

Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses

TYPES OF MOTIVATION FOR THE DEGREE IN MUSIC EDUCATION
OF BRAZILIAN AND PORTUGUESE STUDENTS

TAIS DANTAS Universidade Federal da Bahia (UFBA) ▶ tais.dantas@hotmail.com

GRAÇA MARIA BOAL PALHEIROS Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE – IPP) ▶ gbpalheiros@ese.ipp.pt

resumo

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que vem sendo realizada com estudantes da licenciatura em música no Brasil e em Portugal, com o objetivo de observar os tipos predominantes de motivação acadêmica, tendo como base teórica a teoria da autodeterminação (Deci; Ryan, 1985). A coleta de dados foi realizada a partir da Escala de Motivação Acadêmica de Vallerand et al. (1992), revisada por Guimarães e Bzuneck (2008), que avalia sete tipos de motivação: desmotivação; regulação externa por frequência às aulas; regulação externa por recompensas sociais; regulação introjetada; regulação identificada; regulação integrada; motivação intrínseca. Participaram do estudo 47 estudantes da Universidade Federal da Bahia e 59 estudantes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Os dados foram analisados mediante procedimentos de estatística descritiva, observando-se uma tendência para a motivação autônoma nos dois grupos, situando-se entre a motivação extrínseca por regulação integrada e motivação intrínseca.

PALAVRAS-CHAVE: motivação, formação de professores, educação musical

abstract

This article presents part of the results of a research carried out with undergraduate music students in Brazil and Portugal, which aims to observe their predominant types of academic motivation, according to the self-determination theory (Decy & Ryan, 1985). The instrument for gathering data was a Brazilian version of the Academic Motivation Scale by Vallerand et al. (1992), revised by Guimarães & Bzuneck (2008), which evaluates seven types of motivation: amotivation, extrinsic motivation by external regulation of class frequencies, external regulation by social rewards, introjected regulation, identified regulation, integrated regulation, intrinsic motivation. Participants were 47 students of the Federal University of Bahia and 59 students of the School of Education of the Polytechnic Institute of Porto. The analysis of data has followed descriptive statistics procedures. The results suggest a tendency for autonomous motivation in both national groups, which is situated between the integrated regulation and the intrinsic motivation.

KEYWORDS: motivation, teacher training, music education

introdução

O interesse em investigar a motivação de alunos para frequentarem os cursos de licenciatura em música se insere no atual contexto em que a educação musical retorna às escolas de educação básica brasileiras, após a aprovação da Lei n.º 11.769/2008 (Brasil, 2008). Ao mesmo tempo, a música no primeiro ciclo do ensino básico Português¹, para além do seu lugar no currículo, ganhou um novo impulso quando, em 2006, foi também legislada como atividade de enriquecimento curricular, com o Despacho n.º 12.590/2006 (Portugal, 2006b).

De acordo com o artigo 26 da atual Lei de Diretrizes e Bases do sistema educacional brasileiro (Brasil, 1996), o ensino de artes, enquanto componente curricular, é obrigatório em todos os níveis da educação básica. Com a Lei n.º 11.769/2008, a música passa a figurar como conteúdo obrigatório, porém não exclusivo do referido componente (Brasil, 2008). A questão da obrigatoriedade da música tem motivado muitas discussões. Um dos pontos estratégicos na implementação da nova lei é a formação de professores de música. A carência de professores para atuar na educação e a falta de interesse por esse espaço de atuação já vêm sendo constatadas em algumas pesquisas (Cereser, 2011, p. 17). Esse quadro atual nos leva a crer que, diante dos inúmeros desafios para que se possa oferecer uma educação musical de qualidade nas escolas brasileiras, a promoção de ações de valorização de ensino de música torna-se um dos principais pontos de impacto para a implementação da presente lei, o que perpassa pelo investimento na formação de professores de música (Dantas, 2012, p. 2).

No sistema educativo português a música figura no plano curricular do ensino básico da seguinte forma: no 1º ciclo, na área de “Expressões”, na disciplina Expressão e Educação Musical; no 2º ciclo, na área de “Educação Artística e Tecnológica”, na disciplina Educação Musical; e no 3º ciclo, na área “Opcional”, na disciplina Música (Boal Palheiros, 1993, p. 23-25).

O Despacho 12.590/2006 (Portugal, 2006b) oferece novas oportunidades à música nas escolas públicas do 1º ciclo do ensino básico, pois amplia o tempo de permanência da criança na escola e cria as atividades de enriquecimento curricular, de frequência facultativa, nas quais está contido o ensino da música. Esta oferta, financiada pelo Ministério da Educação, é geralmente promovida por municípios, que podem ter como entidades parceiras instituições do ensino vocacional de música, abrindo espaço para a atuação de outros profissionais e não necessariamente o educador musical. Este modelo, embora possa ter o efeito negativo de reduzir a música no 1º ciclo à condição de atividade extracurricular, também poderá reforçar a música no currículo, se coadjuvada por um professor especialista, e aumentar a prática musical nas escolas (Boal Palheiros; Encarnação, 2007). Um dos principais problemas na implementação do despacho tem sido a carência de professores de música qualificados, pelo que o investimento na formação de professores de música é também uma questão pertinente em Portugal.

formação de professores de música, no Brasil e em Portugal

No que diz respeito aos cursos superiores de música no Brasil, o ensino superior se divide em duas grandes áreas: os bacharelados em música (de sete a dez semestres), onde se inserem os cursos de instrumento, música popular brasileira, composição, canto e regência; e os cursos de licenciatura em música (de sete a oito semestres), que conferem a habilitação necessária para a educação básica, muito embora já existam cursos com licenciaturas específicas em instrumento.

1. Do 1º ano ao 4º ano de escolaridade, entre os 6 e os 10 anos de idade.

Tanto no Brasil quanto em Portugal, os professores de música da educação básica realizam sua formação nos cursos de educação musical. A diferenciação da estrutura destes cursos entre Portugal e Brasil vem se acentuar, sobretudo, no que diz respeito à titulação obtida. De acordo com a Lei nº 9.394/1996, artigo 62, a formação necessária para atuar na educação básica brasileira, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, se dá por meio dos cursos superiores de licenciatura (Brasil, 1996). Em Portugal, após o Processo de Bolonha, o curso de licenciatura tem a duração de três anos e a habilitação para o ensino nas escolas básicas passa a ser conferida com o curso de mestrado profissionalizante, com a duração de dois anos.

Com o Processo de Bolonha, que prevê a harmonização da estrutura educativa no ensino superior em todos os países da União Europeia, os cursos superiores passam a compor três ciclos: Licenciatura, Mestrado e Doutorado. Os graus acadêmicos de licenciado e de mestre são conferidos no ensino politécnico e nas universidades; além destes, é conferido o grau de doutor. Entre os objetivos do novo modelo de organização do ensino superior estão: o incentivo à formação superior; a uniformização dos currículos; titulação acadêmica igualmente reconhecida entre os países que integram o espaço europeu; mobilidade de estudantes e diplomados (Portugal, 2006a, p. 2242-2247).

Em Portugal, o mestrado em música possibilita, além da prática artística em áreas específicas (como instrumento, canto, composição, regência e outras), a atuação docente no ensino especializado de música, em ramos específicos, em escolas de música. Assim, com a conclusão da licenciatura e do mestrado, são criadas amplas possibilidades de escolha para desenvolvimento de uma carreira profissional em música.

Duarte e Almeida (2011, p. 268), em pesquisa a respeito do perfil dos estudantes de um curso de licenciatura em música no Brasil, verificaram que o objetivo ao ingressar no curso, além da docência, se divide entre outras possibilidades de atuação profissional em música, como produção musical, composição, regência, aperfeiçoamento musical e, inclusive, obtenção de diploma. Outros dados obtidos a partir de uma pesquisa realizada com 79 cursos de licenciatura no Brasil, pelo Grupo de Pesquisa “Música e Educação”, da Universidade do Estado de Santa Catarina, trazem grande preocupação. A pesquisa realizada com cerca de 2000 estudantes dessa licenciatura revela que apenas 28% desejam atuar na educação básica. No entanto, em Portugal as perspectivas dos estudantes em relação à escola regular são mais positivas, o que se deve em parte às melhores condições de trabalho e a oferta regular da educação musical nas escolas (Mota; Figueiredo, 2012, p. 284-285).

Em sala de aula, temos observado que o fato de ver a licenciatura como um objetivo secundário quase sempre acarreta uma diminuição da motivação dos estudantes, notada na falta de engajamento para as tarefas acadêmicas. Se por um lado parte dos estudantes não objetiva a docência, aqueles estudantes interessados em investir na carreira docente criam muitas vezes expectativas para o futuro profissional envoltas de ansiedades, o que também interfere negativamente na motivação para a aprendizagem.

Diante do exposto, esta investigação se propôs a realizar um estudo sobre as orientações motivacionais de estudantes de dois cursos de formação em licenciatura em música/educação musical, no Brasil e em Portugal.

motivação no ensino superior

Para Reeve (2006, p. 6) a motivação consiste nos “processos que fornecem ao comportamento sua energia e direção” que emanam tanto das forças internas (do próprio indivíduo) quanto do ambiente. A motivação para aprendizagem constitui-se num tema bastante discutido em pesquisas sobre desempenho educacional. Isso se deve ao fato de que, no contexto escolar, a motivação tem ganhado destaque como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem (Guimarães; Boruchovitch, 2004, p. 143). O’Neill e Mcpherson (2002, p. 31) nos revelam que a motivação é considerada uma parte integrante da aprendizagem que auxilia os alunos na aquisição da gama de comportamentos adaptativos, proporcionando maiores chances de alcançar seus objetivos pessoais. Contudo, se a falta de motivação no ambiente escolar é um problema desafiador, a questão torna-se ainda mais crítica quando os alunos em questão serão futuramente os professores.

Nos últimos anos a produção científica sobre motivação acadêmica no ensino superior tem sido crescente (a exemplo de: Guimarães, 1996; Sobral, 2003; Ruiz, 2005; Guimarães; Bzuneck; Sanches, 2002; Machado, 2005; Accorsi; Bzuneck; Guimarães, 2007; Alcará, 2007; Banting, Dimmock, 2010; Boruchovitch, 2008; Bzuneck, 2005; Guimarães, Bzuneck, 2008; Prates, 2011; Troum, 2010). As pesquisas, em sua maioria, são baseadas em teorias sociocognitivas e buscam entender as orientações motivacionais para a aprendizagem em relação a variáveis como: metas de aprendizagem, crença de autoeficácia, contexto educacional, tempo de curso, gênero, idade e perspectivas profissionais.

Boruchovitch (2008), em estudo realizado com 225 alunos de cursos de formação de professores, buscou conhecer o tipo de motivação para aprender mais característico entre os estudantes, correlacionando variáveis demográficas. O estudo revelou que alunos das faculdades públicas apresentam médias mais elevadas para motivação intrínseca e extrínseca do que os alunos das faculdades particulares. Estudantes do sexo feminino apresentaram médias mais elevadas para a motivação intrínseca. O estudo sugere ainda que há um aumento da motivação com o avançar da idade (Boruchovitch, 2008, p. 34-35). Recentemente, Prates (2011) buscou correlacionar a autorregulação da aprendizagem com os tipos motivacionais predominantes em estudantes universitários. Os resultados apontaram correlações significativas entre a Escala de Competência em Estudo e a Escala de Motivação Acadêmica. Houve prevalência do fator autoavaliação como determinante do comportamento autorregulado, o que reflete a busca por um estudo competente e bem sucedido, envolvido pela autorreflexão. A motivação intrínseca mostrou-se o tipo mais presente de motivação (Prates, 2011, p. 73-102).

a teoria da autodetermi- nação

Apesar das significativas contribuições que as pesquisas vêm proporcionando ao estudo da motivação no âmbito acadêmico, o campo sobre motivação na formação de professores de música ainda requer um maior aprofundamento. A busca por uma teoria eficaz para fundamentar e contextualizar os tipos de motivação dos estudantes de licenciatura em música, em razão de suas escolhas profissionais, apontou a teoria da autodeterminação (TAD) proposta por Deci e Ryan (1985) como a proposta mais adequada para responder aos questionamentos desta pesquisa.

A TAD concebe o ser humano como um organismo orientado para o autocrescimento, com uma tendência inata para se engajar em desafios em seu ambiente explorando suas potencialidades, capacidades e sensibilidades (Deci; Ryan, 2004, p. 8). A teoria é considerada uma macroteoria que vê o ser humano como um organismo proativo cujo funcionamento natural ou intrínseco pode ser facilitado ou impedido pelo contexto social (Deci et al., 1994, p. 140).

A teoria é fundamentada em cinco subteorias que estão interligadas, ao mesmo tempo em que se complementam, e envolvem necessariamente o conceito das necessidades psicológicas básicas. Quando coordenadas, as subteorias abrangem todos os domínios do comportamento humano (Deci; Ryan, 2004, p. 9). Não cabe neste artigo aprofundar as subteorias, mas vale pontuar alguns aspectos. A *teoria das necessidades básicas* propõe a existência de três necessidades psicológicas básicas inatas que são necessárias para alcançar a saúde física e psicológica e o bem-estar social: autonomia, competência e pertencimento. A *teoria da avaliação cognitiva* propõe o estudo da influência dos fatores externos na motivação intrínseca. A *teoria da integração organísmica* trata das diferentes formas da motivação extrínseca em relação à internalização das normas e valores externos. A *teoria das orientações da causalidade* foca as diferenças individuais nas orientações motivacionais. A mais recente das subteorias, a *teoria das metas motivacionais*, surgiu da necessidade de diferenciar as metas pessoais em relação aos objetivos intrínsecos e extrínsecos (Vansteenkiste; Niemiec; Soenens, 2010, p. 106-146).

Pesquisadores e teóricos da TAD destacam que para promover uma análise completa dos processos motivacionais, três constructos precisam ser considerados: desmotivação, motivação intrínseca e motivação extrínseca (Deci; Ryan, 2004, p. 40). A desmotivação é caracterizada pelas ausências de intencionalidade nas ações e de sentido de causalidade pessoal. A distinção mais básica entre a motivação intrínseca e a extrínseca seria que no primeiro caso a pessoa se envolve numa tarefa por esta ser inerentemente interessante ou prazerosa, e no comportamento extrínsecamente motivado há a presença de um fator externo, a execução de uma tarefa busca um resultado ou recompensa (Ryan; Deci, 2000, p. 55-61).

As primeiras investigações sobre as motivações intrínseca e extrínseca buscavam apenas diferenciar essas orientações motivacionais. Contudo, o avanço das pesquisas indicou a existência de uma taxonomia para a motivação extrínseca (Deci; Ryan, 2004, p. 14-15). A tipologia da motivação extrínseca gira em torno do conceito de “internalização”, que diz respeito à maneira como o indivíduo transforma uma regulação ou regra externamente determinada em algo endossado internamente (Reeve, 2006, p. 78). As novas conceituações apontaram para a motivação extrínseca dividida em tipos de regulação, que variam em seu grau de internalização. Como alguns tipos de motivação extrínseca envolvem escolha e em certa medida a autodeterminação, passou-se a focar a motivação autônoma versus motivação controlada. A motivação autônoma ou autodeterminada envolve a experiência relacionada à vontade e escolha, ao passo que a motivação controlada é apresentada em condições de pressão ou coação. (Vansteenkiste; Lens; Deci, 2006, p. 19).

A presença e os tipos de regulação irão determinar os tipos de motivação que podem configurar-se desde a total falta de motivação, passando por graus variados de motivação extrínseca, à motivação intrínseca. Desta maneira os diferentes tipos de motivação puderam ser organizados ao longo de um *continuum* de autodeterminação caracterizado na figura a seguir:

Tipos de motivação	Amotivação	Motivação extrínseca				Motivação intrínseca
Tipos de regulação	Não regulado	Regulação introjetada	Regulação externa	Regulação identificada	Regulação integrada	Regulação intrínseca
Qualidade do comportamento	Não autodeterminado					Autodeterminado

FIGURA 1

Continuum de autodeterminação (adaptado a partir de Deci; Ryan, 2004, p. 16).

A teoria da autodeterminação classifica as formas de motivação extrínseca de acordo com o tipo de regulação da seguinte maneira: (1) a externamente regulada caracteriza-se pelo comportamento orientado para atender a uma demanda ou contingência externa ou ainda para obter uma recompensa; (2) a regulação introjetada reflete um tipo interno de regulação; nesse tipo de motivação há a presença de uma pressão interna, a pessoa executa a ação a fim de evitar culpa ou ansiedade ou ainda para proteger o ego ou a autoestima; (3) na regulação identificada, forma autodeterminada de motivação extrínseca, a pessoa se identifica com a importância de um determinado comportamento e aceita a regulação como sendo própria; (4) a regulação integrada é considerada a forma mais autônoma de motivação extrínseca, a identificação dos valores externos é totalmente integrada ao *self* de forma congruente com os valores e necessidades pessoais, se assemelhando em grande parte com a motivação intrínseca, no entanto, o comportamento possui característica instrumental (Deci; Ryan, 2000, p. 61-62).

motivação no ensino superior segundo a teoria da autodeterminação

O avanço das pesquisas no âmbito acadêmico tem proporcionado um melhor entendimento do processo motivacional do aluno, bem como o aprimoramento e criação de estratégias de ensino para promover a motivação autônoma dos alunos. Quando aplicada ao campo da educação, a TAD se volta principalmente para a promoção do interesse dos alunos em aprender, para a valorização da educação e para desenvolvimento da confiança nos estudantes em suas próprias capacidades. Os resultados são uma melhor internalização dos valores e de processos regulatórios, aprendizagem de alta qualidade, bem como o crescimento pessoal (Deci et al., 1991, p. 325).

As relações entre uma motivação de qualidade (autônoma) e o alto rendimento acadêmico foram evidenciadas em estudo com estudantes universitários, os resultados apontam que a presença da motivação autônoma parece facilitar uma aprendizagem mais eficaz (Vansteenkiste et al., 2009, p. 683-684). Outro estudo realizado com estudantes universitários revelou que a maioria dos estudantes apresentam altos níveis de motivações autônomas e níveis baixos de desmotivação. Os estudantes com esse perfil foram mais persistentes nos estudos do que aqueles que apresentaram motivação mais controlada (Ratelle et al., 2007, p. 734-746). Estudos realizados no Brasil sobre motivação acadêmica no ensino superior têm demonstrado que os estudantes apresentam maiores médias para a motivação autodeterminada (Guimarães; Bzuneck, 2008, p. 109; Joly; Prates, 2011, p. 179).

Reeve e Halusic (2009) defendem que uma das maneiras de colocar em prática os princípios da TAD em sala de aula é proporcionar um ambiente de aprendizagem baseado na

autonomia dos estudantes. Para os autores, um ensino voltado para o apoio à autonomia dos alunos necessita identificar, desenvolver e potencializar os recursos motivacionais já existentes nos alunos. Embora pareça complexo resgatar esses recursos, o desenvolvimento de estratégias não requer uma análise intensa ou uma prática pedagógica diferenciada, pois muitos recursos motivacionais são universais (a exemplo das necessidades psicológicas básicas, da curiosidade) e podem ser aplicados de forma genérica a todos os estudantes (Reeve; Halusic, 2009, p. 146-147).

Diante da importância da motivação para a aprendizagem e de se promover uma formação de qualidade nos cursos superiores de educação musical, levando em consideração a carência de estudos específicos nessa área, a presente pesquisa tem como objetivo realizar um estudo acerca das orientações motivacionais de estudantes de duas instituições de ensino superior, no Brasil e em Portugal, à luz da teoria da autodeterminação.

estudo sobre a motivação de estudantes de licenciatura em música

Participantes

Participaram voluntariamente deste estudo 47 estudantes de licenciatura em música da Universidade Federal da Bahia e 59 estudantes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, do curso de licenciatura e mestrado em educação musical, totalizando 106 estudantes. Do total de respondentes, 58% são do gênero masculino e 42% do gênero feminino. Em relação às faixas etárias, a distribuição foi a seguinte: 11% possuem até 19 anos de idade; 41% entre 20 e 25 anos; 30% entre 26 e 30 anos; e 18% acima de 30 anos.

método

Instrumento

Para investigar os tipos de motivação dos estudantes de licenciatura foi escolhida a versão brasileira do questionário Escala de Motivação Acadêmica (EMA), desenvolvido por Robert Vallerand e colaboradores em 1989 com base na teoria da autodeterminação. O instrumento foi desenvolvido com o objetivo de medir os tipos de motivação de estudantes em diferentes níveis de formação (Vallerand et al., 1992).

A primeira tradução desse instrumento da língua francesa para o português (do Brasil) foi realizada por Sobral (2003) e aplicada a estudantes de medicina. A revisão mais recente do instrumento foi realizada por Guimarães e Bzuneck em 2008 (ver Tabela 1) e recentemente aplicada a mais de 1000 estudantes de instituições de ensino superior do estado de São Paulo (Joly; Prates, 2011, p. 178). A nova versão passou por uma extensa análise para sua validação e difere do instrumento original por avaliar a motivação extrínseca por regulação integrada, antes não abordada, e por incluir novos itens de avaliação, passando a identificar os seguintes tipos de motivação: desmotivação; regulação externa por frequência às aulas; regulação externa por recompensas sociais; regulação introjetada; regulação identificada; regulação integrada; motivação intrínseca (Guimarães; Bzuneck, 2008, p. 109).

O questionário intitulado "Por que venho à universidade?" possui um total de 29 itens em escala Likert de sete pontos (de 1 – discordo totalmente, a 7 – concordo totalmente). Na tabela a seguir estão organizados os itens para avaliação de cada tipo de motivação abordada na escala.

Tipo de motivação	Questões referentes aos itens de avaliação dos sete tipos de motivação
Desmotivação	<p>1. Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade.</p> <p>7. Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade.</p> <p>9. Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.</p> <p>13. Eu não vejo por que devo vir à universidade.</p> <p>16. Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade.</p> <p>19. Eu não vejo que diferença faz vir à universidade.</p>
Regulação externa por frequência às aulas.	<p>2. Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória.</p> <p>3. Venho à universidade para não receber faltas.</p> <p>11. Venho à universidade porque a presença é obrigatória.</p> <p>14. Venho à universidade para conseguir o diploma.</p> <p>25. Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas.</p>
Regulação externa por recompensas sociais.	<p>6. Venho à universidade para não ficar em casa.</p> <p>29. Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.</p> <p>30. Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade.</p>
Regulação introjetada.	<p>5. Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.</p> <p>8. Venho porque é isso que esperam de mim.</p> <p>10. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.</p> <p>15. Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante.</p> <p>20. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos.</p> <p>23. Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.</p>
Regulação identificada.	<p>22. Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério.</p> <p>24. Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.</p>
Regulação integrada.	<p>12. Porque a educação é um privilégio.</p> <p>18. Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade.</p> <p>26. Porque estudar amplia os horizontes.</p> <p>27. Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim</p>
Motivação intrínseca	<p>4. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.</p> <p>17. Porque para mim a universidade é um prazer.</p> <p>21. Porque gosto muito de vir à universidade</p>

TABELA 1

*Questionário “Por que venho à universidade?”
(Guimarães; Bzuneck, 2008, p. 107-108).*

Procedimento para a coleta

A coleta de dados iniciou-se no Brasil, onde os questionários foram aplicados de forma presencial, em sala de aula, com a autorização dos professores responsáveis pelas turmas. Decidiu-se também pela aplicação do questionário *online*. Antes da distribuição do instrumento na internet foi realizado um estudo-piloto para verificar a funcionalidade do mesmo. O questionário continha instruções precisas sobre o estudo e o seu modo de preenchimento *online*, e foi divulgado com a colaboração de docentes e da coordenação da escola.

O instrumento apresentado em Portugal foi ligeiramente adaptado para o contexto e os estudantes portugueses. Antes da sua aplicação, foi realizado um questionário-piloto, para verificar a clareza dos itens. A coleta de dados na Escola Superior de Educação iniciou-se por meio do questionário *online*. As turmas foram sensibilizadas a participar do estudo com a ajuda de docentes, mas como o retorno via internet foi abaixo do esperado, optou-se também pela coleta presencial.

Análise dos resultados

Os dados obtidos com a aplicação da Escala de Motivação Acadêmica foram analisados mediante procedimentos de estatística descritiva. Foram analisadas as médias das respostas de cada uma das questões e calculada a média final para cada tipo de motivação. Para aprofundar a análise, foi também observada a distribuição da frequência das várias pontuações da escala nas respostas.

Também foi aplicado o teste *t* para a igualdade das variâncias, com o objetivo de comparar a variabilidade das médias entre os dois grupos nacionais. O teste apontou que apenas as médias para a *regulação externa por recompensas sociais* ($t = 2,92$ e $p = 0,004$) e por *regulação introjetada* ($t = 2,20$ e $p = 0,030$) apresentam diferenças estatisticamente significativas, apontando que as diferenças entre as médias são importantes e devem ser consideradas.

Continuum	Desmotivação	Motivação extrínseca					Motivação intrínseca	
		Controlada			Autônoma			
Tipos de motivação	Desmotivação	Regulação externa por frequência	Regulação externa por recompensas sociais	Regulação introjetada	Regulação identificada	Regulação integrada	Motivação intrínseca	
Geral (N=106)	Média	1,43	3,18	1,69	3,14	4,84	5,53	5,00
	Desvio-padrão	(0,98)	(1,92)	(1,14)	(1,93)	(1,90)	(1,49)	(1,75)
UFBA (N=47)	Média	1,54	3,14	1,94	3,44	4,91	5,54	5,10
	Desvio-padrão	(1,13)	(1,86)	(1,32)	(1,87)	(1,83)	(1,41)	(1,63)
ESE (N=59)	Média	1,35	3,21	1,50	2,89	4,78	5,53	4,93
	Desvio-padrão	(0,82)	(1,94)	(0,92)	(1,93)	(1,98)	(1,57)	(1,84)

TABELA 2
Avaliação dos sete grupos de motivação.

No tipo de motivação caracterizado pela total ausência de intenção, designado *desmotivação*, de acordo com a Tabela 2, a média geral dos alunos brasileiros foi de 1,54 e dos alunos portugueses foi de 1,35. A frequência de respostas nas questões correspondentes se situou em torno de 80% para o a pontuação 1 da escala ("discordo totalmente"). Isso indica que a grande maioria dos estudantes não se considera desmotivada para frequentar o curso, sobretudo os portugueses.

Na versão brasileira da escala, a motivação extrínseca por regulação externa foi subdividida em dois parâmetros: frequência e recompensas sociais. A média geral por *regulação externa em razão da frequência* (3,18) foi mais alta que a média por *regulação externa por recompensas sociais* (1,69). As questões utilizadas para avaliar o primeiro tipo de regulação externa estão relacionadas com a obrigatoriedade da frequência nas aulas e obtenção do diploma. Observa-se nesse caso que parte dos alunos percebe nestes fatores externos certa utilidade prática relacionada com o motivo pelo qual vão à universidade, ou seja, a frequência é condição necessária para a conclusão do curso, e a obtenção do diploma pode levar à garantia de um emprego futuro. A avaliação da regulação externa por recompensas sociais, cuja média foi menos elevada, relaciona-se com a interação social em casa, no trabalho e com amigos, como propõem Guimarães e Bzuneck (2008, p. 109).

Para a análise da *regulação introjetada*, as questões caracterizam-se principalmente pela presença de pressões intrapessoais, encontrando-se sentimentos de evitamento de culpa ou vergonha, e ainda a busca pela autovalorização (Deci; Ryan, 2004, p. 17). Nesse tipo de motivação, os estudantes brasileiros apresentaram média significativamente mais elevada que os portugueses (3,44 e 2,89 respectivamente).

No campo dos comportamentos autônomos, foi possível observar médias altas para os tipos de motivação extrínseca autônoma por *regulação identificada* (4,84) e por *regulação integrada* (5,53). Os valores elevados para a regulação identificada apontam para a identificação dos alunos com a importância de frequentar a universidade e o valor atribuído a essa oportunidade, como pode ser demonstrado na questão 24: "Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem". Como colocam Deci e Ryan (2004, p. 17) na regulação identificada há uma transformação da regulação externa em autorregulação: o indivíduo, pelo menos em nível consciente, aceita os valores atribuídos a uma determinada ação de maneira autônoma. A motivação extrínseca por regulação integrada apresentou a maior média entre todos os tipos de motivação investigados. Nesse tipo de regulação observa-se alto grau de autonomia e decisão. A escolha é feita em congruência com os valores, metas e necessidades pessoais; ocorre também a valorização da atividade, mas a escolha é baseada num valor instrumental, ou seja, para atingir determinado objetivo (Deci; Ryan, 2000, 2004).

A *motivação intrínseca*, segunda maior média geral encontrada (5,0), é caracterizada pela presença de sentimentos positivos relacionados ao prazer e à satisfação em frequentar a universidade (Guimarães; Bzuneck, 2008; Ryan; Deci, 2000). A motivação intrínseca é o tipo de motivação considerada de alta qualidade, e nesse caso está relacionada com o envolvimento mais efetivo dos estudantes com a vida acadêmica, tal como se observa na questão 4: "Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes".

discussão

Em termos gerais, neste estudo, as médias crescentes dos tipos de motivação em função da internalização dos fatores externos refletem a proposta da TAD, apresentando congruência com os diferentes tipos e qualidades de comportamento motivado dispostos ao longo do *continuum* de autodeterminação. Além disso, esses resultados parecem afirmar a aplicabilidade da versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica, e sugerem que as subescalas elaboradas na versão brasileira correspondem aos itens avaliados, apoiando estudos realizados por Guimarães e Bzuneck (2008, p. 111). Observa-se também que o uso da versão brasileira dessa escala no contexto educacional português não demanda ajustes culturais.

Os resultados obtidos nesta pesquisa apontaram que os perfis motivacionais dos estudantes portugueses e brasileiros se enquadram nas formas autodeterminadas de motivação extrínseca e na motivação intrínseca, sendo estes os tipos mais desejáveis de motivação para uma aprendizagem de qualidade. Esses resultados sugerem que estudantes brasileiros e portugueses do curso de educação musical possuem orientações motivacionais condizentes com resultados encontrados em pesquisas semelhantes (ver: Engelman, 2010; Guimarães; Bzuneck, 2008; Boruchovitch, 2008; Prates, 2011).

Este estudo, assim como a maior parte das pesquisas realizadas até então, foi baseado em um instrumento de autorrelato, que está sujeito a respostas socialmente desejáveis, como coloca Boruchovitch (2008, p. 35). O fato de o instrumento utilizado (Escala de Motivação Acadêmica) consistir em categorias previamente definidas pode também colocar limitações à investigação das motivações dos participantes. Os resultados obtidos com esses tipos de instrumento são colocados de maneira generalizada, apontando um tipo predominante de motivação, e não permitem discorrer sobre pormenores do cotidiano acadêmico e possíveis fatores que podem influenciar a motivação dos estudantes.

Numa análise das respostas individuais ao questionário, observa-se, por exemplo, que um estudante pode obter a mesma pontuação para diferentes tipos de motivação. Os alunos podem ou não possuir o mesmo tipo de motivação em situações, contextos e diferentes etapas do curso.

No ambiente acadêmico, muitos fatores interagem para determinar tipos de motivação, como expectativas profissionais, currículo do curso, desempenho acadêmico, relações interpessoais, entre outros. Nesse sentido, a TAD defende que para se alcançar o bem-estar e a saúde psicológica é preciso satisfazer diferentes necessidades psicológicas (autonomia, competência e pertencimento). Assim, a continuação da presente pesquisa prevê a realização de entrevistas com questões abertas, a ser realizada com estudantes selecionados na primeira etapa, de forma a aprofundar o conhecimento sobre as diversas motivações acadêmicas.

As pesquisas sobre motivação acadêmica com base na TAD vêm proporcionando informações importantes em relação às orientações motivacionais e suas relações com o desempenho acadêmico. Sabe-se, por exemplo, que estudantes com motivação autodeterminada são mais propensos a continuar os estudos, ao contrário daqueles que apresentam motivação controlada. Estudantes que apresentam perfil motivacional tendendo para a motivação intrínseca e a regulação identificada demonstram mais prazer e emoções positivas em sala de aula, mais envolvimento com o trabalho acadêmico, e mais satisfação com a escola, do que aqueles com motivação menos autônoma. No que concerne à qualidade da aprendizagem, indivíduos com

conclusão e implicações para a educação musical

motivação mais autônoma demonstram maior aprendizagem conceitual e uma memória melhor dos que os que apresentam motivação menos autônoma (Deci et al., 1991, p. 331-332).

Esta pesquisa buscou situar os tipos predominantes de motivação de estudantes de cursos de formação de professores de educação musical. Os resultados encontrados sugerem importantes conclusões no que diz respeito à qualidade da motivação. No entanto, é preciso compreender as orientações motivacionais e os tipos de motivação também a partir dos fatores que determinam o quadro motivacional.

Assim, considerando a importância da motivação na qualidade das aprendizagens, ressaltamos a necessidade de aprofundamento e ampliação da pesquisa sobre motivação acadêmica que nos permita observar fatores de influência, a partir de outros enfoques e novos estudos.

referências

- ACCORSI, D. M. P.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. Envolvimento cognitivo de universitários em relação à motivação contextualizada. *Psico-USF*, São Paulo, 12, n. 2, p. 291-300, 2007.
- ALCARÁ, A. R. *Orientações motivacionais de alunos do curso de biblioteconomia de Universidade Estadual do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.
- BANTING, L. K.; DIMMOCK, J.A. *Development of an implicit exercise motivation measure*. Fourth International Conference on Self-Determination Theory. Ghent University, Belgium. May 13-16, 2010.
- BOAL PALHEIROS, G. *Educação Musical no Ensino Preparatório: uma avaliação do currículo*. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical, 1993.
- BOAL PALHEIROS, G.; ENCARNAÇÃO, M.. Música como Actividade de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do Ensino Básico. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, Lisboa, n. 128-129, p. 27-36, 2007.
- BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 30-38, 2008.
- BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 dez. 2012.
- BRASIL. *Lei n.º 11.769 de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei n. 9394/96, dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 20 dez. 2012.
- BZUNECK, J. A. A motivação dos alunos em cursos superiores. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (Org.). *Questões do cotidiano universitário*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 217-238.
- CERESER, C. M. I. *As crenças de autoeficácia dos professores de música*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- DANTAS, T. A Motivação de estudantes de licenciatura em música: análises a partir da teoria da autodeterminação. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 22., 2012, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Anppom, 2012. p. 2413-2420.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Rochester University 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.
- _____. *Handbook of self-determination research*. New York: Rochester University Press, 2004.

DECI, E. L. et al. Motivation and education: the self-determination perspective. *Education Psychologist*, v. 26, p. 325-346, 1991.

_____. Facilitating internalization: the self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, v. 62, n. 1, p. 119-142, 1994.

DUARTE, N. D. O.; ALMEIDA, C. M. G. Quem somos nós? O perfil dos licenciandos em Música da UFPE após a aprovação da Lei 11.769/2008. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 29., 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: UFES, 2011. p. 2159-2172.

ENGELMANN, E. *A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

JOLY, M. C. R. A.; PRATES, E. A. R. Avaliação da Escala de Motivação Acadêmica em estudantes paulistas: propriedades psicométricas. *Psico-USF*, v. 16, n. 2, p. 175-184, 2011.

GUIMARÃES, S. E. R. *Avaliação das orientações motivacionais intrínseca e extrínseca de alunos de licenciatura*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1996.

GUIMARAES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia e Reflexão Crítica*, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000200002&lng=en&nrm=iso&tIng=pt>. Acesso em: 20 dez. 2012.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 13 n. 1, p. 101-113, 2008.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A.; SANCHES, S. F. Psicologia Educacional nos Cursos de Licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 6, n. 1, p. 11-19, 2002.

MACHADO, O. A. *Evasão de alunos de cursos superiores: fatores motivacionais e de contexto*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

MOTA, G.; FIGUEIREDO, S. Estudo comparativo sobre a formação de professores de música em Portugal e no Brasil. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 273-290, 2012.

O'NEILL, S. A.; MCPHERSON, E. G. Motivation. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. E. *The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 31-46.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março. *Diário da República I Série*, n. 60, p. 2242-2257, 2006a.

_____. Despacho n.º 12.590/2006 de 16 de Junho, *Diário da República II Série*, n. 115, p. 8783-8787, 2006b.

PRATES, E. A. R. *Estudo de validade da escala de competência em estudo – ECE-SUP (S&H) pela correlação com a motivação de universitários*. Tese (Doutorado em Psicologia)–Universidade São Francisco, Itatiba, 2011.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, n. 25, p. 54-67, 2000.

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

REEVE, J. M. *Motivação e emoção*. Trad. Luís Antônio Fajardo Pontes, Stella Machado. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

REEVE, J. M.; HALUSIC, M. How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, New York, v. 7, n. 2, p. 145-154, 2009.

RUIZ, V. M. *Aprendizagem em universitários: variáveis motivacionais*. Tese (Doutorado em Psicologia)–Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da Escala de Motivação Acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 19, n. 1, p. 25-31, jan./abr. 2003.

TROUM, J. *Empowered for practice: the relationship among perceived autonomy support, competence, and task persistence of undergraduate applied music students*. Tese (Doutorado)–Philosophy School of Music College of the Arts University of South Florida, Florida, 2010.

VALLERAND, R. J. et al. The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Education and Psychological Measurement, Ottawa*, n. 56, p. 1003-1017, 1992.

VANSTEENKISTE, M., LENS, W.; DECI, E. L. Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, v. 41, n. 1, p. 19-31, 2006.

VANSTEENKISTE, M.; NIEMIEC, C. P.; SOENENS, B. The development of the five mini-theories of Self-Determination Theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. *Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement Advances in Motivation and Achievement*, v. 16A, p. 105-165, 2010.

VANSTEENKISTE, M. et al. Motivational Profiles From a Self-Determination Perspective: The Quality of Motivation Matters. *Journal of Educational*, v. 101, n. 3, p. 671-688, 2009.

Recebido em
20/12/2012

Aprovado em
30/01/2013