

Ensinar e aprender música: perspectivas contemporâneas da motivação

Ana Francisca Schneider Grings
UFRGS
francisca.schneider@gmail.com

Liane Hentschke
UFRGS
liane.hentschke@portoweb.com.br

Mário André Wanderley Oliveira
UFRGS
mawoliveira@gmail.com

Edson Antônio de Freitas Figueiredo
UFRGS
figueiredo.edson@outlook.com

Daniela Barzotti Kohlrausch
UFRGS
danielak_arq@yahoo.com.br

Resumo do simpósio: Este simpósio tem como objetivo apresentar e discutir investigações desenvolvidas dentro de um grupo de pesquisa que, desde o ano de 2006, dedica-se a compreender os processos motivacionais envolvidos no ensinar e aprender música. Estes processos são observados nos mais diversos campos de atuação como na educação básica, nos cursos de graduação em música e em coros e, com amostras como professores de instrumentos e licenciados em música. Os referenciais teóricos utilizados fazem parte da perspectiva sócio cognitiva da motivação, sendo o Modelo de Expectativa e Valor a abordagem utilizada em dois trabalhos e a macro teoria da Autodeterminação utilizada em três trabalhos. Dos cinco trabalhos apresentados, quatro se caracterizam como *surveys* e um como estudo de entrevistas. Os resultados encontrados nas pesquisas apontam que o grau de interesse, importância e utilidade da Música, atribuído por crianças e adolescentes, aumenta à medida que os estudantes brasileiros pertencem a séries mais avançadas, em sentido oposto ao observado na maioria dos outros países. Podemos observar também que o Modelo de Expectativa e Valor, além de ser utilizado para pesquisas com crianças e adolescentes, pode ser utilizado para pesquisas com licenciandos em música. Em relação ao estilo motivacional do professor de instrumento observa-se que o predomínio masculino no estilo controlador como algo que está ligado a profundas questões históricas, sociais e políticas, sendo a prática de ensino de música um reflexo deste fenômeno amplo. Já em

relação aos coristas é observado que estes nem sempre buscam a atividade por motivos intrínsecos a ela e que o contexto coral, por vezes, frustra alguma das necessidades psicológicas básicas, podendo influenciar na motivação para continuar na atividade. Com relação aos professores de música é possível afirmar que a maioria deles procuram cursos de formação continuada, que já atuavam na área de educação musical antes de se formarem e que a educação básica é um espaço de atuação bastante procurado.

Palavras chave: motivação, educação musical, gênero, metas, licenciandos em música, professores de música.

Motivação para aprender música na escola e em atividade não-formais

Liane Hentschke

UFRGS

liane.hentschke@portoweb.com.br

Resumo: Este artigo apresenta o resultado da amostra brasileira da pesquisa internacional intitulada “Os significados da música para crianças e adolescentes em atividades musicais escolares e não-escolares”. Essa pesquisa teve o objetivo de investigar a importância e o significado atribuído pelos alunos às atividades musicais desenvolvidas em ambientes escolares e não-escolares. O método consistiu em um *survey* envolvendo 21.975 alunos de oito países, cujo questionário foi concebido sob a ótica do modelo de expectativa e valor de Eccles e Wigfield. No Brasil, fizeram parte da amostra 1848 alunos da 6 série do ensino fundamental à 3 série do ensino médio, de 11 cidades do Estado do Rio Grande do Sul. Os resultados do Brasil apontam que o grau de interesse, importância e utilidade da Música aumenta à medida que os estudantes brasileiros pertencem a séries mais avançadas, em sentido oposto ao observado na maioria dos outros países.

Palavras chave: motivação, música, escola.

Este Simpósio inicia com a apresentação do que no grupo de pesquisa Formação e Atuação de Profissionais em Música (FAPROM) chamamos de *pesquisa geradora*, intitulada “Os significados da música para crianças e adolescentes em atividades musicais escolares e não-escolares”. Este foi um projeto multinacional em motivação para aprender música que, a partir do qual foram desenvolvidos dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, além de outras pesquisas. Partes dos resultados desta pesquisa já foram apresentados e/ou publicados, no Brasil e no exterior. No entanto, o que será apresentado nesta ABEM de 2015, são dados que até hoje não foram tornados públicos pelos motivos que os ouvintes/leitores irão depreender.

A pesquisa em questão teve como objetivo geral investigar a importância e o significado atribuído pelos alunos às atividades musicais desenvolvidas em ambientes escolares e não-escolares. Os objetivos específicos foram: a) investigar como a música é vista em relação às outras artes e disciplinas no currículo; b) analisar como os alunos qualificam o conhecimento musical em relação às outras disciplinas quanto à importância para o seu

futuro profissional; e c) investigar como se configura a experiência musical não escolar dos alunos.

Aqui serão apresentados somente os resultados da amostra brasileira, pois a pesquisa envolveu oito países, sendo estes: Brasil, China, Coreia do Sul, Estados Unidos, Finlândia, Hong Kong, Israel e México. Cada país teve um grupo de pesquisa coordenador. No Brasil foi o FAPROM, coordenado por mim, e o Coordenador Geral foi o Professor Gary McPherson da University of Melbourne, Austrália. A pesquisa desenvolveu-se num período de quatro anos até o momento das primeiras publicações. Foi a maior pesquisa multinacional feita até os dias de hoje no campo da motivação para aprender em música e, os resultados de todos os países encontram-se em dois números do periódico *Research Studies in Music Education* 2010 (SAGE).

O referencial teórico da Pesquisa é baseado no modelo de Eccles e Wigfield (1993), como parte da Teoria Social Cognitiva de Bandura. Entre os vários estudos sobre a motivação estão os que abordam questões cognitivas, afetivas e sociais dos indivíduos e das razões que levam estes a envolverem-se com música ou outras atividades durante o curso de sua vida. Como mencionado no artigo que escrevemos sobre esta pesquisa

o modelo de expectativa e valor de Eccles et al. (1983) tem sido empregado em pesquisas em contextos de aprendizagem cujo objetivo reside na investigação das expectativas de resultado, do valor que os alunos atribuem ao seu aprendizado e das escolhas de envolvimento com as atividades” (Hentschke, et. al, 2009, p. 88).

O método utilizado foi o *survey* de grande porte envolvendo 21.975 estudantes dos oito países. No Brasil, fizeram parte da amostra 1.848 estudantes que cursavam entre a 6^o ano do ensino fundamental e o 3^o ano do ensino médio. O *survey* foi realizado em onze cidades do Estado do Rio Grande do Sul, em três situações de aprendizagem musical: Grupo 1, ter aula de música como disciplina curricular e atividade musical extracurricular ou fora da escola; Grupo 2, ter aula de música como disciplina curricular apenas na escola; Grupo 3, realizar alguma atividade musical extracurricular ou fora da escola. Cabe ressaltar que a amostra entre estes três grupos foi similar, uma vez que queríamos também compará-los entre si.

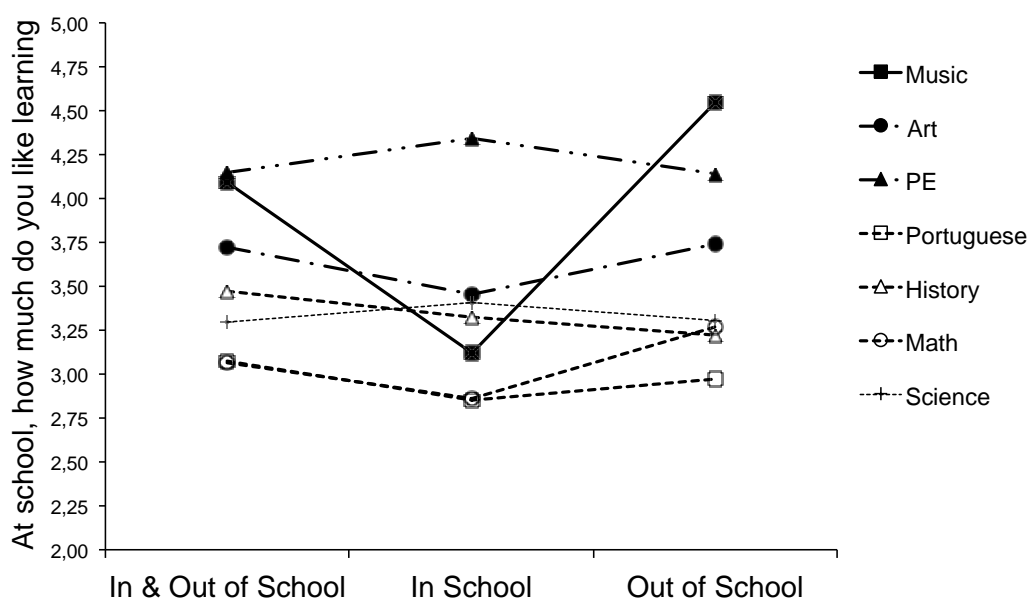
O instrumento de coleta de dados foi o questionário auto-administrado, concebido sob a ótica do modelo de expectativa e valor de Wigfield e Eccles (2002a, 2002b). O questionário era composto de 38 questões sobre o perfil dos alunos e suas opiniões quanto ao interesse, importância, dificuldade, utilidade, senso de competência e senso de confiança. Todos esses aspectos foram vistos em relação às disciplinas Artes, História, Ciências, Educação Física, Matemática, Português e Música. Este é primeiro grande banco de dados sobre motivação para aprender música internacional, bem como nacional, uma vez que o FAPROM possui hoje o maior número de trabalhos em motivação do Brasil. O banco de dados sobre motivação foi utilizado para o desenvolvimento de duas dissertações de mestrado, e de outros artigos científicos.

Os resultados do Brasil apontam que, o grau de interesse, importância e utilidade da música aumenta à medida que os estudantes brasileiros avançam nos anos de estudo, em sentido oposto ao observado na maioria dos outros países, como publicado em Hentschke (2010) e Hentschke, et.al. (2009). Os resultados da amostra brasileira apresentam, alto interesse e alto grau de importância em aprender música, mas somente nos grupos 1 e 3 como mostram as figuras que serão apresentadas. Já no grupo 2, os que têm música na escola, os resultados são surpreendentes.

No entanto, esses resultados precisariam ser analisados sob outros ângulos como, por exemplo, aos fatores envolvidos na motivação para aprender música. Conforme o referencial teórico utilizado, o senso de competência e de dificuldade de um indivíduo influenciam o valor que é dado à determinada atividade e, conseqüentemente, à sua motivação. Além desses, o contexto de aprendizagem também é outro fator motivacional importante considerado pelo modelo de expectativa e valor (ECCLES et al. 1983).

Os estudantes que tiveram educação musical como parte da educação formal foram os que atribuíram os níveis mais baixos de interesse, importância e utilidade.

Figura 1: O quanto você gosta de aprender.

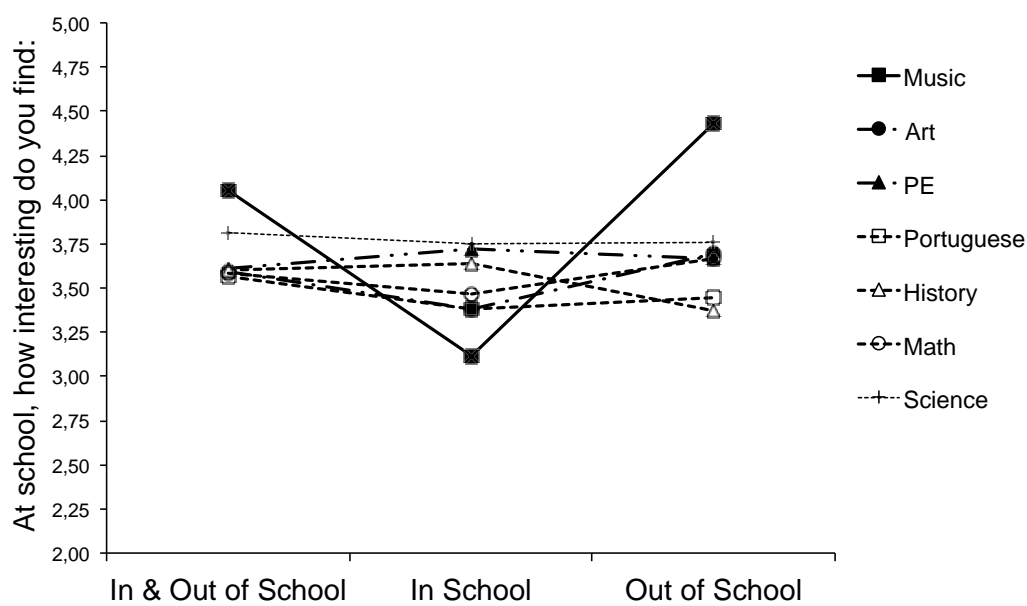


Type of Music Involvement ($p < .0001$; AB**, BC**, AC**)

Fonte: a autora.

Na Figura 1, bem como nas demais que seguem, é possível observar uma grande desmotivação para aprender música no contexto escolar do grupo 2 (In schools- Na escola), no interesse e na importância em aprender música. Este fato é preocupante e nos leva a refletir sobre as causas destes resultados, o que demandaria um estudo qualitativo, uma vez que esta pesquisa foi de cunho quantitativo com uma abrangência de grande amostra.

Figura 2: O quão interessante você acha que é aprender.

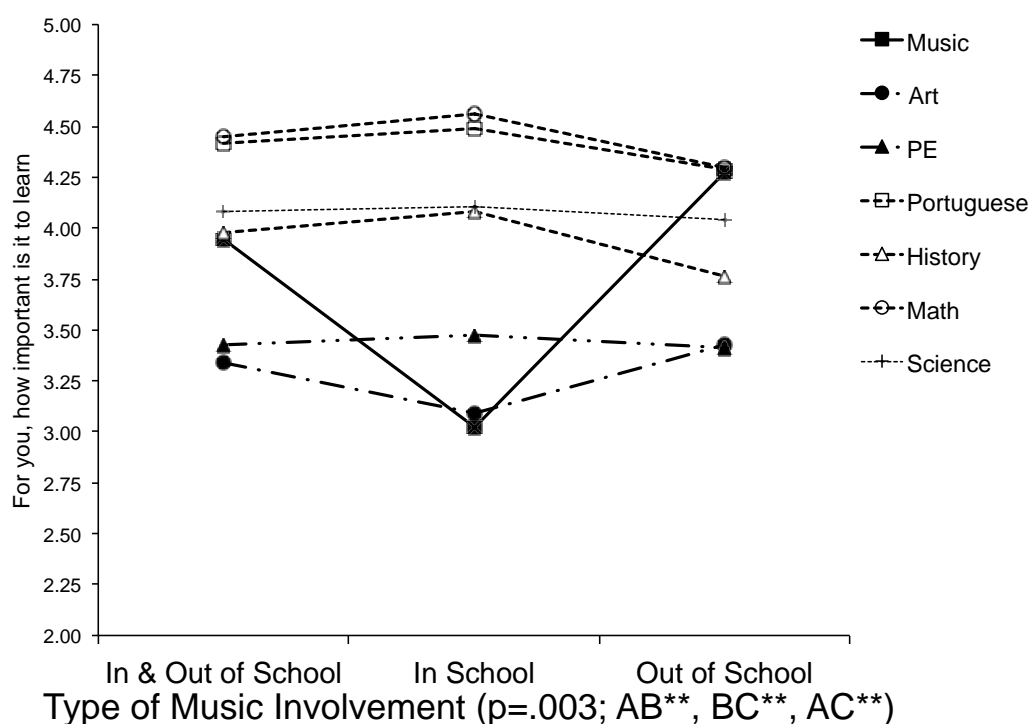


Type of Music Involvement ($p < .0001$; AB**, BC**, AC**)

Fonte: a autora.

Aqui é possível observar que em quase todas as disciplinas houve um padrão, que não foi seguido pelo aprendizado em música nas três situações de aprendizagem.

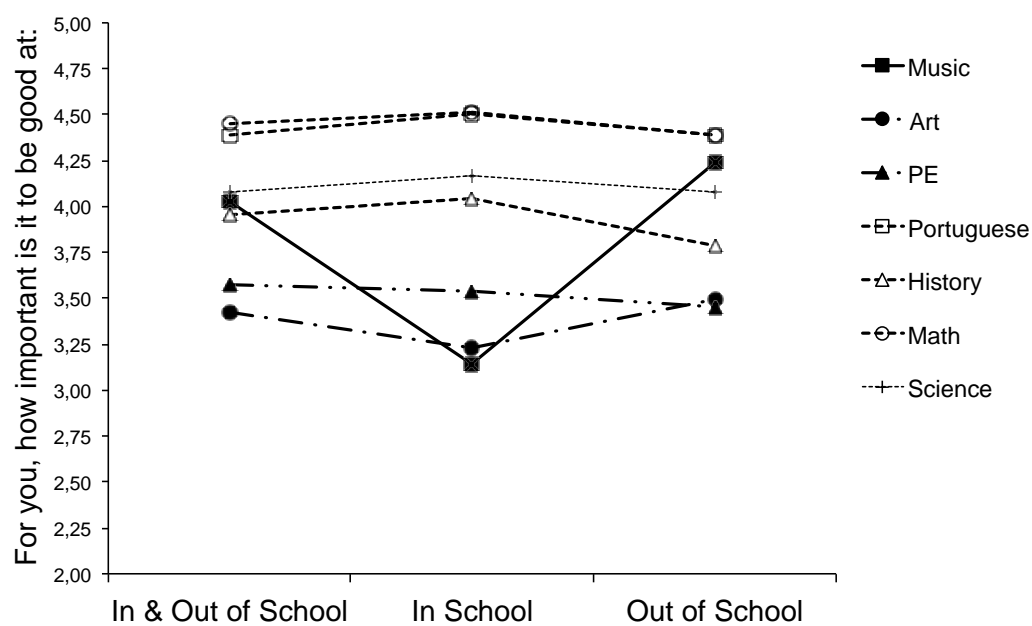
Figura 3: O quão importante é para você aprender.



Fonte: a autora

Neste caso ciências, português e matemática foram as disciplinas consideradas as mais importantes, no entanto, novamente a atividade musical na escola foi a considerada menos importante.

Figura 4: O quão importante para você é ser bom nas seguintes disciplinas.

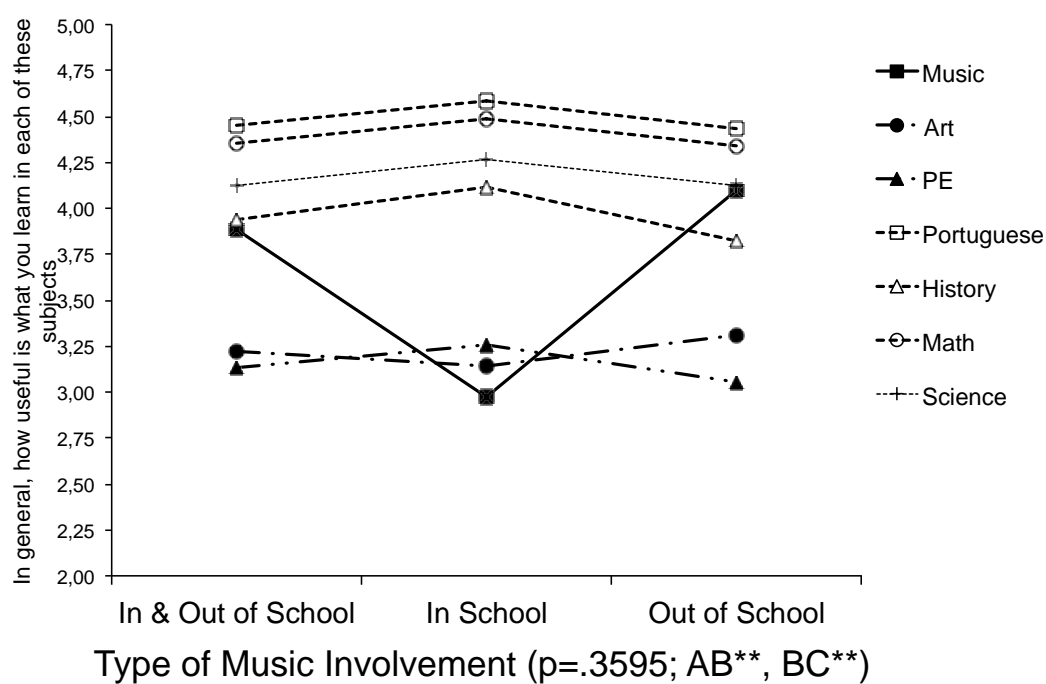


Type of Music Involvement ($p=.0074$; AB**, BC**)

Fonte: a autora.

As disciplinas mais valorizadas são as que vão repercutir na sequência escolar e de vida dos estudantes, no entanto, a aprendizagem musical fora da escola também é uma atividade que eles consideram como sendo muito importante.

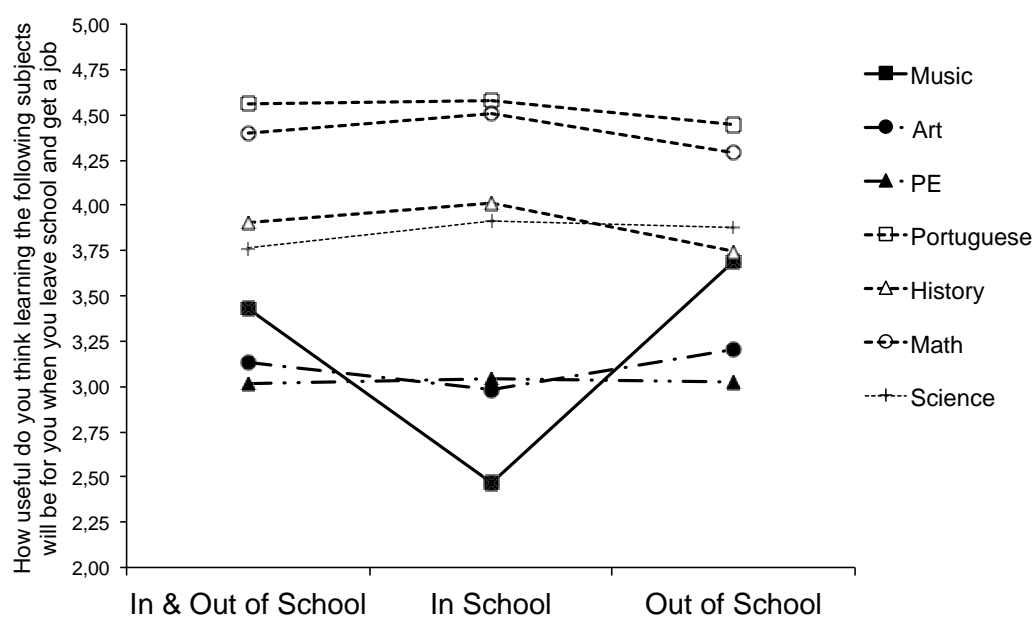
Figura 5: O quão importante é o que você aprende em cada uma destas disciplinas.



Fonte: a autora.

Aprender música fora da escola é tão importante quanto ciências. Há, sem dúvida, uma preferência clara em aprender música em ambientes não-escolares.

Figura 6: O quão importante são estas disciplinas para quando você deixar a escola e procurar um emprego



Type of Music Involvement (p=.0086; AB**, BC**)

Fonte: a autora.

Neste caso, Figura 6, a música ficou acima somente de artes e educação física, no espaço fora da escola e abaixo de todas quando a música é considerada como componente curricular.

Observando todas as figuras aqui apresentadas, como recorte do *survey* brasileiro é possível inferir que os resultados do baixo interesse, importância e utilidade da educação musical na escola pode ser relacionada aos seguintes fatores:

- a) Existe, como sabemos, uma lacuna entre as aprendizagens formais e não-formais no que tange às experiências de aprendizagens, materiais, novas tecnologias digitais

entre outras;

- b) Na maioria das escolas ainda vigora o ensino tradicional de música, com atividades e repertórios tradicionais, e muitas vezes uma formação inadequada por parte dos professores que ministram esta disciplina;
- c) Falta de recursos disponíveis na escolar, no que tange aos equipamentos e instrumentos musicais disponíveis e infraestrutura de espaço adequados.
- d) A aprendizagem não-formal também exerce um grande fascínio para os estudantes, significando provavelmente uma atividade que eles optam em participar, ou fazem da forma que os convém.
- e) Música também pode significar um apelo para os estudantes que pretendem ascender profissionalmente, muito similar às atividades esportivas (Almeida, 2005; Kleber, 2006; Stein, 1998).

Como educadores musicais temos que levar em conta a motivação dos estudantes para engajarem-se com atividades musicais que sejam importantes para eles. A educação musical escolar, deve ser repensada de acordo com o parâmetros contemporâneos dos acessos múltiplos que os estudantes possuem fora da escola em situações de aprendizagem não-formais. Novas tecnologias digitais, estão por todos os lados, além de outras formas mais rápidas de se fazer música (instrumentos digitais, sistemas de gravação, *home studio*, entre outras).

Como mencionado no início, havia uma razão de não tornar publico estes resultados, uma vez que a área de educação musical encontra-se em processo de ascensão no que tange à inserção da música nas escolas. Todavia, um sinal de alerta está diante de nós no momento que observamos resultados como os aqui apresentados. Melhoria dos currículos de graduação, em direção às novas tendências internacionais de formação de professores, principalmente no uso de novas tecnologias digitais. Formação em serviço, tão importante para que os professores que atuam na educação básica tenham o apoio e senso de pertencimento necessário para realizar o seu trabalho com competência sempre dialogando com os estudantes, suas experiências e seus conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar.

Referências

ALMEIDA, C. M. G. **Educação musical não-formal e atuação profissional**: um *survey* em oficinas de música de Porto Alegre. 2005. 168 fl. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

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

ECCLES, J.; WIGFIELD, A.; HAROLD, R. D.; BLUMENFELD, P. Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. **Child development**, v. 64, 830-847, 1993.

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

HENTSCHKE, Liane et al. Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares. **Etd - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 10, p.85-104, out. 2009. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/>>. Acesso em: 25. Out. 2013.

KLEBER, M. **A prática de educação musical em ONG's**: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. 2006. 353 fl. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

STEIN, M. R. A. (1998). **Oficinas de música: uma etnografia dos estudos dos processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

WIGFIELD, A.; ECLLES, J. Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*. **Academic Press**, v. 25, p. 68-81, 2000.

WIGFIELD, A., & ECCLES, J. S. (Eds.). *Development of achievement motivation*. San Diego, CA.: **Academic Press**, 2002a.

WIGFIELD, A., & ECCLES, J. S. The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), **Development of achievement motivation** (p. 91–120). San Diego, CA: Academic Press, 2002b.

Aspectos motivacionais de licenciandos em música sobre a sua formação: resultados de um estudo-piloto

Mário André Wanderley Oliveira
UFRGS
mawoliveira@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta resultados iniciais de uma pesquisa que objetiva investigar, em âmbito nacional, expectativas e valores atribuídos por licenciandos em música à sua formação. O referencial teórico do trabalho é baseado no Modelo de Expectativa e Valor (ECCLES; O'NEILL; WIGFIELD, 2005). De acordo com esse Modelo, as expectativas de sucesso frente a uma tarefa, bem como as autocrenças de habilidade para realizá-la, são relevantes aspectos para se investigar a motivação dos indivíduos que a realizam. Além desses aspectos, as dificuldades percebidas dessa tarefa, bem como os valores que lhe são atribuídos, são relevantes construtos para esse entendimento. Como método para esta pesquisa, que possui abordagem quantitativa, foi adotado o *survey* baseado na internet, com questionário autoadministrado *on-line*. Para testagem deste questionário, foi realizado um estudo-piloto na Universidade Federal do Rio Grande, em que participaram 30 respondentes. Com os resultados desse estudo-piloto, foi possível testar a escala a ser utilizada na etapa seguinte da pesquisa. A análise dos dados aqui apresentada parte dos resultados obtidos por meio de dois testes estatísticos utilizados no estudo-piloto: Coeficiente de coerência interna Alfa de Cronbach e Coeficiente de correlação linear de Pearson. Por meio destes, e das manifestações de respondentes, foram realizadas alterações no instrumento que será utilizado em âmbito nacional.

Palavras chave: expectativas e valores; licenciandos em música; educação básica.

Introdução

A formação de professores de música apresenta particularidades que, somadas a aspectos gerais da formação de professores no Brasil, configuram um complexo fator a ser pensado nos estudos sobre a formação do educador musical contemporâneo. As licenciaturas em música parecem atrair não apenas interessados na educação básica, mas também interessados 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 ensino da música na educação básica nacional – a Lei 11.769/2008 –, a formação para o âmbito educacional, sobretudo para a escola de educação básica, 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 recentes da área de educação, e também específicos da educação musical, que apontam para um baixo interesse de licenciandos pela atuação docente na educação básica, este trabalho se propõe a aprofundar em aspectos motivacionais relacionados a esse fenômeno no âmbito da educação musical.

Embora tais aspectos motivacionais de licenciandos frente à formação para a educação básica ainda não tenham sido foco de investigação de trabalhos no campo da Educação Musical, justificativas para a não atratividade podem ser percebidas principalmente quando a perspectiva desses estudantes é investigada e, em seus discursos, a escola de educação básica emerge como espaço de atuação profissional. No campo da educação musical, trabalhos como os de Almeida (2009), Cereser (2003), Figueiredo (2012), Morato (2009), Prates (2003) e Travassos (2002) trazem apontamentos que sugerem a tendência de a escola de educação básica não figurar, em muitos casos, como espaço primeiro de interesse de licenciandos em música, ou sequer como um espaço de interesse de atuação profissional. Nesse sentido, a pesquisa, da qual esta comunicação é um recorte, busca investigar aspectos relacionados à motivação desses estudantes.

O Modelo de Expectativa e Valor

O Modelo de Expectativa e Valor foi inicialmente desenvolvido com base em modelos teóricos acerca de expectativas e valores outrora propostos (ECCLES, 2005). O conjunto de construtos que fundamentou a escala utilizada neste estudo se estruturou da seguinte forma: 1) Autocrenças de Habilidade e Expectativa de Sucesso; 2) Dificuldade da Tarefa; 3) Esforço Requerido; 3) Valor Intrínseco ou Interesse; 4) Valor de Realização ou Importância; e 5) Valor Extrínseco ou Utilidade (ECCLES; O'NEILL; WIGFIELD, 2005).

As *Expectativas de Sucesso* foram definidas como as crenças dos indivíduos em relação ao quão bem elas podem realizar uma determinada tarefa. Já as *Autocrenças de Habilidade* dizem respeito às avaliações que elas fazem acerca de sua habilidade ou competência para realizar algo. Essas crenças se fundamentam tanto na percepção que o indivíduo tem de si mesmo no momento atual, como na percepção que tem de si mesmo em relação a outro momento, passado ou futuro. Além disso, essas crenças se fundamentam na percepção que o indivíduo tem de sua competência em relação à competência que ele percebe que outros indivíduos têm na mesma atividade (WIGFIELD; TONKS; ECCLES, 2004).

A *Dificuldade Percebida da Tarefa* é subdividida em dois construtos: 1) *Dificuldade da Tarefa*, que diz respeito ao quão desafiante é uma determinada tarefa na percepção de um indivíduo; e 2) o *Esforço Requerido*, que se refere à quantidade de energia que, na percepção de um indivíduo, uma determinada tarefa demandará para ser realizada (ECCLES; O'NEILL; WIGFIELD, 2005).

Já os valores subjetivos da tarefa, contemplados por Eccles, O'Neill e Wigfield (2005), foram divididos em três categorias: 1) *Valor Intrínseco ou Interesse*; 2) *Valor de Realização ou Importância*; 3) *Valor Extrínseco ou Utilidade*.

O *Valor Intrínseco ou Interesse* diz respeito ao valor atribuído às tarefas que despertam interesse e geram prazer no indivíduo que as realiza. Esse componente, de acordo com Eccles e Wigfield (2001), é similar às noções de motivação intrínseca e do fluxo, propostas respectivamente por Csikszentmihalyi, Abuhamedh e Nakamura (2005) e Ryan e Decy (2000). É o valor atribuído a uma tarefa que fornece, na percepção de um indivíduo, um retorno positivo que já justifica o seu engajamento nela. Com frequência, quando indivíduos valorizam intrinsecamente uma atividade, tornam-se mais envolvidos, com persistência e empenho na atividade (ECCLES, 2005; WIGFIELD; TONKS; ECCLES, 2004).

O *Valor de Realização ou Importância* está relacionada com a identidade e com a autoimagem dos indivíduos. As tarefas com esse valor atribuído podem fortalecer ou enfraquecer a autoimagem de seus realizadores (ECCLES; O'NEILL; WIGFIELD, 2005)

O *Valor Extrínseco ou Utilidade* diz respeito ao quanto uma atividade está em conformidade com os planos futuros dos indivíduos. O valor de utilidade guarda

semelhanças com a motivação extrínseca por regulação controlada, uma vez que essa não está ligada diretamente à tarefa, mas aos benefícios futuros, que na percepção dos indivíduos, ela pode proporcionar (ECCLES; O'NEILL; WIGFIELD, 2005)

Metodologia

Para a investigação de elementos que permeiam os processos motivacionais dos indivíduos – como expectativa e valores –, faz-se necessário o emprego de estratégias e instrumentos que permitam a operacionalização dos construtos teóricos selecionados. Levando-se em conta os objetivos desta pesquisa, dentro da abordagem quantitativa, o *survey cross-sectional* (BABBIE, 1999) se mostrou o mais adequado para a investigação. Para Babbie (1999), nesse tipo de *survey*, são descritas e correlacionadas variáveis coletadas dentro de um contexto num momento específico, o que permite descrever e mensurar atributos em geral de uma determinada população.

A pesquisa de que trata esta comunicação apresenta duas etapas de coleta de dados, cada qual com um grupo distinto de respondentes. Para a primeira etapa, já realizada, e que se configurou como um estudo-piloto, participaram 30 respondentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Para a segunda etapa do trabalho, ainda não há um número definido de licenciandos em música de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, embora seja esperado que este número seja superior a 100. Com o objetivo de atingir o número máximo de respondentes, será utilizada na coleta de dados a técnica *snowball sampling* (COHEN, MANION, MORRISON, 2007). Com a adoção dessa estratégia, serão convidados por intermédio de IES e, principalmente, via e-mail e redes sociais, licenciandos, aos quais também serão solicitados a divulgação da pesquisa entre os seus pares.

A escala adotada para a pesquisa é uma adaptação do instrumento elaborado por Eccles, O'Neill e Wigfield (2005). O instrumento de referência foi construído com o objetivo de avaliar expectativas e autocrenças de habilidades de adolescentes em relação ao seu desempenho em Matemática, bem como para mensurar valores atribuídos a essa atividade. De acordo com os autores, para adaptações, Matemática poderia ser substituída nesse

instrumento por outras áreas, tais como Inglês, esportes, música, entre outras. Esse questionário contempla itens vinculados a seis construtos baseados no Modelo de Expectativa e Valor: 1) Autocrenças de Habilidade e Expectativa de Sucesso; 2) Dificuldade da Tarefa; 3) Esforço Requerido; 3) Valor Intrínseco ou Interesse; 4) Valor de Realização ou Importância; e 5) Valor Extrínseco ou Utilidade.

Nesse instrumento, os itens da escala têm natureza politômica (URBINA, 2007). Através de itens com essa configuração, o posicionamento do respondente é expresso por meio de uma escala Likert. Comumente, essas escalas apresentam 3, 5 ou 7 pontos, que representam os graus de intensidade do posicionamento do respondente frente a um item – que, por sua vez, está relacionado a um construto. As pessoas possuem traços psicológicos que variam de intensidade de uma para outra. Isso justifica, de acordo com o mesmo autor, a necessidade de mensurações que possibilitem conhecer essas diferenças. Tais traços, em suas diferentes intensidades, podem ou não estar direta ou indiretamente relacionadas entre si ou a outros aspectos apresentados pelo respondente. Na adaptação da escala original para esta pesquisa, a escala passou de 7 para 5 graus. Esse procedimento, de acordo com Pasquali (1999) não traz significativas alterações à análise

Com base no exposto, o instrumento destinado à primeira etapa do estudo foi impresso, o que possibilitou retorno imediato das respostas. Este instrumento foi estruturado da seguinte forma: 1) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em que é apresentada a pesquisa, seus objetivos, a forma como serão utilizadas as informações, além da indicação do aceite do convite pelo leitor; 2) os itens preliminares, em que são solicitadas informações pessoais do respondente; e 3) 19 itens da escala propriamente dita.

Dados gerais da amostra

Os 30 respondentes preencheram todos os itens do questionário, que, além da escala propriamente dita, solicitava informações pessoais – exceto nome –, tais como sexo, idade, ano de ingresso no curso e intenção em atuar como professor de música na escola de educação básica. O foco da análise do piloto, contudo, foi a escala. Desse modo, esta análise

apresentada resultados dos testes estatísticos. Apenas na segunda etapa acontecerão correlações entre dados da escala e dados demográficos dos participantes.

A consistência interna dos itens da escala foi verificada através do coeficiente de coerência interna Alfa de Cronbach. Se consideradas os 19 itens da escala em conjunto, o alfa de Cronbach apresentou um escore de 0,75. Para Malhotra (2006), o índice alfa maior que 0,60 é considerado aceitável. Desse modo, a escala utilizada, em sua conjuntura de itens, apresentou um escore positivo. Considerando apenas o alfa de itens agrupados pelos construtos fornecidos pelo Modelo – 1) Autocrenças de Habilidade e Expectativa de Sucesso; 2) Dificuldade da Tarefa; 3) Esforço Requerido; 3) Valor Intrínseco ou Interesse; 4) Valor de Realização ou Importância; e 5) Valor Extrínseco ou Utilidade – dois grupos apresentaram escore abaixo do valor de corte: 1) Esforço Requerido e 2) Valor de Realização ou Importância.

TABELA 1: Coeficiente Alfa de Cronbach - Itens agrupados por construto

Construto	Itens	Alfa de Cronbach
Todos	Todos	0,75
Autocrenças de Habilidade e 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

Em relação ao construto Esforço Requerido, duas questões (Q9 e Q12) foram indicadas, nesse teste, como elementos que impactam negativamente o escore do seu construto.

TABELA 2: Alfa de Cronbach - Construto Esforço Requerido

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q9	11,03	2,861	,105	,207
Q10	11,37	1,757	,404	-,290 ^a
Q11	11,40	2,248	,225	,038
Q12	12,80	3,200	-,155	,544

Quanto ao Valor de Realização ou Importância, há a possibilidade de exclusão ou alteração do item Q17; contudo, esse procedimento não é suficiente para o aumento do escore do construto. Portanto, como são três itens, esses serão reelaboradas para a segunda etapa da coleta de dados.

TABELA 1: Alfa de Cronbach - Construto Valor de Realização ou Importância

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q15	9,07	1,168	,224	,307
Q16	8,80	1,200	,385	,038
Q17	8,93	1,306	,114	,528

Além do teste Alfa de Cronbach, foi também utilizado, nessa primeira etapa, o teste de Correlação Linear de Pearson. Esse teste é utilizado para correlacionar dados quantitativos de variáveis. O valor desse coeficiente se encontra sempre entre -1 e 1. Quanto mais próximos desses valores for o ρ de duas variáveis, maior a sua correlação. No teste ρ , três itens obtiveram avaliação negativa, por não se correlacionarem bem com os demais itens de seus construtos: Q2, Q9 e Q17.

Portanto, com base nos dois testes, seis itens serão alterados para o instrumento da segunda etapa de coleta de dados desta pesquisa

Conclusão

Esta comunicação buscou apresentar os resultados do estudo-piloto de uma pesquisa que tem como objetivo geral investigar expectativas e valores de licenciandos

frente à formação para a educação básica. Sobretudo, esta fase buscou testar o instrumento de coleta de dados cujos itens com escala Likert são adaptações de um questionário.

O valor de alfa de Cronbach foi positivo quando os itens foram testados em sua totalidade; contudo, apresentou dois valores abaixo da nota de corte quando esses mesmos itens foram agrupados nos construtos do modelo teórico. Conseqüentemente, questões apontadas nos testes como impactantes nos resultados negativos de seus construtos serão alteradas e inseridas no novo instrumento. É esperado que esse procedimento possibilite o aumento do referido escore geral da escala na segunda etapa da pesquisa.

No piloto, foi também realizada o teste de Correlação Linear de Pearson dos itens. Esse teste possibilitou algumas indicações de correlações existentes entre os itens e entre os construtos teóricos. Além disso, possibilitou a verificação da afinidade dos itens dentro de seus construtos. Nesse sentido, as questões que se mostraram pouco correlacionadas às demais de seus construtos serão também reelaboradas para a segunda etapa.

A previsão é que o questionário alterado seja inserido no *Survey Monkey*, já testado em pesquisas individuais e coletivas do Grupo FAPROM. A partir dos procedimentos metodológicos utilizados no piloto desta tese, é possível inferir que, com uma amostra maior de licenciandos em música do Brasil, será possível conhecer autocrenças de habilidade e expectativas de sucesso que esses estudantes têm frente à formação para atuação na educação básica, bem como conhecer valores que atribuem a essa tarefa.

Referências

- ALMEIDA, C. *Por uma ecologia da formação de professores de música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul*. 2009. 225 f. Tese (Doutorado em Música/Educação Musical) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BABBIE, E. *Métodos de pesquisas de survey*. Trad. Guilherme Cezatino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- CERESER, C. M. I. A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura. 2003. 153 f. Dissertação (Mestrado em Música/Educação Musical) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. 6. ed. New York: Routledge, 2007. 638 p.
- FIGUEIREDO, S.; 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.
- ECCLES, J. S. 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, J. S.; O'NEILL, S.; WIGFIELD, A. 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.
- MALHOTRA, Naresh K. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- MORATO, C. T. *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.
- PRATES, Ana Lúcia da Fontoura. *Por que o curso de licenciatura em música? Um estudo com ingressos do curso de licenciatura em música da Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul – 2003*. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

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

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.

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

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

Gênero e estilo motivacional: um estudo com professores de instrumento musical

Edson Antônio de Freitas Figueiredo

UFRGS

figueiredo.edson@outlook.com

Resumo: Este artigo apresenta um recorte da minha tese de doutorado que abordou o estilo motivacional de professores de instrumento musical. Ao avaliar as características dos professores que participaram do estudo observou-se que o sexo foi a variável que apresentou maior contraste em relação à forma como eles procuram motivar seus alunos. Desta forma, o objetivo deste artigo foi investigar a relação entre gênero e o conceito de estilo motivacional do professor. O método de pesquisa foi um *survey* baseado na internet, no qual participaram 358 professores que trabalhavam em escola específica de música na época da coleta de dados. Como resultado observou-se que os professores do sexo masculino tentem a ser mais controladores e as professoras do sexo feminino mais promotoras de autonomia. Também observou-se um reflexo da feminização da profissão professor, ao constatar que amostra possui proporcionalmente mais mulheres que optaram pelo curso de licenciatura. Nas considerações observa-se que o predomínio masculino no estilo controlador como algo que está ligado a profundas questões históricas, sociais e políticas, sendo a prática de ensino de música um reflexo deste fenômeno amplo. Por fim considera-se que este estudo verificou a existência de contrastes de gênero no ensino de música, que devem ser investigados com um respaldo teórico que abarque as nuances da construção social do masculino e do feminino.

Palavras chave: gênero, estilo motivacional, ensino de instrumento musical.

Introdução

Eficiente para atender as necessidades únicas de um aluno, a aula individual de instrumento musical está ligada a uma tradição do ensino de música que remete ao conceito de mestre e aprendiz, no qual professor e aluno estão situados em um contexto intimista de aprendizagem (DAVIDSON; JORDAN, 2007; KENNEL, 2002). Nesta situação, o professor tem condições de avaliar constantemente aspectos como comportamento, desenvolvimento, conhecimento prévio, interesse e dificuldades do aluno, de forma a definir uma abordagem de ensino que melhor se adapta a cada caso (MILLS, 2007). Os aspectos avaliados pelo

professor, podem estar associados, direta ou indiretamente, a traços comportamentais que possibilitam o diagnóstico da qualidade de atributos motivacionais como esforço, latência, persistência e sinais corporais. Desta forma, o professor tende a seguir uma forma de motivar, ou um estilo motivacional, que ele acredita ser o mais eficiente para engajar seus alunos.

O estilo motivacional do professor tem em sua base o conceito de autonomia. A autonomia é uma necessidade psicológica que, quando atendida, proporciona bem estar e crescimento pessoal (RYAN; DECI, 2000). Esta é uma característica humana na qual observa-se um aumento na motivação quando a pessoa sente-se na origem de seu comportamento, e, em oposição, observa-se uma queda na energia motivacional quando o indivíduo sente-se controlado por alguma força externa (REEVE, 2006). A necessidade de autonomia é um dos objetos de estudo da Teoria da Autodeterminação (TAD), abordagem que envolve vários aspectos da motivação e possui argumentos para explicar o engajamento ou desinteresse do estudante. Para isso, uma das aplicações da teoria no campo da educação é o conceito de estilo motivacional do professor, delineado por Deci e colaboradores (1981). Este conceito categoriza a forma como o professor procura motivar seus alunos, concebido como um *continuum* no qual encontra-se em um extremo o estilo controlador e em oposição o estilo promotor de autonomia.

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

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

As pesquisas sobre o estilo motivacional do professor indicam que a promoção de autonomia possibilita uma resposta positiva na motivação do aluno. Uma revisão de literatura realizada por Stroet e colaboradores (2013) demonstra uma consonância entre os estudos ao relacionarem o ambiente promotor de autonomia com maior senso de competência, mais engajamento, melhor aprendizagem e bem estar psicológico. Contudo, os estudos indicam também que a maioria dos professores adota um estilo relativamente mais controlador (MACHADO et al., 2012; REEVE, 1998). Segundo Reeve (2009), existem vários fatores que determinam a preferência por controle durante uma atividade. Alguns destes fatores são implícita ou explicitamente impostos por agentes externos como administradores, normas governamentais, avaliações, pais, mídia, entre outros, que tendem a responsabilizar o professor pelo comportamento e desempenho dos estudantes. Outros autores também destacam uma tendência de gênero, havendo evidências empíricas de que os professores do sexo masculino tendem a ser mais controladores quando comparado com professores do sexo feminino (REEVE; BOLT; CAI, 1999; REEVE, 1998).

As questões de gênero na profissão professor estão relacionadas ao processo de construção social, cultural e histórica elaborada sobre a diferença sexual existentes entre homens e mulheres. O termo “gênero” é utilizado para em referência à construção histórica de feminilidade e masculinidade em seus diversos significados, fruto de diferentes abordagens que se ocupam deste tema (CARVALHO; TORTATO, 2009). Segundo Almeida (1996), o movimento feminista da década de 60 e 70, juntamente com a posterior introdução do conceito de gênero como categoria científica, incentivou uma discussão em

diversas esferas da sociedade em favor da abolição das divisões sociais de sexo. Este tema possui fortes vínculos com a educação, considerando que o magistério, como profissão tipicamente feminina, apresenta especificidades que devem ser consideradas para uma compreensão profunda do fenômeno de feminização da profissão professor (ALMEIDA, 1996).

Apesar do debate sobre as diferenças entre os sexos ser expressivo na educação como um todo, observa-se que no ensino de instrumento musical existe uma lacuna sobre este tema. Conforme apontam Creech e Hallam (2003), a pesquisa com o ensino e aprendizagem de instrumento musical possui um considerável número de estudos que procuram explicar como as habilidades musicais são adquiridas, porém, pouco se pesquisa a respeito das características das relações interpessoais e suas influências na satisfação pessoal, engajamento e realização musical, tanto de aluno como de professor. O estudo sobre gênero no ensino de instrumento musical se insere nesta argumentação, considerando que as diferenças entre os sexos nas práticas musicais são observadas desde muito cedo. Conforme destacado em um estudo conduzido por Harrison e O'Neill (2003), crianças em torno dos oito anos já são capazes de discernir instrumentos musicais de acordo com estereótipos de gênero. Na mesma linha de pensamento, Green (1997) argumenta que a escolha do instrumento musical também faz parte do processo de construção simbólica sobre masculino e feminino, de forma a manter e reproduzir relações existentes, usando noções como senso comum para justificar sua legitimidade.

As questões de gênero também estão implícitas no ambiente de escola de música. Conforme relatado por Vieira (2009), a coordenação da escola possui o poder de direcionar um aluno para o professor que julga-se mais adequado, havendo uma tendência ao direcionamento de crianças para professores mulheres, enquanto os adolescentes tendem a ser direcionados para os professores homens. Por parte do professor, é observado uma possível identificação deste com alunos do mesmo sexo, ou então do cuidado de professoras em evitar possíveis assédios com alunos homens em idade adulta, principalmente em ambiente privado (VIEIRA, 2009).

Com base no conceito de estilo motivacional do professor e nas diferenças de gênero observadas na educação, o presente artigo traz um recorte de minha pesquisa de doutorado que abordou aspectos motivacionais no ensino de instrumento musical. Apesar da diferença de gênero não ter constituído o foco principal da tese, os resultados demonstraram que esta variável foi a que apresentou o maior contraste, mesmo quando comparada a outras variáveis importantes do ensino de instrumento, como tempo de experiência, formação, idade e características da escola de música na qual o professor atuava (FIGUEIREDO, 2015). Portanto, o objetivo deste recorte foi investigar a relação entre gênero e o conceito de estilo motivacional do professor. Este estudo se justifica pela necessidade de compreender aspectos da interação interpessoal entre professor e aluno em um contexto intimista e específico de ensino. O ensino de instrumento musical possui características próprias que necessitam de um estudo direcionado para a compreensão não apenas da apreensão de habilidades técnicas musicais, mas também de aspectos de relacionamento interpessoal, como crenças sobre a natureza da motivação e a influência do gênero sobre estas crenças.

Metodologia

Participantes

Este estudo foi realizado por meio de uma pesquisa *survey* com professores de instrumento musical. A amostra contou com 358 professores que trabalhavam em escola de música na período em que o questionário foi respondido. Deste total, 216 (60%) eram homens e 142 (40%) eram mulheres, com idade média de 34 anos. Participaram da pesquisa professores de todas as regiões do país, sendo que a região sul apresentou o maior número (174 ou 48%) e a região norte o menor (12 ou 3%). Os instrumentos ensinados por estes professores são diversos, na qual consta instrumentos da família das cordas pinçadas, cordas friccionadas, madeiras, percussão, teclas, metais e canto, sendo que a média de experiência docente foi 14 anos. Os professores também possuem formação variada, sendo que 70 (19%) não possuíam graduação, 138 (38%) eram graduados e 125 (35%) eram pós-graduados.

Instrumento de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados foi um questionário dividido em duas partes. A primeira parte continha questões sobre os dados pessoais do professor, tais como sexo, idade, tempo de experiência, instrumento que leciona e formação. A segunda parte constitui-se de uma escala de avaliação psicológica que abordava o estilo motivacional do professor. Esta escala foi desenvolvida por Deci e colaboradores (1981), revista por Reeve, Bolt e Cai (1999) e traduzida e adaptada para o Brasil por Guimarães, Bzuneck, e Boruchovitch (2003) e Bzuneck e Guimarães (2010). A escala, originalmente desenvolvida para a pesquisa na educação básica, foi adaptada para o ensino individual de instrumento musical, de forma a considerar as características desta modalidade de ensino (FIGUEIREDO, 2013). Por meio desta escala foi possível aferir uma pontuação para cada participante, tanto para o fator controle quanto para o fator promoção de autonomia. Esta pontuação foi utilizada nos testes estatísticos subsequentes.

Procedimentos de coleta de dados

Considerando que os professores de instrumento se concentram em diversos espaços de atuação, a amostra foi selecionada através do método conhecido com Bola de Neve, método este que se baseia em amostragem não probabilística e utilizado quando a população é de difícil acesso por não conter uma rede de comunicação (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Os primeiros participantes foram em convidados através de uma mensagem enviada por correio eletrônico para as listas de *e-mails* de algumas associações de músicos do país. Aqueles que manifestaram seu interesse em participar receberam outro *e-mail*, no qual constava-se o termo de consentimento livre e esclarecido e o *link* para acesso ao questionário *online*. Ao término do questionário cada participante poderia indicar novos professores que se enquadravam no perfil desejado para a pesquisa.

Análise dos dados

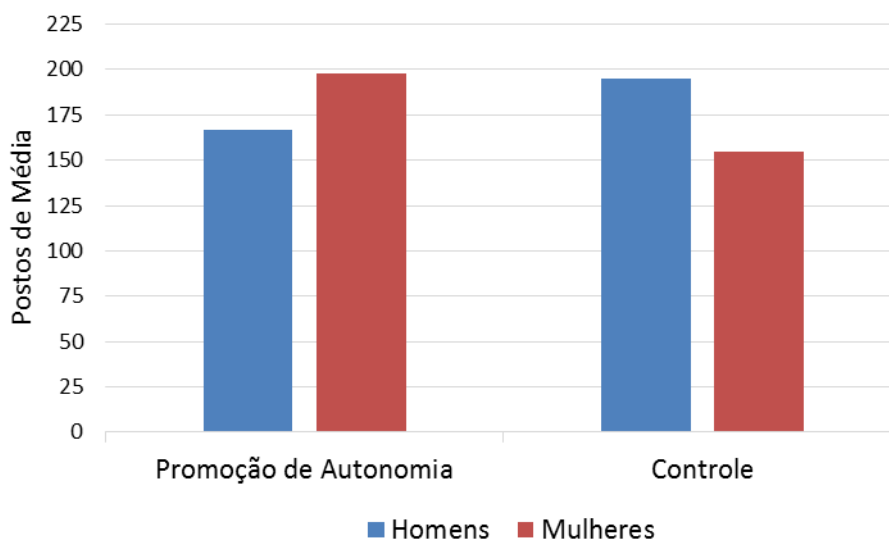
Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva e inferencial. Dado as características da amostra, foi utilizado o teste não paramétrico denominado *Mann-Whitney*

para verificar a existência de diferença significativa entre a variável sexo e os fatores controle e promoção de autonomia. Também utilizou-se o teste qui-quadrado para relacionar o sexo com as variáveis instrumento musical e formação acadêmica.

Resultados

Primeiramente conduziu-se o teste *Mann-Whitney* para verificar possíveis diferenças entre homens e mulheres em relação aos dois fatores pontuados na escala. No resultado da análise (Figura 1) observa-se que as mulheres obtiveram uma pontuação significativamente maior no fator Promoção de Autonomia ($U=12663$, $p<0,05$) enquanto os homens apresentaram uma pontuação significativamente mais alta no fator Controle ($U=11940$, $p<0,001$), dado que corrobora os estudos estadunidenses conduzidos no ensino regular (REEVE; BOLT; CAI, 1999; REEVE, 1998).

Figura 1 - Representação do teste *Mann-Whitney* para sexo e fatores de estilo motivacional.

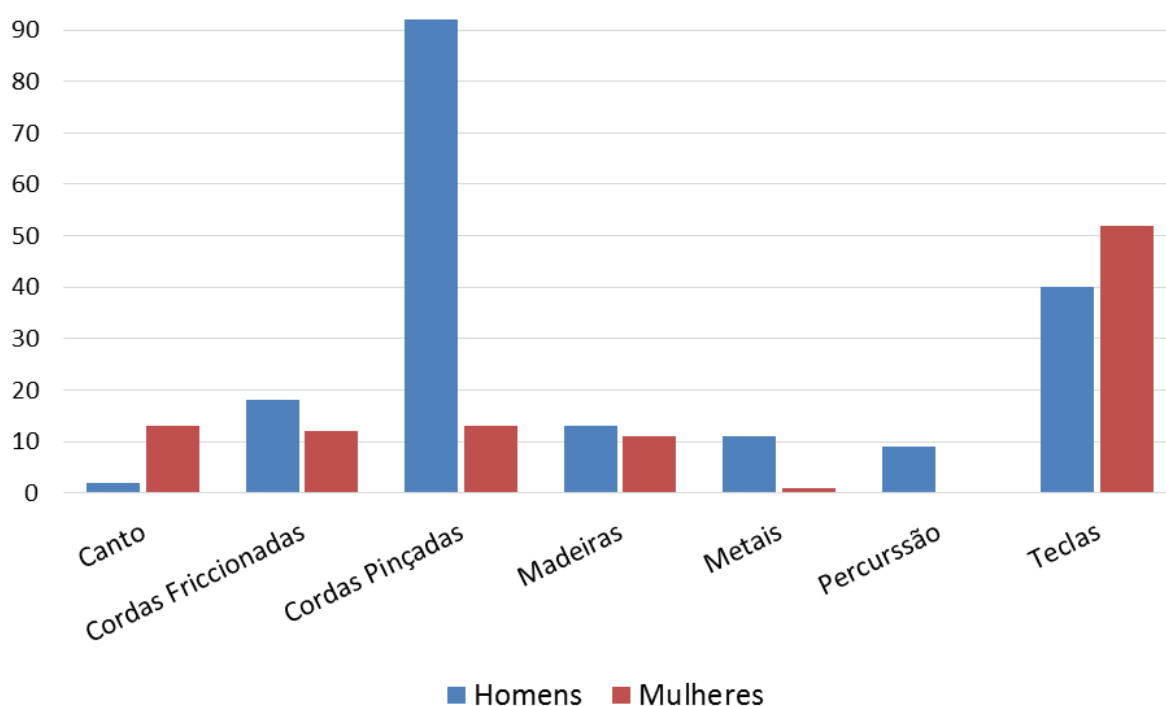


Fonte: o autor.

Observou-se também diferenças de distribuição entre os sexos em relação ao instrumento que o professor leciona (Figura 2). Um teste qui-quadrado foi conduzido com

estas variáveis respeitando o número mínimo de sujeitos em cada grupo formado pelo cruzamento ($\chi^2 = 69,586$, $gl = 2$, $p < 0,001$). Como resultado observou-se que as aulas de canto e teclas são ministradas predominantemente por mulheres. Já os instrumentos de cordas pinçadas são de maioria masculina. Os instrumentos de cordas friccionadas e madeiras não apresentaram diferença estatística significativa. Duas famílias de instrumentos não foram representadas por um número suficiente de mulheres que tornasse viável o cálculo do qui-quadro, porém observa-se uma tendência de predominância masculina na percussão (9 homens e nenhuma mulher) e metais (11 homens e uma mulher).

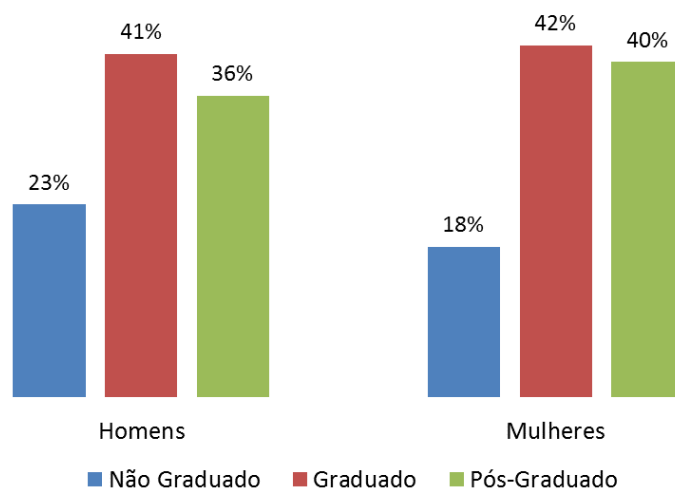
Figura 2 - Distribuição da amostra por instrumentos musicais e sexo.



Fonte: o autor.

O teste qui-quadrado também foi utilizado para verificar a relação entre a formação e o sexo. Com a aplicação do teste verificou-se que as diferenças entre sexo e formação não são significativas ($\chi^2 = 0,818$, $gl = 2$, $p = 0,664$), o que indica um equilíbrio na formação entre homens e mulheres (Figura 3).

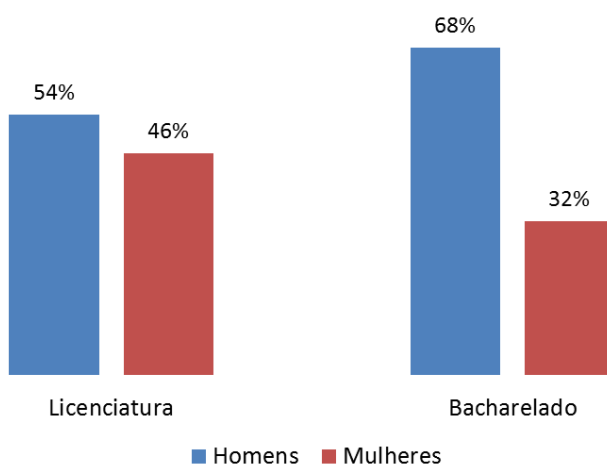
Figura 3 - Comparativo de perfil de formação entre homens e mulheres.



Fonte: o autor.

Por fim, a formação do professor também foi avaliada considerando-se os sexos e as duas modalidades de graduação: bacharelado e licenciatura. Ao comparar a distribuição dos sexos entre os dois tipos de graduação por meio do teste qui-quadrado, observou-se que existem proporcionalmente mais homens bacharéis e mais mulheres licenciadas ($\chi^2 = 4,329$, $gl = 1$, $p < 0,05$) (Figura 4).

Figura 4 - Comparativo percentual entre homens e mulheres em relação ao tipo de curso superior.



Fonte: o autor.

Discussão

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

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

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

Considerações

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

Referências

- ALMEIDA, Jane S. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. *Caderno de Pesquisa*, n. 96, p. 71–78, 1996.
- BZUNECK, José A.; GUIMARÃES, Sueli É. R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Org.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CARVALHO, Marília G.; TORTATO, Cintia S. B. Gênero: considerações sobre o conceito. In: LUZ, N. S.; CARVALHO, M. G.; CASAGRANDE, L. S. (Org.). *Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola*. Curitiba: Editora da UTFPR, 2009. p. 21–32.
- COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. *Research methods in education*. 6. ed. New York: Routledge, 2007.
- CREECH, Andrea; HALLAM, Susan. Parent–teacher–pupil interactions in instrumental music tuition: a literature review. *British Journal of Music Education*, v. 20, n. 1, p. 29–44, 2003.
- DAVIDSON, Jane W.; JORDAN, Nicole. Private teaching, private learning: an exploration of music instrument learning in the private studio, the junior and senior conservatories. In: BRESLER, L. (Org.). *International handbook of research in arts education*. Dordrecht: Springer, 2007. p. 729–744.
- DECI, Edward L. et al. An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, v. 73, n. 5, p. 642–650, 1981.
- FIGUEIREDO, Edson A. F. Avaliação do estilo motivacional do professor de instrumento musical: evidências de validade baseadas no conteúdo. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA DE LA SOCIEDAD INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL, 9., 2013, Santiago. *Anais*. Santiago: Universidade de Chile, 2013. 159-169.
- FIGUEIREDO, Edson A. F. *Controle e promoção de autonomia: um estudo com professores de instrumento musical*. 2015. 183f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- GREEN, Lucy. *Music, gender, education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- GUIMARÃES, Sueli É. R.; BZUNECK, José A.; BORUCHOVITCH, Evely. Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 19, n. 1, p. 17–24, 2003.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Prática Coral e Motivação: o ambiente coral na percepção do corista

Daniela Barzotti Kohlrausch
UFRGS
danielak_arq@yahoo.com.br

Resumo: Essa pesquisa teve como objetivo investigar a motivação de coristas para participar da atividade coral de extensão universitária. As questões que nortearam essa investigação foram: a) quais os motivos que levam o indivíduo a procurar um coro? São os mesmos que o fazem continuar? b) qual a influência do ambiente coral na motivação dos coristas? c) quais os motivos que podem levar o corista a abandonar um grupo coral? São internos ou externos à atividade? O referencial teórico utilizado foi fundamentado na Teoria da Autodeterminação, que analisa as razões pelas quais os indivíduos se envolvem ou evitam determinadas atividades. Essas razões são evidenciadas pelos diferentes tipos de motivação que podem ser distinguidos de acordo com seu nível de autodeterminação, através da satisfação de três necessidades psicológicas básicas: a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertencimento. Na metodologia da pesquisa optamos por uma abordagem qualitativa, através de entrevistas semiestruturadas a coristas ativos e ex-coristas de um dos grupos corais de extensão universitária. Os dados foram reduzidos baseados nas questões da pesquisa e foram analisados à luz da teoria da autodeterminação. Os dados revelaram que os coristas nem sempre buscam a atividade por motivos intrínsecos a ela e que o contexto coral, por vezes, frustra alguma das necessidades psicológicas básicas, podendo influenciar na motivação para continuar na atividade. Como resultados, pretende-se fomentar a reflexão sobre questões motivacionais entre regentes, preparadores vocais e educadores musicais que trabalham com coro.

Palavras chave: canto coral, motivação, teoria da autodeterminação.

Introdução

O interesse em investigar as percepções do corista sobre o ambiente coral deu-se tanto pela vivência dentro do ambiente coral, como cantora e regente, como pela minha experiência como ministrante as atividades corais de extensão do departamento de música da universidade. Essas atividades são abertas à comunidade em geral e são de caráter amador. Mas esses grupos não são estáveis, muitos cantores não permanecem e a cada semestre são oferecidas novas vagas para preencher essa evasão.

Essa característica flutuante de cantores é apresentada como um problema comum no meio coral e que os regentes precisam administrar essa rotatividade sem interferir no trabalho do coro (MATHIAS, 1986; DIAS, 2012; HAUCK-SILVA, 2012), porém não buscam compreender os motivos desses comportamentos. Considerando o contexto universitário, onde existe a possibilidade de alunos dos cursos de música participar desses grupos como cantores e/ou atuar como ministrantes (regência, técnica vocal, acompanhamento), essa pesquisa pode contribuir com reflexões sobre a respectiva formação.

Partindo do contexto coral e da motivação, surgiram alguns questionamentos: Quais os motivos que levam o indivíduo a procurar um coro? São os mesmos que o fazem continuar? Qual a influência do ambiente coral na motivação dos coristas? Quais os motivos que podem levar o corista a abandonar um grupo coral? São internos ou externos à atividade? Sintetizando: de que maneira o ambiente coral influencia na motivação do indivíduo para continuar, ou não, cantando em um coro? A partir dessa questão, foi delimitado, como objetivo geral dessa pesquisa, investigar a motivação de coristas para participar da atividade coral de extensão universitária e como objetivos específicos: identificar a natureza (intrínseca – extrínseca) e as fontes de motivação dos indivíduos no decorrer das atividades; analisar a percepção dos coristas acerca do ambiente coral de extensão universitária e a influência na sua motivação; e investigar as relações entre motivos de desistência e motivação.

Em relação a pesquisas na área do canto coral e motivação, Schmeling e Teixeira (2003) descreveram em relato a experiência com dois coros amadores em situações específicas. Apesar de chegarem a conclusões pertinentes ao estudo da motivação e de destacarem a sua importância para o engajamento nas atividades do coro, as autoras não se propuseram a investigá-la sob a luz de uma teoria da motivação. Fucci Amato e Amato Neto (2009) realizaram uma pesquisa de opinião com alunos de regência e prática coral acerca a) da relevância da habilidade do regente para motivar o coral e b) das principais ações motivadoras que poderiam ser implementadas. Os autores buscaram definições de motivação em várias áreas de conhecimento, principalmente da administração, todavia não deixaram claro como foram utilizadas.

Pesquisa realizada por Stamer (1999; 2009) com estudantes de coro do ensino médio buscou obter respostas sobre quais os comportamentos que um regente coral deve adotar para criar uma atmosfera no ensaio que motive os coristas a aprender. As estratégias eficazes de motivação incluíram o fornecimento de um ambiente de carinho, *feedback*, repertório interessante e desafios alcançáveis. Entre as estratégias pouco eficazes: a escolha de composições muito fáceis, além de técnicas que elevem os níveis de tensão dos alunos.

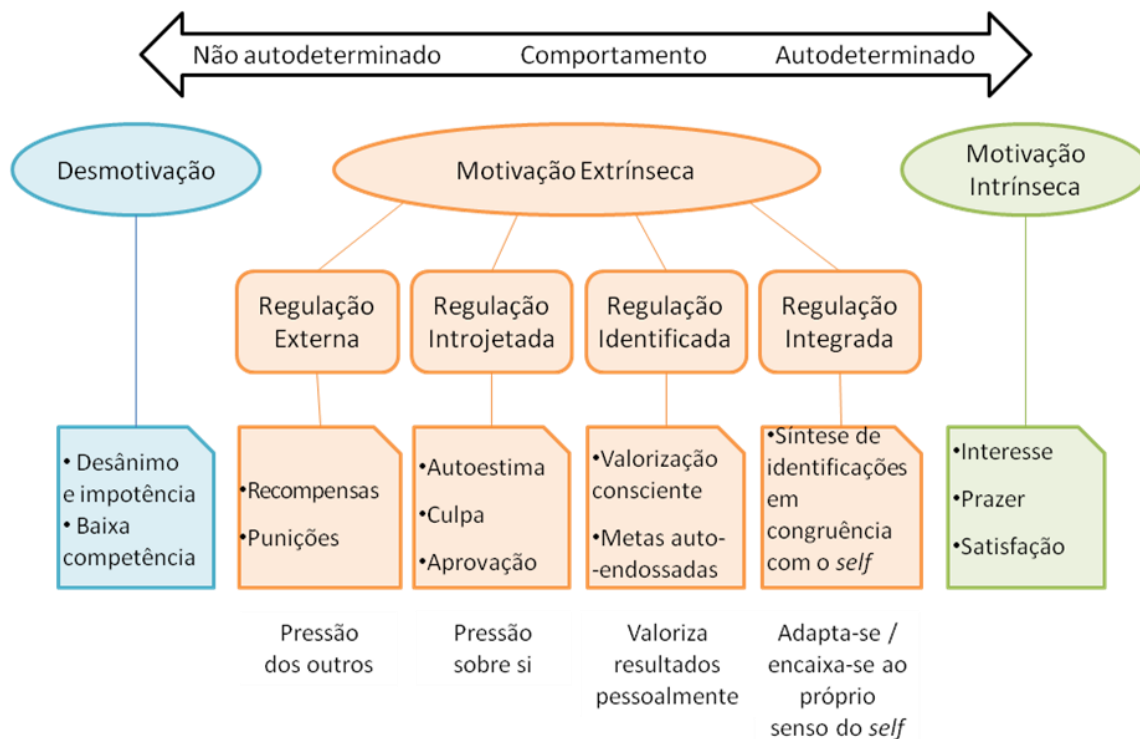
Teoria da Autodeterminação

De acordo com Deci e Ryan (2012), os contextos sociais em que as pessoas atuam afetam a satisfação das suas necessidades e o tipo de motivação, afetando seu bem-estar e afetividade. Esses contextos também afetam se os objetivos de vida das pessoas ou aspirações tendem a ser mais intrínsecos ou mais extrínsecos, que, por sua vez, afetam importantes resultados da vida (DECI; RYAN, 2012).

Desse modo, em vez de enfatizar as causas da motivação intrínseca, a teoria da autodeterminação (TAD) tem se concentrado nos fatores ambientais e intrapessoais que podem minar a tendência natural dos indivíduos de crescerem em direção à motivação autônoma (RYAN; DECI, 2000a). Para a TAD, as diferenças entre as orientações motivacionais resultam da interação entre a natureza inerentemente ativa das pessoas e os ambientes sociais que promovem ou impedem a propensão inata dos indivíduos ao desenvolvimento saudável e à autorregulação (DECI; RYAN, 2008a; 2008b).

A TAD preocupou-se em expandir a distinção entre motivação intrínseca e extrínseca por meio da adoção de um *continuum* de motivação (Fig. 1), apresentando tipos de motivação extrínseca que podem gerar comportamentos mais ou menos autodeterminados. Quanto mais autodeterminada for a motivação, melhores serão os resultados em termos de desempenho, desenvolvimento social e bem-estar psicológico (REEVE, 2011).

Figura 1: Continuum de motivação da Teoria da Autodeterminação



Fonte: baseado em DECI; RYAN, 2000

Segundo Deci e Ryan (2008b), diversas razões levam uma pessoa a participar de uma determinada atividade, de acordo com o sentimento de livre escolha e coerência. Essas razões são evidenciadas pelos diferentes tipos de motivação que podem ser distinguidos de acordo com seu nível de autodeterminação, por meio da satisfação de três necessidades psicológicas básicas.. A necessidade de autonomia reflete um desejo de estar no controle ou de sentir-se autônomo em termos de seu próprio comportamento. A necessidade de competência refere-se ao desejo de dominar e ser competente nas interações com o meio ambiente. A necessidade de relacionamento reflete um desejo de pertencer ou estar ligado a um grupo (DECI; RYAN, 2008b).

A TAD visa a questões como o desenvolvimento da personalidade, a autorregulação, as necessidades psicológicas universais, objetivos de vida e aspirações, energia e vitalidade, os processos inconscientes, as relações de cultura para a motivação e o impacto de ambientes sociais sobre a motivação, afeto, comportamento e bem-estar (DECI; RYAN, 2008b). Desta forma, a fim de dar conta dessas questões, atualmente a TAD é composta de

seis miniteorias: Avaliação Cognitiva, Integração Organísmica, Orientações de Causalidade, Necessidades Psicológicas Básicas, Conteúdo de Metas e Motivação dos Relacionamentos.

Metodologia

Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa, sendo escolhido o estudo de entrevistas como estratégia de investigação e utilizando como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada. O roteiro de entrevista foi elaborado em função de atividades cotidianas das atividades corais de extensão, visando a abordar questões pertinentes à prática coral e às motivações nela envolvidas. Considerando a questão da evasão levantada anteriormente, nessa pesquisa não nos limitamos a buscar apenas coristas ativos, mas também os que deixaram a atividade, procurando trazer à memória as situações vividas no coro e suas percepções sobre o que pudesse afetar sua motivação, tanto positivamente quanto negativamente. Após consulta ao banco de dados da extensão, pôde-se definir o grupo a ser investigado e os possíveis participantes, considerando o tempo de permanência para coristas ativos e do tempo máximo de afastamento para ex-coristas, que foi de dois anos a contar da data da coleta de dados, além do interesse em participar da pesquisa. Assim, os participantes resultaram em nove no total, sendo quatro coristas e cinco ex-coristas.

Análise e discussão dos dados

A análise dos dados deu-se a partir das questões expostas anteriormente, as quais direcionaram a redução dos dados. Por ser uma atividade onde as pessoas escolhem participar sem uma obrigação, pressupõe-se que a natureza da motivação seja intrínseca e é como a maioria dos entrevistados reconheceu seu motivo inicial. Contudo percebe-se a presença de metas na busca pela atividade, como desenvolver a técnica vocal. Ainda é possível verificar um comportamento regulado por identificação, onde a atividade é considerada importante por seus valores e por sua utilidade para a vida dos coristas. Ter assistido a uma apresentação do coro que causou bem-estar foi outro motivo apresentado.

Em relação à influência do ambiente coral na motivação dos coristas, os aspectos

levantados nas entrevistas foram: impressões e expectativas do processo de ensaio; impressões sobre o local e horário de ensaios e apresentações; repertório trabalhado e situações de apresentação; experiência de relacionamentos interpessoais; e opiniões sobre o funcionamento da atividade de extensão.

O aquecimento e a técnica vocal foram assuntos relevantes nas entrevistas, já que para alguns essa foi a tônica de ter buscado a atividade coral. Essa parte do ensaio pode aumentar o senso de competência dos coristas ao sentirem que estão desenvolvendo suas habilidades vocais. Porém, quanto mais experientes dentro da atividade, mais expectativas eles criam sobre a tarefa em si e sobre quem a dirige. Em alguns relatos essa expectativa parece ter sido frustrada por não perceberem seu progresso vocal. Esse fator pode ter fragilizado a atividade, já que o grupo passou por vários preparadores ou ficando a cargo do regente. Apenas uma entrevistada relatou que essa alternância de pessoas fazendo a técnica vocal possibilitou uma variedade de métodos que pode ser enriquecedora, mas que pode confundir quem não tem experiência de canto.

Alguns entrevistados comentaram que mesmo não lendo partitura, tinham facilidade de pegar “de ouvido”. Outros comentaram que estudavam com os arquivos MIDI disponibilizados pelo regente e os que tinham uma noção de partitura podiam praticar a leitura. Em relação a esses conhecimentos, uma entrevistada estabeleceu novas metas a partir da sua participação no coro ao buscar aulas particulares de teoria e piano, possibilitando que a corista estudasse por conta própria, chegando melhor preparada nos ensaios. Apenas um dos entrevistados comentou que o uso de partitura aumenta o desafio da tarefa pela falta de conhecimento teórico, de não ter consciência da relação entre o cognitivo e o resultado sonoro.

Fazer parte de um grupo pode ser um fator positivo por não ocorrer uma exposição individual. Contudo isso pode causar dificuldades no momento em que todos devem saber a sua parte e que colegas que se atrapalham com as melodias ou que desafinam, deixam os demais inseguros. Alguns entrevistados atribuíram esses eventos às faltas aos ensaios e à instabilidade do grupo, comprometendo o aprendizado do repertório e, conseqüentemente, o senso de competência para aquela tarefa, que se agrava em situações de apresentação.

A escolha do repertório pode ser um problema ou não, dependendo do quanto os coristas se adaptam a ele. A retomada de repertórios antigos ou o excesso de repetição das mesmas músicas foi visto como algo que torna a tarefa desinteressante por não apresentar nenhum desafio novo. Apesar de colocarem que não houve problemas em cantar as peças propostas, algumas falas demonstraram dificuldades percebidas como além do desafio ótimo, seja de idioma, de melodia ou de técnica vocal. O excesso de peças trabalhadas em pouco tempo ou o acréscimo de novas peças próximo à data de uma apresentação, geraram grande ansiedade nos entrevistados, visto que eles não se sentiam suficientemente preparados para uma situação de apresentação.

As apresentações são percebidas como momentos de aprendizagem, de confraternização ou como uma oportunidade de mostrar pra outras pessoas o prazer que o cantar pode proporcionar. Esses eventos têm reflexo na autoestima dos entrevistados, que querem mostrar para os outros que eles são competentes nessa atividade, podendo causar ansiedade em vez de encararem essas situações como oportunidades de crescimento pessoal e aprendizagem (REEVE, 2011). Eles demonstraram uma autocrítica elevada em relação ao desempenho do grupo e sua insatisfação com algumas apresentações. Apesar disso, sentem falta de mais apresentações, já que é por meio delas que eles acabam obtendo *feedback* do desempenho do grupo.

O *feedback* do regente pode ser verbalizado após apresentações e ensaios ou pode ser demonstrado durante a execução, principalmente por meio de expressões faciais e corporais. Esses eventos são percebidos pelos coristas como resposta imediata do seu desempenho, podendo melhorar ou não a motivação intrínseca (REEVE, 2011). Alguns entrevistados citaram uma situação de apresentação em que o regente fez caretas e sinais após a execução de uma peça, demonstrando sua insatisfação com o desempenho do grupo e causando indignação nos entrevistados. Essa foi uma situação atípica na atividade, visto que não foi dirigida pelo regente do grupo, e sim por outro aluno de regência que participava como corista.

O fato de se sentir pertencente ao grupo, de gostar e importar-se com as pessoas que dele participam é uma força a mais que impulsiona o indivíduo a ir aos ensaios e

apresentações e superar desafios. Nem sempre os entrevistados acham relevante a questão da interação, mesmo sendo possível detectar nas suas falas o quanto faz diferença esse pertencimento ao grupo, ou quando esse comportamento foi internalizado durante a atividade. Regentes e preparadores vocais também fazem parte do coro e, portanto, também deveriam apresentar esse senso de pertencimento. Os entrevistados disseram ter boas relações com a equipe, que se adaptam bem às mudanças de regentes ou preparadores, que desenvolveram elos de amizade ou que se sentiram satisfeitos por poder ajudar nos recitais de graduação, demonstrando vínculo com o regente. Contudo, parece que essa preocupação com as relações por parte do regente nem sempre era notada pelos coristas. É possível identificar a necessidade dos entrevistados de estabelecerem conexões com o regente e que este seja um facilitador de momentos de interação do grupo.

Por estar vinculada ao calendário acadêmico da universidade, a atividade tem períodos de férias que acompanham esse calendário. Mesmo aqueles que acharam as férias necessárias para o descanso, tanto as de verão como as de inverno, perceberam seu senso de pertencimento abalado pela dispersão do grupo. Alguns ressaltaram que as férias significavam falta de prática e que poderiam prejudicar o rendimento do grupo, principalmente se já houvesse alguma apresentação marcada. Em relação às rematrículas, apenas um entrevistado relatou incômodo com o valor da semestralidade, colocando isso como um fator que gera constrangimento e mal-estar e, em sua opinião, afasta as pessoas de iniciarem a atividade.

Uma especificidade deste grupo era o intervalo, no qual o grupo havia instituído o “lanchinho”, tanto para propiciar interações como para arrecadar fundos para gastos extras. Essa foi uma questão que surgiu durante as primeiras entrevistas e que acabei retomando com os demais, demonstrando que essa parada para o lanche não era vista da mesma forma por todos. Enquanto uns viam como um momento de interação e ele próprio como um motivador para ir ao ensaio, outros percebiam esse momento como uma interrupção, como uma dispersão, além de achar que o fato de comer durante o ensaio interferia no canto.

Apenas os ex-coristas foram questionados sobre os motivos que os levaram a deixar a atividade, sendo que, dos cinco entrevistados, apenas dois disseram ter deixado a atividade

por falta de tempo. Porém ambos relataram em momentos distintos da entrevista que suas expectativas em relação à atividade não tinham sido supridas, causando uma frustração e, conseqüentemente, uma provável diminuição da motivação para continuar participando da atividade. Por outro lado, outros dois entrevistados demonstraram maior consciência dos motivos e da sua falta de motivação para continuar, os quais estão diretamente relacionados com a satisfação das necessidades psicológicas básicas, por não perceberem seu progresso, sentindo-se estagnados, sem perspectivas de evoluir na atividade.

Apenas uma entrevistada disse ter saído por causa do regente, que estaria se desligando das atividades por haver-se formado no curso, demonstrando forte vínculo com ele. Contudo, durante a entrevista, ela relatou várias situações que provocaram mal-estar, principalmente relacionadas à afinação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de nem sempre o motivo para buscar a atividade ter sido intrínseco, o comportamento do corista é direcionado, em grande parte, em função de metas intrínsecas. As fontes de motivação ora vêm de motivos internos, ora de eventos externos, tanto para iniciar a atividade, quanto para sua continuidade. A maioria dos entrevistados demonstrou alguma frustração em relação ao repertório, comprometendo o seu senso de competência, podendo comprometer seu bem-estar na atividade. Os dados mostraram que as situações de *feedback* negativo foram as que mais marcaram os entrevistados, podendo ter grande influência na motivação para continuar na atividade.

A atividade em grupo cria uma dependência do outro que foge ao controle do indivíduo, aumentando a dificuldade da tarefa. O regente pode ser um “aglutinador”, nas palavras de um dos entrevistados, promovendo um maior senso de pertencimento, autonomia e competência. No coro é comum que existam regras para que o desempenho seja produtivo e todos possam participar de alguma forma. Quanto mais o regente, professor ou preparador vocal deixar claras as regras e objetivos do grupo, utilizando uma linguagem informativa ao expor as atividades, mais os coristas podem compreender sua importância e relacioná-las com suas metas, possibilitando a internalização desses comportamentos. Com

base nos resultados dessa investigação, pode-se dizer que falta aos regentes um comportamento menos autocentrado e mais voltado para as necessidades e motivações do grupo. Propõe-se, aqui, uma formação de regentes e educadores preparados de maneira mais ampla, chamando a atenção para as relações interpessoais.

O baixo senso de competência dos indivíduos, proporcionado pelo ambiente coral, parece ser o maior motivo para o abandono da atividade. Coristas que se sentem competentes nas interações do coro, que se sentem no controle de suas ações e ligados a um grupo, inclusive a regentes e preparadores vocais, tendem a desfrutar de um bem-estar que pode engajá-los cada vez mais na atividade coral. Em outras palavras, se eles sentem as necessidades psicológicas supridas, a motivação intrínseca aumenta e a permanência na atividade é mais provável.

Os resultados obtidos aqui podem dar-nos indícios sobre possíveis motivos de evasão nos coros em geral. Pretende-se alertar alunos de regência e canto para as consequências de determinados comportamentos na motivação dos coristas. A investigação da motivação do ponto de vista dos regentes e preparadores vocais, com esse referencial teórico, pode ser foco para futuros estudos.

Referências

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

_____. Motivation, Personality, and Development within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory. In: RYAN, Richard M. *The Oxford Handbook of Human Motivation*. Oxford University Press, New York, 2012, p. 85-110.

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

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

DIAS, Leila M. M. Interações pedagógico-musicais da prática coral. *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, n.27, 2012. p. 131-140.

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

HAUCK-SILVA, C. *Preparação vocal em coros comunitários: estratégias pedagógicas para construção vocal no Comunicantus: Laboratório Coral do Departamento de Música da ECA-USP*. 179 f. Dissertação (mestrado). Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, 2012.

MATHIAS, N. *Coral: um canto apaixonante*. Brasília: Musimed, 1986.

REEVE, J. *Motivação e Emoção*. Tradução de Luis Antônio Fajardo Pontes e Stella Machado. 4ª Edição. Rio de Janeiro: LCT, 2011.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, v. 55, nº 1, 2000a. p. 68-78.

SCHMELING, A.; TEIXEIRA, L. H.P. Motivações e aprendizagens no Canto Coral. In: XII Encontro anual da Abem, 2003. *Anais...*, Florianópolis, SC, 2003. Disponível em http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/anais2003/ABEM_2003.pdf

STAMER, R. A. Motivation in the Choral Rehearsal: Asking students what motivates them and working with their responses stimulates the learning atmosphere in the choral rehearsal. *Music Educators Journal*, Sage Publications, 1999. p. 26-29.

_____. Choral students perceptions of effective motivation strategies. *Applications of Research in Music Education*. Sage Publications, Nov. 2009 vol. 28, nº 1. p. 25-32.

Professores de Música do Brasil: características pessoais e profissionais

Ana Francisca Schneider Grings
UFRGS
francisca.schneider@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir as características da profissão docente no Brasil, principalmente no que diz respeito ao profissional licenciado em música. As características pessoais e profissionais são vistas aqui como fundamentais para o estabelecimento de metas de atuação profissional. Nesta perspectiva a Teoria do Conteúdo de Metas serviu como referencial teórico para a pesquisa de doutorado desenvolvida, sendo um primeiro recorte apresentado neste simpósio. Nesta teoria acredita-se que as metas tendem a estar relacionadas com a busca de satisfação das necessidades psicológicas básicas do ser humano, que são: competência, autonomia e pertencimento. A metodologia utilizada seguiu uma abordagem quantitativa, configurando-se como um *survey* baseado na internet. A amostra contou com 339 licenciados em música. Os resultados mostram que grande parte dos professores pesquisados procuram cursos de formação continuada, que já atuavam na área antes de formarem e que a educação básica é um espaço de atuação bastante procurado.

Palavras chave: metas, professores de música, motivação.

Profissão Docente

Ao longo do tempo a profissão docente vem sendo ressignificada e seus desafios, redimensionados. Os objetivos que levam um profissional a tornar-se professor são os mais diversos, porém sabe-se que as condições de trabalho docente são um ponto fundamental para a permanência, ou não, de um jovem professor no ambiente escolar. Vieira, Maia e Coimbra (2007) afirmam que “a transição para o trabalho inicia-se durante o percurso acadêmico e decorre ao longo do processo de procura de emprego (após conclusão do curso), bem como durante a adaptação ao trabalho” (p. 4). Desta forma, os autores destacam que, se um jovem acredita na sua capacidade de adaptar-se ao mercado de trabalho, maiores são as suas chances de ser proativo, determinado e perseverante na busca pelo seu emprego.

Mediante o estudo da motivação foi possível perceber que os professores sentem-se autoeficazes para ensinar ao saírem da graduação, porém seu senso de autoeficácia cai ao

longo do primeiro ano de trabalho como professor (HOY; SPERO, 2005). A tendência ao isolamento também é percebida no primeiro ano de trabalho do professor de música. Podemos dizer que as necessidades desses profissionais são específicas e que existe a necessidade de estabelecer relações com outros professores de música mais experientes (FREDIKSON; NEILL, 2004).

Segundo Fredikson e Neill (2004) o primeiro ano de trabalho de um professor de música é determinante na sua permanência na carreira do magistério ou desistência dela. Aspectos da organização escolar, como reuniões, atendimento aos pais e projetos escolares são listados como a pior parte do trabalho de um professor de música da escola básica. Os autores afirmam que, na pesquisa realizada, em nenhum momento foram citados pelos participantes a presença, o acompanhamento ou a orientação de um supervisor ou orientador. De acordo com eles, a presença de um tutor aos novos professores talvez seja um dos caminhos para as políticas públicas na campanha pelo ingresso e permanência na carreira do magistério. Além disso, os autores comentam que é preciso formar os licenciados com bases maiores de trabalho cooperativo e colaborativo com outras áreas do conhecimento. Assim, ao fazerem parte de uma equipe de trabalho na escola regular, maiores são suas possibilidades de trabalho coletivo.

Um profissional que saiba estabelecer parcerias, tanto com colegas quanto com instituições, é um caminho importante apontado por Hallam (2011). O autor comenta que essa dinâmica de parcerias alimenta o trabalho do professor e oportuniza novas experiências para os envolvidos, sejam eles professores ou alunos. Na pesquisa de Olivadoti (2012), 45 professores foram pesquisados durante o seu primeiro ano de ingresso na carreira do magistério, onde se pode observar que o trabalho de acompanhamento por um orientador ajudou para que eles permanecessem na carreira. Ficou comprovado que o trabalho de orientação profissional durante o primeiro ano de trabalho com bases em autonomia, competência e pertencimento (pilares da autodeterminação) auxiliou os novos professores a vencer os desafios impostos pela vida escolar e incrementou sua autodeterminação.

Por outro lado, não basta que o professor seja colaborativo e proativo, ele precisa ter condições de infraestrutura material e pedagógica para realizar o seu trabalho. As condições

de trabalho do professor muitas vezes são negligenciadas por pesquisas e estudos, que acabam atribuindo o sucesso ou o fracasso da educação somente ao professor (HYPÓLITO, 2012). Reeve e Su (2014) alertam que o índice de evasão de professores do ensino fundamental nos primeiros cinco anos de trabalho é de 40% tanto nos Estados Unidos da América quanto no Reino Unido. Os autores comentam que o fato de a profissão de professor sofrer muitas influências externas é um fator para a sua desmotivação. Segundo eles, constantemente as metas para o ensino e para o desempenho docente são alteradas e estas, muitas vezes, são extrínsecas e impostas ao professor.

O Brasil luta para melhorar seus índices educacionais, muitos são os dilemas enfrentados pelo professor e, na maioria das vezes, existe um descompasso entre a sua responsabilidade social e o seu reconhecimento pela sociedade. Alves e Pinto (2011) colocam que, diante da importância da profissão para o desenvolvimento da nação, aspectos como jornada de trabalho, remuneração, formação e estrutura da carreira deveriam ser pauta permanente das discussões, todavia a realidade encontrada é bem diferente. O país ainda busca a universalização da educação e o objetivo de uma educação de qualidade está longe de ser atingido.

Em uma pesquisa sobre as características dos professores do Brasil, realizada por Alves e Pinto (2011), utilizando os dados do Censo Escolar e o PNDA de 2009, verificou-se que 81,6% dos professores da educação básica são mulheres e 67,6% possuem formação em nível superior. Sobre o local de trabalho, verificou-se que 82,4% dos professores atuam em escolas públicas, sendo esta a maior rede de ensino do país. No entanto, a remuneração dos professores está muito aquém de outros profissionais com o mesmo nível de formação. Em um ranking com “profissionais das ciências e das artes” o professor de educação básica está em 27º lugar e o topo do ranking é liderado por médicos, seguido de cirurgiões-dentistas e professores do ensino superior (ALVES; PINTO, 2011). Com este dado percebemos a discrepância entre a remuneração de professores da educação básica e a de professores do ensino superior, que no ano de 2009 era a terceira profissão mais bem-remunerada do país, dentro dessa categoria. Por meio destes dados podemos perceber que a carreira do magistério ainda é predominantemente feminina. Percebe-se também a falta de formação

de um grande número de professores atuantes, que estão fora do que prevê a Lei, em que é exigido dos professores que possuam o curso de Licenciatura Plena.

Especificamente na área de educação musical, não foram encontradas pesquisas da mesma magnitude da citada anteriormente. A área de educação musical ainda está em busca de um lugar seguro na educação básica, frente a tantos desafios enfrentados. Com a falta de dados sobre a realidade dos professores de música do Brasil, afirmações generalizadas não podem ser feitas. Muito se tem investigado sobre as características particulares de determinados contextos e determinados professores e, com isso, sabe-se que o profissional educador musical possui uma gama complexa de competências e características. Assim, uma nova perspectiva para as pesquisas abre-se, ao entender o professor de música como um ser complexo e com características próprias. Hentschke, Azevedo e Araújo (2006) afirmam que “esse novo olhar sobre o trabalho docente é fruto de uma concepção educacional que relaciona a qualidade da educação com a qualificação da formação docente” (p. 50). As autoras, ao realizarem um levantamento sobre as pesquisas realizadas a respeito dos saberes docentes envolvidos na profissão professor de música, ressaltam que estes fazem parte de um debate histórico, epistemológico e político, no qual entende-se que cada profissão necessita de um conjunto de saberes que a caracterize e a identifique.

Metas de Atuação Profissional

Naturalmente estabelecemos metas para diversas situações em nossa vida, porém, por mais que desejemos muito alcançar todos os nossos objetivos, eles não se tornam realidade ao mesmo tempo. Embora possamos considerar que metas pressupõem atitudes, metas e ações não estão necessariamente interconectadas, ou seja, pode haver uma meta que não desencadeie uma ação, assim como pode haver ações sem metas conscientes. Uma forma eficiente e importante de se organizar e dar significado para a vida é por meio das metas traçadas pelo sujeito (KOESTNER; HOPE, 2014). Ao longo do tempo, consciente ou inconscientemente, elencamos alguma meta para seguir de forma mais objetiva, enquanto deixamos outras metas para segundo plano. Grant e Gelety (2009) afirmam que nossos

pensamentos mais significativos e importantes, assim como nossos sentimentos e comportamentos do dia a dia acontecem em relação às coisas que mais valorizamos e desejamos alcançar.

Nesse sentido, as teorias da motivação têm assumido o papel de responder questões sobre o processo que leva um indivíduo de um estado para outro (KRUGLANSKI; KOPETZ, 2009). Ryan (2012) afirma que estar motivado significa estar em movimento. Em outras palavras, o que leva um licenciado em música a buscar um emprego na sua área e a estabilizar-se nele é a motivação. Porém o estabelecimento do que será primordial na escolha de um emprego, por exemplo, é a meta. Estas metas podem revelar-se de inúmeras formas. De acordo com Kruglanski e Kopetz (2009), elas podem variar em termos de generalidade (o quanto servem para várias coisas, quase como um princípio), ou em termos de abstração (o quão são conscientes ou inconscientes). Deci e Ryan (2014) explicam que antes do surgimento de uma meta existe uma força interior (no inglês *need-strength*), as quais podem ser chamadas também de desejos ou motivos, que são os precursores do comportamento humano.

O ambiente de trabalho é um local onde se estabelece um número significativo de relações sociais e culturais. É neste ambiente que passamos grande parte do nosso tempo na vida adulta e é deste trabalho que, normalmente, surgem as recompensas financeiras que suprem nossas necessidades de alimentação, vestimenta, transporte e moradia, por exemplo. Dentro do contexto do ambiente de trabalho, a Teoria da Autodeterminação tem sido muito útil para entender as situações controversas onde recompensas e incentivos provocam tanto resultados positivos, quanto negativos. Ao integrar a visão do ambiente de trabalho à Teoria da Autodeterminação, é possível conhecer-se muito mais sobre como a motivação intrínseca é influenciada pelo ambiente de trabalho.

De acordo com a Teoria da Autodeterminação, quando os incentivos e recompensas não provêm e não promovem sentimentos de autonomia, competência e pertencimento, elas geram mal-estar. Mas, se estas recompensas promovem autonomia, competência, pertencimento, motivação intrínseca e internalização, elas são bem-vistas dentro do contexto do mundo do trabalho (GRANT; SHIN, 2012).

Quando nos tornamos profissionais, muitas vezes utilizamos o status de nosso trabalho para representar o que somos como, por exemplo, afirmamos *ser* professores de música. Segundo Vallerand, Houlfort e Forest (2014)

a paixão pela atividade é importante porque ela é uma força motivacional que leva a pessoa a engajar-se na atividade de uma forma regular. (...) Paixão por uma atividade dada leva a pessoa a retornar a ela regularmente. Segundo, o tipo de efeito que se irá vivenciar durante a atividade depende do tipo de paixão (p. 91, tradução minha).

Metodologia

Os dados aqui apresentados são um recorte de uma tese de doutorado da área de educação musical que seguiu uma abordagem quantitativa, sendo caracterizada como um *survey* baseado na internet. O instrumento de coleta de dados foi um questionário auto-administrado, constituído de duas partes, sendo a primeira para coletar dados demográficos e a segunda uma escala sobre metas motivacionais.

A coleta de dados foi realizada por meio do programa Survey Monkey utilizando-se da técnica Bola de Neve e dos dados de um levantamento de Instituições do Ensino Superior que oferecem o curso de Licenciatura em Música realizado pela autora. Durante os meses de maio a setembro de 2014 foram enviados 2.154 convites para licenciados em música, amostra desta pesquisa, pelo programa Survey Monkey, contendo a carta de apresentação e o *link* de acesso à pesquisa. Destes, 419 responderam ou acessaram o questionário e 339 foram considerados válidos. Com base nos questionários válidos, iniciou-se o tratamento estatístico dos dados e a análise de dados.

Resultados e Discussão

Os licenciados em música, participantes desta pesquisa, possuíam idade entre 20 e 68 anos, sendo a média 33,34 anos e o desvio padrão 8,2 anos. Em relação ao sexo, a amostra apresentou-se bem equilibrada, sendo 49,1% mulheres (163 participantes) e 50,9%

homens (169 participantes), conforme apresentado na tabela 36. Este dado chama a atenção por historicamente a profissão docente estar ligada ao sexo feminino.

Um dos pré-requisitos estabelecidos para compor a amostra da pesquisa era ter terminado o curso de licenciatura em música a partir do ano de 1998. Conforme mostra a tabela 37, podemos observar que a amostra está bem distribuída nos anos, contudo os anos com maior número de formandos desta amostra foram 2012 (13%) e 2010 (10,5%). Se dividirmos a amostra em três grupos, considerando de 1998 a 2003, 2004 a 2009, 2010 a 2014, podemos observar que a maior concentração de respondentes dá-se nos últimos cinco anos, com 44,8% da amostra. Levando em consideração que a amostra contava com participantes formados desde o ano de 1998, esta concentração nos últimos cinco anos, pode ser um reflexo da criação dos novos cursos de licenciatura devido às políticas públicas voltadas para a área de Artes (MATEIRO, 2013).

Outro dado, quanto à característica da amostra, é que 92,3% frequentaram um curso presencial de Licenciatura em Música. Apesar da implementação dos cursos a distância em música no Brasil, não se conseguiu uma maior representatividade desses estudantes nesta pesquisa, talvez pela característica da coleta de dados por meio da técnica da Bola de Neve. Com relação à formação complementar dos pesquisados, 86,1% afirmaram que possuem alguma formação, além da graduação em Licenciatura em Música. Destes, 28% possuem outra graduação (96 participantes), 41,2% (139) frequentaram um curso de especialização, 38,3% (129) são mestres ou mestrandos e 8,9% (30) são doutores ou doutorandos. Cursos de extensão também foi a opção de 31,5% (105) dos pesquisados para formação complementar. Este expressivo número de professores com formação complementar apresenta-nos um perfil de profissionais que estão em busca de novos conhecimentos e estão inquietos com sua própria formação. Ballantyne, Kerchner e Aróstegui (2012) colocam que a prática do professor é determinada pela combinação de sua formação com o contexto no qual ele está inserido. Além disso, a sua identidade profissional é fundamental na sua prática. Ou seja, ao buscarem constantes formações, estarem abertos a novos conhecimentos, além dos dados pelo curso de graduação revelam-nos uma identidade com traços de autodeterminação. Assim, esta busca pode refletir um perfil de profissionais com

comportamento autônomo. Outro fator que pode ter influência neste grande número de profissionais que buscam formação complementar é a estrutura da carreira docente na esfera pública. Neste setor os professores progredem na carreira e, conseqüentemente, ganham melhores salários, de acordo com suas formações e cursos que fazem ao longo do tempo.

Atuar na área de educação musical não era um pré-requisito para participar da pesquisa, mas os dados revelaram que 91,4% (308) dos licenciados participantes atuam na área de educação musical. Os espaços de atuação foram amplamente detalhados, com a finalidade de conhecer os detalhes da vida profissional desse público. O espaço com o menor número de pessoas atuando foi no ensino médio, na rede privada de ensino, com 3,3% da amostra (11), seguido da educação infantil da rede pública de ensino com 5,9% (20) e da educação infantil da rede privada com 8,6% (29) da amostra. Os demais espaços de atuação representados pela amostra foram, em ordem crescente de frequências: Projeto Social/ONG, com 8,9% (30); Ensino médio/Escola Pública, com 9,8% (33); Ensino Fundamental/Escola Privada, com 10,7% (36); Ensino Superior, com 16,3% (55); Ensino Fundamental/Escola Pública, com 19% (64); e, Escola de Música ou Conservatório, com 33,8% (114). Como podemos perceber, atuar na educação básica é a opção de 57,3% dos professores de música, participantes desta pesquisa. Esses números não são excludentes, ou seja, alguns professores atuam em mais de um local.

O fato de o principal espaço de atuação ser a educação básica representa um importante passo para área de educação musical que tem mostrado uma preocupação com a falta de interesse dos estudantes de licenciatura em dar aula nestes espaços (FIGUEIREDO; SOARES, 2012). Por outro lado, este dado está em conformidade com o discurso de Del-Ben (SOUZA, 2010) que afirma que está ocorrendo uma mudança no perfil dos alunos de licenciatura em música nos últimos anos, principalmente depois da lei 11.769/08, em que os alunos entram no curso querendo tornar-se professores de música da educação básica. Talvez o fato de mais da metade da amostra atuar na educação básica possa ser reflexo da intensificação das práticas de estágio, durante a vida acadêmica (MATEIRO, 2008). As 400

horas previstas de estágio nos cursos de licenciatura podem trazer um vínculo maior com a escola e aproximar os alunos dessa realidade.

Os licenciados, em maioria (80,4%), afirmaram que já atuavam no momento em que se formaram. Um dado curioso é que 43,9% (148) afirmaram que já atuavam na área de educação musical antes mesmo de entrar no curso e 22% (74) começaram a trabalhar na área de educação musical durante os primeiros semestres, antes da metade do curso.

A ampliação do mercado para a área de educação musical e a possibilidade de melhores condições de trabalho após a conclusão do curso de licenciatura são fatores que devem ser observados a partir destes dados. Se por um lado existe a carência de profissionais capacitados, por outro ainda é possível trabalhar na área sem um curso superior. As escolas de música não exigem profissionais com graduação para darem aula, diferentemente das escolas de educação básica que exigem profissionais com o curso de licenciatura. Com os avanços conquistados pela área, desde a LDB 9394/96, a figura do licenciado em música ganha um papel de destaque relacionado ao ensino de música nas escolas. Porém com a falta de profissionais capacitados para suprir a demanda nacional, outras pessoas vêm ocupando esses espaços, por meio de programas governamentais como, por exemplo, o Mais Educação. Por um lado a área ganha papel de destaque na escola, por outro perde-se um espaço de atuação para os profissionais da área.

Referências

- ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de. remuneração e características do trabalho docente no brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.41, n.143, p.606-639, maio/ago. 2011.
- BALLANTYNE, Julie; KERCHNER, Jody L.; ARÓSTEGUI, José Luis. Developing music teacher identities: an international multi-site study. **International Journal of Music Education**, London, v. 30, n. 3, p.211-226, aug. 2012.
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M.. The importance of universal psychological needs for understanding motivation in the workplace. In: GAGNÉ, Marylène (Ed.). **The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory**. New York: Oxford University Press, 2014. cap. 2. p. 13-32.
- 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.
- FREDIKSON, William E.; NEILL, Sheri. “Is it friday yet?”: perceptions of first-year of music teacher. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**. n.161/162, p.91-98, Summer-Fall, 2004.
- GRANT, Heidi; GELETY, Laura. Goal content theories: why differences in what we are striving for matter. In: MOSKOWITZ, Gordon B.; GRANT, Heidi (Ed.). **The Psychology of Goals**. New York: The Guilford Press, 2009. p. 77-97.
- GRANT, Adam M.; SHIN, Jihae. Work motivation: directing, energizing, and maintaining effort (and research). In: RYAN, Richard M. (Ed.). **The Oxford Handbook of Human Motivation**. New York: Oxford University Press, 2012. cap. 28. p. 505-519.
- HALLAM, Richard. Effective partnership working in music education: principles and practice. **International Journal of Music Education**, London, v. 29, n. 2, p.155-171, May 2011.
- HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 15, n. 15, p.49-58, set. 2006.
- HOY, Anita Woolfolk; SPERO, Rhonda Burke. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison off our measures. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, p.343–356, 2005.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. cap. 8. p. 211-229.

KOESTNER, Richard; HOPE, Nora. A self-determination theory approach to goals. In: GAGNÉ, Marylène (Ed.). **The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory**. New York: Oxford University Press, 2014. cap. 25. p. 400-413.

KRUGLANSKI, Arie W.; KOPETZ, Catalina. What is so special (and nonspecial) about goals?: a view from the cognitive perspective. In: MOSKOWITZ, Gordon B.; GRANT, Heidi (Ed.). **The Psychology of Goals**. New York: The Guilford Press, 2009. p. 27-55.

MATEIRO, Teresa. A prática de ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (org.). **Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação**. Porto Alegre: Sulina, 2008. cap. 1. p. 15-27.

MATEIRO, Teresa. et al. (org.). **Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical: índice de autores e assuntos 2006-2012**. Florianópolis: Editora Udesc, 2013.

OLIVADOTI, Heidi. **New teacher induction, mentoring, and the development of self-determined professional educators**. 2012. 158 f. Tese (Doutorado) - Educational Foundations and Leadership Department and the School of Education, George Fox University. 2012. Disponível em: <<http://gradworks.umi.com/35/15/3515010.html>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

REEVE, Johnmarshall; SU, Yu-lan. Teacher motivation. In: GAGNÉ, Marylène (Ed.). **The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory**. New York: Oxford University Press, 2014. cap. 21. p. 349-362.

RYAN, Richard M.. Motivation and the organization of human behavior: three reasons for the reemergence of a field. In: RYAN, Richard M. (Ed.). **The Oxford Handbook of Human Motivation**. New York: Oxford University Press, 2012. cap. 1. p. 3-10.

SOUZA, Jusamara et al. Audiência pública sobre políticas de implantação da lei federal nº 11769/08 na assembleia legislativa do Rio Grande do Sul. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p. 84-94, mar. 2010.

VALLERAND, Robert J.; HOULFORT, Nathalie; FOREST, Jacques. Passion for work: determinants and outcomes. In: GAGNÉ, Marylène (Ed.). **The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory**. New York: Oxford University Press, 2014. cap. 6. p. 85-105.

VIEIRA, Diana; MAIA, José; COIMBRA, Joaquim Luís. Do ensino superior para o trabalho: análise factorial confirmatória da escala de auto-eficácia na transição para o trabalho. **Avaliação Psicológica**, v. 6, n. 1, p. 3-12, 2007.