

# A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música

THE SELF-DETERMINATION THEORY AND THE INFLUENCES OF BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS IN THE MOTIVATION OF MUSIC TEACHERS

**FRANCINE KEMMER CERNEV** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ▶ francine@cernev.com.br

**LIANE HENTSCHKE** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ▶ liane.hentschke@portoweb.com.br

## resumo

Este estudo relata as percepções psicológicas dos professores de música no contexto da educação básica à luz da teoria da autodeterminação. Uma das mais importantes proposições dos criadores e pesquisadores desse referencial teórico incide sobre como os fatores ambientais podem facilitar ou prejudicar o sentimento de autodeterminação, além de contribuir para qualidade do desempenho e a sensação de bem-estar pessoal. Segundo a teoria da autodeterminação, três necessidades psicológicas básicas precisam ser satisfeitas: as necessidades de autonomia, competência e pertencimento. Seus proponentes consideram a teoria da autodeterminação uma abordagem dialética em que, para as pessoas satisfazerem suas necessidades psicológicas básicas, necessitam de suporte e apoio do ambiente. O método utilizado foi um *survey* interseccional com o intuito de identificar as percepções psicológicas e suas correlações entre as diversas variáveis do estudo. Os resultados da análise descritiva dos itens da escala revelaram que o contexto social pode auxiliar ou prejudicar essa tendência natural psicológica, incidindo sobre suas percepções, comportamentos e, conseqüentemente, sua motivação.

**PALAVRAS-CHAVE:** motivação dos professores, necessidades psicológicas básicas, teoria da autodeterminação

## abstract

This study reports the psychological perceptions of music teachers in the context of basic education from the perspective of self-determination theory. One of the most important propositions of the creators and researchers of this theoretical framework focuses on how environmental factors can facilitate or harm the feeling of self-determination, and contributes to quality performance and sense of well-being. According to self-determination theory, three basic psychological needs have to be satisfied: the needs for autonomy, competence and relatedness. Proponents consider the self-determination theory a dialectical approach, that for people satisfy their basic psychological needs, they need support and assistance of the environment. The method used was an intersectional survey in order to identify the psychological needs and their correlations between the variables of the study. The results of descriptive analysis from the items of the scale revealed that the social context may help or harm this natural psychological, focusing on their perceptions, behaviors and consequently their motivation.

**KEYWORDS:** motivation of teachers, basic psychological needs, self-determination theory

## introdução

A motivação tem sido tema de muitos debates por ser considerada como um fator que dá sentido e direção ao comportamento humano. O estudo da motivação através da perspectiva social cognitiva aponta para a necessidade de se considerar não somente a motivação em sua quantidade, mas também na sua qualidade. Nas práticas musicais escolares, a motivação tem se tornado imprescindível independentemente dos objetivos a que a atividade se destina. Uma das teorias que auxiliam a compreensão da qualidade da motivação é a teoria da autodeterminação (Deci; Ryan, 2008a, 2008b). Essa teoria faz uma distinção importante sobre os diferentes perfis motivacionais que podem levar os professores a terem atitudes autônomas ou controladoras em sala de aula. Assim, a teoria da autodeterminação não se concentra apenas na quantidade de motivação que os professores possuem para o exercício profissional, mas também na qualidade do trabalho desenvolvido, podendo auxiliar, no caso específico deste estudo, os professores de música a compreenderem sua atuação no contexto escolar.

A teoria da autodeterminação é apresentada como um modelo que investiga as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento de todos os indivíduos e as construções sociais geradas pelo ambiente (Ryan; Deci, 2000a). De acordo com Deci e Ryan (2000), as pessoas podem experimentar diferentes tipos de necessidades, tais como as necessidades fisiológicas (como sede e fome), as necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e pertencimento) e as necessidades sociais (como realização, poder e intimidade).

Os autores proponentes da teoria da autodeterminação argumentam que as necessidades psicológicas básicas existem na natureza humana e, portanto, são inatas a todas as pessoas. As necessidades sociais não são inatas, elas surgem a partir de experiências pessoais e únicas, variando consideravelmente de um indivíduo para outro. As necessidades sociais dependem do tipo de interação com o ambiente social que cada indivíduo estabelece com seu *self*.<sup>1</sup>

A teoria da autodeterminação investiga as necessidades psicológicas básicas dos indivíduos numa abordagem dialética, onde a satisfação destas está diretamente associada ao suporte e apoio do ambiente. Apresentada como uma macroteoria da motivação, a teoria da autodeterminação contempla um conjunto formado por cinco subteorias<sup>2</sup> que, de modo coordenado, interagem, se complementam e se relacionam entre si. Uma das principais subteorias propostas pela macroteoria é a denominada de “teoria das necessidades psicológicas básicas” (*basic psychological needs theory*). Essa subteoria explica que as pessoas possuem necessidades inatas que, quando satisfeitas, são percebidas como uma condição necessária à sua vida ou essencial ao seu bem-estar (Reeve, 2006).

## teoria da auto-determinação

1. O *self* é um caracterizado por um autoconceito que energiza e direciona o comportamento, podendo ser imposto pela própria pessoa ou conseguido por meio da realização de escolhas (Reeve, 2006, p. 167). O autoconceito identifica-se pelas representações mentais que os indivíduos fazem de si mesmo (Reeve, 2006, p. 169).

2. A teoria da autodeterminação é considerada uma macroteoria da motivação composta por cinco subteorias: a teoria das necessidades psicológicas básicas, a teoria da avaliação cognitiva, a teoria da integração orgânica, a teoria da orientação de causalidade e a teoria das metas motivacionais (Cernev, 2011).

Segundo a teoria das necessidades psicológicas básicas, professores que se sentem aceitos em seu ambiente de trabalho despertam prazer, interesse e possuem maior envolvimento profissional. Reeve (2006) explica que, quando uma atividade diz respeito à necessidade psicológica, ela desperta interesse no indivíduo e, quando a atividade satisfaz essa necessidade psicológica, ela gera prazer com sua realização.

A necessidade de *autonomia*, proposta pela teoria das necessidades psicológicas básicas, é fundamental para que se compreenda a qualidade de um comportamento (Ryan; Deci, 2006). A autonomia refere-se ao desejo de poder reger o próprio comportamento, oportunizando um senso de independência nas escolhas. O comportamento é considerado autônomo quando os interesses, preferências e vontades guiam o processo de tomada de decisões sobre participar ou não de uma atividade em particular.

Como uma abordagem empírica para a motivação e personalidade, a teoria da autodeterminação está preocupada não só com a compreensão da natureza e as consequências da autonomia, mas também com o detalhamento de como se desenvolve a autonomia, bem como suas influências geradas por condições biológicas e sociais (Ryan; Deci, 2006). Segundo Reeve (2006), três qualidades experienciais operam juntas para definir a experiência subjetiva de autonomia: o *lócus de causalidade percebido*, a *volição* e a *escolha percebida*.

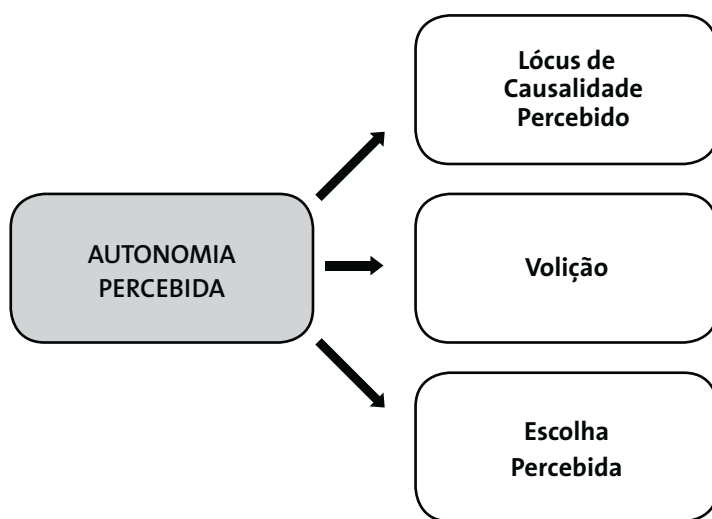


FIGURA 1

*Síntese das qualidades subjetivas na experiência de autonomia.*

O *lócus de causalidade percebido* é um aspecto essencial para a necessidade de autonomia, pois através dele é possível que uma pessoa perceba se possui controle sobre sua própria vida ou se outras pessoas a controlam. No meio acadêmico, o *lócus de causalidade percebido* refere-se à compreensão que o professor possui sobre sua fonte de motivação. Se o professor percebe que a fonte para seu comportamento vem de cunho pessoal (tais como interesse e valor), seu *lócus de causalidade percebido* é interno; se o professor admite que o comportamento é mediado principalmente por fatores do ambiente (como regras e salários), seu *lócus de causalidade percebido* é considerado externo (Reeve, 2004). Compreendendo como os professores percebem o *lócus de causalidade* é possível entender, por exemplo, se o professor de música se sente autônomo ou controlado ao desenvolver suas atividades musicais no contexto educacional.

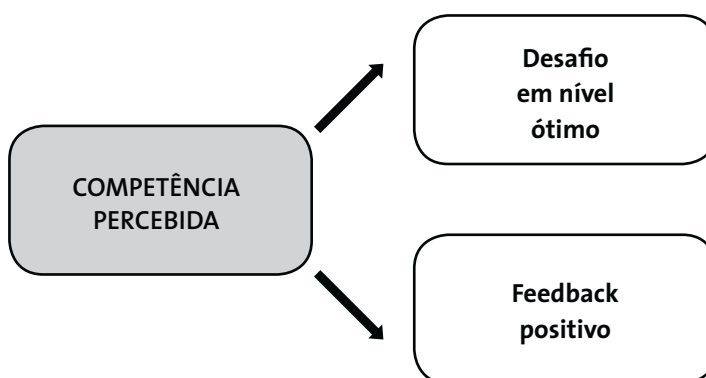
A *volição*<sup>3</sup> refere-se à vontade que o professor tem de se engajar numa certa atividade, sem ser pressionado a fazê-lo (Reeve, 2004). Nesse sentido, a volição está relacionada ao sentimento de liberdade de escolha, sendo seu oposto a coação. Quando o professor se engaja numa atividade e ao mesmo tempo experimenta o sentimento de vontade e liberdade de fazê-la, a volição é elevada. Se o professor se engaja numa atividade sentindo-se pressionado ou coagido a participar, a volição é considerada mínima ou ausente. Quando o professor diz “faço isso pela minha própria vontade”, ele sente liberdade em sua ação; quando o professor diz “faço isso porque tenho de fazer”, ele sente pressão para praticar a ação (Reeve, 2006; Ryan; Koestner; Deci, 1991).

A *escolha percebida* refere-se àquele sentimento de escolha que o professor experimenta quando se encontra em ambientes que fornecem uma flexibilidade para tomada de decisão (Reeve, 2006). O oposto da escolha percebida é o sentimento e sensação de “obrigação”, em que, de maneira rígida e inflexível, o professor é obrigado a executar determinada ação. Entretanto, nem todo sentimento experimentado de escolha promove a necessidade psicológica de autonomia. Segundo Deci e Ryan (2000), o sentimento de escolha só será percebido quando a pessoa puder escolher suas próprias ações. Dessa forma, decidir entre duas opções não é suficiente para satisfazer a necessidade de autonomia.

Partindo dessa concepção, um professor de música que precisa escolher entre se apresentar em um evento ou em outro não experimenta o senso de autonomia em seus atos. Mas se esse mesmo professor puder escolher entre se apresentar ou não independentemente de um ou outro evento, ele pode sentir que o ambiente fornece flexibilidade para a tomada de decisão necessária ao sentimento de escolha percebida.

Assim como a autonomia, a *competência* é vista pela teoria da autodeterminação como uma necessidade psicológica básica a todo indivíduo. A competência refere-se à necessidade de ter um efeito sobre o ambiente para alcançar os resultados desejados. Para Reeve (2006), a necessidade de competência é refletida no desejo do indivíduo de poder exercitar suas capacidades, buscar dominar os *desafios em um nível ótimo* e obter um *feedback positivo*.

FIGURA 2  
Síntese das características  
subjativas na necessidade  
de competência.



3. A psicologia educacional entende que o termo “volição” é utilizado para designar um processo cognitivo em que professores e alunos praticam uma atividade de acordo com sua própria vontade. Para essa área de conhecimento, ela é definida como uma das principais funções psicológicas humanas, juntamente com o afeto e os efeitos cognitivos (Deci; Ryan, 1985).

*Desafios em nível ótimo*, segundo Reeve (2006), são aqueles em que a pessoa é capaz de se envolver numa atividade cujo grau de dificuldade e complexidade encontra-se precisamente no nível de suas habilidades pessoais. O estudo experimental de Lens e Decruyenaere (1991) explica que para uma pessoa sentir-se competente, a tarefa deve situar-se num nível de dificuldade intermediária. Tarefas fáceis ou difíceis demais não fornecem oportunidade para a manifestação de competência, pois o sucesso encontrado em tarefas fáceis ou o sentimento de fracasso pela não concretização de uma tarefa difícil não são atribuídos ao senso de capacidade, necessários para sentir-se competente.

Já o *feedback* é caracterizado pelas informações fornecidas por um agente ambiental sobre aspectos de um desempenho ou entendimento. O *feedback* é considerado por Hattie e Timperley (2007) uma “consequência” a um determinado desempenho. Basicamente, existem dois tipos de *feedback*: o positivo e o negativo. Para estes autores, o primeiro refere-se à informação afirmativa sobre a competência, aumentando assim a percepção de competência de uma pessoa, e o segundo apresenta-se como uma forma de diminuição da percepção de competência.

Para Ryan e Weinstein (2009), os *feedbacks* e avaliações podem possuir diferentes significados funcionais e, portanto, diferentes efeitos sobre a motivação. Muitas vezes, um *feedback* negativo tende a desencorajar mais do que inspirar o indivíduo a ter maior esforço. Assim, segundo os teóricos da teoria da autodeterminação, fornecer um *feedback* é importante porque transmite diretamente o resultado de uma informação e, se positivo, satisfaz a necessidade de competência (Deci; Ryan, 2008a). Brophy (2004) atenta para os cuidados ao se fornecer um *feedback* em sala de aula, pois muitas vezes este pode ser ineficaz ou mesmo prejudicar o desenvolvimento de uma tarefa, podendo gerar uma diminuição do desempenho.

Complementando as necessidades psicológicas básicas de autonomia e competência, os teóricos da teoria da autodeterminação propõem uma terceira necessidade psicológica como essencial ao indivíduo, a necessidade de pertencer, também traduzida por “estabelecer vínculo”, “necessidade de relacionamento” ou, ainda, “necessidade de pertencimento”. Essa necessidade refere-se ao desejo de se sentir valorizado e ligado a um determinado grupo (Deci; Ryan, 2000). Através de relacionamentos, os indivíduos recebem ajuda e desafios para realizar uma tarefa, apoio emocional em suas vidas diárias e companheirismo em atividades compartilhadas.

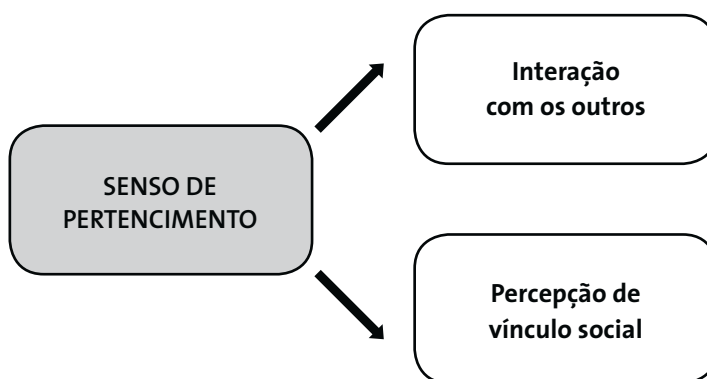
Segundo Reeve (2006), a necessidade de *pertencer* é um construto motivacional importante dentro da teoria da autodeterminação porque quando as relações interpessoais são propícias, os indivíduos apresentam melhores desempenhos, apresentam maior resistência ao estresse e relatam menores dificuldades psicológicas, produzindo respostas emocionais positivas. No contexto educacional, essas respostas emocionais geram a sensação de realização, em que professores e alunos compartilham melhores resultados frente aos desafios, autorregulações e interação melhor nas estratégias de ensino e aprendizagem (Meyer; Turner, 2002).

A necessidade de pertencer envolve características básicas como a *interação com os outros* e a *percepção de vínculo social*. Segundo Reeve (2006), a *interação com os outros* é a primeira condição que envolve a necessidade de pertencer, pois é através dela que as pessoas se engajam em relacionamentos, afetos e preocupações mútuas. No contexto educacional, no primeiro contato com os alunos ou no início de um novo trabalho ou ano letivo, professores buscam interações capazes de proporcionar emoções positivas. Ao fazerem isso, têm a oportunidade de perceber sua necessidade psicológica básica de pertencimento com os demais. Embora a interação seja suficiente para a pessoa sentir envolvimento com os outros, a satisfação

da necessidade de pertencimento requer a percepção de um vínculo social entre os outros e também o *self*.

A caracterização da *percepção de vínculo social* ocorre quando alguém se sente integrado com outros indivíduos, quando percebe que as pessoas se preocupam com seu bem-estar ou há afeto de uns pelos outros. Segundo Reeve (2006), essa percepção ocorre quando as relações satisfazem um “*self* autêntico”, isto é, as pessoas sentem o vínculo social internalizado e reconhecido por si próprias como verdadeiro. Martin e Dowson (2009) argumentam que, analisando as interações e as percepções de vínculo social entre os sujeitos investigados (no caso desta pesquisa, os professores), é possível visualizar e entender como eles estabelecem suas ações em sala de aula.

FIGURA 3  
Síntese das características  
básicas da necessidade de  
pertencer.



Segundo a teoria da autodeterminação, a proposição das três necessidades psicológicas (autonomia, competência e pertencimento) revela-se extremamente útil para que se compreenda como os diversos agentes sociais e ambientes interpessoais influenciam a motivação do indivíduo. Deci e Ryan (2008a) consideram que, com o conhecimento dessas necessidades, as pessoas serão capazes de prever os efeitos dos comportamentos sobre sua motivação, ajudando a explicar por que alguns comportamentos são eficazes para a melhora do bem-estar, enquanto outros, não. De acordo com a teoria das necessidades psicológicas básicas, quando o professor encontra um ambiente capaz de propiciar e contribuir na satisfação de suas necessidades psicológicas, ele experimenta um desenvolvimento saudável e emoções positivas em seu trabalho (Reeve, 2006).

## método

O método utilizado foi o *survey* interseccional (Babbie, 1999; Cohen; Manion; Morrison, 2007). Os dados foram coletados através de um questionário de autarelado<sup>4</sup>. Para tanto, foi desenvolvida e validada uma escala específica de medida, intitulada de Escala de Motivação do Professor de Música (EMPM), baseada nos pressupostos previstos na teoria da autodeterminação, analisando as três necessidades psicológicas básicas dos professores em diferentes situações acadêmicas. A escala foi composta por duas partes distintas: a primeira parte constituída de aspectos sociodemográficos que permitiram caracterizar e descrever os professores que participaram do estudo, tais como sexo, idade, tempo de atuação docente, formação acadêmica, titulação, tipo de escola em que atua (privada ou pública) e localização geográfica. A segunda parte foi composta por 30 questões referentes às percepções, ações e atitudes do professor de música conforme descrito no referencial teórico adotado.

O questionário foi aplicado via internet a uma amostra de 162 professores de música que atuam na região Sul do Brasil. De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2007), a utilização da internet para a execução de pesquisas está cada vez mais comum na atualidade. O *survey* aplicado via internet se assemelha ao *survey* convencional, com algumas particularidades. Por ser aplicado na internet, ele pode ser em forma de *e-mail* para respostas diretamente no corpo do texto ou com questionário anexo; *e-mails* aos respondentes encaminhando-os a um endereço na *web* ou diretamente desenvolvido via *web* site de livre acesso a qualquer navegador. Aos professores que aceitaram voluntariamente em participar da pesquisa foi enviado um link individual e intransferível para acesso ao questionário em um *web site*. Esse *link*, gerado automaticamente através do *software* utilizado,<sup>5</sup> facilitou o acompanhamento, pois apenas o professor convidado pôde responder o questionário (e apenas uma vez) garantindo assim a integridade da pesquisa.

A cada questão formulada, cinco informações independentes foram fornecidas através de uma escala de Likert, na qual o professor respondente deveria escolher uma das afirmações que melhor representasse suas ações e percepções. De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2007), as escalas de Likert, ou escalas somadas, requerem que os entrevistados indiquem seu grau de concordância ou discordância conforme as declarações relativas à atitude que está sendo medida. Essas escalas podem ser medidas em intensidades diversas, sendo mais comuns as que utilizam graduações com números ímpares, geralmente cinco, sete ou nove pontos, contendo numa extremidade um ponto de total concordância e, na outra, um ponto de total discordância.

Dessa forma, para cada uma das questões da escala EMPM, como, por exemplo, a questão 16: “Tenho como ideal contribuir para o crescimento e reconhecimento da educação musical escolar” o professor respondente deveria optar por alguma das cinco informações da escala de Likert: 1) *Discordo totalmente* (significando que o professor não aplicava a questão afirmada); 2) *Discordo parcialmente* (o professor respondente aplicava a questão descrita na minoria das

4. Pesquisas de autorrelato (relato da percepção de seu próprio comportamento) foram utilizadas para traçar indicativos sobre as percepções dos professores de música, o que difere de observar se as manifestações descritas por eles realmente ocorrem em sua prática docente (Cernev, 2011).

5. A pesquisa utilizou um software pago, o SPHINX Survey. Tal escolha foi intencional pelo sistema fornecer suporte técnico em todas as etapas da pesquisa: desde a concepção do questionário até a importação dos resultados para outros formatos como Excel, SPSS, Word, entre outros.

vezes); 3) *Indeciso* (quando existiam dúvidas se a questão era aplicada na maioria ou minoria das vezes); 4) *Concordo parcialmente* (quando a questão era aplicada na maioria das vezes); e 5) *Concordo totalmente* (significando que o professor aplicava totalmente a questão afirmada).

Após a coleta dos dados, estes foram submetidos à análise estatística. Segundo Malhotra (2006), estatística é a ciência que define os processos necessários para coleta, apresentação e interpretação adequada a um conjunto de dados, sejam estes numéricos ou não. No caso do presente artigo, foi utilizada a estatística descritiva cujo objetivo foi o de sintetizar os dados relativos aos professores de música, o que permitiu uma visão global dos resultados apresentados e as variações desses valores de forma organizada e sintetizada.

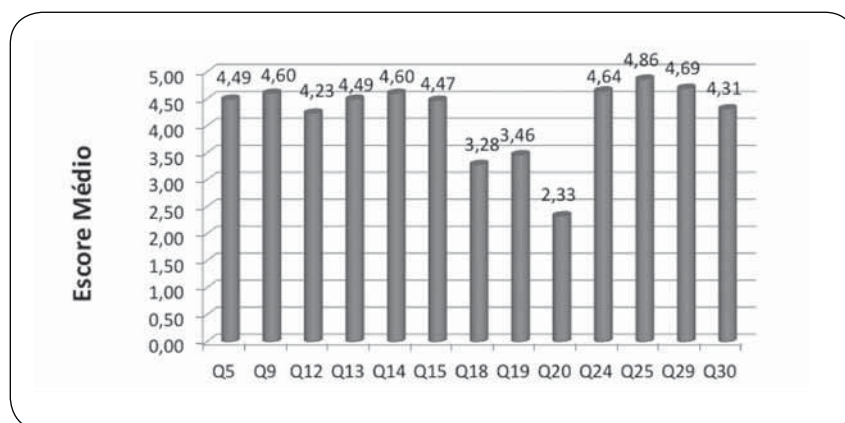
Dentre os 162 professores pesquisados, preencheram o questionário 98 participantes do sexo feminino (60,5% da amostra) e 64 participantes do sexo masculino (39,5% da amostra). Em relação ao tipo de instituição em que os profissionais atuavam, 53,1% desenvolviam suas atividades profissionais em instituições privadas, enquanto 46,9% estavam situados nas instituições públicas de ensino.

Das 23 questões validadas no questionário,<sup>6</sup> 13 questões eram relativas à motivação autônoma para o ensino enquanto 10 questões se referiam à motivação controlada para o ensino. Sintetizando os resultados obtidos para as questões relativas à motivação autônoma, pode-se perceber que houve uma relativa estabilidade nas respostas na grande maioria das questões. De acordo com a escala de Likert de cinco pontos utilizada para esse instrumento, a proximidade das respostas no escore 4,00 significa que os professores respondentes concordavam parcialmente com as afirmativas propostas. Já a proximidade de respostas com o escore 5,00 da escala significa que os professores concordavam totalmente com as afirmativas propostas, conforme o gráfico a seguir:

## análise e discussão dos dados

GRÁFICO 1

Escore médio nas questões da motivação autônoma.



6. A EMPPM passou por um processo de verificação de sua validade e de confiabilidade da escala em situações acadêmicas específicas (Cernev, 2011; Cernev; Hentschke, 2010).

Analisando os escores médios das questões que compreendiam a motivação controlada, a maioria dos entrevistados discordaram das questões, apresentando escores entre 2,00 (“discordo parcialmente”) e 3,00 (“indeciso”). No entanto, a questão que apresentou o resultado entre os escores 4,00 e 5,00 da escala de Likert (Q27), apesar de um grande número de concordância, também se enquadrava numa afirmativas baseadas na motivação extrínseca, onde o professor faz uma atividade por achar ser uma obrigação, e não por se sentir autônomo e interessado internamente.

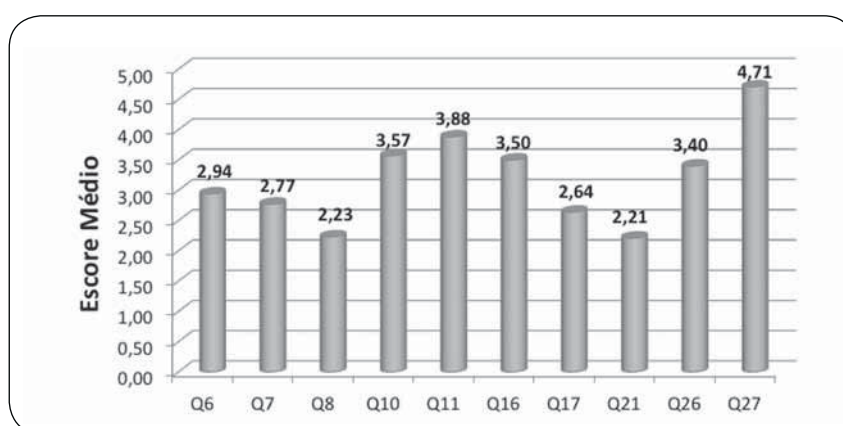


GRÁFICO 2

*Escore médio nas questões da motivação controlada.*

Através da análise descritiva, os resultados desta pesquisa mostraram uma tendência geral de os professores se sentirem autônomos para desenvolver as práticas musicais em sala de aula, independentemente do tipo de instituição em que atuam. Esse dado é positivo, pois professores autonomamente motivados buscam sempre melhorar seus conhecimentos e habilidades e não se deixam abater pelos insucessos (Bzuneck, 2004). Ao contrário, apresentam satisfação pessoal, experimentam um desenvolvimento saudável, emoções positivas (Reeve; Deci; Ryan, 2004) e realização profissional (Austin; Renwick; McPherson, 2006).

Os resultados apresentados neste estudo confirmam as proposições da teoria da autodeterminação, cuja observação positiva da autonomia tem relatado fortes indícios de satisfação pessoal. A questão 5 (“Ser professor de música permite que eu sinta satisfação pessoal”), a questão 25 (“Sinto-me realizado(a) quando vejo que meus alunos se envolvem em atividades musicais”) e a questão 30 (“Ministro aulas de música na escola porque é isso que escolhi para mim”) trouxeram um índice de concordância entre os professores de 93,3%, 99,4% e 86,4%, respectivamente.

Os resultados apresentados nessas questões retratam as qualidades experienciais da experiência subjetiva de autonomia proposta pela teoria da autodeterminação. Os altos índices de concordância obtidos nessas questões mostram que os professores possuem um locus de causalidade percebido e volição, isto é, os professores de música percebem que são autores de seus próprios atos e engajam-se em dar aulas de música porque o desejam (e não porque se sentem pressionados externamente).

A teoria da autodeterminação tem relatado que um ambiente com apoio à autonomia (em relação ao ambiente favorável ao controle) tende a aumentar a motivação autônoma do professor.

Ryan e Deci (2000b) salientam a importância do contexto social para facilitar a satisfação das necessidades de autonomia, distinguindo entre dois tipos de ambiente que são susceptíveis de influência.

Segundo Deci e Ryan (2008b), alguns ambientes são favoráveis para os professores sentirem-se autônomos, relatando o sentimento de escolha sobre seu comportamento. Através da análise descritiva, pode-se perceber que, no geral, os professores percebem sua autonomia de acordo com a relação estabelecida entre os fatores ambientais, principalmente com seus alunos. O resultado apresentado na questão 29 (“Gosto de inovar e criar aulas de música diferentes de acordo com o grupo que estou trabalhando”) corrobora essa afirmação, com uma concordância de 96,9% dos professores de música pesquisados.

Ambientes controladores também incidem sobre o comportamento do professor, levando-os a experimentar conflitos e pressões, provavelmente reduzindo a motivação autônoma e frustrando a satisfação da necessidade de autonomia (McLachlan; Hagger, 2010). A questão 6 (“A escola exige que eu desenvolva projetos e atividades com outras disciplinas”), que buscava investigar se o ambiente laboral incidia sobre a motivação do professor, obteve discordância de 43,2% da amostra, isto é, para esses profissionais a escola não interferia no seu sentimento de escolha, enquanto 46,9% da amostra relataram que sim, a escola era determinante no seu sentimento de escolha.

Já a questão 18, entretanto (“Procuro me integrar em projetos da escola ou de outras disciplinas para que a música tenha maior destaque nas atividades da minha escola”), contou com a concordância de 56,2% dos professores. Comparando os resultados dessas três questões (Q29, Q6 e Q18), pode-se perceber que, mesmo em ambientes onde os professores percebem influência externa sobre suas escolhas, esta ocorre em relação às questões de ordem administrativas e não nas atividades específicas acadêmicas do professor em sala de aula. Mesmo que alguns professores possam sofrer com as interferências externas, a questão 18 demonstrou que 43,2% dos professores de música desta pesquisa não sentem pressões de seu ambiente laboral e muitos (56,2%) praticam suas atividades movidas por interesses pessoais.

Em relação à necessidade de competência, a motivação autônoma e a motivação controlada têm sido associadas a uma série de resultados afetivos, cognitivos e comportamentais (Deci; Ryan, 2008a, 2008b). Quando o senso de competência é atingido satisfatoriamente, o ambiente educacional funciona como um sistema positivo de apoio das necessidades dos professores, cuja interação propicia a exploração de interesses, habilidades, internalização de valores e desenvolvimento social (Reeve; Deci; Ryan, 2004).

Duas questões deste estudo buscaram analisar se o planejamento de ensino era um fator importante para suprir essa necessidade nos professores de música. A questão 13 (“Considero importante e necessário que eu realize meus planejamentos de ensino para me tornar um(a) bom(a) profissional”) obteve 92% de concordância, e a questão 14 (“Ao fazer meus planejamentos de ensino, faço-o porque sei que é sempre importante que eu me organize profissionalmente”) obteve 95,7%. Analisando esses resultados, pode-se perceber que em duas situações diferentes o planejamento de ensino é visto pelos professores como importante para alcançarem os resultados desejados (organização profissional) e sentirem-se competentes (tornar-se um bom profissional).

Esses resultados se alinham ao estudo de Azevedo (2007), que destacou a importância do planejamento para a ação pedagógica dos licenciandos em música. A autora relatou como

o planejamento das aulas realizadas pelos estagiários se refletiu nas situações pedagógicas em sala de aula. Esses licenciandos destacaram a importância do planejamento de ensino para o êxito de suas aulas, mesmo com as afirmações de que às vezes eram necessárias algumas adaptações no momento do estágio.

De acordo com a teoria das necessidades psicológicas básicas, a satisfação da necessidade de competência está relacionada com a sensação que a pessoa tem de ser capaz de interagir com o meio, obtendo segurança, confiança e eficiência no desenvolvimento das ações. Com esse entendimento, os resultados apontaram que o planejamento de ensino é um fator que também pode ser associado à satisfação da necessidade psicológica básica de competência.

O *feedback* é outro fator importante para sustentar a necessidade de competência. De acordo com Reeve (2006), o *feedback* pode ser gerado de diversas formas: originado na atividade, na pessoa em si, nas comparações sociais ou na opinião de outros indivíduos. A questão 10 (“Sinto-me muito mal quando os alunos não gostam das minhas aulas”) mediu o *feedback* que os professores recebem através da opinião dos seus alunos, e apresentou 66,7% de concordância entre os respondentes. Esse resultado sugere que os professores de música sentem-se afetados quando seus alunos apresentam um *feedback* negativo para suas aulas. Segundo Hattie e Timperley (2007), um *feedback* negativo pode diminuir a percepção de competência e interferir na autoestima do professor.

O senso de pertencimento tem sido apontado por Deci e Ryan (2008a, 2008b) como uma necessidade importante para o desenvolvimento saudável dos indivíduos. Os resultados relativos à necessidade de pertencer, proposta pela teoria da autodeterminação, sugerem que a maioria dos professores deste estudo tem satisfeita, pelo menos em parte, essa importante necessidade psicológica.

A interação dos professores de música pesquisados com os demais professores é um fato a ser observado. A questão 7 (“Dedico tempo em minhas aulas de música para que os professores reconheçam minha familiaridade com os alunos e a música”) e a questão 21 (“Desenvolvo minhas atividades musicais em sala de aula porque desejo que os professores e a direção estejam satisfeitos”) apresentaram um índice de concordância de 29,6% e 22,9%, respectivamente.

Embora não seja possível verificar suas causas, os resultados sugerem que os professores pesquisados não percebem a interação com os pares como essencial para satisfazer a necessidade de pertencer, conforme proposto pela teoria da autodeterminação. Segundo a teoria das necessidades psicológicas básicas, a interação com os outros e a percepção de vínculo social são características essenciais para a necessidade de pertencimento.

Comparando os dados obtidos nessas questões (Q7 e Q21) com o resultado encontrado na questão 11 (“Desenvolvo minhas atividades buscando sempre inovar para que os alunos não pensem que meu trabalho é repetitivo”), em que 77,2% dos respondentes concordaram com essa afirmativa, pode-se perceber que a satisfação da necessidade de pertencer dos professores está mais associada à interação com os alunos do que com os pares. Esses dados corroboram Draves (2008), que observou a importância da relação entre alunos e professores de música para as atividades musicais.

As afirmativas sobre a avaliação escolar foram inseridas nesse questionário para verificar que importância ela tem para o professor de música. Nesse caso, buscou-se analisar se a avaliação é uma estratégia utilizada pelos pesquisados para estabelecer relações e interações com a escola e seus alunos. Diante disso, a questão 17 (“Avalio meus alunos para que professores,

pais e direção vejam que minhas aulas são importantes na escola”), que compõe a motivação controlada, resultou em 37,7% de concordância, isto é, a minoria dos professores investigados usa a avaliação como uma forma externa para reconhecimento profissional. Os resultados apontaram que 56,2% dos professores não concordam com a afirmativa.

Outra questão que mensura a avaliação, agora propondo verificar a forma de relacionamento entre professores e alunos, foi a questão 20 (“Faço avaliações para que os alunos levem a sério as aulas de música”). Embora seja componente da motivação autônoma, essa questão refere-se à um comportamento com regulação introjetada. Os dados mostram que 66,1% dos professores discordaram dessa afirmativa, enquanto 30,2% concordaram. Esse resultado é interessante de ser observado, pois mostra que o uso de recompensas não tem sido acionado pela grande maioria desses professores como estratégia de ensino para fazer com que os alunos se interessem pelas aulas de música.

O resultado obtido na questão 20 se alinha também com o da questão 11 (“Desenvolvo minhas atividades buscando sempre inovar para que os alunos não pensem que meu trabalho é repetitivo”), em que houve 77,2% de concordância. Relacionando esses dados é possível verificar que, ao invés de traçar estratégias de cunho externo, o professor tem buscado traçar estratégias que propiciem a motivação autônoma de seus alunos.

O estudo ter revelado que os professores de música pesquisados sentiram satisfeitas as três necessidades psicológicas básicas previstas pela teoria da autodeterminação é fator positivo, e pode trazer reflexões para o ensino de música na educação básica, juntamente com a sanção da Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008), que acrescentou a obrigatoriedade do conteúdo música no currículo escolar. Os resultados desta pesquisa apontam caminhos que podem colaborar para a elaboração de políticas públicas voltadas para a área educacional, uma vez que, de acordo com o referencial teórico aqui abordado, professores motivados autonomamente em sala de aula contribuem para que os alunos sintam-se motivados para o aprendizado nas práticas escolares.

Ao se analisar a percepção que o professor possui sobre sua própria autonomia, competência e senso de pertencimento, constatou-se que os professores de música pesquisados possuíam satisfeitas essas três necessidades psicológicas, relatando, conseqüentemente, sentimentos de bem-estar e satisfação pessoal. A satisfação dessas três necessidades psicológicas básicas é relevante para as práticas dos professores de música, na medida em que os pesquisadores têm destacado a importância da motivação autônoma, de forma que os professores possam auxiliar também na motivação dos alunos (Assor et al., 2009; Pelletier; Seguin-Levesque; Legault, 2002).

Em relação à necessidade psicológica básica de pertencimento dos professores de música, a pesquisa revelou que estes se sentiam satisfeitos positivamente em se tratando de sua relação estabelecida com os alunos, contudo não em relação aos seus pares e instituições. Este último aspecto é preocupante, pois pode ocasionar, nesse contexto, um distanciamento desse profissional no ambiente de trabalho, criando um isolamento maior do professor de música.

Ao atuar nas escolas de educação básica os professores não estão imunes às pressões geradas no ambiente, sejam essas pressões administrativas e curriculares ou ligadas ao próprio relacionamento com os demais professores. Assim sendo, é importante que as escolas compreendam e estimulem uma relação positiva entre todos os seus professores. Para tanto, tal resultado pode auxiliar na promoção de um ambiente laboral no qual os professores de música

## **considerações finais**

tenham satisfeitas essas necessidades psicológicas, por conseguinte sentindo-se competentes e autônomos e envolvidos para atuar tanto em relação aos alunos como também aos seus pares.

Implementar mudanças que conscientizem a importância da motivação para professores no ambiente escolar não é tarefa das mais fáceis, pois se trata de um processo longo e contínuo. Conforme os resultados apresentados no presente estudo, pode-se sugerir que as escolas desenvolvam periodicamente políticas e práticas que auxiliem a motivação e comprometimento dos professores de música para que, assim, possam proporcionar melhores realizações profissionais e maiores resultados educacionais.

A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa percebe-se que a formação de professores de música pode ser passível de reflexões. Os dados apontaram diversos caminhos para auxiliar na formação de professores, principalmente nas relações estabelecidas entre o conhecimento adquirido na academia e as práticas pedagógicas no ambiente escolar. O estudo, ao mostrar que os professores de música sentem-se motivados em ser professores ao mesmo tempo em que estão desassociados de seus pares, faz notar que o assunto merece novas reflexões e investigações.

A relação motivação autônoma do professor *versus* baixo interesse dos alunos pelas aulas de música na escola, estudada por Pizzato (2009), aponta para a necessidade de discussões na formação dos professores de música, já que estes relatam estar motivados autonomamente. Em face desse resultado verifica-se que é possível resgatar essa percepção positiva para, conseqüentemente, desenvolver estratégias de ensino que possam contribuir para que os alunos sintam interesse pelo ensino de música nas escolas de educação básica.

## referências

- ASSOR, A. et al. Combining vision with voice: a learning and implementation structure promoting teachers' internalization of practices based on self-determination theory. *Theory and Research in Education*, v. 7, p. 234-243, 2009.
- AUSTIN, J.; RENWICK, J.; McPHERSON, G. E. Developing motivation. In: McPHERSON, G. E. *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 213-238.
- AZEVEDO, M. C. de C. C. de. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BABBIE, E. *Métodos de pesquisas de survey*. Trad. Guilherme Cezatino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2011.
- BROPHY, J. *Motivating students to learn*. 2<sup>th</sup> ed. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004.
- BZUNECK, J. A. *A motivação do aluno: aspectos introdutórios*. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 9-36.
- CERNEV, F. K. *A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- CERNEV, F. K.; HENTSCHE, L. Autodeterminação dos professores de Música: testes de validade e confiabilidade. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20., 2010, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Anppom, 2010. p. 356-360.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research methods in education*. 6<sup>th</sup> ed. New York: Routledge, 2007.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, v. 49, n. 1, p. 4-23, 2008a.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-Determination Theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008b.
- DRAVES, T. J. “Firecrackers” and “duds”: cooperating music teachers' perspectives on their relationships with student teachers. *Journal of Music Teacher Education*, v. 18, n. 1, p. 6-15, 2008.
- HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The power of feedback. *American Educational Journal*, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.
- LENS, W.; DECRUYENAERE, M. Motivação e desmotivação no ensino secundário: as características dos alunos. *Psicologica*, v. 6, p. 13-31, 1991.
- MALHOTRA, N. K. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- MARTIN, A. J.; DOWSON, M. Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, v. 79, n. 1, p. 327-365, 2009.

McLACHLAN, S.; HAGGER, M. S. Effects of an autonomy-supportive intervention on tutor behaviors in a higher education context. *Teaching and Teacher Education*, v. 26, n. 5, p. 1204-1210, 2010.

MEYER, D. K.; TURNER, J. C. Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, v. 37, n. 2, p. 107-114, 2002.

PELLETIER, L. G.; SEGUIN-LEVESQUE, C.; LEGAULT, L. Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, v. 94, n. 1, p. 186-196, 2002.

PIZZATO, M. S. *Motivação em aprender música na escola: um estudo sobre o interesse*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

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

REEVE, J. *Motivação e emoção*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Ltc, 2006.

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.; VAN ETTEN, S. (Ed.). *Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. p. 31-60.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000a.

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

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, v. 74, n. 6, p. 1557-1585, 2006.

RYAN, R. M.; KOESTNER, R.; DECI, E. L. Varied forms of persistence: when free-choice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotion*, v. 15, n. 3, p. 185-205, 1991.

RYAN, R. M.; WEINSTEIN, N. Undermining quality teaching and learning: a self-determination theory perspective on high-stakes testing. *Theory and Research in Education*, v. 7 n. 2, p. 224-233, 2009.

Recebido em  
30/04/2012

Aprovado em  
04/06/2012