

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

Samara Oliveira Lins

**A MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES DE MÚSICA DA UNB:
análise das percepções sobre a aprendizagem musical
durante a pandemia da COVID-19**

Brasília
2022
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES

DEPARTAMENTO DE MÚSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

Samara Oliveira Lins

**A MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES DE MÚSICA DA UNB:
análise das percepções sobre a aprendizagem musical
durante a pandemia da COVID-19**

Monografia de Conclusão de Curso como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Música, submetida a Universidade de Brasília, curso de Licenciatura em Música.

Orientador(a): Profa Dra Francine Kemmer Cernev

Brasília
2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

LL759m Lins, Samara Oliveira
A motivação dos estudantes de Música da UnB: análise das percepções sobre a aprendizagem musical durante a pandemia da COVID-19 / Samara Oliveira Lins; orientador Francine Kemmer Cernev. -- Brasília, 2022.
57 p.

Monografia (Graduação - Licenciatura em Música) --
Universidade de Brasília, 2022.

1. Teoria da Autodeterminação. 2. Ensino Remoto Emergencial. 3. Motivação na Educação. I. Cernév, Francine Kemmer, orient. II. Título.

Samara Oliveira Lins, 160017939

"A MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES DE MÚSICA DA UNB: análise das percepções sobre a aprendizagem musical durante a pandemia da COVID-19".

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado no Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, no dia 4 de novembro de 2022, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Música sob a orientação da professora **Francine Kemmer Cernev** com banca de avaliação composta também pelos professores **Hamilton Pinheiro de Farias Junior** e **Paulo Roberto Affonso Marins**.



Documento assinado eletronicamente por **Hamilton Pinheiro de Farias Junior, Usuário Externo**, em 08/08/2023, às 21:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Francine Kemmer Cernev, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 31/08/2023, às 11:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Roberto Affonso Marins, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 31/08/2023, às 12:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **10126960** e o código CRC **9A79E5FA**.

AGRADECIMENTOS

Desde sempre fui uma criança e aluna muito tímida e que pouco acreditava em meu próprio potencial, mas me considero especialmente sortuda por estar rodeada de pessoas dispostas a me incentivar e mostrar sempre o meu melhor resultado e como ele vale a pena.

Primeiramente, dedico esta pesquisa à minha família, meus pais Paulo e Neuzimar, e meus irmãos Sara e João Paulo, agradeço cada uma das conversas profundas ou bobas, pelo seu apoio, conselhos, incentivos e brincadeiras.

Agradeço profundamente a minha psicóloga Dra. Dalva por me amparar nos momentos mais confusos e desesperados e por me dar forças para trilhar os caminhos da vida que culminaram na produção deste trabalho.

Agradeço à minha orientadora Prof^ª Dra. Francine Kemmer Cernev, que primeiro brotou semente do meu interesse por este tema e agora me orientou da melhor forma possível com paciência e dedicação.

Aos professores Paulo Marins e Hamilton Pinheiro que se dispuseram a participar da banca deste trabalho.

Aos meus mais queridos amigos Carolina Goersch, Anna Teodoro, Leonardo, Olga, Arthur, Tito, Hudá e Guilherme por todas as broncas amorosas, os momentos de parceria, conversa, descontração, incentivo e suporte que passamos no decorrer destes anos de graduação.

RESUMO

O presente estudo tem como principal foco analisar como se modifica a motivação dos alunos do curso de Licenciatura em Música da UnB especialmente em relação ao ensino remoto. O objetivo geral foi analisar estas mudanças motivacionais sob a ótica da Teoria da Autodeterminação de proposta por Richard Ryan e Edward Deci nos anos 80 e vêm se estruturando e desenvolvendo desde então. Para tanto, foi necessário conceituar o que é motivação e também a Teoria da Autodeterminação, para que assim pudesse ser feita a análise dos dados obtidos. Abordar a questão da motivação dos estudantes de Licenciatura justifica-se pela importância do feedback dos estudantes em relação aos elementos que aumentam ou diminuem sua vontade de cursar a licenciatura em música. Assim, o presente estudo consiste em pesquisa de caráter descritivo, com resultados interpretados através da análise estatística descritiva das respostas a partir da coleta de dados por meio de um questionário do tipo survey. O questionário utilizado foi elaborado para pesquisas similares anteriores porém com adaptações em relação à pandemia de COVID-19 e ao Ensino Remoto Emergência (ERE). Com o levantamento de informações ao longo da pesquisa e da análise das informações, foi possível concluir que, mesmo com as adversidades trazidas pela pandemia e o ensino remoto, os estudantes seguem autonomamente motivados de forma geral em comparação com resultados de pesquisas anteriores.

Palavras-chave: Teoria da Autodeterminação. Ensino Remoto Emergencial. Motivação na Educação.

ABSTRACT

The main focus of this research is to analyze how the motivation of undergraduate students from Music Teaching major at University of Brasília (UnB) changes, especially during the period of Emergency Remote Teaching. The general objective was to analyze these motivational changes from the point of view of the Self-Determination Theory proposed by Richard Ryan and Edward Deci in the 80s and have been structuring and developing since then. Therefore, it was necessary to conceptualize what motivation is and also the Theory of Self-Determination, so that the analysis of the data obtained could be carried out. Addressing the issue of motivation of students is justified by the importance of feedback from students in relation to the elements that increase or decrease their desire to attend the Music Teaching course. Thus, the present study consists of descriptive research, with results interpreted through descriptive statistical analysis of responses from data collection through a survey-type questionnaire. The questionnaire used was designed for similar previous research, but with adaptations in relation to the COVID-19 pandemic and Emergency Remote Teaching (ERE). With the collected information throughout the research and analysis of the information, it was possible to conclude that, despite adversities brought out by the pandemic and remote teaching, students remain autonomously motivated in general compared to results of previous research.

Keywords: Self-Determination Theory; Emergency Remote Teaching; Motivation in Education;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Subteorias dentro da Teoria da Autodeterminação	37
Figura 2: <i>Continuum</i> da autodeterminação proposto por Deci e Ryan (2008).	40

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Idade dos licenciandos que participaram desta pesquisa	45
Gráfico 2 - Respostas correspondentes aos níveis de motivação	46
Gráfico 3 - Respostas relativas às questões 3 a 13	48
Gráfico 4 - Respostas referentes às questões 9, 10 e 11	49
Gráfico 5 - Comparação dos resultados pré e pós pandemia	50
Gráfico 6 - Respostas referentes às questões 4, 5 e 13	52
Gráfico 7 - Respostas referentes às questões 6, 7, 8 e 12	54

SUMÁRIO

SUMÁRIO	11
INTRODUÇÃO	12
1 REVISÃO DE LITERATURA	15
2 MOTIVAÇÃO PARA APRENDER MÚSICA	19
2.1 A Teoria da Autodeterminação	19
3 METODOLOGIA	26
3.1 Procedimento de coleta e análise de dados	27
4 RESULTADOS	29
4.1 Participantes	29
4.2 Análise estatística descritiva	30
4.3 Análise da questão aberta	41
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	47
Apêndices	49
Apêndice 1: Questionário sobre a motivação dos alunos de licenciatura musical de acordo com a Teoria da Autodeterminação	50
Apêndice 2: Tabela com os tipos de motivação para cada alternativa do questionário	53
Apêndice 3: Respostas dos alunos para a questão aberta (questão 14)	55
Apêndice 4: Tabela dos percentuais de cada questão	59

INTRODUÇÃO

No início de março de 2020, praticamente todas as estruturas sociais foram abaladas pela crise sanitária decorrente da pandemia de COVID-19 que demandou a adoção de medidas de segurança para se evitar a disseminação do vírus. Dentre estas medidas, que incluíam a higienização constante das mãos e o uso constante de máscaras de proteção facial, a medida que mais afetou grande parte da população foi o isolamento social que incluía a suspensão de atividades presenciais como aulas, festas e eventos. Tal isolamento foi recomendado pela OMS (Organização Mundial de Saúde) para que as pessoas saíssem de casa apenas em casos de muita necessidade e, assim, grande parte da adaptação laboral foi realizada para o modelo online e o educacional para o denominado Ensino Remoto Emergencial.

O presente trabalho surge a partir da minha própria experiência como estudante do curso de Licenciatura em música na Universidade de Brasília (UnB) antes, durante e após o período de isolamento social pois, minha jornada de motivação durante o curso, foi marcada por muitos altos e baixos motivacionais. Assim, ao me deparar com os conceitos trazidos por Edward Deci e Richard Ryan na Teoria da Autodeterminação (TAD) passei a questionar não somente os meus motivos pessoais quando, por exemplo, preferi trancar e desistir do curso de licenciatura em música e o que me levou a retomá-lo no semestre seguinte, mas também quais poderiam ser os motivos que afetam meus colegas do curso de licenciatura. Passei a questionar qual seria a motivação dos alunos ao escolher a licenciatura em música e como eles se sentiriam em relação ao ensino remoto e como a sua motivação se modificou durante este momento causado pela pandemia de COVID-19.

Ao me deparar com estudos anteriores sobre a motivação dos licenciandos em Música desenvolvidos por Gabriel Matsudo dos Santos - Universidade Estadual de Maringá (2017) e Gabriela Oliveira Lemos - Universidade de Brasília (2019), percebi uma oportunidade de pesquisar se a motivação nesse período teve alterações significativas em comparação aos estudos anteriores, analisando como os estudantes se sentiam antes e depois do início da pandemia, suas similaridades e as dificuldades surgidas especificamente nesse período.

Vale ressaltar que, ao longo da minha busca por referências bibliográficas, também percebi que o departamento de música da UnB é um objeto de pesquisa riquíssimo e que pode ser estudado sob as mais variadas lentes além da motivação, como por exemplo trabalhos relacionados ao ensino de instrumentos (SILVA, 2021), leitura à primeira vista (QUINTINO,

2019), além das várias perspectivas que podem ser adotadas para se compreender a experiência dos estudantes, como, por exemplo, estudantes que já são professores e como reagiram ao ensino remoto emergencial (DUTRA, 2021).

Assim, esses trabalhos acabaram servindo de inspiração para esta pesquisa que, assim como todas as pesquisas cujo objeto de pesquisa é ou faz parte do curso de música, evidenciam a relevância do curso na trajetória dos seus estudantes tendo em vista a quantidade e a variedade de temas sendo pesquisados sobre o Departamento e, especialmente, sobre o Curso de Licenciatura em Música. Borba (2022) observa que grande parte dos trabalhos de TCC publicados na Biblioteca Digital da Biblioteca Central da UnB (BCE) do departamento de música está relacionado especialmente ao tema “Educação musical”, visto que se trata de um curso de licenciatura, e existem poucos trabalhos com abordagens as abordagens de inclusão na música como “Mulheres na música” e “Questões étnico-raciais”. Desta forma, me motiva o fato de estar contribuindo com a produção acadêmica do departamento de música especialmente ao contribuir com o aumento de trabalhos que a exploração de um assunto que pode complementar o arcabouço teórico e prático do curso de licenciatura para a abordagem motivacional.

Logo, discutir sobre motivação, neste caso, dos estudantes de música no contexto pós-pandemia e também com o retorno gradual às atividades presenciais, se mostra como uma forma de *feedback* dos estudantes em relação aos elementos que aumentam ou diminuem sua motivação para cursar a licenciatura em música. Também, revelam elementos que justificam a persistência e finalização do curso ou a desistência que leva a evasão estudantil além de poder ser aplicado também como dados para a comparação e análise da motivação em períodos pré e pós-pandemia.

Ao observarmos a motivação nesse período também teremos maiores referências para análise, por exemplo, dos impactos da pandemia sobre os estudantes de licenciatura em música dentro de várias realidades como para estudantes que iniciaram o curso presencial já no modelo remoto ou de estudantes do curso no modelo de educação à distância (EaD). Assim, o estudo da motivação pode impactar direta ou indiretamente a qualidade do curso de licenciatura em música na Universidade de Brasília, através do feedback dos estudantes em relação ao seu sentimento de pertencimento, autonomia e competência percebida¹. Para tanto, observar os integrantes de um curso universitário pelo ângulo da motivação se revela como

¹ Os termos mencionados serão devidamente explicados no Capítulo 2.1 deste trabalho.

um caminho para se obter referências próximas da realidade e orientar futuras ações em benefício da experiência de todos os que frequentam o departamento de música da UnB.

Portanto, este estudo teve como objetivo geral, analisar a motivação dos licenciandos em música da Universidade de Brasília durante o período da Pandemia da COVID-19 pela perspectiva da Teoria da Autodeterminação (TAD). Como objetivos específicos buscou: a) conhecer os impactos da pandemia para o senso de competência, autonomia e pertencimento dos licenciandos em música e b) comparar os resultados deste estudo com estudos anteriores sobre a mesma perspectiva teórica. Para o desenvolvimento deste trabalho foi necessária uma revisão da literatura produzida sobre o curso de música antes, durante, e no momento atual quando as medidas emergenciais estão se flexibilizando cada vez mais, seguido de um capítulo onde irei conceituar motivação e também as lentes com as quais iremos observar os estudantes do curso de licenciatura, a TAD (Teoria da Autodeterminação). Em seguida, é apresentado o caminho metodológico adotado para a execução e a análise dos resultados desta pesquisa. Finalizo com minhas considerações finais e reflexões sobre o estudo, além de apresentar também as referências bibliográficas e apêndices.

1 REVISÃO DE LITERATURA

Estudar o ambiente que nos cerca torna a aprendizagem mais próxima do que vivenciamos. Partindo desse princípio, como aluna do departamento de Música na UnB vivenciei várias questões que envolvem o processo formativo comecei a me questionar como ocorre a aprendizagem musical por diferentes perspectivas (ensino, pesquisa e extensão). Assim, fui em busca de trabalhos produzidos dentro do departamento de música que pudessem elucidar meus questionamentos e percebi que o departamento de Música tem sido uma fonte rica de matéria-prima para a produção intelectual.

Especificamente no campo da pesquisa, percebi que muitos estudos focaram na aprendizagem e experiência dos licenciandos em música, como o de Figueiroa (2016) que estuda os objetos de aprendizagem utilizados nas aulas de violão do curso de licenciatura em música à distância na UnB e Amorim (2015) que estudou o aprendizado e adaptação dos estudantes de licenciatura num curso superior partindo dos próprios relatos de estudantes selecionados.

Já Silva, D. (2021), Caneca (2018) e Silva, P. (2016) focaram na aprendizagem de instrumentos em vários contextos, como as aulas de piano popular adotadas durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) por meio do relato das experiências tanto dos alunos como do autor no papel de professor (SILVA, D., 2021), ou conhecer e analisar os materiais didáticos produzidos para utilização em aulas de instrumento (CANECA, 2018; SILVA, P., 2016).

Estudos como de Pantoja (2018), e Amorim (2015) abordam o estágio supervisionado como eixo investigativo, apresentando como se estabelece a formação do futuro professor por meio do relato das suas próprias experiências, no modelo presencial (PANTOJA, 2018) e também das experiências dos alunos de estágio na modalidade de Ensino à Distância (EaD) (AMORIM, 2015). Fica claro entre os autores as diferenças entre os dois modelos de ensino quando observamos as conclusões de cada um e vemos que Pantoja (2018, p. 41) conclui “que ‘ser docente’ é um ser fluído, influenciado não só pelas experiências em sala de aula, mas pelas experiências de vida.” enquanto o trabalho de Amorim (2015, p. 16) evidencia que os estudantes do modelo à distância enfrentam mais problemas quando o autor conclui que “a Educação a Distância ainda carece de reformulações quanto à organização pedagógica, principalmente, nas matérias relacionadas à formação dos futuros professores de Música” e

destaca a necessidade de “um coordenador para o acompanhamento dos alunos/professores diretamente nas instituições concedentes.”

Além das pesquisas já citadas, existem diversos trabalhos cujo foco de pesquisas são as atividades e eventos que acontecem no curso no formato EaD levando-se em conta o fato de ser um curso oferecido por apenas cinco universidades em todo o Brasil e assim possui ainda muitos tópicos para investigação. Costa (2013, p. 7) em seu trabalho de mestrado teve como objetivo “investigar como ocorre o ensino do teclado a distância, no âmbito do curso de licenciatura em Música a distância da Universidade de Brasília (UnB)” e Santos Júnior (2017) pesquisou como estudantes egressos do curso de música à distância utilizavam Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em seu planejamento de aulas de música.

Com ensino remoto emergencial imposto pelo isolamento social em 2020, estudos como o de Dutra (2021), Cernev (2021) e Silva, P. (2022) focaram nas aprendizagens musicais mediadas pelas TIC. Por exemplo, Dutra (2021) procurou identificar como estudantes de licenciatura da Universidade de Brasília que já trabalham com aulas de música de diferentes formas se adaptaram ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) adotado em decorrência da pandemia de COVID-19. Em sua pesquisa a autora usa como método de pesquisa o estudo de caso de quatro destes alunos selecionados de outra pesquisa (CERNEV; DUTRA, 2021) onde se procurava observar o processo de adaptação pelo qual passaram os licenciandos em Música da UnB que já atuavam como professores diante do ERE.

Cernev (2021) trouxe suas impressões sobre a aprendizagem colaborativa realizada por meio do estágio supervisionado em música durante o primeiro semestre letivo de 2021 e suas implicações na formação dos futuros professores de música. O estudo revelou potencialidades ao se usar as TIC nesse contexto gerando novas perspectivas para a aprendizagem musical bem como o papel da Universidade na formação de professores de música para diferentes situações de ensino na contemporaneidade. Também, Cernev e Dutra (2021) investigaram os impactos que a pandemia da COVID-19 tiveram sobre a atuação profissional dos licenciandos em música. Tal estudo mostrou como os licenciandos que já atuavam profissionalmente se adaptaram à realidade imposta pelo Ensino Remoto Emergencial e quais estratégias de ensino utilizaram em suas aulas de música. Como resultados, o estudo mostrou as ferramentas mais utilizadas, as principais formas de interação e as estratégias pedagógicas criadas para que a aprendizagem musical pudesse ser realizada pela mediação tecnológica.

Já estudos como de Quintino (2019) e Lemos (2019) buscaram entender a motivação dos estudantes dos cursos de licenciatura de música da UnB na modalidade presencial antes

de se pensar na existência de um vírus que mudaria todo o cenário educativo. Especificamente sobre a motivação para aprender, Quintino (2019, p. 13) procurou “investigar as causas atribuídas pelos estudantes de violino da Orquestra de Cordas da UnB em situações consideradas de sucesso e fracasso para a leitura à primeira vista”. Seu trabalho envolveu a percepção de estudantes tanto de licenciatura como de bacharelado para a aprendizagem da leitura à primeira vista dos estudantes de instrumento. Utilizou como escopo teórico a Teoria de Atribuição de Causalidade de Weiner que busca compreender as causas que geram a percepção motivacional sobre a performance pública.

Lemos (2019) amplia essa questão para além de temas especificamente musicais ao procurar investigar a motivação dos estudantes durante o curso de Música na UnB em vários estágios do curso e dentro de um determinado período de tempo. Valendo-se de um questionário autoadministrado do tipo Survey, a autora identificou quais tipos de motivação eram mais comuns entre os estudantes de acordo com o momento do curso em que se encontravam na época da pesquisa, recebendo assim respostas e perspectivas de estudante que se encontravam tanto no início como meio e fim do curso e abrangendo todos os alunos do curso de música sem distinção. Como fundamentação teórica, este estudo utilizou a perspectiva motivacional amparada pela Teoria da Autodeterminação (TAD) de Deci e Ryan.

Interessante destacar também o trabalho de Borba (2022), que fez um levantamento dos TCC digitalizados do Departamento de Música da UnB entre os anos de 2014 e 2021 na base de dados da Biblioteca Digital da UnB. O autor destaca que a maior parte dos trabalhos publicados está relacionado ao tema “Educação Musical” o que revela que “que a educação musical tem dialogado fortemente com o curso de Licenciatura em Música, com literatura bem consolidada e referendada coletivamente.” (BORBA, 2022, p. 32) mas também observa que, em comparação com o tema “educação musical”, os trabalhos relacionados a subtemas complementares como “professores- formação” ou “motivação na música” ainda são temas cuja produção ainda é “tímida” e assim conclui que:

O fortalecimento de outras subáreas da música gera uma correlação de forças que produz um público mais diversificado para a área, atraindo o conhecimento de pessoas ligadas a outros tipos de pesquisa das ciências humanas e exatas, que permitem investigar como a prática socioeducativa pode ser aperfeiçoada nas inúmeras atividades interdisciplinares que envolvem a música, muito comum atualmente nas escolas e universidades. Precisamos aprender a escrever e falar sobre a pesquisa em música para públicos diversificados, contextualizando de forma prática a importância da educação musical na formação do cidadão, tanto na escola quanto fora dela (BORBA, 2022, p. 32-33).

Diante destas referências, o estudo da motivação se faz necessário para que se possa adicionar mais uma perspectiva sobre como acontece o processo formativo dos futuros professores de música em suas diversas possibilidades dentro do departamento de música e, especialmente, o que, dentro do departamento de Música o torna um ambiente motivador e gerador da curiosidade que fomenta a produção acadêmica. Além disso, analisar também os elementos e eventos que provocam efeitos contrários na motivação dos estudantes é importante, já tendo como exemplo os diversos efeitos do distanciamento social imposto pela pandemia em 2020.

2 MOTIVAÇÃO PARA APRENDER MÚSICA

De acordo com Reeve (2006, p. 24), “o estudo da motivação refere-se aos processos que fornecem ao comportamento a sua energia e direção” sendo a **energia** o que dá força a um comportamento - seja ela forte, intensa ou persistente - e a direção - o que orienta e dá um propósito ao comportamento para que se alcance um determinado objetivo-. Assim, os estudos sobre motivação procuram entender os processos que energizam e direcionam os comportamentos humanos para que se desenvolvam as cognições, necessidades, emoções e eventos externos (REEVE, 2006).

Ryan e Deci (2000) explicam que a motivação surge a partir de necessidades fisiológicas (como a fome, a sede e o sono) que pouco nos diferenciam de outros animais que também tem sua energia direcionada à satisfação de tais necessidades. E a partir das necessidades psicológicas básicas (de autonomia, competência e pertencimento) inatas a todo ser humano. Além das necessidades sociais (de realização poder e intimidade) não inatas e que surgem a partir das experiências únicas de cada indivíduo com o ambiente. Estas necessidades devem ser satisfeitas para que sejam vistas como algo importante ou essencial para o bem-estar individual (HENTSCHKE; CERNEV, 2012) e, conseqüentemente, gerar o senso motivacional de cada indivíduo.

Assim, é possível perceber que existem diversas teorias e perspectivas estruturadas para se compreender e interpretar a motivação e o comportamento humano. Para este trabalho será utilizada como principal base teórica os conceitos e estudos da Teoria da Autodeterminação proposta por Edward Deci e Richard Ryan nos anos 70 que consiste em uma Macroteoria da Motivação que contempla outras 6 subteorias. Dentre elas, está a denominada Teoria das Necessidades Básicas, que analisa as percepções motivacionais para a autonomia, competência e pertencimento, foco específico desta pesquisa.

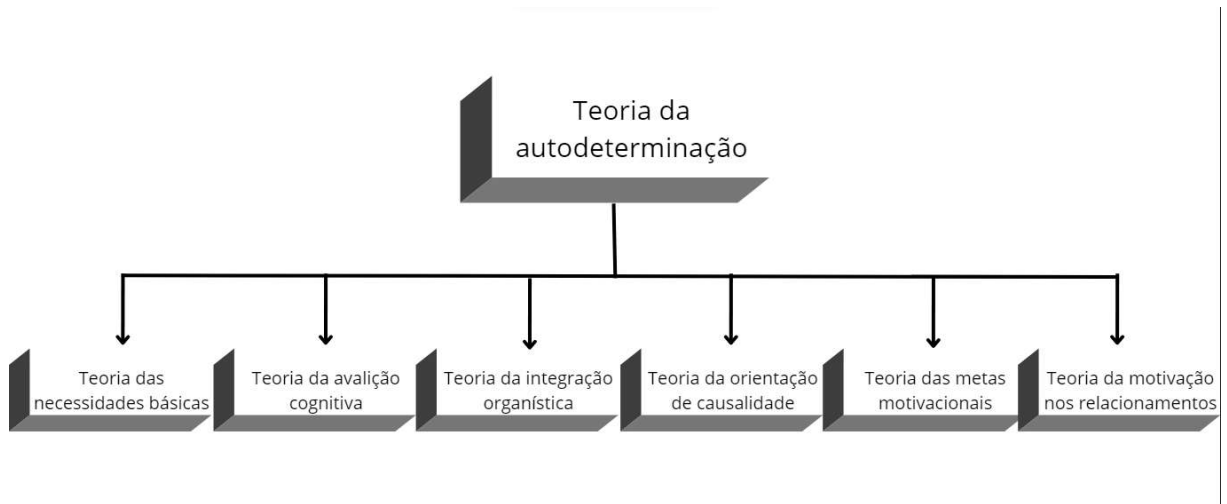
2.1 A Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação (Self-Determination Theory) foi elaborada nos anos 70 pelos professores da Universidade de Rochester, nos Estados Unidos, Edward Deci e Richard Ryan. Parte do pressuposto que, desde o nascimento, os seres humanos possuem uma tendência natural a aprender e ser estimulados, conforme uma estrutura social. E, a partir dos anos 80, estudos utilizando a teoria da autodeterminação se expandiram e intensificaram em

diversas áreas do conhecimento como saúde, religião, educação e muitos outros. Assim, de acordo com os autores, as pessoas possuem diversas razões para executar uma atividade de acordo com seu sentimento de liberdade e autonomia em suas escolhas, visível nos diferentes tipos de motivação (RYAN; DECI, 2008b). A TAD (Teoria da Autodeterminação) aborda o ser humano em sua interação com o ambiente já que este é importante para o sentimento de autonomia e satisfação de necessidades psicológicas individuais. Esta relação acontece de forma dialética onde um os indivíduos transformam o ambiente que, por sua vez, também transforma seus indivíduos de forma contínua (CERNEV, 2011).

Ao longo dos anos a TAD foi expandida e refinada a tal ponto que atualmente é considerada uma macroteoria da motivação. Seus proponentes e pesquisadores ao longo do mundo investigaram e ampliaram tais compreensões, transformando atualmente em um conjunto de 6 subteorias que se relacionam e complementam umas às outras como ilustrado na Figura 1 a seguir:

Figura 1: Subteorias dentro da Teoria da Autodeterminação



Fonte: Autora.

A primeira subteoria é chamada de teoria das necessidades básicas onde são consideradas as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento que são um ponto focal importante na Teoria da Autodeterminação pois, a satisfação destas necessidades psicológicas básicas inatas a todo ser humano, é importante para se compreender a motivação já que executar atividades que se relacionam com estas necessidades geram interesse e prazer nos indivíduos (MATSUDO, 2017).

Autonomia refere-se à necessidade de reger o próprio comportamento e a sensação de liberdade em suas escolhas, guiadas por interesses e preferências pessoais. Assim, a autonomia pode ser compreendida por três qualidades experienciais que operam juntas para definir a experiência de autonomia: o *locus* de causalidade percebido, a *volição* e a *escolha* percebida.

O *locus* de causalidade percebido diz respeito à percepção da pessoa sobre a sua fonte de motivação, podendo ser externa ou interna. É através dele que uma pessoa percebe se possui controle sobre sua vida ou se outras pessoas o fazem (CERNEV, 2011). No contexto estudantil o *locus* de causalidade percebida refere-se à compreensão de um aluno sobre sua fonte de motivação para , por exemplo, assistir uma aula e como este percebe que a fonte do seu comportamento é de cunho pessoal (interesse, valor). Seu *locus* de causalidade percebido é interno, porém quando este aluno percebe que a fonte para seu comportamento é mediada por fatores do ambiente, este *locus* de causalidade percebido é externo (REEVE, 2004).

A *volição* é a vontade que uma pessoa tem de se envolver em uma atividade sem que se sinta coagido a fazê-la. Logo, ao se engajar em uma atividade, um estudante sente também vontade e liberdade de fazê-la, a *volição* é elevada. Ao mesmo tempo que este estudante sente-se coagido ou pressionado a participar, a *volição* passa a ser mínima ou mesmo ausente.

Já a *escolha* percebida refere-se ao sentimento de escolha que um estudante experimenta quando se encontra num ambiente onde a tomada de decisão é flexível, onde o aluno pode escolher suas próprias ações de forma autônoma. Porém nem toda experiência de escolha promove a sensação de autonomia. Para Deci e Ryan (2000) o sentimento de escolha só é percebido quando o indivíduo pode escolher suas próprias ações. Assim, a escolha entre duas opções não é suficiente para satisfazer a necessidade de autonomia.

Juntamente com a autonomia, a competência também é vista como uma necessidade psicológica básica ao ser humano. Ela se refere à necessidade de exercer algum efeito no ambiente para alcançar os resultados pretendidos. Para Reeve (2006), a competência se mostra no desejo de poder exercitar suas capacidades vencendo desafios em nível ótimo e por meio do *feedback* positivo.

O desafio em nível ótimo refere-se a obstáculos aos quais o indivíduo seja capaz de vencer e cuja dificuldade esteja no nível de suas habilidades. Assim, tarefas fáceis ou difíceis demais não geram interesse nem sentimento de competência pois o sucesso ou fracasso nestas atividades não são atribuídos ao senso de capacidade.

Já o *feedback* refere-se às informações fornecidas por outros agentes do ambiente sobre aspectos de desempenho ou entendimento. É considerado como uma "consequência" de determinadas ações. Existem três tipos de *feedback*, o negativo que se apresenta como uma forma de diminuição da competência percebida, e o *feedback* positivo que por sua vez refere-se à informações afirmativas sobre o desempenho e competência, aumentando a competência percebida pelo indivíduo. Neste caso, o professor deve apresentar aos seus alunos um *feedback* informacional que explica as ações desenvolvidas com foco sempre a revelar as potencialidades (*feedback* positivo) que os alunos têm para sua competência (CERNEV, 2015).

A necessidade de pertencimento é satisfeita quando se estabelecem vínculos, ou quando é suprida a necessidade de relacionamento. Indivíduos com relações interpessoais favoráveis apresentam melhor desempenho e resistência ao estresse, além de relatarem menores dificuldades psicológicas e produzem respostas emocionais mais positivas (REEVE, 2006). O senso de pertencimento tem duas características básicas: a interação com os outros e a percepção de vínculo social. A interação com os outros se dá, por exemplo, no contexto educacional onde, no início de um ano letivo, professores e alunos buscam interações que proporcionem emoções positivas, assim se fazendo sentir pertencentes ao grupo e ao ambiente. De forma complementar a necessidade de vínculo social ocorre quando o indivíduo percebe que outras pessoas se preocupam com seu bem-estar ou há afeto entre aquelas pessoas.

Seguindo para a segunda subteoria, está a teoria da avaliação cognitiva que observa os efeitos e influências do ambiente sobre a motivação intrínseca do indivíduo. Observando que elementos favorecem ou não a motivação intrínseca. Tomando mais uma vez como exemplo o contexto educacional, um estudante que têm como motivador de suas ações uma boa nota, ou uma recompensa, ou o cumprimento de um prazo têm sua motivação intrínseca enfraquecida. Da mesma forma, o *feedback* positivo auxilia na satisfação da necessidade básica de competência que por sua vez alimenta o interesse intrínseco do aluno por determinada atividade. Vale lembrar que para Deci, Koestner e Ryan (1999) um evento externo que é utilizado como incentivo, não promove a motivação intrínseca, porém, um benefício inesperado não prejudicaria a motivação intrínseca, já que não seria o fato gerador da ação (DECI; KOESTNER; RYAN, 1999).

A terceira subteoria é a teoria da integração organísmica que, diferente da teoria da avaliação cognitiva, aborda a motivação extrínseca e estuda os reguladores da motivação

extrínseca por meio do conceito de internalização. “A internalização ocorre quando um comportamento é valorizado e regulado internamente, com a satisfação da experiência das três necessidades psicológicas básicas” (CERNEV, 2011, p 46). Assim, a motivação extrínseca, juntamente com fatores ambientais, influencia a internalização de comportamentos regulados.

Para melhor compreensão dos processos de internalização destes processos extrínsecos Ryan e Deci (2000) ressaltam a necessidade de distinção entre os diferentes níveis de motivação extrínseca de acordo com o grau de internalização e a motivação intrínseca por meio de *continuum* de autodeterminação tendo a desmotivação e a motivação intrínseca como polos opostos dentro do *continuum* e distinguindo quatro níveis de motivação extrínseca que se modificam de acordo com a percepção individual de autodeterminação classificados como: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada.

Figura 2: Continuum da autodeterminação proposto por Deci e Ryan (2008).



Fonte: Cernev (2011)

Assim, a regulação externa representa a motivação extrínseca menos autodeterminada, onde o comportamento do indivíduo é motivado a fim de obter uma recompensa ou satisfazer uma demanda externa. Na regulação introjetada o indivíduo reflete um certo grau de autonomia pois ocorre a internalização de valores e regras externas, como uma “voz” introjetada que gera recompensas (como a sensação de dever cumprido) ou punições (como a culpa).

A regulação identificada corresponde a uma regulação externa ainda mais internalizada pois o indivíduo se identifica com as razões para um comportamento. Trata-se de uma regulação mais autônoma em relação às regulações já descritas, pois envolve a interiorização de valores externos ao *self* (CERNEV, 2011). Por fim, a regulação integrada é a mais

autodeterminada das motivações extrínsecas, pois nela as regras e regulações servem como informação sobre a atividade a ser executada. Os valores externos são vistos como congruentes com valores pessoais, assim sendo a regulação mais próxima da motivação e regulação intrínseca.

A subteoria da orientação de causalidade tem como foco a investigação das diferenças de regulação dos indivíduos que orientam comportamentos de forma autônoma ou controlada de acordo com o contexto. Certos comportamentos podem ter uma orientação interna (autodeterminada) onde existe a percepção de que um comportamento é importante para a satisfação das necessidades psicológicas básicas. E comportamentos com uma orientação controlada que se relaciona com atividades extrínsecamente motivadas, que são resultado de uma orientação causada por forças e incentivos do ambiente, como prêmios ou aprovação. Indivíduos autonomamente orientados são regidos pelo interesse interno, onde experimentam grau elevado de escolhas autodeterminadas que promovem a motivação intrínseca ou altos graus de motivação autodeterminada, como as regulações integrada e identificada. Por outro lado, pessoas cuja orientação é mais controlada agem segundo pressões do ambiente, focando em resultados e ganhos como resultado de suas ações, promovendo assim a motivação extrínseca e graus mais controlados de motivação como a regulação externa e a introjetada.

A quinta subteoria é a das Metas Motivacionais, foi uma das subteorias mais recentemente adicionadas à Teoria da Autodeterminação a partir da distinção entre metas extrínsecas e intrínsecas e o seu efeito sobre a motivação e o bem-estar pessoal. Assim, de acordo com os autores da TAD, as metas extrínsecas estão relacionadas a recompensas financeiras, *status*, aparência de onde emanam orientações externas cujos objetivos são compensatórios e não contribuem para a satisfação das necessidades básicas. Já metas intrínsecas, tais como, desenvolvimento pessoal ou contribuição com a sociedade visam o desempenho, saúde e satisfação pessoal que promovem o sentimento de bem-estar e alimentam orientações internas que satisfazem as necessidades psicológicas básicas assim gerando comportamentos intrinsecamente motivados.

Por fim a mais recente das subteorias é a teoria da motivação nos relacionamentos que trata da manutenção e desenvolvimento das relações pessoais e se conecta totalmente com a necessidade básica de pertencimento (relacionamento) tendo em vista que as relações em certa quantidade não são apenas desejáveis mas também necessárias para o sentimento de bem-estar por promover a satisfação da necessidade de relacionamento além de, dentro de um relacionamento de alta qualidade (sejam melhores amigos, parceiros românticos ou

pertencentes a um grupo) existe a promoção da autonomia e competência um do outro (ARAUJO, 2015 p.53).

Neste trabalho será utilizado principalmente a teoria das necessidades psicológicas básica por se tratar da subteoria que abrange melhor os objetivos desta pesquisa, onde será analisado justamente o sentimento e a satisfação das necessidades psicológicas do pertencimento ao curso e turmas durante o curso em relação a si, a seus colegas e professores, o sentimento de autonomia durante as aulas e no decorrer dos semestre, e também a sensação de competência durante seu tempo no curso de Licenciatura em música na Universidade de Brasília.

3 METODOLOGIA

Este trabalho consiste em uma pesquisa aplicada de caráter descritivo, que pretende analisar a motivação dos estudantes de licenciatura em música do departamento de música da UnB no contexto da pandemia de COVID-19. Nesse sentido, os resultados serão apresentados por meio da análise estatística descritiva das respostas, a partir da coleta de informações das percepções motivacionais dos licenciandos, incluindo estudos relacionados à motivação realizados anteriormente ao contexto de pandemia como o trabalho de Santos (2017) e de Lemos (2019). O livro "Motivação e Emoção" de Johnmarshall Reeve e os diversos estudos de Richard Ryan e Edward Deci na elaboração e aplicação da Teoria da Autodeterminação serão as principais referências bibliográficas a fim de nortear as reflexões deste trabalho.

Para tanto, foi aplicado um questionário autoadministrado por se tratar de um tipo de *survey* que foi respondido de forma online assim como a sua divulgação (por email e aplicativos de mensagem, por exemplo). Este método possibilita a coleta de dados mais abrangente e com possibilidade de alcançar uma parcela maior de participantes. Glasow (2005) explica que existem dois tipos de questões num questionário *survey*, questões *open-ended* que pode ser livremente traduzido como “questões abertas” onde os participantes podem responder com suas próprias palavras o que traz a possibilidade para o pesquisador explorar ideias que não surgiriam em questões do tipo *closed-ended* que pode ser traduzido como “questões fechadas” onde os participantes precisam escolher entre respostas previamente elaboradas.

Será utilizado, para este trabalho, o questionário *survey* elaborado inicialmente por Santos (2017) e adaptado para este trabalho onde foram incluídas as questões referentes ao ensino remoto (6. O que te motivava a assistir às aulas antes do ensino remoto?; 7. O que te motiva a assistir às aulas no modelo remoto?; 8. Com retorno gradual às atividades e aulas presenciais após o ensino remoto, qual sentimento representa melhor esse momento?; 12. Em relação ao ensino remoto adotado em tempos de pandemia, qual sentimento melhor representa o momento?) por se tratar de uma pesquisa com objetivos similares ao presente trabalho e abranger os níveis de motivação em todas as possibilidades de resposta.

Para coleta de dados, foi utilizada a plataforma *Survio* para a adaptação do questionário para o formato online. Em seguida, foram utilizados diversos meios online para a divulgação e coleta de respostas da maior quantidade possível de estudantes do curso de licenciatura em

música na UnB sem distinção de modalidade (presencial ou EaD) ou turno. A divulgação também foi feita de forma online por meio de aplicativos de mensagem e de e-mail.

O questionário inicial era composto por oito questões objetivas e a última questão subjetiva, e com a adição de três novas questões também objetivas relacionadas ao período do ensino remoto, totalizando onze questões objetivas e uma questão subjetiva que abordavam a motivação dos estudantes para cursar licenciatura em música, suas impressões sobre o curso, além da idade e ano do curso em que se encontrava. No entanto, por motivos de configuração do site *Survio* os campos referente à idade e ano de curso tiveram que ser enumerados, assim como as questões anteriormente citadas.

As questões objetivas possuíam seis alternativas que representavam cada nível de motivação contido no *continuum* de autodeterminação proposto pela TAD (desmotivação, regulação externa e regulação introjetada como regulações controladas, seguido da regulação identificada, regulação integrada e motivação intrínseca, as regulações autônomas) e para cada questão foi pedido que o respondente selecionasse apenas uma das alternativas (que foram organizadas de maneira aleatória para que houvesse influência nem do próprio enunciado das alternativas quanto do *continuum* de autodeterminação. Por fim, a questão subjetiva permitiu ao participante a chance de esclarecer qualquer percepção sobre sua motivação em relação aos aspectos apresentados nas questões objetivas, havendo também a possibilidade de responder ou não a última questão. Para a análise, devido ao caráter anônimo da pesquisa, as respostas serão identificadas de acordo com a idade e, nas respostas possíveis, o ano do curso em que se encontra.

3.1 Procedimento de coleta e análise de dados

A coleta de dados foi realizada exclusivamente via *internet* dado que na maior parte do período de divulgação e aguardo das respostas, grande parte das atividades na Universidade de Brasília ainda estavam acontecendo em modelo remoto. Assim, toda a divulgação também se deu pela internet tanto em grupos como individualmente por meio do Whatsapp e E-mail.

A análise dos dados foi desenvolvida por meio da estatística descritiva, cujo objetivo é resumir, sintetizar e descrever um conjunto de dados, agrupando-os por semelhança por meio de gráficos, tabelas e medidas descritivas assim possibilitando uma visão global da variação desses valores evidenciando fatos relevantes para a pesquisa.

O site *Survio* apresenta o número de respostas e também os percentuais de cada alternativa de resposta que foram organizados utilizando os aplicativos Google Sheets e o site Canvas para a produção dos gráficos e figuras. Assim, a análise dos dados foi dividida de acordo com os temas aos quais as questões se encaixavam melhor, como o ensino a distância, relação com o ambiente educacional (professores, colegas, estrutura física) e motivação durante o curso. Os dados também foram comparados com os resultados de pesquisas anteriores com objetivos semelhantes porém realizados anteriormente à pandemia. Por fim, as respostas subjetivas serviram como complementos aos dados estatísticos.

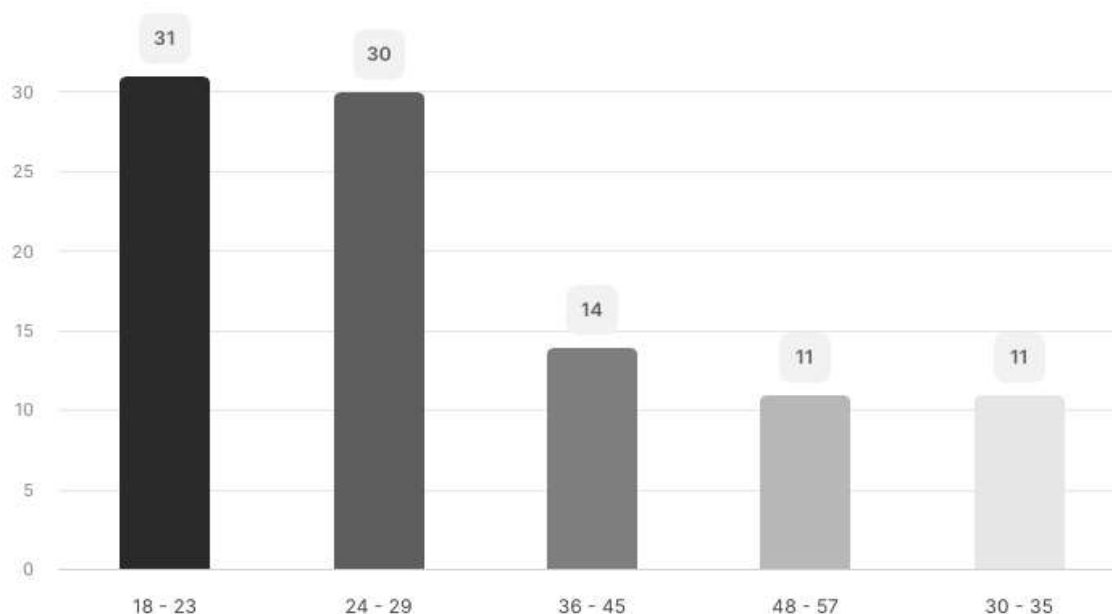
4 RESULTADOS

A análise dos resultados será apresentada em três categorias: a caracterização do perfil dos licenciandos que participaram deste estudo, a análise descritiva das questões objetivas sobre a Teoria da Autodeterminação e a questão final, aberta aos licenciandos caso quisessem complementar alguma questão sobre suas percepções motivacionais em relação às variáveis de contexto (professores, alunos, disciplinas ou futuro profissional).

4.1 Participantes

Participaram deste estudo 97 licenciandos em Música da Universidade de Brasília (UnB). A coleta foi realizada entre março e maio de 2022. No momento da coleta, estes alunos estavam em diferentes momentos na universidade, sendo 5.1% no primeiro ano, 40.2% nos anos intermediários (2-3 anos), 42.2% nos anos finais (4 anos e demais formandos) e 12.3% não responderam de forma conclusiva, não sendo possível saber em qual momento do curso estes alunos se encontravam. Em relação à idade destes licenciandos, o gráfico 1 apresenta o perfil:

Gráfico 1 - Idade dos licenciandos que participaram desta pesquisa



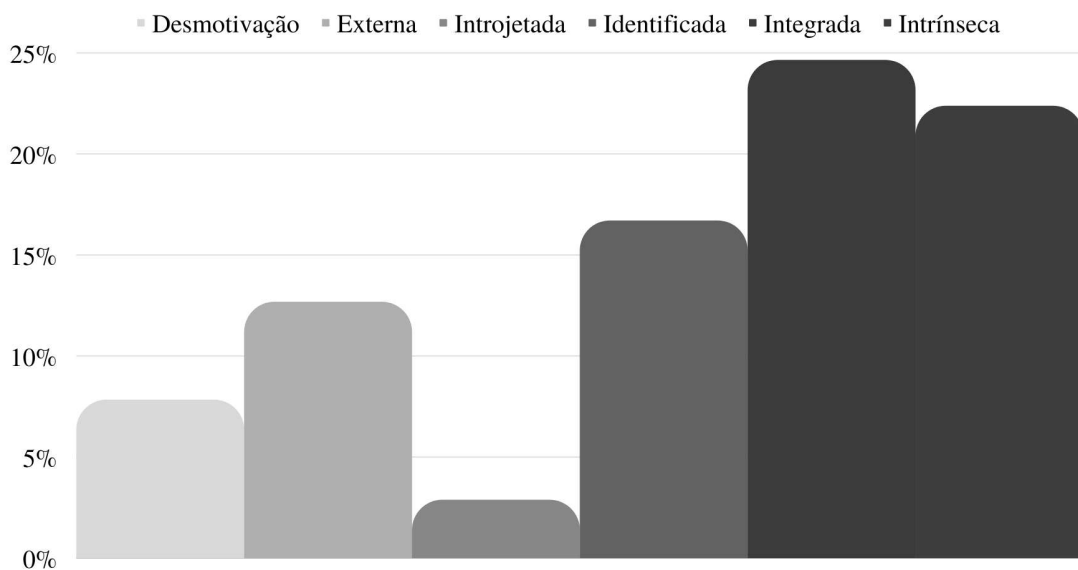
Fonte: autora

4.2 Análise estatística descritiva

Decy e Ryan (2008) inferem que, dentro do *continuum* da Teoria da Autodeterminação a motivação autônoma engloba os três níveis de motivação mais autodeterminados (Identificada, Integrada, Intrínseca). Da mesma forma também existe o conceito oposto à autodeterminação caracterizado como motivação controlada que engloba as regulações introjetada e externa. Por fim, o continuum de autodeterminação apresenta a desmotivação, isto é, a ausência de motivação.

Assim, o Gráfico 2 mostra a quantidade de respostas das questões 3 a 13 por se tratar de questões objetivas e suas respostas representam um nível de motivação dentro da TAD. Pode-se observar que a maior quantidade de respostas se concentra dentro das regulações consideradas autodeterminadas especialmente de regulação integrada seguida da regulação intrínseca e identificada. Isso demonstra um resultado positivo no contexto educacional da UnB pois, de acordo com a Teoria da Autodeterminação, esta é uma motivação desejável por se relacionar diretamente com o bem-estar e aprendizagem, em que o aluno vê sua atividade e seus valores de forma congruente.

Gráfico 2 -Respostas correspondentes aos níveis de motivação

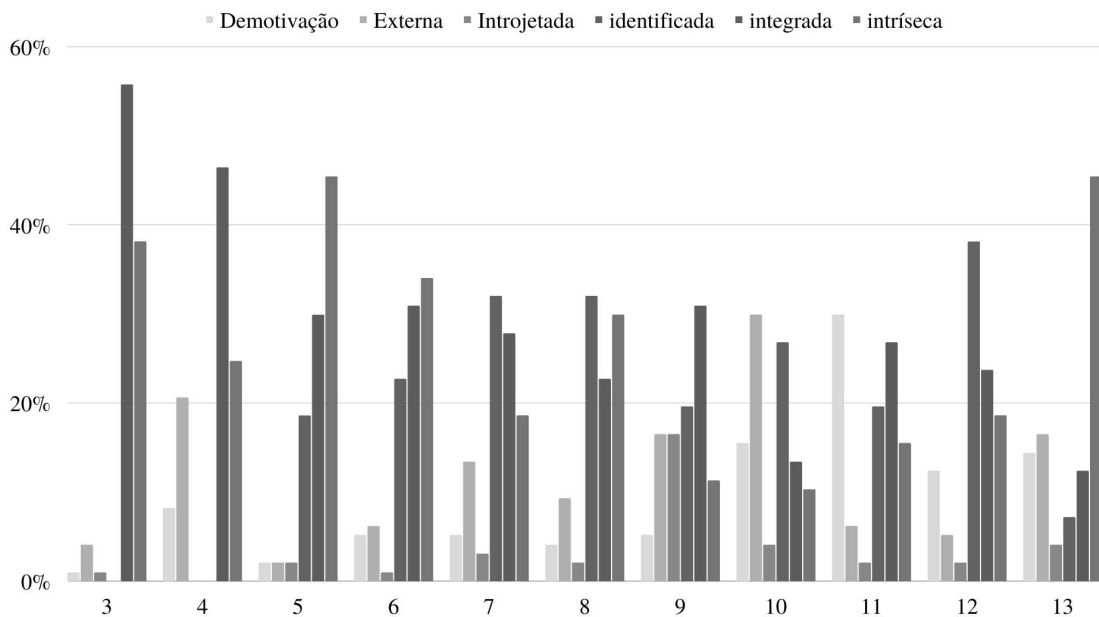


Fonte: Autora

Ao se comparar estes resultados com pesquisas similares feitas anteriormente sobre o mesmo tema como Santos (2017) que analisou a motivação dos estudantes do curso de música da Universidade de Maringá (UEM) se observou resultado similar onde a maioria das respostas correspondia também a níveis de motivação mais autodeterminados. O trabalho de Lemos (2019) também teve como público alvo os estudantes do curso de Licenciatura em Música da Universidade de Brasília (UnB), porém em período anterior à pandemia de COVID-19. Em sua pesquisa, Lemos (2019) também obteve resultados semelhantes ao se comparar os níveis de motivação em geral obtido das respostas objetivas em que grande parte dos licenciandos demonstraram estar autonomamente motivados. Segue destaque para motivação por regulação integrada o que faz sentido dentro de um contexto de ensino superior onde além de se estudar um assunto escolhido existe também bastante pressão externa em relação ao futuro. Estes resultados corroboram com os resultados comparativos de Araújo (2015) que mostraram a predominância da motivação autônoma em cursos de arte/música.

O gráfico 3 mostra os níveis de motivação agora relacionados a cada uma das questões objetivas (da questão 3 a 13) em que cada alternativa indica um nível de motivação específico dentro do *continuum* da Teoria da Autodeterminação. Assim, é possível observar novamente a predominância da motivação autônoma especialmente a regulação integrada e a regulação intrínseca, porém também se observa um número relativamente alto de respostas que indicam uma motivação mais controlada nas quatro últimas questões (10. *Quando tenho uma dificuldade com um professor de uma disciplina, qual sentimento melhor representa o momento?*; 11. *Quando tenho dificuldade de me ajustar à turma, qual sentimento melhor representa o momento?*; 12. *Em relação ao ensino remoto adotado em tempos de pandemia qual sentimento melhor representa o momento?*; 13. *Qual sua perspectiva para a atuação após a formação?*) onde os níveis de motivação controlada se tornam superiores aos níveis de motivação autônoma especialmente ao observarmos as questões relacionadas às dificuldades com as disciplinas, as relações com professores e entre alunos.

Gráfico 3 - Respostas relativas às questões 3 a 13



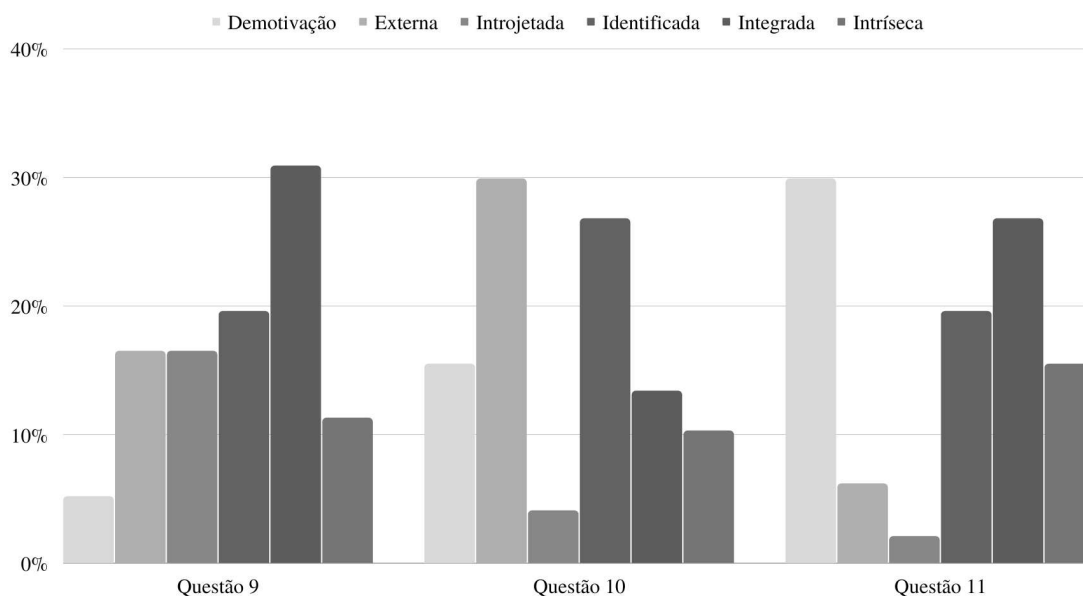
Fonte: Autora

Sobre as questões 9, 10 e 11, as respostas podem ser vistas como um reflexo do sentimento dos estudantes em relação ao ambiente educacional visto que os elementos presentes no ambiente (colegas, professores, conteúdo, estrutura física) são fatores que podem facilitar ou criar obstáculos na promoção do sentimento de pertencimento e competência dos estudantes (GUIMARÃES; BZUNECK, 2012)

Em comparação com as demais questões deste questionário estas são as três questões onde os números referentes à motivação controlada mais se destacam pois observa-se que, quando se trata da relação com professores, 29.9% não se sente motivado a cumprir a disciplina devido a dificuldades de relacionamento com o professor mas sim pela necessidade do conteúdo da disciplina. Esta questão pode ser observada também pelos 26.8% dos estudantes que se identificaram com alternativa “f) Mesmo não gostando do professor, o conteúdo da disciplina é importante” relativa a motivação por uma regulação integrada onde seu valores internos estão de acordo com ideias externas, no caso, pode-se observar que a maioria dos estudantes prefere desconsiderar a relação com o professor e se manter no curso pela consciência da importância do conteúdo. Diferentemente, na questão 11 as duas alternativas mais assinaladas mostram novamente o destaque das motivações externamente controlada e pouco automotivada (29.9%) mas a motivação autodeterminada se mantém

presente quando 26.8% dos estudantes também se identifica com a afirmativa autonomamente motivada que diz “ e) Mesmo com dificuldade, aprendi que é importante pertencer a um grupo, então procuro me ajustar”. Assim, a questão 9 corrobora com as afirmativas sendo, destas três, a questão com o maior número de respostas autonomamente motivadas (39.9%) apesar da presença notável de respostas externamente motivadas (16.5%).

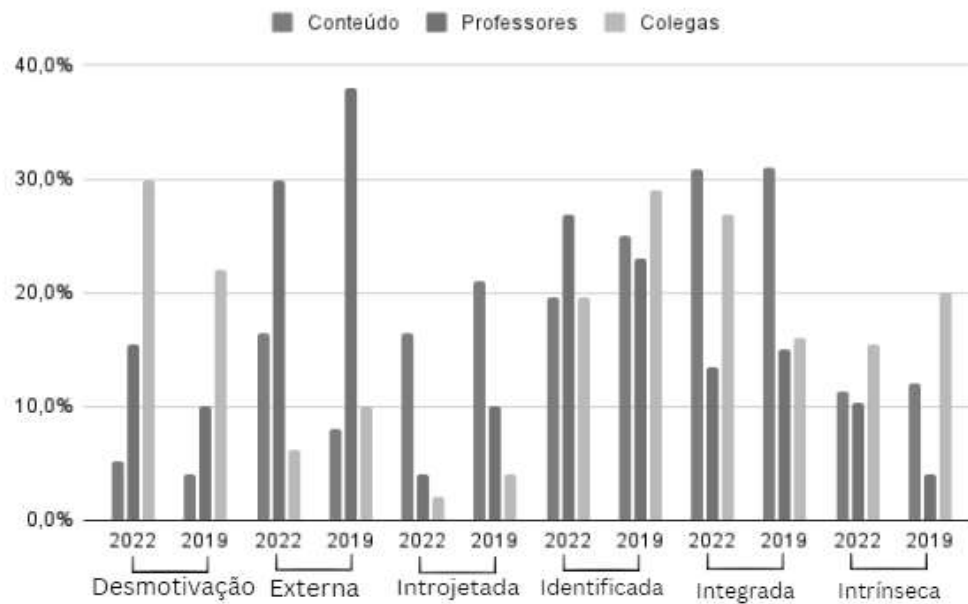
Gráfico 4 - Respostas referentes às questões 9, 10 e 11



Fonte: Autora

Para compararmos estes resultados com os resultados da pesquisa de Lemos (2019) optou-se por modificar a nomenclatura visto que a numeração das questões se fez diferente devido às adaptações necessárias apesar de tratarem do mesmo tema, logo, no gráfico 5 foi feita a comparação dos resultados das respectivas questões relacionadas à conteúdo (referente ao resultados da questão 5 em Lemos (2019) e questão 9 deste trabalho), professores (referente ao resultados da questão 6 em Lemos (2019) e questão 10 deste trabalho) e colegas (referente ao resultados da questão 7 em Lemos (2019) e questão 11 deste trabalho) como pode ser observado a seguir:

Gráfico 5 - Comparação dos resultados pré e pós pandemia



Fonte: autora

Na análise de seus resultados Lemos (2019) observou que:

Enquanto a dificuldade é apenas com o conteúdo da disciplina (questão 5), apesar da presença da motivação controlada, a motivação autônoma permanece em destaque. Quando o assunto trata da relação professor-aluno (questão 6), os níveis de motivação controlada se tornam maiores que os níveis de motivação autônoma, com ênfase na motivação externamente regulada, uma vez que 38% das respostas foram para a alternativa “e” (Só quero acabar logo essa disciplina.). Em contrapartida, quando a dificuldade passa a ser sobre o ajuste à turma, a motivação autônoma ganha maior evidência, apesar do alto nível de desmotivação (22% das respostas), o conjunto de motivações mais autodeterminadas somam 65% das respostas (LEMOS, 2019, p. 40).

Assim podemos concluir que com a pandemia houveram algumas mudanças na motivação dos estudantes, como o aumento dos níveis de desmotivação especialmente em relação com os colegas, mostrando assim os efeitos do distanciamento social que pode ter sido um facilitador para que, em casos de conflito ou dificuldade na relação com os colegas, os alunos cortem relações e não se preocupem em pertencer ao grupo pois lá não encontra suporte. Ao mesmo tempo, é possível identificar outro cenário onde outra parte dos estudantes buscou se conectar com outros alunos em busca de apoio. Também é possível se observar que a relação dos estudantes com o professor também se modificou pois houve uma queda nas respostas externamente motivadas enquanto as respostas indicando uma motivação

identificada teve um aumento, apesar de ainda não superar a motivação externamente motivada e isso pode ser um indicativo do aumento do senso de pertencimento no sentido de que, com a pandemia, todos passaram por dificuldades, tanto alunos como professores. Estes resultados se modificaram devido ao olhar dos estudantes em relação aos professores que se modificou visto que ambos os lados estavam em momento de adaptação a todas as mudanças decorridas da pandemia de COVID-19 que gerou muito medo e ansiedade em todas as pessoas. Segundo Reeve (2006, p.119) em situações de medo e ansiedade as pessoas tendem a buscar as outras para ver se elas também sentem medo e também para receber apoio emocional.

Uma das respostas à questão aberta corrobora com a ideia da importância de uma relação aberta e de diálogo com os estudante e isso gera um sentimento de pertencimento e competência nos alunos: “(...) Um bom professor também faz toda a diferença, pois as aulas que eu mais tenho motivação de participar são aquelas em que o professor ou a professora são mais abertos ao diálogo com os alunos” (22 anos, 3º ano de curso).

Em seguida é importante observar que na questão 3 (*Por que você vai à universidade?*) 93,8% das respostas indicam uma motivação autonomamente motivada, além do fato de que a maioria das respostas (55.7%) sinaliza que motivos externos ainda tem certa influência em comparação com as respostas intrinsecamente motivadas. Porém por se tratarem de alternativas referentes à motivação autônoma não se pode negar que, de forma geral, o sentimento de autonomia se faz presente quando observamos de maneira abrangente a experiência dos estudantes de licenciatura em música da UnB.

Estes resultados corroboram com os resultados de ambas as pesquisas que utilizaram este questionário feitas por Santos (2017) e Lemos (2019) que mostram os mesmos resultados relativos à predominância da motivação integrada nos alunos de Licenciatura em música, mostrando assim que, apesar da dificuldades enfrentadas, que ficam evidentes em outras questões, se vê pouco arrependimento diante da escolha pelo curso.

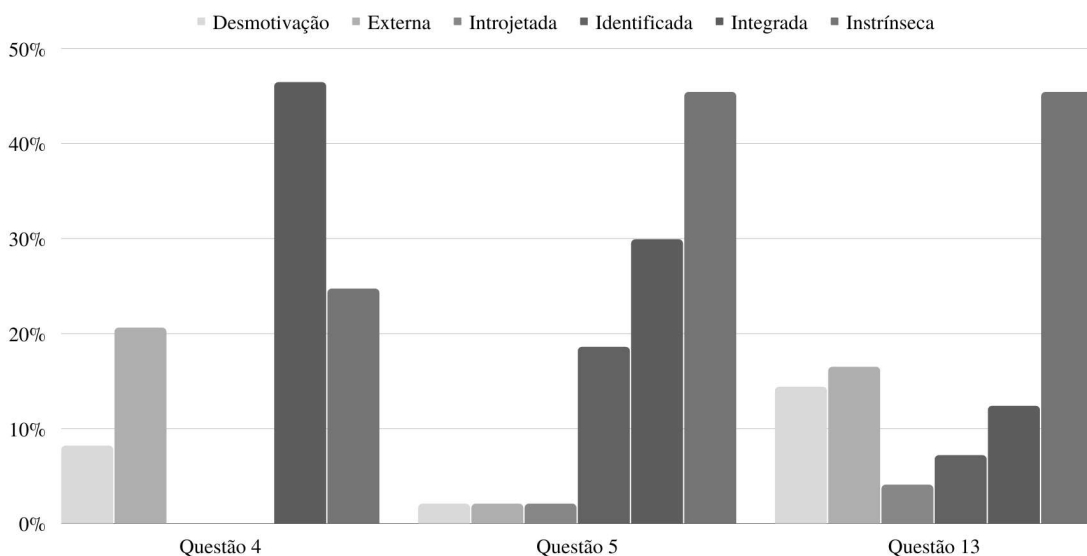
De forma semelhante, ao analisarmos os resultados da quarta questão (*4. Por que você escolheu a Licenciatura?*) pode-se destacar que a maioria dos estudantes (71.1%) vê a docência como importante para sua formação, o que desmistifica o pensamento comum dentro do departamento de música de que grande parte dos estudantes de licenciatura na UnB escolhe o curso por falta de opções de instrumentos no bacharelado ou que a prova de Habilidade Específica para licenciatura é mais fácil, assim servindo como trampolim para a

mudança para o bacharelado no futuro e revelando que, na verdade, existe um senso de competência e satisfação com a escolha da licenciatura.

A análise da questão 13 (*Qual sua perspectiva para a atuação após a formação?*) corrobora com os resultados observados na questão 4 pois quando observamos que 45,4% das respostas são relativas à escolha intrínseca da licenciatura como profissão, alinhando-se assim com os 71,1% que anteriormente se mostraram intrinsecamente motivados. Além disso, se somarmos ainda as respostas referentes às regulações intrínsecas propostas pela TAD temos um total de 65% dos respondentes cuja a escolha pela licenciatura alimenta o sentimento de competência e autonomia.

Abaixo temos o Gráfico 6 que mostra separadamente os resultados das questões 4, 5 e 13 onde se pode observar que na verdade apenas 8,2% das respostas da questão 4 não sabem o porquê da escolha pela licenciatura e 14,4% não pretendem atuar na área da educação musical.

Gráfico 6 - Respostas referentes às questões 4, 5 e 13



Fonte: Autora

Ao comparar os resultados destas questões com os resultados do trabalho de Lemos (2019) percebe-se que os tipos e o níveis de motivação dos estudantes em períodos pré e pós pandemia se modificaram muito pouco com 73,8% de respostas intrinsecamente motivadas para a questão “*Por que você escolheu a Licenciatura?*” em 2019 para os 71,1% citados anteriormente nas respostas no questionário desta pesquisa, em 2022. Assim como as

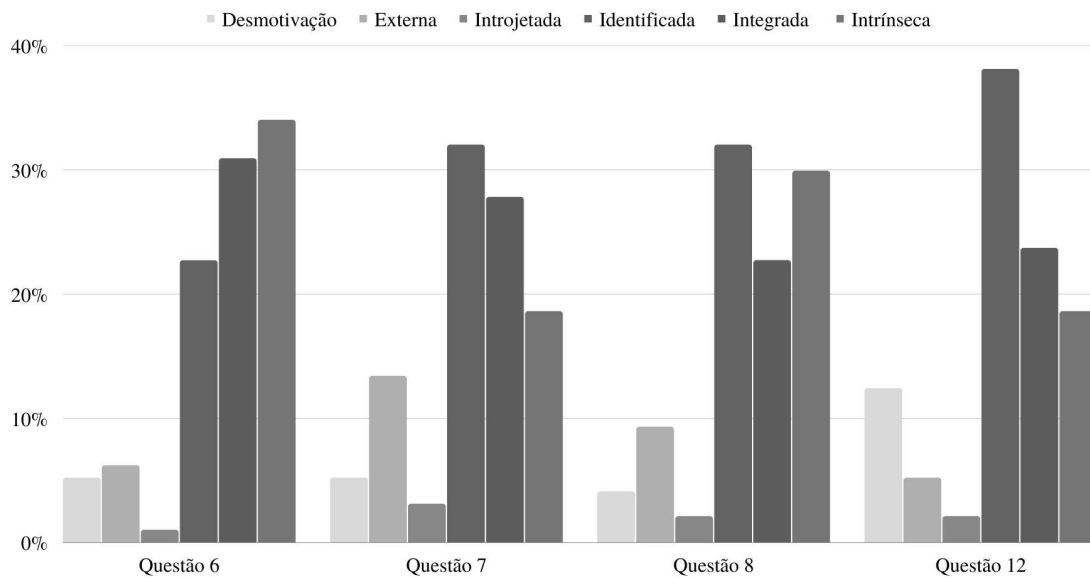
respostas relativas à questão “*Qual sua perspectiva para a atuação após a formação?*” cuja soma dos três tipos de motivação consideradas autônomas pela TAD (Identificada, Integrada e Intrínseca) resultam em 61,54% das respostas em 2019 em comparação com 65% na atual pesquisa. Pode-se concluir, por meio desta comparação, que o sentimento de competência ao escolher e cursar a licenciatura se manteve de certa forma constante, apesar da pandemia, o que também resultou num pequeno aumento nos estudantes que pretendem atuar na área da educação musical o que pode ter sido resultado de reflexões que surgem com o isolamento social sobre a importância da música e a versatilidade possível dentro da área da educação musical.

A questão “*5.O que te motivava a assistir às aulas no início do curso?*” também pode ser analisada dentro do contexto da satisfação da necessidade de autonomia e competência dos estudantes quando vemos que as respostas às alternativas que representam uma motivação autônoma somam 93,9% das respostas. Isso pode estar relacionado com as expectativas que os estudantes possuem ao entrar no curso, ficando claro que tanto os estudantes que estão no início quanto outros que já estão a mais tempo se percebem autonomamente motivados e competentes no início do curso de licenciatura. Ao mesmo tempo que, quando observamos os resultados das questões 4, 5 e 13 juntos vemos um aumento nos tipos de motivação mais controlados, o que pode também ser resultado da mudança das expectativas dos estudantes ao se deparar com a realidade e desafios durante o curso, fato que se conecta com a pesquisa de Guimarães e Bzuneck (2008, p. 110) quando este diz que:

Chegando à universidade, (os alunos) têm expectativas de que as disciplinas que compõem a grade curricular do seu curso devem contribuir para a sua formação e aos professores caberá demonstrar como será essa contribuição. [...] Os professores, por sua vez, esperam contar com alunos auto-regulados, auto-disciplinados, com espírito investigativo, que saibam e estejam dispostos a estudar, pois são universitários (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008, p. 110).

Dentro deste trabalho também é importante a análise das questões especificamente relacionadas ao ensino remoto, onde fica clara a relação entre a motivação dos estudantes e este período. Assim, entre as questões objetivas, as questões 6, 7, 8 e 12 tratam especificamente deste contexto, conforme apresenta o Gráfico 7:

Gráfico 7 - Respostas referentes às questões 6, 7, 8 e 12



Fonte: Autora

Logo, ao observarmos os resultados da questão 6 (6. *O que te motivava a assistir às aulas antes do ensino remoto?*) podemos ver que, assim como na questão 5 (5. *O que te motivava a assistir às aulas no início do curso?*), ao refletir sobre a motivação no passado, os estudantes se percebem intrinsecamente motivados (87.6% se somados os três tipos de motivação mais autônoma) do que atualmente. Já durante o período remoto e também com o retorno gradual às atividades presenciais pode ser visto no Gráfico 7 que, apesar da clara mudança de respostas indicando uma motivação intrínseca na questão 6 (34%) para respostas da questão 7 em que a motivação possui uma regulação identificada (32%), vemos que, com o passar do tempo, grande parte dos estudantes se sente mais influenciados por regulações mais controladas. Assim como nas questões 8 e 12 (8. *Com retorno gradual às atividades e aulas presenciais após o ensino remoto, qual sentimento representa melhor esse momento?*; 12. *Em relação ao ensino remoto adotado em tempos de pandemia, qual sentimento melhor representa o momento?*) vemos a expectativa em relação a volta das aulas presenciais quando

a alternativa “c) Vejo como necessário para voltarmos a viver ‘normalmente’” foi a mais selecionada (32%) enquanto a questão 12 segue o mesmo padrão de respostas das questões 6 e 7 em que se tem a maior parte das respostas indicando uma motivação por regulação identificada. Fica claro que, com o ensino remoto, o sentimento de autonomia foi afetado e percebe-se que os estudantes se sentem mais obrigados a frequentar as aulas em comparação com os dias de ensino presencial o que se destaca nos seguintes relatos dos estudantes na questão aberta:

Acho muito ruim disciplinas práticas serem remotas, não tenho aproveitado nada. Faço por ser obrigada. As que são teóricas até dá pra relevar (29 anos).

Escolhi licenciatura mais pelas possibilidades de trabalho do que realmente por interesse real e específico na educação musical. Mesmo com dificuldades nas disciplinas durante o pouco tempo no presencial, eu senti que era mais tranquilo de superar algumas dificuldades e no remoto não, talvez pela presença dos colegas isso era mais motivador e o isolamento torna as coisas mais pesadas e tudo vira uma pressão numa obrigação e o avanço se torna algo mais tenso do que realmente seria noutros meios (24 anos, 1º ano de curso).

Foi muito difícil manter a motivação durante o ensino remoto pelo fato de ser muito flexível, eu me perder e acabar não me concentrar no conteúdo das aulas. Quando vou às aulas presenciais estou praticamente imersa na disciplina e consigo me concentrar por mais tempo. Se pudesse resumir o ensino remoto a partir da minha experiência, diria que me distraí muitas vezes e não conseguir aproveitar o conteúdo por inteiro (23 anos, 3º ano de curso).

Estas respostas explicam a diminuição do sentimento de volição que é o processo cognitivo em que um indivíduo age de acordo com sua própria vontade (DECI; RYAN, 1985) e o aumento do sentimento oposto, a obrigação. Assim como também há a diminuição da percepção de vínculo social, elemento que contribui para o sentimento de pertencimento e que se mostra relevante para a motivação dos estudantes durante o ensino remoto pois a falta de interação com outras pessoas em situação similar e poderia servir como apoio umas às outras e gerar o sentimento de pertencimento (REEVE 2006, p. 119).

Por fim, no último relato pode-se concluir que as todas necessidades psicológicas básicas foram afetadas pelo ensino remoto já que percebe-se que o sentimento de competência também se modificou para alguns estudantes, pois o ambiente da aula presencial, além de promover as interações sociais e, conseqüentemente, fortalecer a sensação de pertencimento, se mostra agora um ambiente promotor do foco e atenção que afetam o sentimento de

competência dos estudantes pois assistir às aulas em casa onde, muitas vezes, existem outras pessoas fazendo outras coisas, ou ambientes com crianças ou elementos que dificultam a participação na aula se torna um desafio que vai além da crença do estudante na sua capacidade de prestar atenção na aula e isso afeta diretamente a sensação de competência pela falta de equilíbrio das dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante o ensino remoto. Segundo Reeve (2006) uma pessoa necessita de desafios em nível ótimo, ou seja, desafios cuja dificuldade esteja no mesmo nível das habilidades do indivíduo, e o relato acima mostra um elemento que pode ter sido um desafio que gerou o sentimento de fracasso e desmotivação em muitos alunos durante o período do Ensino Remoto Emergencial.

Dito isso, também vale ressaltar que, apesar dos índices de motivação intrínseca diminuírem quando se trata do ensino remoto, todas as respostas ainda podem ser consideradas autônomas uma vez que as respostas demonstram a motivação efetivamente controlada não representam sequer a metade dos números das respostas consideradas autonomamente motivadas.

4.3 Análise da questão aberta

A fim de complementar o questionário e trazer informações mais personalizadas sobre a motivação dos licenciandos, o questionário possui como sua última questão, uma questão aberta (*14. Gostaria de complementar alguma informação sobre sua motivação em relação ao curso, disciplina, professor, profissão, etc.?*). Esta questão era livre e obteve 44 respostas, o que corresponde a 45.4% dos pesquisados. Em suas respostas, alguns licenciandos aproveitaram o espaço não só para complementar suas respostas a algumas questões, mas também para expressar outros sentimentos relativos ao curso de música na UnB. Assim, foi possível identificar respostas que representam vários tipos de motivação.

Houve respostas de estudantes desmotivados com o curso, tanto em relação às aulas online como com o curso de licenciatura em geral:

A pandemia significou um grande atraso para a minha formação e me tirou completamente a motivação. Tenho esperanças de que o ensino presencial me trará de volta a vontade de seguir aprendendo e enfim me formar (24 anos, 6º ano de curso).

Estou bem desmotivado em relação a todos estes assuntos acima (27 anos, 5º ano de curso).

Em parte das respostas subjetivas, é possível perceber sinais de motivação por regulação identificada onde se vê que o licenciando sente certa influência de elementos externos à sua vontade, entende sua importância e vê aquilo com necessário para alcançar seus objetivos. As seguintes respostas condizem com vários dos resultados obtidos na análise das respostas objetivas como pode ser visto nos relatos:

Eu sou músico e vivo desta profissão desde os 27 anos, exclusivamente. A possibilidade de atuar na educação musical é mais por um motivo de ter mais uma opção de trabalhar com música em outras possibilidades (57 anos, 2º ano de curso).

Muita da motivação que senti durante o curso era diretamente ligada a necessidade de terminar o curso e conseguir o diploma, dito isso durante esse período ocorreram vários momentos legais, interessantes e importantes para a minha formação como professor (27 anos).

Apesar de ter uma relação complexa com a minha motivação de continuar ou não na área, ainda acredito na importância de estar bem formado para fazer um bom trabalho para as pessoas (24 anos 5º ano de curso).

É importante destacar a presença de comentários dos estudantes do curso EaD já que nestas respostas se percebe que os estudantes do curso à distância demonstram um sentimento mais autônomo em relação ao curso independentemente da situação da pandemia, como nos comentários abaixo.

Já sou do curso EAD. Acho que teria alguns encontros presenciais no polo, mas como sou de longe do polo, uns 500 km eu acho, agradeço por estar totalmente online, e tenho me dedicado bastante, pois creio que essa é uma oportunidade de ouro para mim, fazer o curso que gosto, de maneira gratuita, à distância e com muita qualidade, tanto dos professores, quanto da turma, quanto do material (31 anos, 2º anos de curso).

Não é fácil encontrar tempo para dedicação, principalmente EAD, pois trabalho muito durante o dia e às vezes à noite. Mas é o que sempre quis, por isso me sinto motivada pensando no que posso me tornar no futuro (37 anos).

Também houve respostas onde se percebe que o estudante se encontra em um momento de motivação mais controlada e onde motivos externos justificam sua permanência no curso.

Não tinha bacharelado em bateria. Pretendo ser produtor musical e produzir minhas músicas sozinho (33 anos, 3º ano de curso).

Me sinto um pouco culpado por não me dedicar ao curso como deveria, já que quero ser um profissional de qualidade. Mas o curso e a burocracia desnecessária da universidade é muito desmotivador, alguns péssimos exemplos de professores e outros ótimos... Sinto que a gente vai tentando carregar as coisas boas e de alguma maneira vamos superando as ruins para conseguir terminar o curso (24 anos, 4º ano de curso).

Me motiva o diploma para prestar concurso da secretaria de educação (29 anos, 4º anos de curso).

Com o passar dos anos fui gostando cada vez mais do que estava fazendo (23 anos, 5º ano de curso).

Tal qual pôde ser visto na análise dos dados das questões objetivas, os estudantes em geral se sentem competentes e autonomamente motivados, mesmo aqueles que inicialmente encontravam-se desmotivados ou cuja motivação tinha uma regulação externa passaram a se interessar pela área da educação musical e sua motivação se transformou no decorrer do curso.

Escolhi a licenciatura pela estabilidade de salário e por não ter bacharelado em piano popular na UnB. Eu não sabia o que esperar do curso. Com as aulas do primeiro semestre, principalmente com as aulas de canto coral, fiquei entusiasmada com o curso! As práticas musicais e as didáticas dos professores me mostraram que a docência é uma profissão que é divertida e que pode transformar as pessoas (23 anos, 5º anos de curso).

Sou fruto de projeto social e vivi em comunidade carente a vida toda, o bem que nos é roubado e sempre foi é o acesso à educação, cultura e lazer e tantas outras coisas, então não vale a pena ter o conhecimento e o dom se não for para transbordar a vida dos meus (29 anos, 5º ano de curso).

Eu me via bem desmotivada no começo do meu curso, mas quando comecei a participar de projetos da universidade como o PIBID, me ajudou bastante na questão de me sentir pertencente ao meu curso. Um bom professor também faz toda a diferença, pois as aulas que eu mais tenho motivação de participar são aquelas em que o professor ou a professora são mais abertos ao diálogo com os alunos (22 anos, 3º ano de curso).

Por fim, uma grande parte das respostas mostram que, apesar dos desafios, muitos alunos se encontram dedicados e engajados com o curso como pode ser visto nas respostas abaixo em que se percebe que pelo menos duas das três necessidades psicológicas básicas se fazem positivamente satisfeitas, como:

Gosto muito de música e por isso me sinto motivado com o curso de Licenciatura em Música (45 anos, 2º ano de curso).

Sou músico há 20 anos, a formação como professor de música é importante para mim, representa a conclusão de mais um ciclo na minha vida musical! (42 anos, 3º ano de curso).

Eu tenho amado o curso, é um sonho realizado. Sou grata por cada professor, ele é a ponte, é a porta para um futuro melhor (43 anos, 3º ano de curso).

Fazer música hoje é uma parte de mim. Sinto que o que eu aprendi com a música não pode ficar recluso a mim, seria egoísta. Se posso agregar algo à vida de alguém e impactar, mesmo que em micro escalas, é mais que suficiente para ajudar a mudar o mundo! Como a filosofia Ubuntu, um desejo social, pelos meus, para ajudar o meu povo (22 anos).

Enfim, a maioria dos relatos corrobora com os resultados da pesquisa de Araújo (2015) que também concluiu que:

(...) o resultado verificado é positivo e permite supor que os licenciandos em música acreditam ser capazes de realizar uma atividade por vontade própria, de forma autônoma e não apenas por pressões externas, apresentando assim boa qualidade motivacional. Esse resultado também evidencia que algumas ações preventivas devem ser criadas para que os alunos dos primeiros períodos do curso, cheios de prazer e alegria em frequentar a universidade, possam manter esse comportamento e, com o passar do tempo, venham verdadeiramente identificar-se com o curso, percebendo importância, valor e significado nas atividades (Araújo, 2015, p. 118-119).

Desta forma, por meio dos dados analisados, é possível ter uma noção da complexidade dos impactos causados pela pandemia de COVID-19 na motivação dos licenciandos em Música da UnB assim como foi possível enxergar diversos pontos de vista da mesma situação, evidenciando os pontos fortes e fracos do curso de Licenciatura em Música que abrem caminho para possíveis melhorias no curso por meio do trabalho conjunto de todos que fazem parte do Departamento de Música da UnB.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo principal investigar a motivação dos alunos do curso de Licenciatura em Música da Universidade de Brasília e os impactos da pandemia de COVID-19 e do Ensino Remoto na motivação desses estudantes. Teve como referências de comparação os estudos de Lemos (2019) e Santos (2017) para observar essas mudanças na motivação dos alunos e utilizou como principal base teórica a Teoria da Autodeterminação. Como procedimento metodológico utilizou um questionário *survey* adaptado ao momento atual e foi respondido não somente por estudantes que iniciaram no modelo presencial com também estudantes da modalidade EaD. Os dados contribuíram com suas visões sobre as dificuldades de se estudar à distância antes e depois do período de pandemia, especialmente na questão subjetiva que também contribuiu com diversos esclarecimentos acerca da percepção dos estudantes sobre os assuntos abordados neste trabalho.

Dentre os principais resultados observados pode-se perceber que, mesmo com a pandemia da COVID-19 os estudantes ainda se sentem autonomamente motivados para ser professor de música com destaque nas motivações por regulação Integrada e Intrínseca que estão relacionadas com sentimentos internos e pessoais, onde existe a identificação dos valores pessoais do indivíduo com os valores envolvidos na atividade, havendo assim a percepção e experiência da liberdade de escolha (CERNEV, 2011).

Destaca-se também a queda na motivação autônoma e relativo aumento nos níveis de motivação mais controlada quando se trata do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia que, de certa forma, afetou todas as necessidades psicológicas básicas dos estudantes. O senso de competência foi evidenciado quando citado sobre o frequentar as aulas e os obstáculos tecnológicos que se mostram desafios além das capacidades dos estudantes. A sensação de pertencimento esteve associada à distância física e a diminuição das interações sociais, bem como como afetou o sentimento de autonomia em que os alunos se viam obrigados seguir o curso em modelo remoto.

Também ficou evidenciada as mudanças nas percepções dos alunos sobre suas relações aluno-aluno e professor-aluno pois estas relações parecem ter sido revistas com a pandemia que foi marcada pelo sentimento de preocupação, medo e ansiedade e que, com a adaptação emergencial para o modelo de ensino à distância para muitos, os estudantes se perceberam mais autonomamente motivados a investir numa relação mais compreensiva com seus pares com maior empatia seja para com os professores ou aos alunos.

Diante destes resultados, espera-se que este estudo possa também contribuir e fomentar a produção acadêmica do curso, em especial dentro do campo da motivação por meio da Teoria da Autodeterminação para que se compreenda que motivação é um fator importante no processo de aprendizagem e conseqüentemente o processo de formação de professores.

Espera-se, também, que esta pesquisa contribua para futuras pesquisas de caráter longitudinal onde se possa observar como a motivação dos estudantes de música se modifica através dos anos, assim como é possível que se prossiga com avaliações da motivação de estudantes de cursos de música além da licenciatura.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Ronan Pinheiro. **O estágio supervisionado em música do curso a distância da UnB sob a ótica de dois licenciados**. 2015. 21 f. Monografia (Licenciatura em Música)—Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Anápolis-GO, 2015.
- ARAÚJO, I. R. **A motivação dos licenciandos em música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação**. (Dissertação de mestrado). Rio Grande do Norte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.
- BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- BORBA, M. V. T. **REVISÃO INTEGRATIVA DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DO DEPARTAMENTO DE MÚSICA DA UnB: uma pesquisa bibliográfica de 2014 a 2022**. (Trabalho de Conclusão de Curso) Licenciatura em Música, Universidade de Brasília, 2022.
- CANECA, Gabriel Lira. **Materiais didáticos voltados ao ensino de guitarra elétrica em escolas livres de música do Distrito Federal**. 2018. 48 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- CERNEV, F. K. **A Motivação de Professores de Música Sob a Perspectiva da Teoria da Autodeterminação**. Dissertação de Mestrado, 2011
- CERNEV, F. K.; HENTSCHE, L. **A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música**. Revista da ABEM, v. 20, n. 29, p. 88–102, 2012.
- 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, 2000.
- DUTRA, O. R. H. dos S. **Educação musical e Ensino Remoto Emergencial: Relatos de quatro licenciando em Música da Universidade de Brasília**. (Trabalho de Conclusão de Curso) Licenciatura em Música, Universidade de Brasília, 2021.
- DECI, Edward L., KOESTNER, Richard; RYAN, Richard M. **A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation**. Psychological Bulletin, v. 125, n. 6, p. 627-668, 1999.
- 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.

FIGUEIROA, P. R. L. **Um estudo sobre objetos de aprendizagem no âmbito das disciplinas de violão do curso de Licenciatura em Música da Universidade de Brasília.** (Trabalho de Conclusão de Curso) Licenciatura em Música, Universidade de Brasília, 2016.

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

LEMOS, G. O. **A Motivação dos Licenciandos em Música da UnB sob a Perspectiva da Teoria da Autodeterminação.** (Trabalho de Conclusão de Curso) Licenciatura em Música, Universidade de Brasília, 2019.

PANTOJA, Fernanda Lissa de Souza. **Tornar-se professor(a): aprender a ensinar no estágio supervisionado em Música.** 2018. 45 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

QUINTINO, L. H. **SUCESSO OU FRACASSO NA LEITURA À PRIMEIRA VISTA?: uma pesquisa com os violinistas da orquestra de cordas da UnB.** (Trabalho de Conclusão de Curso) Licenciatura em Música, Universidade de Brasília, 2019.

REEVE, JOHNMARSHALL. **Motivação e Emoção.** 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Ltc, 2006.

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, 2000.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health.** *Canadian Psychology*, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008.

SILVA, Paula Cristine Soares da. SILVA, Paula Cristine Soares da. **O ensino de viola: uma análise de abordagens e materiais.** 2016. 72 f., il. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Música)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SANTOS, G. M. dos. **Motivação dos alunos do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Maringá na perspectiva da Teoria da Autodeterminação.** (Trabalho de Conclusão de Curso) Licenciatura em Música, Universidade Estadual de Maringá, 2017.

SILVA, Paula Cristine Soares da. **O ensino de viola: uma análise de abordagens e materiais.** 2016. 72 f., il. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Música)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SILVA, D.de O. **Percepção de alunos sobre aulas de Piano Popular.** (Trabalho de Conclusão de Curso) Licenciatura em Música, Universidade de Brasília, 2021.

Apêndices

Apêndice 1: Questionário sobre a motivação dos alunos de licenciatura musical de acordo com a Teoria da Autodeterminação

Universidade de Brasília
Departamento de Música
Curso de licenciatura em Música

Caro colega,

Esse questionário faz parte de uma pesquisa relacionada ao Trabalho de Conclusão de Curso que tem como tema **A MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES DE MÚSICA DA UNB: análise das percepções sobre a aprendizagem musical durante a pandemia da COVID-19** da aluna Samara Oliveira Lins, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Francine Cernev. Ao respondê-lo, sua identidade será preservada e você ajudará a compreender melhor a motivação dos alunos do curso de licenciatura em música antes, durante, e no momento atual da pandemia de COVID-19.

Declaro que fui informado da pesquisa e me disponho a responder espontaneamente.

1. Em qual ano do curso você está? _____
2. Idade: _____

Para cada uma das questões a seguir, assinale a afirmação que melhor responde sua impressão (obs. Apenas 1 (uma) afirmação por questão)

3. Por que você vai à universidade?

- a) Porque é importante para minha formação
- b) Porque é importante que o professor goste de mim
- c) Não sei por que venho à universidade
- d) Porque não quero que os outros pensem que não estou a fim de estudar
- e) Porque tenho vontade de aprender mais
- f) Venho à universidade por que sou obrigado

4. Por que você escolheu a licenciatura?

- a) Porque tenho medo que os outros pensem que eu sou um professor ruim sem a formação
- b) Não sei por que escolhi a licenciatura
- c) Porque gosto de dar aula e é isso que escolhi pra mim
- d) Porque quero que os alunos gostem de mim
- e) Para conseguir o diploma
- f) Porque a licenciatura me possibilitará ser um bom professor

5. O que te motivava a assistir as aulas no início do curso?

- a) Gosto das aulas e quero sempre aprender mais
- b) Via como necessário para o meu aprendizado
- c) Não gostava de ir às aulas

- d) Para não reprovar por falta
- e) Para não me sentir culpado
- f) Via como importante para conseguir me formar

6. O que te motivava a assistir as aulas antes do ensino remoto?

- a) Porque via como importante para conseguir me formar
- b) Para não reprovar por falta
- c) Porque via como necessário para a minha aprendizagem
- d) Para não me sentir culpado
- e) Porque gosto das aulas e quero sempre aprender mais
- f) Tenho dúvidas sobre continuar

7. O que te motiva a assistir as aulas no modelo remoto?

- a) Porque vejo como importante para conseguir me formar
- b) Para não reprovar por falta
- c) Porque vejo como necessário para a minha aprendizagem
- d) Para não me sentir culpado
- e) Porque gosto das aulas e quero sempre aprender mais
- f) Tenho dúvidas sobre continuar

8. Com retorno gradual às atividades e aulas presenciais após o ensino remoto, qual sentimento representa melhor esse momento?

- a) Vou pra não reprovar por falta
- b) Frequento as aulas para não me sentir culpado
- c) Vejo como necessário para voltarmos a viver “normalmente”
- d) Não tive vontade de fazer aulas remotas e tranquei o curso
- e) Me sinto realizado em fazer o curso seja remoto ou presencial
- f) Porque vejo como importante para conseguir me formar

9. Quando encontro uma dificuldade no conteúdo de uma disciplina, qual o sentimento que mais representa esse momento?

- a) Vejo que não sou tão competente quanto necessário
- b) As dificuldades fazem parte de qualquer curso, acho importante continuar mesmo assim
- c) Devia ter desistido desse curso
- d) É importante me dedicar mais ao conteúdo e à disciplina
- e) As dificuldades me desafiam e me fazem querer aprender mais
- f) Essa disciplina logo acaba

10. Quando tenho uma dificuldade com um professor de uma disciplina, qual sentimento melhor representa o momento?

- a) Mesmo com dificuldades, é importante aprender com o professor
- b) Sinto que não sou tão competente quanto meu professor deseja
- c) Mesmo com dificuldades, é um prazer aprender e o professor é importante nesse processo
- d) Quero desistir dessa disciplina
- e) Só quero acabar logo essa disciplina
- f) Mesmo não gostando do professor, o conteúdo da disciplina é importante

11. Quando tenho dificuldade de me ajustar à turma, qual sentimento melhor representa o momento?

- a) Me adequo à turma para não ser debochado
- b) Mesmo com dificuldade gosto de pertencer ao grupo e procuro me ajustar
- c) Sinto que é importante tentar me ajustar à turma
- d) Sinto-me obrigado a me adequar à turma
- e) Mesmo com dificuldade, aprendi que é importante pertencer a um grupo, então procuro me ajustar
- f) Perco a vontade de continuar nesse grupo

12. Em relação ao ensino remoto adotado em tempos de pandemia qual sentimento melhor representa o momento?

- a) Gosto das aulas e quero sempre aprender mais
- b) Vejo como necessário para o meu aprendizado
- c) Não gosto de ir às aulas
- d) Para não reprovar por falta
- e) Para não me sentir culpado
- f) Vejo como importante para conseguir me formar

13. Qual sua perspectiva para a atuação após a formação?

- a) Pra minha família é importante eu ter um emprego
- b) Não pretendo atuar na área da educação musical
- c) Quero mostrar a mim mesmo que posso ser um bom professor
- d) Quero trabalhar com educação musical para me sentir necessário
- e) Gostaria de ter um bom salário
- f) Quero trabalhar com educação musical, pois é o que escolhi para mim

14. Gostaria de complementar alguma informação sobre sua motivação em relação ao curso, disciplina, professor, profissão, etc.?

Apêndice 2: Tabela com os tipos de motivação para cada alternativa do questionário

<p>Questão 3:</p> <p>a) Integrada</p> <p>b) Identificada</p> <p>c) Desmotivação</p> <p>d) Introjetada</p> <p>e) Intrínseca</p> <p>f) Externa</p>	<p>Questão 4:</p> <p>a) Introjetada</p> <p>b) Desmotivação</p> <p>c) Intrínseca</p> <p>d) Identificada</p> <p>e) Externa</p> <p>f) Integrada</p>
<p>Questão 5:</p> <p>a) Intrínseca</p> <p>b) Integrada</p> <p>c) Desmotivação</p> <p>d) Externa</p> <p>e) Introjetada</p> <p>f) Identificada</p>	<p>Questão 6:</p> <p>a) Identificada</p> <p>b) Externa</p> <p>c) Integrada</p> <p>d) Introjetada</p> <p>e) Intrínseca</p> <p>f) Desmotivação</p>
<p>Questão 7:</p> <p>a) Identificada</p> <p>b) Externa</p> <p>c) Integrada</p> <p>d) Introjetada</p> <p>e) Intrínseca</p> <p>f) Desmotivação</p>	<p>Questão 8:</p> <p>a) Externa</p> <p>b) Introjetada</p> <p>c) Identificada</p> <p>d) Desmotivação</p> <p>e) Intrínseca</p> <p>f) Integrada</p>

<p>Questão 9:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Introjetadab) Integradac) Desmotivaçãod) Identificadae) Intrínsecaf) Externa	<p>Questão 10:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Integradab) Introjetadac) Intrínsecad) Desmotivaçãoe) Externaf) Identificada
<p>Questão 11:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Introjetadab) Intrínsecac) Identificadad) Externae) Integradaf) Desmotivação	<p>Questão 12:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Intrínsecab) Integradac) Desmotivaçãod) Externae) Introjetadaf) Identificada
<p>Questão 13:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Introjetadab) Desmotivaçãoc) Identificadad) Integradae) Externaf) Intrínseca	

Apêndice 3: Respostas dos alunos para a questão aberta (questão 14)

- 7º ano 24 anos - Ser professor no Brasil é difícil e pouco valorizado. Ainda assim, os licenciandos e licenciados desempenham um papel hercúleo em busca de aprimoramento para ser o melhor professor dentro de suas capacidades e possibilidades.
- 2º ano 45 anos - Gosto muito de música e por isso me sinto motivado com o curso de Licenciatura em Música.
- 2º ano 56 anos - Fatores que apresentaram desmotivação para continuidade do curso: 1- Plataforma digital -Aprender Unb apresentando inconsistências tecnológicas recorrentes; 2- Ausência de um canal de atendimento/suporte à ferramenta Aprender Unb.
- 3º ano 42 anos - Sou músico há 20 anos, a formação como professor de música é importante para mim, representa a conclusão de mais um ciclo na minha vida musical!
- 3º ano 23 anos - Foi muito difícil manter a motivação durante o ensino remoto pelo fato de ser muito flexível, eu me perder e acabar não me concentrar no conteúdo das aulas. Quando vou às aulas presenciais estou praticamente imersa na disciplina e consigo me concentrar por mais tempo. Se pudesse resumir o ensino remoto a partir da minha experiência, diria que me distraí muitas vezes e não consegui aproveitar o conteúdo por inteiro.
- 6º ano 24 anos - A pandemia significou um grande atraso para a minha formação e me tirou completamente a motivação. Tenho esperanças de que o ensino presencial me trará de volta a vontade de seguir aprendendo e enfim me formar.
- 3º ano 57 anos - Desejo de sempre aprender mais.
- 3º ano 43 anos - Eu tenho amado o curso, é um sonho realizado. Sou grata por cada professor, ele é a ponte, é a porta para um futuro melhor.
- 4º ano 22 anos - Me sinto realizada e super empolgada de estar voltando ao presencial, na verdade, pois sinto que estava insustentável permanecer só no remoto. Não era possível marcar mais de uma opção no questionário, mesmo nas que estava escrito que podia marcar mais de uma. Essa de sentir que não me ajustava a turma só aconteceu uma vez... Já trabalho e continuarei trabalhando com educação musical. Em escola e aulas particulares.
- 3º ano 33 anos - Não tinha bacharelado em bateria. Pretendo ser produtor musical e produzir minhas músicas sozinho.
- 4º ano 35 anos - O que aprendi ao estar me formando é que temos que querer muito isso. Pois é uma jornada difícil de terminar. Tive momentos de profunda desmotivação durante o curso antes e durante a pandemia. Antes por conta do cansaço da vida

adulta, com a rotina de trabalho e estudos. Durante a pandemia o que me desmotivou de certa forma foram os cancelamentos de disciplina no início e o tempo de atraso que ocorreu para enfim terminar o curso.

- 2º ano 31 anos - Já sou do curso EAD. Acho que teria alguns encontros presenciais no polo, mas como sou de longe do polo, uns 500 km eu acho, agradei por estar totalmente online, e tenho me dedicado bastante, pois creio que essa é uma oportunidade de ouro para mim, fazer o curso que gosto, de maneira gratuita, à distância e com muita qualidade, tanto dos professores, quanto da turma, quanto do material.
- 2º ano 45 anos - Gosto do curso que faço pois amo Música e isso me incentiva muito
- 3º ano 28 anos - Disciplinas teóricas são tranquilas de seguir sendo feitas de forma remota, mas algumas das práticas são mais complicadas de manter um aprendizado de forma remota.
- 6º ano 35 anos - Sobre a atuação profissional, não pretendo trabalhar como professor em sala de aula, mas sim como artista que educa e me interessa muito levar arte para o ambiente escolar como vi em minha formação no ensino regular.
- 3º ano 22 anos - O retorno ao presencial me motiva
- 5º ano 23 anos - Escolhi a licenciatura pela estabilidade de salário e por não ter o bacharelado em piano popular na UnB. Eu não sabia o que esperar do curso. Com as aulas do primeiro semestre, principalmente com as aulas de canto coral, fiquei entusiasmada com o curso! As práticas musicais e as didáticas dos professores me mostraram que a docência é uma profissão que é divertida e que pode transformar as pessoas.
- 4º ano 51 anos - Quem ensina aprende, quem aprende deve ensinar
- 37 anos - Não é fácil encontrar tempo para dedicação, principalmente EAD, pois trabalho muito durante o dia e às vezes à noite. Mas é o que sempre quis, por isso me sinto motivada pensando no que posso me tornar no futuro.
- 2º ano 57 anos - O que o ensino remoto provoca dentro da gente é surpreendente, mágico e desafiador ao mesmo tempo.
- 3º ano 50 anos - sim
- 5º ano 26 anos - Ameaçar alunos de morte mesmo que de brincadeira não auxilia na motivação. (Ocorreu em uma disciplina ofertada pelo mus)
- 5º ano 27 anos - Estou bem desmotivado em relação a todos estes assuntos acima.

- 5º ano 30 anos - Grande parte do curso de licenciatura de música da UnB é um panfleto ideológico de esquerda. A música em si é uma matéria de terceira importância. Há alguns professores muito bons, mas os da educação, especificamente, são inflexíveis e ruins com relação ao conhecimento de autores externos ao marxismo. O curso me ensinou a detestar a profissão de professor de música.
- 4º ano 22 anos - Já trabalho em uma escola e com aulas particulares com educação musical e aulas de instrumento, gostaria que o salário fosse mais alto. Quando percebo que não gostei dos meus colegas de turma não percebo como um problema, isso não me afeta muito (aconteceu uma única vez, em uma única disciplina). Gostei de algumas coisas aprendidas no on-line, mesmo sentindo muita falta, por vários motivos, do presencial.
- 4º ano 25 anos - permanecer no curso foi uma maneira de estar sempre em contato com a música e manter a linha crescente de aprendizado
- 1º ano 24 anos - Escolhi licenciatura mais pelas possibilidades de trabalho do que realmente por interesse real e específico na educação musical. Mesmo com dificuldades nas disciplinas durante o pouco tempo no presencial eu senti era mais tranquilo de superar algumas dificuldades e no remoto não, talvez pela presença dos colegas isso era mais motivador e o isolamento torna as coisas mais pesadas e tudo vira uma pressão numa obrigação e o avanço se torna algo mais tenso do que realmente seria noutros meios
- 5º ano 29 anos - Sou fruto de projeto social e vivi em comunidade carente a vida toda, o bem que nos é roubado e sempre foi é o acesso à educação, cultura e lazer e tantas outras coisas, então não vale a pena ter o conhecimento e o dom se não for para transbordar a vida dos meus.
- 29 anos - Acho muito ruim disciplinas práticas serem remotas, não tenho aproveitado nada. Faço por ser obrigada. As que são teóricas até dá pra relevar.
- 5º ano 24 anos - Apesar de ter uma relação complexa com a minha motivação de continuar ou não na área, ainda acredito na importância de estar bem formado para fazer um bom trabalho para as pessoas.
- 2º ano 49 anos - Faço Licenciatura em Música à Distância e algumas questões pareceu-me não se adequar à minha realidade, porém, respondi mesmo assim.
- 2º ano 56 anos - Muitos alunos queriam música ao invés de licenciatura.
- 2º ano 36 anos - Amo música e quero fazer o necessário para repassar o meu conhecimento para as outras pessoas da melhor forma possível. Obrigado.
- 2º ano 57 anos - Eu sou músico e vivo desta profissão desde os 27 anos, exclusivamente. A possibilidade de atuar na educação musical é mais por um motivo de ter mais uma opção de trabalhar com música em outras possibilidades.

- 2º ano 43 anos - Eu tenho amado o curso, é um sonho realizado. Sou grata por cada professor, ele é a ponte, é a porta para um futuro melhor.
- 4º ano 24 anos - Me sinto um pouco culpado por não me dedicar ao curso como deveria, já que quero ser um profissional de qualidade. Mas o curso e a burocracia desnecessária da universidade é muito desmotivador, alguns péssimos exemplos de professores e outros ótimos... Sinto que a gente vai tentando carregar as coisas boas e de alguma maneira vamos superando as ruins para conseguir terminar o curso
- 5º ano 22 anos - Quero continuar com a educação musical, mas não como somos ensinados na faculdade, isto é, não no campo da educação básica, e sim no ensino do meu instrumento
- 3º ano 22 anos - Eu me via bem desmotivada no começo do meu curso, mas quando comecei a participar de projetos da universidade como o PIBID, me ajudou bastante na questão de me sentir pertencente ao meu curso. Um bom professor também faz toda a diferença, pois as aulas que eu mais tenho motivação para participar são aquelas em que o professor ou a professora são mais abertos ao diálogo com os alunos.
- 4º ano 29 anos - Me motiva o diploma para prestar concurso da secretaria de educação
- 27 anos - Muita da motivação que senti durante o curso era diretamente ligada a necessidade de terminar o curso e conseguir o diploma, dito isso durante esse período ocorreram vários momentos legais, interessantes e importantes para minha formação como professor.
- 3º ano 23 anos - Faça com excelência tudo aquilo que for proposto mesmo que não sejamos 100% boa mais se dedique e faça o melhor pois isso tudo é para você mesmo e para aqueles ao seu redor.
- 5º ano 23 anos - Com o passar dos anos fui gostando cada vez mais do que estava fazendo
- 11º ano 31 anos - Sou satisfeita com a licenciatura, mas não quero atuar como professora da educação básica.
- 22 anos - Fazer música hoje é uma parte de mim. Sinto que o que eu aprendi com a música não pode ficar recluso a mim, seria egoísta. Se posso agregar algo à vida de alguém e impactar, mesmo que em micro escalas, é mais que suficiente para ajudar a mudar o mundo! Como a filosofia Ubuntu, um desejo social, pelos meus, para ajudar o meu povo.

Apêndice 4: Tabela dos percentuais de cada questão

	Desmotivação	Externa	Introjetada	Identificada	Integrada	Intrínseca
Q3	1%	4.1%	1%	0%	55.7%	38.1%
Q4	8.2%	20.6%	0%	0%	46.4%	24.7%
Q5	2.1%	2.1%	2.1%	18.6%	29.9%	45.4%
Q6	5.2%	6.2%	1%	22.7%	30.9%	34%
Q7	5.2%	13.4%	3.1%	32%	27,8%	18.6%
Q8	4.1%	9.3%	2.1%	32%	22.7%	29.9%
Q9	5.2%	16.5%	16.5%	19.6%	30.9%	11.3%
Q10	15.5%	29.9%	4.1%	26.8%	13.4%	10.3%
Q11	29.9%	6.2%	2.1%	19.6%	26.8%	15.5%
Q12	12.4%	5.2%	2.1%	38.1%	23.7%	18.6%
Q13	14.4%	16.5%	4.1%	7.2%	12.4%	45.4%