

Controle ou promoção de autonomia? Questões sobre o estilo motivacional do professor e o ensino de instrumento musical

CONTROLLING OR AUTONOMY SUPPORT? ISSUES ABOUT TEACHERS' MOTIVATIONAL STYLE AND INSTRUMENTAL MUSIC TEACHING

EDSON FIGUEIREDO Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ▶ figueiredo.edson@outlook.com

resumo

Estudos sugerem que alunos apresentam melhor desenvolvimento, engajamento e bem estar quando envolvidos em um contexto promotor de autonomia. Contudo, as pesquisas também apontam para o predomínio de um ambiente controlador nas salas de aula. O objetivo deste artigo é verificar as razões do predomínio do controle e avaliar como estas questões estão presentes no ensino de instrumento. Por meio de revisão de literatura foi possível verificar que os professores podem agir de forma controladora por pressões da escola de música, pela dinâmica inerente a aula individual e por suas crenças a respeito da motivação. Também verificou-se que a relação controle-promoção de autonomia não é uma característica fixa e dicotômica, como proposto pela teoria. Por fim, considera-se que novas pesquisas podem nos ajudar a compreender em que circunstâncias é possível obter uma predominância de promoção de autonomia.

PALAVRAS CHAVE: ensino de instrumento; promoção de autonomia; motivação.

abstract

Studies highlight that students show better development, engagement and well-being when surrounded by autonomy supportive environment. However, studies also indicate that most classrooms environment are based on controlling. This paper aims to check the reasons why teacher adopt the controlling as motivational style and relate it with instrumental music teaching issues. By literature review, the article highlights that teachers might adopt controlling due to three reasons: pressure from music school, inherent dynamics of one-to-one teaching and their beliefs about motivation. In addition, recent literature shows that controlling-autonomy supportive dyad is not dichotomous and stable characteristic, as proposed by theory. At the end, the article suggests that new studies might help us to understand the circumstances in which teachers are mostly autonomy supportive.

KEYWORDS: instrumental teaching; autonomy support; motivation.

introdução

Trabalhar com alunos interessados em aprender é algo desejado por muitos professores de música. Em meio a prática educativa diária, não é difícil reconhecer que a motivação é um elemento fundamental para tocar um instrumento e que o envolvimento com a aprendizagem torna a aula mais gratificante tanto para o aluno quanto para o professor. Porém, nem sempre o ambiente de aprendizagem é capaz de nutrir os recursos motivacionais do aluno, sendo comum a existência de estudantes que não demonstram interesse nas atividades. Neste cenário, o professor ocupa uma posição central na manutenção do ambiente da sala de aula, fato que aumenta sua importância quando pensamos no contexto intimista da aula individual.

O professor não apenas transmite habilidades técnicas. Ele também influencia, de uma forma ou outra, o gosto e valores musicais, além de encontrar-se em uma posição privilegiada para oferecer suporte ou inibir os recursos motivacionais internos do aluno (Gembris; Davidson, 2002; Mills, 2007). Porém, apesar do potencial para desenvolver capacidades, a aula individual pode ser um problema quando o professor demonstra pouco ou nenhum interesse na perspectiva do aluno. Em situações como essa, perde-se grandes oportunidades de se obter informações sobre o pensamento dos alunos, uma vez que o professor torna-se incapaz de diagnosticar as circunstâncias em que o aluno apresenta problemas (Rostvall; West, 2003).

De acordo com Creech e Gaunt (2012), o ensino individual de instrumento não acompanhou as mudanças conceituais sobre ensino-aprendizagem, crescimento da diversidade cultural e as transformações provenientes da globalização e tecnologia. O acesso à informação desenvolvido nas últimas décadas gerou grandes mudanças na forma como as pessoas criam, tocam e ouvem música, caracterizando a profissão de músico instrumentista com muitas facetas e imprevisibilidades. O conceito de *lifelong learning* também trouxe mudanças, principalmente do que diz respeito a idade das pessoas que querem aprender um instrumento. Todas estas mudanças requerem uma abordagem pedagógica flexível e versátil, que considere as diversas necessidades dos alunos. É justamente no sentido de promover a autonomia que o conceito de estilo motivacional se desdobra em questões pertinentes e atuais para o ensino de instrumento.

estilo motivacional do professor

O estilo motivacional do professor é um conceito teórico baseado na Teoria da Autodeterminação (Deci; Ryan, 1985; Ryan; Deci, 2000), que categoriza estilos nos quais os professores promovem a autonomia do aluno. Este conceito baseia-se na necessidade psicológica de autonomia, que torna os seres humanos mais motivados e possibilita melhor desempenho e bem-estar quando sentem-se na origem de seu comportamento. Em oposição, o comportamento guiado por pressões externas leva a índices menores de motivação, desempenho e bem-estar (Deci; Ryan, 2000, 2008). No campo da educação a promoção de autonomia está centrada na figura do professor e seu estilo de interagir com os alunos em situações de ensino. Os estilos dos professores são os mais diversos possíveis, mas o conceito de estilo motivacional se apresenta no comportamento dos professores em duas categorias distintas: o estilo promotor de autonomia e o estilo controlador (Reeve; Deci; Ryan, 2004).

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”. O estilo controlador se caracteriza pelo uso de diretivas e incentivos extrínsecos para seguir uma agenda, na 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). Caracteriza-se pelo incentivo da busca autodeterminada das atividades, sendo a meta do professor 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).

Cada estilo possui características que geralmente permeiam a conduta do professor. A literatura sugere alguns traços característicos que os professores costumam a seguir em determinadas situações de ensino, como mostra a Figura 1:

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

FIGURA 1

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

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

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

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

4 - *Avaliar o desenvolvimento do aluno*: Professores controladores são impacientes e conduzem os alunos por meio de respostas, soluções, comportamentos considerados corretos, como uma forma de reproduzir um modelo de comportamento e respostas certas. Professores promotores de autonomia demonstram mais paciência com o ritmo de aprendizagem do aluno, sem exercer pressão para alcançar os resultados esperados dentro de um determinado tempo.

5 - *Lidar com críticas e emoções negativas dos alunos*: Professores controladores tendem a interpretar as críticas e expressões negativas dos alunos como uma atitude moralmente inaceitável e fazem uso de repreensões para inibir este tipo de comportamento. Professores promotores de autonomia reconhecem e aceitam as reclamações e reações negativas dos alunos como uma forma de compreender a situação e aprimorar a atividade.

O conceito de estilo motivacional do professor possui potencial para uma ampla discussão sobre a prática pedagógica em diversos contextos, uma vez que existem indícios empíricos de que os alunos reagem de forma mais positiva quando o professor promove autonomia, em oposição ao contexto marcado por controle. Alunos de professores promotores de autonomia sentem-se mais competentes e demonstram níveis mais altos de motivação intrínseca (Deci *et al.*, 1981), demonstram maior engajamento (Jang; Reeve; Deci, 2010; Reeve *et al.*, 2004), maior esforço (Reeve *et al.*, 2002), melhor performance acadêmica (Black; Deci, 2000), menor evasão (Vallerand; Fortier; Guay, 1997), melhor aprendizagem (Vansteenkiste *et al.*, 2005), e bem estar psicológico (Chirkov; Ryan, 2001).

Apesar dos estudos mostrarem que a promoção de autonomia possibilita uma resposta positiva na motivação do aluno, existe um grande número de pesquisas que indicam o controle como estilo predominante na prática pedagógica contemporânea (Reeve, 2009). Segundo Reeve (2009), existem vários fatores que determinam a predominância do controle, sendo que alguns deles são implícita ou explicitamente impostos por agentes externos como políticas escolares, administradores, pais, expectativas sociais e normas culturais. Outros fatores são relacionados à dinâmica da sala de aula, como a reação dos estudantes perante uma atividade

e o monitoramento do que os alunos dizem, fazem e deixam de fazer. Também existem os fatores relacionados à personalidade e às crenças internas do professor sobre a natureza da motivação dos alunos. Baseado nas razões apontadas por Reeve para explicar a predominância do controle, o presente artigo faz uma análise de como estas questões estão presentes no ensino individual do instrumento.

a pressão externa e as escolas de música

Apesar do caráter individualista da aula de instrumento, as características da escola parecem influenciar a atuação do professor, de forma que este transmita em suas aulas as exigências feitas pela administração da escola. As escolas possuem diferentes normas, umas oferecendo liberdade para o aluno escolher o que gostaria de estudar, outras seguindo um programa ou currículo estipulados *a priori*. Algumas escolas baseiam a estrutura do curso em semestres, anos ou módulos, nos quais o aluno deve passar por avaliações e receber um certificado ao final. Em outras escolas o aluno pode fazer aulas por quanto tempo achar interessante, sem a realização de avaliações formais. Tanto aquelas consideradas mais permissivas, quanto as mais rígidas podem exercer uma pressão no professor que, por sua vez, tende a repassá-la em forma de controle.

Em uma parte da literatura nacional encontram-se críticas ao modelo de ensino de instrumento baseado em um programa rígido estipulado *a priori*. (Glaser; Fonterrada, 2007; Louro; Aróstegui, 2003; Penna, 2007; Viegas, 2006). As críticas convergem no sentido de as escolas de música até hoje utilizarem um modelo de estrutura e organização do ensino adotada pelos conservatórios europeus do século XIX, no qual os alunos ficam em posição muito passiva e imersos em um programa demasiadamente técnico, repetitivo, rígido e excessivamente centrado no repertório erudito europeu. Como consequência principalmente de uma estrutura curricular rígida, observa-se que a evasão é um problema de ordem motivacional que vem chamando a atenção dos pesquisadores.

Estudos apontam que a evasão é um problema crescente nos conservatórios do país (Arroyo, 2001; Estevam; Freire, 2011; Pimentel, 2011; Viegas, 2006). Pimentel (2011), ao descrever a evasão em uma conservatório, mostra que o curso tem a duração de três anos sendo que, dos alunos matriculados no primeiro ano, apenas 48% estavam matriculados no último. A autora investigou os motivos de desistência dos alunos e encontrou relatados como indisponibilidade devido a compromissos com trabalho ou estudo e problemas de saúde. Todavia, para a autora, a grande taxa de evasão pode ser causada pela estrutura rígida e tradicional das instituições de ensino de música, bem como das transformações do mercado de trabalho.

Este fenômeno também é apontado por outros autores. Observa-se uma crescente discussão a respeito do currículo adotado pelos conservatórios e a necessidade de reduzir a discrepância existente entre o currículo dos cursos e questões de ordem social e política. Arroyo (2001) mostra que uma das causas de evasão dos conservatórios é a frustração da expectativa criada sobre o curso. Muitos ingressam na escola esperando aprender música popular, algo que não é contemplado no programa do curso. Estevam e Freire (2011) ressaltam a distância entre as políticas públicas e suas articulações com a realidade dos conservatórios, na qual se enfatiza uma visão político-administrativa em detrimento aos aspectos pedagógicos sociais. Outros autores, como Costa (2012), Esperidião (2002), Oliveira (2010) e Queiroz (2010), argumentam que

o modelo de ensino dos conservatórios não acompanhou as transformações sociais, culturais e tecnológicas ocorridas nos últimos anos, havendo um descompasso entre o que é ensinado e a demanda do mercado de trabalho.

No meio deste fogo cruzado está o professor, que tende a atuar de forma controladora sabendo que as forças externas, como administradores, normas governamentais, avaliações, pais, mídia, entre outros, tendem a responsabilizá-lo pelo comportamento e desempenho dos estudantes (Reeve, 2009). Um caso que ilustra esta situação é apresentado por Estevam e Freire (2011) no depoimento de um diretor de um conservatório: ele acredita que a evasão pode ser causada pela falta de cuidado por parte dos professores em estimular a permanência dos alunos na escola. Eis uma contradição: esperar que o professor seja mais promotor de autonomia sendo que o próprio sistema o induz a agir de forma controladora. Diante de um currículo rígido, com normas em descompasso com as expectativas dos alunos, é improvável que o professor consiga atuar de forma a promover a autonomia.

Por outro lado, existem escolas de música que adotam estratégias para serem mais flexíveis. Segundo Cunha (2009), as chamadas escolas alternativas possuem diversos nomes, tais como espaço, centro, casa, estúdio, entre outros, que evidenciam uma tendência em sair da definição tradicional de escola ou conservatório. Estes termos permitem uma flexibilidade na constituição destes locais, tornando-os mais atrativos para uma parcela da população. Assim, a escola livre de música é caracterizada por não possuir vínculos com órgãos governamentais, apresentar flexibilidade no currículo ou programa de disciplinas com ênfase no método diferenciado do tradicional (Silva, 1996), trabalhar com repertórios voltados para estilos musicais variados (Higa, 2007; Vieira, 2000), contratar professores sem a necessidade de um concurso especial (Requião, 2002) e atender às necessidades e objetivos dos alunos (Goss, 2009).

O excesso de flexibilidade, porém, pode ser motivo de outros problemas. Em uma pesquisa realizada em escola de música, Goss (2009) relata a preocupação dos professores com a pressão exercida pela administração, na tentativa de evitar a evasão. Por ser um contexto extremamente flexível, os professores sentem-se desconfortáveis com o excesso de liberdade do aluno. Nas escolas livres, em muitos casos, o aluno define o repertório e o tempo em que frequentará as aulas, deixando o professor em uma posição muito passiva. Este é um fenômeno invertido da transmissão de controle, no qual o professor é contraditoriamente pressionado a não controlar o aluno. Porém esta estratégia incide sobre o problema relatado por Reeve, Deci e Ryan (2004), segundo os quais o ambiente sem estrutura, sem regras, baseado no *laissez-faire*, seria uma representação distorcida do ambiente promotor de autonomia. Para os autores, o professor pode promover autonomia em um ambiente estruturado, com planejamento e organização de tarefas, sendo que seu papel é desenvolver atividades desafiadoras, dar informações e responder questões, oferecer ajuda, dar *feedbacks* sobre o progresso dos alunos. Freire (2011) considera que saber lidar com a relação autoridade-liberdade é algo indispensável à prática educativa. A disciplina é o que pondera esta relação, na qual os limites, tanto de um lado quanto do outro, não podem ser transgredidos. Quando há a transgressão destes limites, temos o autoritarismo ou a licenciosidade. Nas palavras do autor: “o autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade” (Freire, 2011, p. 86).

dinâmica da sala de aula no contexto de ensino individual

A relação entre professor e aluno no contexto da aula individual engloba um complexo mundo da evolução cultural humana, que remete à tradição ocidental de transmissão de conhecimento entre mestre e aprendiz (Campbell, 1991; Kennell, 2002). Esta tradição remete a um sistema de ensino baseado em uma relação profunda, na qual o aprendiz trabalhava com e para o seu mestre e, muitas vezes, morava na casa do mentor para aprender não somente o ofício, mas todo um estilo de vida. Atualmente o contexto de aula individual mantém alguns aspectos do modelo original, com a diferença de o professor e o aluno encontrarem-se uma ou duas vezes por semana, em seções de 30 a 60 minutos (Davidson; Jordan, 2007). Nesta configuração, as aulas proporcionam uma aprendizagem intensiva e individualizada capaz de atender as necessidades musicais únicas de um aluno, tanto para aquele que tem o objetivo de estudar para ser músico profissional, quanto para aquele que deseja aprender um instrumento por razões sociais, culturais, ou simplesmente para se divertir (Davidson; Jordan, 2007; Mills, 2007). O profundo compromisso existente na aula individual permite uma abordagem detalhada de conteúdos técnicos, de conhecimentos musicais e interpretação de repertório (Creech; Gaunt, 2012).

Na relação interpessoal entre aluno e professor, no contexto da aula individual de instrumento, encontram-se muitos aspectos da psicologia, tal como o conhecimento do professor, as características do aluno e estratégias de interação que garantem a replicação fiel das habilidades desejadas de uma geração à outra (Kennell, 2002). O professor possui um papel ativo no estabelecimento do ambiente na sala de aula, que pode oferecer suporte aos recursos motivacionais internos do aluno resultando em entusiasmo e engajamento, ou negligenciar e frustrar tais recursos, resultando em alienação e desapego (Renwick; Reeve, 2012). Criar um ambiente agradável em sala de aula pode ser um desafio, considerando que o ensino tradicional de instrumento que contempla a aula individual pode ser gratificante, mas também pode ser intimidador (Gembris; Davidson, 2002). É possível que ocorram problemas de relacionamento entre professor e aluno, caso o aluno sinta-se intimidado em estar sozinho frente ao professor, que é uma autoridade em sua profissão (Davidson; Jordan, 2007).

Reeve (2009) propõe que a percepção de que seus alunos estão desmotivados pode levar o professor a utilizar estratégias de controle. Episódios que indicam sinais de passividade, baixa motivação, comportamento inadequado e desatenção tendem a pressionar o professor a intervir na motivação dos alunos. Seguindo esta linha, Creech e Hallam (2003) advertem para a existência de um conflito em potencial entre os envolvidos com a aprendizagem de instrumento, especialmente sobre a prática, preferências musicais e expectativas. Conforme mencionado anteriormente, o conflito entre as expectativas criadas por professor e aluno pode ser um problema para o relacionamento e desenvolvimento das aulas. Devido ao status elevado da posição do mestre em relação ao aprendiz, os professores tendem a ser controladores em questões como escolha do repertório, métodos e avaliações, muitas vezes sem qualquer tipo de negociação com o aluno (Renwick, 2008). Quando o repertório é endossado pelo estudante, observa-se mais tempo dedicado ao estudo, mais perseverança frente às dificuldades e o uso de estratégias mais avançadas no desenvolvimento da prática instrumental (Renwick; Mcpherson, 2002).

Além da escolha do repertório, a aula individual também enfrenta outras questões de ordem técnico-pedagógicas que devem ser mencionadas. Não é incomum que os professores tenham incertezas em como resolver complexos desafios musicais e técnicos que estão frequentemente presentes no ensino da música instrumental (Zhukov, 2013). A

falta de planejamento e direção no ensino podem levar os alunos a perderem o interesse pelo instrumento, devido a aulas rotineiras com abordagem excessiva em mecanismos de notação e digitação. Este fato se agrava com as crianças, que muitas vezes não sabem o porquê e como estudar (Pitts; Davidson; Mcpherson, 2000). A dinâmica da aula individual de instrumento baseada demasiadamente em aspectos técnicos, mantém-se como referência legitimada para o ensino da música e possui forte resistência à transformações (Penna, 2007).

Creech e Hallam (2003) avaliam que as pesquisas realizadas mostram como as habilidades musicais podem ser adquiridas, mas não abordam a satisfação, o prazer e a realização dos alunos com a qualidade de suas relações com pais e professores. A falta de estudos sobre a relação interpessoal entre professor e aluno pode estar relacionada à visão tradicional de que a habilidade do aluno é a principal causa de bons resultados na aula de instrumento. As crenças dos professores sobre conceitos como talento musical é uma das razões para não se discutir os altos índices de evasão ou como as aulas afetam o potencial do aluno para aprender (Rostvall; West, 2003). Neste ponto a discussão extrapola os limites da dinâmica da aula individual para se concentrar na figura do professor e seus pressupostos pedagógicos.

crenças dos professores sobre a natureza da motivação

Davison e Jordan (2007) afirmam que o professor de instrumento tende a ensinar com base em sua própria experiência, incluindo suas crenças sobre motivação. Como exemplificado pelos autores, um professor que foi um aluno altamente motivado pode não possuir estratégias e experiência para trabalhar com alunos menos motivados. Isso reflete o pensamento de Reeve (2009), para quem o conceito de motivação endossado pelos professores está muitas vezes associado ao uso de controle, como recompensas, prazos e ameaças. Geralmente os professores acreditam que estratégias de controle são mais eficazes para melhorar a performance e o engajamento dos alunos.

Um exemplo é a crença sobre a autonomia, sobre a qual existem incertezas em defini-la como responsabilidade do aluno, do professor, ou de ambos. Gaunt (2008) afirma que muitos professores de instrumento valorizam a aprendizagem autônoma, sendo que alguns procuram fazer que seus alunos pensem por si próprios e utilizam estratégias para encorajar a aprendizagem independente, enquanto outros acreditam que isso depende do estudante e não é uma função da abordagem de ensino. Isso reflete a esperança que muitos professores possuem em ter alunos "ideais", no sentido de que sejam internamente motivados e façam aquilo que deve ser feito. Contudo, alguns estudiosos da psicologia defendem que todas as pessoas possuem recursos motivacionais e que o ambiente é que pode nutrir ou bloquear esta motivação (Deci; Ryan, 2000). Todos possuem seus recursos motivacionais internos, porém, nem sempre o que nutre a motivação de um aluno está em sintonia com o que o professor idealiza. A valorização da autonomia do aluno, segundo Freire (2011), é um princípio ético, segundo o qual o professor deve respeitar a curiosidade, o gosto estético, a inquietude e a linguagem do aluno.

Apesar da independência do estudante ser amplamente valorizada pelos professores, Gaunt (2008) também relata uma dissonância entre o que os professores desejam para seus alunos e o que acontece na prática. Os professores desejam que os alunos se

responsabilizem pelo próprio pensamento e aprendizagem musical, porém, as estratégias e abordagens de ensino parecem oferecer pouco espaço para a voz do próprio aluno no processo de aprendizagem. Em um estudo realizado com músicos ingleses, Haddon (2009) observou que os professores de instrumento reconhecem a importância de motivar alunos no contexto de aula individual, mas também reconhecem que sentem dificuldade em como fazer isso. A autora observou nas entrevistas que os professores, em sua maioria, não possuem uma formação pedagógica especializada e, na hora de ensinar, tendem a seguir o modelo no qual foram ensinados.

Na literatura encontram-se autores que consideram essencial oferecer suporte à autorregulação, com o objetivo de desenvolver metas, confiança e senso de propósito. O suporte dado pelo professor pode aprimorar a autorregulação do aluno, ou seja, o aluno pode aprender a estudar com independência e senso crítico, sem depender do professor para monitorar sua prática (Creech; Hallam, 2011; Galvão, 2006; Mcpherson; Davidson, 2006). Contudo, observa-se que muitos professores confiam na regulação introjetada principalmente em relação à técnica, como no caso do "isso será bom para você" (Pitts; Davidson; Mcpherson, 2000 p. 53). A motivação por regulação introjetada é o que Ryan e Deci (2000) consideram ser uma motivação extrínseca, na qual o indivíduo não internalizou determinada norma, mas age em concordância para não ferir as expectativas das outras pessoas. Para promover a motivação autônoma seria mais interessante se o professor explicasse os motivos lógicos de cada atividade, de forma que o aluno reflita e se identifique com aquela norma (Reeve; Deci; Ryan, 2004).

Apesar da autonomia ser valorizada na aprendizagem de um instrumento musical, os ideais sobre liberdade e independência podem variar de acordo com as circunstâncias, por serem valores construídos socialmente. Isso faz da promoção da aprendizagem autônoma uma estratégia produtiva para uma parcela dos estudantes, mas não para todos (KUPERS *et al.*, 2013). Muitos alunos possuem um perfil no qual a liberdade e a promoção de independência desencadeiam estados de ansiedade (Jorgensen, 2000). Isso também depende do nível de *expertise* na qual o aluno se encontra (Eliot, 1995), sendo que os alunos iniciantes possuem menos condições de serem autorregulados quando comparados aos alunos mais avançados. Kupers e colaboradores (2013) observam que alguns alunos requerem mais autonomia do que outros, sendo que a negociação entre professor e aluno parece ser o mais importante para se estabelecer um ambiente agradável em sala de aula. Neste sentido, Freire (2011) fala que o professor deve possuir "bom senso" para equilibrar os extremos, entre tolher e promover as iniciativas do aluno.

Por fim, vale mencionar que a confiança na promoção de autonomia pode ser afetada pelo que Freire (2011) chama de concepção bancária de ensino: a crença de que o mestre é o detentor do conhecimento e sua função é transmitir ou depositar este conhecimento no aluno. Esta é uma abordagem ainda presente no ensino do instrumento, principalmente por perpetuar um modelo de ensino muito disseminado em um período da história, mas que não acompanhou as mudanças da sociedade contemporânea (Creech; Gaunt, 2012; Louro; Aróstegui, 2003). Nas palavras de Freire (2011, p. 116) : "Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim".

considerações finais

O estilo motivacional do professor é um tema que vem sendo estudado nos contextos de ensino básico, médio superior, tanto no Brasil como em outros países. Os estudos indicam que o estilo motivacional do professor está relacionado com a qualidade da aprendizagem, no sentido de que os alunos apresentam melhor desempenho, prazer e satisfação quando se encontram em um ambiente promotor de autonomia.

Embora ofereçam subsídios para a prática educativa em geral, o contexto de ensino individual possui características e problemas próprios, sendo necessária uma investigação que considere suas particularidades. Na aula individual de instrumento musical o professor está frente a apenas um aluno e envolto com as especificidades do ensino do instrumento, como o detalhamento técnico, a escolha do repertório e o desenvolvimento de habilidades musicais. Outras nuances dentro desta modalidade de ensino constituem abordagens com diferentes objetivos e ambientes com várias qualidades de interação, principalmente devido às particularidades da escola de música e ao perfil do professor. As escolas de música possuem diferentes objetivos, normas, legislação e currículo, o que influencia no ambiente não apenas na escola como um todo, mas também na sala de aula. As características individuais do professor também são variáveis que constituem uma relação interpessoal complexa, configurada pelo contexto de ensino individual.

Os estudos recentes como o de Kupers e colaboradores (2013), colocam em xeque a concepção estável e dicotômica de estilo motivacional. Pelo menos no ensino individual de instrumento, é possível afirmar que ser controlador ou ser promotor de autonomia não é uma característica fixa. Um professor pode ser promotor de autonomia em um momento e ser controlador em outro, dependendo da circunstância. Seguindo esta linha de raciocínio, novas pesquisas podem investigar como os professores de instrumento agem em sala de aula. Os estudos nos ajudam a compreender em que circunstâncias é possível obter uma predominância de promoção de autonomia. Também pode ser importante analisar as condições de trabalho e aspectos da formação do professor e suas relações com o estilo motivacional. Por fim, o estudo sobre o estilo motivacional do professor de instrumento pode oferecer suporte para a formação de professores conscientes do processo de promoção de autonomia e, conseqüentemente, conseguirem alunos mais envolvidos com a aprendizagem.

referências

- ARROYO, M. Música popular em um conservatório de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 59–68, 2001.
- BLACK, A. E.; DECI, E. L. The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a self-determination theory perspective. *Science Education*, v. 84, n. 6, p. 740–756, 2000.
- CAMPBELL, P. S. *Lessons from the world: a cross-cultural guide to music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1991.
- CHIRKOV, V. I.; RYAN, R. M. Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, v. 32, n. 5, p. 618–635, 2001.
- COSTA, C. P. A formação do técnico em música em nível médio na visão de professores de instrumento musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, n. 29, p. 103–115, 2012.
- CREECH, A.; GAUNT, H. The changing face of individual instrumental tuition: value, purpose, and

potential. In: MCPHERSON, G. E.; WELCH, G. F. (Org.). *The oxford handbook of music education*. vol. 1 ed. New York: Oxford, 2012. p. 694–711.

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

_____. Learning a musical instrument: the influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Psychology of Music*, v. 39, n. 1, p. 102–122, 2011.

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

DAVIDSON, J. W.; JORDAN, N. 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, E. L.; SCHWARTZ, A. J.; SHEINMAN, L.; RYAN, R. M. An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, v. 73, n. 5, p. 642–650, 1981.

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

_____. 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.

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

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

ESPERIDIÃO, N. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a conservatórios. *Revista da ABEM*, n. 7, p. 69–74, 2002.

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

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

GALVÃO, A. Cognição, emoção e expertise musical. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 2, p. 169–174, 2006.

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

GEMBRIS, H.; DAVIDSON, J. W. Environmental Influences. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. E. (Org.). *The science and psychology of music performance*. New York: Oxford, 2002. p. 17–30.

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

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

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

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

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

JORGENSEN, H. Student learning in higher instrumental education: who is responsible? *British Journal of Music Education*, v. 17, n. 1, p. 67–77, 2000.

KENNEL, R. 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.

KUPERS, E.; VAN DIJK, M.; VAN GEERT, P.; MCPHERSON, G. E. A mixed-methods approach to studying co-regulation of student autonomy through teacher-student interactions in music lessons. *Psychology of Music*, 2013. Disponível em: <<http://pom.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0305735613503180>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

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

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

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

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

PENNA, M. Não basta tocar: discutindo a formação do educador musical. *Revista da Abem*, v. 16, p. 49–56, 2007.

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

PITTS, S.; DAVIDSON, J.; MCPHERSON, G. E. Developing effective practise strategies: case studies of three young instrumentalists. *Music Education Research*, v. 2, n. 1, p. 45–56, 2000.

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

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

_____. 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, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-Determination Theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: MCINERNEY, D. M.; ETEN, S. V. (Org.). *Big Theories Revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. p. 31–60.

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

REEVE, J.; JANG, H.; CARRELL, D.; JEON, S.; BARCH, J. Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, v. 28, n. 2, p. 147–169, 2004.

REEVE, J.; JANG, H.; HARDRE, P.; OMURA, M. Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, v. 26, n. 3, p. 183–207, 2002.

RENWICK, J. M. *Because I love playing my instrument: young musicians' internalised motivation and self-regulated practising behavior*. 2008. 378f. Tese (Doutorado em Música). University of New South Wales, Sydney, 2008.

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

RENWICK, J. M.; REEVE, J. Supporting motivation in music education. In: MCPHERSON, G. E.; WELCH, G. F. (Org.). *The oxford handbook of music education*. vol.1. New York: Oxford, 2012. p. 143–162.

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

ROSTVALL, A.-L.; WEST, T. Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. *Music Education Research*, v. 5, n. 3, p. 213–226, 2003.

RYAN, R. M.; DECI, E. 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.

SILVA, W. M. Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos. *Revista da ABEM*, v. 3, p. 51–64, 1996.

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

VANSTEENKISTE, M.; SIMONS, J.; LENS, W.; SOENENS, B.; MATOS, L. Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child development*, v. 76, n. 2, p. 483–501, 2005.

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

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

ZHUKOV, Katie. Interpersonal interactions in instrumental lessons: teacher/student verbal and non-verbal behaviours. *Psychology of Music*, v. 41, n.4, p. 466-483, 2013.

Recebido em
21/02/2014

Aprovado em
26/03/2014

Edson Figueiredo é doutorando em educação musical no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Bolsista Capes. figueiredo.edson@outlook.com