

ANA FRANCISCA SCHNEIDER GRINGS

PROFISSÃO

PROFESSOR

DE MÚSICA

ANA FRANCISCA SCHNEIDER GRINGS

PROFISSÃO

PROFESSOR DE MÚSICA

| SÃO PAULO | 2020 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 a autora.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pela autora para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade da autora, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alaim Passos Bispo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbane <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Aline Pires de Moraes <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Doris Roncarelli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Emanuel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>
Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Fauston Negreiros <i>Universidade Federal do Piauí, Brasil</i>
Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>	Felipe Henrique Monteiro Oliveira <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assis Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gelson Santana Penha
Universidade de São Paulo, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
Universidade de Brasília, Brasil

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Joselia Maria Santos José Neves
University of Roehampton, Inglaterra

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julia Lourenço Costa
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzinski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Lucio Keury Galdino
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbroni
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Católica de Brasília, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Marília Matos Gonçalves
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Midierson Maia
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patrícia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Pretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thayane Silva Campos
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Cristina Rosado França Tesserolli
Fundação Cesgranrio, Brasil

Ana Emídia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabrieli Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Moralles Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Cattani Gerson
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Universidade de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

- Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Eliizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil
- Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
- Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Gislene dos Santos Sala
Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil
- Glauccio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Gracy Cristina Astolpho Duarte
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
- Gustavo Cossio
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Hugo José Coelho Corrêa de Azevedo
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
- Iara Belink Hell
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil
- Irajá Pinto Gonçalves
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Ivan Barreto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- Jeferson Barbosa de Freitas
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Jefferson Virgilio
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil
- Joelson Alves Onofre
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Jonathan Fernandes de Aguiar
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Josiane Müller
Universidade de Passo Fundo, Brasil
- Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Juscelino Alves de Oliveira
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil
- Karyn Meyer
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Katia Bruginiski Mulik
Universidade Federal do Paraná, Brasil
- Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

- Layane Campos Soares
*Universidade Federal dos Vales
do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*
- Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Leila Alves Vargas
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Leonardo de Andrade Carneiro
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
- Leonardo Magalde Ferreira
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil
- Ligia de Assis Monteiro Fontana
Universidade Aberta de Lisboa, Portugal
- Lílian Soares Alves Branco
Universidade La Salle, Brasil
- Lincon Fricks Hernandes
*Escola Superior de Ciências da Santa Casa
de Misericórdia de Vitória, Brasil*
- Litiéli Wollmann Schutz
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Loiva Salete Vogt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Marcelo Chaves Soares
Faculdade São Mateus, Brasil
- Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Católica de Brasília, Brasil
- Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Marco Antonio Moreira de Oliveira
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Brasil
- Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil
- Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Maria Letícia Macêdo Bezerra
Universidade de São Paulo, Brasil
- Mariana do Carmo Marola Marques
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Mariana Pinkoski de Souza Centro
Universitário Metodista, Brasil
- Mariane Souza Melo de Liz
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
- Marina Bezerra da Silva
Universidade Federal de Sergipe, Brasil
- Marina Tedesco
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Marlise Paim Braga Noebauer
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Miryam Cruz Debiasi
Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil
- Mozarth Dias de Almeida Miranda
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil
- Natasha Moraes de Albuquerque
Universidade Federal de Sergipe, Brasil
- Nathalia Martins de Mello
Trinity Laban University, Inglaterra
- Otávio Barduzzi Rodrigues da Costa
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil
- Pamela da Silva Rosin
Universidade Federal de São Carlos, Brasil
- Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Paulo Alexandre Filho
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Paulo Roberto Barros Gomes
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- Pollyanna Araújo Carvalho
Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Rafaela de Araujo Sampaio Lima
*Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia do Amazonas, Brasil*
- Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
- Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Raissa Pereira Baptista
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil
- Ricardo Moura Marques
Colégio Pedro II, Brasil
- Rita de Cassia Almeida Silva
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Robson Santos da Silva
Universidade Federal do Amazonas, Brasil
- Rodrigo da Paixão Pacheco
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil
- Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sandra de Fátima Kalinoski
*Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões, Brasil*

Silvana de Cássia Martinski
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Silvana Viana Andrade
Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Simone Pinheiro Achre
Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Suamy Emanuele Trindade dos Santos
Fundação Universitária Iberoamericana, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto De Ciências das Artes, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Viviane Martins Vital Ferraz
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Walkyria Chagas da Silva Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Ligia Andrade Machado
Imagens da capa	starline / Freepik
Editora executiva	Patricia Biegging
Assistente editorial	Peter Valmorbida
Revisão	Ana Francisca Schneider Grings
Autora	Ana Francisca Schneider Grings

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G867 Grings, Ana Francisca Schneider -
Profissão: professor de música. Ana Francisca Schneider
Grings. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 174p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-88285-19-0 (brochura)

978-65-88285-20-6 (eBook)

1. Música. 2. Professor. 3. Educação. 4. Autodeterminação.
5. Profissão. I. Grings, Ana Francisca Schneider. II. Título.

CDU: 371.13

CDD: 371

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.206

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 0

PROFISSÃO
PROFESSOR
DE MÚSICA

*para meus
filhos amados
herbert Luiz
e Pedro otto.*

SUMÁRIO

Apresentação.....	13
Capítulo 1	
Profissão: professor de música	18
Capítulo 2	
Autodeterminação e realização de metas	37
Conteúdo de metas	48
Capítulo 3	
Metas de vida e aspirações futuras	55
Capítulo 4	
A pesquisa com professores de música	62
Capítulo 5	
Cursos de licenciatura em música no Brasil	76
Instituições que formam professores de música na Região Norte do Brasil.....	78
Instituições que formam professores de música na Região Nordeste do Brasil	80
Instituições que formam professores de música na Região Centro-Oeste do Brasil	84
Instituições que formam professores de música na Região Sudeste do Brasil.....	86
Instituições que formam professores de música na Região Sul do Brasil.....	91

Capítulo 6

Quem são os professores de música?	94
Estatística descritiva.....	95
Caracterização da amostra.....	95
Descrição dos constructos estudados	103
Estatística inferencial.....	109
Alpha de Cronbach e análise fatorial.....	109
Correlação linear de Pearson.....	114
Teste-T.....	118

Capítulo 7

Valores pessoais e aspirações futuras dos professores de música.....	129
Algumas considerações.....	140
Referências.....	145
Apêndice – Escala sobre atuação profissional atual e aspirações futuras.....	156
Índice remissivo.....	173

APRESENTAÇÃO

Ser professor de música é escolher todos os dias acreditar no potencial do outro. É ter a certeza do poder de transformação da música na vida de cada sujeito e tornar essa a nossa missão diária. No entanto, como reflexo da cultura escolar brasileira, poucos sabem o que realmente faz um professor de música. Ao afirmar que somos professores de música, primeiramente despertamos suspiros e elogios, que logo se transformam em questionamentos sobre o que afinal ensinamos.

Este livro surge da minha vontade de discutir a profissionalização docente e dialogar com a área da educação musical sobre esta temática cada vez mais emergente. Mais do que um lugar seguro na educação básica, o professor de música busca o reconhecimento social de sua atuação profissional e melhorar as suas condições de trabalho.

Percebo, olhando a minha trajetória, que ao ingressar no curso de licenciatura em música, sempre tive a certeza de que queria ser professora de escola regular. Apesar de nunca ter vivenciado a disciplina de música no currículo escolar e sem saber como funcionava um curso superior de música, segui firme o propósito que traçara ao fazer vestibular. Ao ingressar no curso a música e seu ensino, que até o momento eram para mim sinônimos de aulas particulares de piano, passaram a ser uma área do conhecimento, com diferentes perspectivas, competências e habilidades.

Durante os oito semestres que se seguiram pude conviver com diferentes realidades e metas profissionais de meus colegas. Alguns queriam seguir tocando seus instrumentos musicais, mas pensavam no mercado de trabalho, que exige um diploma de licenciado para realizar um concurso público para professor e ter estabilidade,

por exemplo. Outros estavam ali para uma transição entre suas atuais práticas como instrumentistas e o desejo de serem músicos profissionais cursando um bacharelado em música. Muitos queriam ser músicos e professores particulares de seus instrumentos. Alguns já possuíam uma vida profissional e estavam em busca de uma formação que lhes possibilitasse entender o processo de musicalização de seus alunos e coralistas, e havia aqueles que queriam estender sua vida de estudante universitário e prolongar os benefícios que ela proporciona. No entanto, ao longo dos semestres que se passaram, pouco ouvimos falar sobre o mercado de trabalho do professor de música. O planejamento profissional ainda é um tema pouco abordado nos cursos de licenciatura em música. No entanto, além das disciplinas obrigatórias, busquei experienciar atividades de extensão e pesquisa promovidas pela universidade e ao vivenciar diferentes espaços pude então traçar minhas próprias metas profissionais.

Em 2006, ainda enquanto estudante de graduação, ingressei no Grupo de Pesquisas FAPROM (Formação e Atuação de Profissionais em Música), fundado pela professora Dra. Liane Hentschke. Neste grupo tive a oportunidade de estar em contato com pesquisas realizadas principalmente sobre o tema da motivação para aprender e ensinar música e também sobre a problemática do ensino de música nas escolas de educação básica (HENTSCHKE et al. 2009; PIZZATO, 2009; CONDESSA, 2011; CERESER, 2011; CERNEV, 2011), sobre o ensino de instrumentos musicais (SCHNEIDER, 2011; RIBEIRO, 2013; PFÜTZENREUTER, 2013), entre outros temas pesquisados. A participação ativa no grupo desde então me expandiu horizontes e impulsionou a questionar a carreira do professor de música.

Com o passar do tempo, ao participar dos congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) pude notar que muito se tem discutido na área sobre a atuação dos licenciados em música. Os motivos que levam os alunos a procurarem um curso de

licenciatura em música, assim como o que leva esses estudantes a se tornarem professores de educação básica, principalmente depois da Lei 11.769/2008, ainda é um tema em debate. A formação de professores em cursos de licenciatura em música e o perfil desses estudantes, vem sendo objeto de estudo de diversos autores. Morato (2009) investigou a realidade de alunos que já atuam profissionalmente com música durante o curso de graduação. Almeida (2009) pesquisou sobre como estão sendo formados os professores de música para trabalhar com a diversidade presente na sociedade. Mateiro (2009) comenta que, mesmo com todos os esforços que vêm sendo realizados, ainda os cursos de licenciatura em música precisam adequar-se às exigências da sociedade.

A profissão professor vem sendo constantemente ressignificada e as exigências para o trabalho são, muitas vezes, aquém das possibilidades dos professores. Hypólito (2012) argumenta que as condições de trabalho do professor precisam ser levadas em consideração, assim como a responsabilidade sobre o sucesso e o fracasso dos estudantes, divididas entre todos os seus personagens. A falta de valorização da profissão, assim como a falta de reconhecimento, não animam muitos jovens profissionais a seguirem a carreira do magistério. Penna (2008) afirma que faltam profissionais da área da educação musical para suprir a demanda das escolas. Em uma profissão com tantos entraves e que exige um profissional com características complexas, conforme aponta Burnard (2013), é um tema que precisa de atenção no âmbito das políticas públicas. A taxa de abandono da profissão em países como os Estados Unidos da América, que chega a 40% após o primeiro ano de trabalho (REEVE; SU, 2014), é um tema que precisa ser trazido para a área de educação musical no Brasil.

Nesse sentido, conhecer os valores do *profissional educador musical do Brasil*, assim como suas *aspirações profissionais*, foi o

caminho escolhido por mim para adentrar nesta problemática. As discussões sobre as relações estabelecidas com o mercado de trabalho na área de educação musical ainda foram pouco discutidas na literatura da área. Com isso é fundamental questionarmos: onde estão atuando os licenciados em música de nosso país? Quais valores pessoais esses profissionais possuem? Quais as suas aspirações profissionais para o futuro enquanto educadores musicais?

A fim de responder a esses questionamentos, uma pesquisa quantitativa foi realizada com o objetivo geral de investigar os valores pessoais presentes e as aspirações futuras de licenciados em música para atuar na área de educação musical. E os objetivos específicos foram: a) adaptar e validar uma escala; b) identificar os valores pessoais e as aspirações profissionais de licenciados em música; e c) investigar as relações significativas entre os constructos estudados e as variáveis de contexto. Para tal, o referencial teórico utilizado foi o da Teoria do Conteúdo de Metas (VANTENKISTE; NIEMIEC; SOENENS, 2010), pertencente à macro Teoria da Autodeterminação. Neste contexto o perfil de metas motivacionais compreende as aspirações e as metas de vida (sejam intrínsecas ou extrínsecas) das pessoas. Nesta teoria acredita-se que as metas tendem a estar relacionadas com a busca de satisfação das necessidades psicológicas básicas do ser humano, que são: competência, autonomia e pertencimento. Sendo assim, o perfil de metas seriam categorias relacionadas a constructos psicológicos como, por exemplo, necessidade de Afiliação, Autoaceitação, sentimento de Comunidade e Popularidade.

Inicialmente, no capítulo “*Profissão: Professor de Música*” apresento a problemática da pesquisa amparada pela revisão da literatura sobre o profissional professor de música. Aspectos da formação, entrada na carreira do magistério e a vida profissional são abordados, trazendo um panorama das pesquisas nacionais e internacionais sobre o tema. Esta revisão também é apresentada

levando em consideração o modelo das cinco dimensões profissionais envolvidas na profissão professor de música, proposto por Burnard (2013). Essas dimensões da profissão são, de acordo com a autora: política, cultural, empírica, pragmática e conceitual, permeadas pelas variáveis de contexto curricular, escolar, acadêmico, político e de sala de aula.

No capítulo “*Autodeterminação e realização de meta*” a Teoria da Autodeterminação é apresentada, trazendo o percurso histórico dos últimos 40 anos com a criação das miniteorias e uma breve explanação sobre elas. No capítulo “*Conteúdo de metas*” essa miniteoria, que embasa a pesquisa é apresentada com mais detalhes para então, no capítulo “*Metas de vida e aspirações futuras*”, estabelecer um paralelo com o mercado profissional e a literatura da área.

No capítulo “*A pesquisa com professores de música*” os caminhos metodológicos são descritos desde a sua concepção, como um Survey baseado na Internet, até a construção do instrumento de coleta de dados (apresentado na íntegra no *apêndice*), definição da amostra e procedimentos de análise de dados. No capítulo “*Cursos de Licenciatura em música no Brasil*” uma atualização dos dados obtidos no momento da pesquisa foram atualizados e optou-se por apresentá-los separadamente, visto ser um dado de consulta para outros profissionais da área de educação musical.

“*Quem são os professores de música?*” é o capítulo que apresenta as análises estatísticas dos dados obtidos no Survey e no capítulo “*Valores pessoais e aspirações futuras dos professores de música*” estes dados são analisados de acordo com o referencial teórico da Teoria da Autodeterminação e as dimensões profissionais do educador musical.



1

**PROFISSÃO:
PROFESSOR DE MÚSICA**

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

Mediante o estudo da motivação foi possível perceber que os professores sentem-se autoeficazes para ensinar ao saírem da graduação, porém seu senso de autoeficácia cai ao longo do primeiro ano de trabalho como professor (HOY; SPERO, 2005). A tendência ao isolamento também é percebida no primeiro ano de trabalho do professor de música. Podemos dizer que as necessidades desses profissionais são específicas e que existe a necessidade de estabelecer relações com outros professores de música mais experientes (FREDIKSON; NEILL, 2004).

Segundo Fredikson e Neill (2004) o primeiro ano de trabalho de um professor de música é determinante na sua permanência na carreira do magistério ou desistência dela. Aspectos da organização escolar, como reuniões, atendimento aos pais e projetos escolares são listados como a pior parte do trabalho de um professor de música da escola básica. Os autores afirmam que, na pesquisa realizada, em nenhum momento foram citados pelos participantes a presença, o acompanhamento ou a orientação de um supervisor ou orientador. De acordo com eles, a presença de um tutor aos novos professores talvez seja um dos caminhos para as políticas públicas na campanha

pelo ingresso e permanência na carreira do magistério. Além disso, os autores comentam que é preciso formar os licenciados com bases maiores de trabalho cooperativo e colaborativo com outras áreas do conhecimento. Assim, ao fazerem parte de uma equipe de trabalho na escola regular, maiores são suas possibilidades de trabalho coletivo.

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

Por outro lado, não basta que o professor seja colaborativo e proativo, ele precisa ter condições de infraestrutura material e pedagógica para realizar o seu trabalho. As condições de trabalho do professor muitas vezes são negligenciadas por pesquisas e estudos, que acabam atribuindo o sucesso ou o fracasso da educação somente ao professor (HYPÓLITO, 2012). O Brasil enfrenta um grave problema com a falta de professores em todas as áreas do conhecimento. Segundo Souza e Gouveia (2012), seriam necessários 330 mil docentes de todas as áreas para universalizar o acesso a toda a educação básica regular obrigatória. Os problemas de falta de estrutura, baixa remuneração aos professores do ensino público e privado (que pagam salários menores para os professores de educação infantil e de séries iniciais), não animam os jovens a serem professores em

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

Muitos aspectos devem ser levados em consideração quando falamos em condições de trabalho, principalmente na educação básica em escolas públicas. Estes elementos segundo Hypólito (2012) são

indissociáveis, tais como: formação, carreira, remuneração e formas de contratação; processo de trabalho – intensificação, carga de trabalho, tempos, características das turmas (aspectos materiais e emocionais); condições físicas e materiais do trabalho; dentre outros (p. 211).

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

Em uma pesquisa sobre as características dos professores do Brasil atuantes na Educação Básica, realizada por Alves e Pinto (2011), utilizando os dados do Censo Escolar e o PNDA de 2009, verificou-se que 81,6% dos professores são mulheres e 67,6% possuem formação em nível superior. Sobre o local de trabalho, verificou-se que 82,4% dos

professores atuam em escolas públicas, sendo esta a maior rede de ensino do país. No entanto, a remuneração dos professores está muito aquém de outros profissionais com o mesmo nível de formação. Em um ranking com “profissionais das ciências e das artes” o professor de educação básica está em 27º lugar e o topo do ranking é liderado por médicos, seguido de cirurgiões-dentistas e professores do ensino superior (ALVES; PINTO, 2011). Com este dado percebemos a discrepância entre a remuneração de professores da educação básica e a de professores do ensino superior, que no ano de 2009 era a terceira profissão mais bem-remunerada do país, dentro dessa categoria. Por meio destes dados podemos perceber que a carreira do magistério ainda é predominantemente feminina. Percebe-se também a falta de formação de um grande número de professores atuantes, que estão fora do que prevê a Lei, em que é exigido dos professores que possuam o curso de Licenciatura Plena.

Especificamente na área de educação musical, não foram encontradas pesquisas da mesma magnitude da citada anteriormente. A área de educação musical ainda está em busca de um lugar seguro na educação básica, frente a tantos desafios enfrentados. Com a falta de dados sobre a realidade dos professores de música do Brasil, afirmações generalizadas não podem ser feitas. Muito se tem investigado sobre as características particulares de determinados contextos e determinados professores e, com isso, sabe-se que o profissional educador musical possui uma gama complexa de competências e características. Assim, uma nova perspectiva para as pesquisas abre-se, ao entender o professor de música como um ser complexo e com características próprias. Hentschke, Azevedo e Araújo (2006) afirmam que “esse novo olhar sobre o trabalho docente é fruto de uma concepção educacional que relaciona a qualidade da educação com a qualificação da formação docente” (p. 50). As autoras, ao realizarem um levantamento sobre as pesquisas realizadas a respeito dos saberes docentes envolvidos na profissão professor

de música, ressaltam que estes fazem parte de um debate histórico, epistemológico e político, no qual entende-se que cada profissão necessita de um conjunto de saberes que a caracterize e a identifique. Desta forma, argumentam que

o estudo sobre os saberes aborda elementos significativos para a compreensão da profissão de professor de música, pois considera as várias dimensões do seu trabalho docente, como: 1) a diversidade de contextos músico-educacionais; 2) as suas especificidades músico-pedagógicas; 3) as interações sociais entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem musical; 4) a socialização profissional; 5) as implicações epistemológicas, sociais e políticas para a educação musical como área de conhecimento (HENTSCHKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006, p. 54).

Sob esta ótica, a discussão sobre a formação de professores de música passou a ser o tema mais debatido na área (ver MATEIRO, 2013). Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996 e a resolução CNE/CP 01/2002, que trata dos princípios e fundamentos para a organização curricular dos cursos de licenciatura, as instituições de ensino superior sofreram modificações em seus currículos ao longo dos anos seguintes para adaptarem-se a estas normativas. A área de Artes passou a oferecer cursos de licenciatura em modalidades específicas para cada uma das suas subáreas (música, dança, teatro e artes visuais). Com a mudança na LDB os programas de educação musical foram afetados, porém cada região ou, mesmo, cada instituição interpretou essas mudanças de acordo com suas próprias concepções, princípios e requisitos profissionais (MATEIRO, 2011). Os currículos dos cursos, de acordo com a pesquisa de Mateiro (2011) foram adequados à lei, mas isso não foi suficiente. De acordo com a autora, é preciso que a reformulação ultrapasse as exigências da lei para suprir as demandas sociais de nosso país.

A adaptação dos currículos desses novos cursos de licenciatura, bem como a institucionalização da disciplina de música são um processo

que ainda está em andamento. Mateiro (2011) afirma que, mesmo com a aprovação da Lei 11.769/2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, as escolas ainda sentem dificuldade em inseri-lo em seus currículos. Penna (2008) afirma que faltam professores qualificados para suprir as necessidades das redes de ensino, e alega que, se por um lado houve avanço na legislação em considerar a música como área, esta mesma legislação não garante a sua eficácia em termos de qualidade de ensino. A autora reitera que com a falta de profissionais qualificados, “os conteúdos curriculares obrigatórios seriam oferecidos na medida das possibilidades, e muitas vezes de modo até mesmo contraproducente” (PENNA, 2008, p. 60).

Como exemplo de sucesso da inserção do ensino de música nas escolas está a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, que estruturou a presença da música nas escolas antes da Lei 11.768/2008, por meio dos chamados Centros Musicais, onde cerca de 93% das instituições de ensino oferecem atividades musicais, contemplando atividades curriculares e extracurriculares (WOLFFENBÜTTEL, 2009). Os Centros Musicais são divididos entre oito núcleos, que são: Orquestral, Banda Escolar, Percussão, Violão, Canto Coral, Hip Hop, Música e tecnologia, Música e educação infantil, sendo que cada núcleo possui uma escola-eixo que é responsável pela articulação musical entre as demais escolas integrantes do núcleo (WOLFFENBÜTTEL, 2010).

Em uma pesquisa realizada com quinze Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem o curso de licenciatura em música, nove delas ressaltam em seus Projetos Político-Pedagógicos que o objetivo do curso é formar professores para atuarem na educação básica (Mateiro, 2009). Porém Figueiredo e Soares (2012) mostraram, em uma pesquisa realizada com 1.924 licenciandos em música das diferentes regiões do Brasil, que cerca de 80% dos estudantes não pretendem atuar como professores na escola básica. Por outro lado, Del-Ben afirma, que com a lei 11.769/08, houve mudança no pensamento dos

estudantes de licenciatura em música na UFRGS, como podemos observar em sua fala em uma audiência pública sobre a implantação da Lei no estado do Rio Grande do Sul:

com o movimento nacional que culminou com a aprovação da Lei nº 11.769/08, é possível observar uma mudança clara na UFRGS: nos anos recentes, os alunos optam pelo curso de licenciatura porque querem, de fato, ser professores de música. A lei, além de trazer uma mudança operacional, trouxe uma mudança simbólica, que é, de um lado, a valorização da área de música como parte da formação básica das pessoas e, de outro, o reconhecimento da docência em música como profissão viável e com garantia de emprego, fomentando nos profissionais da música o desejo de ser professor. O número de professores interessados em atuar na educação básica tende a aumentar, se houver garantia de concursos públicos para professores de música (DEL-BEN in SOUZA, 2010, p. 91-92).

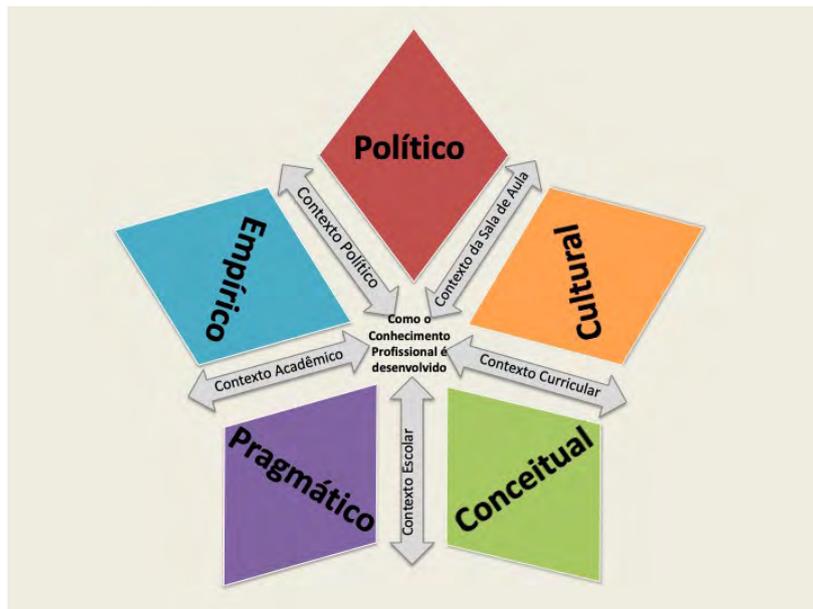
A formação de professores de música, seja esta como primeira licenciatura ou segunda, vem recebendo bastante atenção por parte dos pesquisadores da área. Se por um lado os processos de ensinar e aprender música foram tema de inúmeras pesquisas durante a década de 90 e início de 2000 (ver FERNANDES, 2006), por outro houve, mais recentemente, um esforço na área em entender como traduzir esses conhecimentos e fazer com que eles chegassem à sala de aula. Neste sentido, as políticas públicas da área de educação vêm fortalecer este processo, incentivando os cursos de licenciatura a distância e oportunizando aos já licenciados em outras áreas fazer uma segunda licenciatura.

De acordo com as diretrizes para os cursos de licenciatura, um espaço significativo de tempo é destinado às práticas de ensino, pois entende-se que é na interação com o contexto que o “tornar-se professor de música” acontece. Estas práticas de estágio em cursos de Licenciatura totalizam quatrocentas horas de estágio supervisionado, a partir da aprovação da LDB 9.394/96. Mateiro (2008) esclarece que

“as expressões estágio, prática de ensino e prática pedagógica são utilizadas na área de formação docente para denominar as atividades de ensino realizadas em sala de aula” (p. 15). Esta intensificação das práticas durante o curso de licenciatura parece ser um caminho importante, pois fortifica a passagem do estudante para tornar-se um profissional, na medida em que reforça suas concepções para atuar como professor de música em diferentes contextos. Entretanto, somente a ênfase na prática de ensino não contempla a totalidade das funções desempenhadas e exigidas pelo profissional professor de música. Burnard (2013) propõe um modelo onde cinco dimensões estão envolvidas na profissão professor de música, sendo elas: política, cultural, empírica, pragmática e conceitual. Estas dimensões, de acordo com o modelo proposto, relacionam-se com diferentes contextos como a sala de aula, o currículo, o acadêmico, o escolar e o legislativo. De acordo com esse modelo, a autora defende que várias dimensões estão envolvidas e precisam ser consideradas para compreender o ser professor de música na atualidade e em sua totalidade.

A figura 1 mostra como essas dimensões e contextos inter-relacionam-se, totalizando o ser profissional da educação musical na visão de Burnard (2013). Segundo esse modelo, a autora explica que a *dimensão conceitual* seria relacionada aos elementos constituintes do ensinar música e da formação de professores de educação musical. A autora ressalta que “embora o foco habitual seja ‘o que’ ensinar, e esta questão é de suma importância, outras também têm importância equivalente no aprender a ensinar música, sendo elas: ‘como’, ‘onde’, ‘quem’ e ‘por que’ ” (BURNARD, 2013, p. 2, tradução minha).

Figura 1: Dimensões do profissional educador musical



Fonte: Burnard (2013, p. 8, tradução minha)

Complementando esta dimensão, os elementos que se relacionam com a prática de ensino e com o dia a dia do professor de música seriam agrupados na *dimensão pragmática*. Esta dimensão possui uma ligação direta com o contexto no qual está inserida e, por representar as ações do professor, vem sendo estudada mais frequentemente por pesquisadores brasileiros (BEINEKE, 2001; BELLOCHIO, 2001; DEL-BEN; HENTSCHE, 2002; LOUREIRO, 2004; DINIZ; DEL-BEN, 2006; LOURO, 2008; GALÍZIA, 2009; BARBOSA; FRANÇA; 2009; GAULKE, 2013; SILVA, 2013).

O conhecimento profissional, segundo a visão da dimensão pragmática, está dividido em três categorias: práticas experienciais cotidianas, prática profissional e conhecimento profissional, e prática científica e conhecimento científico (HOLGERSEN; HOLST, 2013).

Quando nos referimos à prática do professor de música, devemos levar em consideração toda uma tradição de educação musical baseada em métodos, pedagogias e didáticas. Estas tradições não são apenas referentes à idade dos alunos, mas também ao contexto cultural, econômico e político que o professor traz consigo em sua bagagem (HOLGERSEN; HOLST, 2013).

Ao analisar o legado deixado pelos chamados métodos ativos de educação musical, como por exemplo, Orff, Kolály e Dalcroze, Penna (2011) afirma que, embora na atualidade as pesquisas apontem para um caminho que leve em consideração o contexto, “o trabalho desses e outros pedagogos foi fundamental na construção das concepções que temos hoje do que é educação musical, de como ensinar, de quais repertórios utilizar, e assim por diante” (p. 9). Assim, percebemos que o caminho de consolidação da área de educação é um processo longo, dinâmico e constante. Puerari (2011), ao pesquisar o processo de escolarização da música na perspectiva de uma professora, encontra que é na relação de várias dimensões que este processo acontece.

Em âmbito internacional a preocupação com a formação de professores e a sua prática em sala de aula também é observada na literatura. Cain (2011) defende que, muitas vezes, é na troca de experiências com os colegas que alunos dos cursos de formação de professores de música aprendem de forma mais significativa. Hallam (2011) coloca que as parcerias efetivas são consideradas a chave do sucesso das escolas na Inglaterra. O autor comenta também que é preciso que as pessoas trabalhem juntas para o sucesso de uma educação musical que valorize a diversidade musical e seja capaz de contribuir para a formação da identidade do sujeito, além de lhe oferecer bases sólidas musicais. Segundo o autor, na Inglaterra se tem acreditado muito no trabalho em parcerias, advogando-se em seu favor.

A prática do professor é determinada pela intersecção entre sua formação e o contexto onde está inserido. Além disso a identidade

do professor desempenha um papel fundamental em sua práxis (BALLANTYNE; KERCHNER; ARÓSTEGUI, 2012). Segundo os autores, a identidade profissional não é fixa e a interpretação de eventos externos pode alterar a percepção de suas características profissionais. Na pesquisa realizada pelos autores com estudantes de graduação de licenciatura em música (sendo 8 da Espanha, 8 dos Estados Unidos da América e 9 da Austrália), percebeu-se que eles transitavam entre perceberem-se músicos ou educadores musicais. Ballantyne, Kechner e Arostégui (2012) afirmam ainda que a negociação constante do indivíduo com ele mesmo sobre suas percepções e identidades é que irá determinar a qualidade de sua atuação, bem como a motivação para continuar estudando e/ou atuando na área de educação musical.

A dimensão política aparece em contraponto com a literatura da área de práticas educacionais e de formação de professores. Se por um lado existe um aprofundamento sobre os saberes, competências e habilidades que a prática profissional exige, por outro o contexto político em que a educação musical está inserida hoje no país não é de um cenário favorável à profissionalização da área, embora haja avanços. Burnard (2013) argumenta que

os professores são geralmente pessoas de fora do processo político, e por isso nos perguntamos como professores de música, em fase inicial ou avançada de desenvolvimento da carreira profissional, podem participar mais ativamente como sujeitos e agentes de mudança para melhorar seu profissionalismo. Não é de se admirar que muitos professores de música perdem o encanto ou o seu entusiasmo para com o seu aperfeiçoamento e para elevar seu status profissional (p. 1, tradução minha).

Em um país com tantas questões a serem resolvidas no âmbito da educação, o ensino das artes por vezes parece ser deixado de lado. Quando se fala em índices e avaliações de educação, temos as áreas das ciências, matemática, física e português como

prioritárias, enquanto que a música, embora seja considerada importante pelos documentos oficiais, não faz parte deste cenário (QUEIROZ; PENNA, 2012).

A quase inexistência de dados quantitativos sobre a área de educação musical no Brasil reflete as políticas da área. Somos uma área que não possui números totais e índices educacionais e, desta forma, não sabemos o impacto e a amplitude de nossas ações. Porém, algumas pesquisas de larga escala vêm sendo realizadas. Como exemplo temos a pesquisa “A formação do professor de música do Brasil” realizada pelo grupo de pesquisa Música e Educação (MUSE), vinculado à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014). Figueiredo e Soares (2012) comentam as dificuldades de se realizar este tipo de pesquisa quantitativa, como podemos observar.

O primeiro grande desafio metodológico relaciona-se com o levantamento inicial e com as dificuldades de contato em vários casos. Insistimos diversas vezes para efetivar os contatos e reenviamos correspondência para que pudéssemos obter o número total de estudantes matriculados em cada IES. Poucas instituições disponibilizaram essa informação (FIGUEIREDO; SOARES, 2012, p. 266).

A dificuldade em coletar dados, embora prevista, torna-se um empecilho no delineamento metodológico. Em uma avaliação sobre a pesquisa de larga escala, Figueiredo e Soares (2012) comentam que “a grande maioria desses estudos é de pequena escala, normalmente restritos a um número reduzido de participantes, cursos, currículos, e muitos examinam as experiências dos estudantes seguindo um modelo qualitativo” (FIGUEIREDO; SOARES, 2012, p. 259). Segundo esses autores, um dos grandes problemas enfrentados na pesquisa foi metodológico, pois poucas instituições forneciam as informações quantitativas necessárias, como a quantidade de alunos de música em cada curso de licenciatura em música. Como não se conhece o

número total de estudantes de licenciatura em música, a quantidade de professores de música existentes no país é de difícil estimativa. Assim, as causas angariadas pela área muitas vezes acabam sendo diminuídas na visão de gestores públicos, uma vez que, neste contexto, os dados de larga escala representam um dado significativo.

Nesta revisão de literatura não foram encontradas pesquisas da mesma magnitude da pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa MUSE com professores de música no Brasil. A pesquisa de Wolffenbüttel (2012) também caracteriza-se como um Survey de grande porte, porém foi realizada apenas no estado do Rio Grande do Sul em 115 municípios. Esta pesquisa teve como objetivo investigar a presença da música nas escolas estaduais e teve como amostra final 259 escolas (das 2.589 escolas da rede estadual existentes). Entre os resultados obtidos, constatou-se que em 76,83% das escolas investigadas foram relatados problemas com a estrutura física para o trabalho com música, seja com ambientes inadequados ou com falta de instrumentos musicais. Além disso, em 27,79% das escolas foi relatado que nenhum tipo de atividade musical era realizado. Os resultados desta pesquisa mostram que o caminho de inserção da música na escola ainda está longe de ser uma realidade, pois existem apenas 100 professores de música para 2.589 escolas da rede estadual. A autora comenta que um esforço muito grande precisa ser feito no sentido de oportunizar a formação de professores para a área de música, aumentando assim as possibilidades de inserção da música no currículo ou fora dele. Figueiredo e Soares (2012) ressaltam que

neste momento da educação brasileira, com a Lei 11.769/2008, que trata da música como conteúdo curricular obrigatório na educação básica, os espaços da educação musical poderão ser ampliados nas escolas. Entretanto, se os egressos não demonstrarem interesse e motivação para atuarem na educação básica, o desafio passa a ser outro, já que a conquista do espaço da música nos currículos escolares estaria comprometida pela falta de profissionais interessados na atuação na escola regular.

A falta de informação sobre a totalidade de estudantes de licenciatura em música no Brasil é um ponto a ser considerado, mas a amostra desta investigação contendo 1.924 estudantes de Licenciatura em Música é uma referência para se refletir sobre as motivações para a atuação do professor de música na educação básica (p. 269).

A partir desta reflexão, apresento a quarta dimensão da profissão, que é a *dimensão cultural*. Esta dimensão contempla os aspectos culturais do professor e do contexto em que está inserido, levando em consideração as práticas em que ele e a comunidade acreditam e as mais valorizam. Desta forma, também pretende compreender como é o reconhecimento do professor de música nos mais diferentes espaços de atuação. De acordo com Burnard (2013), trabalhar na comunidade com projetos sociais, por exemplo, parece ser o caminho mais garantido para o reconhecimento social. O educador musical que está inserido em uma determinada cultura é visto como um integrante fundamental para a continuidade desta, diferentemente daquele inserido na escola e que está mais distante da comunidade e tem um plano de ensino de acordo com “conhecimentos escolares”. A partir disto, podemos inferir que, com a falta de reconhecimento social e político que o professor enfrenta hoje em nosso país, a garantia de um emprego estável em um concurso público, por exemplo, não é suficiente para atrair e manter jovens profissionais na escola. Assim, o trabalho junto a comunidades, ONGs e Projetos Sociais passa a ser uma opção de local de atuação, onde a troca de experiências e a troca de saberes acontece de diferentes formas, de acordo com os princípios e as práticas daquela comunidade (BURNARD, 2013).

A dimensão cultural também reflete a cultura em que o professor está inserido e a cultura da sociedade, onde a temática das novas tecnologias torna-se fundamental para o profissional educador musical da contemporaneidade. Vivemos dentro de uma cultura cibernética onde novas formas de comunidade são estabelecidas, sendo criado

o conceito de comunidade virtual (GOHN, 2008). As políticas públicas para a formação continuada de professores preveem cada vez mais a inserção das novas tecnologias ou tecnologias de informação e comunicação (TIC) por acreditarem que somente por meio do contato e do aprendizado destas o professor será capaz de incorporá-las em sua prática pedagógica (SILVA; GARÍGLIO, 2010).

Para que o professor se sinta apto a desenvolver um trabalho que envolva as novas tecnologias e as TIC, é necessário que ele tenha conhecimento sobre elas e que saiba utilizar as ferramentas e softwares disponíveis. Para suprir esta necessidade, muitas ações vêm sendo desenvolvidas no país. Projetos de formação continuada vêm sendo desenvolvidos com o objetivo de incluir digitalmente professores e alunos para que tenham uma formação que lhes possibilite transitar nas mais diferentes áreas de conhecimento, colocando-os em contato com todas as informações disponibilizadas e também os torne aptos para o mercado de trabalho. Em análise de documentos oficiais sobre a educação nacional, Zuin (2010) percebe que “ainda que de forma incipiente, notam-se nos documentos indícios de uma proposta pedagógica que utiliza os recursos das TIC para promover a alfabetização digital crítica da pretensa neutralidade tecnológica” (p. 978).

Neste sentido as políticas públicas de formação continuada mostram-se como um caminho para suprir as lacunas entre professores e tecnologia, escola e mundo digital. Zuin (2010) aponta que

as políticas educacionais desenvolvidas em nosso país não podem ser apartadas, ou mesmo se apartarem, do enfrentamento de tal contradição, ou seja, o uso das chamadas novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) pode enveredar tanto para o recrudescimento do poder e controle social, quanto para o reforço de práticas democráticas (ZUIN, 2010, p. 963).

Cada vez mais é fundamental questionar e refletir sobre como, quem e com que propósito se utilizam as novas Tecnologias de Informação e Comunicação. Com novas ofertas e novas possibilidades para ir em busca dos anseios da cultura digital, Gatti (2008) destaca que “apareceram preocupações quanto à ‘criteriosidade’, validade e eficácia desses cursos, nas discussões da área educacional em geral (e) nas falas de gestores públicos da educação” (p. 60-61). O computador há muito deixou de ser uma máquina de escrever aperfeiçoada, na atualidade ele é parte da rede social de muitas pessoas e um importante instrumento de comunicação social. Gohn (2008) afirma que, com o uso destas tecnologias, novas possibilidades de formação musical são possíveis, expandindo o universo musical de alunos e professores. Neste sentido Pfützenreuter (2013), ao investigar as experiências de *flow* de jovens guitarristas ao jogarem um *game* de música, encontra uma dicotomia entre o aprender e o divertir-se. Da relação entre estes dois polos, o autor aponta que novas práticas precisam ser incorporadas ao contexto da sala de aula, especialmente para o educador musical da contemporaneidade que convive com jovens cada vez mais conectados e precisa estar atendo e aberto às novas formas de interação social.

A *dimensão empírica* abre-nos a possibilidade de questionar sobre quais os principais requisitos para ser um profissional na área de educação musical e continuar seu desenvolvimento profissional. Ao realizar uma pesquisa com 225 estudantes universitários de cursos de formação de professores sobre as motivações para aprender, Boruchovitch (2008) constatou que a maioria dos estudantes apresenta motivações intrínsecas. A autora relata que, com as pesquisas realizadas no Brasil com estudantes de todos os níveis escolares, eles apresentam motivações adequadas para uma aprendizagem de qualidade. Em sua pesquisa, os dados encontrados mostram que a motivação dos alunos, tanto intrínseca quanto extrinsecamente, aumenta conforme a idade avança, ou seja, estudantes universitários mais velhos são

mais motivados. Legette (2002) investiga os licenciandos em música e conclui que as principais causas atribuídas para o sucesso e o fracasso em música são a capacidade e o esforço.

Cevik (2011), ao realizar uma pesquisa com 83 estudantes de licenciatura em música da Turquia, encontrou que os traços de personalidade desses estudantes estão de acordo com o que os cientistas sugerem como o ideal para um professor. Estas características de personalidade seriam: abertura, consciência, extroversão e agradabilidade. Na pesquisa ficou evidente que tais características está relacionado à satisfação com a carreira da Educação Musical. Sendo assim, os estudantes que acreditavam que a carreira combinava com eles, acreditavam também que serão bons professores de música no futuro. O autor coloca que a personalidade ocupa um lugar de destaque na carreira desde o momento da sua escolha até ter sucesso nela e satisfação profissional. Contudo, de acordo com o autor, embora a personalidade seja fundamental para a forma como o indivíduo age, ela não é a única variável. O ambiente desempenha um papel fundamental no comportamento humano e o contexto precisa ser levado em conta quando se pensa em ambiente profissional e desenvolvimento da carreira. Além disso, ao lado da personalidade estão as necessidades e os valores individuais (CEVIK, 2011).

Ao investigar a crença de autoeficácia do professor de música, Cereser (2011) encontra índices altos e médios para todas as dimensões de crenças avaliadas. Os índices mais baixos estavam relacionados a saber gerenciar o comportamento dos alunos. O resultado apontou também que, quanto maior o tempo de atuação, maior é o índice nesta dimensão. A autora comenta que este resultado sugere uma dificuldade dos professores na relação interpessoal professor-aluno. Já Cernev (2011), ao investigar a motivação dos professores de educação musical, encontra a percepção para a motivação autônoma. Nos

resultados obtidos verificou-se também que, quanto maior o tempo de atuação, maior a motivação do professor, contrariando os resultados normalmente obtidos nas pesquisas de Autodeterminação.

Ao revisar a literatura apresentada neste capítulo, é possível observar que, apesar de a área de educação musical estar em processo de construção e estabilização no Brasil, muito tem sido feito. A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) desde a sua fundação, em 1991, tem exercido um papel fundamental na solidificação da área e também na difusão das pesquisas da área. A Revista da ABEM é hoje, no país, a principal referência para educadores musicais. Além disso, recentemente foi lançada a `Revista Música na Educação Básica` com o intuito de oferecer um material bibliográfico para o professor de música atuante na escola. Assim como Burnard (2013) propõe um modelo de dimensões e inter-relações existentes na construção do conhecimento profissional, é preciso que cada professor esteja consciente de seu papel enquanto professor de música. Na medida em que a formação de licenciados em música promove uma discussão sobre o papel do educador musical na sociedade, a área cresce.

A formação de professores com bases em autonomia, competência e pertencimento talvez seja um dos caminhos para que este novo profissional permaneça no campo de atuação escolhido e possa transformar seu contexto de acordo com suas aspirações e metas de vida. Para compreender esta proposição, apresento no próximo capítulo o referencial teórico utilizado nesta pesquisa.



2

**AUTODETERMINAÇÃO
E REALIZAÇÃO
DE METAS**

A Teoria da Autodeterminação (TAD) postula que o que leva uma pessoa a buscar a realização de uma meta, que gere bem-estar, é a necessidade de saciar as três necessidades psicológicas básicas, que são: competência, pertencimento e autonomia (GRANT; GELETY, 2009). Estas três necessidades básicas, de acordo com Gagné e Deci (2014) são universalmente necessárias e suficientes para o bem-estar humano, seja em culturas mais individualistas ou nas mais coletivas. A TAD vem sendo desenvolvida ao longo dos últimos 40 anos, inicialmente por Edward L. Deci e Richard M. Ryan e com a contribuição de pesquisadores de diferentes partes do mundo. Segundo seus principais autores, a TAD hoje é considerada uma macro teoria que engloba seis miniteorias, como podemos observar na citação de Deci e Ryan (2014), onde afirmam que

a Teoria da Autodeterminação é uma macro teoria sobre personalidade, desenvolvimento e bem-estar em contextos sociais, que utiliza conceitos motivacionais para hipotetizar, organizar e prever fenômenos através das diversas áreas da psicologia e através das inúmeras áreas de domínio. (p. 16, tradução minha).

A primeira miniteoria desenvolvida foi chamada de Avaliação Cognitiva e surge da investigação da motivação intrínseca. Segundo Guimarães (2004), a motivação intrínseca “refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação” (p. 37). Esta orientação mostra que a motivação está no indivíduo, sendo uma propensão inata e natural dos indivíduos. Já a motivação extrínseca é aquela que vem de fora do indivíduo, está fora do seu controle e pode ser representada por prêmios e elogios dos chefes, pares e família. Esta orientação apresenta-se quando, por exemplo, o indivíduo realiza uma tarefa para obter recompensas externas, visando ao reconhecimento social (GUIMARÃES, 2004).

Decie Ryan (2000) afirmam que comportamentos intrinsecamente motivados fazem-nos sentir competentes e autodeterminados, enquanto que comportamentos extrinsecamente motivados não tendem a gerar bem-estar ao indivíduo. Esta teoria assume que a socialização não é um processo dado para as pessoas, mas sim aquilo que o organismo naturalmente faz utilizando os suportes do entorno. Desta forma, a satisfação das três necessidades psicológicas básicas, competência, pertencimento e autonomia, passa necessariamente por comportamentos intrinsecamente motivados.

No entanto Gagné e Deci (2014), ao relatarem o percurso histórico da TAD, afirmam que, ao longo das investigações realizadas, percebeu-se que outra orientação motivacional existia. Além da motivação intrínseca e extrínseca, existe aquela relacionada ao ego e esta não provém de fatores externos, ela é dirigida por fatores internos, sem ser intrínseca. O egoenvolvimento é um tipo de motivação interna em que o bem-estar do indivíduo depende do que ele faz e do como ele faz. Por isso o indivíduo sente-se pressionado e controlado por aquilo que o faz sentir-se bem, sentir-se digno. Quando se está motivado intrinsecamente, dedica-se mais tempo livre para uma atividade, e os efeitos deste engajamento são positivos. Mas, quando estamos envolvidos de forma egocêntrica na atividade, os efeitos positivos são substituídos por sentimentos de pressão e tensão. A competência, entendida na teoria como um pilar das necessidades básicas do indivíduo, é tida como necessária, mas não suficiente. A TAD defende que o indivíduo precisa de autonomia para vivenciar a motivação intrínseca. Gagné e Deci (2014) afirmam que autonomia não é o mesmo que independência, individualismo, ser instigador ou isolado. Autonomia, dentro da teoria, significa ter vontade, escolha e endosso do seu próprio comportamento. Porém Deci e Ryan (2014) explicam que a motivação autônoma compreende tanto a motivação intrínseca quanto a motivação extrínseca introjetada.

Em nossa vida não é sempre que realizamos tarefas para suprir uma necessidade psicológica básica. Grande parte da vida adulta do homem contemporâneo é passada no ambiente de trabalho em busca de algum retorno externo, para a sua própria sobrevivência no mundo. Podemos considerar, por exemplo, uma pessoa que busca um curso superior de música. Inicialmente a escolha do curso pode ser totalmente intrínseca, pela vontade de aprender mais, de ser mais competente na área. Porém, ao longo do tempo, as necessidades da vida adulta, como despesas de moradia, locomoção e alimentação, fazem com que a pessoa tenha que se preocupar em ganhar dinheiro com o exercício de seu ofício. Deci e Ryan (2000) apontam que o processo de busca por uma meta e o seu conteúdo é que determinarão a qualidade do comportamento, bem como o bem-estar mental. Rijavec, Brdar e Miljkovic (2008) afirmam que

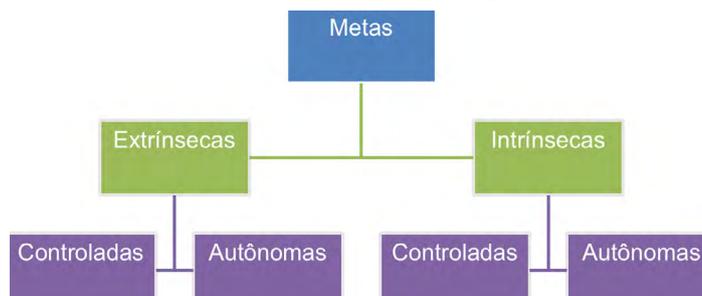
peçoas que focam fortemente em objetivos extrínsecos tornam-se mais dependentes das circunstâncias do tempo e da sociedade em que nasceram e podem mesmo tornar-se prisioneiras de coisas como a moda, símbolos de status, atividades de lazer e assim por diante (p. 703).

Pesquisas argumentam que perseguir e atingir metas de vida podem promover maior satisfação das necessidades básicas, assim como apresentar melhores resultados, desde que este processo seja autônomo (SHELDON; KASSER, 1998; RYAN, et al. 1996). A motivação é reconhecida como uma importante antecessora da produtividade. Práticas de suporte ao bem-estar do trabalhador são mais condutoras de produtividade, comprometimento e criatividade.

Aspirações intrínsecas e extrínsecas são distinguidas por Kasser e Ryan (1996), que dizem que as aspirações intrínsecas (como metas de afiliação, crescimento pessoal e contribuição comunitária) são mais relacionadas com a satisfação das necessidades básicas, enquanto as aspirações extrínsecas (como fama, boa imagem e boa aparência) são mais relacionadas à obtenção de aprovação externa e, portanto,

são menos susceptíveis de produzir satisfação das necessidades básicas. Desta forma, a teoria afirma que as metas podem ser de duas naturezas: intrínsecas e extrínsecas; e os processos que envolvem sua busca são: controlados ou autônomos. No esquema a seguir estão representados esses processos.

Figura 2: Esquema criado para exemplificar a natureza e o processo de busca de uma meta segundo a TAD



Fonte: A autora

Segundo esta figura, fica claro que não basta atentar para a natureza de uma meta, mas, também, é fundamental que se observem os processos envolvidos nesta busca. A Teoria da Autodeterminação postula que é desta combinação que serão gerados os comportamentos e sentimentos de bem-estar (GRANT; GELETY, 2009).

Como dito anteriormente, o conteúdo de metas é definido por sua natureza, que em primeiro momento podemos caracterizar como intrínseca ou extrínseca. A realização de atividades por meio da motivação intrínseca pode ser definida como aquela que inclui atividades que achamos interessantes e nas quais não pensamos em nos engajar para obter alguma recompensa. Já a realização de atividades por meio da motivação extrínseca é a que abrange aquelas em que o objetivo é ter uma boa performance e obter um resultado, seja ele de reconhecimento social ou financeiro, por exemplo.

Originalmente o estudo das metas dentro da TAD estava associado à teoria das Necessidades Psicológicas Básicas. Dentro desta perspectiva as metas extrínsecas eram entendidas como ações compensatórias. Porém, com o avanço das pesquisas envolvendo metas e aspirações, uma quinta miniteoria foi incorporada a TAD, sendo chamada de Teoria de Conteúdo de Metas. Na figura a seguir estão representadas todas as miniteorias da TAD, incluindo a mais recente, chamada de Teoria da Motivação de Relacionamentos.

Figura 3: Miniteorias da TAD



Fonte: A autora

A primeira miniteoria desenvolvida, dentro do guarda-chuva da Teoria da Autodeterminação, foi a teoria de *Avaliação Cognitiva*. Esta foi construída mediante uma pesquisa realizada, que investigou a relação dinâmica entre fatores externos (como, por exemplo, uma recompensa), o interesse das pessoas para desenvolver uma atividade e o seu prazer em executá-la. Desenvolvida por Deci em 1975, o autor propõe neste momento que as pessoas, pela sua própria natureza, possuem uma motivação intrínseca e que esta pode ser manifestada pelo seu engajamento em situações em que o indivíduo apresenta curiosidade para descobrir novas perspectivas, comportamentos e busca resolver desafios (VANSTEENKISTE; NIEMIEC; SOENENS, 2010). A motivação intrínseca representa uma manifestação inata do organismo e pode ser observada já nos bebês e durante o seu

crescimento, onde desde muito cedo demonstram uma curiosidade e uma característica exploradora de se comportar e brincar.

As motivações intrínsecas e extrínsecas possuem uma relação interativa entre elas durante todo o momento em que aparecem. As intrínsecas surgem da necessidade de saciar as necessidades psicológicas básicas, mas, por gerar um comportamento, ela sofre a interferência de eventos externos. Estes eventos não ocorrem isolados, eles são parte de um contexto social e, por isso, seus efeitos possuem tamanha importância, sendo capazes de fazer com que a motivação intrínseca para determinada tarefa decaia. Segundo Vansteenkiste, Niemiec e Soenens (2010),

porque a motivação intrínseca é apoiada pela satisfação das necessidades de autonomia e competência, a teoria de Avaliação Cognitiva postula que eventos externos que conduzem à satisfação das necessidades facilitam o interesse pela tarefa e prazer (p. 109, tradução minha).

Ou seja, a forma como os eventos externos acontecem e são apresentados para o indivíduo é que irá determinar se eles ajudarão a motivação intrínseca de uma pessoa ou se irão fazer com que ela decaia. Quando os eventos externos são introduzidos de forma identificada, eles permitem que o indivíduo faça uma escolha, uma opção e, por isso, oferecem um *feedback* de competência relevante ao processo. Porém, quando os eventos externos são introduzidos de forma controlada, eles pressionam as pessoas a pensarem, sentirem ou se comportarem de formas específicas, sem liberdade (VANSTEENKISTE; NIEMIEC; SOENENS, 2010).

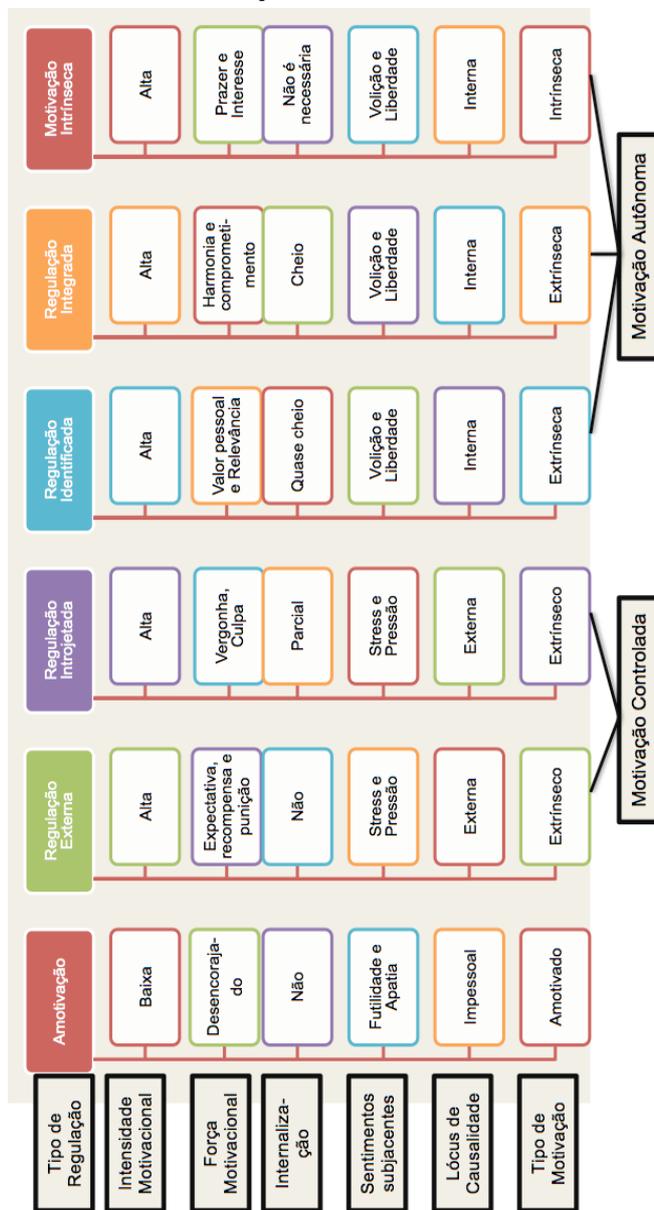
Com o passar dos anos a maior parte das atividades em que nos engajamos, especialmente durante a vida adulta, não são inerentemente interessantes ou prazerosas. Porém a vida adulta exige uma série de responsabilidades que nos fazem gastar tempo de nossa vida. Esta realidade faz com que o conceito de motivação intrínseca, apresentada na Teoria de Avaliação Cognitiva, não seja importante para a realização de algumas atividades.

A teoria da *Integração Organísmica* surge da necessidade de entender o processo envolvido na realização de certas atividades que não são iniciadas por uma vontade inata do sujeito. Para a criação desta teoria, segunda incorporada à TAD, foi muito importante a percepção da força egocêntrica (do inglês *ego-involvement*). Apesar de a atividade possuir um controle externo, ela desperta o interesse na pessoa, nem que este envolvimento gere um sentimento de pressão interna. Surge então o conceito de internalização, entendido como um processo em que o indivíduo aceita as regras impostas, assimila-as e gosta de segui-las. A internalização pode facilitar a responsabilidade social por meio da adoção de valores culturais (VANSTEENKISTE; NIEMIEC; SOENENS, 2010). Estabelece-se então que existem, além de diferentes orientações motivacionais, diferentes maneiras de se relacionar com a atividade. Para explicar, os autores propõem um *continuum* onde, além da amotivação e da motivação intrínseca, são apresentados 4 tipos de motivação extrínseca:

1. Regulação Externa: a pessoa é motivada para obter uma recompensa ou evitar uma punição;
2. Regulação Introjetada: a pessoa é motivada para determinada tarefa a fim de obter reconhecimento social e autoestima, ou evitar sentimentos de culpa ou vergonha;
3. Regulação Identificada: a pessoa entende e endossa um valor pessoal ou um significado de comportamento e, como resultado, vivencia uma sensação de liberdade; e
4. Regulação Integrada: envolve um processo de síntese de várias identificações para formar um senso de *self*, um processo que envolve esforço e reflexão.

Na figura a seguir está representado esse continuum.

Figura 4: Esquema de representação dos seis tipos de Motivação de acordo com a TAD



Fonte: Adaptado e traduzido de Vansteenkiste, Niemiec e Soenens (2010, p. 115)

Vale ressaltar que a internalização representa um processo de desenvolvimento, porém a Motivação Intrínseca não representa o fim deste processo. De acordo com Vansteenkiste, Niemiec e Soenens (2010),

o reconhecimento de que algumas formas de motivação extrínseca são relativamente autônomas resultou em uma virada conceitual na TAD. Enquanto a distinção entre a Motivação Intrínseca e Extrínseca era central para a Teoria de Avaliação Cognitiva, este paradigma foi repassado para a distinção entre motivação autônoma e controlada (p. 118, tradução minha).

Era necessário entender, também, as diferenças individuais que influenciavam a motivação. Com este objetivo a terceira teoria da TAD foi construída, chamada de *Teoria da Orientação Causal*, que visa entender estas diferenças individuais e, conforme Vansteenkiste, Niemiec e Soenens (2010), “aplica a dinâmica do comportamento regulado para entender o funcionamento da personalidade das pessoas” (p. 125). Ainda de acordo com os autores, os estudos da motivação pode ser organizado hierarquicamente de acordo com as diferenças individuais globais, situações específicas e ainda de acordo com o contexto social.

A teoria de Orientação Causal propõe três tipos de orientações causais que são: orientação autônoma, orientação controlada e orientação impessoal. Cada uma destas orientações existe em diferentes níveis e, isso resulta em situações e ações que influenciam a percepção e a ação do indivíduo. De acordo com esta teoria o comportamento resultante da orientação causal segue determinadas tendências. Tanto na orientação autônoma quanto na controlada foi encontrada uma produção diferente em relação ao nível de consciência e conhecimento das atitudes, traços de personalidade e comportamento. Percebeu-se também que existe uma diferença na hora de processar informações sobre suas próprias capacidades, interesses e identidades. Diferenças na relação interpessoal foram encontradas, como relatam Vansteenkiste, Niemiec e Soenens (2010):

enquanto os indivíduos que possuem uma orientação autônoma tendem a relacionar-se com os outros com abertura e honestidade, aqueles com uma orientação controlada tendem a relacionar-se com os outros de forma intolerante, fechada e manipulativa (p. 128-129, tradução minha).

Além disso, atitudes controladas envolvem pressão externa e interna, enquanto que as autônomas envolvem interesses e valores pessoais. Na Teoria da Autodeterminação, as necessidades psicológicas básicas representam uma busca propulsora de comportamentos motivados. Estes comportamentos, quando iniciados e realizados por uma vontade intrínseca ao sujeito, visam a satisfazer as três necessidades psicológicas básicas. A teoria que explana sobre essas necessidades e as suas características é a *Teoria das Necessidades Básicas*, que explica os nutrimentos necessários para a saúde física e psíquica do ser humano, além do seu bem-estar social. Essa teoria é a quarta a ser incorporada na TAD.

Na teoria das Necessidades Básicas são propostas três necessidades psicológicas básicas como um número mínimo para abranger o máximo de fenômenos da vida através dos anos, das idades, dos gêneros e das culturas. Em outras teorias da psicologia, um número maior de necessidades é apresentado, porém Deci e Ryan (2014) afirmam que outras necessidades apresentadas às vezes servem para suprir umas às outras e, por isso, não podem ser caracterizadas como básicas. Este conceito (das três necessidades psicológicas básicas) remete à discussão sobre a natureza humana, ao que é inato e sobre os fatores psicológicos que são essenciais para o ser humano (VANSTEENKISTE; NIEMIEC; SOENENS, 2010). A TAD prevê que todos os seres humanos necessitam de autonomia, competência e pertencimento para crescer psicologicamente e sentirem-se bem.

Algumas características dessas necessidades: 1) são inatas, ou seja, nascem com a pessoa; 2) são necessárias durante toda a

vida, do nascimento à morte, e, mesmo que não sejam conscientes, seus benefícios são experienciados; e 3) são universais, ainda que variem de acordo com a cultura na qual o indivíduo está inserido. Vansteenkiste, Niemiec e Soenens (2010) explicam que, com a autonomia, experiencia-se a escolha e o controle de seu próprio comportamento de acordo com valores pessoais e interesses. Já o sentimento de competência refere-se ao sentir-se bem e capaz ao realizar uma tarefa, enquanto que a necessidade de pertencimento refere-se à experiência de cuidado mútuo, de sentir-se importante para os outros. Sendo assim, promover a autonomia envolve dar escolha e significado; promover a competência significa desenvolver o desejo pela informação; e promover o pertencimento significa envolver-se no provimento de cuidado e preocupação.

As relações pessoais e as formas de envolvimento que acontecem entre os indivíduos são o tema da sexta teoria da Autodeterminação. A *Teoria da Motivação dos Relacionamentos* visa a entender como os relacionamentos interpessoais, sejam eles com parceiros, com a família ou em grupos, influenciam a satisfação da necessidade de pertencimento. Segundo esta teoria, relacionamentos de boa qualidade são aqueles que acontecem com base nos pilares da autodeterminação (autonomia, competência e pertencimento) e os promovem na sua inter-relação.

CONTEÚDO DE METAS

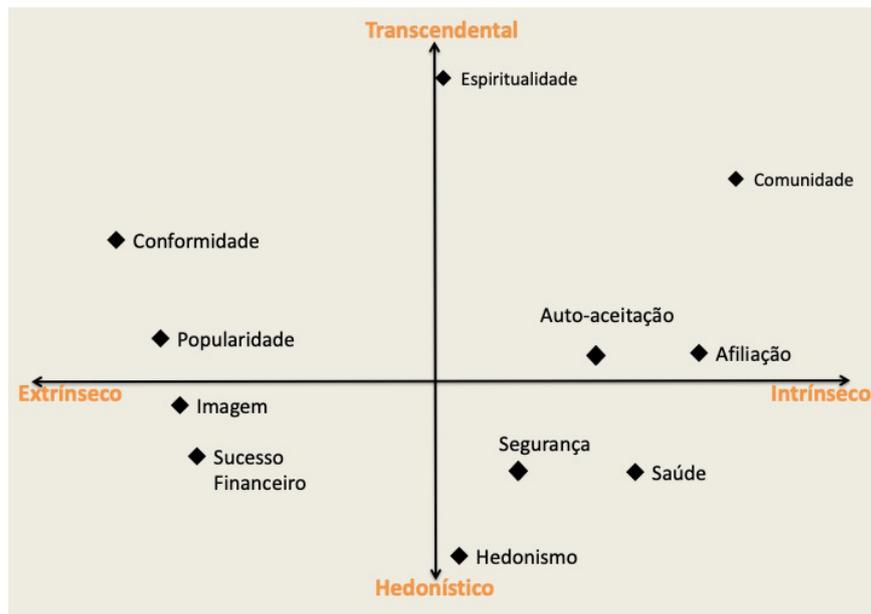
Além de interessar-se pelas necessidades básicas, a forma de relacionar-se com as coisas, de realizar determinadas atividades e os sentimentos por trás de uma ação, mediante a TAD também investiga-se e pretende-se entender as metas de vida ou aspirações que as pessoas buscam ao longo de sua vida. Sendo a quinta teoria a ser

incorporada na TAD, a *Teoria do Conteúdo de Metas* afirma que o conteúdo de uma meta possui uma relação direta com a satisfação das necessidades básicas. De acordo com esta teoria, as metas intrínsecas levam à satisfação das necessidades básicas, enquanto que as extrínsecas necessitam de avaliação externa, geram pressão e, por isso, afastam o indivíduo do sentimento de bem-estar psíquico.

A intenção da Teoria de Conteúdo de Metas não é ser uma teoria que englobe todos os tipos de metas, porque as metas ainda estão em processo de classificação e sabe-se que as metas podem ser, além de extrínsecas e intrínsecas, de natureza transcendental e hedonística. Segundo Vansteenkiste, Niemiec e Soenens (2010) “antes de ser uma teoria *descritiva* por natureza, a Teoria do Conteúdo de Metas é *prescritiva* por natureza, formulando claras previsões acerca das correlações dos conteúdos de meta” (p. 147, tradução minha).

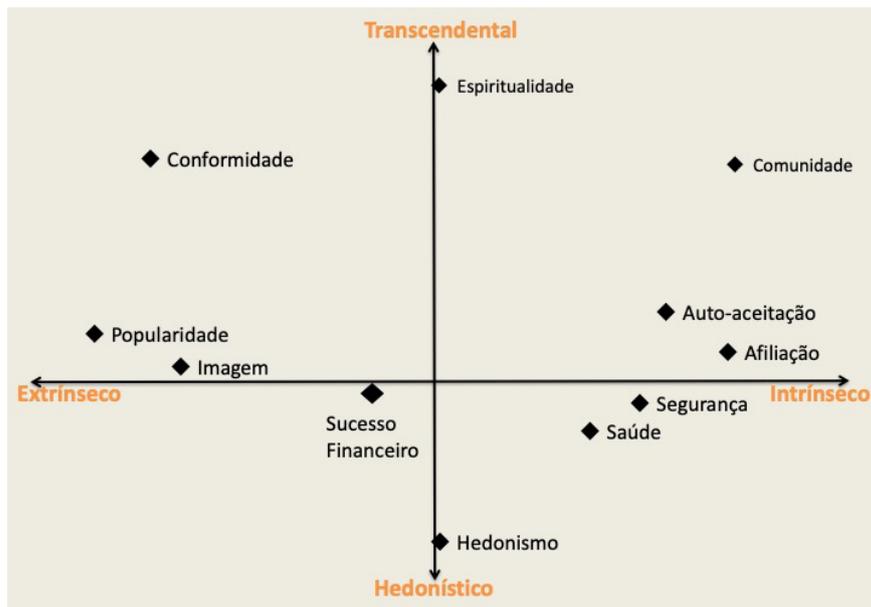
Os meios para classificar a natureza de uma meta ou aspiração vêm sendo desenvolvidos por diversos autores (KASSER; RYAN, 1996; SHELDON; KASSER, 1998) com base, principalmente, no instrumento chamado *Aspiration Index*. Este instrumento permite que, por meio de análises estatísticas, chegue-se a uma distribuição de constructos considerando quatro polos: intrínseco, extrínseco, transcendental e hedonístico. Grouzet et al. (2005), em um estudo transcultural realizado em quinze países com uma amostra total de 1.984 alunos de graduação, encontraram a distribuição de metas intrínsecas e extrínsecas apresentadas nas figura 5 e 6. Os autores explicam que, embora apresentem poucas diferenças, essas duas distribuições são relacionadas à amostra representante de países pobres (A) e de países ricos (B). Porém os autores comentam que, embora a amostra seja significativa, os dados são subjetivos e podem sofrer interferências.

Figura 5: Distribuição das metas - A



Fonte: Grouzet et al. (2005, p. 810, tradução minha)

Figura 6: Distribuição das metas - B



Fonte: Grouzet et al. (2005, p. 810, tradução minha)

O fundamento central desta teoria é que o conteúdo de metas intrínsecas e extrínsecas prediz o bem-estar e a acomodação do indivíduo. De acordo com Vansteenkiste, Niemiec e Soenens (2010)

a Teoria do Conteúdo de Metas postula que o conteúdo de metas intrínsecas e extrínsecas diferencia e prevê a satisfação das necessidades psicológicas básicas, e isto está relacionado a diferentes relações do conteúdo de metas com o bem-estar psicológico, físico e social” (p. 150, tradução minha).

Buscar atingir metas extrínsecas como fama, dinheiro e popularidade tende a gerar insatisfação, irritação, ansiedade e insegurança. É importante salientar que nem todas as metas são igualmente relevantes para as diferentes áreas da vida e nem todo “objetivo” pode ser considerado uma meta dentro do contexto desta

teoria. As aspirações pessoais são entendidas como metas, porém estabelecidas aqui como intenções futuras de realização. Koestner e Hope (2014) definem aspirações como crenças estáveis que transcendem objetos, situações ou ações, e colocam que

aspirações intrínsecas são aquelas que inerentemente satisfazem o núcleo das necessidades psicológicas (de pertencimento, autonomia e competência), assim como o crescimento pessoal, construindo relações íntimas e contribuição comunitária. Ao contrário, aspirações extrínsecas são aquelas que precisam de aprovação dos outros e outras formas de recompensa externa, assim como levar à beleza, popularidade e boa forma (p. 405, tradução minha).

Além da TAD, outras teorias da motivação foram em busca de explicações para estas metas, e uma delas é a *Teoria de Metas*. Segundo esta teoria, os indivíduos são dotados da capacidade de orientar as suas ações a propósitos definidos, estipulando assim as suas razões para realizar determinadas atividades. Segundo Anderman, Austin e Johnson (2002), um estudante, frente a uma prova difícil de piano, pode escolher tocar uma peça mais fácil e realizar as suas atividades sociais, ou tocar uma peça mais difícil e ficar em casa estudando.

As metas de realização podem seguir duas orientações: a meta aprender e a meta performance. A primeira está relacionada com a vontade do indivíduo de aprender determinado conteúdo e desenvolver capacidades e competências. Os indivíduos que seguem essa orientação buscam envolverem-se nas atividades, aprimorando seus conhecimentos por razões intrínsecas. A segunda orientação (meta performance) é ligada ao emocional da pessoa, que busca ser aceita pelos seus pares e considerada de sucesso. O profissional que se relaciona com a atividade nesta orientação irá desenvolver apenas atividades em que se considera eficaz e nelas mostrará aos outros a sua capacidade. Segundo Bzuneck (2004), “o termo performance não significa, no contexto desta teoria, simplesmente o

desempenho do aluno, mas tem a conotação mais diferenciada de desempenho enquanto visível, percebido e avaliado externamente” (p. 59). Cada meta é um programa mental em que, ao traçá-la, uma série de pensamentos, crenças, atribuições e experiências aparecem e influenciam a maneira como o indivíduo irá relacionar-se com a atividade. Por isso, é necessário adequar-se o desafio de uma atividade com as reais condições de realização do indivíduo.

Austin (1991), ao avaliar as metas de adolescentes que participavam de uma banda de música, observou que, em uma competição, existe a tendência de os indivíduos apoiarem suas metas em experiências prévias de sucesso ou fracasso na performance para, assim, avaliarem seu progresso. A partir deste pressuposto podemos pensar que, enquanto profissionais da área de educação musical, nossas metas também estão relacionadas às nossas próprias experiências de sucesso e de fracasso. Reeve (2006) aponta que

o fato de ser controlado por outros destrói a capacidade do indivíduo de gerar motivações dentro de si mesmo. Por outro lado, quando os estados motivacionais forem fortes e determinados, a adaptação pessoal floresce. Quando, por exemplo, as crianças estão excitadas com a escola, quando trabalhadores têm confiança em sua própria capacidade e quando os atletas propõem a si mesmos desafios mais e mais ambiciosos, seus respectivos professores, supervisores, treinadores podem contar que haverá sucesso na adaptação de seus subordinados ao ambiente que lhes é único. Os indivíduos que têm alta qualidade motivacional se adaptam bem e prosperam e os indivíduos com insuficiência motivacional fracassam (p. 7).

O processo avaliativo das metas após a obtenção de um resultado de sucesso ou de fracasso, é objeto de estudo da *Teoria da Atribuição de Causalidade* (WEINER, 2004). É importante ressaltar que os estudos sobre a motivação para a realização, em seu princípio na década de 70, foram fortemente influenciados pela tradição desta

teoria, sendo considerada uma das bases do estudo de metas (MURAYAMA; ELLIOT; FRIEDMAN, 2012). Nesta teoria acredita-se que, mediante resultados e causas atribuídas a ele, é possível reconstituir o caminho realizado pelo indivíduo. Assim, as metas obtidas são entendidas como resultados positivos para determinadas ações importantes para a pessoa. Esta teoria tem como princípio avaliar as atribuições causais no âmbito do pensamento humano, seus sentimentos e ações, vendo-o de forma integrada e interdependente (BORUCHOVITCH; MARTINI, 2004) e, para explicar resultados já obtidos, segue uma sequência causal: resultado é atribuição é expectativa e emoção é nova ação é resultado (SCHNEIDER, 2011).

De maneira geral, as pesquisas sobre metas e aspirações podem explicar o porquê de se perseguir uma meta, assim como determinar o quanto ela é significativa ao indivíduo. Por isso, questões como “qual”, “por que” e “quem” são fundamentais para entender o contexto dessa meta/aspiração e os seus possíveis resultados em termos de bem-estar e saciedade das necessidades psicológicas básicas (KOESTNER; HOPE, 2014).



3

**METAS DE VIDA
E ASPIRAÇÕES
FUTURAS**

Metas são alvos que desejamos atingir, são objetivos que nos movem. De acordo com Moskowitz e Grant (2009) as metas são os elementos mais básicos de controle que possuímos. De acordo com os autores,

metas são a intersecção entre os desejos e as necessidades de uma pessoa, assim como a ação que a leva a ajudar alguém a satisfazer estas vontades e necessidades. Metas nem sempre geram comportamento, mas o comportamento, quando gerado, é tipicamente direcionado por metas. Metas são instrumentos de ação (MOSKOWITZ; GRANT, 2009, p. 10 tradução minha).

Naturalmente estabelecemos metas para diversas situações em nossa vida, porém, por mais que desejemos muito alcançar todos os nossos objetivos, eles não se tornam realidade ao mesmo tempo. Embora possamos considerar que metas pressupõem atitudes, metas e ações não estão necessariamente interconectadas, ou seja, pode haver uma meta que não desencadeie uma ação, assim como pode haver ações sem metas conscientes. Uma forma eficiente e importante de se organizar e dar significado para a vida é por meio das metas traçadas pelo sujeito (KOESTNER; HOPE, 2014). Ao longo do tempo, consciente ou inconscientemente, elencamos alguma meta para seguir de forma mais objetiva, enquanto deixamos outras metas para segundo plano. Grant e Gelety (2009) afirmam que nossos pensamentos mais significativos e importantes, assim como nossos sentimentos e comportamentos do dia a dia acontecem em relação às coisas que mais valorizamos e desejamos alcançar. De acordo com Moskowitz e Grant (2009), em termos de ações e pensamentos, estas respostas são divididas em quatro grandes categorias: “1) respostas reflexivas; 2) respostas não-intencionais ou acidentais; 3) respostas intencionais para manter um estado desejado; e 4) respostas intencionais para controlar ou prevenir estados indesejáveis” (2009, p. 1). No momento em que assumimos uma certa intencionalidade em relação às nossas metas, em que nos

damos conta de que as outras pessoas também possuem metas, podemos dizer que entendemos as causas do nosso comportamento e do dessa mesma pessoa (MOSKOWITZ; GRANT, 2009).

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

meta é um constructo psicológico único. Ele é cognitivo e motivacional, fundido com afeto e expectativas. Ele tem um componente consciente ou não consciente que interage determinando as experiências da pessoa com o mundo. Ele também é um constructo com grande utilidade no entendimento do comportamento humano (p. 22, tradução minha).

Os estudos sobre a realização de metas estão sendo desenvolvidos desde a década de 70 e, diferentemente de outras abordagens da área da psicologia, o entendimento sobre as metas, sobre natureza, seus resultados, suas características faz parte de um conjunto de teorias e não apenas de uma teoria única (MURAYAMA; ELLIOT; FRIEDMAN, 2012). Nesta pesquisa o conceito de meta está associado à Teoria de Autodeterminação, onde a busca de uma

meta e a sua natureza são entendidas como um processo de busca e satisfação de três necessidades psicológicas básicas, que são: autonomia, pertencimento e competência.

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

De acordo com a TAD, quando os incentivos e recompensas não provêm e não promovem sentimentos de autonomia, competência e pertencimento, elas geram mal-estar. Mas, se estas recompensas promovem autonomia, competência, pertencimento, motivação intrínseca e internalização, elas são bem-vistas dentro do contexto do mundo do trabalho (GRANT; SHIN, 2012). Vansteenkiste, Niemiec e Soenens (2010) colocam que

através do tempo as pessoas tendem a endossar as metas valorizadas pela cultura, de forma similar ao processo de modelação. Então, trabalhadores que estão inseridos em uma organização que tem como valores centrais a competição e o sucesso financeiro, irão valorizar e perseguir estas mesmas metas” (p. 151, tradução minha).

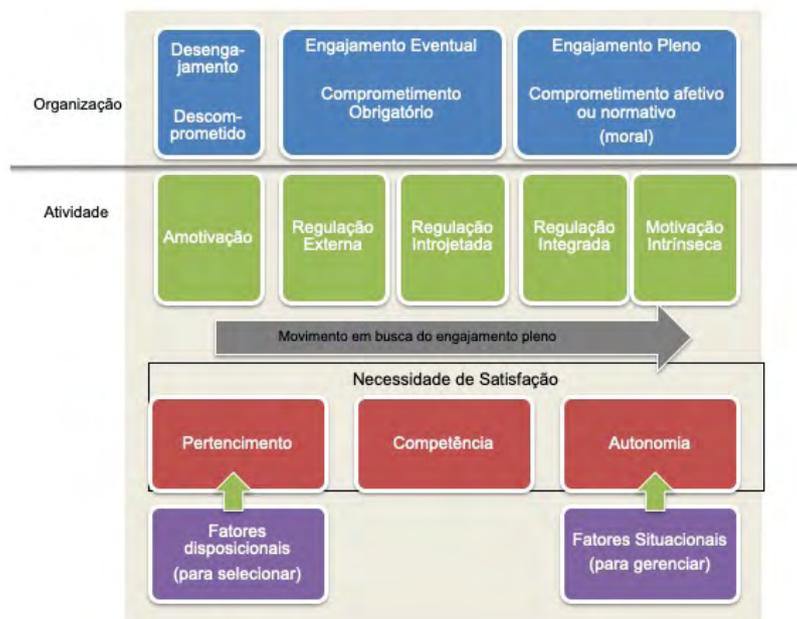
Neste contexto, o *continuum* da autodeterminação (apresentado anteriormente, figura 4) assume um importante papel em explicar a motivação extrínseca, pois no trabalho as atividades são geralmente apresentadas de maneira externa.

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

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

Ou seja, engajar-se em uma atividade de forma apaixonada pode ser uma forma de gerar bem-estar, desde que esta paixão não seja obsessiva. Meyer (2014) apresenta um modelo de engajamento profissional baseado no *continuum* da Autodeterminação.

Figura 7: Adaptação do Modelo de Engajamento Profissional de Meyer



Fonte: Meyer (2014, p. 43, tradução minha)

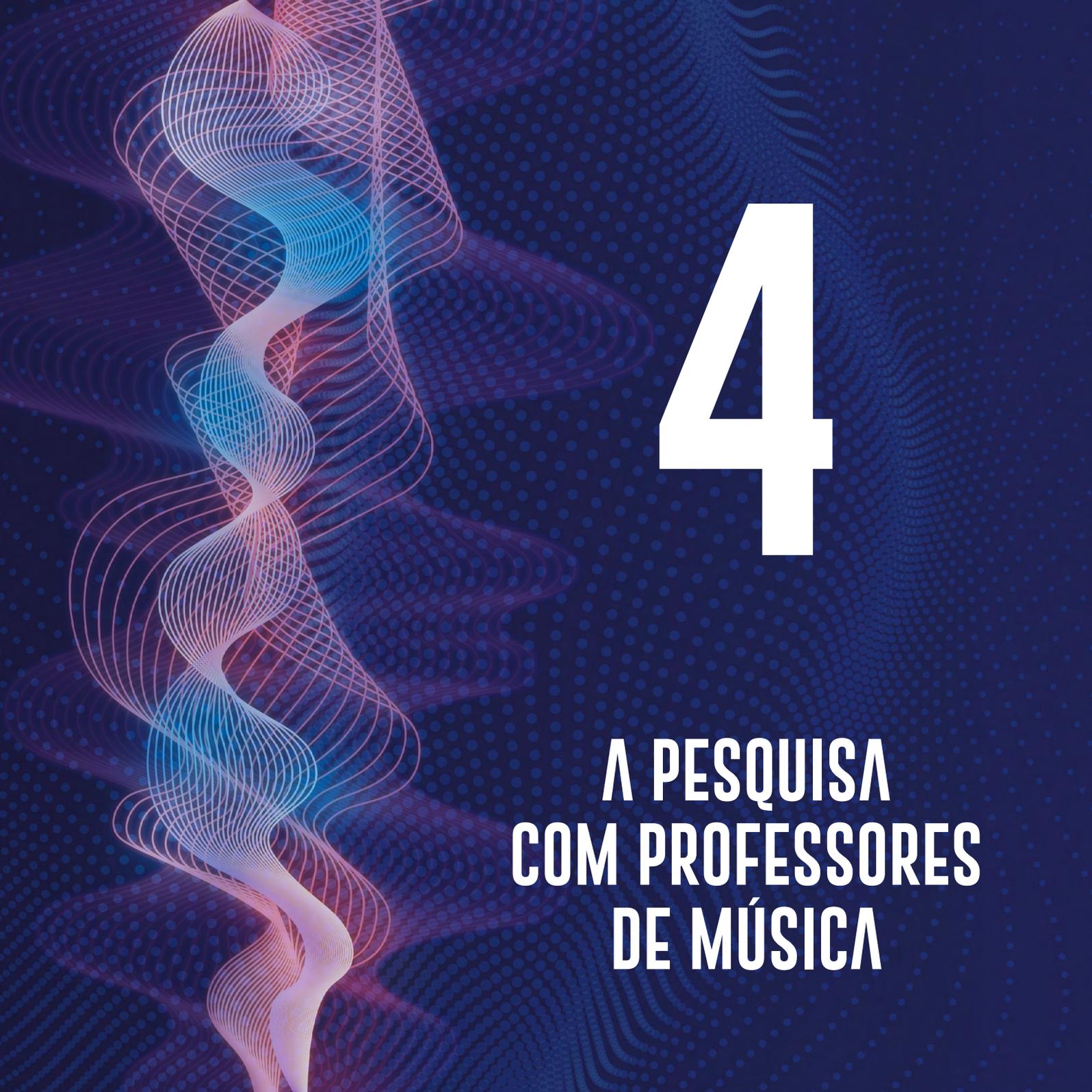
Neste modelo o autor correlaciona as formas de engajamento profissional com as diferentes formas de motivação, e coloca que o engajamento pleno no ambiente de trabalho acontecerá somente quando a motivação do indivíduo é por intermédio da regulação introjetada ou intrínseca. Segundo Weinstein e DeHaan (2014), no ambiente de trabalho os tipos de *feedback* e de colaboração que o indivíduo possui com os colegas determina a sua motivação. Muitas vezes a cultura organizacional não é favorável e, em decorrência disto, o ambiente de trabalho torna-se um lugar que não promove a motivação da pessoa. Sobre a transformação cultural de organizações, Ji e Chuang (2012) comentam que ela pode trazer bons resultados, quando é positiva. Um exemplo seria a inovação, além da satisfação em trabalhar, da autoeficácia e do cumprimento de metas. Segundo os autores, a transformação de uma cultura de trabalho em uma organização ou instituição passa por seus líderes. Transformações bem-sucedidas são precedidas por líderes que inspiram motivação e estímulo intelectual. Na pesquisa realizada por eles, com 157 professores de música de faculdades de Taiwan, a relação entre os pares apareceu como o segundo fator que mais influencia uma transformação cultural no ambiente de trabalho, ficando para trás apenas do sentimento de liderança individual. Segundo Ji e Chuang (2012) os asiáticos tendem a ver o grupo em que trabalham ou a sua instituição como parte essencial de sua vida. Este comprometimento faz parte de suas metas e aspirações de vida e, muitas vezes, é colocado de forma prioritária em seus objetivos. Por isso a transformação cultural de uma organização pode inspirar um estímulo motivacional para os sujeitos envolvidos nela.

Ao observar as razões que levam um indivíduo a tornar-se professor, Reeve e Su (2014) afirmam que

as razões mais comumente citadas para tornar-se um professor que representam metas intrínsecas, incluem gostar de ensinar pelo seu próprio bem, satisfação pessoal por contribuir para

a comunidade, o desejo de ajudar os outros e perseguir seu próprio crescimento pessoal. As razões mais comumente citadas para se tornar um professor que representam metas extrínsecas, incluem a busca por salários altos, estabilidade no emprego, status da carreira, respeito social ou outros fins (como, por exemplo, férias de verão) (p. 350, tradução minha).

De acordo com os autores, quando um professor consegue realizar progresso em atingir suas metas intrínsecas, ele apresenta maior entusiasmo e satisfação em ensinar (REEVE; SU, 2014). Sendo assim, o estudo sobre os valores pessoais e as aspirações profissionais de professores de música do Brasil torna-se um importante fator de entendimento da relação destes profissionais com o mercado de trabalho. Ao conhecer os valores atuais e suas aspirações, seria possível compreender um pouco mais da realidade desse profissional a partir de suas características globais e não apenas sobre suas preferências musicais e estilo motivacional. Neste sentido, uma pesquisa quantitativa com professores de música mostra-se fundamental para a compreensão dessa relação tão importante e duradoura, como é a relação com a nossa profissão. No próximo capítulo descrevo os princípios metodológicos e seus procedimentos a fim de reconstituir os caminhos eleitos para a realização desta pesquisa.



4

**A PESQUISA
COM PROFESSORES
DE MÚSICA**

A pesquisa que deu origem a este livro teve como objetivo investigar os valores pessoais presentes e as aspirações futuras de licenciados em música para atuar na área de educação musical. Caracterizou-se como não-experimental e, por pretender levantar dados acerca da área de atuação de licenciados em música no Brasil, bem como de suas metas em relação ao trabalho no presente e no futuro, uma busca sistemática de dados foi o caminho mais adequado a seguir. Dentro disso, o método escolhido foi o Survey interseccional, por preencher os requisitos necessários para a compreensão do objetivo desta pesquisa. Em relação ao planejamento da pesquisa, os passos seguidos estão apresentados na figura 10, sendo uma adaptação dos passos apresentados por Cohen, Manion e Morrison (2007).

Por ser uma pesquisa que investigou licenciados em música de diferentes partes do país e, levando em consideração o avanço tecnológico, esta pesquisa foi realizada mediante questionários on-line. Cohen, Manion e Morrison (2007) denominam este tipo de pesquisa como Surveys Baseados na Internet (em inglês *Internet-based research*). De acordo com os autores, este tipo de pesquisa é muito similar a um Survey convencional, mas possui algumas particularidades que devem ser levadas em consideração na hora de sua construção e coleta. Os Surveys baseados na internet têm dois formatos mais utilizados, com questionários localizados em um formato HTML ou questionários anexados em e-mails. Este segundo formato, embora possa apresentar características de *design* mais elaboradas, pode ser mais complexo na sua coleta, pois depende de banda de internet para seu *download* e posterior *upload* e, muitas vezes, é um arquivo pesado.

Pelas características da pesquisa, optou-se pela utilização do formato HTML, ou seja, a escala é hospedada em um site da internet, que os convidados a participar da pesquisa podem acessar mais facilmente.

Figura 8: Planejamento da pesquisa



Fonte: Adaptado e traduzido, pela autora, de Cohen, Manion, Morrison (2007)

A escala é um dos instrumentos possíveis para coleta de dados em um Survey e foi o instrumento escolhido para esta pesquisa. O

uso de uma escala justifica-se por esta apresentar um carácter de legitimidade, ou seja, resultados confiáveis acerca de um determinado constructo psicológico (PASQUALI, 2001). Na área da psicometria, entende-se que a escala é um instrumento para a realização de um teste psicológico. De acordo com Pasquali (2001)

um teste psicológico é um conjunto de tarefas predefinidas, que o indivíduo precisa executar numa situação geralmente artificializada ou sistematizada, em que o seu comportamento na situação vai ser observado, descrito e julgado, e essa descrição é geralmente feita utilizando-se números (p. 18).

Para a realização da pesquisa, a escala foi construída com referência no instrumento de Grouzet et al. (2005) chamado de “*Aspiration Index*”. Originalmente esta escala foi publicada no ano de 1993 por Kasser e Ryan e contemplava apenas quatro constructos: Afiliação, Autoaceitação, sentimento de Comunidade e Sucesso Financeiro. Mais tarde, no ano de 1996, os autores adicionaram três constructos à escala: Aptidão Física, Imagem e Reconhecimento Social. No mesmo ano, Kasser (1996) incluiu o constructo espiritualidade à escala. A versão de 2005 possui 57 questões que englobam um total de onze constructos, que são: Sucesso Financeiro, Imagem, Popularidade, Autoaceitação, Segurança, Espiritualidade, Hedonismo, Conformidade, Comunidade, Afiliação e Saúde. Na tabela 1 temos uma explicação sobre como cada constructo é entendido pela teoria, e um exemplo de questão utilizada na escala para representá-lo.

Tabela 1: Explicação dos constructos e exemplo de questão da *Aspirations Index*

Constructo	Descrição	Exemplo de Questão
Afiliação	Ter uma relação de satisfação com família e amigos	Alguém na minha vida irá aceitar-me como eu sou, não importa o que eu seja.

Comunidade	Melhorar o mundo por meio de ações ou generosidade	Eu vou ajudar as pessoas que precisam, sem pedir nada em troca.
Conformidade	Encaixar-se a um modelo de outras pessoas	Meus desejos e gostos serão similares aos das outras pessoas.
Sucesso Financeiro	Ser rico e bem-sucedido materialmente	Eu serei bem-sucedido financeiramente.
Hedonismo	Vivenciar muito prazer momentâneo	Minha vida será cheia de vinho, sexo.
Imagem	Parecer atraente em termos físicos e de vestimentas	Minha imagem será de alguém que os outros achem atraente.
Saúde	Sentir-se saudável e livre de doenças	Eu serei fisicamente saudável.
Popularidade	Ser famoso, conhecido e admirado	Eu serei admirado por muitas pessoas.
Segurança	Garantir integridade física e estar seguro	Minhas necessidades básicas de alimentação, abrigo e roupas serão contempladas.
Autoaceitação	Sentir-se competente e autônomo	Eu me sentirei bem a respeito das minhas habilidades.
Espiritualidade	Procurar por entendimento espiritual e religioso	Eu vou ter crenças religiosas ou espirituais que me ajudem a encontrar um sentido para o mundo.

Fonte: Adaptado de Grouzet et al. (2005, p. 802)

A última versão da escala foi validada em um estudo transcultural (GROUZET et al. 2005) envolvendo 1.854 estudantes de graduação de quinze países: Austrália, Bulgária, Canadá, República da China, China (Hong Kong), Colômbia, República Dominicana, Egito, França, Alemanha, Índia, Romênia, Coréia do Sul, Espanha e Estados Unidos da América.

Kasser, em sua página pessoal da internet¹, explica que a *Aspiration Index* não precisa ser utilizada na sua totalidade, ou seja, os onze constructos não precisam ser necessariamente utilizados. Os constructos podem ser combinados de diferentes formas, dependendo do objetivo da pesquisa. Para esta pesquisa, que teve como objetivo investigar os valores pessoais e as aspirações futuras de licenciados em música para atuar na área de educação musical, foram selecionados seis constructos, que se mostraram mais pertinentes para avaliar as metas em relação à profissão. Estes constructos estão apresentados na figura a seguir, divididos em duas categorias genéricas, que são: metas intrínsecas e metas extrínsecas.

Figura 9: Constructos utilizados na EPAAF

Metas Intrínsecas	Metas Extrínsecas
<ul style="list-style-type: none"> • Comunidade • Afiliação • Autoaceitação 	<ul style="list-style-type: none"> • Conformidade • Popularidade • Dinheiro

Fonte: A autora

Segundo Pasquali (2001) “independente da qualidade dos itens, a resposta a eles pode ser desvirtuada por fatores relativos ao sujeito que a eles reage” (p. 99). Ou seja, por mais adequada e validada que a escala seja ao ser apresentada para uma amostra de outro contexto, ela pode apresentar dados errôneos. O autor argumenta que “a cultura como causa de erros de respostas relaciona-se ao problema de transferência de instrumentos psicológicos para outras populações para as quais eles não foram especificamente construídos e validados” (p. 99).

Assim, nesta pesquisa a tradução das questões da escala *Aspiration Index*, referente aos constructos selecionados, não se

¹ <http://faculty.knox.edu/tkasser/aspirations.html>

mostrou satisfatória para atender às características da amostra. Ao ser realizada a primeira tradução para o português, percebeu-se que algumas questões refletem as características culturais dos Estados Unidos da América, país de origem da escala. Em função disto e, levando em consideração as características do educador musical brasileiro, já discutido anteriormente, a criação de uma nova escala com referência na *Aspiration Index* mostrou-se mais eficaz para investigar as metas motivacionais de atuação profissional de licenciados em música no presente e no futuro. Outra mudança realizada foi que na escala original os participantes respondem em uma escala Likert de nove pontos. Para responder a escala, a pessoa deve, primeiramente, pensar na chance de esta afirmativa acontecer e, depois, na importância deste fato. Na escala construída para esta pesquisa, pediu-se para os licenciados responderem pensando, primeiramente, na sua situação atual e, depois, pensando no futuro em uma escala Likert de cinco pontos.

Além disso, foi incluída uma parte de caracterização da amostra com questões referentes aos dados demográficos, formação acadêmica e dados profissionais. Na tabela 2, a seguir, está um exemplo de questão para cada constructo analisado.

Tabela 2: Exemplo de questão por constructo

Constructo	Exemplo de Questão
Sucesso Financeiro	Como professor de música, eu tenho uma vida financeira estável e posso realizar investimentos.
Popularidade	Por meio da minha profissão sou reconhecido pela sociedade.
Conformidade	Enquanto professor de música, contento-me com o espaço que me é destinado pelos meus empregadores e/ou chefes de setor.
Autoaceitação	Enquanto professor de música, sinto-me bem em relação às minhas habilidades e competências.

Afiliação	Em meu ambiente de trabalho realizo parcerias e tenho a oportunidade de desenvolver projetos juntamente com meus colegas.
Comunidade	Com a minha formação eu posso ajudar os outros, não importando o retorno que terei.

Criada a primeira versão da “Escala sobre Atuação Profissional Atual e Aspirações Futuras”, ou EAPAAF, as questões foram inseridas no Programa Survey Monkey. Este programa é uma plataforma on-line para a realização de Surveys e pode ser utilizada em diferentes versões, a primeira, gratuita (com acesso a apenas algumas funcionalidades) e a segunda paga, (com acesso a todas as funcionalidades). Nesta pesquisa utilizou-se a versão paga por esta ter maiores recursos.

Figura 10: Interface inicial do programa Survey Monkey



Fonte: Disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/>

Após a inserção e definição do *layout*, um pré-teste foi realizado. A EAPAAF foi enviada para nove membros do grupo de pesquisa FAPROM, que possuem diferentes formações na área da música: licenciandos, licenciados, bacharéis, mestrandos, mestres, doutorandos e doutores.

Abaixo de cada questão foi inserido um campo para comentários, para que os respondentes pudessem escrever alguma dificuldade encontrada ou sugestão. Depois de obtidas as respostas, foi realizada uma análise detalhada dos comentários do grupo e, com a correção de erros técnicos e reformulação de algumas questões, chegou-se à primeira versão da escala.

A EAPAAF, em sua primeira versão, possuía um total de quarenta e três questões, incluindo as questões preliminares. Do total, vinte e quatro faziam parte da escala que avalia as metas motivacionais. As questões sobre dados demográficos foram apresentadas de forma objetiva e, em alguns casos possuíam lógica de questão que, dependendo da resposta (como Sim ou Não, por exemplo), direciona para subcategorias de respostas ou explicações condizentes com a pergunta anterior. Esse mecanismo possibilitou uma relação mais dinâmica para o respondente e uma consequente diminuição do tempo de resposta do questionário. Apenas a última questão, que perguntava sobre o emprego dos sonhos, possuía resposta aberta sem limite de caracteres. Uma questão adicional foi realizada logo após as perguntas referentes a sexo e idade, que era: “Você possui Licenciatura em Música ou Licenciatura em Educação Artística com ênfase em Música, concluída a partir do ano de 1998?”. Esta pergunta foi colocada para garantir que o respondente tenha as características da amostra desta pesquisa. Caso o respondente dissesse que não, o programa direcionava para o fim da escala na parte dos agradecimentos e comentários.

Os critérios para a seleção da amostra foram assim estabelecidos: possuir o título de Licenciado em Música ou Licenciado em Educação Artística, com ênfase em Música, com a obtenção do grau a partir do ano de 1998. A determinação do ano de corte deu-se pelo entendimento de que profissionais licenciados em música com experiência profissional de até quinze anos (no momento da primeira coleta de dados em 2013) ainda possuem um longo caminho

profissional e suas aspirações profissionais são diferentes das de profissionais que estão próximos da aposentadoria.

É fundamental salientar que, por ser uma pesquisa de cunho quantitativo e utilizar-se de uma amostra para investigar as percepções de metas de licenciados em música do Brasil, por mais cuidado que se tenha na seleção da amostra, ela sempre deixará algo a desejar no sentido de serem perfeitamente representativas da população estudada (PASQUALI, 2001, p. 79). Outro aspecto relevante da seleção da amostra está no Consentimento Livre e Esclarecido para participar da pesquisa. Este procedimento ético de pesquisa seguiu os seguintes passos: primeiramente foi feito o contato com os licenciados por e-mail, onde foram explicados os objetivos da pesquisa e a sua importância; ao possuir interesse na pesquisa, o licenciado poderia acessar o *link* que o direcionava para a EAPAAF; para concluir, na primeira página da EAPAAF estava o Consentimento Livre e Esclarecido em que o licenciado aceitava ou não participar da pesquisa clicando em um botão específico e somente após ter aceitado participar da pesquisa, era direcionado para o questionário.

Com o instrumento de coleta de dados reformulado a partir dos dados obtidos na pesquisa piloto (a versão final da Escala, com todas as suas questões, encontra-se no Apêndice), iniciou-se uma nova coleta de dados.

Por se tratar de uma coleta de dados via questionário online, não se pode garantir a qualidade do ambiente físico em que o respondente estará, como, por exemplo, se o lugar estará tranquilo para que ele possa concentrar-se no questionário, se a internet não irá falhar e, também, a qualidade do ambiente psicológico, ou seja, se o indivíduo sente-se confortável para responder as questões. O ambiente psicológico é apontado por Pasquali (2001, p. 40) ao dizer que “quanto às questões psicológicas, é preciso que o testando compreenda exatamente a tarefa a executar”. Estes pontos levantados

são importantes para deixar claro que, mediante esta pesquisa, não se pretendeu obter dados absolutos sobre as variáveis abordadas.

A amostra desta pesquisa foi coletada por meio de diferentes técnicas. A primeira foi a Bola de Neve, que ocorreu da seguinte forma: a partir dos contatos que a autora possuía de seus conhecidos que fazem parte da amostra, ela enviou os questionários e solicitou a sua colaboração para a indicação de novos participantes. Com estes novos contatos, um cadastro foi realizado na própria base de dados do programa Survey Monkey e um convite foi enviado para o e-mail indicado; caso o participante aceitasse participar da pesquisa, ele poderia indicar novos contatos e, assim, sucessivamente.

Além da técnica Bola de Neve, um levantamento de todas as Instituições de Ensino Superior que oferecem o curso de Licenciatura em Música foi realizado. Este levantamento teve como principal objetivo conhecer a distribuição geográfica dos cursos de licenciatura em música do Brasil e, por intermédio disto, buscar nas redes sociais os egressos desses cursos e convidá-los para participar da pesquisa. Os dados deste levantamento estão apresentados no capítulo “Cursos de Licenciatura em Música no Brasil” e foram atualizados para esta publicação.

Outro meio de divulgação da pesquisa foi mediante listas de e-mails como, por exemplo, o grupo “Professores de Música do Brasil” que possuía um cadastro de 548 profissionais da área².

Durante os meses de maio a setembro de 2014 foram enviados 2.154 convites pela programa Survey Monkey, contendo a carta de apresentação e o *link* de acesso à pesquisa. Destes, 419 acessaram o questionário e 339 o responderam por completo. Com base nos questionários válidos, iniciou-se o tratamento estatístico dos dados e a análise de dados que será apresentada no próximo capítulo.

2 Dado fornecido pelo moderador do grupo no mês de dezembro de 2013.

Os dados coletados foram armazenados automaticamente no programa Survey Monkey, que gerou um banco de dados. Este banco de dados pode ser exportado de diferentes formas: com base em tendências temporais de respostas; com o resumo das respostas; e com respostas individuais. A exportação no formato resumido serve para a análise descritiva dos dados, enquanto o formato individual permite a aplicação de testes estatísticos.

A análise de dados quantitativos foi realizada por meio da estatística que, por sua vez, pode ser: descritiva ou inferencial. A estatística descritiva é realizada a partir da distribuição de frequências que, segundo Barbetta (2008) “compreendem a organização dos dados de acordo com as ocorrências dos diferentes resultados observados” (p. 16). A partir dessa distribuição, uma análise exploratória pode ser feita para buscar um padrão ou modelo que possa nortear futuras análises. A estatística inferencial serve para testar hipóteses formuladas e verificar, mediante testes estatísticos, se elas se confirmam. Barbetta (2008) afirma que

é fundamental se testar as hipóteses formuladas, pois estas, quando comprovadas estatisticamente, passam a servir de suporte para outras pesquisas, construindo-se, assim, um encadeamento de conhecimentos, levando-nos a novas fronteiras do saber (p. 19).

A partir dessa afirmação, o autor apresenta o seguinte esquema (Figura 11).

Figura 11: Processo interativo da evolução do conhecimento, segundo Barbetta (2008)



Fonte: A autora

Os testes estatísticos realizados para a validação da escala, na fase piloto, foram: Alpha de Cronbach e Coeficiente de Correlação Linear de Pearson. Já na coleta final de dados, os testes estatísticos realizados foram: Alpha de Cronbach, Análise Fatorial, Coeficiente de Correlação Linear de Pearson e Teste-T. Apresento, a seguir, uma breve explicação sobre a finalidade de cada um desses testes.

O Alpha de Cronbach é uma medida de confiabilidade, utilizada para verificar a coerência dos dados e a confiabilidade dos itens da escala. De acordo com Field (2009) “confiabilidade significa apenas que a escala deve, consistentemente, refletir o constructo que está medindo” (p. 593). Esta medida de Alpha foi um meio de solucionar o problema da divisão da amostra para fins de análise meio-a-meio. Ou seja, é

uma medida vagamente equivalente à separação dos dados em dois de todas as maneiras possíveis e com coeficiente de correlação calculado para cada parte. A média desses valores é o Alpha de Cronbach, a medida mais comum de confiabilidade (FIELD, 2009, p. 594).

Para a interpretação do valor de Alpha é importante considerar o número de itens da escala. Atualmente a tendência é que cada escala tenha seu próprio valor adequado de Alpha. Em linhas gerais, acredita-se que um valor de 0,7 a 0,8 é aceitável, enquanto que valores mais baixos são considerados não-confiáveis. Field (2009) comenta que, para testes de habilidade, um ponto de corte mais adequado seria 0,7, enquanto que, para constructos psicológicos, podem ser considerados valores inferiores, dada a diversidade dos constructos que estão sendo medidos. Grouzet et al. (2005) afirmam que, para a *Aspiration Index*, o valor de Alpha deve ser de no mínimo 0,6 para que o estudo seja confiável.

O teste Coeficiente de Correlação Linear de Pearson é utilizado para correlacionar dados de duas variáveis quantitativas. Barbeta

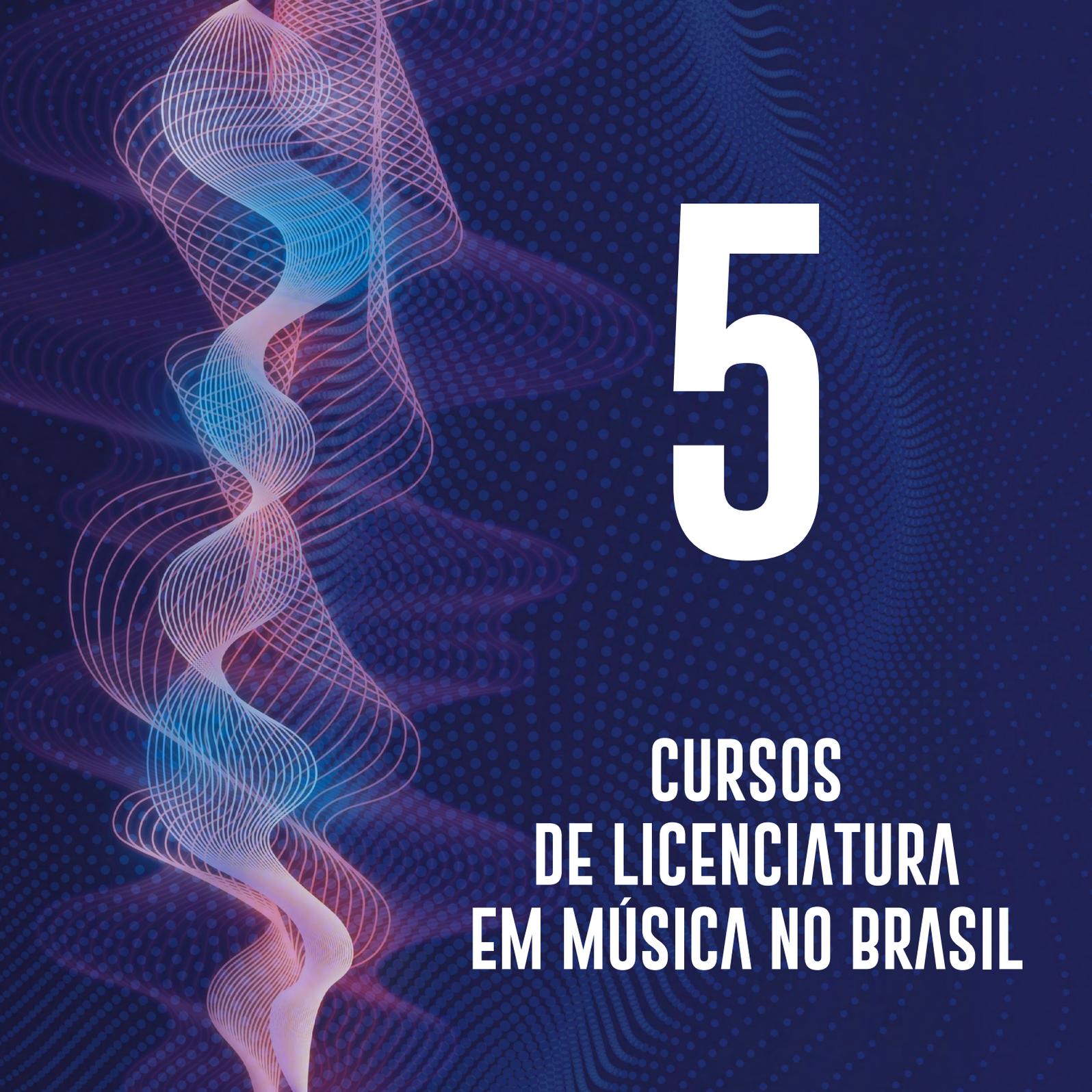
(2008) explica que independente do conjunto de dados, o valor do Coeficiente de Correlação de Pearson (r) encontrar-se-á no intervalo de -1 a 1. Quanto mais próximo de 1, mais forte é a correlação, enquanto que $r = -1$ representa uma correlação inversa e $r = 0$, ausência de correlação.

A Análise Fatorial é uma técnica de análise multivariada de dados, utilizada com o propósito de definir a estrutura das variáveis de uma escala. Segundo Hair *et al.* (2009)

a análise fatorial fornece as ferramentas para analisar a estrutura das inter-relações (correlações) em um grande número de variáveis (p. ex., escores de teste, itens de teste, respostas a questionários) definindo conjuntos de variáveis que são fortemente inter-relacionados, conhecidos como fatores. Esses grupos de variáveis (fatores), que são por definição altamente inter correlacionados, são considerados como representantes de dimensões dentro dos dados (p. 102).

Essa análise dentro da pesquisa serviu como base para a validação dos itens da escala construída para esta pesquisa. O processo de validação dos itens, agrupados em constructos, é que irá determinar a qualidade do instrumento de coleta de dados, bem como indicar possíveis problemas de construção da escala. Desta forma, uma futura reestruturação do instrumento poderá ser realizada com a finalidade de refinar os itens, caso seja necessário.

O Teste-T é utilizado para comparar dois conjuntos de dados quantitativos, utilizando os seus valores médios. Esse teste pode ser realizado em amostras pareadas e em amostras independentes.



5

**CURSOS
DE LICENCIATURA
EM MÚSICA NO BRASIL**

Como parte do levantamento de dados acerca dos licenciados em música do Brasil, conhecer a distribuição geográfica dos cursos de formação se fez necessário. Embora os dados dos cursos de licenciatura sejam disponíveis para consulta no Portal e-MEC, é necessário um trabalho de lapidação dos dados. Após este processo de organização dos dados disponibilizados no Portal e-MEC se chegou ao número de 128 cursos de Licenciatura em Música, entre a modalidade presencial e a distância. As tabelas com o nome dos cursos foram organizadas por estado, de acordo com as cinco regiões do país: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Cabe ressaltar que nesta listagem não estão relacionados os polos onde são ofertados os cursos de Licenciatura em música na Modalidade a distância, somente a sede oficial de registro dos cursos junto ao MEC. Apresento a seguir um resumo com os dados referentes a cada região do Brasil.

Figura 12: Mapa das cinco regiões do Brasil



Fonte: Disponível em: <http://marcosbau.com.br/>

INSTITUIÇÕES QUE FORMAM PROFESSORES DE MÚSICA NA REGIÃO NORTE DO BRASIL

Na região Norte foram encontrados onze cursos presenciais de Licenciatura em Música. Todos os estados possuem pelo menos um curso com administração pública, seja estadual ou federal. As tabelas a seguir apresentam essa distribuição.

Tabela 3: Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música em Roraima

RORAIMA			
Instituição(IES)	Sigla	Nome do Curso	Modalidade
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA	UFRR	MÚSICA	Presencial

Fonte: Cadastro das instituições de Ensino Superior. <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 18 de maio de 2020.

Tabela 4: Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música no Acre

ACRE			
Instituição(IES)	Sigla	Nome do Curso	Modalidade
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	UFAC	MÚSICA	Presencial

Fonte: Cadastro das instituições de Ensino Superior. <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 18 de maio de 2020.

Tabela 5: Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música no Amazonas

AMAZONAS			
Instituição(IES)	Sigla	Nome do Curso	Modalidade
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	UFAM	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	UEA	MÚSICA	Presencial

Fonte: Cadastro das instituições de Ensino Superior. <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 18 de maio de 2020.

Tabela 6: Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música em Rondônia

RONDÔNIA			
Instituição(IES)	Sigla	Nome do Curso	Modalidade
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	UNIR	MÚSICA	Presencial

Fonte: Cadastro das instituições de Ensino Superior. <http://emec.mec.gov.br/> . Acesso em 18 de maio de 2020.

Tabela 7: Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música no Pará

PARÁ			
Instituição(IES)	Sigla	Nome do Curso	Modalidade
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	UFPA	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	UEPA	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	UEPA	MÚSICA - PIANO	Presencial

Fonte: Cadastro das instituições de Ensino Superior. <http://emec.mec.gov.br/> . Acesso em 18 de maio de 2020.

Tabela 8: Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música em Tocantins

TOCANTINS			
Instituição(IES)	Sigla	Nome do Curso	Modalidade
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS	UFT	EDUCAÇÃO DO CAMPO - LINGUAGENS E CÓDIGOS (ARTES E MÚSICA)	Presencial

Fonte: Cadastro das instituições de Ensino Superior. <http://emec.mec.gov.br/> . Acesso em 18 de maio de 2020.

Tabela 9: Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música em Amapá

AMAPÁ			
Instituição(IES)	Sigla	Nome do Curso	Modalidade
INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DO AMAPÁ	IESAP	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ	UEAP	MÚSICA - MÚSICA POPULAR BRASILEIRA	Presencial

Fonte: Cadastro das instituições de Ensino Superior. <http://emec.mec.gov.br/> . Acesso em 18 de maio de 2020.

INSTITUIÇÕES QUE FORMAM PROFESSORES DE MÚSICA NA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL

A Região Nordeste é a que apresenta o maior número de cursos com administração pública no Brasil. No total são 27 cursos, sendo três na modalidade a distância, com polos em diferentes localidades.

É na região nordeste que foi criado o primeiro curso de licenciatura em música ligado a um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do país.

Tabela 10: Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música no Maranhão

MARANHÃO			
Instituição(IES)	Sigla	Nome do Curso	Modalidade
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO	UEMA	MÚSICA	A Distância
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO	UEMA	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	UFMA	MÚSICA	Presencial

Fonte: Cadastro das instituições de Ensino Superior. <http://emec.mec.gov.br/> . Acesso em 18 de maio de 2020.

Tabela 11: Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música no Piauí

PIAUÍ			
Instituição(IES)	Sigla	Nome do Curso	Modalidade
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	UFPI	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	Presencial
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	UFPI	MÚSICA	Presencial

Fonte: Cadastro das instituições de Ensino Superior. <http://emec.mec.gov.br/> . Acesso em 18 de maio de 2020.

Tabela 12: Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música no Ceará

CEARÁ			
Instituição(IES)	Sigla	Nome do Curso	Modalidade
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ	IFCE	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	UECE	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI	UFCA	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	UFC	MÚSICA	Presencial

Fonte: Cadastro das instituições de Ensino Superior. <http://emec.mec.gov.br/> . Acesso em 18 de maio de 2020.

Tabela 13: Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música no Rio Grande do Norte

RIO GRANDE DO NORTE			
Instituição(IES)	Sigla	Nome do Curso	Modalidade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	UERN	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	UFRN	MÚSICA	Presencial

Fonte: Cadastro das instituições de Ensino Superior. <http://emec.mec.gov.br/> . Acesso em Acesso em 18 de maio de 2020.

Tabela 14: Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música na Paraíba

PARAÍBA			
Instituição(IES)	Sigla	Nome do Curso	Modalidade
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	UFPB	MÚSICA - EDUCAÇÃO MUSICAL	Presencial
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	UFPB	MÚSICA - INSTRUMENTO/ CANTO	Presencial
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	UFCG	MÚSICA	Presencial

Fonte: Cadastro das instituições de Ensino Superior. <http://emec.mec.gov.br/> . Acesso em 18 de maio de 2020.

Tabela 15: Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música em Pernambuco

PERNAMBUCO			
Instituição(IES)	Sigla	Nome do Curso	Modalidade
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano	IF Sertão	MÚSICA	Presencial
FACULDADE STBNB	-	MÚSICA	Presencial
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO	IFPE	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	UFPE	MÚSICA	Presencial

Fonte: Cadastro das instituições de Ensino Superior. <http://emec.mec.gov.br/> . Acesso em 18 de maio de 2020.

Tabela 16: Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música em Alagoas

ALAGOAS			
Instituição(IES)	Sigla	Nome do Curso	Modalidade
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	UFAL	MÚSICA	Presencial

Fonte: Cadastro das instituições de Ensino Superior. <http://emec.mec.gov.br/> . Acesso em 18 de maio de 2020.

Tabela 17: Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música na Bahia

BAHIA			
Instituição(IES)	Sigla	Nome do Curso	Modalidade
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA	UEFS	MÚSICA	Presencial
FACULDADE EVANGÉLICA DE SALVADOR	FACESA	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR	UCSAL	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	UNEB	MÚSICA	A Distância
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA	UFRB	MÚSICA - MÚSICA POPULAR BRASILEIRA	Presencial
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA	UFRB	MÚSICA - MÚSICA POPULAR BRASILEIRA	A Distância

Fonte: Cadastro das instituições de Ensino Superior. <http://emec.mec.gov.br/> . Acesso em 18 de maio de 2020.

Tabela 18: Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música em Sergipe

SERGIPE			
Instituição(IES)	Sigla	Nome do Curso	Modalidade
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	MÚSICA	Presencial

Fonte: Cadastro das instituições de Ensino Superior. <http://emec.mec.gov.br/> . Acesso em 18 de maio de 2020.

INSTITUIÇÕES QUE FORMAM PROFESSORES DE MÚSICA NA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL

A Região Centro-Oeste é a que possui a menor quantidade de cursos. São seis cursos no total sendo que a Universidade de Brasília oferece também a modalidade a distância em diversos polos pelo Brasil.

Tabela 19: Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música no Mato Grosso do Sul

MATO GROSSO DO SUL			
Instituição(IES)	Sigla	Nome do Curso	Modalidade
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	UFMS	MÚSICA	Presencial

Fonte: Cadastro das instituições de Ensino Superior. <http://emec.mec.gov.br/> . Acesso em 18 de maio de 2020.

Tabela 20: Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música no Mato Grosso

MATO GROSSO			
Instituição(IES)	Sigla	Nome do Curso	Modalidade
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	UFMT	MÚSICA	Presencial

Fonte: Cadastro das instituições de Ensino Superior. <http://emec.mec.gov.br/> . Acesso em 18 de maio de 2020.

Tabela 21: Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música em Goiás

GOIÁS			
Instituição(IES)	Sigla	Nome do Curso	Modalidade
FACULDADE SERRA DA MESA	FASEM	MÚSICA	Presencial
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS	IFG	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	UFG	MÚSICA - CANTO	Presencial

Fonte: Cadastro das instituições de Ensino Superior. <http://emec.mec.gov.br/> . Acesso em 18 de maio de 2020.

Tabela 22: Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música no Distrito Federal

DISTRITO FEDERAL			
Instituição(IES)	Sigla	Nome do Curso	Modalidade
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UNB	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UNB	MÚSICA	A Distância

Fonte: Cadastro das instituições de Ensino Superior. <http://emec.mec.gov.br/> . Acesso em 18 de maio de 2020.

INSTITUIÇÕES QUE FORMAM PROFESSORES DE MÚSICA NA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL

A Região Sudeste é a que concentra a maior oferta de cursos de Licenciatura em Música. Dentre cursos na modalidade presencial e a distância são encontrados 56 registros. Destes, um total de 32 estão localizados no estado de São Paulo.

Tabela 23: Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música no Rio de Janeiro

RIO DE JANEIRO			
Instituição(IES)	Sigla	Nome do Curso	Modalidade
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	UFRJ	MÚSICA	Presencial
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BARRA MANSA	UBM	MÚSICA	Presencial
CONSERVATÓRIO BRASILEIRO DE MÚSICA - CENTRO UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO	CBM-UniCBE	MÚSICA	Presencial
CONSERVATÓRIO BRASILEIRO DE MÚSICA - CENTRO UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO	CBM-UniCBE	MÚSICA - MÚSICA POPULAR BRASILEIRA	Presencial
FACULDADE BATISTA DO RIO DE JANEIRO	FABAT	MÚSICA	Presencial
INSTITUTO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR CONTINUADA	IBEC	MÚSICA	Presencial
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE	IF Fluminense	MÚSICA - EDUCAÇÃO MUSICAL	Presencial
UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES	UCAM	MÚSICA	Presencial

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS	UCP	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	UNIRIO	MÚSICA	Presencial

Fonte: Cadastro das instituições de Ensino Superior. <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 18 de maio de 2020.

Tabela 24: Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música em São Paulo

SÃO PAULO			
Sigla	Sigla	Nome do Curso	Modalidade
CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO	UNASP	MÚSICA	Presencial
Centro Universitário Campo Limpo Paulista	UNIFACCAMP	MÚSICA	Presencial
CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO	CEUCLAR	MÚSICA	A Distância
Centro Universitário das Américas	CAM	MÚSICA POPULAR BRASILEIRA	Presencial
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	UNINTER	MÚSICA	A Distância
CENTRO UNIVERSITÁRIO ÍTALO-BRASILEIRO	UNIÍTALO	MÚSICA POPULAR BRASILEIRA	A Distância
CENTRO UNIVERSITÁRIO ÍTALO-BRASILEIRO	UNIÍTALO	MÚSICA POPULAR BRASILEIRA	Presencial
CENTRO UNIVERSITÁRIO NOSSA SENHORA DO PATROCÍNIO	CEUNSP	MÚSICA POPULAR BRASILEIRA	Presencial
CENTRO UNIVERSITÁRIO SAGRADO CORAÇÃO	UNISAGRADO	MÚSICA - EDUCAÇÃO MUSICAL	Presencial
CENTRO UNIVERSITÁRIO SANT'ANNA	UNISANT'ANNA	MÚSICA	Presencial

FACULDADE DE CIÊNCIAS DA FUNDAÇÃO INSTITUTO TECNOLÓGICO DE OSASCO	FAC-FITO	MÚSICA	Presencial
FACULDADE DE MÚSICA CARLOS GOMES	FMCG	MÚSICA	Presencial
FACULDADE INTEGRADA DE CAMPINAS	FACULDADE FAICA	MÚSICA	Presencial
FACULDADE INTEGRAL CANTAREIRA	F.I.C.	MÚSICA	Presencial
FACULDADE NAZARENA DO BRASIL	FNB	MÚSICA	Presencial
FACULDADE PAULISTA DE ARTES	FPA	MÚSICA	Presencial
FACULDADE SANTA CECÍLIA	FASC	MÚSICA	Presencial
FACULDADE SANTA MARCELINA	FASM	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - MÚSICA	Presencial
FIAM-FAAM - CENTRO UNIVERSITÁRIO	UNIFIAM-FAAM	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI	UAM	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS	UNISANTOS	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO	UNAERP	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	USP	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA COM HABILITAÇÃO EM MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	USP	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE DE SOROCABA	UNISO	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ	UNITAU	MÚSICA	A Distância

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA	UNOESTE	MÚSICA	A Distância
UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA	UNOESTE	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	UNICAMP	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	UNICAMP	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	UFSCAR	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	UNIMEP	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS	UNIMES	MÚSICA	A Distância
UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS	UNIMES	MÚSICA	Presencial

Fonte: Cadastro das instituições de Ensino Superior. <http://emec.mec.gov.br/> . Acesso em 18 de maio de 2020.

Tabela 25: Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música no Espírito Santo

ESPÍRITO SANTO			
Instituição(IES)	Sigla	Nome do Curso	Modalidade
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	UFES	MÚSICA	Presencial
FACULDADE DE MUSICA DO ESPIRITO SANTO "MAURICIO DE OLIVEIRA"	FAMES	MÚSICA	Presencial

Fonte: Cadastro das instituições de Ensino Superior. <http://emec.mec.gov.br/> . Acesso em 18 de maio de 2020.

Tabela 26: Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música em Minas Gerais

MINAS GERAIS			
Instituição(IES)	Sigla	Nome do Curso	Modalidade
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	UFU	MÚSICA	Presencial
CENTRO UNIVERSITÁRIO DO SUL DE MINAS	UNIS-MG	MÚSICA	A Distância
CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA IZABELA HENDRIX	CEUNIH	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	UEMG	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	UEMG	MÚSICA - EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR	Presencial
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS	UNIMONTES	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	UFJF	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	UFOP	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI	UFSJ	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE VALE DO RIO VERDE	UNINCOR	MÚSICA	A Distância
UNIVERSIDADE VALE DO RIO VERDE	UNINCOR	MÚSICA	Presencial

Fonte: Cadastro das instituições de Ensino Superior. <http://emec.mec.gov.br/> . Acesso em 18 de maio de 2020.

INSTITUIÇÕES QUE FORMAM PROFESSORES DE MÚSICA NA REGIÃO SUL DO BRASIL

Na Região Sul foram encontrados 28 cursos de Licenciatura em Música. Dentre estes registros, chama a atenção o estado do Paraná, que possui cinco cursos com administração Estadual. Do número total de cursos, apenas dois cursos na modalidade EAD foram encontrados.

Tabela 27: Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música no Rio Grande do Sul

RIO GRANDE DO SUL			
Instituição(IES)	Sigla	Nome do Curso	Modalidade
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	MÚSICA	A Distância
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA	UNIPAMPA	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	MÚSICA	Presencial
Faculdades EST	EST	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	UFPEL	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	UCS	MÚSICA	Presencial
CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA	IPA	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	UPF	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL	UERGS	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM	MÚSICA	Presencial
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO IVOTI	ISEI	MÚSICA	Presencial

Fonte: Cadastro das instituições de Ensino Superior. <http://emec.mec.gov.br/> . Acesso em 18 de maio de 2020.

Tabela 28: Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música em Santa Catarina

SANTA CATARINA			
Instituição(IES)	Sigla	Nome do Curso	Modalidade
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	UDESC	MÚSICA	Presencial
Centro Universitário - Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul	Católica em Jaraguá	MÚSICA	Presencial
CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI	UNIASSELVI	MÚSICA	A Distância
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ	UNOCHAPECÓ	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE DO CONTESTADO	UNC	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	UNOESC	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	UNOESC	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	UNIVALI	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	FURB	MÚSICA	Presencial

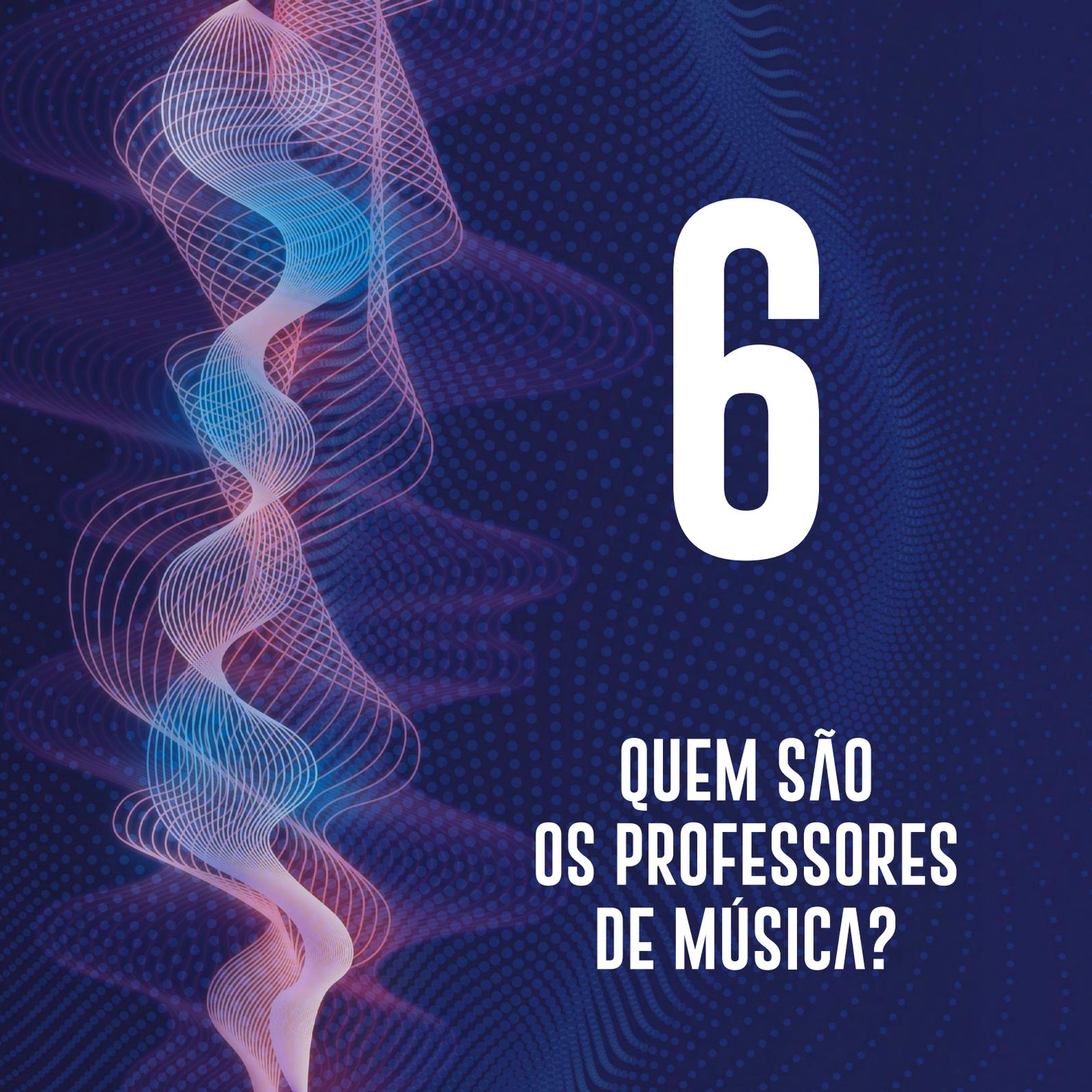
Fonte: Cadastro das instituições de Ensino Superior. <http://emec.mec.gov.br/> . Acesso em 18 de maio de 2020.

Tabela 29: Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música no Paraná

PARANÁ			
Instituição(IES)	Sigla	Nome do Curso	Modalidade
FACULDADE DE CASCAVEL	-	MÚSICA	Presencial
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	PUCPR	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE CESUMAR	UNICESUMAR	MÚSICA POPULAR BRASILEIRA	Presencial

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	UEL	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	UEM	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	UEPG	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ	UNESPAR	MÚSICA	Presencial
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	MÚSICA	Presencial

Fonte: Cadastro das instituições de Ensino Superior. <http://emec.mec.gov.br/> . Acesso em 18 de maio de 2020.



6

**QUEM SÃO
OS PROFESSORES
DE MÚSICA?**

Neste capítulo os dados obtidos na pesquisa são apresentados e analisados. Para tal o uso da estatística descritiva e inferencial foi utilizado com o objetivo de organizar os dados, validar estatisticamente as questões da escala e realizar cruzamentos pertinentes para a interpretação dos dados.

Apresento primeiramente os dados da estatística descritiva, com a caracterização da amostra total desta pesquisa, seguida da estatística inferencial, com a Análise Fatorial, Correlação Linear de Pearson e Teste-T. Para finalizar, apresento uma discussão trazendo o referencial teórico utilizado para a leitura dos dados.

ESTATÍSTICA DESCRITIVA

Caracterização da Amostra

A amostra total desta pesquisa foi constituída de 339 licenciados em música, de diferentes partes do país, que receberam o convite e aceitaram participar da investigação. Destes, 337 responderam a todas as questões, porém os 339 foram considerados para efeitos de análise. A coleta de dados foi um expressivo determinante para os resultados obtidos. Com o número total de respondentes foi possível realizar os testes estatísticos de validação da escala. Foram mais de 2 mil e-mails enviados e a taxa de retorno representou apenas cerca de 15%. Esta dificuldade em coletar dados em pesquisas quantitativas na área de educação musical já foi apontada por Figueiredo e Soares (2012). Por outro lado, o número de respondentes desta pesquisa já é significativo estatisticamente para iniciarmos uma discussão sobre as características destes licenciados frente ao mercado de trabalho.

Os licenciados em música, participantes desta pesquisa, possuíam idade entre 20 e 68 anos, sendo a média 33,34 anos e o desvio padrão 8,2 anos. Em relação ao sexo, a amostra apresentou-se bem equilibrada, sendo 49,1% mulheres (163 participantes) e 50,9% homens (169 participantes), conforme apresentado na tabela 30. Este dado chama a atenção por historicamente a profissão docente estar ligada ao sexo feminino.

Tabela 30: Sexo dos participantes

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Sexo	Mulher	163	48,4	49,1	49,1
	Homem	169	50,1	50,9	100,0
	Total	332	98,5	100,0	
Faltando		5	1,5		
Total		337	100,0		

Um dos pré-requisitos estabelecidos para compor a amostra da pesquisa era ter terminado o curso de licenciatura em música a partir do ano de 1998. Conforme mostra a tabela 31, podemos observar que a amostra está bem distribuída nos anos, contudo os anos com maior número de formandos desta amostra foram 2012 (13%) e 2010 (10,5%). Se dividirmos a amostra em três grupos, considerando de 1998 a 2003, 2004 a 2009, 2010 a 2014, podemos observar que a maior concentração de respondentes dá-se nos últimos cinco anos, com 44,8% da amostra. Levando em consideração que a amostra contava com participantes formados desde o ano de 1998, esta concentração nos últimos cinco anos pode ser um efeito da técnica de coleta de dados Bola de Neve, uma vez que os participantes tendem a indicar colegas da mesma faixa etária. Ainda, esta concentração pode ser também um reflexo da criação dos novos cursos de licenciatura devido às políticas públicas voltadas para a área de Artes (MATEIRO, 2013).

Tabela 31: Ano de conclusão do curso de graduação

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Ano	1998	15	4,5	4,5	4,5
	1999	6	1,8	1,8	6,3
	2000	8	2,4	2,4	8,7
	2001	6	1,8	1,8	10,5
	2002	13	3,9	3,9	14,5
	2003	8	2,4	2,4	16,9
	2004	20	5,9	6,0	22,9
	2005	17	5,0	5,1	28,0
	2006	15	4,5	4,5	32,5
	2007	23	6,8	6,9	39,5
	2008	25	7,4	7,5	47,0
	2009	27	8,0	8,1	55,1
	2010	35	10,4	10,5	65,7
	2011	32	9,5	9,6	75,3
	2012	43	12,8	13,0	88,3
2013	31	9,2	9,3	97,6	
2014	8	2,4	2,4	100,0	
	Total	332	98,5	100,0	
Faltando		5	1,5		
Total		337	100,0		

Outro dado, quanto à característica da amostra, é que 92,3% frequentaram um curso presencial de Licenciatura em Música, conforme mostra a tabela 32. Apesar da implementação dos cursos a distância em música no Brasil, não se conseguiu uma maior representatividade desses estudantes nesta pesquisa, talvez pela característica da coleta de dados por meio da técnica da Bola de Neve. Sendo assim, não foi possível efetuar cruzamentos com este dado. Em relação às

instituições de origem destes licenciados, encontramos representantes de 67 Instituições de Ensino Superior espalhadas pelas 5 regiões do país. Não foi visível nenhuma concentração significativa na amostra.

Tabela 32: Modalidade do curso de graduação

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Modalidade	Presencial	311	92,3	93,7	93,7
	A distância	21	6,2	6,3	100,0
	Total	332	98,5	100,0	
Faltando		5	1,5		
Total		337	100,0		

O estado onde residem os participantes também foi distribuído, todavia houve uma maior concentração de participantes dos estados do Sul do país. Na tabela a seguir estão apresentadas as frequências por estado.

Tabela 33: Estados em que residem os participantes

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Estado	Moro em outro país	6	1,8	1,8	1,8
	Acre	3	,9	,9	2,7
	Bahia	16	4,7	4,8	7,5
	Ceará	10	3,0	3,0	10,5
	Distrito Federal	12	3,6	3,6	14,2
	Goiás	8	2,4	2,4	16,6
	Espírito Santo	11	3,3	3,3	19,9
	Maranhão	3	,9	,9	20,8
	Mato Grosso	1	,3	,3	21,1
	Minas Gerais	18	5,3	5,4	26,5
	Pará	4	1,2	1,2	27,7
	Paraíba	1	,3	,3	28,0
	Paraná	42	12,5	12,7	40,7
	Pernambuco	10	3,0	3,0	43,7
	Piauí	2	,6	,6	44,3
	Rio de Janeiro	30	8,9	9,0	53,3
	Rio Grande do Norte	7	2,1	2,1	55,4
	Rio Grande do Sul	76	22,6	22,9	78,3
	São Paulo	40	11,9	12,0	90,4
	Santa Catarina	31	9,2	9,3	99,7
Tocantins	1	,3	,3	100,0	
Total	332	98,5	100,0		
Faltando		5	1,5		
Total		337	100,0		

Ao realizar uma análise e agrupar os participantes por região, temos que 44,9% dos licenciados em música, respondentes desta pesquisa, residem na região Sul do país. Seguidos de 29,7% residentes na região Sudeste e 14,7% residentes na região Nordeste. A região Centro-Oeste teve apenas 6,6% dos participantes e a região Norte 2,1% dos participantes. Um dado que chamou à atenção é que 2,1% da amostra residem em outro país mas, mesmo assim, tiveram conhecimento da pesquisa e responderam o questionário.

Com relação à formação complementar dos pesquisados, 86,1% afirmaram que possuem alguma formação, além da graduação em Licenciatura em Música. Destes, 28% possuem outra graduação (96 participantes), 41,2% (139) frequentaram um curso de especialização, 38,3% (129) são mestres ou mestrandos e 8,9% (30) são doutores ou doutorandos. Cursos de extensão também foi a opção de 31,5% (105) dos pesquisados para formação complementar. Este expressivo número de professores com formação complementar apresenta-nos um perfil de profissionais que estão em busca de novos conhecimentos e estão inquietos com sua própria formação. Ballantyne, Kerchner e Aróstegui (2012) colocam que a prática do professor é determinada pela combinação de sua formação com o contexto no qual ele está inserido. Além disso, a sua identidade profissional é fundamental na sua prática. Ou seja, ao buscarmos constantes formações, estaremos abertos a novos conhecimentos, além dos ofertados pelo curso de graduação revelam-nos uma identidade com traços de autodeterminação. Assim, esta busca pode refletir um perfil de profissionais com comportamento autônomo. Outro fator que pode ter influência neste grande número de profissionais que buscam formação complementar é a estrutura da carreira docente na esfera pública. Neste setor os professores progredem na carreira e, conseqüentemente, ganham melhores salários, de acordo com suas formações e cursos que fazem ao longo do tempo.

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

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

Os licenciados, em maioria (80,4%), afirmaram que já atuavam no momento em que se formaram. Um dado curioso é que 43,9% (148) afirmaram que já atuavam na área de educação musical antes mesmo de entrar no curso e 22% (74) começaram a trabalhar na área de educação musical durante os primeiros semestres, antes da metade do curso, como é demonstrado na tabela 34.

Tabela 34: Desde quando atua na área de Educação Musical

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Desde	Não atua	2	,6	,7	,7
	Antes de entrar no curso	148	43,9	54,6	55,4
	Desde os primeiros semestres	74	22,0	27,3	82,7
	Desde os últimos semestres	47	13,9	17,3	100,0
	Total	271	80,4	100,0	
Faltando		66	19,6		
Total		337	100,0		

A ampliação do mercado para a área de educação musical e a possibilidade de melhores condições de trabalho após a conclusão do curso de licenciatura são fatores que devem ser observados a partir destes dados. Se por um lado existe a carência de profissionais capacitados, por outro ainda é possível trabalhar na área sem um curso superior. As escolas de música livres não exigem profissionais com graduação para darem aula, diferentemente das escolas de educação básica que exigem profissionais com o curso de licenciatura. Com os avanços conquistados pela área, desde a LDB 9394/96, a figura do licenciado em música ganha um papel de destaque relacionado

ao ensino de música nas escolas. Porém com a falta de profissionais capacitados para suprir a demanda nacional, outras pessoas vêm ocupando esses espaços, por meio de programas governamentais como, por exemplo, o Mais Educação. Por um lado a área ganha papel de destaque na escola, por outro perde-se um espaço de atuação para os profissionais da área.

Descrição dos Constructos Estudados

As questões da escala dos seis constructos estudados: Sucesso Financeiro, Popularidade, Conformidade, Comunidade, Afiliação e Autoaceitação, foram agrupadas e uma média do score obtido em cada constructo foi feita. Desta forma, podemos observar que, quanto mais próximo de cinco é a média, maior é a percepção de verdade do constructo. Ou seja, de acordo com a escala Likert utilizada na pesquisa, as afirmações que apresentam valores iguais a 1= Falso, 3= Nem falso, Nem verdadeiro e 5= Verdadeiro. A tabela 35 representa as médias dos constructos na atualidade. Podemos observar que nenhum deles apresenta valor próximo a um, ou seja, nenhum constructo é considerado falso, embora os constructos de Sucesso Financeiro, Popularidade e Conformidade tenham valores bem próximos a três, o que representa que são neutros, nem falsos, nem verdadeiros. O constructo Comunidade foi o que obteve maior média, sendo o único que apareceu como verdadeiro para a amostra investigada. Sendo assim, podemos afirmar que os licenciados em música, participantes desta pesquisa, possuem um valor pessoal de pertencimento a uma comunidade e que trabalham com a intenção de melhorar o mundo por intermédio de suas ações e de seu trabalho enquanto educadores musicais.

Tabela 35: Média dos Constructos na Atualidade

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Sucesso Financeiro	337	1,00	5,00	2,6795	1,22724
Popularidade	337	1,00	5,00	3,1958	,88188
Conformidade	337	1,00	5,00	2,5230	,81720
Comunidade	337	1,00	5,00	4,2008	,84490
Afiliação	337	1,00	5,00	3,9763	,87297
Autoaceitação	337	1,00	5,00	3,9095	,77750
Total	337				

Já para uma situação futura, os licenciados em música investigados esperam que cinco dos constructos avaliados sejam realidade em suas vidas, são eles: Sucesso Financeiro, Popularidade, Comunidade, Afiliação e Autoaceitação. O único constructo que não obteve média maior do que 4 foi Conformidade, indicando que os licenciados em música não aspiram a encaixar-se em modelos pré-estabelecidos de vida. A tabela a seguir representa estes dados.

Tabela 36: Média dos Constructos no Futuro

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Sucesso Financeiro	337	1,00	5,00	4,7428	,63188
Popularidade	337	1,00	5,00	4,6374	,56791
Conformidade	337	1,00	5,00	3,1372	,93416
Comunidade	337	1,00	5,00	4,4886	,70894
Afiliação	337	1,00	5,00	4,6476	,57436
Autoaceitação	337	1,00	5,00	4,4421	,62678
Total	337				

Distribuição das Frequências da Escala

Ao analisar a distribuição de frequências da escala, algumas questões chamaram a atenção pela sua concentração em

determinados valores. Estas questões serão apresentadas a seguir. A tabela 37 apresenta a questão “em minha atuação profissional limito-me a colocar em prática somente o que aprendi no curso de licenciatura em música ou em outros cursos que realizei”, que faz parte do constructo Conformidade. Como podemos observar, 76,3% dos respondentes assinalaram que esta afirmativa é totalmente falsa para sua vida na atualidade.

Tabela 37: Questão 24 na atualidade

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Escala	1	257	76,3	76,3	76,3
	2	14	4,2	4,2	80,4
	3	43	12,8	12,8	93,2
	4	9	2,7	2,7	95,8
	5	14	4,2	4,2	100,0
	Total	337	100,0	100,0	

Observando as características da amostra constituinte desta pesquisa percebemos que a maior parte possui uma formação complementar. Este dado pode estar relacionado a essa questão, ou seja, este grupo de professores provavelmente possui uma vontade autônoma de busca por competência.

A tabela 38 apresenta a questão 31 “Sou eficiente enquanto professor de música”, que é parte do constructo Autoaceitação. Observando as repostas, temos que 57,9% responderam que essa afirmativa é totalmente verdadeira para a atualidade. Outro dado que chama a atenção é que 24,9% responderam a pontuação 4 da escala Likert. Sendo assim, somando os escores 4 e 5 temos 82,8% que acreditam totalmente ou parcialmente serem eficientes enquanto professores de música na atualidade.

Tabela 38: Questão 31 na atualidade

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Escala	1	8	2,4	2,4	2,4
	2	3	,9	,9	3,3
	3	47	13,9	13,9	17,2
	4	84	24,9	24,9	42,1
	5	195	57,9	57,9	100,0
	Total	337	100,0	100,0	

Também no constructo Autoaceitação a questão 34 para a atualidade “Enquanto professor de música sinto-me bem em relação às minhas habilidades e competências”, apresentada na tabela 39, mostra-nos que os professores afirmam que essa afirmativa é totalmente verdadeira (35,9%) ou verdadeira (24,3%).

Tabela 39: Questão 34 na atualidade

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Escala	1	17	5,0	5,0	5,0
	2	17	5,0	5,0	10,1
	3	100	29,7	29,7	39,8
	4	82	24,3	24,3	64,1
	5	121	35,9	35,9	100,0
	Total	337	100,0	100,0	

Quando questionados sobre a aceitação de sua profissão pelas pessoas ao seu redor (questão 35 na atualidade, pertencente ao constructo Afiliação), 61,4% dos professores afirmaram que são aceitos pelos demais. Este dado mostra que, apesar de a profissão docente estar em crise (SOUZA; GOUVEIA, 2012), ela ainda não deixou de ser aceita pela sociedade. Podemos observá-lo na tabela 40.

Tabela 40: Questão 35 na atualidade

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Escala	1	18	5,3	5,3	5,3
	2	14	4,2	4,2	9,5
	3	59	17,5	17,5	27,0
	4	39	11,6	11,6	38,6
	5	207	61,4	61,4	100,0
	Total	337	100,0	100,0	

Já na questão 40 na atualidade “O retorno financeiro de meu trabalho enquanto licenciado em música está de acordo com minha formação”, que representa o constructo Sucesso Financeiro, mostrou ser falsa (42,2%) ou parcialmente falsa (12,2%) para os respondentes, conforme podemos observar na tabela 41.

Tabela 41: Questão 40 na atualidade

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Escala	1	139	41,2	41,2	41,2
	2	41	12,2	12,2	53,4
	3	77	22,8	22,8	76,3
	4	40	11,9	11,9	88,1
	5	40	11,9	11,9	100,0
	Total	337	100,0	100,0	

Para 53,4% dos professores o retorno financeiro de seu trabalho não está de acordo com a sua formação e para 22,8% essa afirmativa não é nem verdadeira nem falsa. Embora exista uma lei no Brasil que regula o piso salarial para o professor, ela não vem sendo cumprida em muitos estados. Este dado reafirma a preocupação de Souza e Gouveia (2012) que dizem que não existe o interesse dos jovens pela carreira docente pela falta de estrutura e pela baixa remuneração.

Representando o constructo Comunidade, a questão 41 na atualidade “Como professor de música posso transformar a vida das pessoas” mostra-nos que 61,7% dos respondentes acreditam que esta afirmativa é totalmente verdadeira para sua vida. Somando os respondentes que assinalaram o ponto 4 da escala (16,3%), temos 78% das respostas, como é possível observar na tabela 42.

Tabela 42: Questão 41 na atualidade

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Escala	1	13	3,9	3,9	3,9
	3	61	18,1	18,1	22,0
	4	55	16,3	16,3	38,3
	5	208	61,7	61,7	100,0
	Total	337	100,0	100,0	

Esse dado chama-nos à atenção pelo seu significado frente à sociedade, levando em consideração a dimensão cultural do professor. Alves e Pinto (2011) comentam sobre a importância da educação para o desenvolvimento da nação e, com isso, professores que sabem de seu poder de transformação social é um grande passo rumo à mudança.

Uma questão adicional foi realizada com o objetivo de saber se os licenciados em música estavam satisfeitos com seu atual emprego. Conforme a tabela 43 mostra-nos, 68,5% dos respondentes afirmaram estar satisfeitos com seus empregos.

Tabela 43: Questão adicional

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Resposta	Sim	228	67,7	68,5	68,5
	Não	88	26,1	26,4	94,9
	No momento não estou trabalhando	17	5,0	5,1	100,0
	Total	333	98,8	100,0	
Faltando		4	1,2		
Total		337	100,0		

ESTATÍSTICA INFERENCIAL

Os dados foram exportados do programa Survey Monkey para o programa Excel e, posteriormente, exportados para o programa SPSS v. 18.0 para análise estatística inferencial. As variáveis quantitativas foram descritas pela média e o desvio padrão e comparadas pelo Teste-T para amostras independentes. Para correlacionar variáveis quantitativas foi utilizado o Coeficiente de Correlação de Pearson. Para avaliar a consistência interna entre os itens foi utilizado o Alfa de Cronbach.

Alpha de Cronbach e Análise Fatorial

O primeiro passo para a validação da escala foi a realização do teste Alpha de Cronbach total da escala que deu 0,88. Como já explicado anteriormente, o valor aceito para esta escala é Alpha maior do que 0,6. Assim, com o valor obtido, a escala possui indícios de

validação e a Análise Fatorial pôde ser realizada. Este teste também foi realizado desmembrando as questões do presente e do futuro. A seguir estão apresentados esses valores.

Tabela 44: Alpha de Cronbach

Alfa de Cronbach incluindo todos os itens (presente) Presente = 0,84
Alfa de Cronbach incluindo todos os itens (futuro) = 0,82

Como podemos observar, os valores de Alpha foram considerados altos e próximos ao valor do Alpha total da escala. Após a realização dos Alphas totais e por itens agrupados no presente e no futuro, foi realizado o teste Alpha de Cronbach por constructo estudado, separando por presente e futuro. Na tabela a seguir podemos observar esses resultados.

Tabela 45: Tabela Descritiva do Alpha de Cronbach

Constructos	Alfa de Cronbach Atualidade	Alfa de Cronbach Futuro
Sucesso Financeiro	0,82	0,70
Popularidade	0,74	0,73
Conformidade	0,42	0,54
Comunidade	0,66	0,60
Afiliação	0,64	0,65
Autoaceitação	0,51	0,46

Dos seis constructos avaliados separadamente observou-se que os constructos Conformidade e Autoaceitação não apresentaram valor de Alpha de Cronbach significativo, sendo Alpha menor do que 0,6. Os demais constructos apresentaram indícios de validação com valores de Alpha maiores do que 0,6. Sendo assim, o próximo passo foi a realização da Análise Fatorial das questões da escala, separando em duas análises: a primeira, levando em consideração

as respostas dadas para a atualidade e a segunda, com as respostas dadas para o futuro.

A Análise Fatorial ou Análise de Componentes principais (ACP) foi conduzida com todos os itens referentes ao tempo atual. A tabela 46 apresenta estes resultados, divididos em seis componentes. Foram utilizadas diferentes cores para destacar os seis constructos estudados.

Tabela 46: Carga total dos itens nos seis componentes

Questões	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
Q32A Popularidade	,780	,176	,138	,088	,150	,086
Q26A Popularidade	,755	,183	,046	,079	,061	,130
Q22A Popularidade	,602	,087	,230	,120	,052	-,235
Q42A Popularidade	,559	,188	,048	,099	,191	,181
Q35A Afiliação	,391	,347	,143	,176	,129	-,168
Q25A Sucesso Financeiro	,199	,849	,105	,120	,078	,095
Q40A Sucesso Financeiro	,154	,803	,081	-,033	,096	,066
Q20A Sucesso Financeiro	,127	,771	,031	,106	,144	,024
Q23A Autoaceitação	,238	,406	,371	,013	-,106	-,054
Q21A Comunidade	,088	,078	,758	,166	,069	,107
Q41A Comunidade	,045	,022	,745	,006	,131	,152

Q36A Comunidade	,199	,121	,651	,108	,054	-,042
Q28A Popularidade	,296	,033	,405	,339	,055	-,009
Q37A Afiliação	-,063	,120	,387	,370	,196	-,109
Q31A Autoaceitação	,041	-,061	,066	,835	,044	-,054
Q34A Autoaceitação	,145	,141	,153	,752	,076	,063
Q30A Conformidade	-,068	,200	,078	,555	,013	,497
Q33A Autoaceitação	,219	,034	,074	,485	-,051	,080
Q39A Afiliação	,236	,183	,168	,004	,813	,034
Q38A Afiliação	,228	,136	,193	,115	,794	,065
Q27A Conformidade	,342	,045	,102	,019	-,349	,290
Q24A Conformidade	-,058	-,051	,079	-,045	-,025	,736
Q29A Conformidade	,194	,093	,004	,113	,066	,584

Na primeira análise as questões 23, 27, 28, 30, 35 e 37 tiveram valores altos em mais de um fator e, por isso, não foram validadas, como podemos observar na tabela 46 apresentada. Estes itens foram excluídos e procedeu-se à análise novamente, a qual, está apresentada a seguir, na tabela 47.

Tabela 47: Carga fatorial dos itens finais nos seis componentes

Questões	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
Q22A Popularidade	0,695	0,079	0,209	0,092	-0,006	-0,192
Q26A Popularidade	0,762	0,177	0,054	0,097	0,096	0,096

Q32A Popularidade	0,761	0,156	0,104	0,115	0,227	0,079
Q42A Popularidade	0,604	0,195	0,057	0,090	0,138	0,211
Q20A Sucesso Financeiro	0,153	0,787	0,048	0,090	0,128	-0,025
Q25A Sucesso Financeiro	0,210	0,868	0,111	0,107	0,089	0,053
Q40A Sucesso Financeiro	0,157	0,817	0,083	-0,018	0,099	0,068
Q21A Comunidade	0,068	0,095	0,755	0,198	0,123	0,080
Q36A Comunidade	0,290	0,099	0,681	0,084	0,003	-0,044
Q41A Comunidade	0,032	0,040	0,800	0,061	0,160	0,066
Q31A Autoaceitação	0,010	-0,045	0,053	0,853	0,067	-0,057
Q33A Autoaceitação	0,142	0,061	0,112	0,576	-0,018	0,073
Q34A Autoaceitação	0,144	0,145	0,141	0,773	0,091	0,064
Q38A Afiliação	0,179	0,117	0,136	0,105	0,866	0,014
Q39A Afiliação	0,162	0,180	0,147	0,019	0,861	-0,003
Q24A Conformidade	-0,049	-0,035	0,100	-0,055	-0,061	0,789
Q29A Conformidade	0,175	0,108	-0,017	0,137	0,073	0,679

Método de extração: Análise de componentes principais (ACP)

Método de rotação: Varimax

Retenção de fatores: Critério de Kaiser

Valor de corte para carga fatorial: 0,3

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem (KMO): 0,787

Teste de esfericidade de Bartlett: $p < 0,000$

A escala construída nesta pesquisa EEAPAF, que teve como referência o instrumento de Grouzet et al. (2005), mostrou-se eficiente para conhecer os valores pessoais e as aspirações futuras para atuar na área de educação musical de licenciados em música do Brasil. Os seis constructos avaliados: Sucesso Financeiro, Popularidade, Autoaceitação, Conformidade, Comunidade e Afiliação foram validados por meio da Análise Fatorial e obtiveram um alto índice de confiabilidade pelo Alpha de Cronbach (0,88). Porém, mediante a Análise Fatorial para o presente foi possível verificar que algumas questões não se

agruparam no constructo pré-estabelecido. Este não-agrupamento de questões pode ter acontecido por elas terem problema de interpretação ou de construção.

Para as questões colocadas como aspirações futuras, apesar da medida de Kaiser-Meyer-Olkin ser positiva, as questões carregaram em vários fatores, o que invalidou a Análise Fatorial para este conjunto de questões. Os escores médios das aspirações futuras foram mais parecidos e, por isso, as questões agruparam-se de diferentes formas e não de acordo com o modelo pré-estabelecido. Por serem aspirações profissionais, um sujeito pode desejar muitas coisas, pois o futuro aqui não é estabelecido em um tempo determinado. Sendo assim, querer várias coisas, como sentir-se parte de uma equipe, ter reconhecimento social, ajudar a comunidade em que está inserido, sentir-se bem com suas habilidades e competências e ter retorno financeiro não são excludentes. Ou seja, o indivíduo pode querer várias coisas, assim como apontou o resultado desta pesquisa.

Correlação Linear de Pearson

A Correlação Linear de Pearson foi utilizada primeiramente para realizar o cruzamento entre os constructos estudados, ou seja, quais constructos estão relacionados entre si nesta pesquisa. Observamos nas tabelas 48 e 49 a seguir a correlação entre os constructos, sendo que quando o P é menor que 0,05, dizemos que a correlação é estatisticamente significativa. As correlações cujo coeficiente r é menor que 0,3 são correlações fracas, de 0,3 a 0,5, moderadas e, acima de 0,5, são fortes (CALLEGARI, 2007).

Ao observar os resultados obtidos para este cruzamento na atualidade, vemos que a Popularidade correlaciona-se de forma significativa com o Sucesso Financeiro, Comunidade, Afiliação e

Autoaceitação, e esta correlação é moderada. Outras correlações significativas, porém moderadas, são entre os constructos Afiliação e Sucesso Financeiro e Comunidade, além de Comunidade e Autoaceitação. Já a Conformidade correlaciona-se com o Sucesso Financeiro de forma estatisticamente significativa, porém fraca. Apenas as correlações moderadas foram destacadas na tabela 48.

Tabela 48: Correlação de Pearson dos constructos na atualidade

Constructos		Sucesso Financeiro	Popularidade	Conformidade	Comunidade	Afiliação	Autoaceitação
Sucesso Financeiro	r	1,00	0,43	0,13	0,25	0,33	0,19
	P		<0,001	0,021	<0,001	<0,001	<0,001
Popularidade	r	0,43	1,00	0,17	0,36	0,38	0,30
	P	<0,001		0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Conformidade	r	0,13	0,17	1,00	0,12	0,07	0,10
	P	0,021	0,001		0,033	0,199	0,055
Comunidade	r	0,25	0,36	0,12	1,00	0,31	0,30
	P	<0,001	<0,001	0,033		<0,001	<0,001
Afiliação	r	0,33	0,38	0,07	0,31	1,00	0,19
	P	<0,001	<0,001	0,199	<0,001		<0,001
Autoaceitação	r	0,19	0,30	0,10	0,30	0,19	1,00
	P	<0,001	<0,001	0,055	<0,001	<0,001	

r: Coeficiente de Correlação de Pearson

Na tabela 49 podemos observar a correlação dos constructos no futuro. A única correlação significativa forte (marcada em laranja) deu-se entre os constructos Sucesso Financeiro e Popularidade. As demais correlações destacadas foram consideradas significativas, porém moderadas. Estas correlações deram-se entre os constructos: Sucesso Financeiro e Afiliação, Sucesso Financeiro e Autoaceitação, Popularidade e Comunidade, Popularidade e

Afiliação, Comunidade e Autoaceitação, Comunidade e Afiliação e, por fim, entre Afiliação e Autoaceitação.

Tabela 49: Correlação de Pearson dos constructos no futuro

Constructos		Sucesso Financeiro	Popularidade	Conformidade	Comunidade	Afiliação	Autoaceitação
Sucesso Financeiro	r	1,00	0,60	0,07	0,27	0,42	0,32
	P		<0,001	0,199	<0,001	<0,001	<0,001
Popularidade	r	0,60	1,00	0,11	0,42	0,39	0,28
	P	<0,001		0,046	<0,001	<0,001	<0,001
Conformidade	r	0,07	0,11	1,00	0,06	0,06	0,17
	P	0,199	0,046		0,260	0,291	0,002
Comunidade	r	0,27	0,42	0,06	1,00	0,40	0,38
	P	<0,001	<0,001	0,260		<0,001	<0,001
Afiliação	r	0,42	0,39	0,06	0,40	1,00	0,31
	P	<0,001	<0,001	0,291	<0,001		<0,001
Autoaceitação	r	0,32	0,28	0,17	0,38	0,31	1,00
	P	<0,001	<0,001	0,002	<0,001	<0,001	

r: Coeficiente de Correlação de Pearson

A seguir vemos a correlação entre a idade e os constructos no presente, tabela 50, e entre a idade e os constructos no futuro, tabela 51. Os valores de P abaixo de 0,05 indicam correlações estatisticamente significativas. Como demonstra a tabela 50, existem duas correlações significativas. A primeira está na correlação da idade com o constructo Popularidade e a segunda entre a idade e o constructo Autoaceitação. Isto quer dizer que atualmente quem tem mais idade obteve uma média maior no constructo Popularidade e Autoaceitação.

Tabela 50: Correlação da idade com os constructos no presente

Constructos		Idade
Sucesso Financeiro	r	0,03
	P	0,595
Popularidade	r	0,18
	P	0,001
Conformidade	r	-0,07
	P	0,210
Comunidade	r	0,00
	P	0,932
Afiliação	r	-0,01
	P	0,910
Autoaceitação	r	0,16
	P	0,003
r: Coeficiente de Correlação de Pearson		

Para as correlações feitas entre a idade e os constructos no futuro, percebemos que quem tem mais idade obteve médias maiores no constructo conformidade e no constructo Autoaceitação. Na tabela a seguir podemos ver esses cruzamentos significativos grifados.

Tabela 51: Correlação da idade com os constructos no futuro

Constructos		Idade
Sucesso Financeiro	r	0,08
	P	0,154
Popularidade	r	0,10
	P	0,079
Conformidade	r	0,12
	P	0,030
Comunidade	r	0,07
	P	0,176

Afiliação	r	0,10
	P	0,066
Autoaceitação	r	0,11
	P	0,048
r: Coeficiente de Correlação de Pearson		

Teste-T

O Teste-T foi utilizado nesta pesquisa com o objetivo de comparar médias de diferentes variáveis. Ao realizar a comparação dos constructos entre os diferentes locais de atuação dos licenciados em música participantes desta pesquisa, percebeu-se que não houve diferença estatisticamente significativa entre estas médias ($P=0,860$). Por exemplo, os que dão aula na educação infantil têm uma média no constructo Sucesso Financeiro no presente de 2,7 pontos e um desvio padrão de 1,27. Aqueles que não dão aula nesse nível de ensino têm uma média de 2,75 e um desvio padrão de 1,22.

A tabela a seguir mostra a comparação realizada entre as médias da pontuação nos constructos entre homens e mulheres, sendo que valores de P abaixo de 0,05 indicariam diferenças entre as médias. Não houve nenhuma diferença, só uma diferença no limite para a Autoaceitação.

Tabela 52: Comparação dos constructos entre os sexos no presente

Constructos	Sexo	n	Média	Desvio- padrão	P
Sucesso Financeiro	Feminino	163	2,66	1,23	0,815
	Masculino	169	2,70	1,23	
Popularidade	Feminino	163	3,00	1,04	0,280
	Masculino	169	2,88	0,95	

Conformidade	Feminino	163	1,86	0,98	0,717
	Masculino	169	1,90	0,90	
Comunidade	Feminino	163	4,26	0,87	0,277
	Masculino	169	4,16	0,80	
Afiliação	Feminino	163	4,02	1,06	0,124
	Masculino	169	3,83	1,25	
Autoaceitação	Feminino	163	4,11	0,84	0,051
	Masculino	169	3,93	0,84	

A comparação entre as médias dos que possuem alguma formação adicional à licenciatura em música com os constructos estudados também foi realizada. A tabela a seguir mostra-nos que existe uma diferença significativa (P abaixo de 0,05) entre os que possuem outra graduação nos constructos Sucesso Financeiro na atualidade e Conformidade no futuro.

Tabela 53: Comparação dos constructos entre os que possuem e os que não possuem outra graduação

	Outra graduação	n	Média	Desvio-padrão	P
Sucesso Financeiro presente	Sim	101	2,93	1,22	0,036
	Não	194	2,61	1,24	
Sucesso Financeiro futuro	Sim	101	4,81	0,56	0,246
	Não	194	4,73	0,61	
Popularidade presente	Sim	101	3,03	0,95	0,335
	Não	194	2,91	0,99	
Popularidade futuro	Sim	101	4,64	0,65	0,778
	Não	194	4,66	0,60	
Conformidade presente	Sim	101	1,91	0,95	0,330
	Não	194	1,80	0,89	
Conformidade futuro	Sim	101	2,66	1,19	0,004
	Não	194	2,26	1,12	

Comunidade presente	Sim	101	4,17	0,83	0,692
	Não	194	4,21	0,86	
Comunidade futuro	Sim	101	4,47	0,74	0,811
	Não	194	4,49	0,71	
Afiliação presente	Sim	101	3,92	1,20	0,962
	Não	194	3,92	1,14	
Afiliação futuro	Sim	101	4,79	0,70	0,637
	Não	194	4,76	0,60	
Autoaceitação presente	Sim	101	4,05	0,79	0,582
	Não	194	3,99	0,89	
Autoaceitação futuro	Sim	101	4,61	0,62	0,200
	Não	194	4,50	0,71	

Ao realizar a comparação dos constructos com os respondentes que fizeram um curso de especialização, observamos que houve uma diferença significativa (P abaixo de 0,05) no constructo Afiliação para o futuro.

Tabela 54: Comparação dos constructos entre os que possuem e os que não possuem especialização

	Especialização	N	Média	Desvio-padrão	P
Sucesso Financeiro presente	Sim	144	2,69	1,21	0,663
	Não	151	2,75	1,27	
Sucesso Financeiro futuro	Sim	144	4,76	0,58	0,926
	Não	151	4,75	0,62	
Popularidade presente	Sim	144	3,00	0,96	0,401
	Não	151	2,90	1,00	
Popularidade futuro	Sim	144	4,68	0,59	0,488
	Não	151	4,63	0,64	
Conformidade presente	Sim	144	1,89	0,96	0,328
	Não	151	1,79	0,87	

Conformidade futuro	Sim	144	2,37	1,15	0,754
	Não	151	2,41	1,17	
Comunidade presente	Sim	144	4,23	0,82	0,521
	Não	151	4,17	0,88	
Comunidade futuro	Sim	144	4,56	0,61	0,072
	Não	151	4,41	0,80	
Afiliação presente	Sim	144	3,94	1,16	0,728
	Não	151	3,90	1,16	
Afiliação futuro	Sim	144	4,87	0,40	0,005
	Não	151	4,67	0,79	
Autoaceitação presente	Sim	144	4,04	0,83	0,662
	Não	151	3,99	0,88	
Autoaceitação futuro	Sim	144	4,60	0,60	0,158
	Não	151	4,49	0,75	

Dentre os participantes que possuem o curso de mestrado, o número de diferenças significativas (P abaixo de 0,05) foi o maior de todas as variáveis analisadas. Existem diferenças entre aqueles que têm o mestrado e os que não o têm nos constructos: Sucesso Financeiro na atualidade, Popularidade no futuro, Comunidade na atualidade e no futuro e Autoaceitação no futuro.

Tabela 55: Comparação dos constructos entre os que possuem e os que não possuem mestrado

	Mestrado	N	Média	Desvio-padrão	P
Sucesso Financeiro presente	Sim	134	2,89	1,25	0,031
	Não	161	2,58	1,22	
Sucesso Financeiro futuro	Sim	134	4,75	0,66	0,800
	Não	161	4,76	0,55	
Popularidade presente	Sim	134	2,83	1,04	0,061
	Não	161	3,05	0,91	

Popularidade futuro	Sim	134	4,57	0,71	0,037
	Não	161	4,73	0,51	
Conformidade presente	Sim	134	1,73	0,88	0,065
	Não	161	1,93	0,94	
Conformidade futuro	Sim	134	2,25	1,15	0,060
	Não	161	2,51	1,16	
Comunidade presente	Sim	134	4,08	0,87	0,031
	Não	161	4,30	0,82	
Comunidade futuro	Sim	134	4,37	0,83	0,011
	Não	161	4,59	0,60	
Afiliação presente	Sim	134	3,91	1,10	0,934
	Não	161	3,93	1,21	
Afiliação futuro	Sim	134	4,71	0,74	0,160
	Não	161	4,82	0,53	
Autoaceitação presente	Sim	134	3,96	0,89	0,342
	Não	161	4,06	0,82	
Autoaceitação futuro	Sim	134	4,42	0,81	0,006
	Não	161	4,64	0,53	

Observamos também, conforme tabela abaixo, que os respondentes que possuem curso de doutorado obtiveram médias diferenciadas nos constructos Sucesso Financeiro e Comunidade na atualidade.

Tabela 56: Comparação dos constructos entre os que possuem e os que não possuem doutorado

	Doutorado	n	Média	Desvio-padrão	P
Sucesso Financeiro presente	Sim	35	3,13	1,27	0,034
	Não	260	2,66	1,23	
Sucesso Financeiro futuro	Sim	35	4,62	0,97	0,361
	Não	260	4,77	0,53	

Popularidade presente	Sim	35	3,04	0,96	0,555
	Não	260	2,94	0,98	
Popularidade futuro	Sim	35	4,53	0,77	0,195
	Não	260	4,67	0,59	
Conformidade presente	Sim	35	1,60	0,71	0,099
	Não	260	1,87	0,94	
Conformidade futuro	Sim	35	2,16	1,10	0,200
	Não	260	2,43	1,17	
Comunidade presente	Sim	35	3,91	0,96	0,035
	Não	260	4,24	0,83	
Comunidade futuro	Sim	35	4,30	1,05	0,266
	Não	260	4,51	0,66	
Afiliação presente	Sim	35	3,73	1,20	0,298
	Não	260	3,95	1,15	
Afiliação futuro	Sim	35	4,64	1,00	0,416
	Não	260	4,78	0,57	
Autoaceitação presente	Sim	35	4,07	0,81	0,702
	Não	260	4,01	0,86	
Autoaceitação futuro	Sim	35	4,35	0,86	0,082
	Não	260	4,57	0,65	

Outro dado que chama à atenção é a diferença estatisticamente significativa entre as médias dos participantes que buscam outros cursos de formação continuada e aqueles que não o fazem no constructo Autoaceitação, tanto para o presente quanto para o futuro. A tabela 57 apresenta esse dado.

Tabela 57: Comparação dos constructos entre os que possuem e os que não possuem outros cursos

	Outro	n	Média	Desvio-padrão	P
Sucesso Financeiro presente	Sim	43	2,50	1,21	0,218
	Não	247	2,76	1,25	

Sucesso Financeiro futuro	Sim	43	4,84	0,34	0,127
	Não	247	4,74	0,64	
Popularidade presente	Sim	43	2,72	0,94	0,084
	Não	247	3,00	0,99	
Popularidade futuro	Sim	43	4,70	0,49	0,625
	Não	247	4,65	0,64	
Conformidade presente	Sim	43	1,69	0,85	0,235
	Não	247	1,87	0,93	
Conformidade futuro	Sim	43	2,48	1,35	0,648
	Não	247	2,39	1,13	
Comunidade presente	Sim	43	4,23	0,86	0,836
	Não	247	4,20	0,84	
Comunidade futuro	Sim	43	4,49	0,66	0,953
	Não	247	4,50	0,71	
Afiliação presente	Sim	43	3,79	1,03	0,453
	Não	247	3,94	1,18	
Afiliação futuro	Sim	43	4,76	0,52	0,930
	Não	247	4,77	0,66	
Autoaceitação presente	Sim	43	4,27	0,64	0,037
	Não	247	3,98	0,89	
Autoaceitação futuro	Sim	43	4,70	0,38	0,014
	Não	247	4,51	0,72	

Outra comparação realizada por meio do Teste-T foi entre aqueles que já atuavam quando se formaram e os constructos na atualidade. Houve diferença significativa (P abaixo de 0,05) em cinco dos constructos analisados: Sucesso Financeiro, Popularidade, Comunidade, Afiliação e Autoaceitação, não havendo diferença significativa apenas no constructo Conformidade. Na tabela 58 podemos observar esse resultado.

Tabela 58: Comparação dos constructos no presente para os que atuavam e os que não atuavam quando se formaram

	Atuava quando se formou	n	Média	Desvio- padrão	P
Sucesso Financeiro	Sim	271	2,76	1,20	0,012
	Não	53	2,30	1,26	
Popularidade	Sim	271	3,01	0,97	0,004
	Não	53	2,58	1,05	
Conformidade	Sim	271	1,90	0,96	0,882
	Não	53	1,88	0,88	
Comunidade	Sim	271	4,26	0,80	0,029
	Não	53	3,94	0,97	
Afiliação	Sim	271	4,03	1,08	0,002
	Não	53	3,37	1,41	
Autoaceitação	Sim	271	4,08	0,84	0,004
	Não	53	3,71	0,89	

Ao realizar a comparação das médias da questão 34 na atualidade “Enquanto professor de música sinto-me bem em relação às minhas habilidades e competências” e o sexo, podemos observar que os homens tiveram uma média na questão 34 no presente de 3,96 e um desvio-padrão de 1,16. As mulheres tiveram uma média de 3,67 e um desvio-padrão de 1,10. Houve uma diferença estatisticamente significativa entre os homens e as mulheres ($P=0,018$). Já ao realizar a comparação entre esta mesma questão e a idade, observamos que houve uma correlação direta, estatisticamente significativa e fraca entre a questão 34 e a idade ($r=0,16$; $P=0,005$). No mesmo sentido de comparar médias de questões com a variável idade, a comparação das médias da questão 35 para a atualidade foi realizada. No entanto não houve correlação entre a questão 35 e a idade ($r=0,08$; $P=0,166$).

Para tentar entender a concentração de respostas no ponto 5 da escala Likert na questão 31 para a atualidade (sou eficiente

enquanto professor de música) foi realizada a comparação de médias dos participantes com os respectivos locais de atuação profissional. Na tabela 59, que mostra os resultados, podemos observar que houve diferença significativa nas médias nos seguintes espaços de atuação: ensino fundamental e médio de escola privada e escola de música/conservatório

Tabela 59: Comparação da questão 31 no presente segundo local de trabalho

Escola pública Educação infantil		N	Média	Desvio-padrão	P
	Sim	20	4,40	0,88	0,876
	Não	288	4,37	0,89	
Escola pública Ensino fundamental					
	Sim	64	4,38	0,95	0,961
	Não	244	4,37	0,87	
Escola pública Ensino Médio					
	Sim	33	4,12	1,14	0,087
	Não	275	4,40	0,85	
Escola privada Educação infantil					
	Sim	29	4,48	0,87	0,472
	Não	279	4,36	0,89	
Escola privada Ensino fundamental					
	Sim	36	4,78	0,48	<0,001
	Não	272	4,32	0,91	
Escola privada Ensino Médio					
	Sim	11	4,91	0,30	<0,001
	Não	297	4,35	0,89	
Escola de Música conservatório					
	Sim	114	4,53	0,83	0,017
	Não	195	4,28	0,90	
Ensino Superior					
	Sim	55	4,16	0,86	0,056

	Não	253	4,42	0,89	
Projeto Social ONG					
	Sim	30	4,43	0,73	0,681
	Não	278	4,36	0,90	
Aulas Particulares					
	Sim	119	4,43	0,74	0,330
	Não	189	4,33	0,96	
Outro					
	Sim	61	4,44	0,89	0,500
	Não	249	4,36	0,88	

A comparação das médias entre a questão 40 para a atualidade (o retorno financeiro de meu trabalho enquanto licenciado em música está de acordo com minha formação) com a questão adicional sobre a satisfação com o atual emprego também foi realizada. Os que estavam satisfeitos com o emprego tiveram uma média na questão 40 no presente de 2,70 e um desvio-padrão de 1,47. Já os que não estavam satisfeitos tiveram média de 1,75 e desvio-padrão de 1,09. Houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos ($P < 0,001$). A tabela a seguir apresenta as médias obtidas para cada grupo.

Tabela 60: Comparação da questão 40 atual segundo local de trabalho

Escola pública Educação infantil		n	Média	Desvio-padrão	P
	Sim	20	2,35	1,39	0,730
	Não	288	2,47	1,45	
Escola pública Ensino Fundamental					
	Sim	64	2,33	1,36	0,419
	Não	244	2,49	1,46	
Escola pública Ensino Médio					
	Sim	33	2,82	1,76	0,211
	Não	275	2,41	1,39	

Escola privada Educação infantil					
	Sim	29	2,00	1,39	0,072
	Não	279	2,51	1,44	
Escola privada Ensino Fundamental					
	Sim	36	1,94	1,39	0,023
	Não	272	2,53	1,43	
Escola privada Ensino Médio					
	Sim	11	2,00	1,41	0,284
	Não	297	2,47	1,44	
Escola de Música/Conservatório					
	Sim	114	2,32	1,38	0,179
	Não	195	2,54	1,47	
Ensino Superior					
	Sim	55	2,89	1,58	0,014
	Não	253	2,36	1,39	
Projeto Social ONG					
	Sim	30	2,43	1,45	0,922
	Não	278	2,46	1,44	
Aulas Particulares					
	Sim	119	2,31	1,38	0,156
	Não	189	2,55	1,47	
Outro					
	Sim	61	2,44	1,46	0,911
	Não	249	2,47	1,45	



7

**VALORES PESSOAIS
E ASPIRAÇÕES FUTURAS
DOS PROFESSORES
DE MÚSICA**

Em relação aos *constructos* estudados, que foram: Comunidade, Afiliação, Autoaceitação, Popularidade, Conformidade e Sucesso Financeiro, podemos afirmar que eles mostraram-se importantes para entender a relação do profissional professor de música com o mercado de trabalho. Ao ordenar as médias obtidas pelos professores participantes da pesquisa, observamos a seguinte ordem: Comunidade, Afiliação, Autoaceitação, Popularidade, Conformidade e Sucesso Financeiro, para o presente. Já para as aspirações futuras, observamos a seguinte ordem: Sucesso Financeiro, Afiliação, Popularidade, Comunidade, Autoaceitação e Conformidade. Podemos observar que para o presente os *constructos* mais fortes foram os relacionados às metas intrínsecas, enquanto que para o futuro os *constructos* mais fortes foram os extrínsecos. Conhecer mais sobre o conteúdo de nossas metas como, por exemplo, se são metas pessoais, sociais, para alcançar bom desempenho em exames ou ganhar mais dinheiro, dá-nos subsídios para examinar o processo pelo qual esta meta foi atingida, sem nem mesmo a pessoa ter consciência dos caminhos que a levaram a chegar lá.

O *constructo* *Comunidade* foi o único que obteve média superior a três para o futuro; sendo assim, podemos dizer que ele reflete os atuais valores pessoais dos professores desta pesquisa, ou seja, suas metas atuais de atuação profissional são intrínsecas. Segundo Burnard (2013), a dimensão conceitual da profissão docente reflete o como, onde, quem e por que ensinar música; neste sentido, as metas relacionadas à comunidade em que atuar representam essa dimensão dentro desta pesquisa. Outra dimensão que também pode estar relacionada a esse *constructo* é a cultural, uma vez que a vontade de transformação social apresentada pode estar relacionada ao contexto em que tais professores estão inseridos. De acordo com a Teoria da Autodeterminação, metas intrínsecas, assim como relacionamentos próximos e saudáveis, e contribuir para o mundo tornar-se um lugar melhor para se viver, são ações inerentemente satisfatórias por

estarem de acordo com as necessidades psicológicas fundamentais do indivíduo (GROUZET, 2014).

As questões que representam esse constructo e que foram validadas na pesquisa são: sendo professor de música, eu torno o mundo um lugar melhor; com a minha formação eu posso ajudar os outros, não importando o retorno que terei; e como professor de música posso transformar a vida das pessoas. Quando o trabalhador acredita que a atividade que desenvolve pode ter uma origem intrínseca e de acordo com seus valores pessoais, ele investe mais tempo e energia para realizá-la (GRANT; SHIN, 2012). Ter motivação autônoma para trabalhar significa gostar do trabalho que se faz. Este gosto por determinadas atividades começa a aparecer já no início da adolescência, quando a maioria das pessoas começa a mostrar suas preferências para atividades que lhes dão prazer e lhes parecem importantes. Estas atividades acabam por representar traços importantes na formação da identidade do sujeito. Possuir valores pessoais intrínsecos para trabalhar na área de educação musical significa, de acordo com Meyer (2014), possuir um engajamento pleno. Neste estado motivacional o indivíduo possui um comprometimento afetivo e moral com a atividade que exerce. Ao conseguir perseverar em suas metas intrínsecas, irá apresentar maior satisfação e entusiasmo para ensinar (REEVE; SU, 2014).

Outros dados relacionados a este constructo e que apareceram nesta pesquisa foram que quem possui mestrado obteve uma média significativamente menor, tanto para o presente quanto para o futuro. Outro grupo que teve uma média significativamente menor para a atualidade é o dos que possuem doutorado. Ficou evidente nos dados que quanto maior o grau de escolaridade da amostra, menores são as suas metas e aspirações em termos comunitários. Porém este constructo não deixa de existir, ele apenas aparece em menor intensidade. Ao correlacionar o constructo em causa com os outros estudados,

percebemos que existe uma correlação moderada com os constructos Popularidade e Autoaceitação no presente e Afiliação e Autoaceitação no futuro. O fato de os constructos considerados intrínsecos estarem correlacionados faz sentido, uma vez que demonstram que os indivíduos possuem realmente metas intrínsecas. Porém, ao se correlacionar com o constructo Popularidade, que é considerado extrínseco, podemos pensar que as metas do indivíduo podem ser tanto internas quanto externas, e que o constructo Popularidade pode estar representando uma motivação introjetada.

No futuro, todos os constructos são aspirados pelos licenciados em música pesquisados, menos o constructo *Conformidade*. As questões que foram validadas nesta pesquisa e que representam este constructo foram: em minha atuação profissional limito-me a colocar em prática somente o que aprendi no curso de licenciatura em música ou em outros cursos que realizei; e enquanto professor de música, contento-me com o espaço que me é destinado pelos meus empregadores e/ou chefes de setor.

Segundo Hypólito (2012) melhores condições de trabalho são um conjunto de fatores onde a estrutura da carreira e a formação estão associadas à remuneração e às formas de contratação. Assim, não se contentar com o espaço que possuem é um importante indício para a dimensão política do ser profissional da área de educação musical. Professores conformados com suas realidades de trabalho, no atual contexto da educação musical no Brasil, pode muitas vezes ser um fator que os desestimula a continuar atuando na área (BURNARD, 2013). Nesta pesquisa o constructo Conformidade não se correlacionou com nenhum outro constructo, o que é um dado muito satisfatório em termos de políticas públicas. Com professores que almejam melhores condições de trabalho e que estão sempre em busca de novos conhecimentos, é um dado positivo para a área. Vieira, Maia e Coimbra (2007) afirmam que a capacidade de adaptação é um fator importante

para a permanência do professor na escola. Professores que possuem uma orientação autônoma para seus comportamentos, neste sentido, estão em vantagem em relação aos demais que dependem de orientações externas.

A dimensão pragmática do ser professor de música compreende o seu conhecimento profissional (HOLGERSEN; HOLST, 2013) e neste sentido, o constructo *Autoaceitação* pode ser observado. Por meio das questões que foram validadas: sou eficiente enquanto professor de música; enquanto professor de música, tomo minhas próprias decisões e não sigo apenas orientações externas; e enquanto professor de música, sinto-me bem em relação às minhas habilidades e competências, podemos observar algumas tendências nos dados. Enquanto que as maiores médias significativas foram para o grupo que atua no ensino fundamental e no médio da rede privada de ensino, o grupo que possui mestrado obteve a menor média para o futuro. No teste de Correlação Linear de Pearson apareceu que existe correlação entre a idade e este constructo, tanto no presente quanto no futuro. Isto quer dizer que, quanto maior a idade, maior é a sua Autoaceitação no presente e maior é a sua aspiração para este constructo.

É importante salientar que a satisfação das necessidades psicológicas básicas passa necessariamente por comportamentos intrinsecamente motivados. Por isso, esse constructo, manifestado nas aspirações futuras, torna-se tão importante. A autopercepção de suas capacidades e o autoconhecimento profissional é que irão determinar a qualidade da atuação do professor em sala de aula (BALLANTYNE; KERCHNER; ARÓSTEGUI, 2012). Neste sentido, embora não diretamente investigado, podemos inferir que os professores de música pesquisados possuem alto sentimento de autoeficácia, assim como afirma Cereser (2011). Embora as médias obtidas pelos participantes para suas metas atuais não representem a sua manifestação, ele está correlacionado com os constructos Comunidade (que apareceu no

presente) e com Popularidade. Já no futuro a correlação que apareceu foi com os constructos Sucesso Financeiro, Comunidade e Afiliação.

O reconhecimento social é um importante fator dentro do constructo *Afiliação*, que precisa ser observado. As questões validadas foram: em meu ambiente profissional sinto que faço parte de uma equipe e em meu ambiente de trabalho realizo parcerias e tenho a oportunidade de realizar projetos juntamente com meus colegas. As correlações existentes com este constructo, que é intrínseco, foram: Sucesso Financeiro, Popularidade e Comunidade no presente e Sucesso Financeiro, Popularidade, Comunidade e Autoaceitação no futuro.

A necessidade de efetivar parcerias no trabalho, conforme aponta Hallam (2011) foi mais percebida pelo grupo de professores de música que possui especialização como formação complementar. Este grupo mostrou médias maiores no constructo Afiliação. Outro grupo que também obteve médias maiores neste constructo para o futuro foi o que trabalha na educação infantil no setor privado. Hallam (2011) aponta que o trabalho em parcerias é um importante fator para a permanência do professor na escola. O autor comenta ainda que é preciso trabalhar junto com os demais professores para que se tenha sucesso em conseguir uma educação musical multicultural e que contribua para a formação da identidade do sujeito. No contexto do trabalho, outro fator importante para o sentimento de afiliação é o acontecimento do *feedback* (WEINSTEIN; DEHANN, 2014). Entretanto, é a qualidade deste *feedback* que irá determinar ou não a satisfação das necessidades psicológicas básicas.

A relação com os pares é um fator determinante para a transformação cultural do ambiente de trabalho (JI; CHUANG, 2012). Se o professor de música consegue estabelecer parcerias, ter *feedback* de seus líderes, superiores e colegas que promova o comportamento autônomo, maiores serão as chances de se construir um ambiente

saudável e angariar melhores condições de trabalho. De acordo com Deci e Ryan (2014),

quando as pessoas vivenciam grande satisfação das necessidades psicológicas básicas de competência, pertencimento e autonomia no ambiente de trabalho, elas são mais autonomamente motivadas, mais engajadas em seu trabalho e mostram melhor adaptação e bem-estar (p. 18, tradução minha).

A Teoria da Autodeterminação postula que é parte do *design* adaptativo do ser humano engajar-se em atividades interessantes, exercitar capacidades, buscar envolvimento com grupos sociais e integrar-se intra e interpessoalmente (DECI; RYAN, 2000, p. 229).

Em contraposição a este sentimento intrínseco de pertencimento a um grupo está o constructo extrínseco *Popularidade*, validado mediante as questões: como licenciado em música, sou admirado pelas outras pessoas; a minha área de educação musical é respeitada pela sociedade; por meio da minha profissão sou reconhecido pela sociedade; e como professor de música sou reconhecido da mesma forma que professores de outras áreas. Apesar de ser um constructo extrínseco, Grant e Shin (2012) afirmam que, quando as recompensas e o reconhecimento promovem autonomia, pertencimento e competência, elas são bem- vistas no contexto do trabalho.

Nas análises estatísticas foi constatado que, quem tem mestrado, possui uma média menor neste constructo para o futuro. Entretanto, quem tem mais idade tende a ter médias maiores no presente. As correlações foram, na maioria, moderadas com os constructos Sucesso Financeiro, Comunidade, Afiliação e Autoaceitação no presente e Comunidade e Afiliação no futuro. A única correlação forte que apareceu pelos testes foi entre os constructos Popularidade e Sucesso Financeiro no futuro. Desta forma, podemos inferir que os mesmos licenciados que aspiram a ter Popularidade no futuro, aspiram obter

Sucesso Financeiro. É necessário ressaltar que, ao exercer a profissão, o equilíbrio entre a busca da satisfação de suas necessidades básicas com os retornos extrínsecos da atividade é que irá determinar se o indivíduo terá um bem-estar em relação à sua profissão. Valores e metas estão diretamente relacionados à percepção pessoal e social em que o indivíduo está inserido (GROUZET, 2014).

Um dado muito preocupante em termos de políticas públicas para a área da educação musical encontrado nessa pesquisa é em relação ao constructo *Sucesso Financeiro*. Os dados revelam que existe uma inversão de lugares nas aspirações profissionais futuras. Os constructos Sucesso Financeiro e Popularidade passam de último e quarto lugares para primeiro e terceiro lugares, respectivamente. Metas extrínsecas necessitam dos outros e, por isso, podem afastar o indivíduo do sentimento de bem-estar psicológico. Esse constructo foi validado nesta pesquisa pelas seguintes questões: como professor de música eu tenho uma vida financeira estável e posso realizar investimentos; exercendo minha profissão de licenciado em música, sou bem-remunerado; e o retorno financeiro de minha profissão está de acordo com a minha formação.

Para os grupos desta pesquisa que possuem mestrado e doutorado as médias apresentadas são maiores, assim como as daqueles que atuam no ensino superior. Alves e Pinto (2011) confirmam estes dados com o ranking salarial onde quem atua no ensino superior tem melhores salários do que quem atua na educação básica. Nesta pesquisa a menor média para este constructo no presente é do grupo que atua na educação básica. Outra média estatisticamente diferente foi com os profissionais que dão aulas particulares. Embora a média ainda seja menor do que a dos professores de ensino superior, a percepção do constructo Sucesso Financeiro é maior do que para outros profissionais.

Segundo Stone (2014), valores materiais como ter dinheiro, fama e status podem ser considerados metas humanas primárias. As quatro crenças mais comuns sobre o constructo Sucesso Financeiro são, de acordo com Stone (2014): 1) autoeficácia financeira, ser capaz de suprir-se financeiramente; 2) autonomia financeira, as decisões financeiras são escolhas volitivas; 3) confiança financeira da comunidade, poder ajudar os outros financeiramente; e 4) suporte financeiro da comunidade, onde os recursos financeiros auxiliam as relações interpessoais. A relação com o dinheiro, embora sendo um constructo extrínseco, não necessariamente representa uma motivação totalmente extrínseca. O retorno financeiro quando associado ao mercado de trabalho, de acordo com Gagné (2014), pode ser um fator motivacional e um estímulo para a introjeção de algumas tarefas.

Se um profissional deseja determinada coisa, tem uma aspiração de vida, ele vai procurar estratégias para alcançá-la. Ao progredir na busca sentir-se-á bem, porém, ao não conseguir avançar na sua busca, se estagnar, irá frustrar-se e sentir-se mal (Koestner; Hope, 2014). Desta forma, algumas aspirações profissionais dos professores pesquisados não dependem somente do esforço individual, mas sim de políticas públicas e de um trabalho coletivo e intensivo dos profissionais da área de educação musical. Do contrário, corremos o risco de ter uma geração de profissionais frustrados na nossa área com o passar dos anos.

Apesar das situações muitas vezes não favoráveis ao professor de música, a maior parte do grupo de professores de música desta pesquisa afirma estar satisfeita com o atual emprego. Por intermédio dos dados desta pesquisa podemos afirmar que o que faz com que estes sujeitos atuem como professores de música é o constructo intrínseco Comunidade. De acordo com a Teoria da Autodeterminação, o estabelecimento de metas e atitudes intrínsecas dá-se pela busca da satisfação das três necessidades psicológicas básicas, que são:

autonomia, pertencimento e competência. Neste contexto sabe-se que a felicidade está diretamente relacionada à satisfação das necessidades psicológicas básicas (GROUZET, 2014). Perseguir metas extrínsecas afasta as pessoas das metas intrínsecas e da satisfação das necessidades psicológicas básicas. Além disso, ao buscar metas extrínsecas, o indivíduo fica mais sujeito às avaliações, comparações e pressões externas.

Entretanto, existem metas e ações da vida adulta que não geram bem-estar. Vansteenkiste, Niemiec e Soenens (2010) explicam que seguir uma meta intrínseca pode ser considerado uma terceira manifestação orgânica, juntamente com a motivação intrínseca e o processo de internalização, que são conceitos-chaves das teorias de Avaliação Cognitiva e Integração Orgânica, apresentadas anteriormente. Os autores afirmam que, assim como as pessoas possuem a característica inata da busca de satisfação das três necessidades psicológicas básicas, elas também possuem a característica inata de buscarem atingir metas intrínsecas. Segundo Grouzet (2014)

perseguir e valorizar metas intrínsecas leva ao preenchimento das necessidades de pertencimento, autonomia e competência, que, por sua vez, geram bem-estar pessoal. Ao contrário, metas extrínsecas, como acumular riquezas, ganhar adulação, apresentar uma imagem criativa e de acordo com os padrões sociais, estão diretamente relacionadas, a obter alguma recompensa ou reconhecimento social (p. 389, tradução minha).

No entanto, não estar satisfeito no trabalho pode refletir tanto um real descontentamento com a área quanto um traço de personalidade não-compatível com o ser professor (Cevik, 2011). Porém não podemos cobrar mais uma vez a responsabilidade do professor. Isto quer dizer, que enquanto profissional, ele deve ser valorizado, ter infraestrutura adequada para o trabalho e ser a sua uma profissão como todas para, aí sim, caber ao sujeito julgar se está de acordo com as suas características pessoais (Cevik, 2011).

Outro fato importante é que, ao focar somente em metas extrínsecas, o sujeito pode ficar dependente das circunstâncias (RIJAVEC; BRDAR; MILJKOVIC, 2008). Neste sentido, o fato de os licenciados em música participantes desta pesquisa terem aspirações intrínsecas e extrínsecas faz com que eles tenham um equilíbrio. Contudo, não se pode confundir metas com atitudes. Estes dois processos são independentes e um não pressupõe o outro. Dessa forma, é importante lembrar que esta pesquisa investigou as metas para atuar de licenciados em música, que são seus valores pessoais e suas aspirações futuras. O processo de busca por uma determinada meta não foi objeto de estudo desta pesquisa, ou seja, para saber se os professores traçam estratégias para alcançar seus objetivos, seria necessária uma nova pesquisa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pensar a profissão: Professor de Música é um importante passo para a consolidação de um espaço de atuação. Estar na educação básica é fundamental, no entanto é imprescindível que se tenham condições para o professor realizar o seu trabalho.

A pesquisa apresentada buscou contribuir com a área de educação musical, trazendo dados quantitativos acerca das metas pessoais desses profissionais para atuar na área. É importante ressaltar que, com esta pesquisa, não se buscaram generalizações sobre os profissionais licenciados em música, mas sim um caminho embasado na Teoria da Autodeterminação para o conhecimento do conteúdo de suas metas motivacionais para atuar.

A pesquisa foi realizada utilizando-se de uma escala, construída especialmente para buscar dados sobre os objetivos aqui propostos. Esta escala, chamada de Escala de Atuação Profissional Atual e Aspirações Futuras, foi inspirada no instrumento *Aspirations Index* de Grouzet et al. (2005), validado em quinze países. No Brasil esse instrumento ainda não havia sido utilizado e no site oficial dos autores não havia uma versão na língua portuguesa. Em razão disso optou-se pela construção de uma nova escala, utilizando apenas seis dos onze constructos propostos, que estão mais relacionados a vida profissional do indivíduo. Participaram desta pesquisa 339 licenciados em música de diferentes regiões do Brasil. A EAPAAF foi validada estatisticamente por meio desta pesquisa e, com este instrumento, se pôde: 1) conhecer as características pessoais e profissionais dos licenciados em música; 2) observar os constructos tidos como metas profissionais para o presente e para futuro; 3)

realizar comparações dos constructos com as características dos licenciados; e 4) correlacionar os constructos estudados.

Os constructos estudados e validados nesta pesquisa foram os intrínsecos: Comunidade, Autoaceitação e Afiliação. E os extrínsecos: Sucesso Financeiro, Popularidade e Conformidade. Porém, para a atualidade, o único constructo que obteve média superior a três e, em decorrência, foi considerado verdadeiro, foi o Comunidade. Já para o futuro todos os constructos obtiveram médias superiores a três, menos o constructo Conformidade.

Os resultados obtidos por intermédio da escala mostram-nos que não existem diferenças significativas entre os sexos e os constructos estudados. Podemos afirmar também que os licenciados em música participantes desta pesquisa atuam, enquanto professores, por um sentimento de pertencimento à comunidade. Este resultado aponta para um constructo intrínseco que promove a satisfação das três necessidades psicológicas básicas do indivíduo, que são: autonomia, competência e pertencimento. Porém no futuro aspiram tanto a metas intrínsecas (como Autoaceitação, Afiliação e Comunidade) quanto a metas extrínsecas (como Sucesso Financeiro e Popularidade). Podemos assim inferir que, além da satisfação das necessidades psicológicas básicas, existe uma necessidade de recompensa e reconhecimento social por parte dos licenciados em música.

Alguns resultados, que até parecem contraditórios pelo senso comum, foram encontrados nesta pesquisa. O grupo que atua no ensino fundamental privado, e está satisfeito com o emprego, tem a menor média no constructo Sucesso Financeiro, porém é o grupo com maior média sobre ser eficiente enquanto professor de música. Ou seja, nesta pesquisa fica evidente que as metas extrínsecas não estão relacionadas e não influenciam as metas intrínsecas no contexto do trabalho. Apesar dos baixos salários e da falta de reconhecimento, os professores de música estão, em sua maioria, satisfeitos com seus

trabalhos e pretendem continuar atuando na área. Porém não se pode entender este resultado como um conformismo dos professores. O constructo Conformidade mostrou-se como falso, tanto para atuar no presente, quanto como uma aspiração futura. Os licenciados em música desta pesquisa visam a melhores condições de trabalho no futuro e aspiram tanto a bons relacionamentos interpessoais no local de atuação profissional, sentindo-se mais eficazes enquanto professores, quanto ao maior reconhecimento social e salários compatíveis com a sua formação.

Outro resultado encontrado foi que atuar durante o curso de graduação é um fator positivo para a percepção dos constructos na atualidade e nos seus valores pessoais. Sendo assim, destaco a importância dos projetos que visam à inserção no contexto de trabalho durante o curso de graduação e às mudanças no currículo dos cursos de licenciatura em música pela resolução CNE/CP 01/2002 (que prevêem 400 horas de estágio). Este resultado pode ser um reflexo direto dessas mudanças e do maior contato com o campo de atuação desde o curso de licenciatura.

A área de educação musical tem trabalhado em prol de políticas públicas que garantam o espaço do educador musical na escola e melhores condições de trabalho. Contudo, acredito que seja necessário maior engajamento dos profissionais de educação musical e que cada professor esteja consciente de seu papel. Ao ter consciência da complexidade de sua profissão e de todos os fatores nela envolvidos, é fundamental que o licenciado em música esteja à frente de mobilizações que visem melhorar seu contexto de trabalho. O atual contexto político da educação no Brasil ainda não é favorável à profissionalização da área. Problemas como a falta de estrutura da carreira, baixos salários, carga horária não condizente com o trabalho, falta de espaço adequado e de materiais são comuns em todo o território nacional. Mas talvez o grande trunfo que temos enquanto área

é que os professores de música acreditam que seu trabalho é capaz de transformar a sociedade e tornar o mundo um lugar melhor. A Teoria da Autodeterminação afirma que, se podemos estender o que amamos para o que fazemos, o que valorizamos ao que achamos significativo, iremos apaixonar-nos pela atividade que exercemos.

Por se tratar de um Survey que teve como amostra um número limitado de participantes e coletou informações por meio de um questionário fechado, algumas limitações foram encontradas. Os professores participantes desta pesquisa sentem-se eficazes para atuar, porém não sabemos que práticas estão acontecendo e se estão sendo consideradas as novas abordagens músico-pedagógicas, que incluem as novas tecnologias, por exemplo. Os licenciados estão satisfeitos com seus empregos atuais, no entanto não sabemos se pretendem continuar atuando nesses mesmos espaços se suas condições de trabalho não lhes proporcionarem a satisfação de suas aspirações futuras. Outra questão é sobre a sua formação complementar, até que ponto essa formação é buscada por razões intrínsecas ou é realizada para proporcionar a atuação em espaços como o ensino superior, que oferece melhores salários ou para fins de progressão na carreira.

Pelos dados desta pesquisa, quanto maior o grau de formação, menor é a média no constructo Comunidade. Questiono-me se este sentimento de transformação social, intrínseco ao indivíduo, diminui frente a retornos extrínsecos maiores ou a formação continuada coloca o professor em contato com diferentes realidades que diminuem a crença de que uma mudança é possível? Para responder a tais questionamentos, novas pesquisas são necessárias e este trabalho pode servir de ponto de partida para a análise do conteúdo de metas de outros professores. Além disso, seria importante conhecer os processos de busca de metas estabelecidos pelos professores.

A motivação neste contexto é fundamental para entendermos o que leva um professor a exercer sua profissão e de que forma

ele desempenha suas atividades. Sabemos que a motivação autônoma é o resultado de comportamentos intrínsecos e extrínsecos internalizados. Por isso, mesmo que algumas aspirações profissionais sejam extrínsecas, elas podem satisfazer as necessidades psicológicas básicas, desde que os processos de busca sejam autônomos (DECI; RYAN, 2014).

A partir desta investigação, defendo que a maior parte dos licenciados em música está atuando na escola regular, além de atuar em escolas de música e no ensino superior. Os licenciados possuem, em 86,1% dos casos, algum tipo de formação complementar. Esses professores estão satisfeitos com seus empregos atuais e possuem uma motivação intrínseca para atuar, sendo representada por valores comunitários em termos de metas de atuação. Porém, ainda que estejam satisfeitos, os licenciados desta pesquisa visam a melhores salários, reconhecimento social, mediante aspirações sobre Sucesso Financeiro e Popularidade além de aspirações intrínsecas de Afiliação, Autoaceitação e Comunidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. *Por uma ecologia da formação de professores de música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul*. 2009. 225 f. Tese (Doutorado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/17690>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de. remuneração e características do trabalho docente no brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.41, n.143, p.606-639, maio/ago. 2011.

ANDERMAN, Eric M.; AUSTIN, Chammie C.; JOHNSON, Dawn M. The development of goal orientation. In: WIGFIELD, Allan; ECCLES, Jacquelyne S. (Ed.). *Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press, 2002. p. 197-220.

AUSTIN, James R. Competitive and non-competitive goal structures: an analysis of motivation and achievement among elementary band students. *Psychology of Music*, v.19, p.142-158, 1991.

BABBIE, Earl. *Métodos de Pesquisa de Survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BALLANTYNE, Julie; KERCHNER, Jody L.; ARÓSTEGUI, José Luis. Developing music teacher identities: an international multi-site study. *International Journal of Music Education*, London, v. 30, n. 3, p.211-226, aug. 2012.

BARBETTA, Pedro Alberto. *Estatística Aplicada às Ciências Sociais*. 7.ed. Florianópolis: UFSC, 2008.

BARBOSA, Karla Jaber; FRANÇA, Maria Cecília Cavalieri. Estudo comparativo entre a apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 22, n. 22, p.7-18, set. 2009.

BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 6, n. 6, p.87-95, set. 2001.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 6, n. 6, p.41-47, set. 2001.

BORUCHOVITCH, Evely. *A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores*. Educação, Porto Alegre, , v. 31, n.1, p.30-38, 2008.

BORUCHOVITCH, E.; MARTINI, M. L. *A teoria da atribuição de causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas: Editora Alínea, 2004.

BRASIL. *Lei número 9.394 de 20 de Dezembro de 1996*.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (1a a 4a séries)*. Brasília, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (5a a 8a séries)*. Brasília, 1998.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Brasília: Diário Oficial da União, 9/04/2002, Seção I, p. 31. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, 2002.

BRASIL. *Lei 11.769, de 18 de Agosto de 2008*. Altera a Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e institui que a Música deve ser conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica brasileiras. Brasília, 2008.

BRASIL. *Decreto Nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010.

BRASIL. *Projeto de Lei 7032/2010*. Brasília: Câmara dos Deputados, Poder Legislativo. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=470941&ord=1>>. Acesso: 15/10/2014.

BRASIL. *Projeto de Lei 4/2011*. Brasília: Câmara dos Deputados, Poder Legislativo. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490888>>. Acesso: 15/10/2014.

BURNARD, Pamela. Introduction: the context for professional knowledge in music education. In: GEORGII-HEMMING, Eva; BURNARD, Pamela; HOLGERSEN, Sven-erik (Ed.). *Professional Knowledge in Music Education*. Surrey: Ashgate, 2013. p. 1-15.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios . In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 9-36.

CAIN, Tim. How trainee music teachers learn about teaching by talking to each other: an action research study. *International Journal of Music Education*, London, v. 29, n. 2, p.141-154, May 2011.

CALLEGARI, Sidia M. *Bioestatística: princípios e aplicações*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

CERESER, Cristina Mie Ito. *As crenças de autoeficácia dos professores de música*. 2011. 182 f. Tese (Doutorado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/31429>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

CERNEV, Francine Kemmer. *A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação*. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/31459>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

CEVIK, Beste. Personality self-perceptions of Turkish music pre-service teachers in relation to departmental satisfaction. *International Journal Of Music Education*, London, v. 29, n. 3, p.212-228, Aug. 2011.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. *Research Methods in Education*. 6.ed. New York: Routledge, 2007.

CONDESSA, Janaína. *A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música*. 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/32473>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

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

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M.. The importance of universal psychological needs for understanding motivation in the workplace. In: GAGNÉ, Marylène (Ed.). *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory*. New York: Oxford University Press, 2014. cap. 2. p. 13-32.

DEL-BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 7, n. 7, p.49-57, set. 2002.

DINIZ, Lélia Negrini; DEL-BEN, Luciana. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 15, n. 15, p.27-37, set. 2006.

FERNANDES, José Nunes. et al. (org.). *Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical: índice de autores e assuntos 2002-2005*. Rio de Janeiro: Unirio/PPGM, 2006.

FIELD, Andy. *Descobrimo a Estatística usando SPSS*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Tradução de: Lorí Viali.

FIGUEIREDO, Sérgio; SOARES, José. Desafios para a implementação metodológica de pesquisa em larga escala na educação musical. *Opus*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 257-274, jun. 2012.

FREDIKSON, William E.; NEILL, Sheri. "Is it friday yet?": perceptions of first-year of music teacher. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. n.161/162, p.91-98, Summer-Fall, 2004.

GAGNÉ, Marylène. Self-determination theory in the work domain: this is just the beginning. In: _____. *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory*. New York: Oxford University Press, 2014. cap. 26. p. 414-431.

GAGNÉ, Marylène; DECI, Edward L.. The history of self-determination theory in psychology and management. In: GAGNÉ, Marylène (Ed.). *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory*. New York: Oxford University Press, 2014. cap. 1. p. 1-9.

GALIZIA, Fernando Stanzone. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 21, n. 21, p.76-83, mar. 2009.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.37, p.57-70, 2008.

GAULKE, Tamar Genz. Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica. *Revista da Abem*, Londrina, v. 21, n. 31, p.91-104, jul. 2013.

GOHN, Daniel. Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p.113-119, mar. 2008.

GRANT, Heidi; GELETY, Laura. Goal content theories: why differences in what we are striving for matter. In: MOSKOWITZ, Gordon B.; GRANT, Heidi (Ed.). *The Psychology of Goals*. New York: The Guilford Press, 2009. p. 77-97.

GRANT, Adam M.; SHIN, Jihae. Work motivation: directing, energizing, and maintaining effort (and research). In: RYAN, Richard M. (Ed.). *The Oxford Handbook of Human Motivation*. New York: Oxford University Press, 2012. cap. 28. p. 505-519.

GROUZET, F. M, et al. The structure of goals across 15 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, v.89, p.800-816, 2005.

GROUZET, Frederick M. E.. development, changes and consolidation of values and goals in business and law schools: the dual valuing process model. In: GAGNÉ, Marylène (Ed.). *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory*. New York: Oxford University Press, 2014. cap. 24. p. 386-399.

GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2004, p.37-57.

HAIR, Joseph F. et al. *Análise Multivariada de Dados*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HALLAM, Richard. Effective partnership working in music education: principles and practice. *International Journal of Music Education*, London, v. 29, n. 2, p.155-171, May 2011.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 15, n. 15, p.49-58, set. 2006.

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

HOLGERSEN, Sven-erik; HOLST, Finn. Knowledge and professionalism in music teacher education. In: GEORGII-HEMMING, Eva; BURNARD, Pamela;

HOLGERSEN, Sven-erik (Ed.). *Professional Knowledge in Music Education*. New York: Ashgate, 2013. cap. 3. p. 51-71.

HOY, Anita Woolfolk; SPERO, Rhonda Burke. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison off our measures. *Teaching and Teacher Education*, v. 21, p.343–356, 2005.

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

Jl, Chand-ho C.; CHUANG, Ching-mien. Leadership, peer relationship, and transformational organizational culture: a relational approach to a Taiwan college music. *International Journal of Music Education*, London, v.30, n.1, p. 18-31. fev. 2012.

KASSER, Tim. Aspirations and wellbeing in a prison setting. *Journal of Applied Social Psychology*, v. 26, n.15, p. 1367-1377, jan. 1996.

KASSER, Tim; RYAN, Richard M.. A dark side of the American dream: correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 65, n. 2, p. 410-422, jan. 1993.

KASSER, Tim; RYAN, Richard M. Further examining the American dream: differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, v. 22, n.3, p. 280-287, 1996.

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

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

LEGETTE, Roy. M. Pre-service teachers 'beliefs about the causes of success and failure in music. *Update: Applications of Research in Music Education*, v.21, n.1, p.22-28, 2002.

LOUREIRO, Alcía Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 10, n. 10, p.65-74, mar. 2004.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. Cartas de licenciados em música: (re) contando o vivido para centrar a aula no aluno. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 20, n. 20, p.63-68, set. 2008.

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

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 22, p. 57-66, set. 2009.

MATEIRO, Teresa. Education of music teachers: a study of the Brazilian higher education programs. *International Journal of Music Education*, London, v. 29, n. 1, p. 45-71, fev. 2011.

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

MEYER, John P. employee commitment, motivation, and engagement: exploring the links. In: GAGNÉ, Marylène (Ed.). *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory*. New York: Oxford University Press, 2014. cap. 3. p. 33-49.

MORATO, Cíntia Thais. *Estudar e trabalhar durante a graduação em música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música*. 2009. 307 f. Tese (Doutorado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/17686>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

MOSKOWITZ, Gordon B.; GRANT, Heidi. Introduction: four themes in the study of goals. In: MOSKOWITZ, Gordon B.; GRANT, Heidi. *The Psychology of Goals*. New York: The Guilford Press, 2009. p. 1-24.

MUJIS, Daniel. *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. 2.ed. London: Sage Publications Ltd, 2011.

MURAYAMA, Kou; ELLIOT, Andrew J.; FRIEDMAN, Ron. Achievement goals. In: RYAN, Richard M. (Ed.). *The Oxford Handbook of Human Motivation*. New York: Oxford University Press, 2012. cap. 12. p. 191-207.

OLIVADOTI, Heidi. *New teacher induction, mentoring, and the development of self-determined professional educators*. 2012. 158 f. Tese (Doutorado)

- Educational Foundations and Leadership Department and the School of Education, George Fox University. 2012. Disponível em: <<http://gradworks.umi.com/35/15/3515010.html>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

PASQUALI, Luiz. *Técnicas de Exame Psicológico*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

PENNA, Maura. Apresentação. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibplex, 2011. p. 9-24.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 19, p. 57-64, mar. 2008.

PFÜTZENREUTER, Allan César. *Tocar/jogar Rocksmith: as experiências de flow de jovens guitarristas que jogam games de música*. 2013. 200 f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/77073>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

PIZZATO, Miriam Suzana. *Motivação em aprender música na escola: um estudo sobre o interesse*. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/17299>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

PUERARI, Marcia. *Ensinar música na educação básica: um estudo de caso sobre o processo de escolarização da música na perspectiva de uma professora*. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/34063>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva; PENNA, Maura. Políticas públicas para a educação básica e suas implicações para o ensino de música. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 91-106, jan./abr. 2012.

REEVE, Johnmarshall. *Motivação & Emoção*. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006. Tradução de: Luís Antônio Fajardo Pontes e Stella Machado; Revisão técnica de: Maurício Canton Bastos e Nei Gonçalves Calvano.

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

RIBEIRO, Giann Mendes. *Autodeterminação para aprender nas salas de aula de violão a distância online: uma perspectiva contemporânea da motivação*. 2013. 239 f. Tese (Doutorado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/76731>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

RIJAVEC, Majda; BRDAR, Ingrid; MILJKOVIĆ, Dubravka. Aspirations and wellbeing: extrinsic vs. intrinsic life goals. *Journal for General Social Issues*, v. 3, n. 113, p. 693-710, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.cceol.com>>. Acesso em: 26 dez. 2013.

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

RYAN, R. M., et al. All goals are not created equal: an organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The Psychology of Action: Linking Cognition and Motivation to Behavior*. New York: Guilford Press, 1996. p. 7-26.

SCHNEIDER, Ana Francisca. *Atribuições causais em situações de performance musical pública*. 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SHELDON, Ken M.; KASSER, Tim. Pursuing personal goals: skills enable progress, but not all progress is beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin*, v. 24, n.12, p. 1319-1331, dec. 1998.

SILVA, Rafael Rodrigues da. Gestão de sala de aula na educação musical escolar. *Revista da Abem*, Londrina, v. 21, n. 31, p. 63-76, jul. 2013.

SILVA, C. T. A. da; GARÍGLIO, J. Â. A formação continuada de professores para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC): o caso do projeto Escolas em Rede, da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 31, p. 481-503, set./dez. 2010.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio (Org.). *A formação do Professor de Música no Brasil*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2014.

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

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura panorâmica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 19-41.

STONE, Dan. What is a functional relationship to money and possessions? In: GAGNÉ, Marylène (Ed.). *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory*. New York: Oxford University Press, 2014. cap. 23. p. 374-385.

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

VANSTEENKISTE, Maarten; NIEMIEC, Christopher P.; SOENENS, Bart. The development of the five mini-theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. In: URDAN, Timothy C.; KARABENICK, Stuart A. (Eds.), *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement*. Bingley: Emerald Books, 2010. p. 105-165.

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

WEINER, B. Attribution theory revised: transforming cultural plurality into theoretical unity. In: MCLNERNEY, D. M.; ETTEN, S.V. *Big Theories Revised*. v.4, 2004.

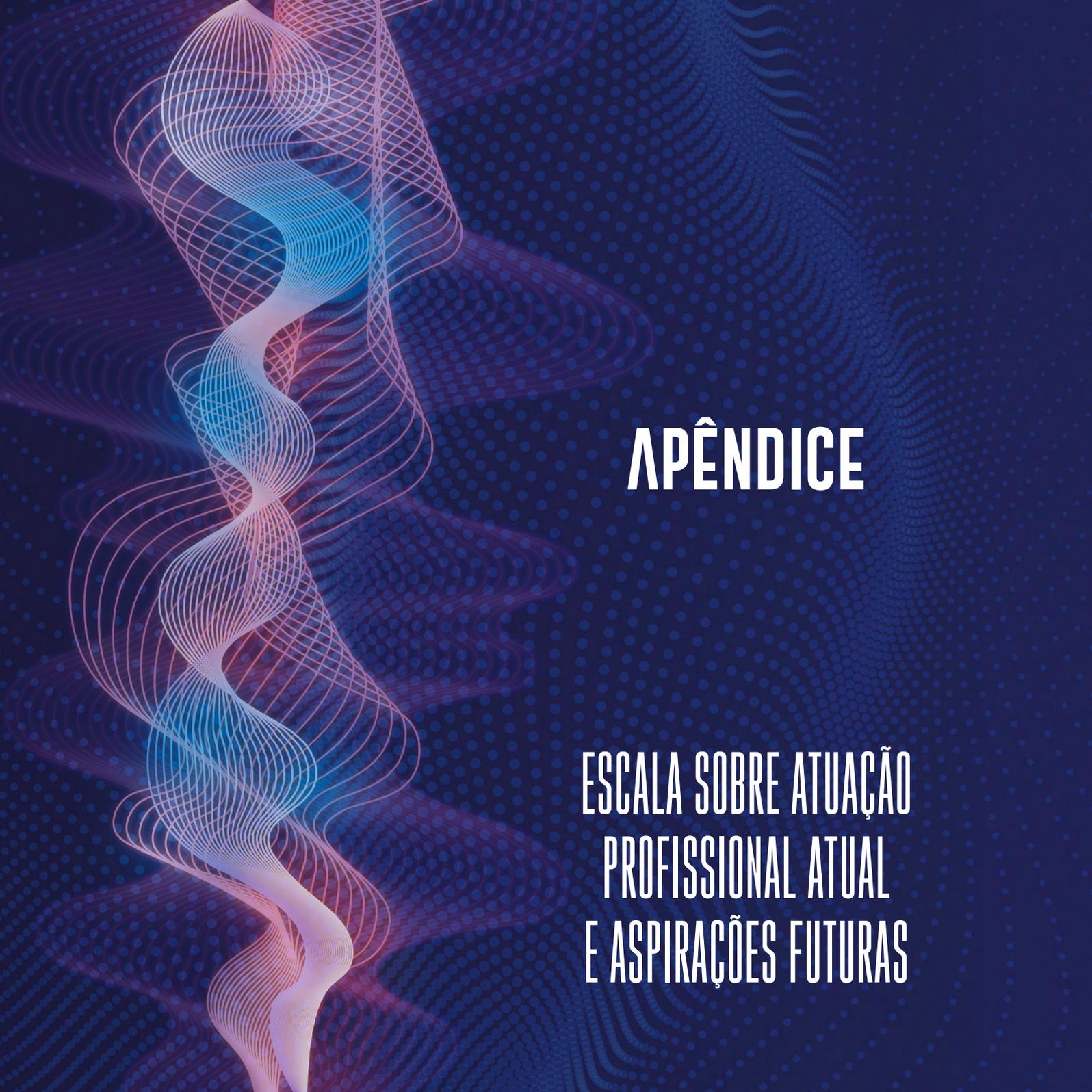
WEINSTEIN, Netta; DEHAAN, Cody R.. On the mutuality of human motivation and relationships. In: WEINSTEIN, N. (Ed.). *Human Motivation and Interpersonal Relationships: theory, research, and applications*. New York: Springer Netherlands, 2014. cap. 1. p. 3-25.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS*. 2009. 291 f. Tese (Doutorado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/18615>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Centros Musicais: uma proposta de política pública em educação musical. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 19, 2010, Goiânia. *Anais*. Goiânia: Abem, 2010. p. 571-580.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A música em escolas públicas do Rio Grande do Sul. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 22, 2012, João Pessoa. *Anais*. João Pessoa: Anppom, 2012. p. 190-201. Disponível em: <www.anppom.com.br>. Acesso em: 25 mar. 2014.

ZUIN, Antônio A. S. O plano nacional de educação e as tecnologias da informação e comunicação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 961-980, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 nov. 2014.



APÊNDICE

ESCALA SOBRE ATUAÇÃO
PROFISSIONAL ATUAL
E ASPIRAÇÕES FUTURAS

Escala sobre Atuação Profissional Atual e Aspirações Futuras

1. Caro Colega Licenciado em Música,

Obrigada pelo seu interesse e disponibilidade em preencher este questionário sobre as Metas Profissionais de Licenciados em Música do Brasil. Esta é uma pesquisa de doutorado vinculado ao Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Grupo de Pesquisa FAPROM (Formação e Atuação de Profissionais em Música), sob a orientação da professora Dra. Liane Hentschke.

Este questionário é direcionado para licenciados em música, formados a partir do ano de 1998, independente da área de atuação profissional (escola regular, autônomo, projetos sociais, outras áreas, etc.). Através da sua colaboração em responder e indicar outros licenciados em música que você conheça, poderemos conhecer um pouco mais de nossa área e saber onde estão atuando os licenciados em música do Brasil.

A maioria das perguntas são de múltipla escolha e podem ser respondidas selecionando o botão apropriado. O tempo médio para responder é de 15 minutos. Comentários adicionais podem também ser solicitados e/ou adicionados ao final do questionário.

Informo que todas as respostas são anônimas e a sua participação nesta pesquisa não lhe propiciará nenhum custo e nem ganhos financeiros. A qualquer momento o Sr.(a) poderá solicitar a sua saída da pesquisa sem ônus de qualquer natureza.

Caso você queira mais informações ou confirmação da idoneidade desta pesquisa, entre em contato com a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS.

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Música
Telefones: (51) 3308-4386 e 3308-4390
e-mail: ppgmus@ufrgs.br**

Li, entendo e aceito contribuir com a pesquisa.

Escala sobre Atuação Profissional Atual e Aspirações Futuras

2. Idade (em anos):

3. Sexo:

- Masculino
 Feminino

4. Você possui Licenciatura em Música ou Licenciatura em Educação Artística com ênfase em Música, concluída a partir do ano de 1998?

- Sim
 Não

Se a resposta for SIM, direciona para a questão 5, se a resposta for NÃO direciona para o fim da escala.

Escala sobre Atuação Profissional Atual e Aspirações Futuras

5. Em que ano você terminou o curso de licenciatura em música?

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| <input type="radio"/> 1998 | <input type="radio"/> 2007 |
| <input type="radio"/> 1999 | <input type="radio"/> 2008 |
| <input type="radio"/> 2000 | <input type="radio"/> 2009 |
| <input type="radio"/> 2001 | <input type="radio"/> 2010 |
| <input type="radio"/> 2002 | <input type="radio"/> 2011 |
| <input type="radio"/> 2003 | <input type="radio"/> 2012 |
| <input type="radio"/> 2004 | <input type="radio"/> 2013 |
| <input type="radio"/> 2005 | <input type="radio"/> 2014 |
| <input type="radio"/> 2006 | |

6. A modalidade do curso de Licenciatura que você frequentou era:

- Presencial
 A distância

Se a resposta for Presencial, direciona para a questão 8, se a resposta for A distância, direciona para a questão 7.

Escala sobre Atuação Profissional Atual e Aspirações Futuras

7. Qual o nome da instituição que lhe conferiu o grau?

- Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR)
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
- Universidade de Brasília (UNB)
- Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES)
- Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS-MG)
- Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR)
- Outro (especifique)

Escala sobre Atuação Profissional Atual e Aspirações Futuras

8. Qual o nome da instituição que lhe conferiu o grau? (As instituições estão listadas em ordem alfabética, caso você não encontre a sua, clique na opção outro.)

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Centro Universitário de Barra Mansa (UBM) | <input type="radio"/> Universidade do Planalto Catarinense (UNIPALC) |
| <input type="radio"/> Centro Universitário Metodista IPA (IPA) | <input type="radio"/> Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) |
| <input type="radio"/> Centro Universitário Metodista Isabela Hendrix (CEUNIH) | <input type="radio"/> Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) |
| <input type="radio"/> Centro Universitário Sant'Anna (UNISANT'ANNA) | <input type="radio"/> Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) |
| <input type="radio"/> Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) | <input type="radio"/> Universidade Estadual de Londrina (UEL) |
| <input type="radio"/> Faculdade Batista do Rio de Janeiro (FABAT) | <input type="radio"/> Universidade Estadual de Maringá (UEM) |
| <input type="radio"/> Faculdade Campo Limpo Paulista (FACCAMP) | <input type="radio"/> Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) |
| <input type="radio"/> Faculdade de Artes do Paraná (FAP) | <input type="radio"/> Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) |
| <input type="radio"/> Faculdade de Ciências Aplicadas de Cascavel (FACIAP) | <input type="radio"/> Universidade Estadual do Ceará (UECE) |
| <input type="radio"/> Faculdade de Ciências da Fundação Instituto Tecnológico de Osasco (FAC-FITO) | <input type="radio"/> Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) |
| <input type="radio"/> Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina (FAFIDIA) | <input type="radio"/> Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) |
| <input type="radio"/> Faculdade de Música Carlos Gomes (FMCG) | <input type="radio"/> Universidade Federal da Bahia (UFBA) |
| <input type="radio"/> Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES) | <input type="radio"/> Universidade Federal da Paraíba (UFPB) |
| <input type="radio"/> Faculdade Evangélica de Salvador (FACESA) | <input type="radio"/> Universidade Federal de Alagoas (UFAL) |
| <input type="radio"/> Faculdade Integral Cantareira (F.I.C.) | <input type="radio"/> Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) |
| <input type="radio"/> Faculdade Mozarteum de São Paulo (FAMOSP) | <input type="radio"/> Universidade Federal de Goiás (UFG) |
| <input type="radio"/> Faculdade Nazarena do Brasil (FNB) | <input type="radio"/> Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) |
| <input type="radio"/> Faculdade Paulista de Artes (FPA) | <input type="radio"/> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) |
| <input type="radio"/> Faculdade Santa Cecília (FASC) | <input type="radio"/> Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) |
| <input type="radio"/> Faculdade Santa Marcelina (FASM) | <input type="radio"/> Universidade Federal de Pelotas (UFPeI) |
| <input type="radio"/> Faculdade Serra da Mesa (FASEM) | <input type="radio"/> Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) |
| <input type="radio"/> FIAM-FAAM Centro Universitário (FIAM-FAM) | <input type="radio"/> Universidade Federal de Rondônia (UNIR) |
| <input type="radio"/> Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) | <input type="radio"/> Universidade Federal de Roraima (UFRR) |
| <input type="radio"/> Instituto Brasileiro de Educação Superior Continuada (IBEC-UNINACIONAL) | <input type="radio"/> Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) |
| <input type="radio"/> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) | <input type="radio"/> Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) |
| <input type="radio"/> Instituto Federal de Educação, Ciência e | <input type="radio"/> Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) |
| | <input type="radio"/> Universidade Federal de Uberlândia (UFU) |
| | <input type="radio"/> Universidade Federal do Acre (UFAC) |
| | <input type="radio"/> Universidade Federal do Amazonas (UFAM) |

Escala sobre Atuação Profissional Atual e Aspirações Futuras

Tecnologia de Pernambuco (IFPE)

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertão) | <input type="radio"/> Universidade Federal do Ceará (UFC) – Fortaleza |
| <input type="radio"/> Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) | <input type="radio"/> Universidade Federal do Ceará (UFC) – Juazeiro do Norte |
| <input type="radio"/> Universidade Cândido Mendes (UCAM) | <input type="radio"/> Universidade Federal do Ceará (UFC) – Sobral |
| <input type="radio"/> Universidade Católica de Salvador (UCSAL) | <input type="radio"/> Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) |
| <input type="radio"/> Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) | <input type="radio"/> Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) |
| <input type="radio"/> Universidade de Brasília (UNB) | <input type="radio"/> Universidade Federal do Maranhão (UFMA) |
| <input type="radio"/> Universidade de Passo Fundo (UPF) | <input type="radio"/> Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) |
| <input type="radio"/> Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP) | <input type="radio"/> Universidade Federal do Pará (UFPA) |
| <input type="radio"/> Universidade de São Paulo (USP) – Ribeirão Preto | <input type="radio"/> Universidade Federal do Paraná (UFPR) |
| <input type="radio"/> Universidade de São Paulo (USP) – São Paulo | <input type="radio"/> Universidade Federal do Piauí (UFPI) |
| <input type="radio"/> Universidade de Sorocaba (UNISO) | <input type="radio"/> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) |
| <input type="radio"/> Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) | <input type="radio"/> Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) |
| <input type="radio"/> Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) | <input type="radio"/> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) |
| <input type="radio"/> Universidade do Estado do Amazonas (UEA) | <input type="radio"/> Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) |
| <input type="radio"/> Universidade do Estado do Maranhão (UEMA) | |
| <input type="radio"/> Universidade do Estado do Pará (UEPA) | |
| <input type="radio"/> Universidade do Oeste Catarinense (UNOESC) | |
| <input type="radio"/> Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) | |
| <input type="radio"/> Outro (especifique) | |

Escala sobre Atuação Profissional Atual e Aspirações Futuras

9. Em que estado você reside?

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="radio"/> Acre | <input type="radio"/> Maranhão | <input type="radio"/> Rio de Janeiro |
| <input type="radio"/> Alagoas | <input type="radio"/> Mato Grosso | <input type="radio"/> Rio Grande do Norte |
| <input type="radio"/> Amapá | <input type="radio"/> Mato Grosso do Sul | <input type="radio"/> Rio Grande do Sul |
| <input type="radio"/> Amazonas | <input type="radio"/> Minas Gerais | <input type="radio"/> Rondônia |
| <input type="radio"/> Bahia | <input type="radio"/> Pará | <input type="radio"/> Roráima |
| <input type="radio"/> Ceará | <input type="radio"/> Paraíba | <input type="radio"/> São Paulo |
| <input type="radio"/> Distrito Federal | <input type="radio"/> Paraná | <input type="radio"/> Santa Catarina |
| <input type="radio"/> Goiás | <input type="radio"/> Pernambuco | <input type="radio"/> Sergipe |
| <input type="radio"/> Espírito Santo | <input type="radio"/> Piauí | <input type="radio"/> Tocantins |

10. Além da Licenciatura em Música você frequentou outros cursos?

- Sim
 Não

Se a resposta for SIM, direciona para a questão 11, se a resposta for NÃO direciona para a questão 12.

Escala sobre Atuação Profissional Atual e Aspirações Futuras

11. Quais?

- Outra graduação
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado
 Cursos de extensão
 Outro (especifique)

Escala sobre Atuação Profissional Atual e Aspirações Futuras

12. Atualmente você trabalha na área de educação musical?

- Sim
 Não

Se a resposta for SIM, direciona para a questão 13 e depois para a questão 16. Se a resposta for NÃO direciona para a questão 14.

Escala sobre Atuação Profissional Atual e Aspirações Futuras

13. Onde você trabalha?

- Escola Pública - Educação Infantil
 Escola Pública - Ensino fundamental
 Escola Pública - Ensino médio
 Escola Privada - Educação Infantil
 Escola Privada - Ensino fundamental
 Escola Privada - Ensino médio
 Escola de Música/Conservatório
 Ensino Superior
 Projeto Social/ONG
 Aulas Particulares
 Outro (especifique)

Escala sobre Atuação Profissional Atual e Aspirações Futuras

14. Assinale a alternativa que melhor identifica sua situação atual.

- Não trabalho na área de Educação Musical porque atuo profissionalmente em outra área.
- Não trabalho na área de Educação Musical porque atualmente estou estudando.
- Estou desempregado.

Se a resposta for a primeira opção, direciona para a questão 15.
Se for uma das outras direciona para a questão 16.

Escala sobre Atuação Profissional Atual e Aspirações Futuras

15. Assinale a alternativa que melhor corresponde a sua situação.

- Atualmente atuo profissionalmente em outra área, mas penso em trabalhar na área de Educação Musical no futuro.
- Atualmente atuo profissionalmente em outra área e não pretendo atuar na área de Educação Musical.

Escala sobre Atuação Profissional Atual e Aspirações Futuras

16. Justifique sua resposta.

Escala sobre Atuação Profissional Atual e Aspirações Futuras

17. Quando terminou a graduação você atuava na área?

- Sim
- Não

Se a resposta for SIM, direciona para a questão 18, se a resposta for NÃO direciona para a questão 19.

Escala sobre Atuação Profissional Atual e Aspirações Futuras

18. Desde quando?

- Antes de entrar no curso de licenciatura em música
- Desde os primeiros semestres do curso (antes da metade do curso)
- Desde os últimos semestres do curso (a partir da metade do curso)

Escala sobre Atuação Profissional Atual e Aspirações Futuras

19. Quanto tempo levou para conseguir um emprego na área?

- Ainda não consegui
- Menos de 3 meses
- De 3 a 6 meses
- De 6 a 9 meses
- De 9 a 12 meses
- De 13 a 24 meses
- Outro (especifique)

Escala sobre Atuação Profissional Atual e Aspirações Futuras

Caro Licenciado em Música,

Muito obrigado por ter respondido até aqui!

Para responder as próximas questões é importante que você avalie o quanto cada afirmativa é verdadeira/falsa em sua situação atual e o quanto você deseja que as situações apresentadas sejam verdadeiras/falsas no futuro de acordo com as suas aspirações profissionais.

20. Como professor de música eu tenho uma vida financeira estável e posso realizar investimentos.

	Falsa		Nem Falsa, nem Verdadeira		Verdadeira
Atualmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No futuro eu espero que esta afirmativa seja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Sendo professor de música eu torno o mundo um lugar melhor.

	Falsa		Nem Falsa, nem Verdadeira		Verdadeira
Atualmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No futuro eu espero que esta afirmativa seja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Como licenciado em música sou admirado pelas outras pessoas.

	Falsa		Nem Falsa, nem Verdadeira		Verdadeira
Atualmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No futuro eu espero que esta afirmativa seja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Estou realizado profissionalmente e não penso em atuar em outra área que não seja a educação musical.

	Falsa		Nem Falsa, nem Verdadeira		Verdadeira
Atualmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No futuro eu espero que esta afirmativa seja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Escala sobre Atuação Profissional Atual e Aspirações Futuras

24. Em minha atuação profissional limito-me a colocar em prática somente o que aprendi no curso de licenciatura em música ou outros cursos que realizei.

	Falsa		Nem Falsa, nem Verdadeira		Verdadeira
Atualmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No futuro eu espero que esta afirmativa seja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Exercendo a minha profissão de licenciado em música sou bem remunerado.

	Falsa		Nem Falsa, nem Verdadeira		Verdadeira
Atualmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No futuro eu espero que esta afirmativa seja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. A minha área de educação musical é respeitada pela sociedade.

	Falsa		Nem Falsa, nem Verdadeira		Verdadeira
Atualmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No futuro eu espero que esta afirmativa seja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Minhas escolhas e desejos profissionais são similares aos de profissionais de outras áreas.

	Falsa		Nem Falsa, nem Verdadeira		Verdadeira
Atualmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No futuro eu espero que esta afirmativa seja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Enquanto professor de música sou um modelo para meus alunos.

	Falsa		Nem Falsa, nem Verdadeira		Verdadeira
Atualmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No futuro eu espero que esta afirmativa seja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Escala sobre Atuação Profissional Atual e Aspirações Futuras

29. Enquanto professor de música contento-me com o espaço que me é destinado pelos meus empregadores e/ou chefes de setor.

	Falsa		Nem Falsa, nem Verdadeira		Verdadeira
Atualmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No futuro eu espero que esta afirmativa seja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Minha formação é suficiente para eu exercer o meu trabalho.

	Falsa		Nem Falsa, nem Verdadeira		Verdadeira
Atualmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No futuro eu espero que esta afirmativa seja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. Sou eficiente enquanto professor de música.

	Falsa		Nem Falsa, nem Verdadeira		Verdadeira
Atualmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No futuro eu espero que esta afirmativa seja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. Através da minha profissão sou reconhecido pela sociedade.

	Falsa		Nem Falsa, nem Verdadeira		Verdadeira
Atualmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No futuro eu espero que esta afirmativa seja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. Enquanto professor de música tomo minhas próprias decisões e não sigo apenas orientações externas.

	Falsa		Nem Falsa, nem Verdadeira		Verdadeira
Atualmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No futuro eu espero que esta afirmativa seja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Escala sobre Atuação Profissional Atual e Aspirações Futuras

34. Enquanto professor de música sinto-me bem em relação às minhas habilidades e competências.

	Falsa		Nem Falsa, nem Verdadeira		Verdadeira
Atualmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No futuro eu espero que esta afirmativa seja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. As pessoas ao meu redor aceitam a minha escolha profissional.

	Falsa		Nem Falsa, nem Verdadeira		Verdadeira
Atualmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No futuro eu espero que esta afirmativa seja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. Com a minha formação eu posso ajudar os outros, não importando o retorno que terei.

	Falsa		Nem Falsa, nem Verdadeira		Verdadeira
Atualmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No futuro eu espero que esta afirmativa seja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. Exerço a minha profissão sem preocupar-me com o que os outros pensam.

	Falsa		Nem Falsa, nem Verdadeira		Verdadeira
Atualmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No futuro eu espero que esta afirmativa seja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. Em meu ambiente profissional sinto que faço parte de uma equipe.

	Falsa		Nem Falsa, nem Verdadeira		Verdadeira
Atualmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No futuro eu espero que esta afirmativa seja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Escala sobre Atuação Profissional Atual e Aspirações Futuras

39. Em meu ambiente de trabalho realizo parcerias e tenho a oportunidade de desenvolver projetos juntamente com meus colegas.

	Falsa		Nem Falsa, nem Verdadeira		Verdadeira
Atualmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No futuro eu espero que esta afirmativa seja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. O retorno financeiro de meu trabalho enquanto licenciado em música está de acordo com minha formação.

	Falsa		Nem Falsa, nem Verdadeira		Verdadeira
Atualmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No futuro eu espero que esta afirmativa seja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. Como professor de música posso transformar a vida das pessoas.

	Falsa		Nem Falsa, nem Verdadeira		Verdadeira
Atualmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No futuro eu espero que esta afirmativa seja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. Como professor de música sou reconhecido da mesma forma que professores de outras áreas.

	Falsa		Nem Falsa, nem Verdadeira		Verdadeira
Atualmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No futuro eu espero que esta afirmativa seja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Escala sobre Atuação Profissional Atual e Aspirações Futuras

43. Você está satisfeito com o seu atual emprego?

- Sim
 Não
 No momento não estou trabalhando

44. Quais as características do emprego que você, enquanto licenciado em música, deseja ter ou já possui?

Escala sobre Atuação Profissional Atual e Aspirações Futuras

45. Muito obrigado pelo seu interesse em participar desta pesquisa.

Caso você queira contribuir ainda mais, no campo abaixo você pode indicar o e-mail de licenciados em música que você conheça.

SOBRE A AUTORA

Ana Francisca Schneider Grings

Doutora e Mestre em Música, área de concentração Educação Musical pela UFRGS. Especialista em Gestão escolar (PUCRS). Licenciada em Música (UFRGS) e Pedagogia – Séries Iniciais (PUCRS). Atualmente é professora de Música efetiva do Colégio de Aplicação da UFRGS onde ministra aulas de Música e Iniciação Científica para adolescentes do oitavo ano da educação básica. Coordena o Grupo de Pesquisas FAPROM (Formação e Atuação de profissionais em Música), vinculado ao PPGMUSICA – UFRGS. Coordena o Polo UFRGS do Instituto Arte na Escola.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afiliação 16, 65, 69, 103, 104, 106, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 130, 132, 134, 135, 141, 144
 aspirações 15, 16, 17, 36, 40, 42, 48, 52, 54, 60, 61, 63, 67, 71, 113, 114, 130, 131, 133, 136, 137, 139, 143, 144, 156
 atuação 13, 14, 29, 31, 32, 35, 36, 63, 68, 101, 103, 105, 118, 126, 130, 132, 133, 140, 142, 143, 144, 146, 156
 aula 17, 25, 26, 28, 34, 101, 102, 118, 133, 149, 151, 153
 aulas 13, 136
 Autoaceitação 16, 65, 66, 68, 103, 104, 105, 106, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 130, 132, 133, 134, 135, 141, 144

C

competências 13, 22, 29, 52, 68, 106, 114, 125, 133
 Comunidade 16, 65, 66, 69, 103, 104, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 130, 134, 135, 137, 141, 143, 145
 condições 13, 15, 19, 20, 21, 53, 102, 132, 135, 140, 142, 143, 150
 conhecimento 13, 20, 23, 27, 33, 36, 46, 73, 100, 133, 140
 cultura 13, 32, 34, 48, 58, 60, 67
 cultura escolar 13
 currículo escolar 13
 curso 13, 14, 15, 19, 22, 24, 25, 26, 30, 40, 72, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 105, 120, 121, 122, 132, 142
 curso superior 13, 40, 102

D

disciplina 13, 23
 docente 13, 19, 21, 22, 23, 26, 96, 100, 106, 107, 130, 145, 150, 154

E

educação 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 53, 63, 67, 95, 101, 102, 108, 113, 118, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 140, 142, 146, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155
 educação básica 13, 14, 15, 20, 21, 22, 24, 25, 31, 32, 101, 102, 136, 140, 146, 148, 150, 152, 154
 educação musical 13, 15, 16, 17, 22, 23, 26, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 53, 63, 67, 95, 101, 102, 113, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 140, 142, 148, 149, 150, 153, 155
 educador 15, 17, 22, 27, 32, 34, 36, 68, 142
 educador musical 15, 17, 22, 27, 32, 34, 36, 68, 142
 elogios 13, 38
 ensino 13, 14, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 32, 101, 103, 118, 126, 133, 136, 141, 143, 144, 148, 151, 152, 154
 escola 13, 19, 20, 24, 31, 32, 33, 36, 53, 101, 103, 126, 133, 134, 142, 144, 145, 152
 escolar 13, 17, 19, 20, 26, 148, 150, 153
 estudantes 15, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 66, 97, 101, 146
 exigências 15, 23

H

habilidades 13, 29, 66, 68, 106, 114, 125, 133

I

Internet 17, 63

L

licenciatura 13, 14, 15, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 35, 72, 96, 101, 102, 105, 119, 132, 142, 151

M

metas 13, 14, 16, 17, 21, 36, 37, 40, 41, 42, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 60, 61, 63, 67,

68, 70, 71, 130, 131, 132, 133, 136, 137, 138,
 139, 140, 141, 143, 144
 missão 13
 música 13, 14, 15, 16, 17, 19, 22, 23, 24, 25, 26,
 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 40, 53, 57, 59,
 60, 61, 62, 63, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 94, 95, 96,
 97, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108,
 113, 118, 119, 125, 126, 127, 130, 131, 132, 133,
 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144,
 145, 147, 148, 149, 151, 152, 155

P

perspectivas 13, 42, 149
 pesquisa 14, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 29, 30,
 31, 34, 35, 36, 42, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67,
 68, 69, 70, 71, 72, 75, 95, 96, 97, 100, 101, 103,
 105, 113, 114, 118, 130, 131, 132, 136, 137, 139,
 140, 141, 142, 143, 144, 148
 piano 13, 52
 poder 13, 33, 108, 137
 Popularidade 16, 65, 66, 68, 103, 104, 110, 111,
 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121,
 122, 123, 124, 125, 130, 132, 134, 135, 136,
 141, 144
 potencial 13
 problemática 14, 16
 professor 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23,
 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 60, 61, 68,
 100, 105, 106, 107, 108, 125, 126, 130, 131, 132,
 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143,
 149, 151
 professora 13, 14, 28, 152
 professor de música 13, 14, 16, 17, 19, 22, 23,
 25, 26, 27, 28, 30, 32, 35, 36, 68, 105, 106, 108,
 125, 126, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137,
 141, 151
 professores 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24,
 25, 26, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 53, 59, 60, 61,
 62, 94, 100, 101, 105, 106, 107, 108, 130, 132,
 133, 134, 135, 136, 137, 139, 141, 142, 143, 144,
 145, 146, 147, 148, 151, 153

profissão 15, 17, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 32,
 61, 67, 68, 96, 106, 130, 135, 136, 138, 140,
 142, 143
 profissão professor 15, 17, 22, 26
 profissional 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 26,
 27, 29, 32, 34, 35, 36, 52, 59, 60, 61, 68, 70, 71,
 100, 101, 105, 126, 130, 132, 133, 134, 137, 138,
 140, 142, 151, 156
 profissionalização 13, 29, 142
 profissionalização docente 13

Q

questionamentos 13, 16, 143

R

reconhecimento 13, 15, 21, 25, 32, 38, 41, 44, 46,
 114, 134, 135, 138, 141, 142, 144
 reconhecimento social 13, 32, 38, 41, 44, 114,
 134, 138, 141, 142, 144
 reflexo 13, 96, 101, 142
 revisão 16, 31

S

sala de aula 17, 25, 26, 28, 34, 133, 149, 153
 social 13, 21, 32, 33, 34, 38, 41, 43, 44, 46, 47,
 51, 61, 108, 114, 130, 134, 136, 138, 141, 142,
 143, 144
 sujeito 13, 28, 44, 47, 56, 67, 114, 131, 134,
 138, 139

T

trabalho 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 28, 31,
 32, 33, 40, 58, 59, 60, 61, 63, 69, 95, 102, 103,
 107, 126, 127, 130, 131, 132, 134, 135, 137, 138,
 140, 141, 142, 143, 145, 150, 154
 transformação 13, 60, 108, 130, 134, 143

V

valorização 15, 25
 vida 13, 14, 16, 17, 20, 36, 40, 43, 47, 48, 51, 56,
 58, 60, 65, 66, 68, 101, 104, 105, 108, 131, 136,
 137, 138, 140

WWW.PIMENTACULTURAL.COM

PROFISSÃO

PROFESSOR

DE MÚSICA