield (2005), os itens possuem natureza politômica. Por meio de itens com essa configuração, o posicionamento do respondente é expresso em uma escala de *Likert* que, entre outros aspectos, permite ao pesquisador conhecer: o grau de aceitação / rejeição do respondente em relação a alguma coisa; a intensidade da sua concordância / discordância acerca de algo e a frequência ou qualidade percebida em um comportamento particular (URBINA, 2007). Comumente, as escalas de *Likert* apresentam um número ímpar de pontos: 3, 5 ou 7, que representam os graus de

intensidade do posicionamento do respondente frente a um item – item que, por sua vez, está relacionado a um construto teórico. Na adaptação do instrumento original para esta pesquisa, as escalas de *Likert* passaram de 7 para 5 graus. Segundo Pasquali (1999), tal procedimento não traz alterações significativas à análise.

Para a adaptação dos itens da *Academic Scale*, primeiramente foi feita uma tradução literal do inglês para o português. Em seguida, a redação foi ajustada no intuito de torná-la condizente com o idioma português, a cultura, a faixa etária e a área de conhecimento dos licenciandos em música do Brasil.

Com base no exposto, a primeira versão do instrumento de coleta de dados foi estruturada da seguinte forma: 1) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em que era descrito: o tema da pesquisa e seus objetivos, a forma prevista para a utilização dos dados e a indicação de aceite para participar ou não da pesquisa; 2) os itens preliminares, com a solicitação de informações pessoais do respondente; e 3) os itens da escala propriamente dita. Os itens preliminares do instrumento, acerca de aspectos gerais do respondente, buscaram as seguintes informações: 1) idade; 2) sexo; 3) ano de ingresso da licenciatura; 4) experiência discente em outros cursos; 5) atuação prévia em educação musical; e 6) intenção em atuar na educação básica. Na Tabela 2, estão exemplificados um item da escala em cada construto teórico.

Tabela 2 – Organização dos itens da primeira versão adaptada da escala

Construto		Conceito	Exemplo de item
Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso		Referem-se às percepções que os indivíduos têm sobre suas competências e habilidades para realizar a uma determinada tarefa. Essas percepções partem de comparações intra e interpessoais, tanto no tempo presente quanto em projeções do futuro.	Como você espera que seja o seu desempenho nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica neste ano?
Dificuldade Percebida da Tarefa	Dificuldade da Tarefa	Diz respeito ao quão desafiante é uma determinada tarefa na percepção de um indivíduo.	Comparadas com outras atividades do curso, como são as atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?
	Esforço Requerido	Trata-se da quantidade de energia que, na percepção do indivíduo, uma determinada tarefa lhe demandará para ser realizada.	O quanto você deve se dedicar para ter bons conceitos/notas nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?
Valores Subjetivos da Tarefa	Valor Intrínseco (Interesse)	É o valor atribuído a uma tarefa que fornece, na percepção de um indivíduo, um retorno tão prazeroso que já justifica o seu engajamento nela.	O quanto você gosta das atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?
	Valor de Realização (Importância)	É o valor atribuído a tarefas que fornecem ao indivíduo elementos que ratificam a sua autoimagem.	O quanto é importante para você ter bom desempenho nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?
	Valor Extrínseco (Utilidade)	Diz respeito ao valor atribuído a uma tarefa que, para o indivíduo, é coerente com objetivos externos mais amplos que a própria tarefa.	Para você, o quanto é útil ter bom desempenho nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica para o seu trabalho após o curso?

Fonte: tabela elaborada pelo autor.

3.3. Estudo piloto

A primeira versão adaptada da escala foi apresentada a dez membros do Grupo de Pesquisa FAPROM. Desse Grupo, todos aceitaram preencher o instrumento e, também, forneceram sugestões, além de comentários acerca da redação, clareza e consistência dos itens. Cabe salientar que, desses primeiros respondentes, cinco apresentavam leitura prévia e até mesmo experiência em pesquisas fundamentadas pelo Modelo de Expectativa e Valor. Dessa forma, além da análise da redação dos itens do instrumento, nesse momento foi também observada a coerência dos itens com os construtos teóricos. Esse grupo de dez respondentes foi constituído por: quatro mestrandos, quatro doutorandos e dois doutores em Música – área de concentração em Educação Musical / Linha de pesquisa: Motivação para ensinar e aprender música.

Após a realização dessa etapa, a primeira versão do instrumento foi ajustada, com base em todas as sugestões fornecidas, e reapresentado a todos os membros do Grupo. O instrumento foi novamente preenchido e não houve manifestação dos respondentes quanto a dificuldades de compreensão ou imprecisão da redação. Essa versão do instrumento foi, assim, utilizada para coletar informações junto a um grupo de 20 estudantes da Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que aceitaram o convite para participar do estudo piloto. O convite foi realizado por intermédio de dois professores do Instituto de Artes da Universidade (IA/UFRGS).

No intuito de obter um *feedback* imediato, a versão do instrumento utilizada nesse momento foi impressa, o que possibilitou o retorno de respostas aos itens logo após o seu preenchimento. Desse modo, foram contabilizadas ao todo trinta retornos no estudo piloto, sendo vinte de licenciandos em música da UFRGS e dez, de mestrandos, doutorandos e doutores do Grupo de Pesquisa FAPROM.

A escolha pelo curso presencial de licenciatura em música da UFRGS deveu-se ao fato de esta ter a mesma filiação institucional do Programa de Pós-Graduação em Música ao qual esta pesquisa está vinculada. Tal relação possibilitou o aproveitamento de articulações já estabelecidas entre as duas unidades da instituição – que, por exemplo, possuem professores em comum. Cabe mencionar que, com o objetivo de impossibilitar duplicidades de participação neste trabalho, os estudantes

do curso presencial de Licenciatura em Música da UFRGS não fizeram parte da amostra geral do estudo.

3.4. Estudo com a amostra geral

No estudo com a amostra geral, os dados foram coletados por meio de um instrumento *on-line*. Assim, a pesquisa configurou-se como um *survey* interseccional e baseado na internet (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). A utilização desse recurso para a realização de *surveys* tem sido cada vez mais comum em trabalhos das ciências humanas, uma vez que os instrumentos *on-line* fornecem ao pesquisador várias opções de contato e coleta de dados, a saber: via e-mail, por meio do corpo de texto e por meio de arquivos anexados; por meio de links enviados por e-mail e redes sociais; por meio de páginas de *websites*, entre outras possibilidades.

Os instrumentos de coleta de dados *on-line*, inseridos ou não em páginas da web, têm sido amplamente utilizados, haja vista a existência nessa técnica de recursos que possibilitam, por exemplo, a criação automática de um banco de dados com as informações coletadas – que ficam previamente organizadas para posterior análise. Cohen, Manion e Morrison (2007) recomendam que os pesquisadores que optam por essa modalidade de coleta entrem em contato com os possíveis respondentes apresentando a pesquisa e seus objetivos e, também, explicitando como os dados serão utilizados. Neste mesmo e-mail, deve estar presente o *link* para a página em que o destinatário da mensagem poderá preencher o instrumento. Para Chizzotti (2000), o instrumento apresentado deve conter uma estrutura clara, além de possuir coerência, linguagem simples e não ambígua. Esse procedimento foi seguido e mensagem / convite enviada por de ser observada no Apêndice C.

O número de participantes da amostra geral, oriundos de Instituições de Ensino Superior (IES) de todas regiões geopolíticas do Brasil, foi 477. Para atingir tal número, acima da quantidade mínima recomendada pela literatura²⁰, foi utilizada na coleta de dados a técnica bola de neve (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Com

²⁰ A literatura recomenda a existência de, no mínimo, 100 observações para que seja viabilizada a análise fatorial subsequente. É importante ressaltar ainda que, nesse sentido, cada variável deve possuir no mínimo 5 observações (PASQUALI, 1999).

a adoção dessa estratégia, foram convidados por intermédio de IES e, principalmente, via e-mail e redes sociais, licenciandos, aos quais também foram solicitados a divulgação da pesquisa entre os seus pares. Todos eles foram convidados a responder ao instrumento on-line ²¹, que teve como função coletar dados demográficos, institucionais e pessoais, além de informações sobre suas Autopercepções de Habilidade / Expectativas de Sucesso, sua percepção de Dificuldade da Tarefa e Esforço Requerido e os Valores que atribuem ao seu processo de formação inicial como professor de música da educação básica.

Foram utilizadas simultaneamente duas estratégias nessa etapa. Na primeira, foram constatados – via e-mail, rede sociais, aplicativos e/ou via contato telefônico – representantes de IES de licenciaturas da área de música de todo o país e lhes foi solicitado o apoio no sentido de divulgarem a pesquisa em suas instituições. A lista de instituições que possuem as licenciaturas na área foi levantada por Grings (2015) e atualizada especificamente para esta pesquisa, por meio do Portal do Ministério da Educação (BRASIL, 2015), além de visitas em sites das próprias IES.

A lista dos cursos, por regiões e estados brasileiros, utilizada nesta pesquisa, está organizada na Tabela 3.

²¹ A versão *on-line* do instrumento pode ser observada no Apêndice D.

Tabela 3 – Cursos contabilizados previamente à coleta de dados

Região	UF	Instituição	Sigla	Cidade	Administração	
Norte		EAD Centro Universitário Claretiano – SP	CEUCLAR	Batatais	Privada	
	RR	Universidade Federal de Rondônia	UNIR	Porto Velho	Federal	
		EAD Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Porto Alegre	Federal	
	AC		EAD Centro Universitário Claretiano – SP	CEUCLAR	Batatais	Priva
			EAD Universidade de Brasília	UNB	Brasília	Federal
			Universidade Federal do Acre	UFAC	Rio Branco	Federal
	AM		Universidade do Estado do Amazonas	UEA	Manaus	Estadual
			Universidade Federal do Amazonas	UFAM	Manaus	Federal
	RO		EAD Centro Universitário Claretiano – SP	CEUCLAR	Batatais	Privada
			Universidade Federal de Roraima	UFRR	Boa Vista	Federal
	PA		Universidade do Estado do Pará	UEPA	Belém	Estadual
			Universidade Federal do Pará	UFPA	Belém	Federal
	TO		EAD Centro Universitário Claretiano – SP	CEUCLAR	Batatais	Privada
	Nordeste	MA	Universidade do Estado do Maranhão	UEMA	São Luís	Estadual
			Universidade Federal do Maranhão	UFMA	São Luís	Federal
		PI	Universidade Federal do Piauí	UFPI	Teresina	Federal
CE		Universidade Estadual do Ceará	UECE	Fortaleza	Estadual	
		Universidade Federal do Ceará	UFC	Fortaleza	Federal	
		Universidade Federal do Cariri	UFCA	Juazeiro do Norte	Federal	
		Universidade Federal do Ceará	UFC	Sobral	Federal	
RN		Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	UERN	Mossoró	Estadual	
		Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	Natal	Federal	

Centro-Oeste	PB	Universidade Federal da Paraíba	UFPB	João Pessoa	Federal
		Universidade Federal de Campina Grande	UFCG	Capina Grande	Federal
	PE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco	IFPE	Belo Jardim	Federal
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano	IF Sertão - PE	Petrolina	Federal
		Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	Recife	Federal
	AL	Universidade Federal de Alagoas	UFAL	Maceió	Federal
		EAD Centro Universitário Claretiano – SP	CEUCLAR	Batatais	Privada
	BA	Universidade Federal da Bahia	UFBA	Salvador	Federal
		EAD Centro Universitário Claretiano – SP	CEUCLAR	Batatais	Privada
		Faculdade Evangélica de Salvador	FACESA	Salvador	Privada
		Universidade Católica do Salvador	UCSAL	Salvador	Privada
		Universidade Estadual de Feira de Santana	UEFS	Feira de Santana	Estadual
		EAD Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Porto Alegre	Federal
	MS	EAD Centro Universitário Claretiano – SP	CEUCLAR	Batatais	Privada
		Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	Campo Grande	Federal
		EAD Universidade Federal do Rio Grande	UFRGS	Porto Alegre	Federal
	MT	EAD Centro Universitário Claretiano – SP	CEUCLAR	Batatais	Privada
		Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	Cuiabá	Federal
GO	EAD Centro Universitário Claretiano – SP	CEUCLAR	Batatais	Privada	
	Faculdade Serra da Mesa	FASEM	Uruaçu	Privada	
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Federal Tecnologia de Goiás	IFG	Goiânia	Federal	
DF	Universidade Federal de Goiás	UFG	Goiânia	Federal	
	Universidade de Brasília	UNB	Brasília	Federal	

Sudeste		EAD Centro Universitário Claretiano – SP	CEUCLAR	Batatais	Privada
		Centro Universitário Sant’Anna	UNISANT’ANNA	São Paulo	Privada
		Faculdade Campo Limpo Paulista	FACCAM	Campo Limpo Paulista	Privada
		Faculdade de Ciências da Fundação Instituto Tecnológico de Osasco	FAC-FITO	Osasco	Municipal
	SP	Faculdade de Música Carlos Gomes	FMCG	São Paulo	Privada
		Faculdade Integral Cantareira	F.I.C.	São Paulo	Privada
		Faculdade Mozarteum de São Paulo	FAMOSP	São Paulo	Privada
		Faculdade Nazarena do Brasil	FNB	Campinas	Privada
		Universidade de São Carlos	UFSCar	São Carlos	Pública
		Universidade de São Paulo – São Paulo	USP	São Paulo	Pública
		Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto	USP	Ribeirão Preto	Pública
		Centro Universitário de Barra Mansa	UBM	Barra Mansa	Privada
		Faculdade Batista do Rio de Janeiro	FABAT	Rio de Janeiro	Privada
		Instituto Brasileiro de Educação Superior Continuada	IBEC - UNINACI	São João de Meriti	Privada
	RJ	Universidade Cândido Mendes	UCAM	Nova Friburgo	Privada
		Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO	Rio de Janeiro	Federal
		Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Rio de Janeiro	Federal
		EAD Centro Universitário Claretiano – SP	CEUCLAR	Batatais	Privada
		Faculdade de Música do Espírito Santo	FAMES	Vitória	Estadual
	ES	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	Vitória	Federal
	EAD Universidade Metropolitana de Santos	UNIMES	Santos	Privada	
	EAD Centro Universitário Claretiano – SP	CEUCLAR	Batatais	Privada	
MG	EAD Centro Universitário do Sul de Minas	UNIS-MG	Varginha	Privada	

	Centro Universitário Metodista Isabela Hendrix	CEUNIH	Belo Horizonte	Privada
	Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina	FAFIDIA	Diamantina	Privada
	Universidade do Estado de Minas Gerais	UEMG	Belo Horizonte	Estadual
	Universidade Estadual de Montes Claros	UNIMONTES	Montes Claros	Estadual
	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Belo Horizonte	Federal
	Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP	Ouro Preto	Federal
	Universidade Federal de São João de Rei	UFSJ	São João del Rei	Federal
	Universidade Federal de Uberlândia	UFU	Uberlândia	Federal
	EAD Universidade Vale do Rio Verde	UNINCOR	Três Corações	Privada
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Porto Alegre	Federal
	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Santa Maria	Federal
	Universidade Federal de Pelotas	UFPeI	Pelotas	Federal
	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	UERGS	Montenegro	Estadual
	Universidade de Passo Fundo	UPF	Passo Fundo	Privada
RS	Centro Universitário Metodista IPA	IPA	Porto Alegre	Privada
	Universidade de Caxias do Sul	UCS	Caxias do Sul	Privada
	Instituto Superior de Educação Ivoti	ISEI	Ivoti	Privada
	Faculdade Escola Superior de Teologia	EST	São Leopoldo	Privada
	Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA	Bagé	Federal
	EAD Centro Universitário Claretiano – SP	CEUCLAR	Batatais	Privado
	Universidade do Estado de Santa Catarina	UDESC	Florianópolis	Estadual
	Fundação Universidade Regional de Blumenau	FURB	Blumenau	Municipal
	Universidade do Vale do Itajaí	UNIVALI	Itajaí	Privada
	Universidade do Planalto Catarinense	UNIPLAC	Lages	Privada

	Universidade do Oeste Catarinense	UNOESC	Capinzal	Privada
	EAD Universidade Federal do Rio Grande do	UFRGS	Porto Alegre	Federal
	Universidade Federal do Paraná	UFPR	Curitiba	Federal
	Faculdade de Artes do Paraná	FAP	Curitiba	Estadual
	Escola de Música e Belas Artes do Paraná	EMBAP	Curitiba	Estadual
	Universidade Estadual de Londrina	UEL	Londrina	Estadual
PR	Universidade Estadual de Maringá	UEM	Maringá	Estadual
	Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	Ponta Grossa	Estadual
	Faculdade de Ciências Aplicadas de Cascavel	FACIAP	Cascavel	Privada
	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PUCPR	Curitiba	Privada
	EAD Centro Universitário Claretiano – SP	CEUCLAR	Batatais	Privada

Fonte: Grings (2015) mais atualização a partir do site: <http://emec.mec.gov.br/> . Acesso em 27 de maio de 2015.

Além dos contatos realizados a partir dessa lista (Tabela 3), outra estratégia utilizada para possibilitar que licenciandos em música tomassem conhecimento da pesquisa foi a utilização de espaços virtuais onde estão concentrados professores de música com as mais diversas formações – concluídas ou em andamento –, e onde o acesso e a possibilidade de interação entre os seus membros são facilitados e mesmo incentivados. Nesses grupos estão presentes estudantes de licenciatura em música, bem como formadores de diversas IES que contribuíram com a divulgação da pesquisa.

Um exemplo de um grupo virtualmente articulado, e que foi contatado, é o ‘Professores de Música do Brasil’ (PMB), originalmente criado via *Google Groups*²².

²² Serviço oferecido gratuitamente pela empresa norte-americana Google Inc., que permite a criação de listas de e-mails nas quais pessoas com interesses e projetos comuns podem interagir via mensagens eletrônicas.

Esse grupo apresenta uma lista de e-mails em que estão cadastrados mais de 600 professores de música das mais diversas localidades do país. Ademais, o PMB possui grupos²³ na rede social *Facebook* (www.facebook.com), no qual tem destaque o grupo nacional, em que estão cadastrados mais de 7.000 membros que discutem e divulgam temas diversos relacionados à Educação Musical. Vale destacar também a existência de grupos de PMB no *Facebook* organizados por regiões geopolíticas.

Foi utilizado o serviço *Survey Monkey* para viabilizar a plataforma e a divulgação do instrumento *on-line*. Esse serviço gera *links* que podem ser disponibilizados em espaços virtuais, como e-mail e redes sociais, além de criar um banco de dados em que as informações ficam previamente organizadas, contribuindo para as análises subsequentes.

Por meio dessas estratégias, portanto, licenciandos em música de todo o Brasil foram direta ou indiretamente convidados a preencher o instrumento *on-line* – já editado e consolidado com base na análise do estudo piloto. A realização da coleta de dados junto à amostra geral aconteceu entre os dias dois de junho de 2015 e dois de julho do mesmo ano. Ao final desse processo, foram contabilizados 678 retornos, sendo que, destes, 477 foram considerados para esta pesquisa, haja vista que 201 retornos foram de respondentes que não eram estudantes de licenciatura em música ou de licenciandos em música que preencheram apenas parcialmente o instrumento.

3.5. Procedimentos de organização e análise dos dados

Os primeiros dados analisados foram os do estudo piloto. Para esse procedimento, foi prevista a utilização de dois testes estatísticos: o teste de confiabilidade Alfa de Cronbach e o teste de correlação linear de Pearson. Após a coleta de dados dessa etapa, realizada por meio de instrumento impresso, os dados

23 Quantidade de membros nos grupos PMB no Facebook. Dados atualizados no dia 20 de abril de 2015.

Grupo nacional: 7.761

Grupo da Região Sul: 1.126

Grupo da Região Centro-Oeste: 821

Grupo da Região Sudeste: 778

Grupo da Região Nordeste: 701

Grupo da Região Norte: 142

foram transcritos e organizados em uma planilha de extensão “.sav”²⁴ e os testes mencionados foram, posteriormente, realizados por meio do *software* IBM SPSS 20 (*Statistical Package for the Social Sciences*). Na organização e análise dos dados coletados junto à amostra geral, o primeiro procedimento realizado foi a importação dos dados do *Survey Monkey* para uma planilha de extensão “.xls”²⁵, que, em seguida, foi convertida em uma planilha de extensão “.sav”. Na análise dos dados da amostra geral, foi previsto o uso de estatística tanto descritiva quanto inferencial. A estatística descritiva forneceu os meios para obtenção de dados como média, mediana, moda e desvio-padrão da amostra. Já a estatística inferencial possibilitou a realização de testes que foram fundamentais para encontrar evidências de validade da escala e para a obtenção de informações sobre o relacionamento das variáveis estudadas. Na estatística inferencial foram utilizados os testes: de confiabilidade Alfa de Cronbach, teste de correlação de postos de Spearman, teste de Qui-quadrado, testes de Mann-Whitney, teste de Kruskal-Wallis, além de técnicas e procedimentos de Análise Fatorial Exploratória e Confirmatória, explanadas com mais detalhes no Capítulo 4.

Segundo Field (2009), o teste de confiabilidade Alfa de Cronbach (α) é o recurso mais comum para se avaliar a coerência das informações coletadas e a confiabilidade de itens de uma escala. Trata-se, assim, de um cálculo da correlação existente entre cada item da escala e os demais (PASQUALI, 2003). Por meio desse coeficiente, é possível verificar em que medida a escala reflete o construto que busca mensurar e se os itens em questão medem situação similares (MALHOTRA, 2006). Comumente, 0,7 e 0,8 são considerados resultados aceitáveis nesse teste. Abaixo disso, os valores são indicativos de não confiabilidade do instrumento utilizado. Em pesquisas no campo da motivação, contudo, tem-se considerado aceitáveis valores de alfa a partir de 0,6 como é o caso de Bzuneck e Guimarães (2003), Guimarães, Bzuneck e Boruchovitch (2003), Guimarães e Bzuneck (2008) e, em trabalhos da área de Educação Musical, como os de Cernev (2011), Cereser (2011), Figueiredo (2015) e Grings (2015). Portanto, para a primeira fase deste trabalho, o valor de corte definido para esse teste foi 0,6.

O teste de correlação linear de Pearson, bem como o teste de correlação de postos de Spearman, de acordo com Barbetta (2006), são utilizados para

²⁴ Formato de arquivo digital compatível com o software IBM SPSS.

²⁵ Formato de arquivo digital compatível com o software Microsoft Excel.

correlacionar dados de variáveis quantitativas. O valor desses coeficientes encontram-se sempre entre -1 e 1. Quanto mais próximo de 1 for esse valor, mais forte é a correlação encontrada entre os itens; quanto mais próximo de -1, mais forte a correlação inversa. Portanto, quanto mais próximo a 0 (zero) – que indica ausência de correlação – menor a correlação dos itens analisados. Ainda, de acordo com Callegari-Jacques (2003), índices que estão entre 0 a 0,3 são consideradas fracas; entre 0,3 a 0,6 são considerados regulares e de 0,6 a 0,9 são classificados como fortes.

O teste de Qui-quadrado (X^2) é utilizado para testar a relação entre duas variáveis qualitativas. O teste de Mann-Whitney é um teste não paramétrico utilizado para verificar a existência de diferenças significativas entre dois grupos de participantes em relação a uma determinada variável (FIELD, 2009). Já o teste de Kruskal-Wallis é um cálculo também não paramétrico que verifica a existência de diferenças significativa entre mais de dois grupos em relação a uma determinada variável. Nos testes de Qui-quadrado, Mann-Whitney e Kruskal-Wallis, a existência de diferenças estatisticamente significativas entre grupos é, comumente, indicada quando o valor p resultante é menor do que 0,05 (FIELD, 2009)

Como mencionado, os testes relativos às Análises Fatorial Confirmatória e Exploratória serão apresentados com mais detalhes no Capítulo 4.

4. AS PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DA ESCALA

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos adotados no desenvolvimento da escala utilizada junto à amostra geral, bem como as técnicas estatísticas empregadas na análise de suas propriedades psicométricas. De acordo com Bzuneck e Boruchovitch (2010), a confiabilidade de um instrumento que visa mensurar aspectos motivacionais reside na qualidade dessas propriedades. Portanto, este capítulo antecede a apresentação dos dados acerca das variáveis observadas, a fim de apresentar evidências de validade do instrumento e, por conseguinte, dos dados e das inferências apresentadas no Capítulo 5.

4.1. O instrumento do estudo piloto

O objetivo do estudo piloto, conforme mencionado no Capítulo 3, foi testar a primeira versão da escala adaptada para esta pesquisa. A estrutura e o número de itens dessa primeira versão foram iguais aos da escala original; ou seja, dezenove itens distribuídos em seis construtos baseados no Modelo de Expectativa e Valor. Com a finalização da coleta de dados do estudo piloto, foram contabilizados trinta respondentes. As frequências dos graus marcados nas respostas a esses dezenove itens podem ser observadas no Apêndice B.

Dada a dimensão reduzida da amostra do estudo piloto, foram realizados somente dois testes estatísticos com os dados empíricos. Por meio do teste de confiabilidade Alfa de Cronbach e do coeficiente de correlação linear de Pearson, foram avaliados, respectivamente, a consistência interna da primeira versão da escala e as correlações de seus itens. A seguir, serão apresentados os resultados desses dois testes, bem como os procedimentos que foram realizados para ajustar o instrumento e consolidá-lo para aplicação junto à amostra geral.

4.1.1. Confiabilidade da primeira versão da escala adaptada

Os dezenove itens da primeira versão da escala obtiveram, por meio do teste Alfa de Cronbach, o escore de 0,75. Conforme expresso na Metodologia, valores

acima de 0,7 têm sido considerados resultados aceitáveis nesse teste, sendo que, em pesquisas no campo da motivação, têm sido aceitos valores a partir de 0,6. Quando agrupados nos seis construtos do modelo teórico, os itens obtiveram os escores apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 – Testes Alfa de Cronbach – Estudo Piloto

Construto	Itens	Alfa de Cronbach
Todos	Todos	0,750
Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso	Q1, Q2, Q3, Q4, Q5	0,763
Dificuldade da Tarefa	Q6, Q7, Q8	0,768
Esforço Requerido	Q9, Q10, Q11, Q12	0,238
Valor Intrínseco ou Interesse	Q13, Q14	0,727
Valor de Realização ou Importância	Q15, Q16, Q17	0,389
Valor extrínseco ou Utilidade	Q18, Q19,	0,669

Fonte: tabela elaborada pelo autor.

Os agrupamentos obtiveram em sua maioria valor acima da nota de corte. Dificuldade da Tarefa, Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso, Valor Intrínseco ou Interesse e Valor extrínseco ou Utilidade obtiveram, nesta ordem, os melhores resultados. Já os dois grupos restantes – Esforço Requerido e Valor de Realização ou Importância – apresentaram escores muito abaixo do valor de corte, o que indicou a necessidade de alterações na escala.

Foi apontado, no teste, as alterações que o escore do construto Esforço Requerido sofreria caso determinado(s) item(ns) fosse(m) excluído(s). A Tabela 5 apresenta tais possibilidades, evidenciando que o item Q12 era o que mais impactava negativamente o escore de seu grupo.

Tabela 5 – Impacto negativo dos itens em Esforço Requerido – Estudo Piloto

Item	Alfa de Cronbach (com a exclusão do item)
Q9	0,207
Q10	-0,290
Q11	0,038
Q12	0,544

Fonte: tabela elaborada pelo autor.

No teste com os 3 itens referentes ao construto Valor de Realização (Importância), que obtiveram em seu conjunto o escore de 0,389, foram indicadas as possibilidades de alteração expressas na Tabela 6, evidenciando que a questão 17 foi a que mais impactou negativamente o escore do seu grupo.

Tabela 6 – Impacto negativo dos itens em Valor de Realização (Importância) – Estudo Piloto

Item	Alfa de Cronbach (com a exclusão do item)
Q15	0,307
Q16	0,038
Q17	0,528

Fonte: tabela elaborada pelo autor.

Dessa forma, com base no teste Alfa de Cronbach, realizado a partir dos dados da primeira versão da escala, duas questões – Q12 e Q17 – se mostraram merecedoras de alteração. A exclusão de ambas, no entanto, não elevaria o escore de seus respectivos construtos a valores acima do valor de corte. Cabe ressaltar, contudo, que o objetivo do estudo piloto foi encontrar indícios de inconsistência nos itens para possíveis alterações no instrumento. As alterações com base nesses indícios serão apresentadas após os resultados da próxima seção.

4.1.2. Correlações dos itens da primeira versão da escala

Na análise das correlações da escala, os itens Q12 e Q17 já estavam em observação, haja vista os indícios já apontados de sua inconsistência. Nesse sentido, foi dada maior atenção aos demais itens.

Dentro do construto Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso (Tabela 7), foi possível verificar que todos os itens se correlacionaram regularmente uns com os outros, com exceção do item Q2, que apresentou apenas correlações fracas com os demais itens do grupo.

Tabela 7 – Correlações: Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso – Estudo Piloto

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
Q1	1	0,242	0,244	0,695	0,349
Q2	0,258	1	0,168	0,258	0,182
Q3	0,244	0,168	1	0,502	0,593
Q4	0,695	0,258	0,502	1	0,598
Q5	0,349	0,182	0,593	0,598	1

Fonte: tabela elaborada pelo autor.

Quanto à Dificuldade da Tarefa, foi possível verificar que todos os itens desse construto se correlacionaram ao menos regularmente. Sendo assim, não houve, a princípio, indícios da necessidade de alterá-los (Tabela 8).

Tabela 8 – Correlações: Dificuldade da Tarefa – Estudo Piloto

	Q6	Q7	Q8
Q6	1	0,603	0,362
Q7	0,603	1	0,603
Q8	0,362	0,603	1

Fonte: tabela elaborada pelo autor.

Dentro do construto Esforço Requerido (Tabela 9), o item Q9 apresentou apenas correlações fracas com os demais. Dessa forma, assim como o item Q12, indicado no teste Alfa de Cronbach, Q9 foi considerado inconsistente nesse construto.

Tabela 9 – Correlações: Esforço Requerido – Estudo Piloto

	Q9	Q10	Q11	Q12
Q9	1	- 0,028	- 0,059	0,268
Q10	- 0,028	1	0,805	- 0,147
Q11	-,059	0,805	1	- 0,379
Q12	0,268	- 0,147	- 0,379	1

Fonte: tabela elaborada pelo autor.

Os dois itens do construto Valor Intrínseco ou Interesse apresentaram correlações regulares (Tabela 10), portanto se mostraram consistentes.

Tabela 10 – Correlações: Valor Intrínseco (Interesse): Estudo Piloto

	Q13	Q14
Q13	1	0,574
Q14	0,574	1

Fonte: tabela elaborada pelo autor.

Em Valor de Realização ou Importância, foi possível verificar que todos os itens se correlacionam ao menos regularmente, com exceção de Q17, cuja necessidade de alteração já havia sido sinalizada no teste Alfa de Cronbach.

Tabela 11 – Correlações: Valor de Realização (Importância) – Estudo Piloto

	Q15	Q16	Q17
Q15	1	0,366	,020
Q16	0,366	1	0,186
Q17	,020	0,186	1

Fonte: tabela elaborada pelo autor.

Por fim, em Valor Intrínseco ou Interesse, os dois itens se correlacionaram regularmente (Tabela 12), apresentando indícios de coerência.

Tabela 12 – Correlações: Valor Extrínseco (Utilidade) – Estudo Piloto

	Q18	Q19
Q18	1	0,504
Q19	0,504	1

Fonte: tabela elaborada pelo autor.

Portanto, com base nas correlações internas dos construtos, foi cogitada a possibilidade da confiabilidade da primeira versão da escala ter sido comprometida por mais dois itens: Q2 no construto Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso e Q9 no construto Esforço Requerido.

Como pode ser observado na Tabela 13, que apresenta a matriz de correlações dos itens, foram também identificadas inconsistências devido a correlações regulares entre itens de diferentes construtos (cor laranja) – com destaque para itens dos construtos Esforço Requerido, Valor Intrínseco, Valor de Realização e Valor Extrínseco. Dessa forma, foi dada também atenção aos itens que se correlacionaram assim: mais fortemente com itens de outros construtos do que com aqueles do seu próprio grupo. Vale mencionar que, na análise desta matriz de correlações, já estavam em observação os itens anteriormente apontados como problemáticos (Q2, Q9, Q12 e Q17).

Tabela 13 – Correlação dos itens da escala - Estudo Piloto

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	
Q1	1	,242	,244	,695	,349	-,033	,180	,029	,068	,119	,112	,240	,188	,214	,102	,285	,224	-,052	,188	Q1
Q2	,242	1	,168	,258	,182	,019	,065	,185	-,161	,140	-,072	,306	,268	,294	,048	,300	,179	,121	-,028	Q2
Q3	,244	,168	1	,502	,593	-,082	,055	,157	,273	,068	,058	,142	,188	,123	-,082	,060	,224	,077	,259	Q3
Q4	,695	,258	,502	1	,598	-,150	,042	,044	,209	,052	,033	,091	,236	,028	,000	,322	,344	,053	,072	Q4
Q5	,349	,182	,593	,598	1	-,182	-,134	,159	,165	-,189	-,203	,083	,290	,173	,139	,334	,201	-,037	,091	Q5
Q6	-,033	,019	-,082	-,150	-,182	1	,603	,362	-,133	,205	,436	,013	-,033	-,100	,160	-,234	-,016	,351	,128	Q6
Q7	,180	,065	,055	,042	-,134	,603	1	,603	-,360	,190	,297	-,087	-,242	-,069	,054	,395	-,013	,085	,062	Q7
Q8	,029	,185	,157	,044	,159	,362	,603	1	-,256	,064	,062	-,146	,029	,272	,112	,102	-,109	,044	,128	Q8
Q9	,068	-,161	,273	,209	,165	-,133	-,360	-,256	1	-,028	-,059	,268	,136	,171	,067	,244	,195	,070	-,229	Q9
Q10	,119	,140	,068	,052	-,189	,205	,190	,064	-,028	1	,805	-,147	,292	,079	,166	,304	,568	,626	,476	Q10
Q11	,112	-,072	,058	,033	-,203	,436	,297	,062	-,059	,805	1	-,379	,222	,005	,352	,103	,472	,686	,586	Q11
Q12	,240	,306	,142	,091	,083	,013	-,087	-,146	,268	-,147	-,379*	1	-,129	,344	-,353	,106	-,013	-,293	-,350	Q12
Q13	,188	,268	,188	,236	,290	-,033	-,242	,029	,136	,292	,222	-,129	1	,574	,458	,694	,118	,483	,412	Q13
Q14	,214	,294	,123	,028	,173	-,100	-,069	,272	,171	,079	,005	,344	,574	1	,191	,569	,063	,157	,118	Q14
Q15	,102	,048	-,082	,000	,139	,160	,054	,112	,067	,166	,352	-,353	,458	,191	1	,366	,020	,251	,252	Q15
Q16	,285	,300	,060	,322	,334	-,234	-,395	,102	,244	,304	,103	,106	,694	,569	,366	1	,186	,291	,168	Q16
Q17	,224	,179	,224	,344	,201	-,016	-,013	-,109	,195	,568	,472	-,013	,118	,063	,020	,186	1	,454	,359	Q17
Q18	-,052	,121	,077	,053	-,037	,351	,085	,044	,070	,626	,686	-,293	,483	,157	,251	,291	,454	1	,504	Q18
Q19	,188	-,028	,259	,072	,091	,128	,062	,128	-,229	,476	,586	-,350	,412	,118	,252	,168	,359	,504	1	Q19
Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19		

Fonte: tabela elaborada pelo autor

4.1.3. Ajustes na escala a partir do estudo piloto

Com base nos dois testes estatísticos empregados no estudo piloto, quatro itens – Q2, Q9, Q12 e Q17 – foram indicados como os elementos que mais impactaram negativamente os escores de seus respectivos construtos. Ademais, foram apontadas inconsistências decorrentes de correlações regulares entre itens de diferentes construtos: Esforço Requerido, Valor de Intrínseco, Valor de Realização e Valor Extrínseco. Após a identificação dessas inconsistências, foram levantadas hipóteses a respeito dos problemas da primeira versão adaptada da escala. As hipóteses foram atinentes a:

- 1) Alternância entre itens que se configuram como perguntas e itens que solicitam complemento:

Exemplo:

[Q16 – Valor de Realização (Importância)]

Para mim, analisar questões relacionadas ao ensino de música na educação básica, bem como refletir sobre elas, é...

[Q17 – Valor de Realização (Importância)]

Para você, o quanto é importante ter bons conceitos/notas nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

- 2) Falta de um padrão claro nas escalas de Likert de todo o instrumento:

Exemplos:

- 3) Presença de dupla afirmação num mesmo item (com uma única possibilidade de resposta para ambas):

Exemplos:

[Q16 – Valor de Realização]

Para mim, analisar questões relacionadas ao ensino de música na educação básica, bem como refletir sobre elas, é...

- 4) E, por fim: solicitação de comparação em meio a itens que não solicitam comparação, o que pode ter desfavorecido o fluxo da leitura:

Exemplos:

[Q11]

O quanto você deve estudar para ter bons conceitos/notas nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

	1	2	3	4	5	
Pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

[Q12]

Para ir bem nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica, eu preciso me preparar...

	1	2	3	4	5	
Mais para essas atividades do que para as outras do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mais para as outras atividades do que para essas

[Q13]

Em geral, eu acho as atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica...

	1	2	3	4	5	
Muito desinteressantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito interessantes

Tais aspectos foram levados em consideração nos ajustes de todos os itens do instrumento, mesmo daqueles que não foram apontados nos testes de Alfa de Cronbach e de Correlação Linear. Mais precisamente, os ajustes foram:

- Padronização de nomenclaturas presentes nas escalas de Likert:
 - Exemplo: em vez da alternância de expressões como 'Não muito' e 'Pouco' na extremidade esquerda das escalas de Likert, a expressão 'Pouco' foi definida como padrão.
- Alteração do item com dupla afirmação, cujas respostas poderiam ser independentes:
 - Em vez de: "Para mim, [1] analisar questões relacionadas ao ensino de música na educação básica, bem como [2] refletir sobre elas, é...", o item passou a ser: 'Para mim, [1] refletir sobre questões relacionadas ao ensino de música na educação básica é...'
- Desdobramentos no item que solicitava comparação aos respondentes em itens que solicitam o posicionamento individual sobre cada objeto de comparação:
 - Em vez de:
 - '[Q9] Para ir bem nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na

- educação básica, eu preciso me preparar...’ (“1 - Mais para essas atividades do que para as outras do curso” - “5 - Mais para as outras atividades do que para essas”)
- Foram feitos desdobramentos:
 - ‘Para ir bem nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica, eu preciso me preparar...’ (“1 - Pouco” - “5 - Muito”)
 - ‘Para ir bem nas atividades acadêmicas não diretamente relacionadas ao ensino de música na educação básica, eu preciso me preparar...’ (“1 - Pouco” - “5 - Muito”)

Assim, frente aos desdobramentos de itens no construto Esforço Requerido, este passou a apresentar seis itens. Os itens reformulados foram inseridos em formulário digital, por meio da plataforma *Survey Monkey*, e a nova versão do instrumento foi apresentada aos membros da banca de qualificação deste trabalho, que ainda sugeriram alterações quanto à redação e à opção de alternativas em itens relativos a dados demográficos. As sugestões foram registradas e incorporadas ao instrumento que foi utilizado no estudo final.

4.2. O instrumento definitivo

A escala, após alterações com base nos resultados do estudo piloto, anteriormente apresentados, e avaliação da banca foi reformulada²⁶ definitivamente para o estudo com a amostra geral e passou a apresentar a estrutura ilustrada na Tabela 14.

²⁶ O instrumento utilizado junto à amostra geral encontra-se no Apêndice D.

Tabela 14 – Itens por construto no instrumento definitivo

Autopercepções de Habilidade / Expectativas de Sucesso	Dificuldade percebida da tarefa		Valores Subjetivos da Tarefa		
	Dificuldade da Tarefa	Esforço Requerido	Valor Intrínseco ou Interesse	Valor de Realização ou Importância	Valor Extrínseco ou Utilidade
Q1	Q6	Q9	Q15	Q17	Q20
Q2	Q7	Q10	Q16	Q18	Q21
Q3	Q8	Q11		Q19	
Q4		Q12			
Q5		Q13			
		Q14			

Fonte: tabela elaborada pelo autor

O instrumento foi utilizado na coleta de dados e, conforme explicitado, foi integralmente respondido por 477 participantes.

4.2.1. Confiabilidade da escala adaptada

Após a utilização da escala junto à amostra geral, a sua estrutura interna foi analisada por meio do teste de confiabilidade Alfa de Cronbach. Dessa vez, a escala apresentou escore positivo tanto em sua conjuntura (de 0,893) quanto em seus construtos isoladamente, conforme indica a Tabela 15. Dessa forma, o instrumento, em sua versão final, apresentou mais evidências de confiabilidade.

Tabela 15 – Alfa de Cronbach a partir dos dados da amostra geral

Construto	Escore
Toda a escala	0,893
Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso	0,841
Dificuldade da Tarefa	0,769
Esforço Requerido	0,849
Valor Intrínseco (Interesse)	0,847
Valor de Realização (Importância)	0,739
Valor Extrínseco (Utilidade)	0,844

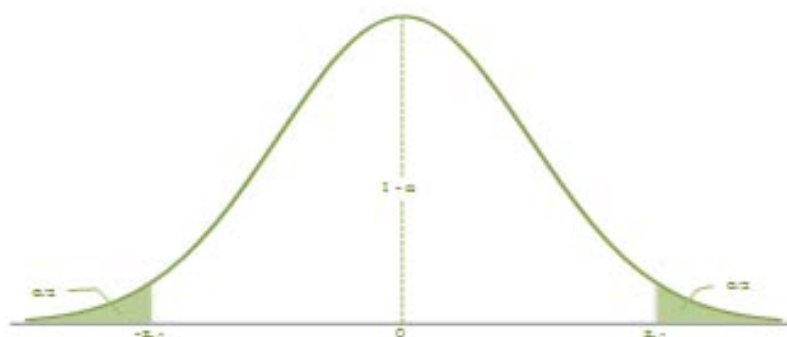
Fonte: tabela elaborada pelo autor

Após a obtenção dos escores positivos, foram feitos testes com o objetivo de identificar a passibilidade dos dados empíricos à Análise Fatorial, bem como para identificar a distribuição dos dados da amostra. Para tanto, foram realizados previamente os testes de Kaiser-Meyes-Olkin e esfericidade de Bartlett (testes de fatorabilidade e o teste de Kolmogorov-Smirnov (teste de normalidade). Esses procedimentos serão descritos mais detalhadamente na seção 4.4.2.

4.2.2. Distribuição amostral por construtos e fatorabilidade da escala

Inicialmente, foi avaliada a distribuição dos dados relacionados a cada um dos construtos do modelo teórico. Quanto os dados de uma amostra possuem distribuição normal (Figura 5), a maior parte dos escores se aproxima da sua média. Quando não normal, a amostra apresenta assimetrias ou achatamentos quando representada num eixo de ordenadas e abscissas (DANCEY; REIDY, 2006) .

Figura 5 – Representação de uma distribuição normal de dados



Fonte: <http://www.virtual.ufc.br/>

Para analisar a distribuição dos dados empíricos foi, então, adotado o teste de Kolmogorov-Smirnov. De acordo com Field (2009), esse teste compara os escores da amostra do estudo com escores de uma amostra modelo – que apresenta distribuição normal e mesma média e variância dos valores encontrados na amostra. A amostra do estudo tem sua distribuição considerada normal se o valor p resultante do teste for maior ou igual a 0,05 e não normal se o valor for menor do que 0,05. Para efetuar esse teste, foi utilizado o *software* SPSS 20.

Conforme indica a Tabela 16, a distribuição amostral dos dados referentes a cada um dos construtos apresentou-se como não normal, haja vista que os seis construtos apresentaram o valor p menor do que 0,05.

Tabela 16 – Teste de normalidade da amostra

Teste de Kolmogorov-Smirnov						
	Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso	Dificuldade da tarefa	Esforço Requerido	Valor Intrínseco (Interesse)	Valor de Realização (Importância)	Valor Extrínseco (Utilidade)
N	477	477	477	477	477	477
Kolmogorov-Smirnov Z	2,252	2,978	2,381	3,462	4,945	5,991
p	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001

Fonte: tabela elaborada pelo autor

A identificação da normalidade da amostra é importante para análises subsequentes. O tipo de distribuição dos dados fundamenta: 1) a escolha do método mais adequado para extração dos dados em análises fatoriais (DAMÁSIO, 2012); 2) a escolha da melhor medida de tendência central da amostra (DANCEY; REIDY, 2006); e 3) indica se os testes subsequentes mais adequados para análise das variáveis observadas são os paramétricos ou não paramétricos (DANCEY; REIDY, 2006).

Para amostras com distribuição normal o método de extração Máxima Verossimilhança (*Maximum Likelihood* ou ML) é o mais indicado (DAMÁSIO, 2012); a medida de tendência central mais coerente é a média (DANCEY; REIDY, 2006); e os testes mais coesos para a análise de relacionamentos das variáveis são os paramétricos (DANCEY; REIDY, 2006). Quanto às amostras com distribuição não normal, o método de extração mais indicado é o Principais Eixos Fatoriais (*Principal Axis Factoring* ou PAF) (DAMÁSIO, 2012); a medida de tendência central mais coerente é a mediana; e os testes não paramétrico são os indicados (DANCEY; REIDY, 2006).

Após identificar o tipo de distribuição dos dados empíricos vinculados a cada um dos construtos do modelo teórico, foi verificada, também por meio do Software SPSS 20, a fatorabilidade desses dados – e, conseqüentemente, se seriam adequados à Análise Fatorial. Para tanto, foi verificado o índice de adequação da amostra, também chamado de Kaiser-Meyes-Olkin (KMO) e o teste de esfericidade de Bartlett.

O índice de KMO é um teste estatístico que sugere qual é a proporção de variância dos itens com possibilidade de ser explicada por um fator (DAMÁSIO, 2012). Seu valor pode variar de zero a um. De acordo com Damásio (2012), resultados menores que 0,5 são considerados inaceitáveis, valores entre 0,5 e 0,7 são considerados medíocres; entre 0,7 e 0,8 são considerados bons; e valores maiores que 0,8 e 0,9 são considerados, respectivamente, ótimos e excelentes.

Já o teste de esfericidade de Bartlett, de acordo com Hair e colaboradores (2009), avalia a significância geral de todas as correlações da matriz de dados empíricos. Segundo os mesmos autores, valores do teste com níveis de significância menores do que 0,05 indicam que a matriz de dados é passível de fatoração e, portanto, adequada à Análise Fatorial.

Conforme indicado na Tabela 17, os resultados de ambos os testes de adequação foram favoráveis à fatoração da escala:

Tabela 17 – Testes de adequação da amostra

Medidas de adequação da amostra	
Kaiser-Meyes-Olkin	0,885
Esfericidade de Bartlett	$p < 0,0001$

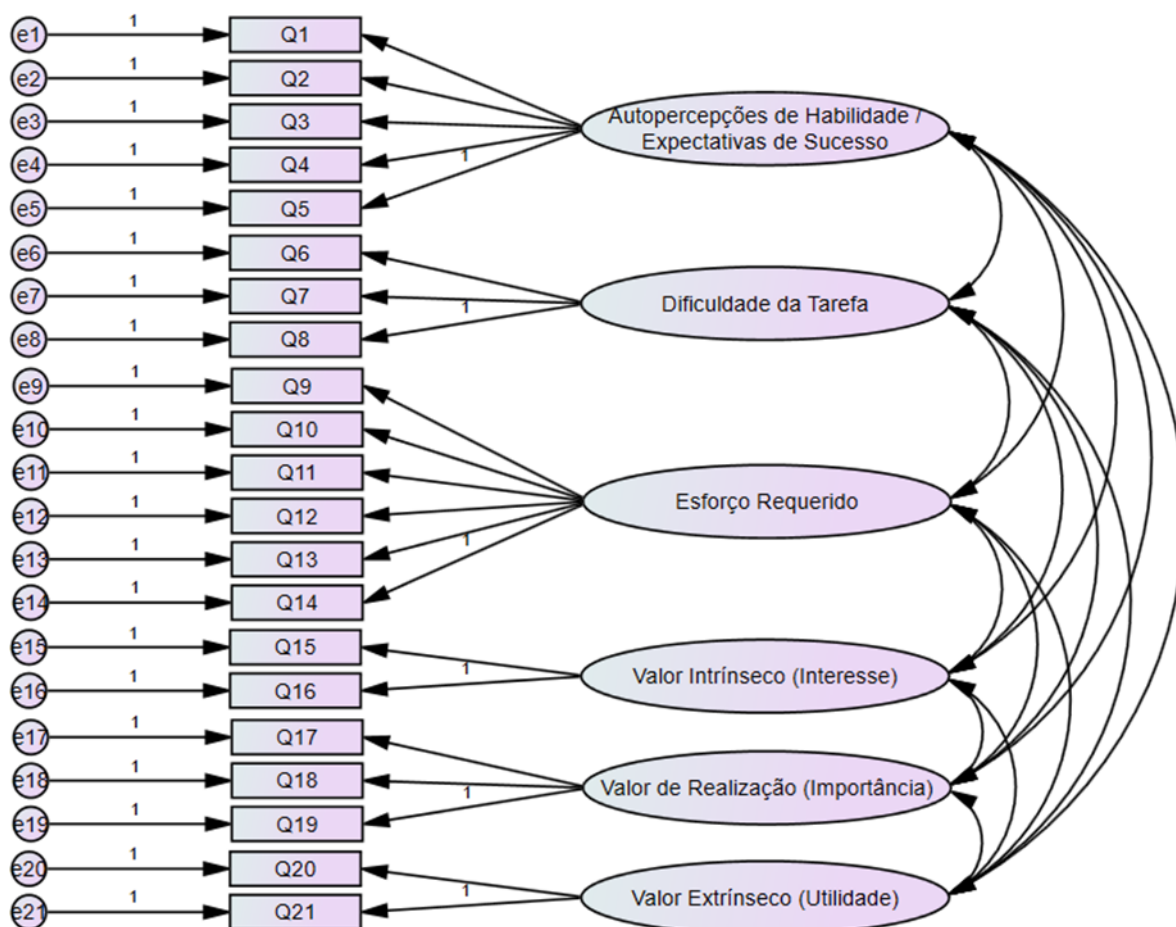
Fonte: tabela elaborada pelo autor

Desse modo, após a 1) obtenção de escores aceitáveis nos testes de coerência interna da escala; 2) a identificação do tipo de distribuição da amostra geral; e 3) a verificação da fatorabilidade da escala, a matriz de dados empíricos foi submetida à Análise Fatorial (AF), com o objetivo de reduzir o número de variáveis da escala, subsidiando uma estruturação resumida dos itens, favorável às análises subsequentes.

4.2.3. Análise Fatorial Confirmatória

Como a escala utilizada no estudo se fundamentou em construtos previamente definidos, foram utilizados, inicialmente, técnicas de Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Segundo Laros (2005), a AFC deve ser utilizada quando existe uma hipótese baseada em uma teoria psicológica ou análises empíricas prévias. O objetivo da AFC é verificar se um modelo teórico possui evidências de validade em um determinado campo empírico. Considerando que o modelo teórico adotado neste estudo propõe a organização dos dados empíricos em seis construtos, a AFC foi conduzida com a finalidade de testar essa estrutura a partir dos valores obtidos junto à amostra geral. Nesta etapa, foi utilizado o *software* AMOS 22 associado ao SPSS 20 (Figura 6).

Figura 6 – Representação do modelo teórico na interface do AMOS



Fonte: Representação do modelo teórico elaborada pelo autor para operacionalização da AFC.

Nesse procedimento, além da significância estatística de Qui-quadrado, foram observados três índices de ajuste: 1) *Comparative Fit Index* (CFI); 2) *Tucker-Lewis Index* (TLI); e 3) *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA). Segundo Schreiber e colaboradores (2006), entre os diversos parâmetros estatísticos utilizados para confirmar um modelo fatorial, os pesquisadores, em geral, têm se fundamentado estatisticamente nesses cálculos.

Para que o modelo teórico seja considerado condizente com os dados empíricos, é necessário que os resultados da AFC apresentem valores aceitáveis. Schreiber e colaboradores (2006), embasados em amplo estudo bibliográfico, indicam que 0,06 seria o valor máximo aceitável para o RMSEA e 0,95 seria o valor minimamente aceitável tanto para o CFI quanto para o TLI.

Com base nessa referência de valores, a estrutura do modelo teórico, inicialmente, mostrou-se significativamente diferente da estrutura latente dos dados empíricos (Tabela 18).

Tabela 18 – Resultado inicial da AFC

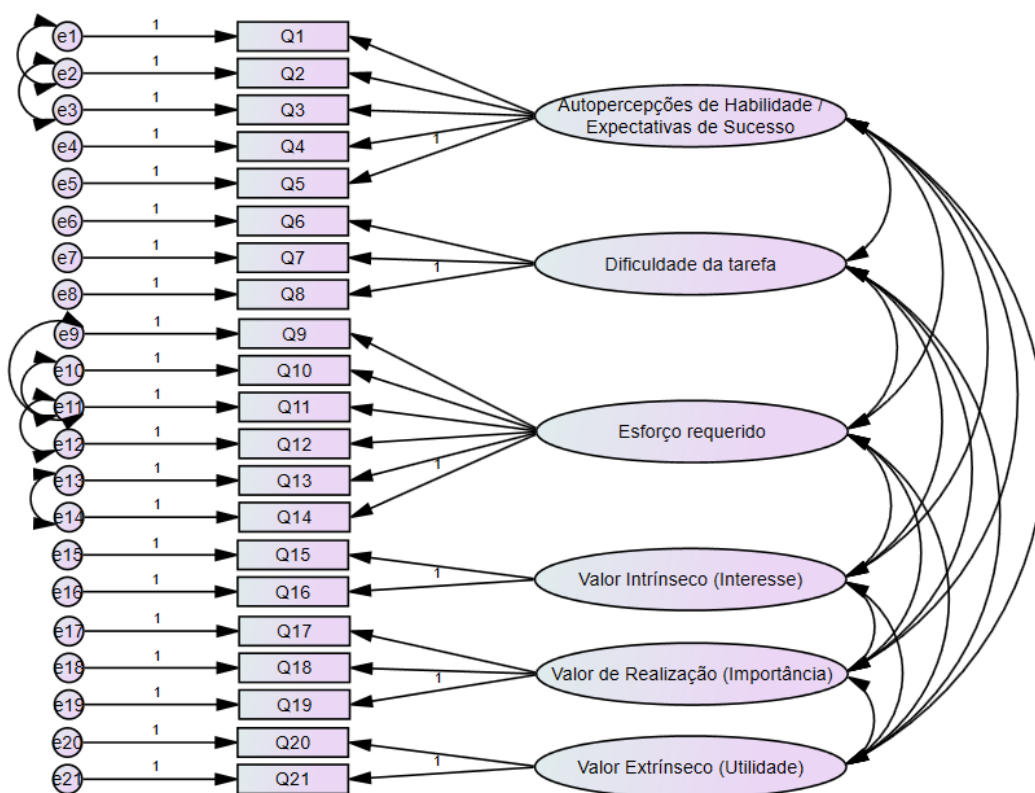
	Valores de referência (Schreiber et al., 2006)	Valores obtidos na AFC
RMSEA	≤ 0,06	0,087
CFI	≥ 0,95	0,87
TLI	≥ 0,95	0,85
Qui-quadrado	$X^2 = 809,48$, gl = 174, p < 0,0001	

Fonte: Tabela elaborada pela autor.

A partir desse resultado, foram feitos os ajustes sugeridos pelo *Modification Indices*²⁷, respeitando o modelo teórico no que concerne à divisão dos itens em seus construtos (Figura 7). O objetivo dessas modificações é melhorar os índices que indicam se o modelo teórico e os dados empíricos estão ajustados.

²⁷ Seção do *output* do AMOS 22 que sugere ajustes para o modelo teórico a fim de aproximá-lo dos dados empíricos. É necessário observar, contudo, que as sugestões nem sempre são coerentes com os pressupostos teóricos. O pesquisador deve, assim, se limitar a alterações coerentes com o seu referencial, já que esse procedimento visa confirmar o modelo previamente delineado.

Figura 7 – Modelo após sugestões apresentadas no *Modification Indices*



Fonte: Representação do modelo teórico com ajustes elaborada pelo autor na interface do AMOS 22

Mesmo após tais ajustes, o RMSEA, o CFI e o TLI apresentaram valores fora da margem de aceite para um modelo (Tabela 19).

Tabela 19 – Resultado final da AFC

	Valores de referência (Schreiber et al., 2006)	Valores obtidos na AFC
RMSEA	≤ 0,06	0,067
CFI	≥ 0,95	0,92
TLI	≥ 0,95	0,91
Qui-quadrado	$X^2 = 543,83$, gl = 172, p < 0,0001	

Fonte: tabela elaborada pelo autor.

Considerando tal desajuste, e também considerando a possibilidade das alterações realizadas no instrumento original terem relação com esses resultados, foi realizado em seguida a Análise Fatorial Exploratória.

4.2.4. Análise Fatorial Exploratória

De acordo com Damásio (2012), a AFE pode ser definida como um conjunto de técnicas que possibilita encontrar uma estrutura subjacente a uma matriz de dados fornecendo um modelo que melhor represente um conjunto de variáveis observadas. A análise fatorial exploratória (AFE), diferente da AFC, é um procedimento utilizado para identificar variáveis latentes (fatores) que compõem e, possivelmente, estruturam os dados. Trata-se de um procedimento exploratório por não requerer, inicialmente, a sugestão de uma estrutura fornecida por um modelo teórico e, assim, possibilitar que um modelo fatorial emergja dos próprios dados empíricos (LAROS, 2005).

As primeiras decisões relativas à AFE dizem respeito ao método de extração de fatores da matriz de dados e também à escolha das soluções fatoriais, que são orientadas por um processo denominado rotação. Como mencionado, os métodos de extração Máxima Verossimilhança (ML – *Maximum Likelihood*) e Principais Eixos Fatoriais (PAF – *Principal Axis Factoring*) fornecem, em geral, os melhores resultados para amostras que apresentam respectivamente distribuição normal e não normal (DAMÁSIO, 2012).

Quanto às soluções fatoriais, Damásio (2012) evidencia dois tipos de rotações: ortogonais e oblíquas. As rotações ortogonais partem do pressuposto de que, inicialmente, não há correlação entre os fatores; ou seja, de que eles são independentes uns dos outros. Como, em geral, aspectos psicológicos e sociais apresentam, por menor que seja, algum grau de correlação, os métodos ortogonais podem resultar em perda de confiabilidade de análises – seja no âmbito das ciências humanas, sociais e também nas ciências da saúde (DAMÁSIO, 2012). A rotação oblíqua, por sua vez, parte do pressuposto de que os fatores sempre se correlacionam em alguma medida, por menor que seja. Entre os vários métodos de rotação oblíqua – como a Oblimin, a Promin, a Quartimin, a Promax –, Damásio (2012) considera que não existe um que seja mais adequado do que os outros, uma vez que todos eles tendem a apresentar resultados semelhantes.

Com base no exposto, a matriz dos dados empíricos foi submetida ao método de extração PAF com rotação oblíqua Oblimin direto. Haja vista a pressuposição da existência de seis construtos pelo modelo teórico, a extração dos dados foi inicialmente feita com um número fixo de retenção de fatores: seis. Esse procedimento foi realizado através do *software* SPSS 20 e os fatores gerados estão apresentados na Tabela 20.

Tabela 20 – *Eigenvalues* e percentual de variância explicada dos fatores

Fator	<i>Eigenvalue</i>	Percentual de variância explicada
1	7,193	34,253
2	2,865	13,643
3	1,670	7,953
4	1,569	7,471
5	0,949	4,519
6	0,737	3,508
7	0,700	3,331
8	0,632	3,011
9	0,565	2,691
10	0,520	2,478
11	0,504	2,398
12	0,447	2,129
13	0,431	2,050
14	0,397	1,892
15	0,384	1,827
16	0,344	1,637
17	0,301	1,435
18	0,221	1,053
19	0,209	0,997

20	0,184	0,875
21	0,178	0,846

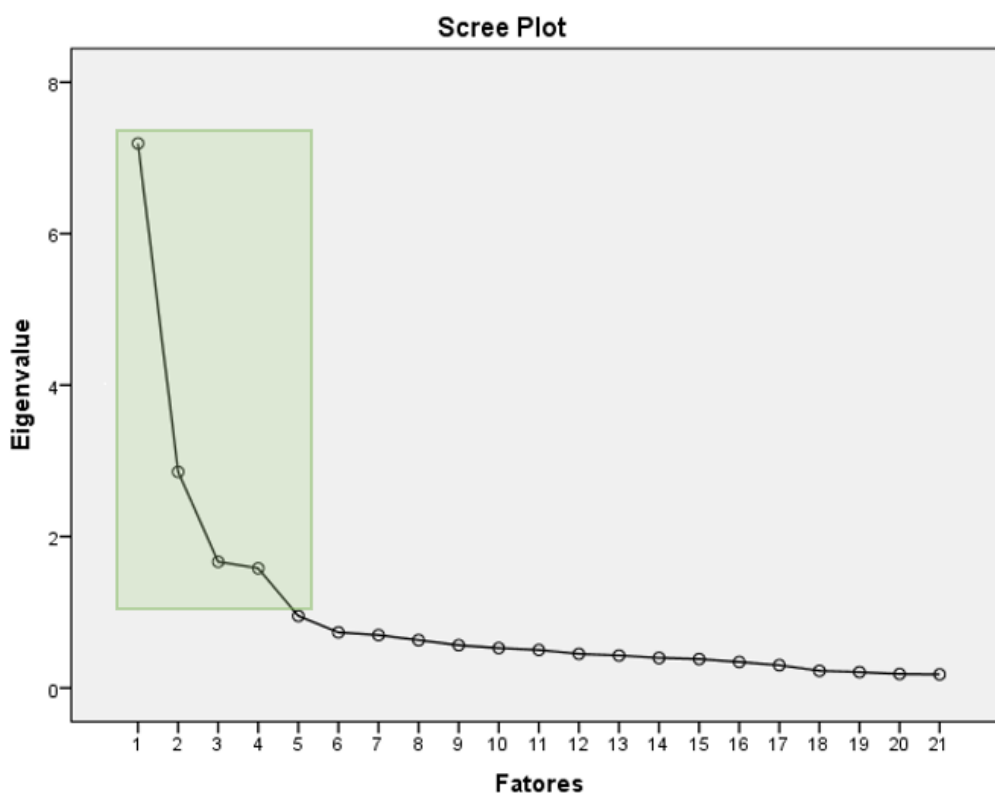
Fonte: tabela elaborada pelo autor.

Eigenvalue, também chamado de valor próprio ou autovalor, representa o poder de explicação de variância de um fator – ou o total de variância dos dados que um fator explica. Logo, o total da soma dos *eigenvalues* será sempre igual ao número de itens presentes numa escala. Tendo em vista que um componente com *eigenvalue* menor do que 1 apresenta um total de variância explicada menor do que um único item, apenas faz sentido reter os fatores que apresentam os *eigenvalues* mais elevados. Esse procedimento é coeso com o objetivo da AFE, qual seja: reduzir o número de variáveis observadas do estudo por meio da identificação de uma estrutura latente (DAMÁSIO, 2012). Nesse sentido, após verificar os fatores com os mais altos *eigenvalues*, cabe ao pesquisador verificar o modo como eles estruturam os dados empíricos por meio das correlações que se estabelecem entre os itens. O método mais conhecido para reter os fatores é o Critério de Kaiser-Guttman, também conhecido como *eigenvalue* >1 (DAMÁSIO, 2012). Como a própria nomenclatura evidencia, ao utilizar esse critério, o pesquisador retém apenas fatores com *eigenvalue* acima de um.

Outro procedimento amplamente utilizado para fundamentar a retenção de fatores é o teste de Clatell ou teste *Scree Plot* (DAMÁSIO, 2012). Esse procedimento consiste na análise de um gráfico no qual os fatores são apresentados no eixo das abcissas e os *eigenvalues* no eixo das ordenadas. O objetivo desta análise é encontrar o chamado ‘cotovelo’ e defini-lo como o ponto de corte para definição dos fatores a serem retidos. Abaixo do “cotovelo”, os *eigenvalues* são menores do que um, apresentam uma tendência descente linear e, portanto, não devem ser retidos (DAMÁSIO, 2012).

O teste de Clatell foi realizado no *software* SPSS 20 com os dados empíricos e o resultado indicou quatro fatores com *eigenvalue* acima do “cotovelo”, o que ratificou a análise anteriormente realizada com base no critério de Kaiser-Guttman (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Resultado do teste de Clatell



Fonte: gráfico gerado pelo *software* SPSS 20, com destaque em verde do autor.

Nesse sentido, houve mais indícios de que os dados oriundos da escala se estruturaram de uma forma diferente daquela proposta pelo modelo teórico, haja vista que apenas quatro fatores ficaram acima do valor de referência. Taís indícios ganharam força com a matriz de correlações gerada nessa extração dos dados.

Após a retenção dos seis fatores, foi observada a forma como os itens passaram a se agrupar. Esses agrupamentos foram feitos levando-se em conta a correlação entre as variáveis originais e os seis fatores. Como mencionado, um item deve possuir alta carga fatorial em apenas um fator (PASQUALI, 2003). Como a carga fatorial estará sempre entre 0 e 1, quanto mais próximo de 1 for a carga, maior capacidade ele terá de explicar a variância dos dados. Valores acima de 0,3 têm sido aceitos em estudos com escalas adaptadas no campo da motivação (GUIMARÃES; BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2010.).

A matriz de cargas fatoriais dos itens com os seis fatores resultantes da AFE encontra-se na Tabela 21.

Tabela 21 – Matriz de correlação dos seis fatores

Itens	Fatores					
	1	2	3	4	5	6
Q1	0,349	0,144	-0,036	0,675	-0,219	-0,14
Q2	0,422	0,242	0,015	0,691	-0,318	-0,28
Q3	0,474	0,181	-0,041	0,774	-0,381	-0,125
Q4	0,315	0,111	-0,114	0,658	-0,207	0,045
Q5	0,474	0,197	-0,011	0,786	-0,293	-0,126
Q6	0,044	0,151	0,797	-0,016	-0,074	-0,203
Q7	0,045	0,127	0,762	-0,135	-0,093	-0,272
Q8	0,012	0,097	0,635	-0,001	-0,032	-0,259
Q9	0,594	0,34	0,132	0,594	-0,426	-0,428
Q10	0,455	0,553	0,311	0,23	-0,298	- 0,812
Q11	0,447	0,631	0,377	0,192	-0,342	- 0,881
Q12	0,362	0,533	0,091	0,364	-0,072	-0,325
Q13	0,33	0,917	0,177	0,173	-0,15	-0,495
Q14	0,317	0,857	0,187	0,134	-0,182	-0,514
Q15	0,599	0,249	0,125	0,439	- 0,87	-0,307
Q16	0,627	0,232	0,061	0,458	- 0,862	-0,339
Q17	0,804	0,301	0,038	0,439	-0,516	-0,326
Q18	0,511	0,221	-0,015	0,376	-0,226	-0,156
Q19	0,736	0,325	0,05	0,378	-0,374	-0,326
Q20	0,832	0,284	0,069	0,382	-0,506	-0,311
Q21	0,784	0,268	0,083	0,365	-0,522	-0,374

Fonte: tabela elaborada pelo autor

A partir dessa matriz (Tabela 21) fica evidente que as correlações não favoreceram integralmente os agrupamentos dos itens em conformidade com o modelo teórico: o Fator 1 agrupou itens dos construtos Valor de Realização (Importância) e Valor Extrínseco (Utilidade); o Fator 2 agrupou parcialmente (3/6) itens do construto Esforço Requerido; o Fator 3 agrupou integralmente o construto

Dificuldade da Tarefa; o Fator 4 agrupou integralmente o construto Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso; o Fator 5 agrupou integralmente o construto Valor Intrínseco (Interesse); e, por fim, o Fator 6 agrupou parcialmente (2/6) o construto Esforço Requerido. O item Q9 apresentou carga fatorial moderada com cinco itens e, por essa razão, não houve definição para o seu agrupamento.

Face a mais essa evidência de incompatibilidade entre a estrutura dos dados e a proposição estrutural do modelo teórico, a matriz de dados foi novamente submetida à mesma extração (PAF, com rotação Oblimim direto), mas, dessa vez, não foi fixado o número de retenção de fatores. Foi adotada a retenção de fatores com base unicamente nos *eigenvalues*. A partir desse procedimento, quatro fatores foram retidos, sendo estes capazes de explicar 63,32% da variância do conjunto de dados, como exposto na Tabela 22.

Tabela 22 –Fatores com *eigenvalue* > 1

Fatores	<i>Eigenvalue</i>	Porcentual de variância explicada	Porcentual acumulado de variância explicada
1	7,193	34,253	34,253
2	2,865	13,643	47,896
3	1,670	7,953	55,849
4	1,569	7,471	63,321

Fonte: tabela elaborada pelo autor

A matriz das cargas fatoriais de todos os itens nos quatro fatores encontra-se na Tabela 23.

Tabela 23 – Carga fatorial dos itens nos quatro fatores

Itens	Fatores			
	1	2	3	4
Q1	0,351	0,173	-0,022	0,672
Q2	0,450	0,298	0,041	0,688
Q3	0,495	0,197	-0,028	0,782
Q4	0,300	0,083	-0,121	0,660
Q5	0,465	0,211	-0,007	0,785
Q6	0,070	0,177	0,753	-0,023
Q7	0,085	0,179	0,765	-0,141
Q8	0,041	0,156	0,646	-0,009
Q9	0,626	0,424	0,162	,593
Q10	0,504	,692	0,359	0,223
Q11	0,518	,769	0,426	0,190
Q12	0,313	0,536	0,084	0,349
Q13	0,321	0,862	0,176	0,168
Q14	0,323	0,841	0,191	0,131
Q15	0,725	0,306	0,160	0,467
Q16	0,752	0,304	0,111	0,485
Q17	0,799	0,356	0,048	0,444
Q18	0,465	0,236	-0,021	0,371
Q19	0,692	0,375	0,054	0,377
Q20	0,809	0,336	0,075	0,388
Q21	0,795	0,344	0,102	0,370

Fonte: tabela elaborada pelo autor

Como pode ser observado, com a exceção do item Q9, que apresentou carga fatorial semelhante em dois fatores, as correlações indicaram uma maior coerência dos dados empíricos com o modelo teórico. Essa coerência se traduz nos seguintes

seguinte aspectos: 1) Agrupamento consistente dos itens relativos a Expectativas de Sucesso e Autopercepções de Habilidade (coincidente com o Fator 4); 2) Agrupamento consistente dos itens relativos a Dificuldade da Tarefa (coincidente com o Fator 3); 3) Com exceção do item Q9, agrupamento consistente dos itens relativos a Esforço Requerido (coincidente com o Fator 2) e 4) Agrupamento de todos os itens relativos aos construtos Valor Intrínseco (interesse), Valor de Realização (Importância) e Valor Extrínseco (Utilidade) no Fator 1.

Cabe ressaltar, então, que não houve evidências de ser necessário o tratamento individualizado dos três construtos Valor Intrínseco (interesse), Valor de Realização (Importância) e Valor Extrínseco (Utilidade) no caso desta amostra. Isso porque os três apresentam alta carga num mesmo fator – cargas essas tão notadamente superiores àquelas que apresentam nos demais fatores, que não deixam margem para a identificação de ambiguidades e, conseqüentemente, indefinição do seu agrupamento.

A estrutura latente gerada pelas correlações pode ser observada mais claramente na Tabela 24, que também evidencia a correspondência entre os construtos teóricos previamente delineados e os fatores gerados nesta AFE.

Tabela 24 – Construtos agrupados pelos Fatores da AFE

Fatores	Construtos	Itens
Fator 4	Autopercepções de Habilidade / Expectativas de Sucesso	Q1, Q2, Q3, Q4, Q5.
Fator 3	Dificuldade da Tarefa	Q6, Q7, Q8.
Fator 2	Esforço Requerido	Q10, Q11, Q12, Q13, Q14.
Fator 1	Valores (Valor Intrínseco, Valor de Realização e Valor de Extrínseco)	Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20, Q21.

Fonte: tabela elaborada pelo autor

A fim de verificar a coerência interna destes fatores, foi feito o teste Alfa de Cronbach para obter os escores de cada agrupamento (Tabela 25). Assumindo o valor de corte anteriormente definido (0,6), todos os fatores apresentaram escores aceitáveis.

Tabela 25 – Alfa de Cronbach dos Fatores

Fatores	A
Fator 1	0,841
Fator 2	0,769
Fator 3	0,849
Fator 4	0,883

Fonte: tabela elaborada pelo autor

Foi realizado, em seguida, o teste de correlação entre os quatro fatores resultantes. Para tanto, foi utilizado o coeficiente de correlação de postos de Spearman, o que permitiu observar a intensidade e direção da correlação entre os fatores (Tabela 26).

Tabela 26 – Correlação dos Fatores

	1	2	3	4
1	1,000	0,441	0,125	0,528
2	0,441	1,000	0,254	0,242
3	0,125	0,254	1,000	-0,052
4	0,528	0,242	- 0,052	1,000

Fonte: tabela elaborada pelo autor

Por meio desse teste, foram encontradas duas correlações regulares e com mesma direção, sendo a mais forte aquela entre o Fator 1 e o Fator 4 (Valores e Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso) e, em seguida, aquela entre o Fator 1 e o Fator 2 (Valores e Esforço Requerido). A correlação entre os fatores 2 e 4 apresentou mesma direção, mas foi fraca. Cabe ressaltar que apenas o Fator 3 (Dificuldade da Tarefa) apresentou apenas correlação fraca com os demais. Ou seja,

as variações deste fator não se relacionam significativamente com as variações dos demais.

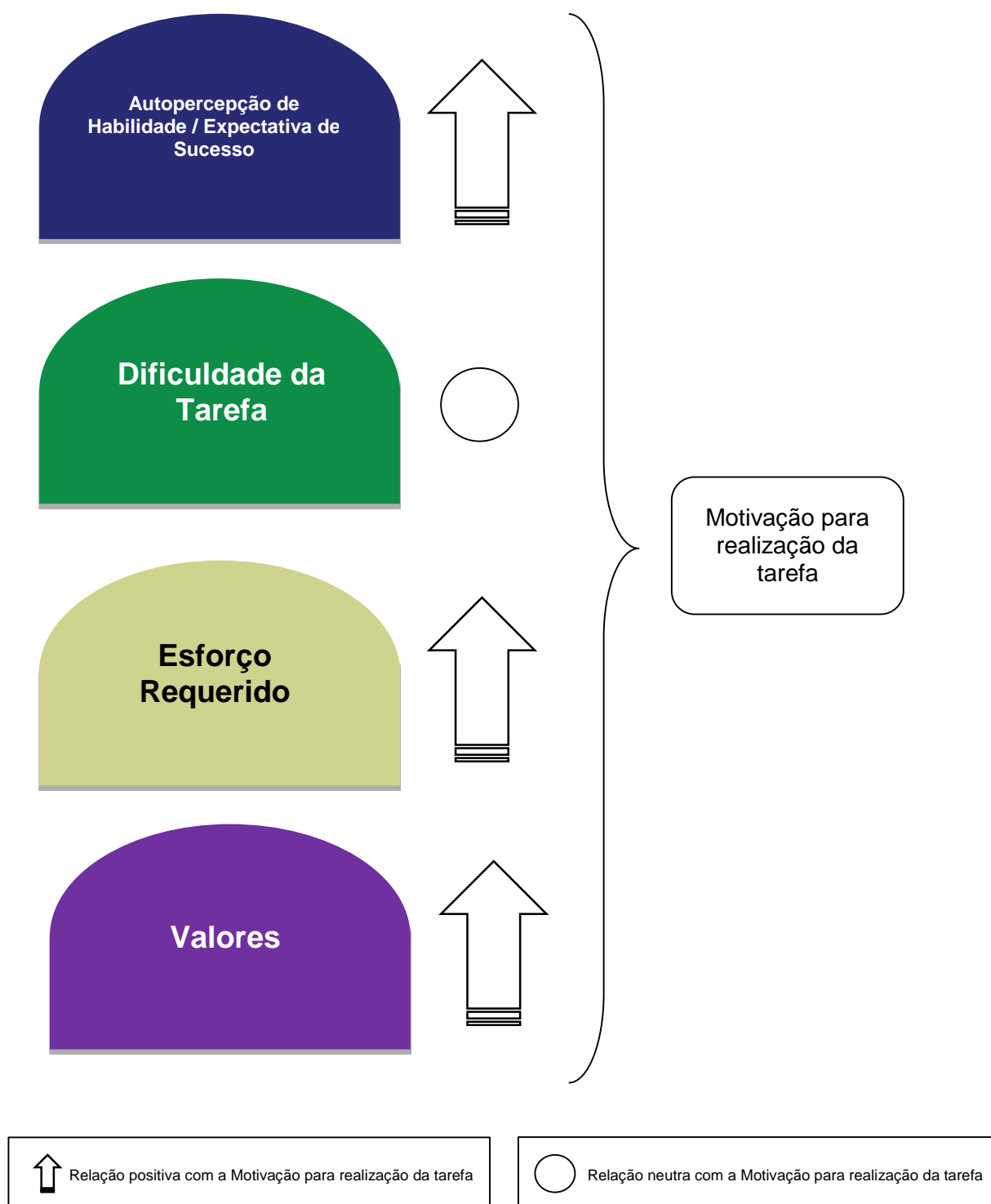
É possível, portanto, inferir a seguinte tendência com base nos dados da amostra: quanto mais intensa a atribuição de Valores do licenciando à sua formação inicial, mais intensa será sua Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso na realização da tarefa, e vice versa. Da mesma forma, quanto mais intensa a atribuição de Valores desse estudante à sua formação, mais intensa a sua percepção de Esforço Requerido para realizá-la, e vice versa.

Nesse sentido, a solução fatorial apresenta aspectos em comum com o modelo teórico, mas se difere dele 1) na junção dos construtos Valor Intrínseco (Interesse), Valor de Realização (Importância) e Valor Extrínseco (Utilidade) e 2) na correlação, com mesma direção, entre Esforço Requerido e Valores. Como a solução fatorial se mostrou mais adequada à estruturação e análise dos dados empíricos desta pesquisa, os Fatores foram utilizados nas etapas subsequentes. Para diferenciar as variáveis latentes²⁸ do modelo teórico das variáveis latentes²⁹ da Análise Fatorial Exploratória, nos próximos capítulos serão utilizados os termos 1) Fator Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso; 2) Fator Dificuldade da Tarefa; 3) Fator Esforço Requerido; 4) Fator Valores, considerando as correlações anteriormente citadas (Figura 7).

²⁸ Construtos propostos pelo modelo teórico.

²⁹ Fatores gerados na análise.

Figura 8 – Solução Fatorial



Fonte: Figura elaborada pelo autor e baseada na AFE deste trabalho.

4.2.5. Implicações da distribuição amostral por fatores

A fim de embasar a escolha quanto aos testes de relacionamento dos fatores com as demais variáveis desta pesquisa, a distribuição dos dados vinculados a cada um dos fatores foi avaliada. Novamente, foi utilizado o teste de Kolmogorov-Smirnov por meio do *software* SPSS 20. Conforme mencionado neste mesmo capítulo, a amostra de um estudo tem sua distribuição considerada normal se o valor p resultante deste teste for maior ou igual a 0,05 e não normal se o valor for menor que 0,05. A identificação desse aspecto da amostra é preponderante para embasar a escolha da melhor medida de tendência central no estudo – média para distribuição normal e mediana para não normal – e os testes mais adequados para análises subsequentes das variáveis – paramétricos para distribuição normal e não paramétricos para distribuição não normal. (DANCEY; REIDY, 2006). O resultado do teste de normalidade pode ser verificado na Tabela 27.

Tabela 27 – Teste de Normalidade da Amostra

Teste de Kolmogorov-Smirnov				
Fatores	Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso	Dificuldade da tarefa	Esforço Requerido	Valores
N	477	477	477	477
Kolmogorov-Smirnov Z	2,252	2,978	2,381	3,932
p	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001

Fonte: tabela elaborada pelo autor

A distribuição amostral por fatores, dessa forma, apresentou-se como não normal, haja vista que os quatro apresentaram o valor p menor do que 0,001. O uso da mediana e de testes não paramétricos foram, assim, definidos como os mais adequados para as etapas seguintes da pesquisa.

Antes das etapas de análise subsequentes, foram gerados os escores de cada fator a partir das medianas dos seus itens, já que esta medida de tendência

central foi considerada como a mais adequada (Tabela 28). Em seguida, foram calculadas as médias dessas medianas (Capítulo 5).

Tabela 28 – Procedimento para obtenção dos escores dos fatores

Fator X					
Respondente A	Q1	Q2	Q3	Q4	Mediana do respondente A no Fator X
Respondente B	Q1	Q2	Q3	Q4	Mediana do respondente B no Fator X
Respondente C	Q1	Q2	Q3	Q4	Mediana do respondente C no Fator X
...
					Média das medianas de todos os respondentes no Fator X

O conjunto de variáveis contempladas nas análises subsequentes está esquematizado na Tabela 28.

Tabela 29 – Variáveis envolvidas no estudo

Variáveis qualitativas ou categóricas	<i>Variáveis nominais</i>	Região Natureza jurídica da IES Modalidade da graduação Sexo Experiência discente em outros cursos Atuação prévia ou paralela Intenção em atuar na educação básica
	<i>Variáveis ordinais</i>	Faixa etária Ano de ingresso no curso
Variáveis quantitativas	<i>Variáveis discretas</i>	--
	<i>Variáveis contínuas ou escalares</i>	Fatores

Fonte: tabela elaborada pelo autor

Na tabela 29, estão explicitados os testes não paramétricos utilizados para identificar diferenças e relações entre as referidas variáveis. No Capítulo 5, serão apresentados os dados oriundos da estatística descritiva, bem como os resultados e inferências a partir desses testes.

Tabela 30 – Testes utilizados na identificação de relações entre as variáveis

Testes	Variáveis	
Teste Qui-quadrado	Variável qualitativa	Variável qualitativa
Teste Mann-Whitney	Variável qualitativa dicotômica	Variável quantitativa
Teste Kruskal-Wallis	Variável qualitativa politômica	Variável quantitativa
Teste Kruskal-Wallis	Variável quantitativa	Variável quantitativa

Fonte: tabela elaborada pelo autor

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

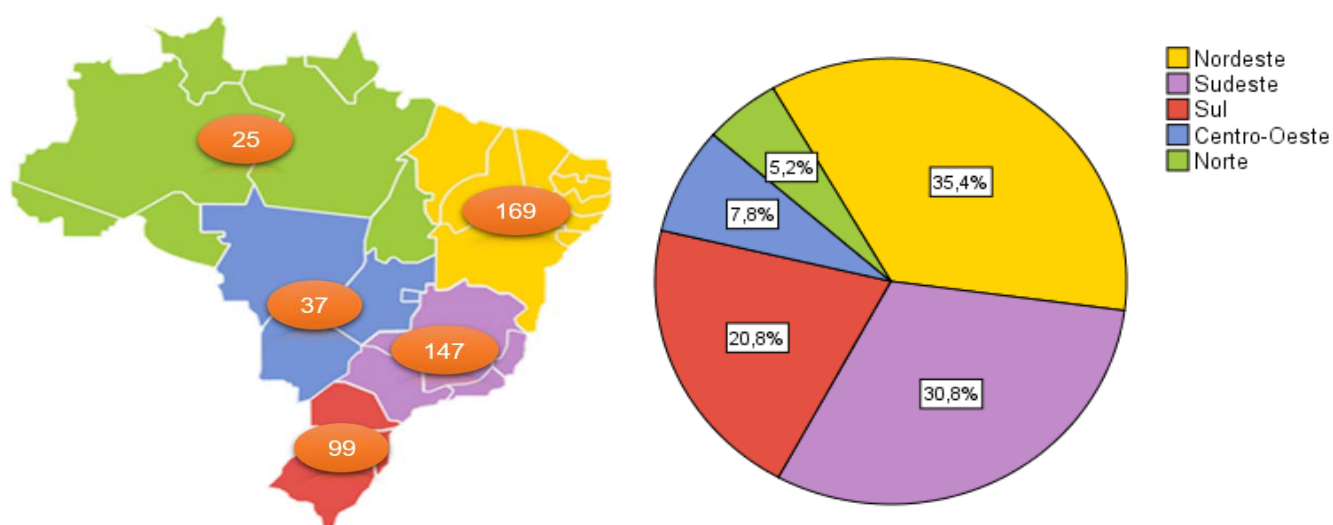
Este Capítulo apresenta os resultados obtidos junto à amostra geral da pesquisa e está estruturado em três eixos. No primeiro, são apresentados os dados demográficos, institucionais e pessoais da amostra, por meio de estatística descritiva e testes de associações. No segundo eixo, são apresentadas as diferenças e relações entre as variáveis contempladas no estudo, com ênfase naquelas que se mostraram mais significativas. Por fim, no terceiro eixo, é realizada uma discussão a partir dos resultados obtidos na coleta de dados articulada à literatura da área e ao referencial teórico.

5.1. Caracterização da amostra

5.1.1. Dados demográficos e institucionais

Participaram desta pesquisa estudantes de cursos de licenciatura em música de Instituições de Ensino Superior (IES) de todas as regiões do Brasil, perfazendo um total de 477 respondentes. A região com o maior número de estudantes foi o Nordeste (35,4%), seguido de Sudeste (30,8%) e Sul (20,8%). As regiões Centro-Oeste e Norte apresentaram as menores porcentagens de respondentes da amostra: 7,8% e 5,2% respectivamente (Figura 8, Tabela 32 e 33).

Figura 9 – Respondentes por região



Fonte: figura elaborada pelo autor.

Tabela 31 – Respondentes por Unidade Federativa (UF)

UF	Licenciandos em música	Percentual da amostra	Percentual acumulado da amostra
Minas Gerais	59	12,4 %	12,4 %
Rio Grande do Sul	47	9,9 %	22,2 %
Pernambuco	46	9,6 %	31,9 %
São Paulo	41	8,6 %	40,5 %
Paraná	36	7,5 %	48,0 %
Espírito Santo	35	7,3 %	55,3 %
Rio Grande do Norte	28	5,9 %	61,2 %
Bahia	27	5,7 %	66,9 %
Goiás	20	4,2 %	71,1 %
Ceará	19	4,0 %	75,1 %
Santa Catarina	16	3,4 %	78,4 %
Alagoas	15	3,1 %	81,6 %
Paraíba	15	3,1 %	84,7 %
Rio de Janeiro	12	2,5 %	87,2 %
Distrito Federal	11	2,3 %	89,5 %
Pará	10	2,1 %	91,6 %
Maranhão	7	1,5 %	93,1 %
Sergipe	7	1,5 %	94,5 %
Mato Grosso do Sul	5	1,0 %	95,6 %
Piauí	5	1,0 %	96,6 %
Roraima	5	1,0 %	97,7 %
Acre	4	0,8 %	98,5 %
Amazonas	3	0,6 %	99,2 %
Rondônia	2	0,4 %	99,6 %
Mato Grosso	1	0,2 %	99,8 %
Tocantins	1	0,2 %	100,0 %
Total	477	100,0 %	

Fonte: tabela elaborada pelo autor.

Tabela 32 – Respondentes por IES, agrupadas por UF e regiões

Região	UF	IES	Número de Respondentes	Percentual da amostra
NE	PE	UFPE	21	4,4 %
		IF Sertão - PE	16	3,4 %
		IFPE	13	2,7 %
	RN	UERN	26	5,5 %
		UFRN	9	1,9 %
	BA	UFBA	17	3,6 %
		UEFS	3	0,6 %
		FACESA	2	0,4 %
		UCSAL	1	0,2 %
	CE	UFCA	9	1,9 %
		UFC – Fortaleza	3	0,6 %
		UFC - Sobral	2	0,4 %
		UECE	1	0,2 %
	AL	UFAL	16	3,4 %
	PB	UFPB	12	2,5 %
	MA	UFMA	7	1,5 %
	SE	UFS	6	1,3 %
	PI	UFPI	7	1,5 %
	SE	MG	CEUNIH	20
UFMG			11	2,3 %
UFU			10	2,1 %
UNIMONTES			5	1,0 %
UFOP			4	0,8 %
UFJF			2	0,4 %
UFSJ			2	0,4 %

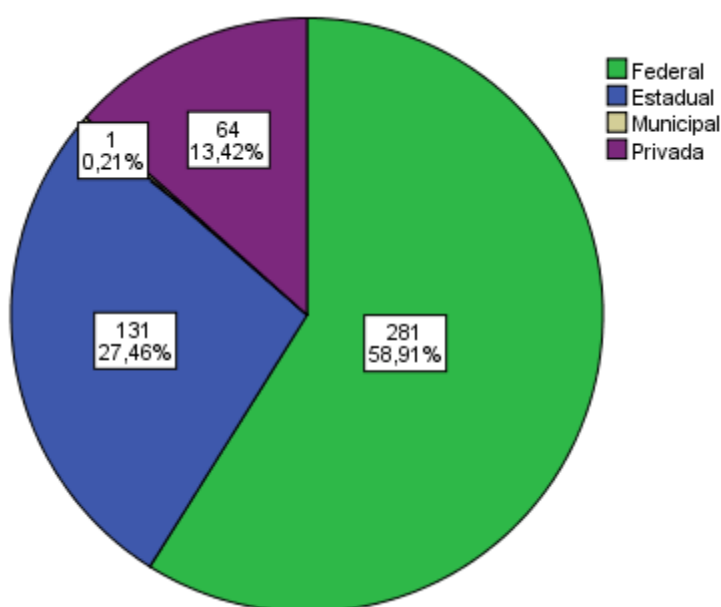
		UEMG	1	0,2 %
	ES	FAMES	28	5,9 %
		UFES	7	1,5 %
		UNESP	13	2,7 %
	SP	UFSCar	12	2,5 %
		UNISANT'ANNA	6	1,3 %
		FIAM-FAAM	4	0,8 %
		USP – São Paulo	3	0,6 %
		UNAERP	2	0,4 %
		UNIMES	1	0,2 %
		UNIRIO	12	2,5 %
	RJ	UCAM	1	0,2 %
		UCS	26	5,5 %
	RS	UFPel	10	2,1 %
		UERGS	4	0,8 %
		UNIPAMPA	4	0,8 %
		UFSM	3	0,6 %
		UEM	9	1,9 %
S	PR	UEL	8	1,7 %
		CESUMAR	8	1,7 %
		EMBAP	5	1,0 %
	SC	UFPR	4	0,8 %
		UEPG	1	0,2 %
		UDESC	15	3,1 %
		FURB	1	0,2 %
CO	GO	UFG	18	3,8 %
		IFG	1	0,2 %

N	DF	UnB	19	4,0 %
	MS	UFMS	5	1,0 %
	PA	UFPA	10	2,1 %
	AM	UFAM	2	0,4 %
		UEA	1	0,2 %
	AC	UFAC	2	0,4 %
	RO	UNIR	3	0,6 %
	RR	UFRR	2	0,4 %

Fonte: tabela elaborada pelo autor.

Os cursos dos respondentes são, em sua maioria, oferecidos por IES públicas. Do total de respondentes, 413 licenciandos indicaram que os seus cursos são oferecidos por universidades, institutos ou faculdades públicas: as instituições federais receberam 281 indicações; as estaduais, 131; e as municipais, apenas uma. Já as IES particulares foram indicadas por 64 respondentes (Gráfico 2)

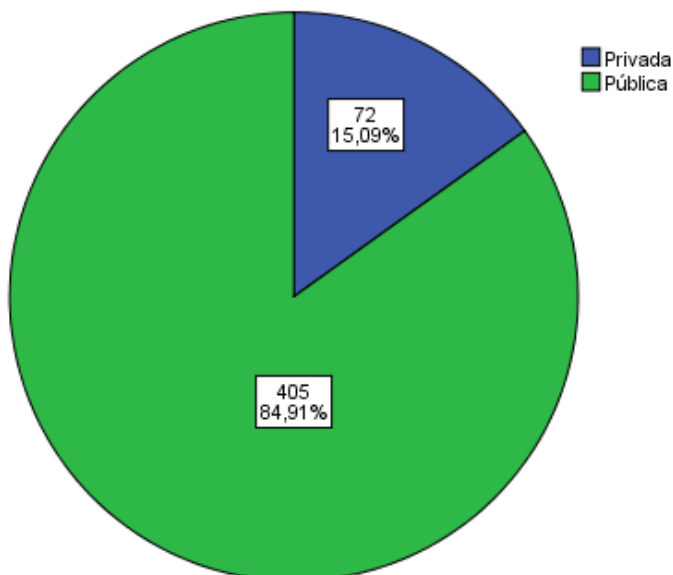
Gráfico 2 – Esfera administrativa das IES



Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

Ao agrupar as indicações de instituições federais, estaduais e municipal numa única categoria (Pública), foi observada a distribuição ilustrada no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Natureza jurídica das IES



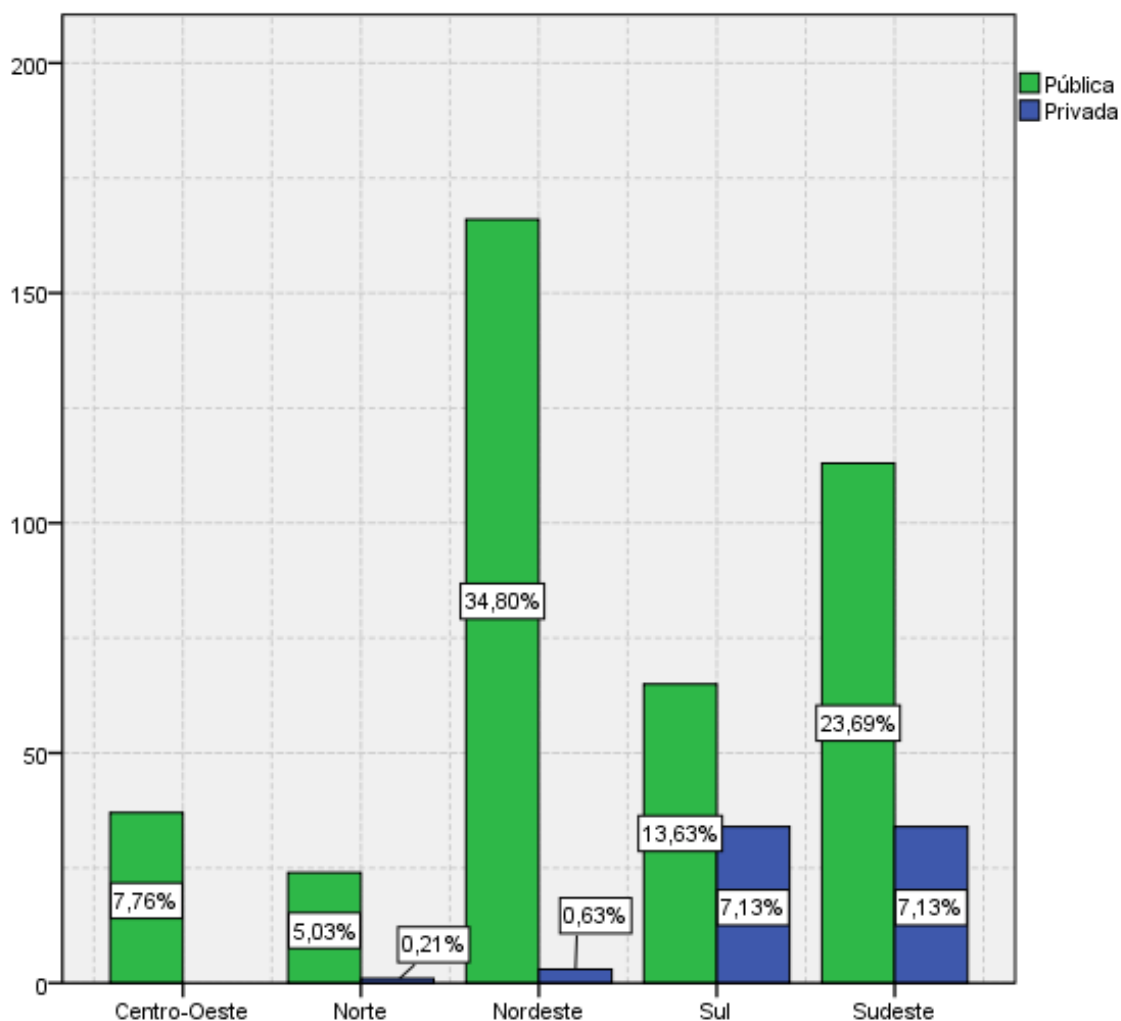
Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

Foram contabilizadas, ao todo, 60 instituições indicadas pelos respondentes como mantenedoras de seus cursos, sendo que o total de IES listadas antes da coleta de dados foi 123. Trabalhos da área de educação musical, bem como os dados oficiais do Ministério da Educação, apresentam números diferentes sobre a quantidade de Instituições que oferecem licenciatura em música, muito provavelmente pela constante criação de cursos da área e, também, pela reestruturação de IES. A pesquisa realizada por Soares, Schambeck e Figueiredo (2014) indicou a existência de 80 cursos de licenciatura em música, com base em dados oficiais do MEC de 2009 e também em levantamentos realizados pelos próprios pesquisadores. Grings (2015), em sua pesquisa de doutorado, atualizou esta lista, indicando a existência de 115 cursos de graduação em música no ano de 2015. Dessa forma, a lista utilizada para a coleta de dados acrescentou à lista de Grings (2015), mais oito³⁰ licenciaturas.

³⁰ Após a realização da coleta de dados, mais cursos contabilizados (Apêndice F).

Após os testes de Qui-quadrado, o relacionamento entre as variáveis natureza jurídica das IES dos respondentes e regiões geopolíticas se mostrou significativo ($\chi^2 = 68.399$, $gl = 6$, $p < 0,0001$).

Gráfico 4 – Natureza jurídica das IES por região.

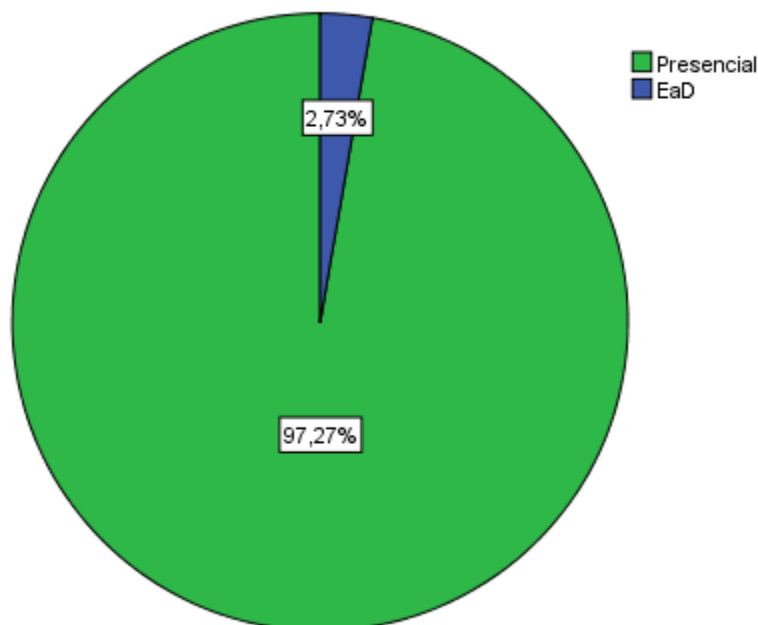


Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

Como pode ser observado no Gráfico 4, em todas as regiões, a maior parte dos respondentes cursa a licenciatura em IES públicas, sendo o Nordeste a região com o maior número e porcentual de participantes dessas instituições. Cabe ainda ressaltar que a região Sul, proporcionalmente, foi a que apresentou o maior número de participantes de IES privadas, seguida da região Sudeste, Nordeste e Norte. Não houve participantes de respondentes de IES privadas do Centro-Oeste.

Quanto à modalidade dessas licenciaturas, 464 respondentes indicaram que seus cursos são presenciais e 13, a distância. No Gráfico 5, essa distribuição é expressa em porcentagem.

Gráfico 5 – Modalidade da licenciatura em música

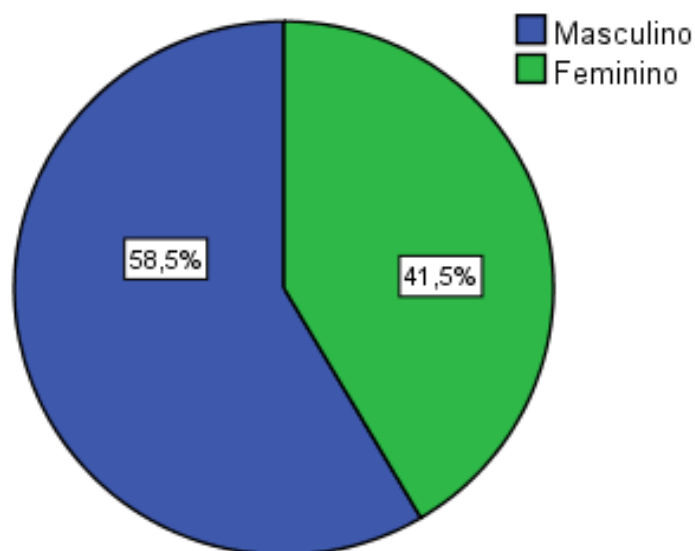


Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

Face à discrepância na amostra entre o número de respondentes de cursos de licenciatura da modalidade EaD (13) e presencial (464), os testes estatísticos para verificação de diferenças e/ou relações significativas entre os estudantes dessas duas modalidades não foram considerados. O baixo número de licenciandos da modalidade EaD poderia não representar esse grupo.

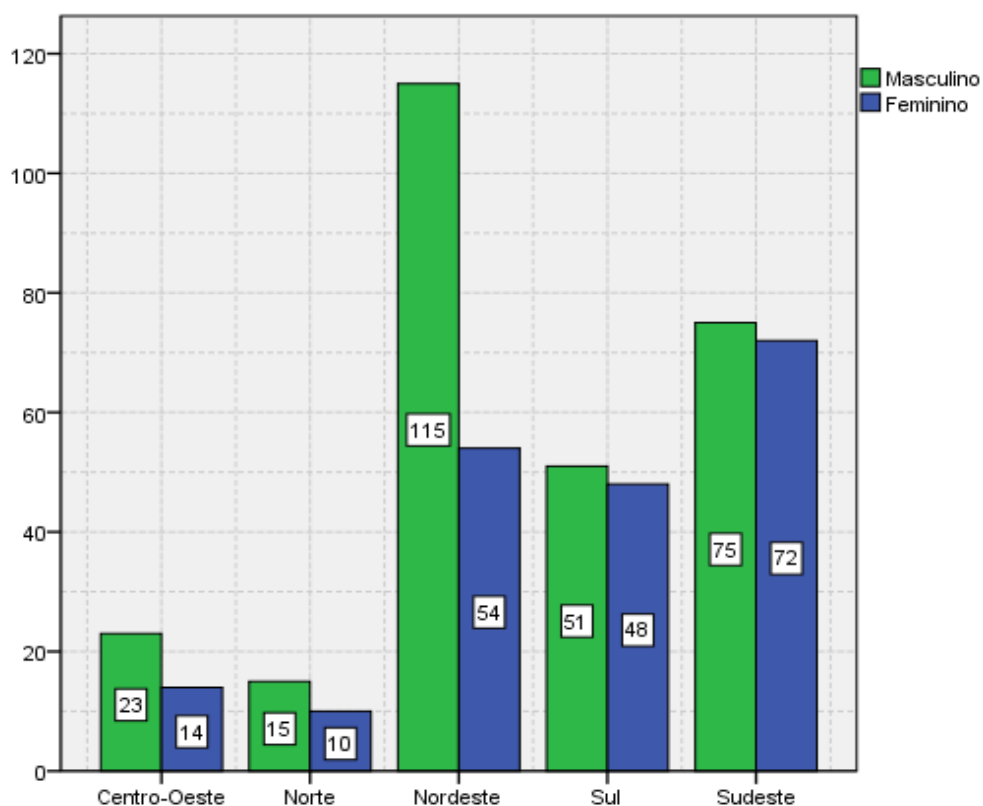
5.1.2. Dados pessoais

A maior parte da amostra foi composta por licenciandos do sexo masculino. Do total de respondentes, 279 participantes indicaram esse sexo e 198, o sexo feminino, o que o Gráfico 6 traduz em porcentagens da amostra.

Gráfico 6 – Sexo dos respondentes

Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

Cabe destacar que, em todas as regiões, a predominância na amostra foi de respondentes do sexo masculino. Como pode ser observado no Gráfico 7, a distribuição quanto ao sexo foi mais equilibrada nas regiões Sudeste (51% do sexo masculino e 49%, feminino) e Sul (51,5% do sexo masculino e 48,5%, feminino) e moderadamente equilibrada nas regiões Norte (40% do sexo masculino e 60%, feminino) e Centro-Oeste (62,2% do sexo masculino e 37,8%, feminino).

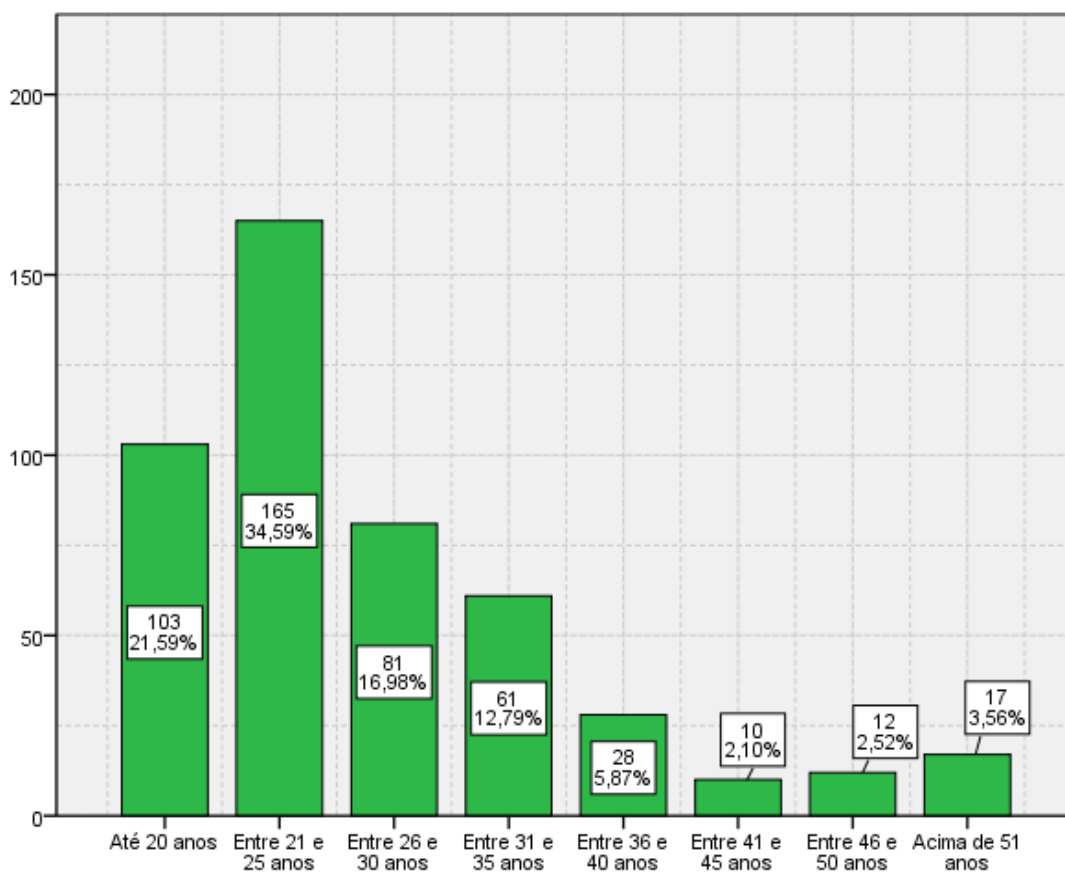
Gráfico 7 – Região dos respondentes

Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

A região Nordeste se destacou, portanto, por ser a única cujo número de respondentes do sexo masculino (68% do total dessa região) ultrapassou o dobro do número de respondentes do sexo feminino (32% do total dessa região). Essa diferença significativa foi indicada por meio do teste de Qui-quadrado ($X^2 = 11,949$, $gl = 4$, $p = 0,018$).

Quanto à faixa etária, a amostra foi constituída, em sua maior parte, por jovens adultos com até 35 anos de idade, como indica o Gráfico 8.

Gráfico 8 – Faixa etária dos respondentes

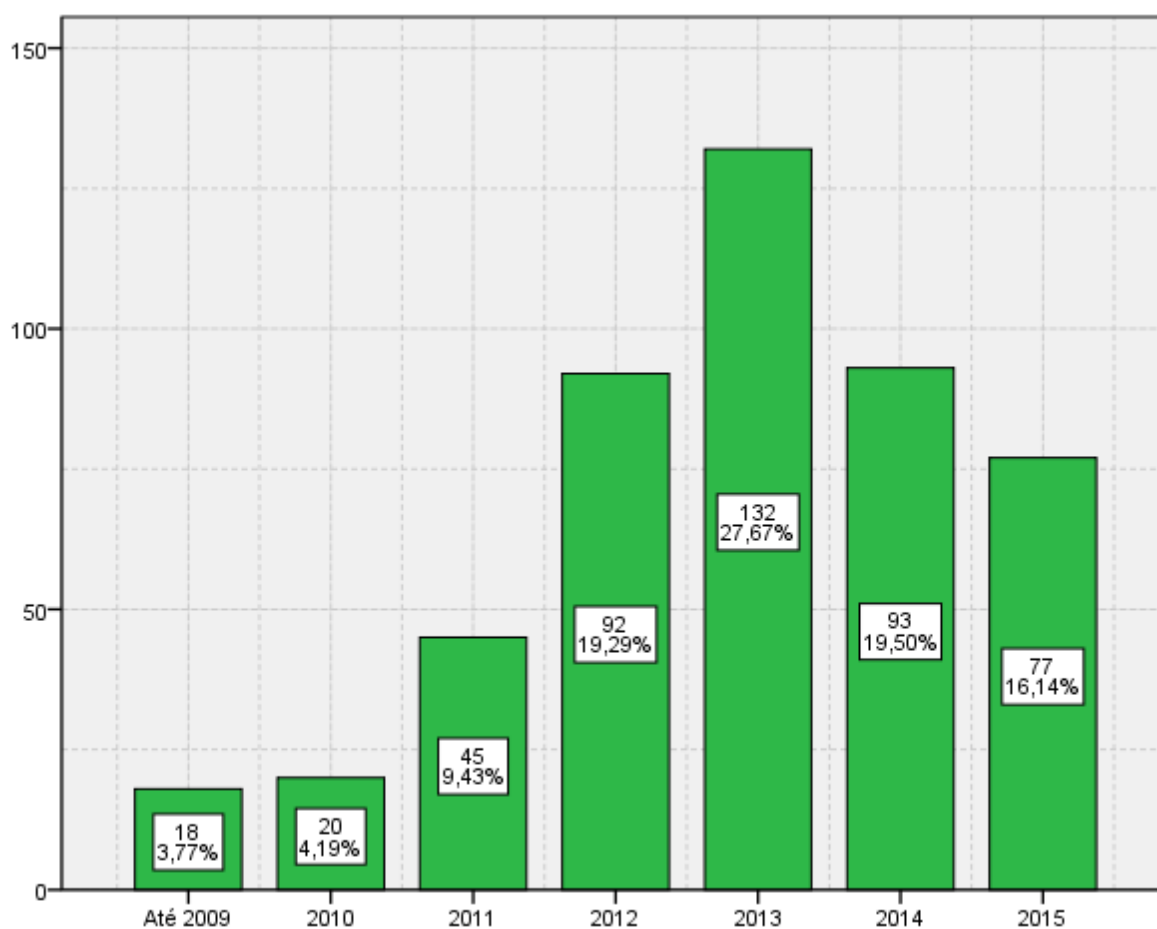


Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

A média de idade dos respondentes foi de 27,22 anos, sendo o desvio padrão 8,87. A moda foi de vinte anos e as idades mínima e máxima observadas foram, respectivamente, 17 e 62 anos.

A maior parte dos respondentes indicou ter ingressado no curso de licenciatura em música nos últimos cinco anos – entre 2011 e 2015 –, o que foi esperado, tendo em vista que o tempo previsto de conclusão do curso é de quatro anos. O ano de 2013 foi aquele no qual a maior parte dos respondentes indicaram ter ingressado na graduação. Somando o número de respondentes que ingressaram nesse ano (2013) com o número de respondentes que ingressaram no ano de 2014, há indícios de que a prevalência na amostra é de estudantes da fase intermediária da licenciatura (2º e 3º anos do curso). O Gráfico 9 ilustra a prevalência de estudantes nos anos mencionados, bem como a menor, mas ainda assim considerável parcela de estudantes que ingressaram em 2015, 2012 e antes de 2011.

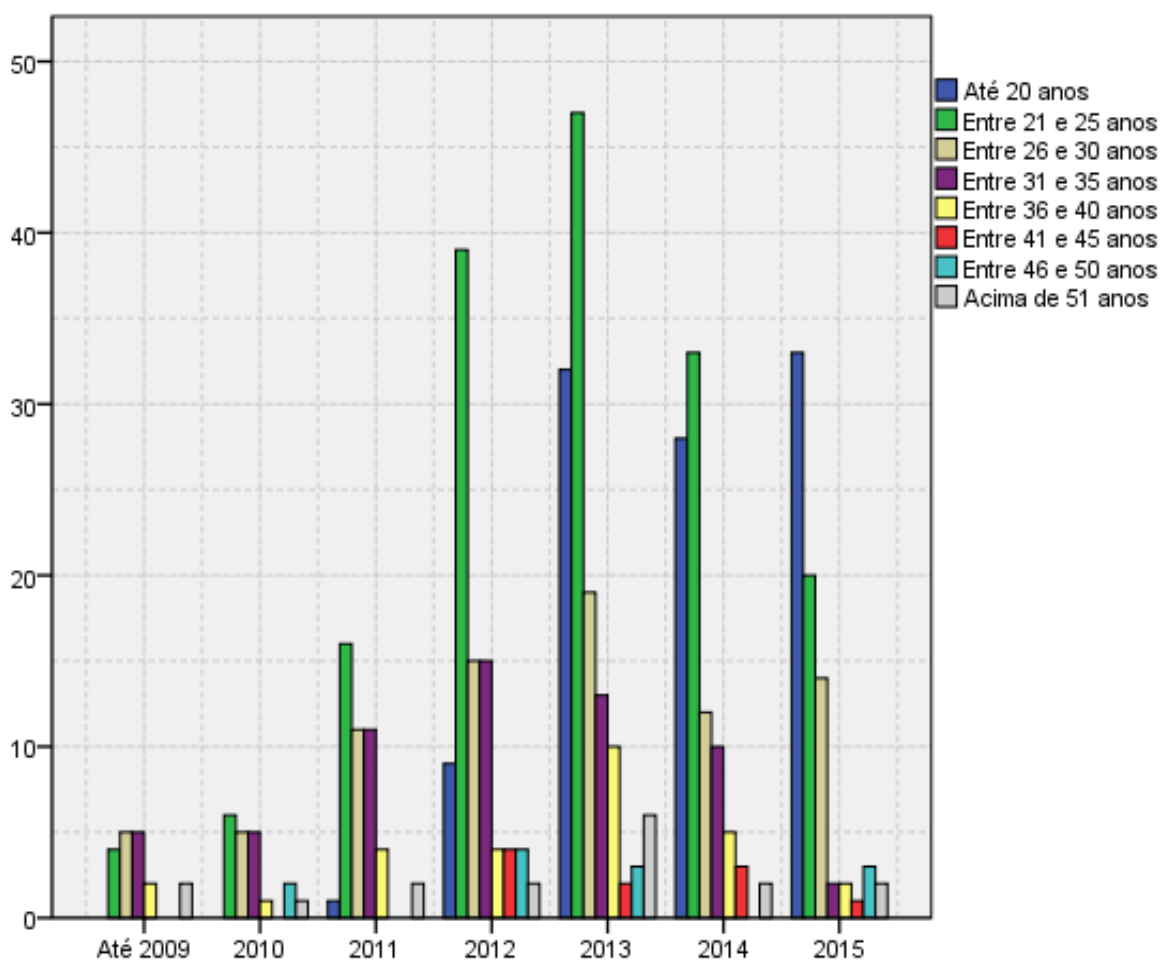
Gráfico 9 – Ano de ingresso na licenciatura



Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

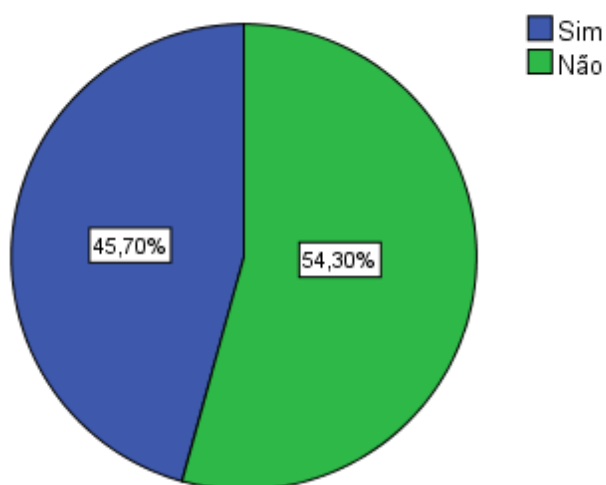
A variável ano de ingresso apresentou, nos testes de Qui-quadrado, relações significativas quando cruzada com a faixa etária ($X^2 = 93,400$, $gl = 42$, $p < 0,05$). A tendência identificada é que o ingresso dos respondentes no curso de graduação se deu quando estes estavam na faixa que vai até os 30 anos de idade (Gráfico 10).

Gráfico 10 – Faixa etária por ano de ingresso na licenciatura



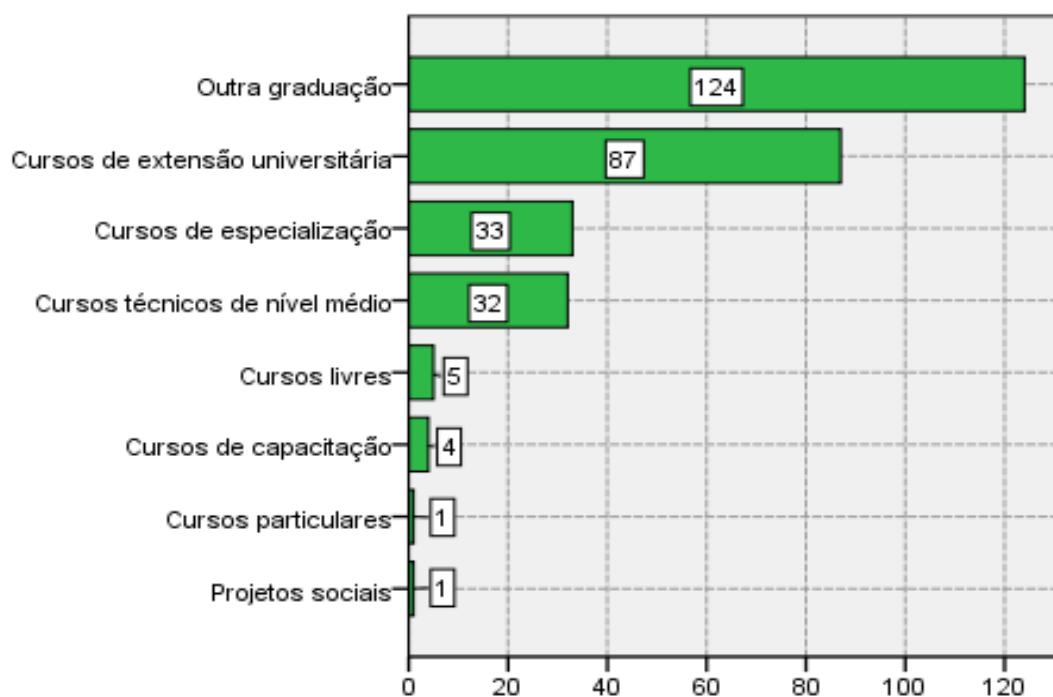
Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

Grande parte dos respondentes indicou possuir experiência discente em outros cursos. Quando perguntados se haviam feito algum tipo de curso além da licenciatura em música, 218 estudantes, número próximo da metade da amostra responderam positivamente (Gráfico 11).

Gráfico 11 – Experiência em outros cursos

Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

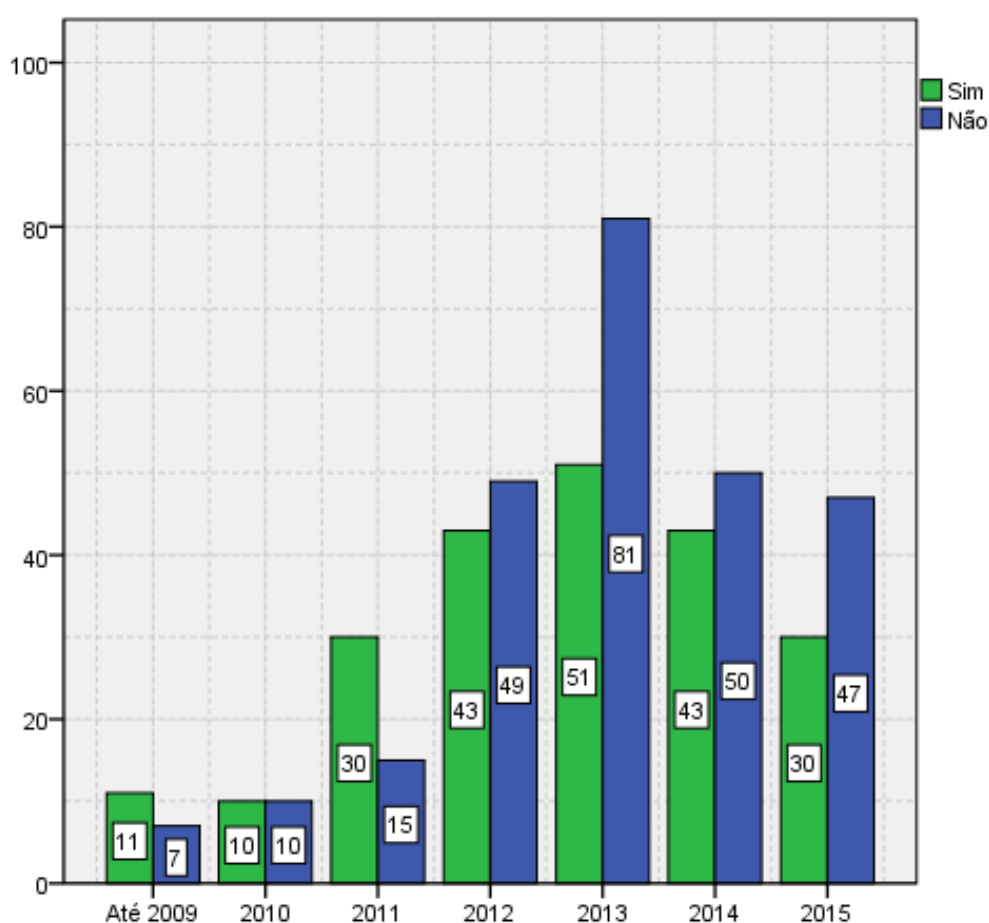
Portanto, para a maior parte da amostra, a licenciatura em música é a primeira experiência formativa além da educação básica. Cabe destacar, contudo, que o número de respondentes com experiência prévia ou paralela em outra formação é também alta (Gráfico 12).

Gráfico 12 – Outras experiências discentes dos licenciandos

Fonte: gráfico elaborado pelo autor

As outras experiências discentes dos licenciandos que as têm são, portanto, oferecidos, em sua maioria, oferecida por IES: graduação, cursos de extensão e especialização. Nos testes de Qui-quadrado, a variável outras experiências discentes apresentou relação estatística significativa com as variáveis ano de ingresso na licenciatura e faixa etária. A notável tendência é que os estudantes que ingressaram em anos mais recentes não tenham experiências em outros cursos ($X^2 = 13,958$, $gl = 13$, $p = 0,03$), conforme indica o Gráfico 13.

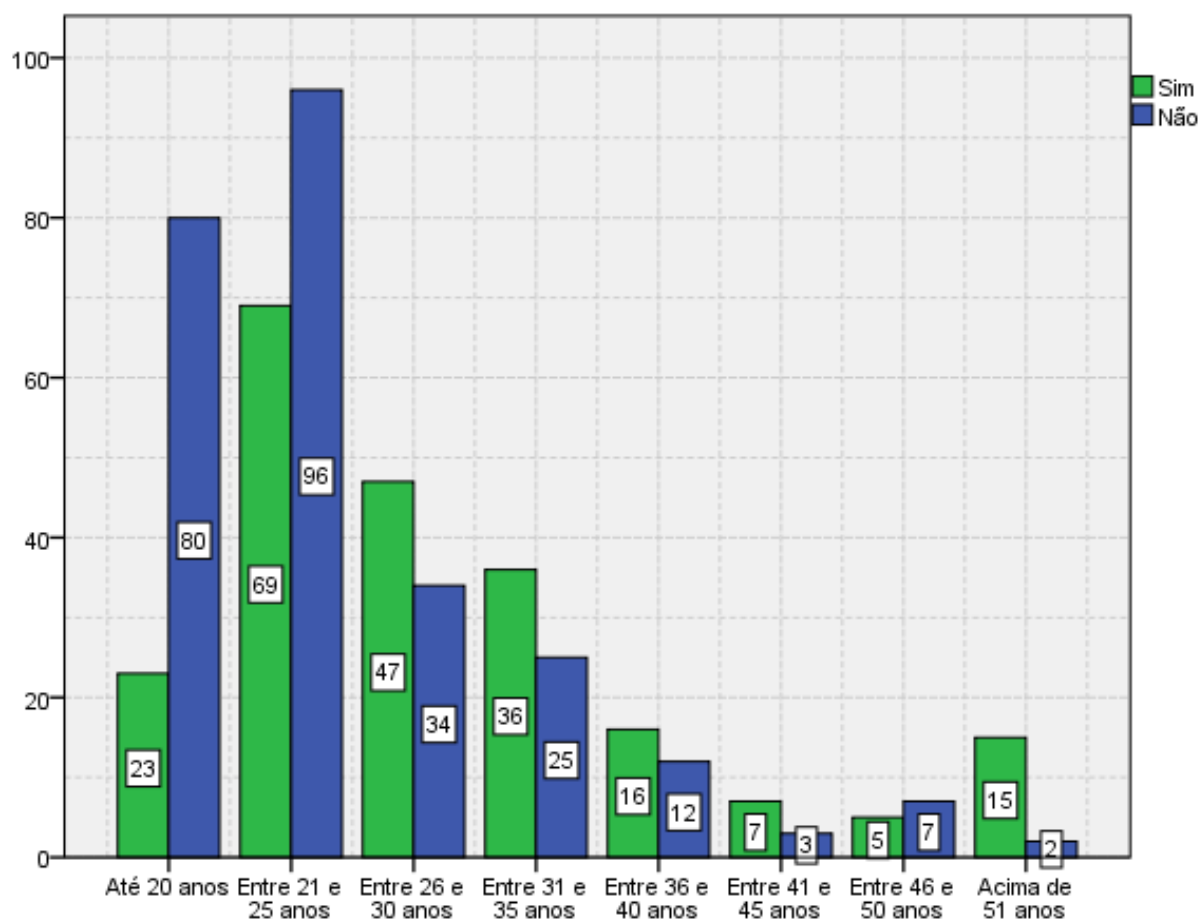
Gráfico 13 – Outras experiências discentes, por ano de ingresso



Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

Do mesmo modo, os estudantes da amostra com até 25 anos tendem a não ter a experiência em outros cursos ($X^2 = 49,318$, $gl = 7$, $p < 0,0001$). Por meio do Gráfico 14, é possível observar que apenas a partir dos 30 anos os respondentes tendem a apresentar experiência em outros cursos.

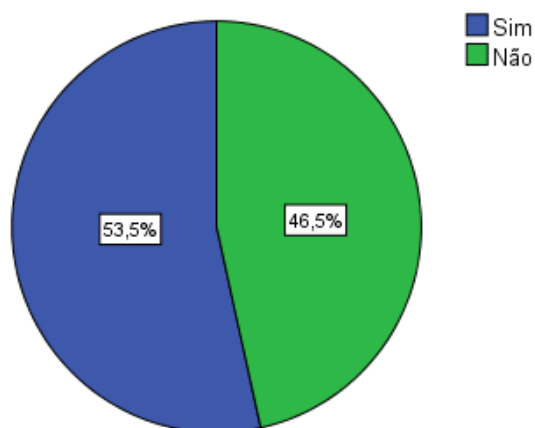
Gráfico 14 – Outras experiências discentes, em diferentes faixas etárias



Fonte: gráfico elaborado pelo autor

Também foi elevado o número de respondentes que indicou já atuar como professor na área de educação musical, educação ou música. Pouco mais da metade da amostra (53,5%) indicou já possuir experiência em algum contexto de atuação da área (Gráfico 15).

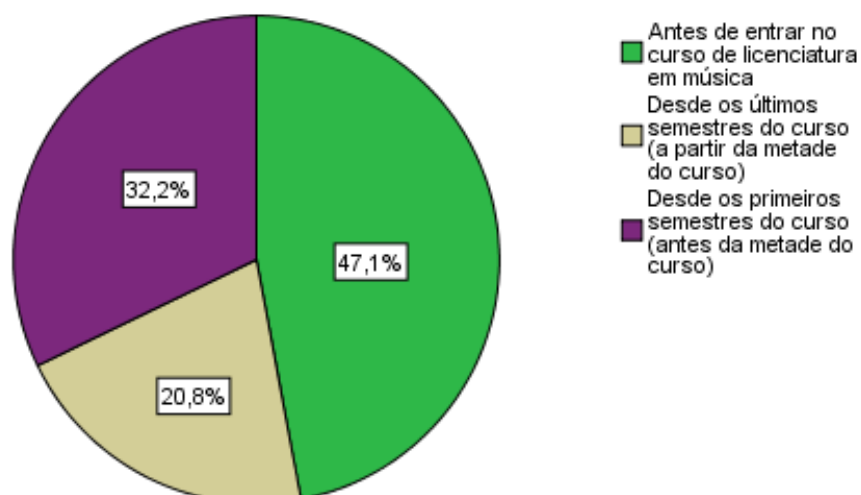
Gráfico 15 – Atuação prévia ou paralela em educação musical



Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

Quando perguntados sobre quando começaram a atuar, a maior parte desses licenciandos indicou ter iniciado suas atividades antes do ingresso na licenciatura (Gráfico 16), o que apresentou, posteriormente, uma relação estatística significativa com a idade e a fase do curso desses respondentes, como será indicado na sequência.

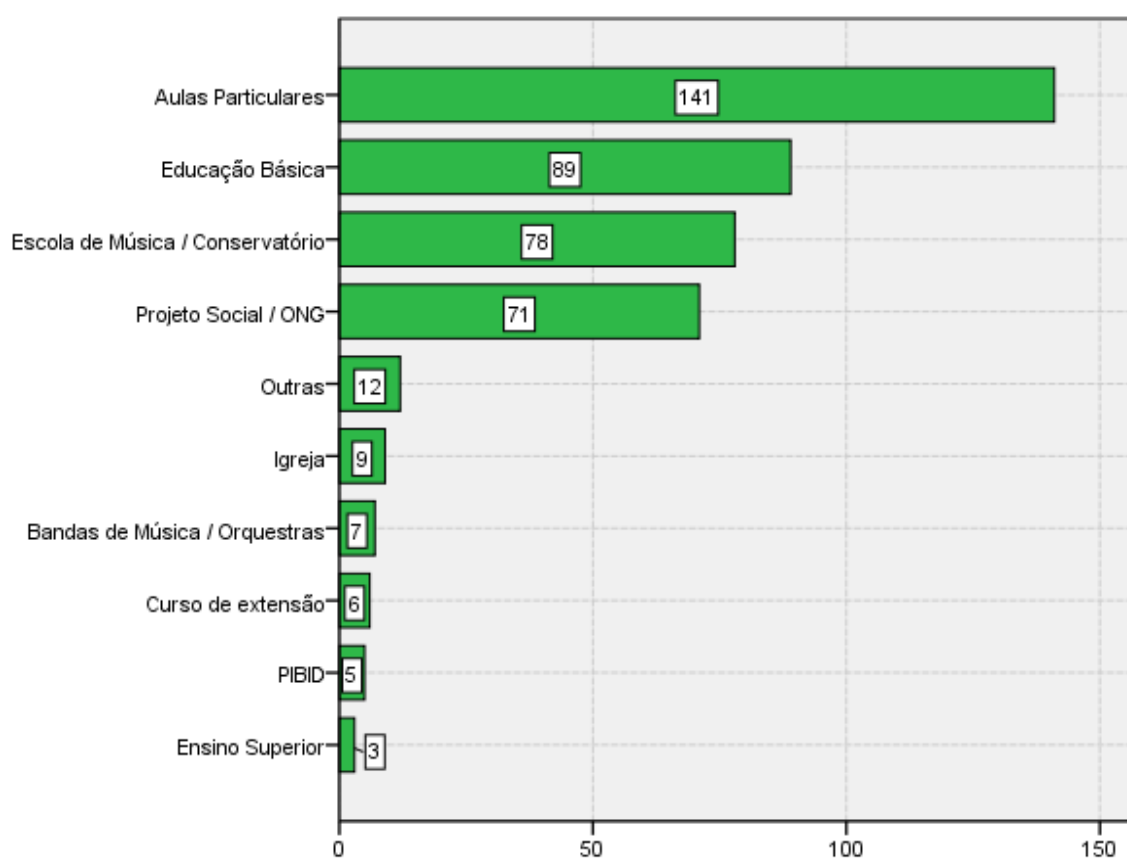
Gráfico 166 – Início da atuação



Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

Entre as formas de atuação indicadas, cabe destacar aulas particulares de música, que foram indicadas como área de atuação por 141 respondentes, o que corresponde a aproximadamente 30% da amostra. Outro destaque a ser feito é referente ao número de estudantes que já atuam como professores na educação básica: 89 respondentes, cerca de 18,7% da amostra (Gráfico 17).

Gráfico 17 – Contextos onde licenciandos já atuam

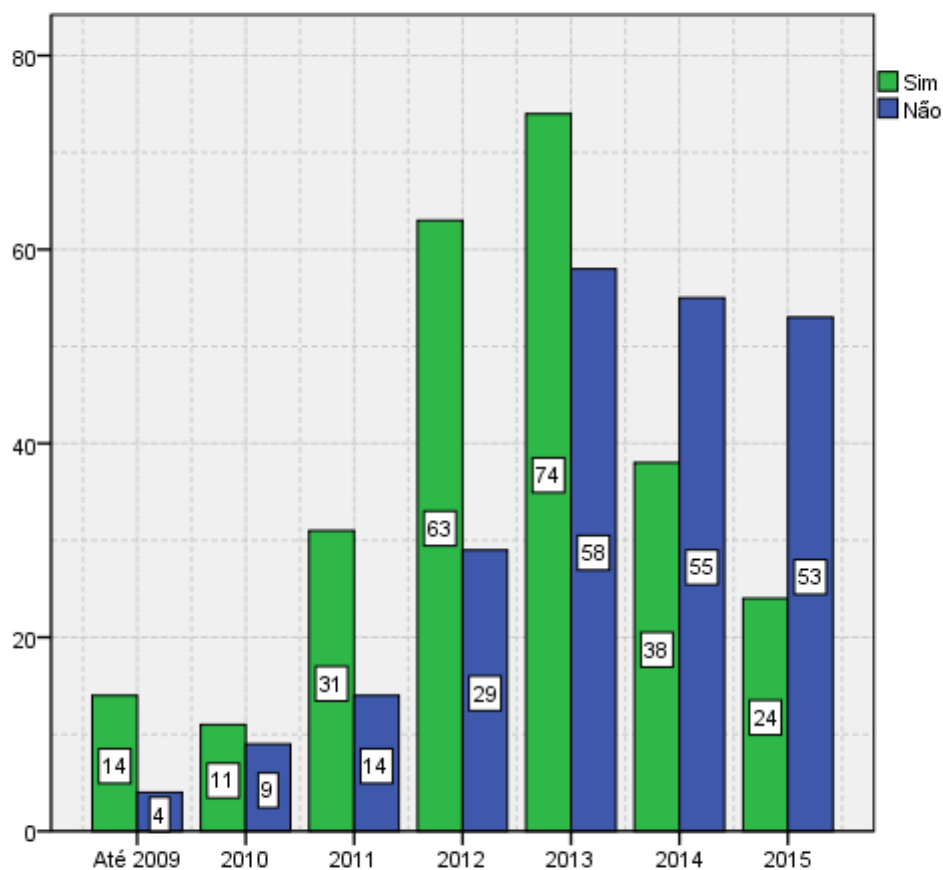


Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

Assim como a variável outras experiências discentes, a variável atuação prévia ou paralela em educação musical apresentou relação estatística significativa com o ano de ingresso na licenciatura ($X^2 = 38,614$, $gl = 6$, $p < 0,0001$) e com a faixa etária dos licenciandos ($X^2 = 38,614$, $gl = 6$, $p < 0,0001$). Os estudantes que ingressaram na licenciatura até o ano de 2013 tendem a ter a experiência prévia ou paralela na área, ao passo que estudantes que ingressaram em 2014 e 2015 –

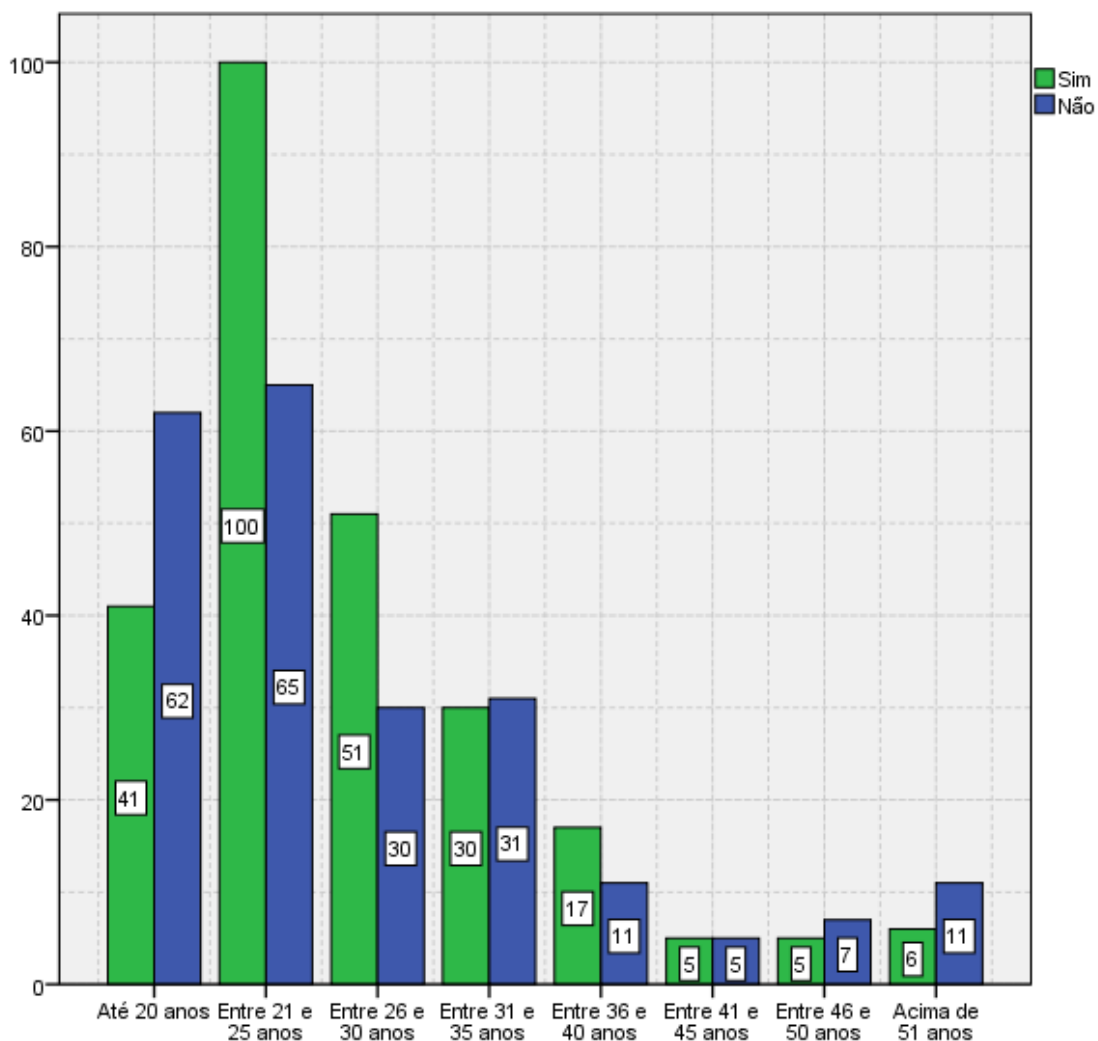
portanto, estudantes no estágio inicial de seus cursos – tendem a não ter esse tipo de experiência (Gráfico 18).

Gráfico 18 – Atuação prévia ou paralela por ano de ingresso



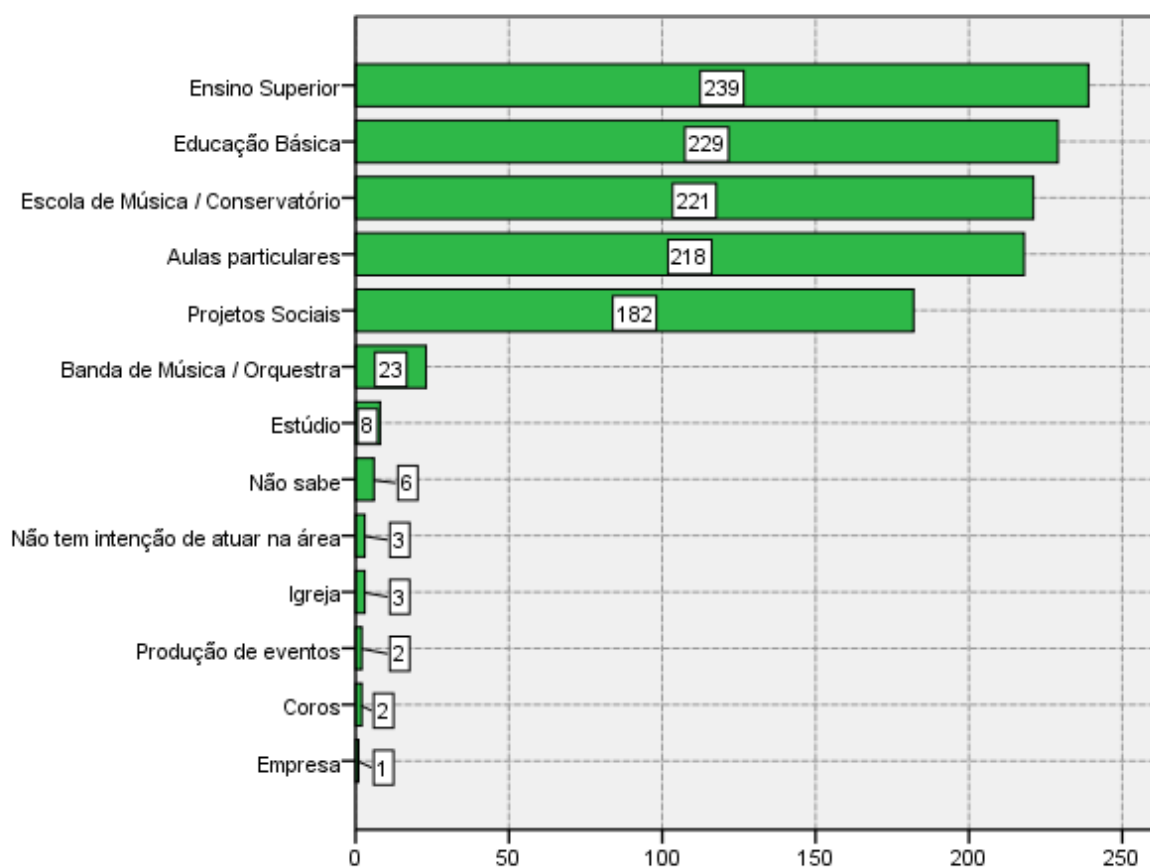
Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

Conforme indica o Gráfico 19, são os estudantes com mais de 20 anos e menos de 50 que tendem a ter experiência de atuação na área, com notável destaque àqueles que estão entre os 21 e 30 anos – faixa etária na qual o número de licenciandos atuantes na área é notavelmente superior ao número de não atuantes.

Gráfico 19 – Atuação prévia ou paralela, por faixa etária

Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

Uma das questões de maior interesse nessa pesquisa foi relacionada à intenção dos licenciandos em atuar na educação básica. Quando perguntados sobre os espaços nos quais têm intenção em atuar, foram citados os contextos presentes no Gráfico 20.

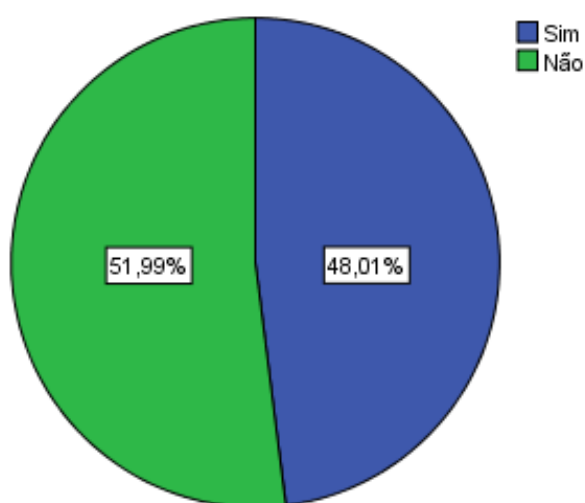
Gráfico 20 – Contextos nos quais os licenciandos indicaram interesse em atuar

Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

Cabe destacar o grande número de licenciandos que indicaram a intenção em atuar no âmbito do ensino, como professores de música, já que os contextos mais indicados estão vinculados a IES, escolas de educação básica, escolas específicas de música, aulas particulares e atuação em projetos sociais.

Considerando o maior interesse dessa pesquisa recair sobre a intenção dos licenciandos em atuar na educação básica, foi considerado para as análises subsequentes, os dados somente referentes à indicação em atuar nesse espaço. A distribuição da amostra quanto a essa indicação foi equilibrada (Gráfico 21).

Gráfico 21 – Intenção em atuar na educação básica



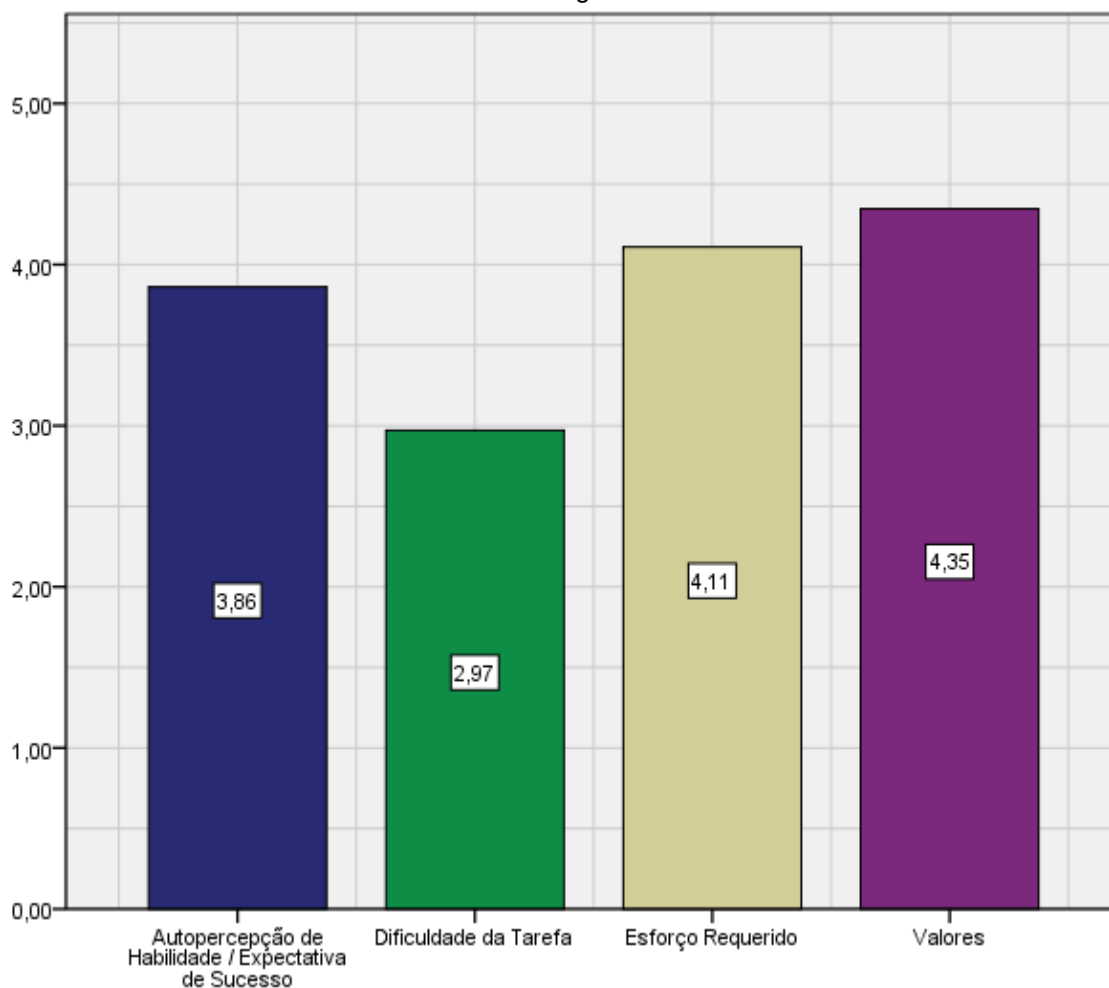
Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

Foi realizado o teste de Qui-quadrado entre a variável intenção em atuar na educação básica e as demais variáveis qualitativas do estudo e não foi encontrado nenhum relacionamento significativo. Isto é, com base nesses resultados, a intenção em atuar ou não na educação básica não é um aspecto que diferencia significativamente licenciandos de diferentes regiões, diferentes IES (públicas e privadas), diferentes anos de ingresso na licenciatura, diferentes sexos, diferentes faixas etárias e diferentes experiências prévias ou paralelas. A investigação mais aprofundada acerca dessa variável foi possível apenas por meio da análise dos fatores e suas relações estatísticas com as demais variáveis – o foco da próxima seção.

5.2. Relações estatísticas entre os fatores e as demais variáveis

Nesta seção, por meio da estatística inferencial, serão apresentados os fatores Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso, Dificuldade da Tarefa, Esforço Requerido e Valores em suas relações com as variáveis 1) regiões; 2) natureza jurídica das IES; 3) sexo; 4) faixa etária; 5) ano de ingresso na licenciatura em música; 6) experiência discente prévia ou paralela à licenciatura; 7) atuação prévia ou paralela; e 8) intenção em atuar na educação básica. Considerando toda a amostra geral, o resultado das médias das medianas dos itens vinculados a cada um dos fatores³¹ está representado no Gráfico 22.

Gráfico 22 – Escore geral dos fatores



Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

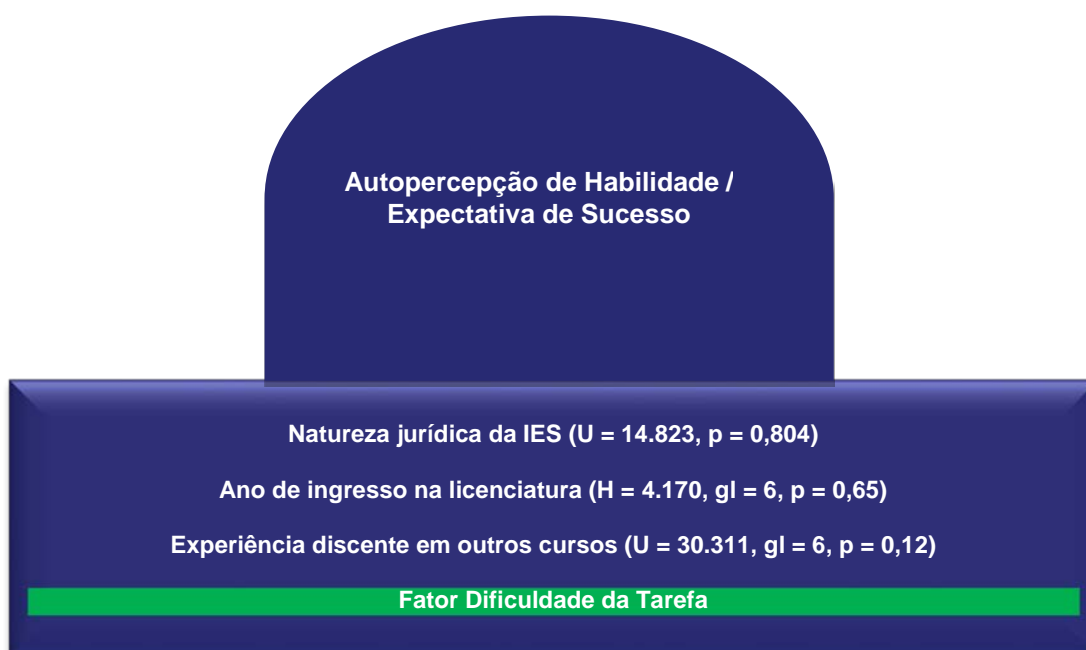
³¹ Procedimento apresentado no Capítulo 4.

Esse resultado colocou o Fator Valores como aquele de escore mais elevado, à frente dos também elevados escores dos Fatores Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso e Esforço Requerido. O Fator Dificuldade da Tarefa se destacou pelo escore do aqueles dos demais. Tais escores deixaram indícios de que a intensa atribuição de Valores à formação inicial assim como a baixa percepção de Dificuldade da Tarefa sejam os aspectos mais comuns aos respondentes desta pesquisa. Contudo, foi necessário a realização de testes estatísticos para ponderar essas suspeitas. Para investigar a variação dos escores dos Fatores entre os grupos vinculados às variáveis desta pesquisa, foram utilizados os testes não paramétricos de Mann-Whitney e Kruskal-Wallis. Serão apresentados a seguir todos os cruzamentos possíveis com ênfase naqueles que se mostraram estatisticamente significativos ($p < 0,05$).

5.2.1. Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso

O escore do Fator Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso não apresentou diferença estatisticamente significativa entre os agrupamentos da amostra vinculados às variáveis 1) natureza jurídica da IES; 2) ano de ingresso na licenciatura; e 3) experiência discente em outros cursos (Figura 10).

Figura 10 – Fator Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso e suas relações não significativas



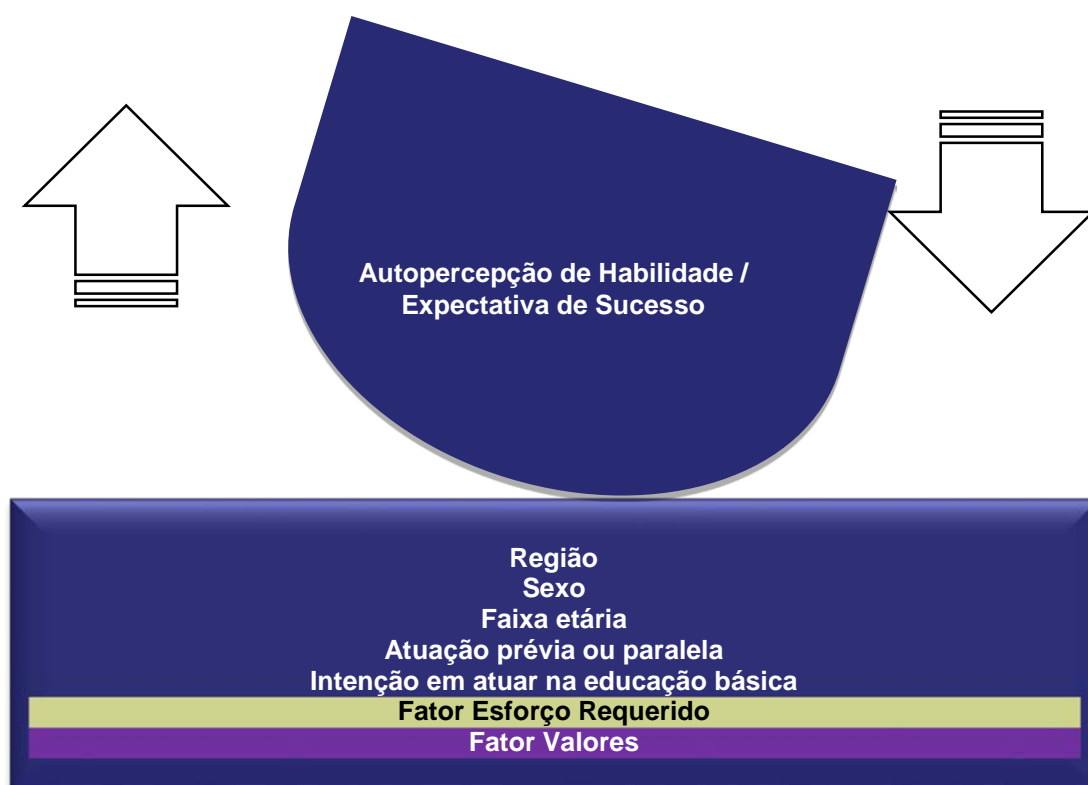
Fonte: figura elaborada pelo autor.

Somando-se a essas variáveis, o Fator Dificuldade da Tarefa – que apresentou fraca correlação com o Fator Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso no teste de correlação apresentado no Capítulo 4 –, quatro variáveis do estudo não apresentaram relação estatisticamente significativa com esse Fator.

Tais resultados indicam tendências que valem ser mencionadas: independentemente de estarem vinculados a instituições públicas ou privadas, a confiança dos estudantes em suas habilidades e nos resultados positivos no curso licenciatura tende a ser alta. Essa confiança também independe da etapa do curso em que os estudantes estão e se têm ou não experiências discentes prévias em outros cursos.

Por outro lado, o Fator Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso apresenta escores consideravelmente diferenciados entre os grupos de respondentes vinculados às variáveis 1) região; 2) sexo; 3) faixa etária; 4) atuação prévia ou paralela e 5) intenção em atuar na educação básica (Figura 12).

Figura 11 – Fator Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso e suas relações significativas

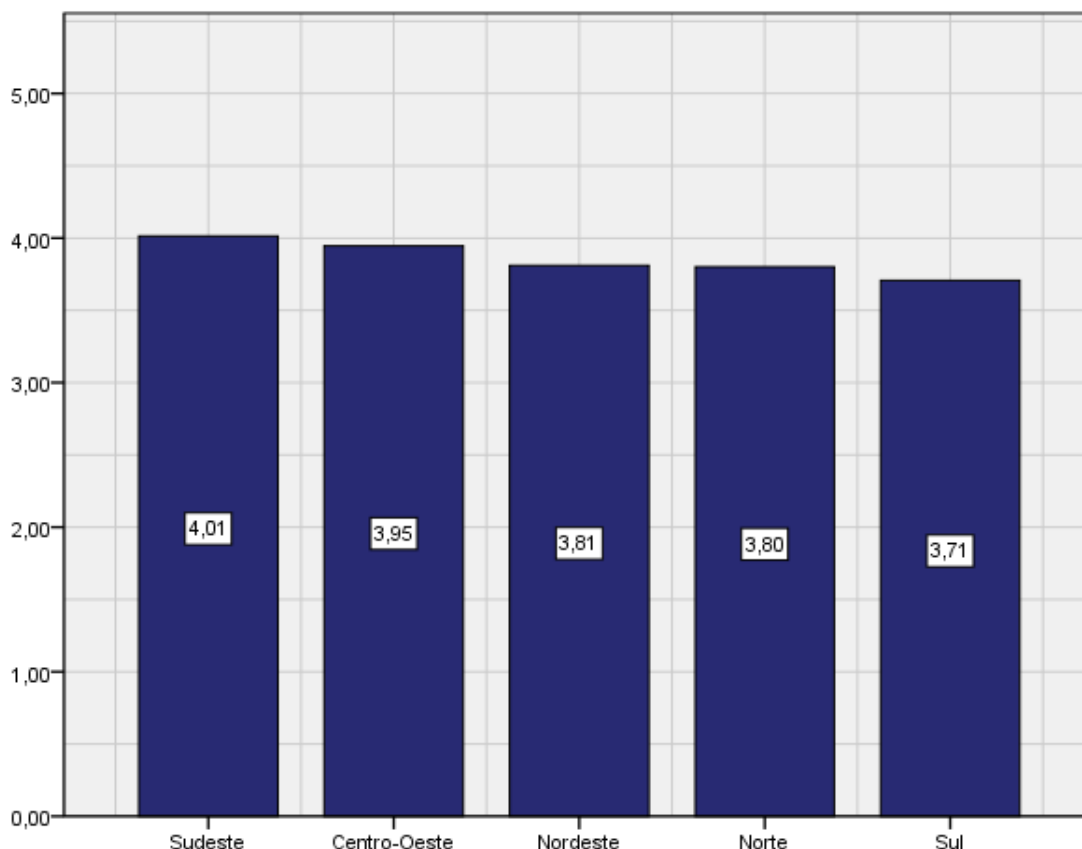


Fonte: figura elaborada pelo autor.

Ao adicionar a essas variáveis os fatores Esforço Requerido e Valores – indicados como fortemente correlacionados ao Fator Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso no Capítulo 4, foram sete as variáveis que se mostraram significativamente correlacionadas com o Fator Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso (Figura 8).

Como pode ser observado no Gráfico 23, o escore do Fator Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso apresenta um escore relativamente alto em todas as regiões do país, contudo é possível perceber a sua variação quando são observadas as regiões isoladamente. Essa diferença se mostrou significativa por meio do teste de Kruskal-Wallis ($H = 12,072$, $gl = 4$, $p = 0,17$).

Gráfico 23 – Fator Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso por região



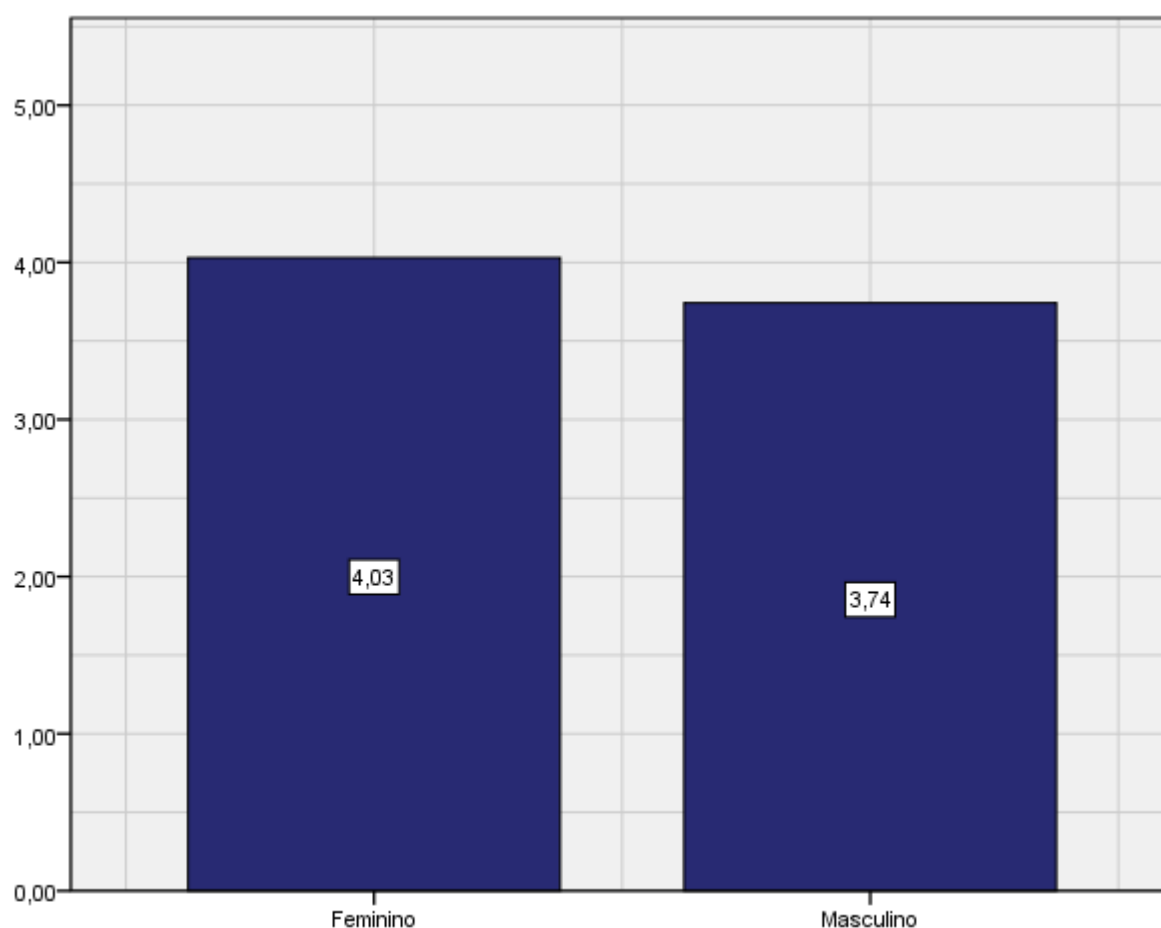
Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

Portanto, trata-se de um indicativo de que os estudantes da Região Sudeste apresentam uma Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso significativamente mais elevada principalmente em relação a estudantes do Sul e Norte. Também, é possível inferir que os estudantes do Sul apresentam

significativamente uma Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso menos intensa do que os licenciandos, além do Sudeste, do Centro-Oeste. Já os licenciandos em música do Nordeste, não se diferenciam significativamente nesse aspecto dos demais estudantes.

As mulheres apresentaram escores significativamente mais elevados do que os homens no Fator Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso. Tal diferença (Gráfico 24) foi indicada como estatisticamente significativa no teste de Mann-Whitney ($U = 22.190$, $p < 0,0001$).

Gráfico 24 – Fator Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso por sexo

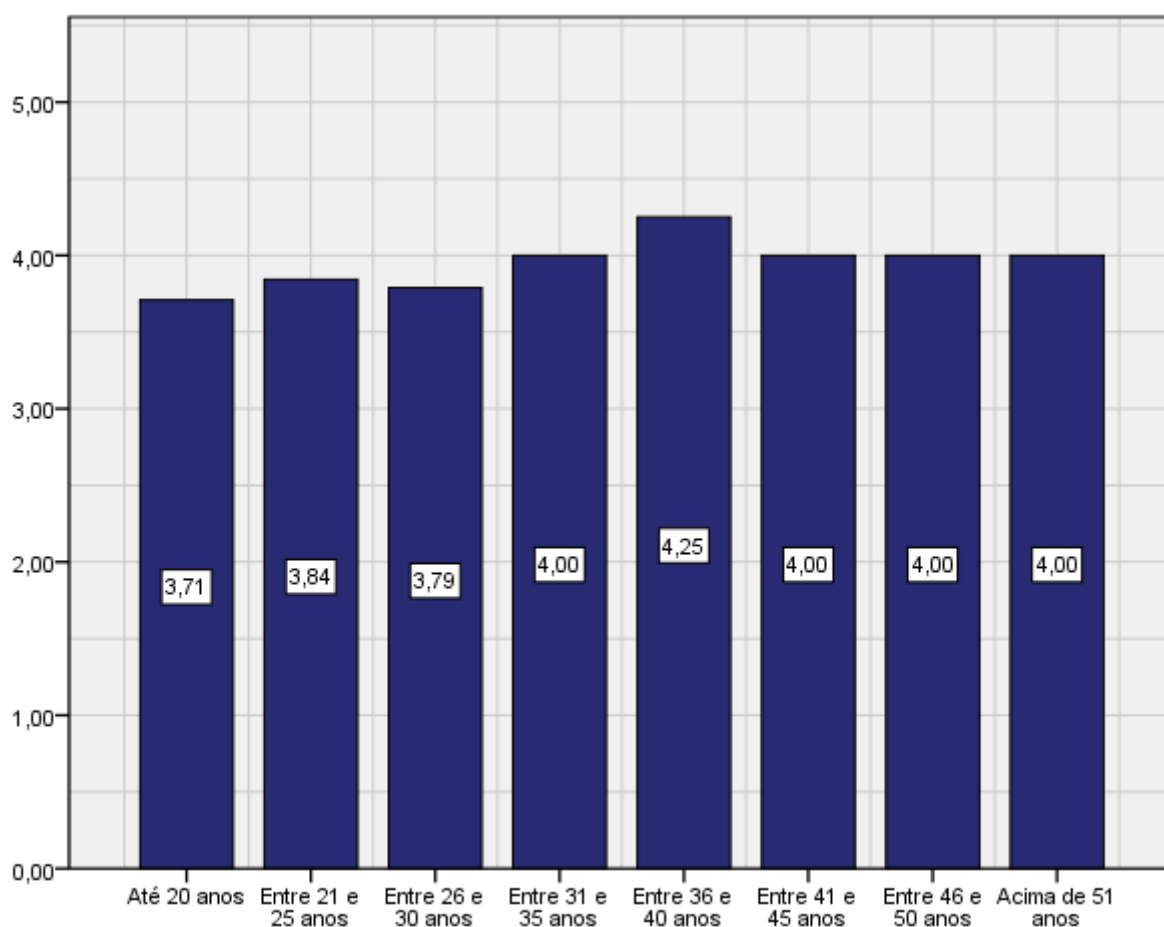


Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

Assim, considerando a amostra geral, as mulheres tendem a assumir uma maior confiança em suas capacidades durante a formação inicial, bem como uma perspectiva mais otimista quanto aos seus resultados desse processo.

Outra variação estatisticamente significativa nos escores do Fator Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso foi identificada entre licenciandos de faixas etárias diferentes por meio do teste de Kruskal-Wallis ($H = 16.234$, $gl = 7$, $p = 0,23$).

Gráfico 25 – Fator Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso por faixa etária

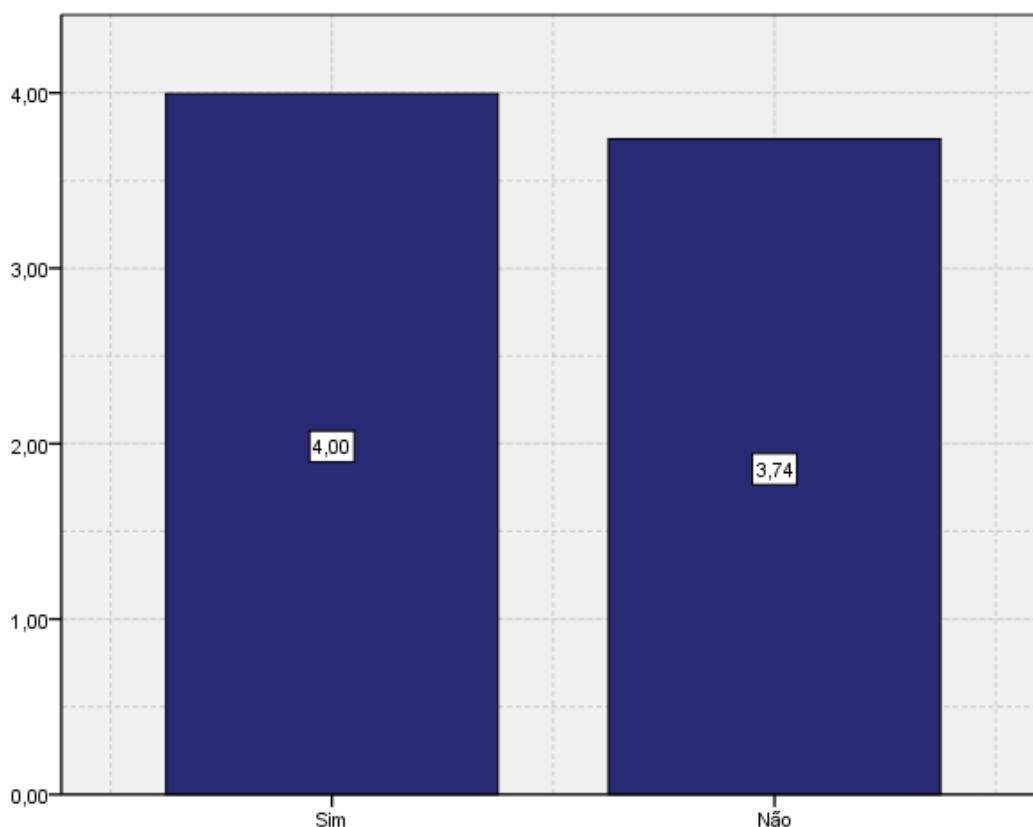


Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

No Gráfico 25, é possível perceber que, partindo da faixa “Até 20 anos” até a faixa a “Entre 36 e 40 anos”, existe uma tendência ascendente, o que sugere uma tendência de os adultos mais jovens confiarem menos em suas habilidades e terem uma expectativa mais modesta. É, também notório no gráfico, que a partir dos 41, depois de um pequeno decréscimo no escore, existe uma estabilização na Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso.

Por meio do teste de Mann-Whitney, foi também estatisticamente significativa a variação do Fator Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso entre os estudantes que indicaram a intenção em atuar na educação básica e aqueles que não a indicaram ($U = 33.335,5$, $p < 000,1$) (Gráfico 26).

Gráfico 26 – Fator Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso por intenção em atuar na educação básica



Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

Esse foi, assim, o primeiro teste do estudo a indicar uma diferença significativa entre esses dois grupos. Aqueles que almejam atuar na educação básica são mais confiantes em suas habilidades, bem como otimistas em relação ao seu desempenho no curso de licenciatura em música.

5.2.2. Dificuldade da Tarefa

O Fator Dificuldade da Tarefa apresentou uma singularidade. As condições dos respondentes vinculadas a todas variáveis contempladas neste estudo não apresentaram variação significativa nos escores desse Fator (Figura 12).

Figura 12 – Fator Dificuldade da Tarefa e suas relações não significativas



Fonte: figura elaborada pelo autor.

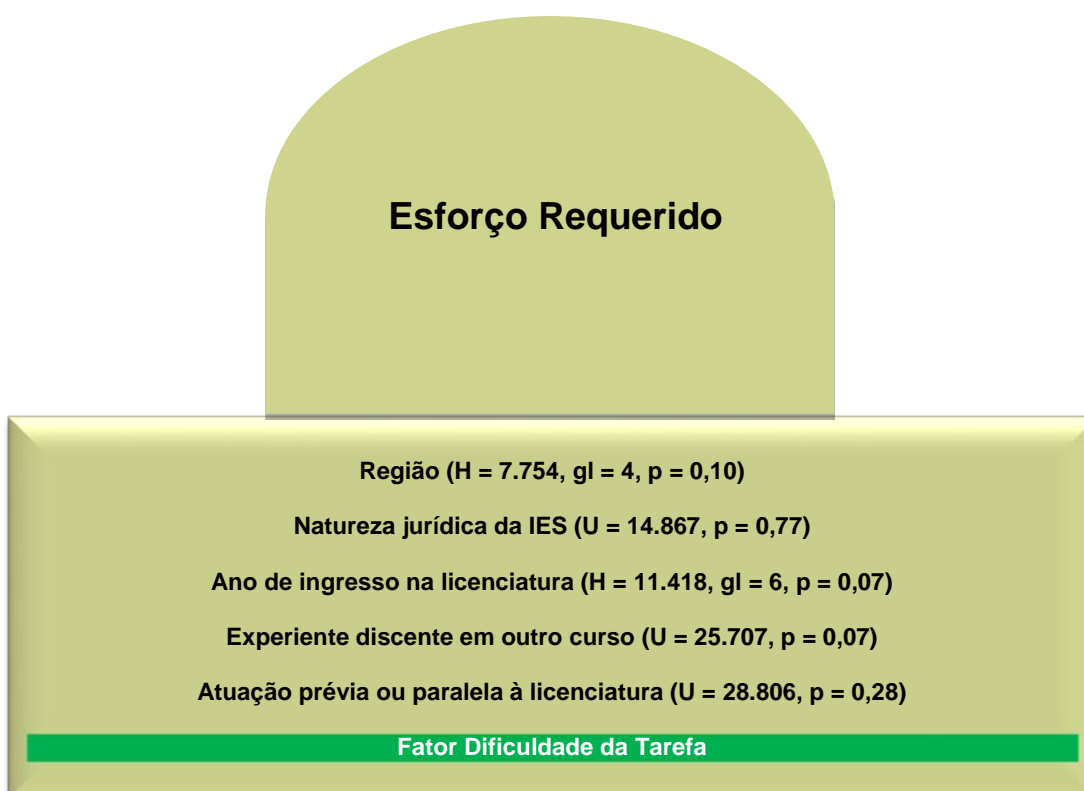
A não variação estatisticamente significativa no escore desse fator é um dado importante, uma vez que indica a não diferenciação dos grupos vinculados a todas as variáveis deste estudo no tocante à percepção que os estudantes acerca das dificuldades que percebem da formação inicial. Conforme demonstrado

anteriormente, o Fator Dificuldade da Tarefa foi aquele que apresentou menor escore geral. Tal observação, então, indica que há uma tendência da formação inicial não ser considerada um grande desafio para os licenciandos, independentemente e suas regiões, sexos, faixas etárias, IES, experiências, intenções dos licenciandos.

5.2.3. Esforço Requerido

As condições dos respondentes vinculadas às variáveis 1) região; 2) natureza jurídica da IES; 3) ano de ingresso na licenciaturas; 4) atuação prévia ou paralela à licenciatura; e 5) experiência discente em outros curso não apresentaram variação significativa em seus respectivos escores do Fator Esforço Requerido (Figura 13).

Figura 13 – Fator Esforço Requerido e suas relações não significativas



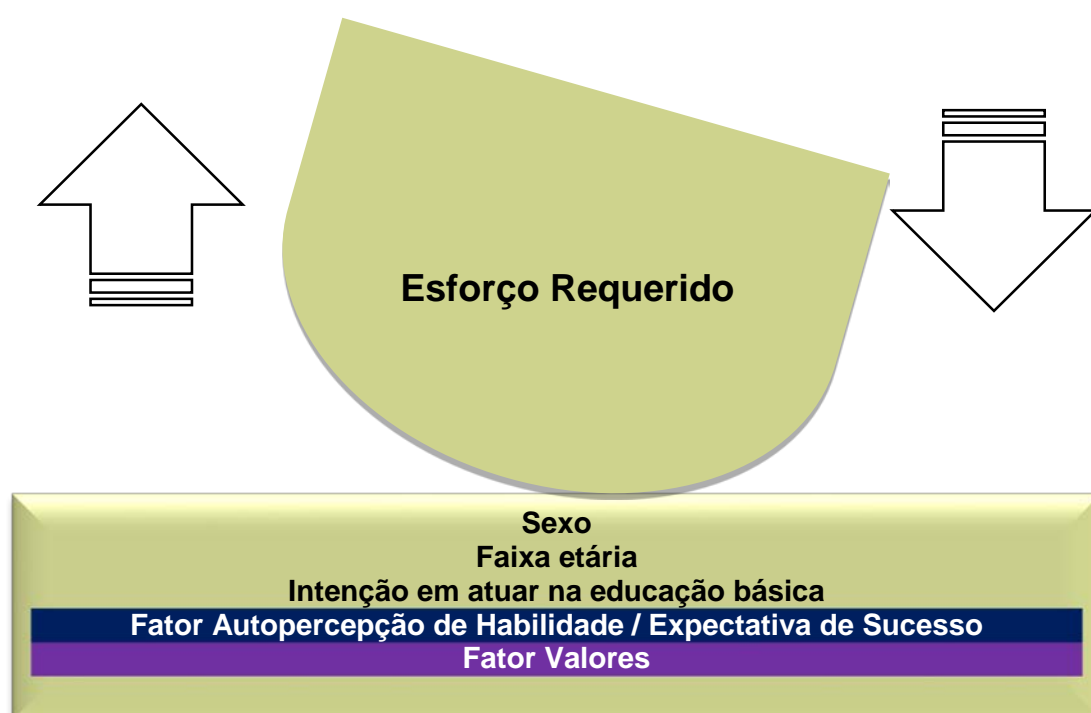
Fonte: figura elaborada pelo autor.

Considerando também o Fator Dificuldade da Tarefa – que também apresentou fraca correlação com o Esforço Requerido no teste apresentado no Capítulo 4, cinco variáveis do estudo não apresentaram relação estatística

significativa com esse fator. Tendo em vista essas variáveis e seus agrupamentos, cabe destacar que os licenciandos da amostra, independentemente da região brasileira, têm uma percepção semelhante acerca do que lhes é demandado pelo curso de licenciatura em música. Essa percepção tende a não ser alterada também se o curso em questão for oferecido por uma IES pública ou privada ou se o estudante está em fase inicial, intermediária ou final do curso.

A respeito das condições dos respondentes frente às variáveis observadas 1) sexo; 2) faixa etária; e 3) intenção em atuar na educação básica, o Fator Esforço Requerido apresentou significativa variação (Figura 14).

Figura 14 – Fator Esforço Requerido e suas relações significativas



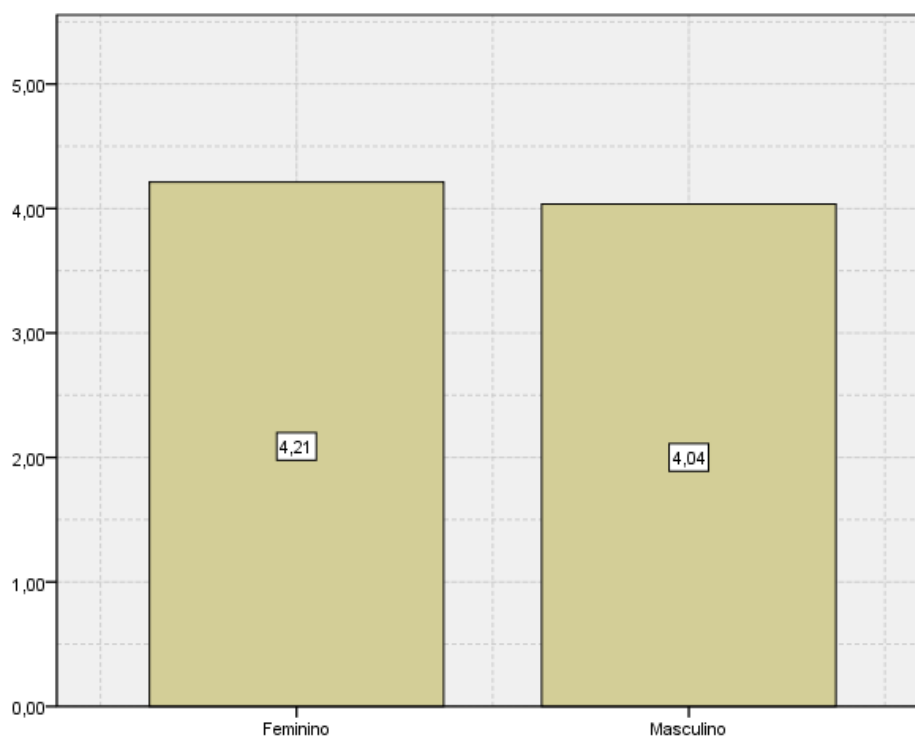
Fonte: figura elaborada pelo autor.

Somando-se a essas variáveis os fatores 4) Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso e 5) Valores – Fatores com os quais o Esforço Requerido apresentou correlação regular (Capítulo 4), foram cinco as variáveis que apresentaram significativa relação estatística com esse Fator (Figura 11).

A diferença entre homens e mulheres nos escores do Fator Esforço Requerido foi menor do que a encontrada no Fator Autopercepção de Habilidade / Expectativa

de Sucesso. Ainda assim, as mulheres apresentaram escore suficientemente mais elevado do que o dos homens para ser indicada uma diferença significativa no teste de Mann-Whitney ($U = 24.285,5$, $p < 0,17$).

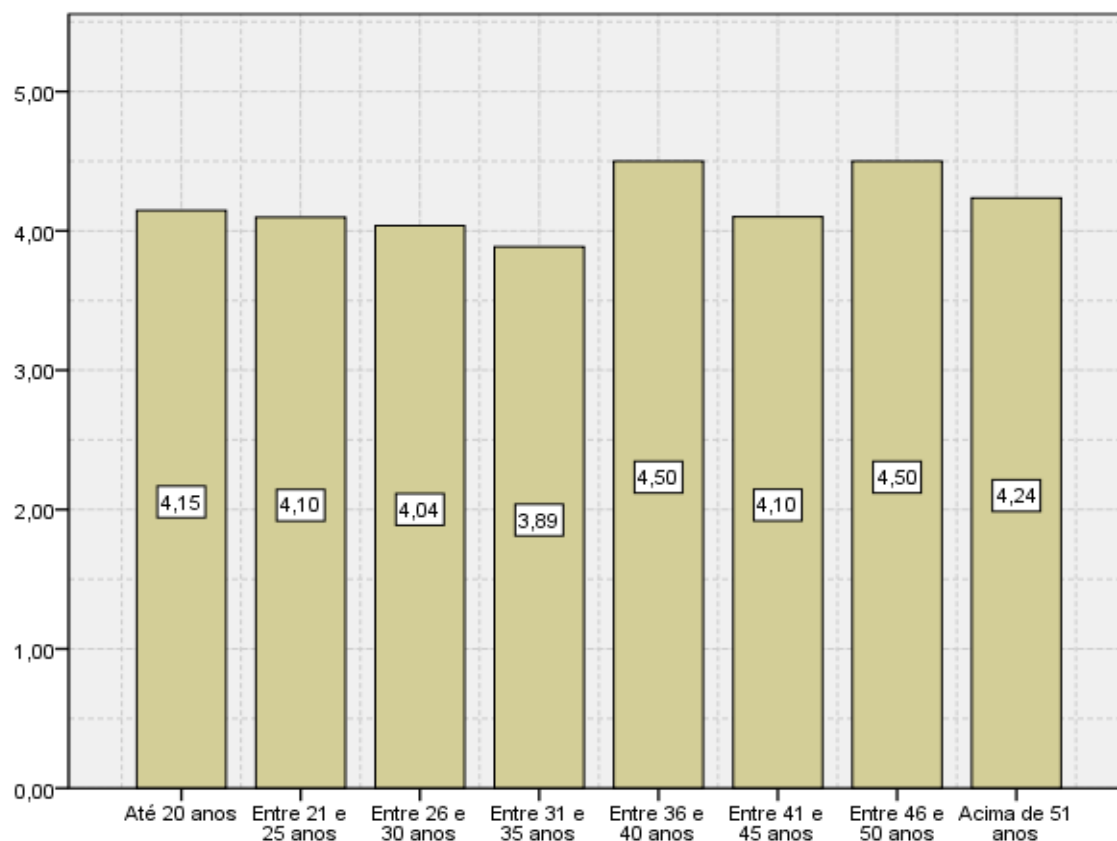
Gráfico 27 – Fator Esforço Requerido por sexo



Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

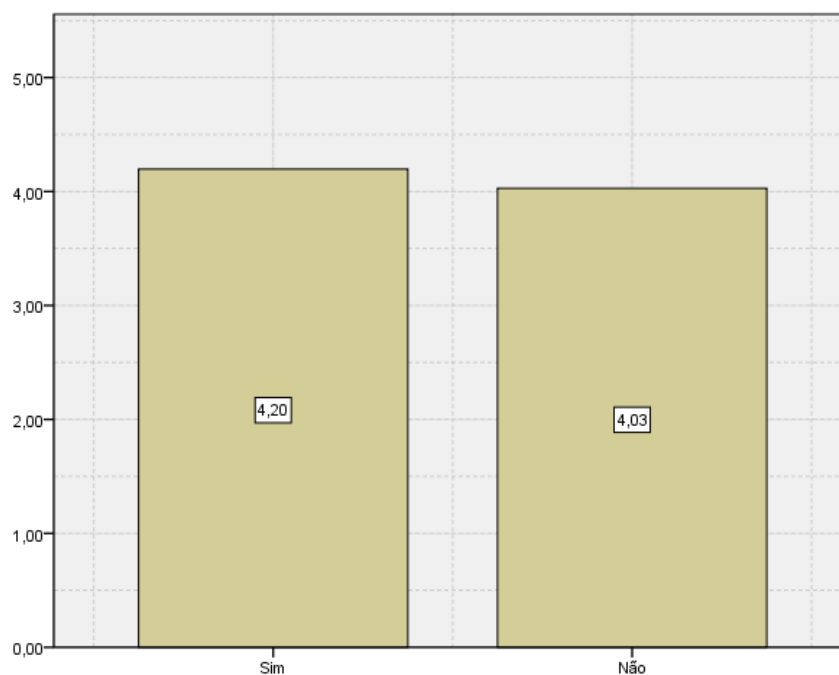
Nesse sentido, as mulheres, mesmo apresentando uma maior confiança em suas capacidades durante a formação inicial e também uma perspectiva mais otimista quanto ao seu desempenho no curso, percebem que a licenciatura em música lhes exige um esforço maior do que aquele percebido pelos homens.

O Fator Esforço Requerido também se mostrou sensível às faixas etárias dos licenciandos ($H = 15.048$, $gl = 7$, $p = 0,35$). É possível perceber no Gráfico 28 que, a partir da faixa “Entre 36 e 40 anos” existe uma tendência de ser mais intensa a percepção de esforço para realizar as atividades do curso. Nesse sentido, os licenciandos mais jovens parecem perceber com menor intensidade as demandas do curso.

Gráfico 28 – Fator Esforço Requerido por faixa etária

Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

Com o auxílio do teste de Mann-Whitney, os estudantes que indicaram a intenção em atuar na educação básica e aqueles que não indicaram essa intenção também se mostraram diferenciados no tocante à percepção do Esforço Requerido para as atividades vinculadas à formação inicial ($U = 31.206$, $p = 0,47$). Aqueles que almejam atuar na educação básica percebem que as atividades do seu curso lhe requerem mais energia do que aqueles que não pretendem atuar na escola (Gráfico 29).

Gráfico 29 – Fator Esforço Requerido por intenção em atuar na educação básica

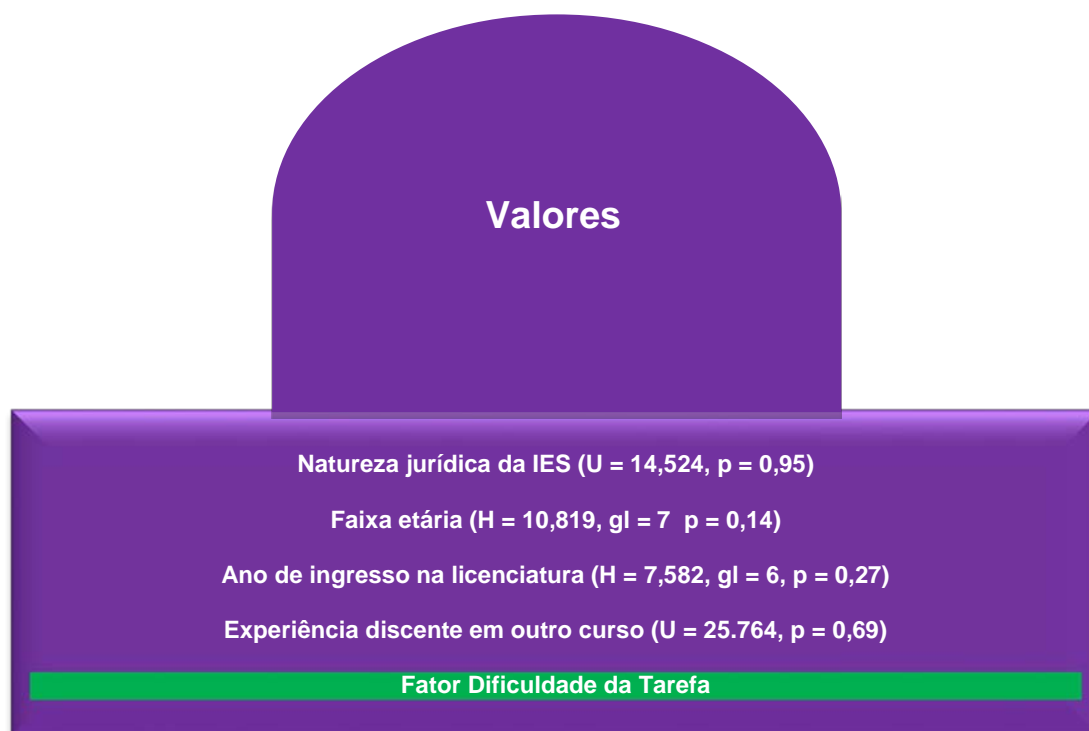
Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

Esse, portanto, foi o segundo teste do estudo a indicar uma diferença significativa entre esses dois grupos.

5.2.4. Valores

Nos testes não paramétricos, os agrupamentos dos respondentes vinculados às variáveis 1) natureza jurídica da IES, 2) faixa etária, 3) experiência discente em outro curso, e 4) ano de ingresso na licenciatura não apresentaram variação significativa em seus escores no Fator Valores (Figura 15).

Figura 15 – Fator Valores e suas relações não significativas



Fonte: figura elaborada pelo autor

Somando-se a essas variáveis o 5) Fator Dificuldade da Tarefa – que apresentou fraca correlação com o Fator Valores (Capítulo 4), foram cinco as variáveis do estudo que não apresentaram relação estatística significativa com o Fator Valores.

A ausência de relações significativas entre as referidas variáveis trazem apontamentos oportunos, na medida em que sugerem que a atribuição de valor dos licenciandos à sua formação inicial independe do ano de seu ingresso na licenciatura, logo, independe do estágio do curso em que estão. Nesse sentido, o valor que os estudantes atribuem à própria formação parece não depender de suas experiências acumuladas na própria licenciatura, já que estudantes em nível inicial, intermediário e final valoram sua formação de modo similar. A IES a que o curso do licenciando pertence – se pública ou privada – pode também não ter relação com tal atribuição de valor.

Quanto às variações significativas, o Fator Valores as apresentou quando relacionado com as variáveis: 1) região; 2) sexo; 3) faixa etária; 4) atuação prévia ou paralela e 5) intenção em atuar na educação básica apresentam relacionamento significativo com o Fator Valores.

Figura 13 – Fator Valores e suas relações significativas



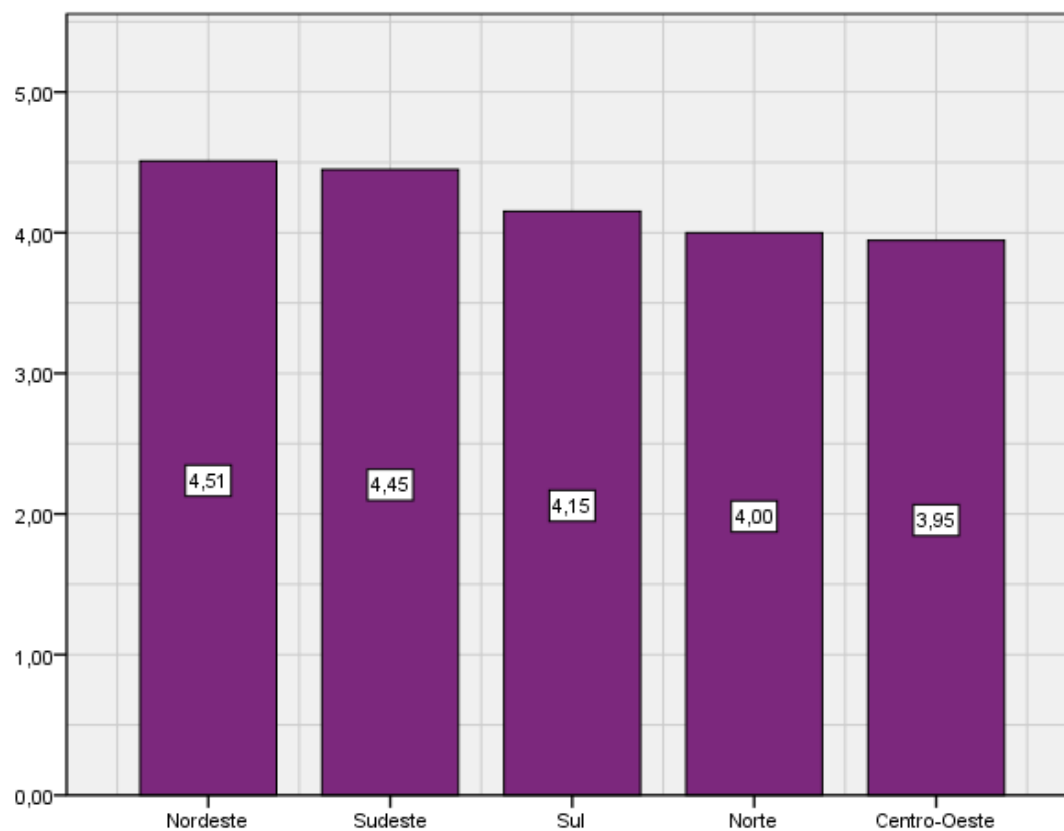
Fonte: figura elaborada pelo autor

Com a adição dos Fatores 6) Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso e 7) Esforço Requerido (vide Capítulo 4), foram sete as variáveis que se mostraram significativamente relacionadas a esse Fator.

O Gráfico 30 indica como o Fator Valores oscila, de uma forma estatisticamente significativa ($H = 25.217$, $gl = 4$, $p < 0,0001$) em seus escores por região do país. Os licenciandos da região Nordeste e Sudeste apresentam os escores mais elevados desse Fator, diferenciando-os significativamente nesse aspecto dos estudantes do Centro-Oeste e Norte. A região Sul, intermediária, se diferencia menos das demais regiões. Assim, é possível inferir que os estudantes do Nordeste e Sudeste, por indicarem atribuir mais Valor à sua formação, tendem a apresentar maior engajamento e persistência no curso, sobretudo aqueles da região Sudeste que

também apresentaram os escores mais elevados no Fator Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso.

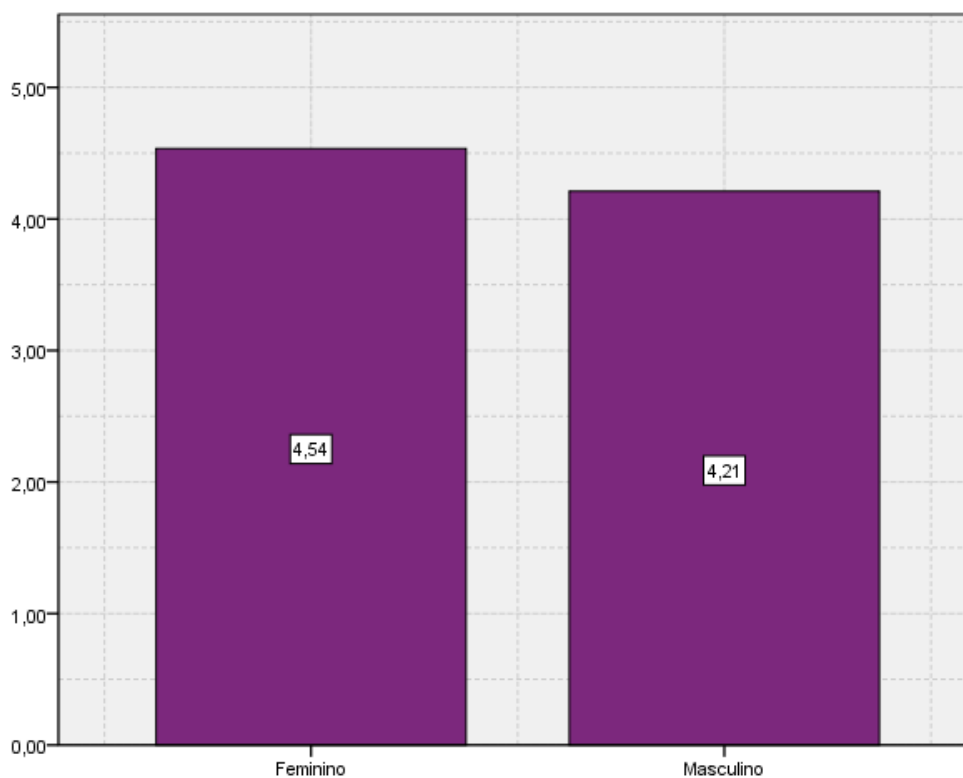
Gráfico 30 – Fator Valores por região



Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

As mulheres, como nos demais Fatores, apresentaram escores significativamente mais elevados do que os homens no Fator Valores (Gráfico 31).

Gráfico 31 – Fator Valores por sexo

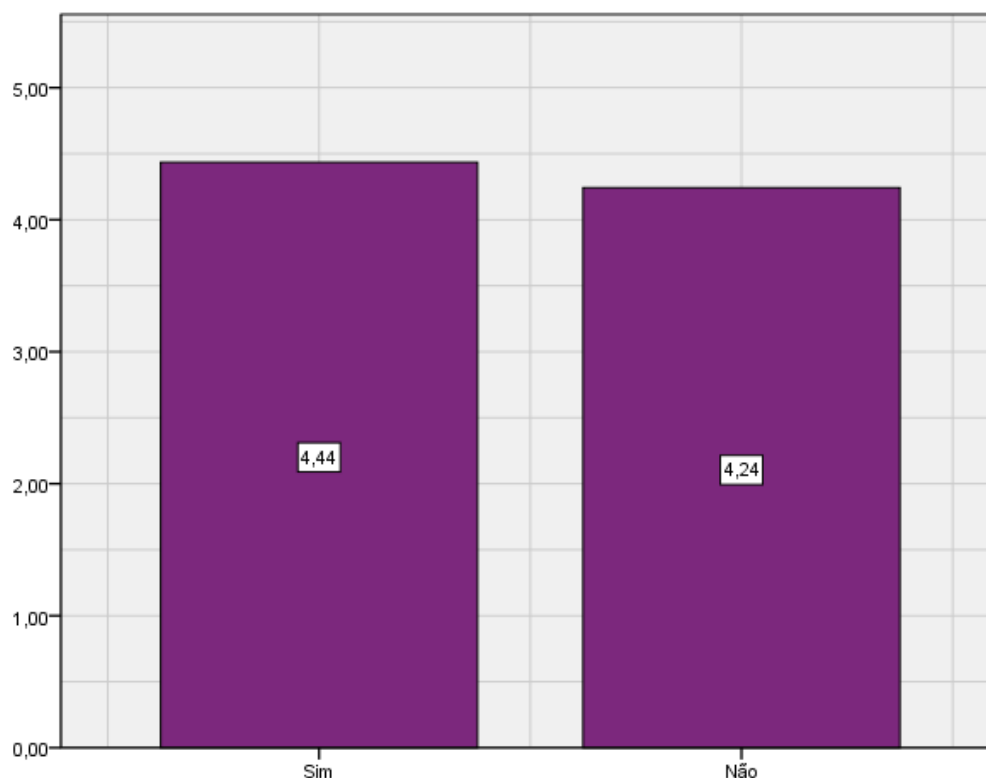


Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

Essa diferença, indicada como significativa no teste de Mann-Whitney ($U = 23,127$, $p < 0,0001$), aponta que as mulheres tendem a se envolver mais com sua formação inicial, sobretudo quando se soma a essa intensa valoração sua também intensa Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso – indicada em teste anterior como mais elevada que a dos homens.

Os grupos de respondentes vinculados à variável “atuação prévia ou paralela”, além de apresentarem diferença significativa nos escores referente ao Fator Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso, também apresentaram-se diferenciados quanto à valoração da formação inicial (Gráfico 32).

Gráfico 32 – Fator Valores por atuação prévia ou paralela

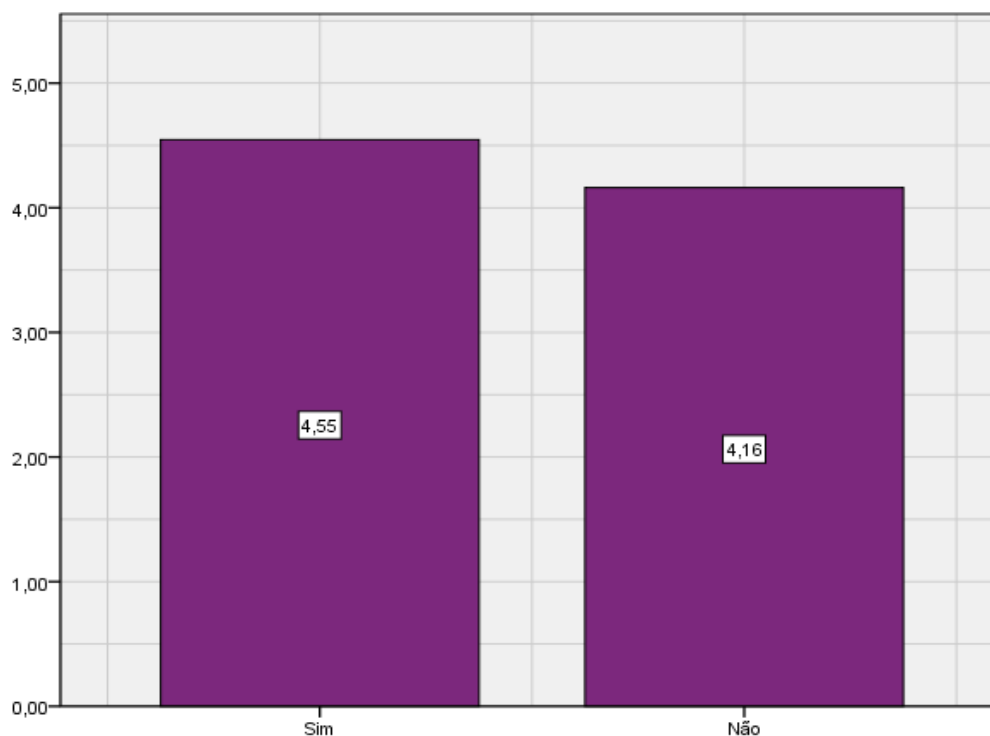


Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

A despeito da aparente similaridade dos escores, esses valores foram indicados como suficientemente significativos para diferenciar aqueles que possuem experiência prévia ou paralela daqueles que não a possuem ($U = 31,415$, $p = 0,20$). Nesse sentido, aqueles que já são professores, regentes, tutores, monitores, entre outras possibilidades, tendem a atribuir mais valor às atividades da licenciatura.

Por fim, foi identificada mais um aspecto que diferencia os licenciandos que almejam atuar na educação daqueles que não apresentam essa intenção (Gráfico 33).

Gráfico 33 – Fator Valores por intenção em atuar na educação básica



Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

Mesmo apresentado escores semelhantes, no teste de Mann-Whitney, os dois grupos apresentaram diferenças estatisticamente significativas ($U = 33882$, $p < 0,0001$). Aqueles que manifestaram a intenção em atuar na educação básica tenderam a também indicar uma valoração mais intensa à sua formação inicial. Dessa maneira, ficou evidente que apenas três, de todas as variáveis contempladas neste estudo, foram identificadas como significativamente relacionadas à intenção que os licenciandos apresentam em atuar ou não na educação básica: os fatores: Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso, Esforço Requerido e Valores.

5.3. Discussão acerca dos resultados

A partir da análise apresentada, auxiliada por estatística descritiva e inferencial, foi possível caracterizar uma amostra de licenciandos em música do país e as tendências de seus agrupamentos. A maior parte dos respondentes foi da região Nordeste, onde a amostra foi majoritariamente masculina. As outras regiões com número também expressivo de respondentes foram o Sudeste e o Sul. Já as regiões Centro-Oeste e Norte perfizeram um percentual menor, mas ainda considerável, da amostra.

As IES dos cursos dos respondentes são, em sua maioria, públicas. Cabe destacar, contudo, que as regiões apresentaram diferenças consideráveis nesse aspecto. A região Nordeste apresentou o maior número de respondentes de instituições públicas e a região Sul, proporcionalmente, o maior número de estudantes de IES privadas – seguida da região Sudeste, Nordeste e Norte. A maior parte desses respondentes cursa licenciaturas presenciais.

Estudantes do sexo masculino foram maioria neste estudo, tendo constituído aproximadamente 60% da amostra. Tal diferença foi percebida, sobretudo, pelo desequilíbrio da distribuição da amostra quanto ao sexo na região Nordeste. Quanto à faixa etária, majoritariamente, a amostra foi composta por jovens adultos que ingressaram na licenciatura em música nos últimos quatro anos. Assim, foi identificada uma tendência de o curso de licenciatura em música ser mais procurado por jovens de até 25 anos, mas não unicamente por esses.

Os testes estatísticos indicaram que esses estudantes mais jovens da amostra tendem a não ter a experiência discente prévia em outros cursos – seja em música, seja em áreas afins – e nem experiência de atuação em educação musical. Os estudantes de faixas etárias mais elevadas tendem a ter essas experiências, tendo, inclusive, iniciado suas atividades antes de ingressarem na licenciatura em música. Essa observação trouxe indícios de que a licenciatura em música tem sido procurada por jovens que buscam uma formação inicial para a profissão, mas também – e notadamente – por profissionais que buscam consolidar e legitimar a sua atuação na área.

Um dos principais objetivos da coleta de dados foi investigar os contextos nos quais os licenciandos em música têm intenção em atuar. Com os resultados, ficou

evidente que a maior parte dos licenciandos manifestam a intenção de atuar no âmbito do ensino, com destaque para o ensino superior, que foi o contexto mais indicado. Por ordem de indicações, vale mencionar, além do ensino superior, a educação básica, as escolas específicas de música, aulas particulares e atuação em projetos sociais. Nesse sentido, a escolha pela licenciatura em música parece ter sido coerente com as intenções de atuação da maior parte dos respondentes, haja vista que, em sua maioria, querem ser professores.

No que concerne, especificamente, à intenção em atuar na educação básica, o número de indicações foi equilibrado: 51,99% da amostra indicaram essa intenção e 48,01% não a indicaram. Esse dado trouxe a essa pesquisa uma perspectiva de licenciandos em música mais favorável à educação musical escolar do que aquela apresentada na pesquisa, também feita com licenciandos em música do Brasil, de Soares, Schambeck e Figueiredo (2014), na qual apenas 28% da amostra indicou a intenção em atuar nesse contexto.

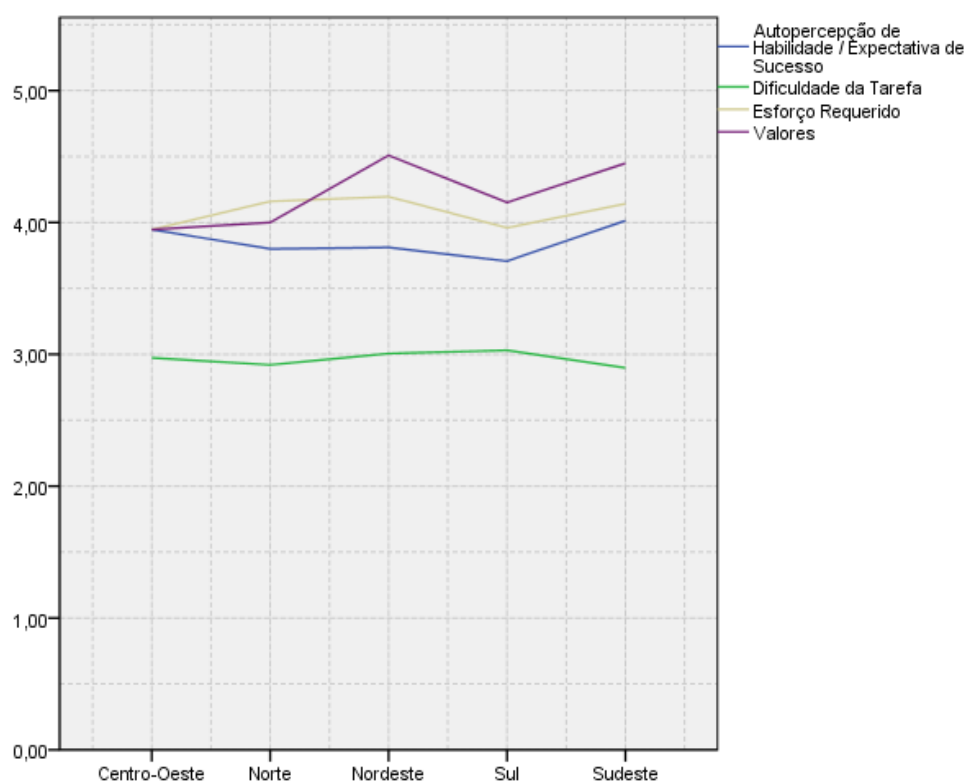
Ainda quanto à intenção em atuar na educação básica, foi inesperada a não relação significativa dessa variável com as outras variáveis qualitativas deste estudo. Isto é, com base nos resultados dos testes, a intenção em atuar ou não na educação básica não é um aspecto que diferencia significativamente licenciandos de diferentes regiões, diferentes IES (públicas e privadas), diferentes anos de ingresso na licenciatura, diferentes sexos, diferentes faixas etárias e diferentes experiências discente ou docentes prévias ou paralelas. Frente a essa incógnita, restou na análise dos Fatores o último recurso para identificar traços diferenciadores dos licenciandos nesse aspecto.

Antes, para chegar aos Fatores, conforme explicitado no Capítulo 4, foi necessário investigar, a partir dos dados coletados, as propriedades psicométricas da escala utilizada no estudo. Nesse procedimento, por meio de Análise Fatorial Exploratória, uma estrutura latente dos dados, que se diferenciou da estrutura proposta pelo modelo teórico, foi identificada e utilizada. Em vez de seis construtos teóricos, foram utilizados quatro fatores na análise: Fator Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso, Fator Dificuldade da Tarefa, Fator Esforço Requerido e Fator Valores.

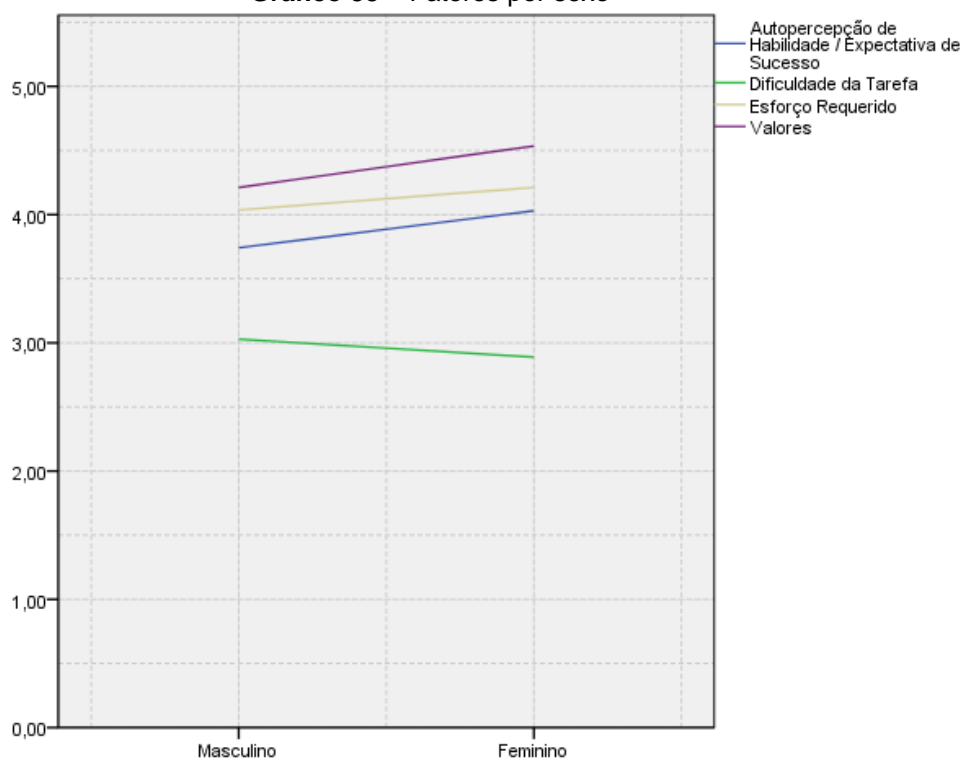
Conforme indicado neste Capítulo, a amostra, considerada em sua integralidade, obteve escore elevado nos fatores Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso, Esforço Requerido e Valores e um escore mais modesto em

Dificuldade da Tarefa. Tais valores deixaram indícios de que, em geral, os licenciandos em música estão motivados em sua formação inicial independentemente das variáveis observadas neste estudo. Essa afirmação está em consonância com o pressuposto teórico, uma vez que Wigfield, O'Neill e Eccles (2005) assumem que a Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso e os Valores Intrínseco, de Realização e Extrínseco são os maiores preditores da motivação para a realização da tarefa. Nesse sentido, os fatores correspondentes a esses construtos corroboram essa conclusão, como resumem os gráficos 32, 33, 34, 35, 36, 37 e 38, em que todos os fatores estão representados.

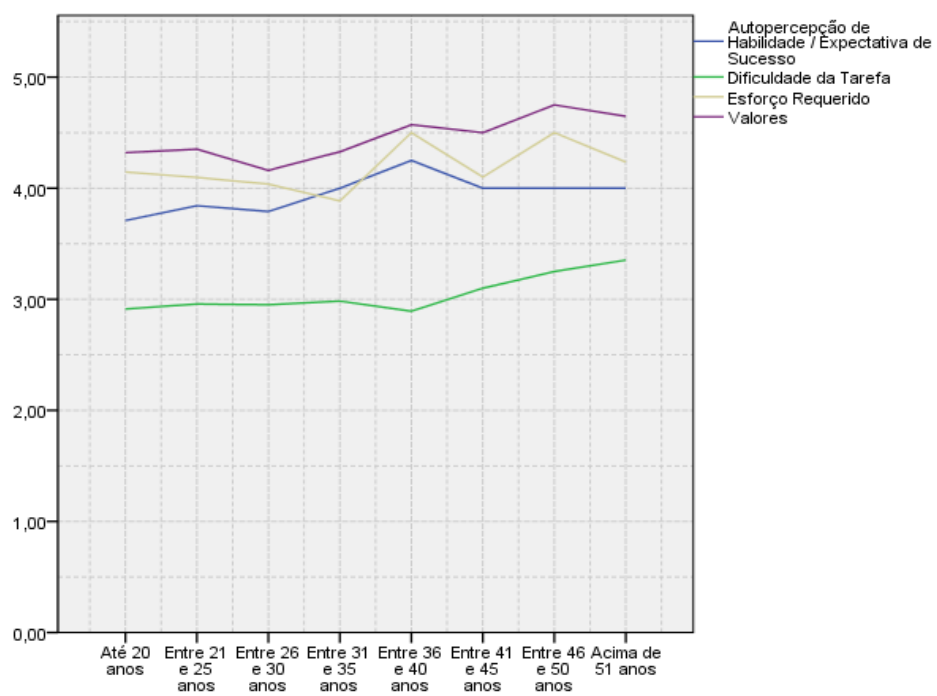
Gráfico 34 – Fatores por região



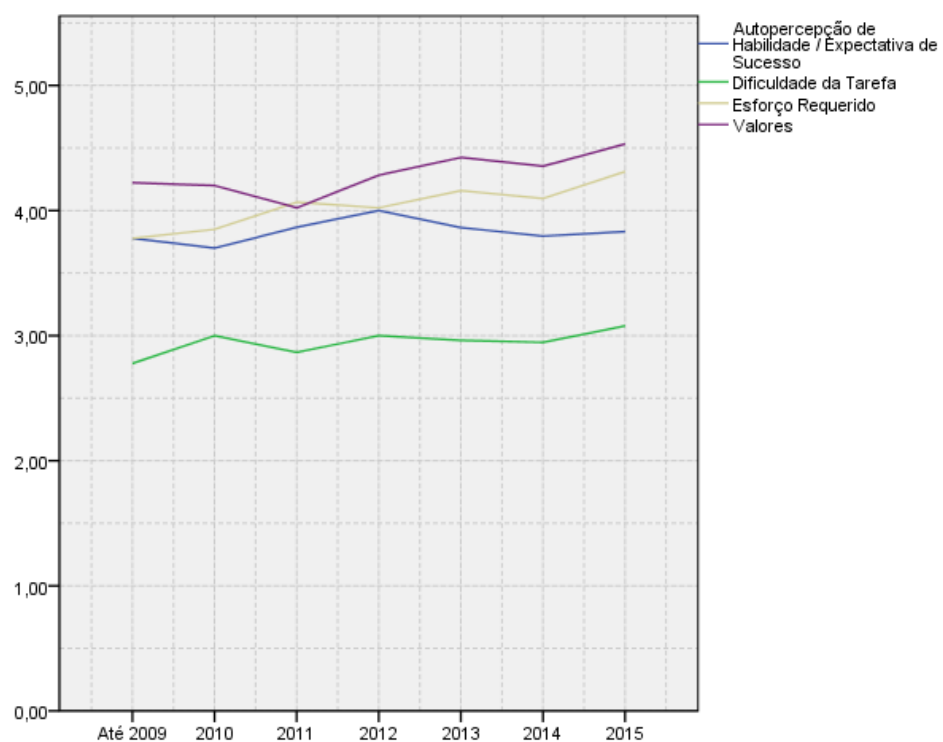
Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

Gráfico 35 – Fatores por sexo

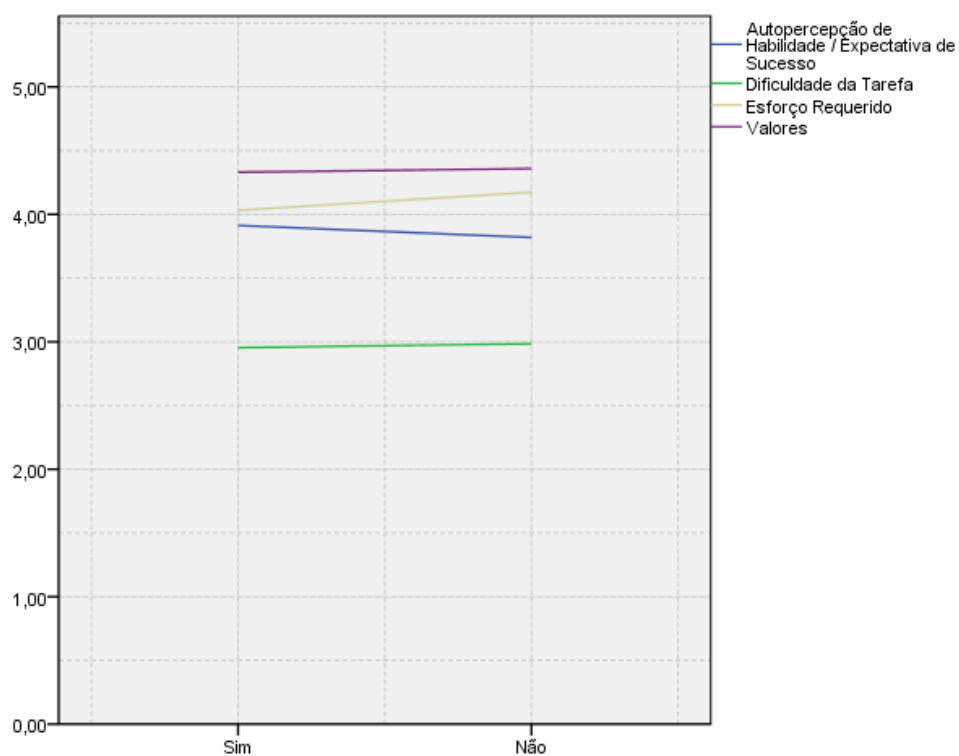
Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

Gráfico 36 – Fatores por faixa etária

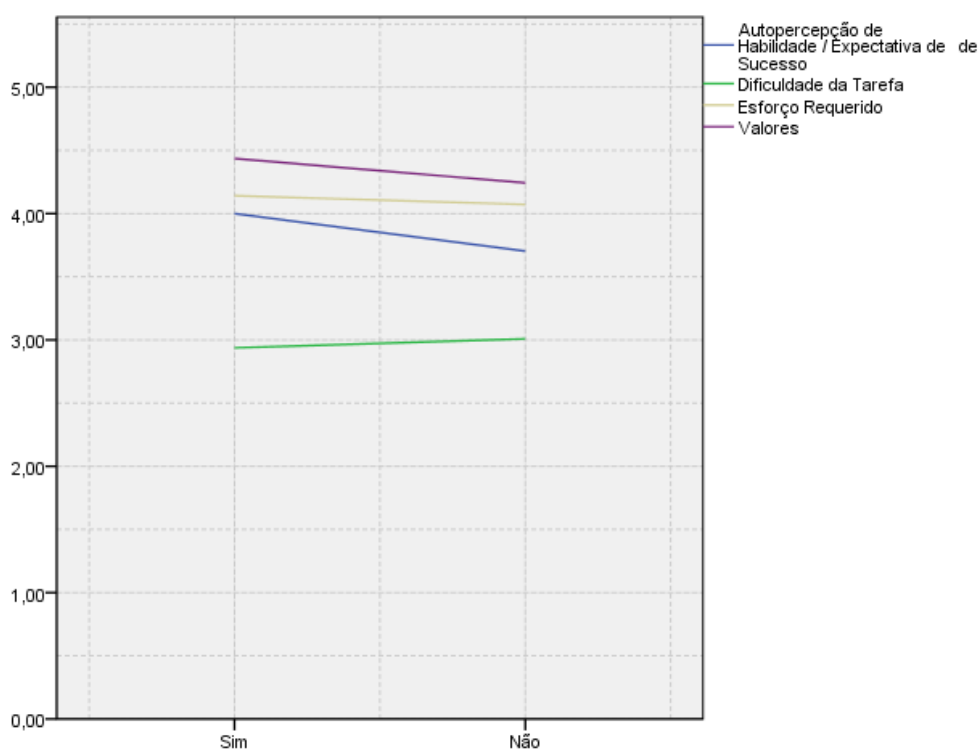
Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

Gráfico 37 – Fatores por experiência discente em outros cursos

Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

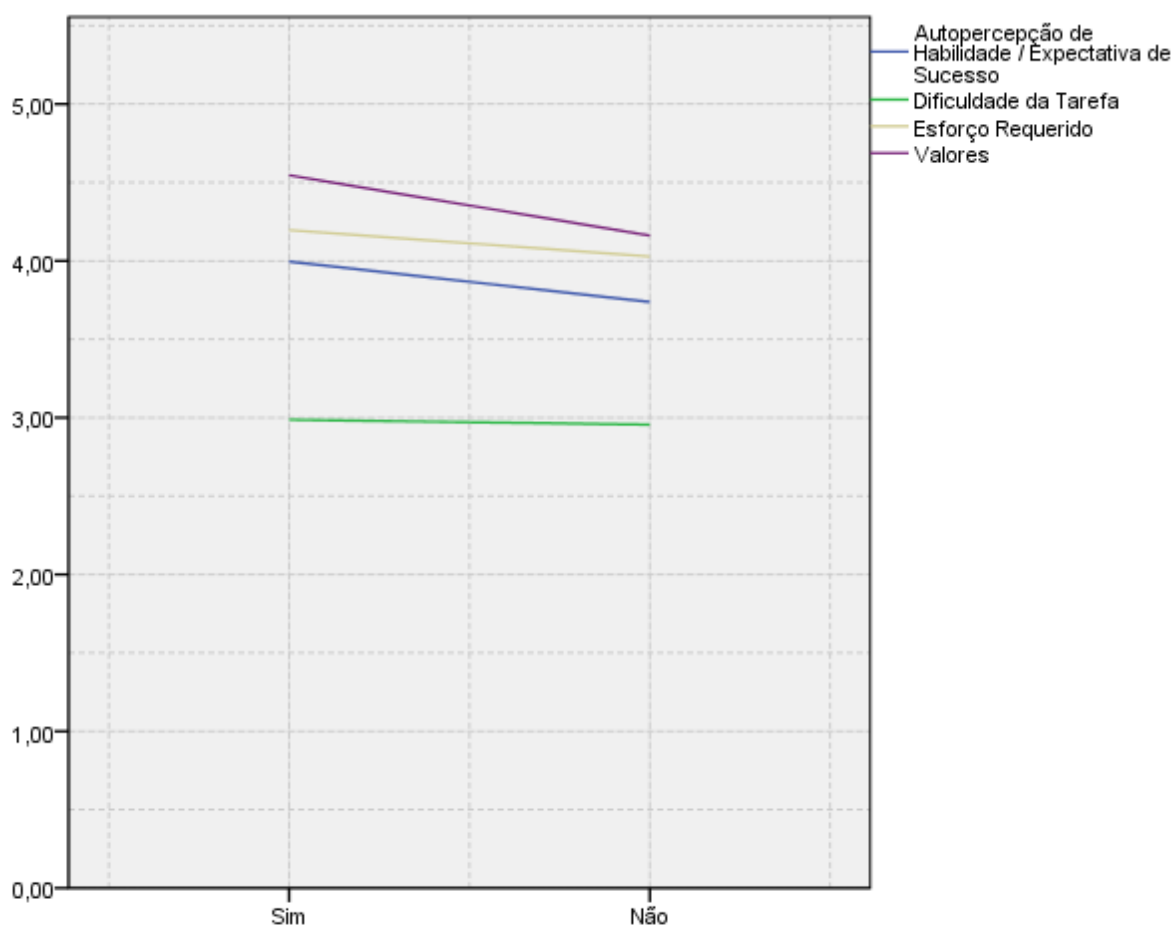
Gráfico 38 – Fatores por experiência discente em outros cursos

Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

Gráfico 39 – Fatores por atuação prévia ou paralela

Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

Os altos escores apresentados por toda a amostra nos referidos Fatores e os indícios de que os licenciandos estão otimistas em sua formação não se traduziu, contudo, na intenção de todos em atuar como professores de música da educação básica. Isso porque, como indicado anteriormente, os 477 respondentes se dividiram nesse aspecto: metade tem a intenção em atuar na educação básica e a outra metade, não. Esses dois grupos, conforme apresentado na caracterização da amostra, não se mostraram diferenciados frente às variáveis qualitativas observadas. Apenas com os testes não paramétricos de Mann-Whitney foi possível perceber os únicos aspectos que os diferenciam foram suas Autopercepções de Habilidade / Expectativas de Sucesso, suas percepções de Esforço Requerido e os Valores que atribuem à sua formação, algo que fica evidente no gráfico 38.

Gráfico 40 – Fatores por intenção em atuar na educação básica

Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

A intenção em atuar na educação básica, portanto, está associada à percepção que os respondentes têm sobre suas habilidades para realizar as atividades do curso, bem como a expectativas otimistas acerca desse processo. A percepção de que o curso lhes apresenta consideráveis demandas se relacionou também positiva e significativamente com a intenção em atuar na educação básica. Nesse sentido, é possível supor que aqueles estudantes que almejam atuar na escola veem mais oportunidades de se envolver na formação inicial, o que lhes gera maior percepção de demandas. A atribuição de valor mais intensa à sua formação, também foi uma característica daqueles que indicaram a intenção de atuar na educação básica. Portanto, entre toda a amostra, que se mostrou confiante e otimista em sua formação inicial, foram aqueles que, sutilmente, se mostraram mais confiantes e otimistas que indicaram que vão para a escola de educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi investigar, em âmbito nacional, a motivação de licenciandos em música em sua formação inicial, sob o viés de construtos baseados no Modelo de Expectativa e Valor (WIGFIELD; O'NEILL; ECCLES, 2005), a saber: Auto percepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso, Dificuldade da Tarefa, Esforço Requerido e Valores (Interesse, Importância e Utilidade). Para tanto, foi realizada a adaptação de um instrumento psicométrico – baseado no referido Modelo e proposto por Wigfield, O'Neill e Eccles (2005) – a fim de viabilizar a coleta de dados, bem como subsidiar o tratamento teórico do material empírico. A pesquisa apresentou abordagem quantitativa e configurou-se como um *survey* interseccional baseado na internet com a adoção da técnica de coleta de dados bola de neve.

A primeira versão da escala psicométrica adaptada para esta pesquisa foi utilizada num estudo piloto, o qual foi realizado no Grupo de Pesquisa FAPROM (PPGMus/UFRGS) e no curso presencial de Licenciatura em Música da UFRGS. Após essa coleta de dados, o instrumento recebeu alterações com base no retorno e sugestões dos respondentes e em testes estatísticos que apontaram indícios de inconsistência em alguns itens da escala. O instrumento foi, então, reformulado e apresentado como resultado do estudo piloto no exame de qualificação desta pesquisa, sendo considerado, pelos membros da banca, apto para utilização no estudo final.

A divulgação do instrumento de coleta de dados definitivo, juntamente com o convite aos licenciandos para participação nesta pesquisa, foi realizada por meio de redes sociais, aplicativos de celular, listas de e-mails, e-mails pessoais, além de contatos telefônicos. Os licenciandos receberam um *link* que os direcionava para uma página da internet, na qual podiam aceitar ou rejeitar o convite, e também tinham a opção de compartilhar o *link* com os seus contatos. Ao final desse procedimento, foram contabilizados 678 retornos, sendo que, destes, 201 foram desconsiderados por apresentarem preenchimento parcial ou por terem sido preenchidos por não licenciandos em música. Dessa forma, 477 retornos foram considerados válidos e, portanto, constitutivos da amostra geral deste estudo.

Após a conclusão da coleta de dados, foram realizados procedimentos estatísticos que tiveram como finalidade identificar a distribuição amostral dos dados

vinculados aos construtos teóricos, bem como para identificar as propriedades psicométricas da escala com base nos dados empíricos. Tal processo foi fundamental para embasar a escolha dos testes subsequentes (de relacionamento entre as variáveis) e para definir as variáveis latentes (fatores) que foram consideradas na análise. A partir de tais procedimentos, foi possível identificar a não normalidade da distribuição amostral e, por conseguinte, a indicação da mediana (e não a média) como a mais adequada medida de tendência central para a amostra. Ademais, foi indicada, por meio dos testes, a utilização de testes não paramétrico para as análises de relacionamento das variáveis.

Cabe ressaltar que, ao investigar as propriedades do instrumento psicométrico, foi identificada, por meio de Análise Fatorial Exploratória do material empírico, uma estrutura latente que se diferenciou da estrutura teórica em que se baseou a escala. Em vez de seis construtos teóricos, foram identificados quatro Fatores como elementos estruturantes dos dados, três dos quais coincidentes com três construtos teóricos previamente propostos: Autopercepções de Habilidade / Expectativa de Sucesso, Dificuldade Percebida da Tarefa e Esforço Requerido (com exceção de um item); e um que abarcou três construtos teóricos: Valor Intrínseco (Interesse), Valor de Realização (Importância) e Valor Extrínseco (Utilidade). Os três fatores consistentes com o modelo teórico passaram a ter, neste estudo, a mesma denominação dos construtos com os quais coincidiram. Já o fator não coincidente com um construto único do modelo, passou a ser denominado Valores.

O Modelo de Expectativa e Valor, bem como o instrumento psicométrico utilizado como referência neste estudo, se desenvolveram a partir de pesquisas sobre a motivação de crianças e adolescentes norte-americanos em seus estudos escolares. Portanto, ambos se consolidaram com uma sensibilidade à atribuição de valores de indivíduos dessas faixas etárias aos estudos do seu nível educacional. No contexto da escola, é possível que o Interesse, a Importância e a Utilidade não apresentem necessariamente fortes correlações, haja vista que a educação elementar, sendo compulsória, apresenta estudantes que não necessariamente optaram pelo estudo. Embora possa ser comum uma alta atribuição dos três Valores (Interesse, Importância e Utilidade) por uma criança ou adolescente aos seus estudos, podem ser também comuns outras possibilidades. Eles podem apresentar Interesse, atribuir Importância, mas não perceberem a Utilidade dessas atividades. Podem

considerar Importantes, perceber Utilidade, mas não terem Interesse pelas atividades. E podem ter Interesse, perceber Utilidade, mas não considerar Importante o estudo.

No curso superior, contexto no qual os estudantes são, em sua maioria, adultos e têm diversas opções de escolha – até mesmo a opção de não cursar uma graduação –, é possível que a correlação entre os Valores seja diferente. No caso dos cursos de licenciatura em música brasileiros, houve uma correlação tão forte entre os três Valores que a divisão proposta pelo modelo teórico passou a não ter tanta coerência quanto parece ter no contexto escolar. Dessa forma, foi tratado como um Fator – e foi o que obteve o escore mais elevado na amostra, seguido de Esforço Requerido, Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso. Apenas Dificuldade da Tarefa apresentou um escore mais baixo.

Por meio dos testes não paramétricos de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis, apenas esse último Fator – Dificuldade da Tarefa – se mostrou pouco relacionado às demais variáveis. Sua não variação estatisticamente significativa foi um dado importante, uma vez que indicou a não diferenciação dos grupos da amostra nesse aspecto. Houve, dessa forma, indícios de que, em geral, a formação inicial não é considerada um grande desafio para os licenciandos em música das diferentes regiões, sexos, etapas do curso, faixas etárias, IES e experiências na área.

Em relação aos demais fatores resultantes e suas relações com as variáveis observadas, foi possível inferir que a motivação na formação inicial se diferencia quando são consideradas as variáveis demográficas, institucionais e pessoais observadas. Isso, no entanto, apenas diferenciou os grupos que apresentaram os escores mais elevados daqueles que apresentaram os escores menos elevados – mas também altos, cabe frisar.

Nesse sentido, a partir dos resultados apresentados foi possível atingir o objetivo geral deste trabalho, uma vez que os indicadores de motivação para realização da tarefa ficaram evidenciados na amostra. O grupo de licenciandos em música apresentou indícios de estar otimista e confiante em sua formação inicial.

Vale destacar, contudo, que isso não se traduziu na intenção de todos em atuar na educação básica, posto que essa variável dividiu a amostra ao meio. Esses dois grupos resultantes não se diferenciaram significativamente em nenhum aspecto demográfico, institucional e pessoal. Ambos tão somente se diferenciaram pelos fatores Autopercepção de Habilidade / Expectativa de Sucesso, Esforço Requerido e Valores. Nesse sentido, defendo que a intenção dos licenciandos em atuar na

educação básica não é predita pela forma como eles são observados (homens, mulheres, jovens, adultos, nordestinos, sulistas, experientes, inexperientes, etc.), mas pela forma como eles mesmos se observam. É predita pela valoração mais intensa de suas experiências presentes no curso, pela percepção mais otimista de suas experiências futuras e pelas crenças que eles próprios têm em suas capacidades e em si mesmos.

Ao final deste trabalho, gostaria de mencionar que esta pesquisa poderia ter se direcionado para investigar a motivação dos estudantes vinculada a aspectos externos às licenciaturas em música, ou seja, à motivação para a atuação. Todavia, se assim fosse, a investigação trataria de questões amplas sobre as quais as licenciaturas têm, notadamente, poder limitado: como infraestrutura das escolas pública brasileiras, remuneração, condições de trabalho do professor, reconhecimento social da profissão, entre outras apresentadas no Capítulo 1. Por ter investigado a motivação dos licenciandos em sua formação inicial e correlacioná-la com a intenção desses estudantes em atuar na educação básica, este trabalho pode contribuir com uma maior visibilidade de um aspecto sobre o qual as licenciaturas em música e os sistemas de ensino têm mais poder: a promoção de um espaço no qual os estudantes possam se sentir competentes, autônomos e pertencentes. Isso para que – se almejarem – atuem futuramente na educação básica, contribuindo com a sociedade. E que – se não almejarem – contribuam também com a sociedade, mas de outra forma: atuando naquilo em que virem Interesse, Importância e Utilidade e se percebam bem, fazendo bem e bem fazendo a si, pois são também parte desta sociedade.

Muitos pontos contemplados nessa pesquisa ainda são passíveis de aprofundamento – como a motivação dos licenciandos em aspectos mais específicos do seu curso, como em disciplinas e em estágios – e muitos outros ainda podem ser observados, como a motivação para cursar a licenciatura em música e, também, a motivação a partir da licenciatura em música. Atualizações constantes de pesquisas nesse sentido podem trazer contribuições para a área, posto que os licenciandos se renovam a cada ano, os cursos têm seus currículos reestruturados, os sistemas de ensino se modificam, o momento político se torna outro e a motivação, presente neste contexto, tende a se transformar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristiane. **Por uma ecologia da formação de professores de música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Música/Educação Musical) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. 225f.

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 143, ago. 2011 . Disponível em < http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000200014&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em 31 jan. 2015.

ANDES. Site oficial do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Disponível em <<http://www.andes.org.br>>. Acesso em 15 jul. 2015.

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

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Trad. Guilherme Cezatino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BALLANTYNE, Julie; KERCHNER, Jody L.; ARÓSTEGUI, José Luis. Developing music teacher identities: An international multi-site study. **International Journal Of Music Education: Research**, London, v. 30, n. 3, p.211-226, Aug. 2012. Quarterly.

BANDURA, Albert *et al.* **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

BARBETTA, Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 7. ed. revisada. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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: 03 JAN. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 20 jan. 2014

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB nº 12/2013. Acesso em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20 mar. 2015.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 20 jan. 2015.

_____. **Portal Brasileiro de dados abertos**. Disponível em <<http://dados.gov.br>>. Acesso em 20 jan. 2015.

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

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

CERESER, Cristina Mie Ito. **A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura**. Dissertação (Mestrado em Música/Educação Musical) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. 153 f.

_____. **As crenças de autoeficácia dos professores de música**. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. 182f.

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

_____. **Aprendizagem Musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem**. Tese (doutorado em Música). Instituto de Artes – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. 242f.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4ª. ed: Cortez Editora, 2000.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. ; MORRISON, Keith. **Research Methods in Education**. 6. ed. New York: Routledge, 2007. 638 p.

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

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

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

DANCEY, Christine; REIDY, John. **Estatística Sem Matemática para Psicologia: Usando SPSS para Windows**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DECI, E. L.; RYAN, R. 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. Formar o professor/formar-se professor: idéias de licenciandos para pensar a licenciatura em música. In: Congresso da ANPPOM, 20., 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPPOM, 2010. p. 391-395.

ECCLES, Jacquelynne et al. Expectancies, values, and academic behaviors. In: SPENCE, (Ed.). **Achievement and achievement motivations**. San Francisco: W. H. Freeman & Co, 1983. p. 75- 121.

ECCLES, Jacquelynne et al. Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. **Child Development**, v. 64, p. 830-847, 1993.

ECCLES, Jacquelynne; WIGFIELD, Allan. **Development of achievement motivation**. Oxford: Academic Press, 2002.

ECCLES, Jacquelynne. Subjective task values and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), **Handbook of competence and motivation**. New York: The Guilford Press, 2005. p. 105–121.

ECCLES, Jacquelynne; O'NEILL, Susan; WIGFIELD, Allan. Ability self-perceptions and subjective task values in adolescents and children. In: MOORE, KRISTIN A.; LIPPMAN, LAURA H. (Org.). **What do children need to flourish?** New York: Springer, 2005. p. 237–249.

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

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

FIGUEIREDO, Edson. **Controle e promoção de autonomia: um estudo com professores de instrumento musical**. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. 185f.

FREITAS, Helena C. L. de. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012a. p. 91-130.

GATTI, Bernadete; BARRETTO, Elba. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadete et al. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Estudos e Pesquisas Educacionais. São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 139-210, 2010

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

GUIMARÃES, Sueli; BZUNECK, José; 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.

_____. 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.

GRINGS, Ana Francisca Schneider. **Professores de música do Brasil: motivações e aspirações profissionais**. Tese (doutorado em Música). Instituto de Artes – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. 179f.

HAIR, Joseph et al. **Análise Multivariada de Dados**. Porto Alegre, Bookman, 2009.

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

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

HORNG, Eileen. Teacher Tradeoffs: Disentangling Teachers' Preferences for Working Conditions and Student Demographics. **American Educational Research Journal**. v. 46, n. 3, p. 690–717, 2009.

INEP. **Site oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em 25 jan. 2015.

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.

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

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

MENDES, Jean Joubert Freitas; CARVALHO, Valéria Lazaro de. Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN. In: **Revista da ABEM**, v.20, n. 28, 2012. Londrina: Associação Brasileira de Educação Musical, 2000.

MORATO, Cíntia. **Estudar e trabalhar durante a graduação em música: construindo sentido sobre a formação profissional do músico e do professor de música**. 2009. 307 f. Tese (Doutorado em Música/Educação Musical) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MOTA, Graça. Young children's motivation in the context of classroom music: an exploratory study about the role of music content and teaching style. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, n. 141, p. 119-123, Summer 1999.

OECD. **Site oficial da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. Disponível em <<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpi sa/33690591.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2015.

OLIVEIRA, Mário André Wanderley. **A Formação no Curso de Licenciatura em Artes/Música da UNIMONTES e suas interrelações com aspectos socioculturais, expectativas e pretensões profissionais dos estudantes do Curso**. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em Música/Educação Musical) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

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

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

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

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da Abem**, n. 7, p. 7-19, set. 2002.

PERKINS, Casey Thomas. **An examination of the effect of teacher salaries on student achievement in Florida public schools**. Tese (Mestrado) – Mestrado em Políticas Públicas. Georgetown University. Georgetown, 2010. 38f.

PFÜTZENREUTER, Allan César. **As experiências de *flow* de jovens guitarristas ao jogarem rocksmith**. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. 200f.

PIZZATO, Miriam Suzana. **Motivação em aprender música na escola: um estudo sobre o interesse**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/17299>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

PRATES, Ana Lúcia da Fontoura. **Por que a licenciatura em música? Um Estudo sobre Escolha Profissional com Calouros do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2003**. Dissertação (Mestrado em Música/Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. 136 f.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo. Música nas escolas: dimensões da educação musical no contexto escolar de João Pessoa. In: XVII Encontro Nacional da ABEM, 2008. São Paulo. **Anais...**, 2008.

REEVE, Johnmarshall. **Motivação & Emoção**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006. 356 p. Tradução de: Luís Antônio Fajardo Pontes e Stella Machado; Revisão técnica de: Maurício Canton Bastos e Nei Gonçalves Calvano.

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

ROMA, José Eduardo; PASSOS, Laurizete. As representações sociais dos alunos da licenciatura em matemática sobre a profissão docente. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 25, 180-205, jan.-jun. 2012. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/3249/3073>>. Acesso em 10 fev. 2015.

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

RYAN, Richard; DECI, Edward. An overview of self-determination theory: an organismic dialectic perspective. In: DECI, E.L.; RYAN, R.M. (eds.). **Handbook of self-determination research**. Rochester: The University of Rochester Press, 2004.

SILVA; José Alberto Salgado. **Construindo a profissão musical: uma etnografia entre estudantes universitários de música**. 2005. 289f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Música, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2005. 289f.

SCHNEIDER, Ana Francisca. **Atribuições causais em situações de performance musical pública**. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. 107f.

SCHUNK, Dale, H; PAJARES, Frank. The development of academic self-efficacy. In: ECCLES, .; WIGFIELD, Allan. **Development of Achievement motivation**. Oxford: Academic Press, 2002. p. 16-31.

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.

SELF-DETERMINATIO THEORY. **Site oficial da Teoria da Autodeterminação**. Disponível em: <<http://www.selfdeterminationtheory.org>>. Acesso em 20 de julho de 2015.

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

TRAVASSOS, Elizabeth. Perfis culturais de estudantes de música. In: Congreso Latinoamericano de La Asociación Internacional para el estudio de la Música Popular, 4., 2002, México. **Actas...IASPM**, 2002.

VILELA, Cassiana. **Motivação em aprender música: o valor atribuído à aula de música no currículo escolar e em outros contextos**. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. 119f.

WIGFIELD, Allan; ECCLES, Jacquelynne. Expectancy-value theory of achievement motivation. **Contemporary Educational Psychology**, n. 25, 2000, p. 68–81.

WIGFIELD, Allan. TONKS, Stephen; ECCLES, Jacquelynne. Expectancy value theory in cross-cultural perspective. **Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning**, v. 4, p. 165- 198, 2004.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> >. Acesso em 31 jan. 2015.

_____. **Declaração de Nova Deli sobre Educação para Todos**. 1993. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf> > Acesso em 31 jan. 2015.

_____. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. 2001. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf> >. Acesso em 31 jan. 2015.

_____. **Relatório de Monitoramento Global**. 2014. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf> >. Acesso em 31 jan. 2015.

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

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS**. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VANSTEENKISTE, Maarten., NIEMIEC, Christopher. P.; SOENENS, Bart. The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In T. C. Urdan; S. A. Karabenick (Eds.). **Advances in motivation and achievement**, v. 16a, 2010, p. 105-165.

APÊNDICE

Apêndice A: Primeira versão da escala adaptada (estudo piloto)

Prezado/a respondente,

Desde já, agradeço-lhe pela atenção e pelo aceite em participar deste trabalho. Este questionário é um instrumento de coleta de dados da minha pesquisa de Doutorado em Música/Educação Musical, intitulada: *Motivação na formação inicial: um estudo com licenciandos em música do Brasil*. Essa pesquisa, sob orientação da professora Dra. Liane Hentschke, tem como objetivo investigar aspectos motivacionais de licenciandos(as) em música em relação à própria formação inicial.

Por gentileza, leia atentamente os itens das páginas seguintes e assinale, nos espaços indicados, o número que melhor representar o seu posicionamento sobre o item. Os dados serão confidenciais e somente serão utilizados para fins acadêmicos. Como se trata de um estudo piloto, é também de grande importância a sua opinião sobre a clareza da redação dos itens. Caso queira, você poderá deixar algum comentário no final destas páginas, no campo indicado.

Mais uma vez, o meu agradecimento.

Mário André Wanderley Oliveira
Doutorando em Música/Educação Musical
Programa de Pós-graduação em Música
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

() **Li, entendi e aceito participar da pesquisa.**



Apêndice B: Frequências observadas nos itens da escala (estudo piloto)

(Q1)

7. Comparado ao de seus colegas, como você espera que seja o seu desempenho nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica neste ano?

Graduação da escala de Likert:

1	Muito pior do que o dos meus colegas
5	Muito melhor do que o dos meus colegas

Grau da escala de Likert	Frequência	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	0	0	0
2	1	3,3	3,3
3	10	33,3	36,7
4	15	50,0	86,7
5	4	13,3	100,0
Total	30	100,0	

(Q2)

8. Como você espera que seja o seu desempenho nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica neste ano?

Graduação da escala de Likert:

1	Muito ruim
5	Muito bom

Grau da escala de Likert	Frequência	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	0	0	0
2	0	0	0
3	2	6,7	6,7
4	10	33,3	40,0
5	18	60,0	100,0
Total	30	100,0	

(Q3)

9. Como você é nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

Graduação da escala de Likert:

1	Não muito bom
5	Muito bom

Grau da escala de Likert	Frequência	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	0	0	0
2	0	0	0
3	13	43,3	43,3
4	12	40,0	83,3
5	5	16,7	100,0
Total	30	100,0	

(Q4)

10. Se você ordenasse os seus colegas de curso daquele que você considera ter o pior desempenho nas atividades (disciplinas, estágio) relacionadas ao ensino de música na educação básica até aquele que você considera ter o melhor, onde você se colocaria?

Graduação da escala de Likert:

1	Pior desempenho
5	Melhor desempenho

Grau da escala de Likert	Frequência	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	0	0	0
2	1	3,3	3,3
3	13	43,3	46,7
4	13	43,3	90,0
5	3	10,0	100,0
Total	30	100,0	

(Q5)

11. Como tem sido o seu desempenho nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica neste ano?

Graduação da escala de Likert:

1	Muito ruim
5	Muito bom

Grau da escala de Likert	Frequência	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	0	0	0
2	0	0	0
3	9	30,0	30,0
4	13	43,3	73,3
5	8	26,7	100,0
Total	30	100,0	

(Q6)

12. Em geral, como são, para você, as atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

Graduação da escala de Likert:

1	Muito fáceis
5	Muito difíceis

Grau da escala de Likert	Frequência	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	1	3,3	3,3
2	6	20,0	23,3
3	12	40,0	63,3
4	9	30,0	93,3
5	2	6,7	100,0
Total	30	100,0	

(Q7)

13. Em comparação com a maioria dos seus colegas, como são, para você, as atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

Graduação da escala de Likert:

1	Muito fáceis
5	Muito difíceis

Grau da escala de Likert	Frequência	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	6	20,0	20,0
2	6	20,0	40,0
3	11	36,7	76,7
4	6	20,0	96,7
5	1	3,3	100,0
Total	30	100,0	

(Q8)

14. Comparadas com outras atividades do curso, como são as atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

Graduação da escala de Likert:

1	Não muito difíceis
5	Mais difíceis

Grau da escala de Likert	Frequência observada	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	3	10,0	10,0
2	8	26,7	36,7
3	13	43,3	80,0
4	3	10,0	90,0
5	3	10,0	100,0
Total	30	100,0	

(Q9)

15. O quanto você busca ter bom desempenho nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

Graduação da escala de Likert:

1	Não muito
5	Muito

Grau da escala de Likert	Frequência observada	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	0	0	0
2	0	0	0
3	3	10,0	10,0
4	9	30,0	40,0
5	18	60,0	100,0
Total	30	100,0	

(Q10)

16. O quanto você deve se dedicar para ter bons conceitos/notas nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

Graduação da escala de Likert:

1	Não muito
5	Muito

Grau da escala de Likert	Frequência observada	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	0	0	0
2	1	3,3	3,3
3	7	23,3	26,7
4	8	26,7	53,3
5	14	46,7	100,0
Total	30	100,0	

(Q11)

17.O quanto você deve estudar para ter bons conceitos/notas nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

Graduação da escala de Likert:

1	Não muito
5	Muito

Grau da escala de Likert	Frequência observada	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	0	0	0
2	1	3,3	3,3
3	6	20,0	23,3
4	11	36,7	60,0
5	12	40,0	100,0
Total	30	100,0	

(Q12)

18.Para ir bem nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica, eu preciso me preparar...

Graduação da escala de Likert:

1	Mais para essas atividades do que para as outras do curso
5	Mais para as outras atividades do que para essas

Grau da escala de Likert	Frequência observada	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	3	10,0	10,0
2	8	26,7	36,7
3	14	46,7	83,3
4	4	13,3	96,7
5	1	3,3	100,0
Total	30	100,0	

(Q13)

19. Em geral, eu acho as atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica...

Graduação da escala de Likert:

1	Não muito interessantes
5	Muito interessantes

Grau da escala de Likert	Frequência observada	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	0	0	0
2	2	6,7	6,7
3	7	23,3	30,0
4	11	36,7	66,7
5	10	33,3	100,0
Total	30	100,0	

(Q14)

20. O quanto você gosta das atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

Graduação da escala de Likert:

1	Não muito
5	Muito

Grau da escala de Likert	Frequência observada	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	1	3,3	3,3
2	1	3,3	6,7
3	7	23,3	30,0
4	10	33,3	63,3
5	11	36,7	100,0
Total	30	100,0	

(Q15)

21. Para você, vale a pena o esforço necessário para ter bom desempenho nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

Graduação da escala de Likert:

1	Não muito
5	Muito

Grau da escala de Likert	Frequência observada	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	0	0	0
2	1	3,3	3,3
3	2	6,7	10,0
4	13	43,3	53,3
5	14	46,7	100,0
Total	30	100,0	

(Q16)

22. Para mim, analisar questões relacionadas ao ensino de música na educação básica, bem como refletir sobre elas, é...

Graduação da escala de Likert:

1	Não muito importante
5	Muito importante

Grau da escala de Likert	Frequência observada	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	0	0	0
2	0	0	0
3	2	6,7	6,7
4	8	26,7	33,3
5	20	66,7	100,0
Total	30	100,0	

(Q17)

23. Para você, o quanto é importante ter bons conceitos/notas nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

Graduação da escala de Likert:

1	Não muito importante
5	Muito importante

Grau da escala de Likert	Frequência observada	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	0	0	0
2	1	3,3	3,3
3	2	6,7	10,0
4	9	30,0	40,0
5	18	60,0	100,0
Total	30	100,0	

(Q18)

24. Para você, o quanto é útil ter bom desempenho nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica para o seu trabalho após o curso?

Graduação da escala de Likert:

1	Não muito útil
5	Muito útil

Grau da escala de Likert	Frequência observada	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	0	0	0
2	1	3,3	3,3
3	1	3,3	6,7
4	13	43,3	50,0
5	15	50,0	100,0
Total	30	100,0	

(Q19)

25. Para você, o quanto é útil ter bom desempenho nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica para o seu dia a dia?

Graduação da escala de Likert:

1	Não muito útil
5	Muito útil

Grau da escala de Likert	Frequência observada	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	0	0	0
2	0	0	0
3	3	10,0	10,0
4	14	46,7	56,7
5	13	43,3	100,0
Total	30	100,0	

Apêndice C: Divulgação e convite para a pesquisa

Gmail - Pesquisa com licenciandos em música do Brasil



Mário André Wanderley Oliveira <mawoliveira@gmail.com>

Pesquisa com licenciandos em música do Brasil

Mário André Wanderley Oliveira <mawoliveira@gmail.com>

2 de junho de 2015 16:26

Para: "Professores de Música do Brasil (lista)" <professoresdemusicadobrasil@googlegroups.com>

Caros(as) colegas,

Saudações!

Durante este mês de junho, estará aberto para respostas o questionário [aqui linkado](#). Trata-se de um instrumento de coleta de dados de minha pesquisa de Doutorado em Música, realizado no PPGMus/UFRGS, sob orientação da Profa. Dra. Liane Hentschke.

O objetivo deste trabalho é investigar, em âmbito nacional, expectativas de licenciandos(as) em música em relação à sua formação inicial, bem como investigar valores por eles(as) atribuídos a esse processo.

Caso você seja licenciando(a) em música de uma instituição de ensino superior brasileira e tenha interesse em responder ao questionário (procedimento com duração média de 10 minutos), por favor, clique no [link](#).

Não farão parte desta etapa do trabalho apenas licenciandos(as) em Música da UFRGS - graduandos(as) a quem sou grato pela participação na primeira etapa da pesquisa.

Caso você seja professor(a) formador(a) de licenciatura em música de IES brasileira, o seu apoio, no sentido de divulgação do [link](#) (principalmente via compartilhamento em redes sociais ou e-mail), é valioso.

É igualmente valioso o apoio de quem simplesmente conhece licenciandos(as) em música de quaisquer IES brasileiras e pode lhe(s) encaminhar o [link](#) para o questionário.

Estou à disposição para responder a dúvidas, bem como para ouvir sugestões e demais comentários sobre a pesquisa, via [Facebook](#) ou através do e-mail: mario.andre@ufrgs.br.

Grato por sua atenção e, antecipadamente, por sua participação, que, direta e/ou indireta, é mais do que bem-vinda.

Atenciosamente,

Mário André Wanderley Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Programa de Pós-Graduação em Música

Telefones: (51) 3308-4386 e 3308-4390

e-mail do PPG: ppgmus@ufrgs.br / mario.andre@ufrgs.br

Apêndice D: Instrumento final em formato *on-line*

1. Prezado(a) licenciando(a) em música,

Saudações.

Este questionário é direcionado a estudantes de cursos de licenciatura em música do Brasil. Trata-se de um instrumento de coleta de dados da minha pesquisa de Doutorado em Música (Área de concentração: Educação Musical), intitulada: Motivação na formação para atuar na educação básica: um estudo com licenciandos em música do Brasil.

Essa pesquisa, sob orientação da professora Dra. Liane Hentschke, tem como objetivo investigar aspectos motivacionais de licenciandos(as) em música frente à própria formação.

Caso aceite responder ao questionário, agradeço-lhe antecipadamente e peço-lhe que leia esta apresentação até o final e marque o campo indicado.

Informo que o anonimato dos respondentes é garantido nesta pesquisa e os dados aqui gerados somente serão utilizados para fins acadêmicos/científicos. A sua participação nesta pesquisa não lhe gerará custos e nem ganhos financeiros.

Caso você queira mais informações ou confirmação da idoneidade desta pesquisa, entre, por favor, em contato com a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGMus/UFRGS).

Mais uma vez, o meu agradecimento.

**Mário André Wanderley Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Música
Telefones: (51) 3308-4386 e 3308-4390
e-mail: ppgmus@ufrgs.br**


Li, entendi e aceito contribuir com a pesquisa.

 Compartilhar

Observação: as páginas seguintes só eram acessíveis aos que marcassem esse item.

2. Você é, atualmente, estudante de um curso de licenciatura em música?

- Sim
- Não



Observação: o respondente que indicasse “Não” não poderia responder aos itens seguintes e era direcionado ao item 37 (página final), onde há um agradecimento pelo interesse em participar da pesquisa e um campo onde poderia indicar contatos de licenciandos.

3. Qual é a sua idade? (em anos)**4. Sexo:**

- Masculino
- Feminino


5. Qual o ano do seu ingresso no curso de licenciatura?

- 2010
- 2011
- 2012
- 2013
- 2014
- 2015

Outro (especifique)

6. A modalidade do seu curso é:

- Presencial
- À distância



Observação: o respondente que indicasse “Presencial” era direcionado ao item 7; o que indicasse “À distância, ao 8.

7. Em que instituição você cursa a Licenciatura em Música? (As instituições estão listadas em ordem alfabética, caso você não encontre a sua, clique na opção outro.)

- Centro Universitário de Barra Mansa (UBM)
- Centro Universitário Metodista IPA (IPA)
- Centro Universitário Metodista Isabela Hendrix (CEUNIH)
- Centro Universitário Sant'Anna (UNISANT'ANNA)
- Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP)
- Faculdade Batista do Rio de Janeiro (FABAT)
- Faculdade Campo Limpo Paulista (FACCAMP)
- Faculdade de Artes do Paraná (FAP)
- Faculdade de Ciências Aplicadas de Cascavel (FACIAP)
- Faculdade de Ciências da Fundação Instituto Tecnológico de Osasco (FAC-FITO)
- Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina (FAFIDIA)
- Faculdade de Música Carlos Gomes (FMCG)
- Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES)
- Faculdade Evangélica de Salvador (FACESA)
- Faculdade Integral Cantareira (F.I.C.)
- Faculdade Mozarteum de São Paulo (FAMOSP)
- Faculdade Nazarena do Brasil (FNB)
- Faculdade Paulista de Artes (FPA)
- Faculdade Santa Cecília (FASC)
- Faculdade Santa Marcelina (FASM)
- Faculdade Serra da Mesa (FASEM)
- FIAM-FAAM Centro Universitário (FIAM-FAM)
- Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)
- Instituto Brasileiro de Educação Superior Continuada (IBEC-UNINACIONAL)
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertão)
- Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)
- Universidade Cândido Mendes (UCAM)
- Universidade Católica de Salvador (UCSAL)
- Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)
- Universidade de Brasília (UNB)
- Universidade de Passo Fundo (UPF)
- Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP)
- Universidade de São Paulo (USP) – Ribeirão Preto

- Universidade de São Paulo (USP) – São Paulo
- Universidade de Sorocaba (UNISO)
- Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
- Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
- Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
- Universidade do Estado do Maranhão (UEMA)
- Universidade do Estado do Pará (UEPA)
- Universidade do Oeste Catarinense (UNOESC)
- Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)
- Universidade do Planalto Catarinense (UNIPALC)
- Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)
- Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
- Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
- Universidade Estadual de Londrina (UEL)
- Universidade Estadual de Maringá (UEM)
- Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
- Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
- Universidade Estadual do Ceará (UECE)
- Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)
- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)
- Universidade Federal da Bahia (UFBA)
- Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
- Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
- Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
- Universidade Federal de Goiás (UFG)
- Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
- Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
- Universidade Federal de Pelotas (UFPEl)
- Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
- Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
- Universidade Federal de Roraima (UFRR)
- Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
- Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
- Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ)
- Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

- Universidade Federal do Acre (UFAC)
- Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
- Universidade Federal do Ceará (UFC) – Fortaleza
- Universidade Federal do Ceará (UFC) – Juazeiro do Norte
- Universidade Federal do Ceará (UFC) – Sobral
- Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
- Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)
- Universidade Federal do Pará (UFPA)
- Universidade Federal do Paraná (UFPR)
- Universidade Federal do Piauí (UFPI)
- Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
- Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)
- Outro (especifique)

8. Em que instituição você cursa a licenciatura em música?

- Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR)
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
- Universidade de Brasília (UNB)
- Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES)
- Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS-MG)
- Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR)
- Outro (especifique)

9. Em que estado você reside?

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="radio"/> Acre | <input type="radio"/> Mato Grosso | <input type="radio"/> Rio Grande do Sul |
| <input type="radio"/> Alagoas | <input type="radio"/> Mato Grosso do Sul | <input type="radio"/> Rondônia |
| <input type="radio"/> Amapá | <input type="radio"/> Minas Gerais | <input type="radio"/> Roraima |
| <input type="radio"/> Amazonas | <input type="radio"/> Pará | <input type="radio"/> São Paulo |
| <input type="radio"/> Bahia | <input type="radio"/> Paraíba | <input type="radio"/> Santa Catarina |
| <input type="radio"/> Ceará | <input type="radio"/> Paraná | <input type="radio"/> Sergipe |
| <input type="radio"/> Distrito Federal | <input type="radio"/> Pernambuco | <input type="radio"/> Tocantins |
| <input type="radio"/> Goiás | <input type="radio"/> Piauí | <input type="radio"/> Moro em outro país |
| <input type="radio"/> Espírito Santo | <input type="radio"/> Rio de Janeiro | |
| <input type="radio"/> Maranhão | <input type="radio"/> Rio Grande do Norte | |

10. Você frequentou outros cursos, além da licenciatura em música? (exemplos: cursos de extensão, outra graduação, especialização, mestrado, doutorado, etc.)

- Sim
 Não

Observação: o respondente que indicasse “Sim” era encaminhado ao item 11; o que indicasse “Não”, ao item 12.

11. Quais?

- Outra graduação
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado
 Cursos de extensão
 Outro (especifique)

12. Atualmente você trabalha na área de educação musical?

- Sim
 Não

Observação: o respondente que indicasse “Sim” era encaminhado ao item 13; o que indicasse “Não”, ao item 15.

13. Onde você trabalha?

- Educação Básica
- Escola de Música/Conservatório
- Ensino Superior
- Projeto Social/ONG
- Aulas Particulares
- Outro (especifique)

14. Desde quando?

- Antes de entrar no curso de licenciatura em música
- Desde os primeiros semestres do curso (antes da metade do curso)
- Desde os últimos semestres do curso (a partir da metade do curso)

15. Onde você pretende atuar após concluir a graduação?

- Educação Básica
- Escola de Música/Conservatório
- Ensino Superior
- Projeto Social/ONG
- Aulas Particulares
- Outro (especifique)

Caro(a) respondente,

Agradeço pelas respostas dadas até aqui!

Nesta próxima etapa, você deverá assinalar o número que melhor representar o seu posicionamento acerca dos enunciados.

01

16. Comparado ao de seus colegas, como você espera que seja o seu desempenho nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica neste ano?

1 - Muito pior do que o dos colegas	2	3	4	5 - Muito melhor do que o dos colegas
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

02

17. Como você espera que seja o seu desempenho nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica neste ano?

1 - Muito ruim	2	3	4	5 - Muito bom
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

03

18. Como você é nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

1 - Muito ruim	2	3	4	5 - Muito bom
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

04

19. Onde você se colocaria se você ordenasse os seus colegas de curso daquele que você considera ter o pior desempenho nas atividades (disciplinas, estágio, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica até aquele que você considera ter o melhor desempenho?

1 - Pior desempenho	2	3	4	5 - Melhor desempenho
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

05

20. Como tem sido o seu desempenho nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica neste ano?

1 - Muito ruim	2	3	4	5 - Muito bom
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

06

21. Para você, como são as atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

1 - Muito fáceis	2	3	4	5 - Muito difíceis
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

07

22. Em comparação com a maioria dos seus colegas, como são para você as atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

1 - Mais fáceis	2	3	4	5 - Mais difíceis
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q8

23. Comparadas com outras atividades do curso, como são as atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

1 - Mais fáceis 2 3 4 5 - Mais difíceis

Q9

24. O quanto você busca ter bom desempenho nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

1 - Pouco 2 3 4 5 - Muito

Q1

25. O quanto você deve se dedicar para ter bons conceitos/notas nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

1 - Pouco 2 3 4 5 - Muito

Q1

26. O quanto você deve estudar para ter bons conceitos/notas nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

1 - Pouco 2 3 4 5 - Muito

Q1

27. O quanto você busca ter bom desempenho nas atividades acadêmicas não diretamente relacionadas ao ensino de música na educação básica?

1 - Pouco 2 3 4 5 - Muito

Q1

28. O quanto você deve se dedicar para ter bons conceitos/notas nas atividades acadêmicas não diretamente relacionadas ao ensino de música na educação básica?

1 - Pouco 2 3 4 5 - Muito

Q1

29. O quanto você deve estudar para ter bons conceitos/notas nas atividades acadêmicas não diretamente relacionadas ao ensino de música na educação básica?

1 - Pouco 2 3 4 5 - Muito

n1

30. Para você, quão interessantes são as atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

1 - Pouco

2

3

4

5 - Muito

n1

31. O quanto você gosta das atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

1 - Pouco

2

3

4

5 - Muito

n1

32. Para você, o quanto é importante ter bom desempenho nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

1 - Pouco

2

3

4

5 - Muito

n1

33. Para você, o quanto é importante refletir sobre o ensino de música na educação básica?

1 - Pouco

2

3

4

5 - Muito

n1

34. Para você, o quanto é importante ter bons conceitos/notas nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

1 - Pouco

2

3

4

5 - Muito

n2

35. Para você, o quanto é útil ter bom desempenho nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica para o seu trabalho após o curso?

1 - Pouco

2

3

4

5 - Muito

n2

36. Para você, o quanto é útil ter bom desempenho nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica para o seu dia a dia?

1 - Pouco

2

3

4

5 - Muito

37. Muito obrigado pela participação nesta pesquisa.

Caso você queira contribuir ainda mais, peço-lhe a gentileza de divulgar entre seus colegas (e/ou demais licenciandos em música conhecidos) o link deste questionário. A divulgação pode ser feita por e-mail e/ou redes sociais:

<https://pt.surveymonkey.com/r/?sm=kCp19DtZoOW%2fPypfJ6VhQjVpOh40%2bz0grLcAFpNsWkkICJE2ZRS00ihsSouASC3gidN66e4IWserz4y8Q%2f2DjtJiezPG1UpbOyozAx35m0c%3d>

Caso prefira, você pode indicar no campo abaixo o e-mail de licenciandos em música que você conheça.

 Compartilhar

Apêndice E: Frequências observadas nos itens da escala (estudo com a amostra geral)

(Q1)

16. Comparado ao de seus colegas, como você espera que seja o seu desempenho nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica neste ano?

Graduação da escala de Likert:

1	Muito pior do que o dos colegas
5	Muito melhor do que o dos colegas

Grau da escala de Likert	Frequência	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	1	0,2	0,2
2	17	3,6	3,8
3	135	28,3	32,1
4	228	47,8	79,9
5	96	20,1	100,0
Total	477	100,0	

(Q2)

17. Como você espera que seja o seu desempenho nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica neste ano?

Graduação da escala de Likert:

1	Muito ruim
5	Muito bom

Grau da escala de Likert	Frequência	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	5	1,0	1,0
2	15	3,1	4,2
3	89	18,7	22,9
4	163	34,2	57,0
5	205	43,0	100,0
Total	477	100,0	

(Q3)

18. Como você é nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

Graduação da escala de Likert:

1	Muito ruim
5	Muito bom

Grau da escala de Likert	Frequência	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	7	1,5	1,5
2	18	3,8	5,2
3	129	27,0	32,3
4	229	48,0	80,3
5	94	19,7	100,0
Total	477	100,0	

(Q4)

19. Onde você se colocaria se você ordenasse os seus colegas de curso daquele que você considera ter o pior desempenho nas atividades (disciplinas, estágio, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica até aquele que você considera ter o melhor desempenho?

Graduação da escala de Likert:

1	Pior desempenho
5	Melhor desempenho

Grau da escala de Likert	Frequência	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	4	0,8	0,8
2	26	5,5	6,3
3	171	35,8	42,1
4	207	43,4	85,5
5	69	14,5	100,0
Total	477	100,0	

(Q5)

20. Como tem sido o seu desempenho nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica neste ano?

Graduação da escala de Likert:

1	Muito ruim
5	Muito bom

Grau da escala de Likert	Frequência	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	9	1,9	1,9
2	25	5,2	7,1
3	124	26,0	33,1
4	203	42,6	75,7
5	116	24,3	100,0
Total	477	100,0	

(Q6)

21. Para você, como são as atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

Graduação da escala de Likert:

1	Muito fáceis
5	Muito difíceis

Grau da escala de Likert	Frequência	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	24	5,0	5,0
2	94	19,7	24,7
3	237	49,7	74,4
4	104	21,8	96,2
5	18	3,8	100,0
Total	477	100,0	

(Q7)

22. Em comparação com a maioria dos seus colegas, como são para você as atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

Graduação da escala de Likert:

1	Mais fáceis
5	Mais difíceis

Grau da escala de Likert	Frequência	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	39	8,2	8,2
2	107	22,4	30,6
3	211	44,2	74,8
4	108	22,6	97,5
5	12	2,5	100,0
Total	477	100,0	

(Q8)

23. Comparadas com outras atividades do curso, como são as atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

Graduação da escala de Likert:

1	Mais fáceis
5	Mais difíceis

Grau da escala de Likert	Frequência observada	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	36	7,5	7,5
2	95	19,9	27,5
3	214	44,9	72,3
4	103	21,6	93,9
5	29	6,1	100,0
Total	477	100,0	

(Q9)

24. O quanto você busca ter bom desempenho nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

Graduação da escala de Likert:

1	Pouco
5	Muito

Grau da escala de Likert	Frequência observada	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	11	2,3	2,3
2	16	3,4	5,7
3	86	18,0	23,7
4	147	30,8	54,5
5	217	45,5	100,0
Total	477	100,0	

(Q10)

25. O quanto você deve se dedicar para ter bons conceitos/notas nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

Graduação da escala de Likert:

1	Pouco
5	Muito

Grau da escala de Likert	Frequência observada	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	9	1,9	1,9
2	26	5,5	7,3
3	91	19,1	26,4
4	146	30,6	57,0
5	205	43,0	100,0
Total	477	100,0	

(Q11)

26. O quanto você deve estudar para ter bons conceitos/notas nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

Graduação da escala de Likert:

1	Pouco
5	Muito

Grau da escala de Likert	Frequência observada	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	9	1,9	1,9
2	32	6,7	8,6
3	99	20,8	29,4
4	143	30,0	59,3
5	194	40,7	100,0
Total	477	100,0	

(Q12)

27. O quanto você busca ter bom desempenho nas atividades acadêmicas não diretamente relacionadas ao ensino de música na educação básica?

Graduação da escala de Likert:

1	Pouco
5	Muito

Grau da escala de Likert	Frequência observada	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	2	0,4	0,4
2	23	4,8	5,2
3	99	20,8	26,0
4	172	36,1	62,1
5	181	37,9	100,0
Total	477	100,0	

(Q13)

28. O quanto você deve se dedicar para ter bons conceitos/notas nas atividades acadêmicas não diretamente relacionadas ao ensino de música na educação básica?

Graduação da escala de Likert:

1	Pouco
5	Muito

Grau da escala de Likert	Frequência observada	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	3	0,6	0,6
2	20	4,2	4,8
3	93	19,5	24,3
4	170	35,6	60,0
5	191	40,0	100,0
Total	477	100,0	

(Q14)

29. O quanto você deve estudar para ter bons conceitos/notas nas atividades acadêmicas não diretamente relacionadas ao ensino de música na educação básica?

Graduação da escala de Likert:

1	Pouco
5	Muito

Grau da escala de Likert	Frequência observada	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	2	0,4	0,4
2	26	5,5	5,9
3	99	20,8	26,6
4	160	33,5	60,2
5	190	39,8	100,0
Total	477	100,0	

(Q15)

30. Para você, quão interessantes são as atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

Graduação da escala de Likert:

1	Pouco
5	Muito

Grau da escala de Likert	Frequência observada	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	19	4,0	4,0
2	37	7,8	11,7
3	96	20,1	31,9
4	131	27,5	59,3
5	194	40,7	100,0
Total	477	100,0	

(Q16)

31. O quanto você gosta das atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

Graduação da escala de Likert:

1	Pouco
5	Muito

Grau da escala de Likert	Frequência observada	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	22	4,6	4,6
2	37	7,8	12,4
3	112	23,5	35,8
4	145	30,4	66,2
5	161	33,8	100,0
Total	477	100,0	

(Q17)

32. Para você, o quanto é importante ter bom desempenho nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

Graduação da escala de Likert:

1	Pouco
5	Muito

Grau da escala de Likert	Frequência observada	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	5	1,0	1,0
2	11	2,3	3,4
3	56	11,7	15,1
4	113	23,7	38,8
5	292	61,2	100,0
Total	477	100,0	

(Q18)

33. Para você, o quanto é importante refletir sobre o ensino de música na educação básica?

Graduação da escala de Likert:

1	Pouco
5	Muito

Grau da escala de Likert	Frequência observada	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	2	0,4	0,4
2	7	1,5	1,9
3	29	6,1	8,0
4	68	14,3	22,2
5	371	77,8	100,0
Total	477	100,0	

(Q19)

- 34.** Para você, o quanto é importante ter bons conceitos/notas nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica?

Graduação da escala de Likert:

1	Pouco
5	Muito

Grau da escala de Likert	Frequência observada	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	8	1,7	1,7
2	10	2,1	3,8
3	61	12,8	16,6
4	142	29,8	46,3
5	256	53,7	100,0
Total	477	100,0	

(Q20)

- 35.** Para você, o quanto é útil ter bom desempenho nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica para o seu trabalho após o curso?

Graduação da escala de Likert:

1	Pouco
5	Muito

Grau da escala de Likert	Frequência observada	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	10	2,1	2,1
2	12	2,5	4,6
3	66	13,8	18,4
4	101	21,2	39,6
5	288	60,4	100,0
Total	477	100,0	

(Q21)

36. Para você, o quanto é útil ter bom desempenho nas atividades acadêmicas (disciplinas, estágios, etc.) relacionadas ao ensino de música na educação básica para o seu dia a dia?

Graduação da escala de Likert:

1	Pouco
5	Muito

Grau da escala de Likert	Frequência observada	Percentual da amostra	Percentual acumulado
1	15	3,1	3,1
2	17	3,6	6,7
3	79	16,6	23,3
4	111	23,3	46,5
5	255	53,5	100,0
Total	477	100,0	

Apêndice F: Lista de cursos de licenciatura em música contabilizados

Após a coleta de dados desta pesquisa, que adotou a lista de cursos levantados por Grings (2015) com alguns acréscimos, ainda foram feitas atualizações na lista de cursos de licenciatura em música por meio de indicações presentes em mensagens dos respondentes e, também, por meio do cadastro das instituições de Ensino Superior do MEC (<http://emec.mec.gov.br/>). Neste Apêndice (F), estão listados os 216 cursos contabilizados nesta pesquisa até o dia 3 de setembro de 2015. No Apêndice G, estão disponíveis dados descritivos acerca desses dados.

UF: Acre

	IES	Natureza jurídica	Modalidade	Cidade
1.	UFAC	Pública	Presencial	Rio Branco
2.	CEUCLAR	Privada	EaD	Rio Branco
3.	UnB	Pública	EaD	Acrelândia
4.	UnB	Pública	EaD	Brasiléia
5.	UnB	Pública	EaD	Cruzeiro do Sul
6.	UnB	Pública	EaD	Feijó
7.	UnB	Pública	EaD	Rio Branco
8.	UnB	Pública	EaD	Sena Madureira
9.	UnB	Pública	EaD	Tarauacá
10.	UnB	Pública	EaD	Xapuri

UF: Alagoas

	IES	Natureza jurídica	Modalidade	Cidade
11.	UFAL	Pública	Presencial	Maceió
12.	CEUCLAR	Privada	EaD	Maceió

UF: Amapá

Não foram encontrados cursos de licenciatura em música.

UF: Bahia

	IES	Natureza jurídica	Modalidade	Cidade
13.	UFBA	Pública	Presencial	Salvador
14.	UCSAL	Privada	Presencial	Salvador
15.	FACESA	Privada	Presencial	Salvador
16.	UEFS	Pública	Presencial	Feira de Santana
17.	UFRGS	Pública	EaD	Irecê
18.	CEUCLAR	Privada	EaD	Barreiras
19.	CEUCLAR	Privada	EaD	Feira de Santana
20.	CEUCLAR	Privada	EaD	Vitória da Conquista

UF: Ceará

	IES	Natureza jurídica	Modalidade	Cidade
21.	UECE	Pública	Presencial	Fortaleza
22.	UFC	Pública	Presencial	Fortaleza
23.	UFC	Pública	Presencial	Sobral
24.	UFCA	Pública	Presencial	Juazeiro do Norte

UF: Distrito Federal

	IES	Natureza jurídica	Modalidade	Cidade
25.	UNB	Pública	Presencial	Brasília
26.	UnB	Pública	EaD	Brasília
27.	CEUCLAR	Privada	EaD	Brasília

UF: Espírito Santo

	IES	Natureza jurídica	Modalidade	Cidade
28.	UFES	Pública	Presencial	Vitória
29.	FAMES	Pública	Presencial	Vitória
30.	CEUCLAR	Privada	EaD	Vitória
31.	UNIMES	Privada	EaD	Mucurici

UF: Goiás

	IES	Natureza jurídica	Modalidade	Cidade
32.	UFG	Pública	Presencial	Goiânia
33.	IFG	Pública	Presencial	Goiânia
34.	FASEM	Privada	Presencial	Uruaçu
35.	UnB	Pública	EaD	Anápolis
36.	UnB	Pública	EaD	Águas Lindas de Goiás
37.	UnB	Pública	EaD	Posse
38.	CEUCLAR	Privada	EaD	Rio Verde

UF: Maranhão

	IES	Natureza jurídica	Modalidade	Cidade
39.	UEMA	Pública	Presencial	São Luís
40.	UFMA	Pública	Presencial	São Luís

UF: Minas Gerais

	IES	Natureza jurídica	Modalidade	Cidade
41.	UFMG	Pública	Presencial	Belo Horizonte
42.	UEMG	Pública	Presencial	Belo Horizonte
43.	UFU	Pública	Presencial	Uberlândia
44.	UFJF	Pública	Presencial	Juiz de Fora
45.	UNIMONTES	Pública	Presencial	Montes Claros
46.	UFOP	Pública	Presencial	Ouro Preto
47.	UFSJ	Pública	Presencial	São João del-Rei
48.	UnB	Pública	EaD	Buritiz
49.	UnB	Pública	EaD	Ipatinga
50.	CEUNIH	Privada	Presencial	Belo Horizonte
51.	FAFIDIA	Privada	Presencial	Diamantina
52.	UNINCOR	Privada	Presencial	Três Corações
53.	CEUCLAR	Privada	EaD	Belo Horizonte
54.	CEUCLAR	Privada	EaD	Belo Horizonte
55.	UNINCOR	Privada	EaD	Belo Horizonte
56.	UNINCOR	Privada	EaD	Betim
57.	UNINCOR	Privada	EaD	Caxambu
58.	UNINCOR	Privada	EaD	São Gonçalo do Sapucaí
59.	UNINCOR	Privada	EaD	Três Corações
60.	UNIS-MG	Privada	EaD	Betim
61.	UNIS-MG	Privada	EaD	Betim

62.	UNIS-MG	Privada	EaD	Formiga
63.	UNIS-MG	Privada	EaD	Varginha
64.	UNIS-MG	Privada	EaD	Varginha

UF: Mato Grosso

	IES	Natureza jurídica	Modalidade	Cidade
65.	UFMT	Pública	Presencial	Cuiabá
66.	UnB	Pública	EaD	Primavera do Leste
67.	CEUCLAR	Privada	EaD	Cuiabá
68.	CEUCLAR	Privada	EaD	Rondonópolis

UF: Mato Grosso do Sul

	IES	Natureza jurídica	Modalidade	Cidade
69.	UFMS	Pública	Presencial	Campo Grande
70.	UFRGS	Pública	EaD	Amambai
71.	CEUCLAR	Privada	EaD	Campo Grande

UF: Pará

	IES	Natureza jurídica	Modalidade	Cidade
72.	UFPA	Pública	Presencial	Belém
73.	UEPA	Pública	Presencial	Belém

UF: Paraíba

	IES	Natureza jurídica	Modalidade	Cidade
74.	UFPB	Pública	Presencial	João Pessoa
75.	UFCG	Pública	Presencial	Campina Grande

UF: Paraná

	IES	Natureza jurídica	Modalidade	Cidade
76.	UFPR	Pública	Presencial	Curitiba
77.	EMBAP	Pública	Presencial	Curitiba
78.	UNESPAR	Pública	Presencial	Curitiba
79.	UNILA	Pública	Presencial	Foz do Iguaçu
80.	UEPG	Pública	Presencial	Ponta Grossa
81.	UEL	Pública	Presencial	Londrina
82.	UEM	Pública	Presencial	Maringá
83.	PUCPR	Privada	Presencial	Curitiba
84.	FACIAP	Privada	Presencial	Cascavel
85.	CESUMAR	Privada	Presencial	Maringá
86.	CEUCLAR	Privada	EaD	Curitiba

UF: Pernambuco

	IES	Natureza jurídica	Modalidade	Cidade
87.	UFPE	Pública	Presencial	Recife
88.	IFPE	Pública	Presencial	Recife
89.	IFSertão	Pública	Presencial	Petrolina

UF: Piauí

	IES	Natureza jurídica	Modalidade	Cidade
90.	UFPI	Pública	Presencial	Teresina

UF: Rio de Janeiro

	IES	Natureza jurídica	Modalidade	Cidade
91.	UFRJ	Pública	Presencial	Rio de Janeiro
92.	UNIRIO	Pública	Presencial	Rio de Janeiro
93.	CBM	Privada	Presencial	Rio de Janeiro
94.	FABAT	Privada	Presencial	Rio de Janeiro
95.	IBEC	Privada	Presencial	São João de Meriti
96.	UBM	Privada	Presencial	Barra Mansa
97.	UCAM	Privada	Presencial	Friburgo

UF: Rio Grande do Norte

	IES	Natureza jurídica	Modalidade	Cidade
98.	UFRN		Presencial	Natal
99.	UERN		Presencial	Mossoró

UF: Rio Grande do Sul

	IES	Natureza jurídica	Modalidade	Cidade
100.	UFRGS	Pública	Presencial	Porto Alegre
101.	UERGS	Pública	Presencial	Montenegro
102.	UFSM	Pública	Presencial	Santa Maria
103.	UFPeI	Pública	Presencial	Pelotas
104.	UNIPAMPA	Pública	Presencial	Bagé

105.	IPA	Privada	Presencial	Porto Alegre
106.	EST	Privada	Presencial	São Leopoldo
107.	ISEI	Privada	Presencial	Ivoti
108.	UCS	Privada	Presencial	Caxias do Sul
109.	UPF	Privada	Presencial	Passo Fundo
110.	UFRGS	Pública	EaD	Bagé
111.	UFRGS	Pública	EaD	Caxias do Sul
112.	UFRGS	Pública	EaD	Gravataí
113.	UFRGS	Pública	EaD	Ijuí
114.	UFRGS	Pública	EaD	Lajeado
115.	UFRGS	Pública	EaD	Osório
116.	UFRGS	Pública	EaD	Passo Fundo
117.	UFRGS	Pública	EaD	Pelotas
118.	UFRGS	Pública	EaD	Porto Alegre
119.	UFRGS	Pública	EaD	Santa Maria
120.	UFRGS	Pública	EaD	São Leopoldo
121.	UFRGS	Pública	EaD	Sapiranga
122.	UFRGS	Pública	EaD	Três Cachoeiras
123.	UFSCar	Pública	EaD	Itaqui
124.	CEUCLAR	Privada	EaD	Pelotas

UF: Rondônia

	IES	Natureza jurídica	Modalidade	Cidade
125.	UNIR	Pública	Presencial	Porto Velho
126.	UFRGS	Pública	EaD	Porto Velho
127.	CEUCLAR	Privada	EaD	Buritis
128.	CEUCLAR	Privada	EaD	Ji-Paraná
129.	CEUCLAR	Privada	EaD	Porto Velho

130.	CEUCLAR	Privada	EaD	São Miguel do Guaporé
131.	CEUCLAR	Privada	EaD	Vilhena

UF: Roraima

	IES	Natureza jurídica	Modalidade	Cidade
132.	UFRR	Pública	Presencial	Boa Vista
133.	UnB	Pública	EaD	Boa Vista
134.	CEUCLAR	Privada	EaD	Boa Vista

UF: Santa Catarina

	IES	Natureza jurídica	Modalidade	Cidade
135.	UDESC	Pública	Presencial	Florianópolis
136.	FURB	Privada	Presencial	Blumenau
137.	UNC	Privada	Presencial	Porto União
138.	UNIPLAC	Privada	Presencial	Lages
139.	UNIVALI	Privada	Presencial	Saco Grande
140.	UNOESC	Privada	Presencial	Videira
141.	UFRGS	Pública	EaD	Itaiópolis
142.	UFRGS	Pública	EaD	São Bento do Sul

UF: São Paulo

	IES	Natureza jurídica	Modalidade	Cidade
143	USP		Presencial	São Paulo
144	UNESP		Presencial	São Paulo
145	USP		Presencial	Ribeirão Preto

146	UNICAMP	Presencial	Campinas
147	UFSCar	Presencial	São Carlos
148	FASM	Presencial	São Paulo
149	FIC	Presencial	São Paulo
150	FIAM-FAAM	Presencial	São Paulo
151	FMCG	Presencial	São Paulo
152	FNB	Presencial	Campinas
153	FPA	Presencial	São Paulo
154	UNOESTE	Presencial	Presidente Prudente
155	UNISANTOS	Presencial	Santos
156	UNISO	Presencial	Sorocaba
157	UNIMES	Presencial	Santos
158	UNASP	Presencial	São Paulo
159	UNIMEP	Presencial	Piracicaba
160	UNISANT'ANNA	Presencial	São Paulo
161	USC	Presencial	Bauru
162	FASC	Presencial	Pindamonhangaba
163	FAMOSP	Presencial	São Paulo
164	FAC-FITO	Presencial	Osasco
165	FACCAMP	Presencial	Campo Limpo Paulista
166	F.I.C.	Presencial	Campinas
167	UFSCar	EaD	Araras
168	UFSCar	EaD	Barretos
169	UFSCar	EaD	Cubatão
170	UFSCar	EaD	Guarulhos
171	UFSCar	EaD	Itapetininga
172	UFSCar	EaD	Jales
173	UFSCar	EaD	Osasco
174	UFSCar	EaD	São Carlos

175	CEUCLAR	EaD	Araçatuba
176	CEUCLAR	EaD	Barretos
177	CEUCLAR	EaD	Batatais
178	CEUCLAR	EaD	Bragança Paulista
179	CEUCLAR	EaD	Campinas
180	CEUCLAR	EaD	Caraguatatuba
181	CEUCLAR	EaD	Guaratinguetá
182	CEUCLAR	EaD	Mogi das Cruzes
183	CEUCLAR	EaD	Rio Claro
184	CEUCLAR	EaD	Santo André
185	CEUCLAR	EaD	São José do Rio Preto
186	CEUCLAR	EaD	São José dos Campos
187	CEUCLAR	EaD	São Paulo
188	UNIMES	EaD	Bauru
189	UNIMES	EaD	Birigui
190	UNIMES	EaD	Bragança Paulista
191	UNIMES	EaD	Cachoeira Paulista
192	UNIMES	EaD	Diadema
193	UNIMES	EaD	Guarulhos
194	UNIMES	EaD	Iguape
195	UNIMES	EaD	Itapevi
196	UNIMES	EaD	Itápolis
197	UNIMES	EaD	Itaquaquecetuba
198	UNIMES	EaD	Juquiá
199	UNIMES	EaD	Praia Grande
200	UNIMES	EaD	Ribeirão Preto
201	UNIMES	EaD	Santos
202	UNIMES	EaD	São Joaquim da Barra
203	UNIMES	EaD	São Paulo

204	UNIMES	EaD	São Paulo
205	UNIMES	EaD	São Paulo
206	UNIMES	EaD	São Paulo
207	UNIMES	EaD	São Paulo
208	UNIMES	EaD	São Paulo
209	UNIMES	EaD	São Vicente
210	UNIMES	EaD	Sorocaba
211	UNIMES	EaD	Taubaté
212	UNIMES	EaD	Terra Roxa
213	UNIMES	EaD	Vinhedo

UF: Sergipe

	IES	Natureza jurídica	Modalidade	Cidade
214.	UFS	Presencial	Presencial	Aracaju

UF: Tocantins

	IES	Natureza jurídica	Modalidade	Cidade
215.	UnB	Pública	EaD	Porto Nacional
216.	CEUCLAR	Privada	EaD	Palmas

Apêndice G: Distribuição dos cursos de licenciatura em música contabilizados

Cursos de licenciatura em música por regiões brasileiras

Região	Cursos	% do total	% acumulado
Sudeste	103	47,7	47,7
Sul	44	20,4	68,1
Nordeste	26	12,0	80,1
Norte	26	12,0	92,1
Centro-Oeste	17	7,9	100,0
Total	216	100%	

Cursos de licenciatura em música por unidades federativas

UF	Cursos	%	% acumulado
SP	69	31,9	31,9
RS	25	11,6	43,5
MG	23	10,6	54,2
PR	11	5,1	59,3
AC	10	4,6	63,9
BA	9	4,2	68,1
SC	8	3,7	71,8
GO	7	3,2	75,0
RJ	7	3,2	78,2
RO	7	3,2	81,5
CE	4	1,9	83,3

ES	4	1,9	85,2
MT	4	1,9	87,0
DF	3	1,4	88,4
MS	3	1,4	89,8
PE	3	1,4	91,2
RR	3	1,4	92,6
AL	2	0,9	93,5
AM	2	0,9	94,4
MA	2	0,9	95,4
PA	2	0,9	96,3
PB	2	0,9	97,2
RN	2	0,9	98,1
TO	2	0,9	99,1
PI	1	0,5	99,5
SE	1	0,5	100,0
AP	0	0	0
Total	216	100,0	

Cursos de licenciatura em música por natureza jurídica da IES

Natureza jurídica	Cursos	% do total
Privada	114	52,8
Pública	102	47,2

Cursos de licenciatura em música por modalidades

Modalidade	Cursos	% do total
EaD	116	53,7
Presencial	100	46,3
Total	216	100,0

Cursos por natureza jurídica das IES em diferentes regiões

Região	Natureza jurídica		Subtotal
	Privada	Pública	
Sudeste	79	24	103
Sul	14	30	44
Nordeste	6	20	26
Norte	9	17	26
Centro-Oeste	6	11	17
Total	114	102	216

Diferentes modalidades de licenciatura em música por regiões

Região	Modalidades	
	EAD	Presencial
Sudeste	62	41
Sul	18	26
Nordeste	6	20
Norte	19	7
Centro Oeste	11	6
Total	116	100

Diferentes modalidades de licenciatura em música por unidades federativas

UF	Modalidade	
	EAD	Presencial
AC	9	1
AL	1	1
AM	0	2
AP	0	0
BA	5	4
CE	0	4
DF	2	1
ES	2	2
GO	4	3
MA	0	2
MG	13	10
MS	2	1
MT	3	1
PA	0	2
PB	0	2
PE	0	3
PI	0	1
PR	1	10
RJ	0	7
RN	0	2
RO	6	1
RR	2	1
RS	15	10
SC	2	6
SE	0	1
SP	47	22
TO	2	0
Total	116	100

ANEXO

Anexo 1: Academic Scale

The following items assess adolescents' ability self-perceptions and subjective task values in the domain of mathematics. English, sports, instrumental music, or another achievement-related domain can be substituted for "math" in these items. All items were answered on scales ranging from 1 to 7.

ABILITY / EXPECTANCY

- 1. Compared to other students, how well do you expect to do in math this year?**
(much worse than other students, much better than other students)
- 2. How well do you think you will do in your math course this year?**
(very poorly, very well)
- 3. How good at math are you?**
(not at all good, very good)
- 4. If you were to order all the students in your math class from the worst to the best in math, where would you put yourself?**
(the worst, the best)
- 5. How have you been doing in math this year?**
(very poorly, very well)

PERCEIVED TASK DIFFICULTY

Task Difficulty

- 6. In general, how hard is math for you?**
(very easy, very hard)

7. Compared to most other students in your class, how hard is math for you?

(much easier, much harder)

8. Compared to most other school subjects that you take, how hard is math for you?

(my easiest course, my hardest course)

Required Effort

9. How hard would you have to try to do well in an advanced high school math course?

(not very hard, very hard)

10. How hard do you have to try to get good grades in math?

(a little, a lot)

11. How hard do you have to study for math tests to get a good grade?

(a little, a lot)

12. To do well in math I have to work

(much harder in math than in other subjects, much harder in other subjects than in math)

PERCEIVED Task Value

Intrinsic Interest Valued

13. In general, I find working on math assignments

(very boring, very interesting).

14. How much do you like doing math?

(not very much, very much)

Attainment Value/Importance

15. Is the amount of effort it will take to do well in advanced high school math courses worthwhile to you?

(not very worthwhile, very worthwhile)

16. I feel that, to me, being good at solving problems which involve math or reasoning mathematically is

(not at all important, very important)

17. How important is it to you to get good grades in math?

(not at all important, very important)

Extrinsic Utility Value

18. How useful is learning advanced high school math for what you want to do after you graduate and go to work?

(not very useful, very useful)

19. How useful is what you learn in advanced high school math for your daily life outside school?

(not at all useful, very useful)