

M

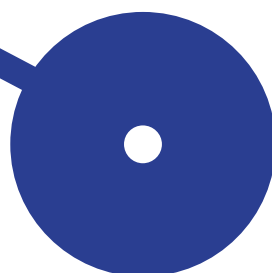
MESTRADO
Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Relatório de Estágio

Motivação no Mestrado em Educação Musical

Catarina de Sousa Vieira

07/2021



O desafio que se coloca ao professor de música é o de colocar a música ao serviço de propósitos positivos, que enriqueçam a cultura, que alimentem o desenvolvimento individual, que contribuam para sociedades decentes e que promovam a vida e a felicidade.

Estelle Jorgensen

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Catarina de Sousa Vieira

Motivação no Mestrado em Educação Musical

Relatório final de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Musical no
Ensino Básico

Mestrado em Educação Musical no Ensino Básico

Orientação: Prof.^a Doutora Graça Boal-Palheiros

Porto, julho de 2021

Dedico este trabalho à minha mãe.
A mulher a quem devo tudo o que tenho,
tudo o que sou.

AGRADECIMENTOS

Durante a realização deste relatório de estágio tive importantes apoios e incentivos sem os quais não se teria tornado uma realidade e aos quais estarei eternamente grata.

Em primeiro lugar à Professora Doutora Graça Boal-Palheiros, por todo o apoio e paciência transmitida em todos os momentos. Agradeço-lhe a sua motivação, compreensão, conselhos, ensinamentos e sobretudo, a total disponibilidade que revelou ao longo da realização deste trabalho.

À Professora Maria do Carmo Figueiredo, pelo acolhimento e toda a dedicação enquanto professora Cooperante.

Ao professor Jonas Araújo, pela partilha e apoio constante.

A todos os professores com quem tive a oportunidade de me cruzar, desde o ensino primário até ao mestrado, que de certa forma me marcaram e que me inspiraram.

Aos meus colegas de grupo de Estágio, por toda a amizade e companheirismo. Igualmente a todos os colegas de mestrado e da licenciatura da ESE.

À minha melhor amiga Silvina, por estar sempre presente. Pela colaboração e toda a disponibilidade, força e apoio nos momentos mais difíceis. Obrigada para sempre.

Aos meus amigos, pela força que sempre me transmitiram e pela total compreensão da minha ausência, em muitos dos momentos de confraternização que tiveram lugar durante este período.

A toda a minha família, aos meus pais e irmã, pelo apoio em todas as fases da minha vida. Agradeço a compreensão da minha ausência em muitos dos momentos e a habitual motivação com que pude contar ao longo deste ano.

Por último, e a minha maior motivação em querer ser mais e melhor, aos meus alunos, agradeço por me proporcionarem os momentos de maior aprendizagem e de ensinamento.

RESUMO

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico. Este relatório está dividido em três capítulos.

No primeiro capítulo, é apresentada uma reflexão geral acerca das observações das aulas realizadas ao longo deste ano letivo. As observações concretizaram-se em duas escolas: Escola Secundária, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico Clara de Resende e Escola Básica de Matosinhos.

No segundo capítulo é apresentada a reflexão da Prática de Ensino Supervisionada articulada com autores de referência no âmbito da didática e da pedagogia. São descritas as opções adotadas, as atividades desenvolvidas, os recursos utilizados e as considerações acerca de todo o trabalho que desenvolvi na prática educativa. Além disto, está também presente a apresentação e caracterização da instituição de ensino e da turma de estágio.

O terceiro e último capítulo **é dedicado ao Projeto de Investigação, intitulado “Motivação no Mestrado em Educação Musical”, que** propõe analisar os fatores e níveis motivacionais dos alunos do Mestrado em Educação Musical, e principalmente, quais as motivações que os levam a tomar a decisão de ingressarem no Mestrado de Educação Musical. A metodologia consistiu na realização de um questionário *online*, que obteve a participação de 37 antigos estudantes e 14 estudantes que frequentam atualmente o mestrado. Conclui-se que os alunos são motivados a frequentar o mestrado por fatores externos: a recompensa por uma melhor posição profissional e uma melhor remuneração são os principais fatores.

Palavras-chave: Educação Musical, Prática de Ensino Supervisionada, Motivação, Mestrado em Educação Musical, Teoria da Autodeterminação.

ABSTRACT

This internship report was developed regarding the Supervised Teaching Practice of the Master's in Music Education Teaching in Basic Education. This report is divided into three chapters.

In the first chapter, a general reflection on the observations of the classes carried out throughout this school year is presented. The observations took place in two schools: Secondary School, 2nd and 3rd Cycle of Basic Education Clara de Resende and Basic School of Matosinhos.

The second chapter presents the reflection of Supervised Teaching Practice, coupled with reference authors in the scope of didactics and pedagogy. The options adopted, the activities developed, the resources used and the considerations about all the work I developed in educational practice are described. In addition, the presentation and characterization of the educational institution and the internship class is also presented.

The third and last chapter is dedicated **to the Research Project, entitled "Motivation in the Master's in Music Education"**, which proposes to analyse the motivational factors and levels of the students **of the Master's in Music Education, and mainly, what are the motivations that lead them to make the decision to start the Master of Music Education.** The methodology consisted of conducting an online questionnaire, which had the participation of 37 former students and 14 students currently attending the Master's. It is concluded that students are **motivated to attend the Master's by external factors: the reward for a better professional position and better remuneration are the main factors.**

Keywords: Music Education, Supervised Teaching Practice, Motivation, **Master's in Music Education**, Self-Determination Theory.

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1- Inventário do material da sala de aula de Educação Musical | 9 |
| Tabela 2- Cronograma da Prática de Ensino Supervisionada no 2º Ciclo do Ensino Básico | 12 |
| Tabela 3- Continuum da Teoria da Autodeterminação (Araújo, 2010, adaptado de Ryan & Deci, 2000)..... | 28 |
| Tabela 4- Distribuição da Faixa etária dos participantes do Grupo A..... | 31 |
| Tabela 5- Distribuição da Faixa etária dos participantes do Grupo B..... | 31 |
| Tabela 6- Questões da Escala de Motivação Académica (EMA), Robert Vallerand et al. (1989), revista por Guimarães e Bzuneck (2008)..... | 33 |
| Tabela 7- Percentagem do nível de concordância e discordância, das questões relativas à motivação autónoma do grupo A..... | 35 |
| Tabela 8- Percentagem do nível de concordância e discordância, das questões relativas à motivação controlada do grupo A..... | 38 |
| Tabela 9- Percentagem do nível de concordância e discordância, das questões relativas à motivação autónoma do grupo B..... | 41 |
| Tabela 10- Percentagem do nível de concordância e discordância, das questões relativas à motivação controlada do grupo B..... | 44 |
| Tabela 11- Média por tipo de Motivação referente aos Grupos A e B | 51 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1- Distribuição dos participantes do grupo A por género..... | 30 |
| Gráfico 2- Distribuição dos participantes do grupo B por género..... | 30 |
| Gráfico 3- Total dos valores da média da motivação autónoma do Grupo A..... | 37 |
| Gráfico 4- Total dos valores da média da motivação controlada do Grupo A..... | 40 |
| Gráfico 5- Total dos valores da média da motivação autónoma do Grupo B..... | 43 |
| Gráfico 6- Total dos valores da média da motivação controlada do Grupo B..... | 47 |
| Gráfico 7- Comparação das médias de ambos os grupos- Motivação autónoma | 48 |
| Gráfico 8- comparação das médias de ambos os grupos- Motivação controlada..... | 49 |

ÍNDICE DE IMAGENS

| | |
|----------------------------------------|---|
| Figura 1- Planta da sala de aula | 8 |
| Figura 2- Sala de aula | 8 |
| Figura 3- Sala de arrumos | 9 |
| Figura 4 – Sala de Espelhos | 9 |

ÍNDICE

| | |
|---------------------------------------------------------------------------|-----|
| AGRADECIMENTOS | I |
| RESUMO..... | II |
| ABSTRACT..... | III |
| ÍNDICE DE TABELAS..... | IV |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS | V |
| ÍNDICE DE IMAGENS..... | VI |
| ÍNDICE..... | VII |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1. CAPÍTULO I- OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO | |
| 3 | |
| 1.1. OBSERVAÇÃO DE AULAS NA ESCOLA BÁSICA DE MATOSINHOS..... | 4 |
| 1.2. OBSERVAÇÃO DE AULAS NA ESCOLA CLARA DE RESENDE..... | 5 |
| 2. CAPÍTULO II- PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2º CICLO | 7 |
| 2.1. ESCOLA BÁSICA CLARA DE RESENDE..... | 7 |
| 2.1.1. RECURSOS..... | 8 |
| 2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DA PES | 11 |
| 2.2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA..... | 11 |
| 3. CAPÍTULO III- PROJETO DE INVESTIGAÇÃO | 20 |
| 3.1. INTRODUÇÃO | 20 |
| 3.2. REVISÃO DE LITERATURA..... | 21 |
| 3.2.1. A MOTIVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR | 21 |
| 3.2.2.1. TEORIA SOCIAL COGNITIVA | 24 |
| 3.2.2.2. MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E EXTRÍNSECA | 25 |
| 3.2.3.1. TEORIA DAS NECESSIDADES BÁSICAS | 29 |
| 3.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO | 30 |
| 3.3.2. PROCEDIMENTOS E RECOLHA DE DADOS..... | 31 |

| | |
|-----------------------------------------------|----|
| 3.4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 33 |
| 3.5. CONCLUSÃO..... | 52 |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 54 |
| BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 56 |
| ANEXOS (SUPORTE DIGITAL)..... | 61 |

INTRODUÇÃO

O ensino da música tem cumprido, ao longo da história, um papel importante no desenvolvimento do ser humano, em diversos âmbitos: religioso, moral ou social, contribuindo para a aquisição de hábitos e valores imprescindíveis no exercício de cidadania. No que se refere à Educação Musical, segundo Bellochio (2016, p.11):

“A natureza da educação musical é ampla e complexa e, potencialmente, gera processos de educações musicais. Essas relações são os fios da rede que se tramam na formação de professores de música, os quais, por sua natureza, necessitam de muitos aprofundamentos e problematizações.”

A autora enfatiza que não existe limite para a aprendizagem e formação de professores: “não é possível estabelecer limites e/ou verdades sobre até onde é conhecimento da educação e/ou até onde é conhecimento musical”. A Prática de Ensino Supervisionada foi, durante este ano, o conjunto da aquisição de novas aprendizagens, e, sobretudo, de um crescimento pessoal e profissional enquanto professora de Educação Musical. Através de todas as vivências, contactos e experiências com a prática de ensino foi assim possível desenvolver e aperfeiçoar a minha postura e forma de lecionar. Como refere Santos (2007, p.63):

“(...) a paixão se não estiver acompanhada pelo conhecimento profundo sobre a matéria que se ensina e uma sólida preparação pedagógica, pouco contribuirá para um ensino de qualidade.”

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, aplicado na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Este relatório representa todo o trabalho desenvolvido ao longo deste ano letivo, em forma de reflexão e de investigação. São apresentadas as metodologias de ensino e as atividades desenvolvidas ao longo do estágio, e estas são justificadas e complementadas com literatura própria da Educação Musical.

Existe uma ligação consensual entre os três capítulos que constituem o relatório. Os dois primeiros capítulos são referentes às Observações e Práticas de Ensino que constituem aquilo que foi o contacto direto com o ambiente escolar e a prática da docência. Aqui foi vivenciada a realidade do ensino, preparando-me assim para o futuro que se avizinha enquanto professora de Educação Musical. Como já referi anteriormente, o investimento na nossa formação só faz

crescer a nossa identidade profissional enquanto professores. Acrescento ainda que ao investirmos na nossa formação contribuimos para uma maior reflexão sobre a nossa prática pedagógica, com a finalidade de um maior domínio das ações educativas. Contudo, nem sempre se verifica nos estudantes de música vontade e gosto em querer aumentar a sua formação e, conseqüentemente, adquirir mais aprendizagens.

O terceiro capítulo, relativo ao projeto de investigação, permitiu-me enquanto investigadora perceber os fatores e níveis motivacionais dos alunos do Mestrado em Educação Musical, e principalmente, quais as motivações que os levam a tomar a decisão de ingressarem no Mestrado de Educação Musical.

1. CAPÍTULO I- OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A observação das aulas de Educação Musical do 2º. Ciclo realizou-se em duas escolas diferentes, sendo que a observação da prática musical de uma das escolas foi apenas durante o primeiro mês de estágio. A Prática de Ensino Supervisionada teve lugar na Escola Secundária, 2º. e 3º Ciclo de Ensino Básico Clara de Resende, a qual fiz a observação de aulas durante todo o ano letivo, tendo sido a professora cooperante, a professora Maria do Carmo Figueiredo. Além de ter feito a observação das aulas do meu par de estágio, observei também aulas lecionadas por mais dois colegas de mestrado nesta mesma escola. Nesta instituição observei duas turmas de 5º ano e uma turma de 6ºano, durante o ano letivo, tendo sido as primeiras duas primeiras semanas de aulas lecionadas pela professora cooperante. Também fiz a observação de aulas de um outro colega de mestrado na Escola Básica de Matosinhos, que tem como cooperante a professora Cristina Aguiar. Nessa instituição, a observação foi feita a uma turma de 5ºano, e decorreu apenas durante as primeiras quatro semanas de estágio.

Segundo Estrela (1986), a observação no âmbito educativo é “um dos pilares da formação de professores”. É assim uma excelente forma de estabelecer relação com a prática de ensino, pois observamos em tempo real o que pode ser constatado nas situações de ensino-aprendizagem. Portanto, a prática da observação no estágio é muito enriquecedora no sentido de termos contacto com as variadas **estratégias de ensino, de comunicação e de personalidades, pois “não há um modelo de bom professor, mas sim uma infinidade de modelos possíveis” (Estrela, 1986, p.61).**

As observações ao longo deste ano letivo, permitiram-me assim a aquisição de novas aprendizagens e ter uma maior visão pessoal acerca do ensino da educação musical, através da atuação de outros professores e colegas de estágio. Não só foi possível observar diferentes estratégias e metodologias de ensino específicas da educação musical, como também relativas

¹ Encontra-se no anexo 1.1, em suporte digital, os relatórios referentes às aulas observadas.

às questões sociais e de contacto entre aluno e professor. Tais como: a gestão dos comportamentos na sala de aula ou o envolvimento dos alunos nas atividades escolares; a adequação do discurso ao tipo de alunos; o simples como iniciar e terminar a aula, a gestão do trabalho de grupo ou de outras formas de trabalho prático, a utilização de recursos, a forma de fazer questões aos alunos e a interação professor-alunos.

1.1. OBSERVAÇÃO DE AULAS NA ESCOLA BÁSICA DE MATOSINHOS

No primeiro mês de estágio, tive a oportunidade de realizar a observação de quatro aulas na Escola Básica de Matosinhos. As duas primeiras aulas foram lecionadas pela professora cooperante, Cristina Aguiar, e as duas seguintes por um colega de mestrado. O primeiro impacto relativamente às aulas de Educação Musical nesta escola não foi muito positivo, devido ao facto de as aulas estarem limitadas devido à sala de aula. Além de não ser uma sala de música, esta não estava equipada com o material necessário. Ou seja, tanto a professora cooperante, como os meus colegas teriam que transportar todo o material que necessitassem para a aquela sala. Na minha opinião, é muito difícil realizar uma aula de Educação Musical sem se ter acesso ao material base, como um quadro pautado e instrumentos, que são fundamentais. Esta falta de material, penso que prejudica tanto o trabalho de nós estagiários, que ficamos limitados na planificação das aulas, e conseqüentemente os alunos também são prejudicados.

Contudo, as observações das aulas da professora cooperante e do meu colega, foram muito importantes no sentido de perceber de que forma estes planificavam e lecionavam as aulas face a estas dificuldades. O nosso desenvolvimento enquanto professores passa pelo contacto e pela vivência em diferentes escolas, e cada uma tem uma realidade diferente que nos pode proporcionar mais ou menos ferramentas de trabalho. Com isto, os professores têm que estar preparados para este tipo de desafio. Com a observação das aulas da professora cooperante foi assim possível confirmar que o mais importante é ouvir e fazer música. E que existe diversas formas de fazer música sem se ter necessariamente instrumentos musicais.

Relativamente à turma, esta pertence ao 5º ano de escolaridade. Pude observar que é uma turma dinâmica, que demonstrava vontade em aprender e em desenvolver as atividades. A turma

apresentou um comportamento positivo e não existiram momentos significativos de agitação e desconcentração. No que se refere às aulas observadas do meu colega estagiário, pude constatar que inicialmente este apresentou algumas dificuldades de como interagir com os alunos. Além disso, também se verificou algumas dificuldades na abordagem dos conteúdos. Contudo, era evidente a boa relação entre os alunos e colega de mestrado.

1.2.OBSERVAÇÃO DE AULAS NA ESCOLA CLARA DE RESENDE

Na escola Secundária, 2º. e 3º Ciclo de Ensino Básico Clara de Resende, a par da prática de ensino supervisionada, foram realizadas as observações das aulas semanais ao longo de todo o ano letivo. Foram assim inicialmente observadas durante as primeiras duas semanas, as aulas da professora titular, a turmas de 5º.ano de escolaridade, seguidamente assumidas pelos meus colegas de mestrado. Além de ter observado as aulas do meu par estagiário, também observei pontualmente todas as semanas, as aulas de outro colega de estágio, responsável por uma turma de 5º.ano e também uma colega de estágio responsável por uma turma de 6ºano.

Relativamente ao colega da turma de 5º.ano, posso constatar que inicialmente o mestrando apresentava dificuldades na organização e planificação das aulas. Não conseguia concretizar as atividades programadas dentro do tempo da aula, não conseguindo assim concluir a planificação no total. Também apresentou dificuldades na comunicação e na abordagem de certos conceitos e conteúdos. Contudo, apesar das dificuldades, o mestrando sempre teve uma atitude positiva, transmitindo aos alunos motivação em aprender e a realizar as atividades na aula de Educação Musical. Ao longo do ano apresentou melhorias notórias em todos os níveis. Quanto à colega de estágio da turma de 6º.ano, apesar de ter observado apenas algumas aulas, a sua observação foi deveras gratificante, no sentido de ter uma perceção dos conteúdos que são abordados no 6º.ano. Foi importante ver as estratégias e as metodologias utilizadas para a aprendizagem dos conteúdos. A evolução foi muito notória, a mestranda apresentou ao longo do ano muito trabalho e empenho em querer melhorar cada vez mais a sua prática de ensino.

Em relação às aulas referentes à minha colega de mestrado (par observador), vivenciei uma evolução ao longo do ano. A turma em questão, do 5º. Ano de escolaridade, apresentou ter alunos

interessados e dinâmicos, contudo existiam também muitos alunos que apresentavam comportamentos desestabilizadores, pouco atentos e pouco motivados para as aulas de Educação Musical. Com isto, foi de início um grande desafio para a mestranda contornar esta **problemática. Consequentemente estabeleceu um “muro” entre ela e os alunos, mantendo** uma relação de afastamento, existindo assim pouca interação desta com os alunos, tornando assim inicialmente as aulas pouco dinâmicas. Contudo, ao longo do ano a mestranda revelou melhorias relativamente à relação com os alunos. É de realçar a boa comunicação na explicação dos conteúdos, em que eram proporcionados bons diálogos. Este facto foi muito importante para a minha observação, visto que foi umas das dificuldades minhas sentidas durante a minha PES. Com a observação das suas aulas, pude adquirir técnicas e formas de abordar certos conceitos e conteúdos.

Acrescento ainda, que para além de todas aprendizagens que adquiri com a observação das aulas da minha colega (par observador), foi muito compensador relativamente à relação de cooperação entre ambas. Trabalhamos sempre no sentido de dar apoio mútuo, quanto à partilha de conhecimentos, de opiniões críticas quanto ao nosso desempenho e também quanto à resolução de problemas inerentes que foram surgindo ao longo do ano. Este trabalho de cooperação foi muito benéfico e de uma contribuição positiva no desenvolvimento da minha PES.

2. CAPÍTULO II- PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2º CICLO

A Prática de Ensino Supervisionada, como já mencionei anteriormente, teve a sua realização na Escola Secundária, 2º. E 3º Ciclo De Ensino Básico Clara de Resende, à sexta-feira, no horário das 13h20 às 15h10. As aulas foram de 100 minutos, organizadas em dois blocos de 50 minutos, com 10 minutos de intervalo entre ambas. Como professora cooperante, tive o apoio por parte da docente Maria do Carmo Figueiredo, e como professores supervisores, a prof.^a Doutora Graça Boal Palheiros e o prof.^o Jonas Araújo. Com isto, este capítulo inicia com uma breve caracterização da escola e da turma, seguida da descrição e reflexão pessoal sobre a PES.

2.1. ESCOLA BÁSICA CLARA DE RESENDE

A Escola Secundária, 2º E 3º Ciclo do Ensino Básico Clara de Resende, localiza-se na Rua Primeiro de Janeiro, em frente ao Estádio do Bessa, na Boavista, na cidade do Porto. Inicialmente denominada como Escola Técnica Elementar Clara de Resende, foi fundada em 1949. Na sua fundação, esta tinha como objetivo ministrar o ensino do ciclo preparatório do ensino técnico a uma população escolar exclusivamente feminina. Desde o ano letivo 2004/2005, passou a ser a sede do Agrupamento Vertical de Clara de Resende e mudou a sua designação para Escola Secundária com 2º e 3º ciclos Clara de Resende. Este agrupamento é constituído pela Escola S / 2, 3 de Clara de Resende (sede de agrupamento) e pela escola básica do 1º ciclo nº 47 (atualmente designada por escola básica do 1º ciclo João de Deus)².

² Informação retirada do site do Agrupamento de Escolas Clara de Resende em: <https://www.clararesende.pt/>.

2.1.1. RECURSOS

A sala de aula onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, corresponde a uma sala específica de música, onde estão presentes todos os materiais necessários para a realização das aulas de Educação Musical. É caracteristicamente uma sala ampla, com uma disposição que se pode observar na planta da figura 01. Tem uma boa iluminação natural e está equipada com o material base necessário: quadros brancos e pautados, piano, computador, projetor e colunas. Os instrumentos musicais encontram-se grande parte em armários nessa mesma sala³, e também numa arrecadação própria para tal (Figura 03). **Nesta sala existe uma “parede amovível”** que permite a ligação com a sala de Expressão Dramática, que é uma sala com espelhos e sem qualquer material de sala de aula (Figura 04).

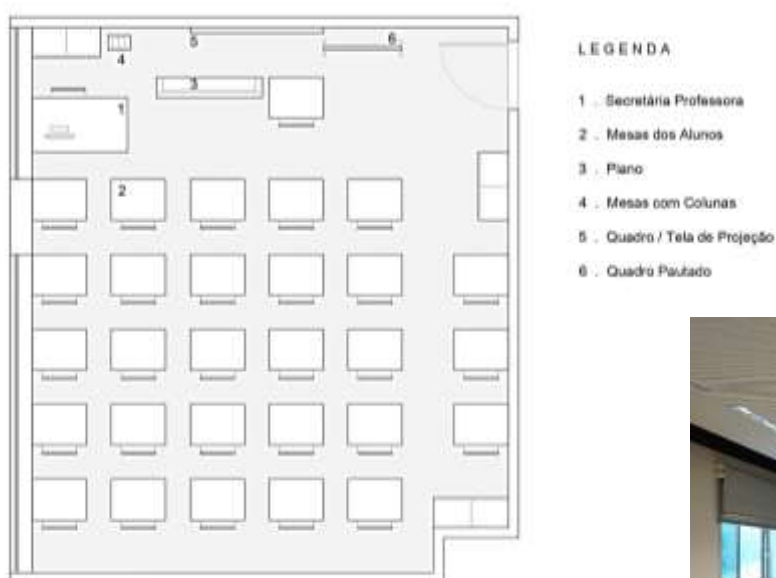


Figura 1- Planta da sala de aula



Figura 2- Sala de aula

³ Tabela 1: Inventário do material da sala de aula de Educação Musical.



Figura 3- Sala de arrumos



Figura 4- Sala de Espelhos

Tabela 1- Inventário do material da sala de aula de Educação Musical

| Características da peça | Quantidade | Estado de conservação |
|-----------------------------------------------------|------------|-----------------------|
| Orgão Yamaha PSS - 51 | 1 | Razoável |
| Orgão Yamaha PSR450 + suporte | 1 | Razoável |
| Transformador de 9 V | 1 | Razoável |
| Aparelhagem Hi-Fi Sony | 1 | Razoável |
| Mesa de apoio para aparelhagem Hi-Fi | 1 | Razoável |
| Xilofone soprano (cromático) | 3 | Bom |
| Xilofone contralto (cromático) | 1 | Bom |
| Xilofone contralto | 1 | Bom |
| Xilofone Baixo | 1 | Bom |
| Metalofone soprano | 1 | Bom |
| Metalofone soprano (cromático) | 1 | Incompleto |
| Metalofone soprano (apenas alterações de notas) | 1 | Incompleto |
| Metalofone contralto | 1 | Bom |
| Metalofone Baixo | 2 | Bom |
| Jogo de sinos soprano (cromático) | 1 | Incompleto |
| Jogo de sinos soprano (apenas notas com alterações) | 2 | Incompleto |
| Jogo de sinos contralto | 1 | Desconhecido |
| Pandeiretas com pele | 2 | Bom |
| Pandeiretas sem pele | 2 | Razoável |
| Tamborim (madeira branca) | 1 | Bom |

| | | |
|-----------------------------------|-----------------|----------------------|
| Tamborim (madeira vermelha) | 3 | Bom |
| Reco-reco | 2 | 1 Bom + 1 Mau |
| Triângulo | 3 | Mau |
| Caixa Chinesa | 4 | Bom |
| Guizeira | 6 | 4 Bom + 2 Mau |
| Bloco de 2 sons | 5 | Bom |
| Timbales individuais | 2 | Razoável |
| Rom-tom-tone + suporte | 1 | Bom |
| Cowbell | 2 | Bom |
| Pratos | 1 prato + 1 par | 1 Bom + 1 Razoável |
| Clavas | 8 pares | Bom |
| Castanholas | 1 | Bom |
| Maracas | 1 par | Bom |
| Flautas de Pan | 2 | Bom |
| Chocalhos | 2 | Razoavel |
| Bongós | 1 | Razoável |
| Baquetas | 4 pares | Razoável |
| Adúfe | 1 | Bom |
| Guitarra Alhambra 3C + Estojo | 1 | Bom |
| Guitarra Folk | 1 | Desconhecido |
| Desktop Hp | 1 | Bom |
| Projector Epson | 1 | Bom - sem lâmpada |
| Colunas PC | 1 | Mau - o som distorce |
| Extensão tripla | 1 | Bom |
| Teclado Roland (Silva Monteiro) | 1 | Razoável |
| Quadro Pautado | 3 | Bom |
| Armário (Arrumos) | 1 | Bom |
| Estante (arrumos) | 5 | Bom |
| Estante (Transporte) | 2 | Bom |
| Estante preta (Pautas/partituras) | 1 | Bom |

2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DA PES

Para a Prática de Ensino Supervisionada foi-me atribuída a turma 5ºD. Esta turma era composta inicialmente por 21 alunos, contudo ao longo do ano letivo existiram algumas mudanças quanto à sua composição. Alguns alunos foram transferidos e também nos deparamos com a chegada de novos alunos. No final do ano letivo, a turma ficou constituída com um total de 20 alunos, 12 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos. Era uma turma caracteristicamente diversificada, com personalidades muito díspares. Cinco dos alunos eram de nacionalidade brasileira. O aproveitamento escolar dos alunos nem sempre era bom. Alguns alunos apresentaram por vezes comportamentos e de défice de atenção, prejudicando assim as suas aprendizagens. Contudo, a turma também incluía alunos com muitas capacidades e com classificações e desempenho muito bons. Era uma turma muito faladora, com muito gosto pela participação pela discussão de assuntos, de tal forma que muitas vezes era difícil gerir os diálogos entre os alunos. Os alunos ao longo das aulas apresentaram sobretudo muito interesse pelas atividades de interpretação instrumental. E no que se refere ao reportório escutado, evidenciaram um gosto mais direcionado para os estilos como pop/rock, rap, funk e banda sonora de filmes e jogos de diversas nacionalidades. No geral, foi desenvolvida uma boa relação professora-aluno, em que o respeito e a compreensão esteve sempre presente em ambas as partes.

2.2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

O meu percurso em relação à PES pode ser caracterizado através de oscilações: foi composto por momentos de altos e baixos, e de evolução e de estagnação. Apesar de antes de iniciar o estágio, já ter tido contacto com a prática de ensino com crianças, foi a primeira vez que lecionei com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, referentes ao 2º Ciclo do Ensino Básico. Iniciei o estágio sem qualquer tipo de expectativas, apenas com um grande sentido de abertura para todas as experiências, acontecimentos e aprendizagens que iria adquirir ao longo deste ano. A minha primeira dificuldade foi relativamente à organização e planificação dos conteúdos a serem abordados, neste caso, no 5ºano de escolaridade. Porém, esta dificuldade foi resolvida rapidamente, através da leitura de documentos e também através da ajuda por parte da professora cooperante. Com base no programa de Educação Musical do 2º Ciclo do Ensino Básico

(CEB), assim como com o documento das Aprendizagens Essenciais e, ainda, o recurso ao manual da disciplina de Educação Musical **adotado pela escola: “Play 5” de Jonas Araújo e Tito Santos**, consegui planificar as aulas no sentido de abordar as diferentes áreas integrantes do ensino da Educação Musical.

Segundo Roldão (1999, p.24), o currículo escolar é:

“o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”.

Relativamente à organização do modelo curricular da disciplina de Educação Musical, este contempla três grandes áreas interdependentes: a Audição, a Interpretação e a Criação/Composição. O desenvolvimento de competências só tem significado se estiver intimamente ligado a estas três grandes áreas, tendo sempre em vista os objetivos gerais. Dentro destas, relativamente às competências específicas a desenvolver, as mesmas estão estruturadas em quatro grandes organizadores: Interpretação e comunicação; Criação e experimentação; Perceção sonora e musical e por último, Culturas musicais nos contextos. (Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais, p.170).

Com isto, não estabeleci desde início uma linha organizadora do que iria lecionar, porém procurei planificar as aulas segundo as necessidades e características da turma, não descurando das atividades e dos conteúdos obrigatórios a serem abordados nas aulas. Na tabela seguinte, apresento as atividades e temas desenvolvidos nas aulas ao longo da PES.

Tabela 2-Cronograma da Prática de Ensino Supervisionada no 2º Ciclo do Ensino Básico

| Aula | Data | Atividade/Sumário | Tema |
|------|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| 1 | 23/10/2020 | Apresentação da professora estagiária e dos alunos. Violino e Viola d’arco. | Apresentação |
| 2 | 30/10/2020 | A Voz. Interpretação vocal da canção “Dia das Bruxas” com acompanhamento de instrumentos de percussão. | Halloween |
| 3 | 06/11/2020 | Consolidação da semínima e pausa de semínima. Leitura rítmica da canção “Desfado” da cantora Ana Moura. A mínima e pausa de mínima. Barras de compasso: repetição e final. Introdução à Flauta de bisel. | Introdução à Notação Musical |

| | | | |
|------------------------|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| 4 ⁴ | 13/11/2020 | Interpretação vocal e instrumental da canção tradicional africana “Funga Alafia” . Semibreve e pausa de semibreve. | Música Tradicional Africana |
| 5 | 20/11/2020 | A pauta musical- consolidação. Notas si, lá e sol na flauta de bisel e na pauta musical. Pianíssimo e Fortíssimo. Crescendo e diminuendo . Interpretação do tema “A Orquestra da Chuva” . | Percussão Corporal |
| 6 | 27/11/2020 | Teste de Avaliação escrito. Interpretação do tema “A Orquestra da Chuva” - continuação. Interpretação do tema “Countryside” . | Música Folk |
| 7 | 04/12/2020 | Teste prático de flauta de bisel. Interpretação da canção tradicional portuguesa de Natal “O menino está dormindo” . Forma binária e Introdução. ⁵ | Avaliação; Canção tradicional portuguesa de Natal. |
| 8 | 11/12/2020 | Continuação da interpretação da canção tradicional portuguesa de Natal “O menino está dormindo” . Instrumentos de sala de aula. Instrumentos de Altura definida e altura indefinida. | Ensaio para a gravação do tema de Natal |
| 9 | 18/12/2020 | Autoavaliação. Apresentação da canção tradicional portuguesa de Natal “O menino está dormindo” . | Avaliação; Gravação do tema de Natal. |
| FÉRIAS DE NATAL | | | |
| 10 | 08.01.2021 | Instrumentos de Altura Definida e Altura Indefinida. A Colcheia. Accelerando e Retardando. Exercícios práticos de consolidação. Atividade de Audição Musical Ativa da obra William Tell Overture (finale). | Audição Musical Ativa |
| 11 | 15/01/2021 | Andamento: Lento, Moderato e Presto. Accelerando e Ritardando- consolidação. Nota Dó (agudo) na Pauta Musical e na flauta de bisel. Interpretação do tema “Vamps in the house” . Cante Alentejano. Interpretação da canção tradicional alentejana “Gotinha de Água” . Coda e Forma ternária. | Música Tradicional Portuguesa |
| | 22/01/2021 | INTERRUPÇÃO LETIVA- COVID-19⁶ | |
| | 29/01/2021 | | |
| | 05/02/2021 | | |

⁴ Primeira aula de supervisão.

⁵ Arranjo musical da minha autoria.

⁶ Devido ao crescente número de casos de COVID-19, as escolas fecharam num período de 15 dias de férias. Após as duas semanas as aulas retomaram via online.

| | | | |
|-------------------------|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| 12 | 12/02/2021 | Atividade de consolidação de conteúdos: “Joker Musical” . | Jogo didático musical |
| 13 | 19/02/2021 | Instrumentos da orquestra sinfónica e a sua divisão por famílias. Nota mi na pauta musical e na flauta de bisel. Interpretação do tema “Stand by me” com flauta e voz, do cantor Ben E. King. | Música Soul R&B; Instrumentos da Orquestra Sinfónica. |
| 14 | 26/02/2021 | Interpretação do tema “Stand by me” com flauta e voz, do cantor Ben E. King- continuação. Compasso Binário. Audição do tema da canção tradicional mirandesa “Mira-me Miguel”. Bordão. Melodia e harmonia. | Música Tradicional Portuguesa |
| 15 | 05/03/2021 | Compasso binário- consolidação. Audição do tema da canção tradicional mirandesa “Mira-me Miguel” – continuação. Bordão. Melodia e harmonia. Compasso ternário e quaternário. Revisões para o teste de avaliação escrito. | Música Tradicional Portuguesa |
| 16 | 12/03/2021 | Teste de avaliação escrito. Revisões para o teste prático de flauta de bisel. | Avaliação |
| 17 | 19/03/2021 | Teste de avaliação de flauta de bisel. Interpretação do tema “Trem bala” com voz e flauta, no âmbito do dia do Pai. ⁷ | Avaliação; Dia do Pai. |
| 18 | 26/03/2021 | Autoavaliação. Correção do teste de avaliação escrito. | Avaliação |
| FÉRIAS DA PÁSCOA | | | |
| 19 | 09/04/2021 | Improvisação com timbres corporais e instrumentos de sala de aula. Realização de uma Composição com base num motivo rítmico. Pausa de colcheia. | Improvisação; Composição. |
| 20 | 16/04/2021 | Introdução à Música Contemporânea. Visualização de exemplos de obras e compositores contemporâneos. Realização de uma composição musical contemporânea. | Música Contemporânea |
| 21 | 23/04/2021 | Continuação da atividade de composição musical contemporânea. Música de intervenção. Interpretação do tema “O Que faz falta” do compositor e interprete português José Afonso. | Música Contemporânea; Música de Intervenção |
| 22 | 30/04/2021 | Interpretação vocal e instrumental do epílogo “Hino à Juventude”, da 4ª sinfonia do compositor português Joly Braga Santos. Mistura tímbrica e combinação tímbrica. Ostinato. | Música Erudita Portuguesa do séc.XX |

⁷ Arranjo musical da minha autoria.

| | | | |
|----|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| 23 | 07/05/2021 | Conclusão da atividade de composição contemporânea. Notas fá, ré grave e dó grave na pauta musical e na flauta de bisel. Interpretação vocal e na flauta de bisel, do tema “Eu não sei” da banda portuguesa Expensive Soul. | Música Contemporânea |
| 24 | 14/05/2021 | Interpretação vocal e na flauta de bisel, do tema “Eu não sei” da banda portuguesa Expensive Soul conclusão. Apresentação da escala Pentatónica. Interpretação instrumental do tema Oratio’s dreams. | Escala Pentatónica |
| 25 | 21/05/2021 | Apresentação da Escala Diatónica. Interpretação instrumental e vocal da introdução e parte A do tema “Amizade”⁸ | Escala Diatónica |
| 26 | 28/05/2021 | Revisões para o teste de avaliação escrito e de flauta de bisel. Continuação da interpretação do tema “Amizade”. | Ensaio Concerto Final de Ano |
| 27 | 04/06/2021 | Teste de avaliação escrito. Revisões para o teste de avaliação de flauta de bisel. Continuação da interpretação do tema “Amizade”. | Avaliação; Ensaio Concerto Final de Ano. |
| | 11/06/2021 | Não houve aula ⁹ | |
| 28 | 18/06/2021 | Ensaio para o concerto final do ano letivo. | Ensaio Concerto Final de Ano. |
| 29 | 25/06/2021 | Autoavaliação. Diálogo e reflexão sobre o ano letivo. | Avaliação |

A primeira aula como professora da turma 5º D foi das mais gratificantes e marcantes de toda a minha PES. Como aula de apresentação, decidi dar a conhecer dois dos instrumentos que fazem parte do meu percurso académico musical: **o violino e a viola d’arco. Foi uma** experiência enriquecedora no sentido da aprendizagem musical, no sentido de interação com os alunos, o que fomentou logo no início uma aproximação entre ambas as partes.

Desde início que tive sempre uma grande preocupação na planificação das atividades, consoante os conteúdos necessários a serem abordados. Com isto, realizei aulas diversificadas, de forma a explorar as diferentes áreas: a interpretação vocal, a interpretação instrumental, a percussão corporal, a composição, a improvisação, entre outras.

⁸ Tema musical de minha autoria.

⁹ Não houve aula, a professora cooperante teve de faltar por questões pessoais.

De todas as atividades desenvolvidas, os alunos mostraram sempre mais entusiasmo nas relacionadas com a interpretação instrumental. Relativamente à interpretação vocal, os alunos mostraram por vezes algum desconforto e timidez em cantar, sendo a atividade que eles menos gostavam. Passo a citar umas das afirmações mais conhecidas de Kodály, pedagogo de Educação Musical: **“to teach a child an instrument without first giving him preparatory training and without developing singing, reading and dictating to the highest level along with the playing is to build on sand”**. Ou seja, a prática do canto é fundamental não só nos primeiros contactos com a música, mas ao longo de toda a aprendizagem musical. Esta aprendizagem pode ser algo divertido e de simples execução. Cabe ao professor saber responder de maneira a os conseguir cativar. Uma das atividades marcadas pela a interpretação vocal, foi a atividade no âmbito da obra do compositor português Joly Braga Santos, em que os alunos interpretaram vocalmente o tema **“Hino à Juventude”**. Swanwick (1979) enfatiza a importância de relacionar as aprendizagens e competências musicais à literatura em si, ou seja, à história da música. Logo, para os alunos se ambientarem mais com o tema, fiz uma contextualização inicial, método que utilizei não só nesta atividade, mas em várias ao longo do ano.

Relativamente à abordagem da música contemporânea, destaco a atividade de improvisação, seguida da composição de um tema original pela turma 5ºD (Anexo 1.7, aula 26). Inicialmente, senti receio em relação à reação dos alunos face a este tema, pois é algo que estes não estão habituados a ouvir. Para tal, procurei que os alunos vivenciassem através da escuta de exemplos de temas e compositores. Depois, através da improvisação, os alunos ganharam uma maior abertura e conforto para exprimirem as suas ideias, conseguindo, em trabalho de equipa, compor um tema original com objetos reciclados, com base na música contemporânea. Através desta atividade, os alunos ganharam uma outra forma de ver estes objetos, ganharam uma sensibilidade nos diferentes sentidos, e aprenderam, acima de tudo, a escutar as coisas de maneira diferente.

Deixar ao encargo dos alunos a elaboração de ideias para a criação deste tema foi deixar expandir a criatividade dentro deles. No ensino artístico, a criatividade é um dos principais pontos para se conseguir desenvolver algum projeto, e enquanto professora penso que é necessário fornecer todo o tipo de material e apoio possibilitando aos alunos a aquisição da inspiração, que também é importante para a realização e criação de algo.

António Nova, no seu artigo “Para uma análise das instituições escolares” afirma que **“A escola não se limite a reproduzir as normas e os valores”, mas sim** estimular a abertura de pensamento e a opinião crítica. Posto isto, procurei em quase todas as atividades filmar ou gravar. Depois o grupo visualizava o resultado e discutia os pontos positivos e negativos e o que deveriam melhorar.

Relativamente à interpretação instrumental, como foi a área em que os alunos se mostraram mais motivados na realização das atividades, tentei abordar no máximo número de aulas que me foi possível. Ao longo do ano, foram interpretados alguns temas. Passo a destacar o tema tradicional de Natal **“O menino está dormindo”, em que fiz um arranjo para instrumental orff que fosse de encontro às competências dos alunos.** (Anexo 1.5, aula 9)

Destaco também o tema original que compus exclusivamente para a apresentação final do ano **letivo: “Amizade”. É um tema para instrumental orff, com uma melodia principal para flauta de bisel,** mas que também pode ser cantada. Este contempla todas as aprendizagens adquiridas ao longo do ano e, ao mesmo tempo, foi um desafio, uma vez que requer alguma destreza tanto na leitura como na interpretação instrumental. O processo de aprendizagem da interpretação de uma certa música requer todo um conjunto de fases que devem ser superadas com sucesso para que se consiga chegar a um produto final. Enquanto professora, devo transmitir ao aluno a responsabilidade que tem relativamente ao seu instrumento (trabalhar bem as suas partes), e a importância de um trabalho cooperativo no que toca a se escutarem uns aos outros e trabalharem na produção de um resultado final unificado. Os alunos mostraram muita dedicação ao interpretar bem o tema, e o resultado pode se verificar no Anexo 1.8 (no vídeo do concerto de final de ano).

O evento decorreu no dia 25 de junho, pelas 12h30, no auditório da Escola Secundária, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico Clara de Resende, e contou com a presença dos encarregados de educação, e de família mais próxima dos alunos. Também estiveram presente alguns professores, como a diretora de turma do 5ºD. Para este concerto, os alunos apresentaram dois temas: **“Amizade”, um** tema original de minha autoria, composto para instrumental orff e o tema no âmbito da música contemporânea, composto pelos alunos da turma 5ºD. A apresentação, no meu ponto de vista, correu bem. Os alunos estiveram sempre concentrados e atentos às minhas indicações, e adotaram uma postura e comportamento corretos ao longo do concerto. Tudo isto fez-me sentir

orgulhosa, porque reflete todo o trabalho e os valores que procurei transmitir ao longo da prática educadita. A reação do público, assim como a da professora cooperante e dos alunos foi positiva.

Um momento que é também importante destacar, vivenciado ao longo da PES, foi quando retomamos às aulas *online*. Posso confessar que foi um desafio muito grande para mim, no sentido de elaborar aulas dinâmicas e assim manter os alunos motivados. Tive alguma dificuldade em criar atividades interativas interessantes para a abordagem de conteúdos. Assim, acabei por recorrer a aulas mais expositivas através de apresentações de PowerPoints. Apesar de todas as dificuldades, foi possível, sobretudo, trabalhar a aprendizagem e interpretação da flauta de bisel, visto que os alunos podiam tocar o instrumento em casa. As aulas online foram uma grande aprendizagem a vários níveis, além de todos os novos conhecimentos via digital e tecnológico, serviram para testar a nossa capacidade de criação, imaginação e empenho em planificar aulas enriquecedoras.

Para todas as aulas foram elaboradas planificações, que explicam todo o procedimento da aula (tema da aula, conteúdos abordados, atividades, etc.). Em complemento à planificação, após cada aula, era realizada uma reflexão. As reflexões foram muito importantes para identificar os pontos positivos e negativos de cada aula, e refletir no que devia melhorar e como o fazer. As reuniões de seminário de estágio realizadas semanalmente, revelaram-se um suporte para a elaboração das planificações e para a reflexão acerca da lecionação das aulas. As reuniões de seminário decorreram às quintas-feiras, das 11h20 às 12h. Através do diálogo com a professora cooperante e também com os meus colegas de estágio, foi possível existir momentos de reflexão e de autoavaliação sobre o nosso trabalho. Estas reuniões ajudaram-me na orientação e preparação das aulas, bem como na discussão sobre os vários assuntos da turma e da escola.

A avaliação adotada consistiu em dois momentos de avaliação formativa: um teste escrito e um teste prático de flauta de bisel por período. Para além destes, também se incluiu a avaliação contínua: comportamento, participação, realização das atividades propostas na sala de aula e trabalhos de casa. Outro momento relevante foi a minha participação nas reuniões de avaliação de turma no final de cada período. Nestas reuniões foram discutidos assuntos relevantes da turma, sendo assim possível conhecer ainda melhor os alunos.

Posso concluir que apesar de todas momentos de altos e baixos, ao longo deste ano cresci bastante, tanto em termos de personalidade como em termos de conhecimentos da pedagogia musical. Foi uma experiência gratificante e enriquecedora e termino o estágio com satisfação, de forma positiva e receptiva para aprender e melhorar cada vez mais.

3. CAPÍTULO III- PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

3.1. INTRODUÇÃO

O conceito de motivação está relacionado com tudo o que move o ser humano a agir, a pensar e a se desenvolver (Deci & Ryan, 2008). A motivação é predominante ao longo da aprendizagem e importante para se concluir qualquer etapa académica com sucesso. É notório quando os alunos estão motivados, o seu desempenho académico aumenta consideravelmente, contrariamente ao que acontece quando os alunos se encontram desmotivados. (Jordan, Carlile, & Stack, 2008).

A motivação em querer aprender mais e investir na formação académica tem diferentes origens e está relacionada também com o desempenho e os domínios dos conteúdos. Por outro lado, está relacionada com outros fatores, como por exemplo, ser obrigatória a obtenção do grau de mestre para exercer a docência em Educação Musical.

O presente projeto de investigação propõe analisar os fatores e níveis motivacionais dos alunos do Mestrado em Educação Musical, e principalmente, quais as motivações que os levam a tomar a decisão de ingressarem no Mestrado de Educação Musical. Pretende-se também perceber de que forma o curso influencia essa motivação e quais as principais dificuldades que surgiram ao longo da sua formação, assim como as visões e perspetivas futuras.

No início dos anos 1980, a carência de professores de música qualificados era um dos principais problemas no ensino. Apenas 25% dos docentes de Educação Musical eram profissionalizados, sendo esta percentagem relativamente inferior à dos restantes grupos de docência. O ponto de viragem na formação inicial de professores de música para o Ensino Básico ocorreu em meados da década de 80, com a criação de licenciaturas em ensino de Educação Musical nas Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos. (Dantas & Boal-Palheiros, 2013). Este aumento significativo que se assistiu comparativamente ao crescimento do número de ofertas de formação de ensino superior, protagonizou um aumento da procura e do investimento na formação superior em Educação Musical.

Os estudos sobre a motivação contribuem para a compreensão das razões que levam o sujeito a querer estudar, a investir na sua formação, ou desistir. Figueiredo (2010) em concordância com Ilari (2002, p.73) cita: “[...] **motivação é um componente importante de qualquer educação porque ela indica o interesse do aluno no processo da aprendizagem**”.

Para o estudo que explica o interesse e motivação dos estudantes no ensino, os autores Deci & Ryan (1985) desenvolveram um trabalho de pesquisa com base na sua Teoria da Autodeterminação. Esta teoria fornece elementos capazes de orientar uma ampla discussão focada no tema e disponibiliza, também, um sistema metodológico que permite investigar a motivação dos estudantes. No caso do presente projeto de investigação, os estudantes frequentam ou frequentaram o Mestrado em Educação Musical.

Este projeto de investigação está dividido em cinco partes: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Análise e Discussão dos Resultados e Conclusão.

3.2. REVISÃO DE LITERATURA

3.2.1. A MOTIVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Existem várias pesquisas que abordam a motivação para aprendizagem. Este tema é relevante para o entendimento do desempenho educacional. Isso deve-se à motivação que tem ganho destaque como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem no contexto escolar (Dantas & Boal-Palheiros, 2013). Segundo os autores Good & Brophy (1990), a motivação define-se como o constructo teórico utilizado para explicar a iniciação, a direção, a intensidade e a persistência do comportamento orientado para um objetivo.

Dantas & Boal-Palheiros (2013, p.66), concordando com O'Neill e Macpherson (2002, p. 31) mencionam **que a motivação “é considerada uma parte integrante da aprendizagem que auxilia os alunos na aquisição da gama de comportamentos adaptativos, proporcionando maiores chances de alcançar seus objetivos pessoais.”** Considerando ainda os mesmos autores, O'Neill & McPherson (2002), no que diz respeito à aprendizagem musical, estes afirmam que a motivação permite a compreensão de fatores que podem entender variações dos indivíduos sobre se estes são persistentes ou não na aprendizagem musical. Também explicam que a motivação influencia

o desenvolvimento da vontade dos alunos em querer prosseguir os estudos musicais, explicitando o contexto de aprendizagem e repensando estratégias que podem ser utilizadas na tentativa de intervir neste processo e nas práticas docentes. No presente documento, procura-se perceber o que leva a que alunos do Mestrado em Educação Musical queiram tornar-se futuros professores.

A motivação na aprendizagem, interligada com o Ensino Superior, tem sido, nos últimos anos, um tema profundamente pesquisado em vários países. São muitos os autores de referência (como: Guimarães, Bzuneck, 2008; Boruchovitch, 2008; Guimarães, 1996, Sobral, 2003; Cardoso, Bzuneck, 2004). Os nomes mencionados anteriormente, deram um grande contributo tanto para o entendimento como também para o desenvolvimento da área educacional, mais especificamente, do Ensino Superior.

Podemos verificar que existem estudantes do Ensino Superior com motivações díspares na realização do curso: encontramos académicos muito interessados e preocupados em adquirir o máximo de conhecimentos, e em aprender como aplicar esses conhecimentos na sua função futura; outros desinteressados, que demonstram pouca vontade em participar nas atividades que são propostas; e ainda, os que contribuem com o mínimo necessário para obterem uma nota positiva e concluírem assim o curso (Guimarães, Bzuneck, Sanches, 2002).

A motivação e desmotivação presente nos alunos pode tornar-se uma tarefa complexa de ser compreendida, uma vez que envolve diversos elementos e fatores externos, fatores estes que envolvem o contexto social, económico, sociopolítico e familiar, que em conjunto são importantes na compreensão do envolvimento individual dos estudantes no curso. Figueiredo (2010, p.37) **complementa esta ideia, referindo: “Já o ambiente social, caracterizado como algo externo e incontrolável ao estudante, pode ser um facilitador ou um obstrutor de uma carreira profissional”.** Posto isto, a investigação da motivação no contexto académico ajuda-nos a descobrir quais as condições que influenciam a vontade dos estudantes em querer investir na sua formação. E, conseqüentemente, procurar soluções para contornar problemas encontrados, assim como a dificuldade em terminar o curso, conseguir manter uma atitude de empenho e de interesse na realização dos trabalhos e também manter uma estabilidade emocional saudável.

Gonçalves (2010, p.22) menciona: “na análise do «porquê» do comportamento, mais concretamente, o que faz uma pessoa insistir ou desistir de uma atividade, qual o seu grau de envolvimento na ação selecionada e o que considera e experimenta durante esse envolvimento. Independentemente das diferenças existentes entre as diferentes explicações proporcionadas por tais teorias ressaltam os aspetos positivos e construtivos da motivação, sendo esta consensualmente aceite como aquilo que impele a atividade dirigindo-a para certos fins e prologando-a enquanto esses fins não sejam atingidos”. Nesta citação estão presentes “dois aspetos que traduzem a motivação: a intensidade (ou nível de motivação), indicado pelo esforço, pelo nível de atividade, pelo entusiasmo) e a direção (ou orientação motivacional, indicada pela seleção de objetivos e pela escolha de cursos de ação)” (Lemos, 2005 citado por Gonçalves, 2010, p. 22).

Figueiredo (2010) em concordância com Bzuneck (2001) refere que os alunos vão apresentando um desinteresse gradual pelos estudos. O autor explica que nos inícios, durante a educação infantil, o interesse e a curiosidade em aprender é evidente. Existe uma vontade natural (motivação intrínseca) no desenvolvimento das atividades, e que estas são fontes de prazer e satisfação. Contudo, o mesmo autor menciona que com o avançar dos anos, à medida que os alunos prosseguem nos estudos, estes demonstram um certo desinteresse, revelando uma vontade não tão natural, mas sim motivada por objetivos externos (motivação extrínseca). Várias pesquisas comprovam que tal acontecimento ocorre sobretudo no Ensino Superior. Na pesquisa de Sobral (2003), o autor afirma que alunos no início do curso superior em Medicina têm uma perspetiva quanto à prática médica, e não quanto à atividade académica em si. O autor concluiu que os alunos do primeiro ano demonstraram menos motivação por fatores externos em comparação com os alunos do segundo ano. Também os autores Guimarães, Bzuneck, Sanches (2002), na sua pesquisa, referem que existe uma motivação diferente para aprender os conteúdos das disciplinas pedagógicas entre os estudantes dos cursos da licenciatura. Os autores concluíram que enquanto alguns alunos valorizam o conhecimento como uma ferramenta importante para a futura vida profissional, outros estão apenas focados em adquirir o diploma final de curso. Este comportamento pode se justificar através da Declaração de Bolonha, que veio implementar a obrigatoriedade da obtenção do grau de mestre para a docência em todos os níveis do ensino não superior. Ou seja, são necessárias duas etapas para que seja possível lecionar: a Licenciatura de duração de três anos numa área específica do saber e o Mestrado

profissionalizante de duração de dois anos para o exercício da docência. (Declaração de Bolonha, 1999). Existe assim a necessidade de um investimento numa formação mais aprofundada e com maior rigor. Nos dias de hoje, a formação superior é imprescindível, não só para garantir uma maior facilidade de entrada no mercado de trabalho, mas também porque é essencial para o exercício da docência.

Segundo Boruchovich (2008), os estudos internacionais e nacionais sobre motivação no ensino superior têm mostrado que a motivação intrínseca contribui para melhores resultados na aprendizagem, em relação à motivação extrínseca. Contudo, a autora também refere que algumas formas da orientação extrínsecas parecem também produzir bons resultados. Neste sentido, após a leitura de várias pesquisas e estudos já realizados relativamente à motivação que leva os alunos a estudar música no ensino superior, verifica-se que a Teoria da Autodeterminação (TAD) é a mais adequada, pois é a mais utilizada **na explicação e desenvolvimento das pesquisas: “a questão do por quê estudar, se pelo envolvimento e natureza inerentemente atrativa do conteúdo, ou se por alguma vantagem externa” (Boruchovich, 2008, p. 33).**

3.2.2. Teorias explicativas da motivação no Ensino Superior

3.2.2.1. TEORIA SOCIAL COGNITIVA

A investigação sobre a motivação foca-se em compreender de que forma ocorrem os processos que impulsionam o comportamento do indivíduo, através do desenvolvimento das cognições, das necessidades, das emoções e também dos eventos externos. Cernev (2011), em concordância com Bzuneck (2004), salienta que as investigações que mais contribuíram sobre a motivação na **educação, são as que abordam a teoria social cognitiva. Esta teoria “considera a motivação como parte de um comportamento e não como um processo de reação ou simplesmente mecânico”** (Cernev, 2011, p.22). Assim, comportamento compreende as escolhas que o indivíduo faz para participar numa certa atividade, e conseqüentemente, o empenho e dedicação que investe nessa atividade ao longo do tempo. (Cernev, 2011). A mesma autora, em concordância com Pajares & Olaz (2008), refere que a teoria social cognitiva explica que os contactos ambientais, sociais, educacionais e familiares não afetam diretamente a motivação do indivíduo, mas sim o seu comportamento, uma vez que estes fatores influenciam o ser humano quanto às suas ambições, visões, valores pessoais, e autoestima, ou seja, tudo o que está relacionado com o *self*. Passo a

citar Brophy (1999), em concordância com Cernev (2011, p.249): “(...) **observar o comportamento de uma pessoa durante a execução de uma tarefa é também uma forma indireta de se medir a motivação; entretanto, o desempenho não pode ser considerado como medidor de motivação, uma vez que o resultado pode ser influenciado pelos níveis de conhecimentos prévios, aptidões, **stresse, entre outros fatores ambientais.****” Face a esta afirmação, a teoria social cognitiva explica a importância de se considerar não só a quantidade de motivação existente no indivíduo, mas também a qualidade dessa motivação. A Teoria da Autodeterminação é uma das mais requisitadas para investigar e compreender a qualidade da motivação. No subcapítulo 3.2.3, podemos encontrar a sua definição e explicação.

3.2.2.2. MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E EXTRÍNSECA

Existem dois tipos de motivação: Intrínseca e Extrínseca. A motivação intrínseca aplica-se à atividade realizada como resultado de uma decisão do organismo que age, decisão que tem em consideração o objetivo do organismo e a situação (Lemos, 1996). Está presente no sujeito uma grande vontade e interesse numa determinada atividade, em que a realização da mesma gera prazer e satisfação. Assim sendo, a motivação intrínseca existe quando a pessoa realiza uma determinada atividade sem qualquer recompensa ou pressão. No caso da atividade académica, o aluno intrinsecamente motivado apresenta uma maior facilidade na aquisição dos conteúdos aprendidos, pois apresenta uma atitude confiante e de satisfação na realização das tarefas. (Guimarães, Bzuneck, Sanches, 2002)

Nas diferentes teorias da motivação existentes, a motivação intrínseca é referenciada por ser a forma de motivação que mais favorece o desenvolvimento de competências e a aquisição de conhecimentos. A teoria da Autodeterminação, que será abordada no capítulo seguinte, afirma que **“a necessidade de eficiência e a necessidade de experienciar o autocontrolo são promotoras da motivação intrínseca que possibilita uma aprendizagem de qualidade” (Neves, 2011, p.27).**

Segundo Sichivitsa (2007), existem dois importantes fatores intrínsecos: o autoconceito (como fator motivacional) e a valorização das tarefas. O autoconceito define-se por ser um fator interno que influencia o sentimento de realização, de satisfação com o ambiente de aprendizagem, de interesse, neste caso pelo curso, por parte dos alunos. O autoconceito está relacionado com a escolha das tarefas que os alunos preferem desenvolver, pois estes podem escolhê-las derivado

do desejo que têm de mostrar a si mesmos e aos outros que são capazes de as realizar (Sichivitsa, 2007). Por fim, a mesma autora refere ainda que os alunos tendem a escolher comportamentos que evitem o fracasso e protejam a sua autoestima. Relativamente à valorização das tarefas, a autora divide a atribuição da tarefa em si, em quatro fatores subjacentes: a realização (determinação de fazer bem a tarefa); os juro (prazer em realizar a tarefa); a utilidade ou importância (a utilidade da tarefa para atingir metas futuras) e o custo (a disponibilidade para fazer sacrifícios que permitam participar na tarefa). Verifica-se que os estudantes podem ser motivados por um ou mais fatores e o valor atribuído à tarefa pode mudar com o tempo (Sichivitsa, 2007).

Na motivação extrínseca o sujeito age quase exclusivamente em vista à recompensa, seja ela qual for. Os fatores motivadores não são inerentes ao sujeito ou à tarefa, dependendo de contingências alheias ao mesmo (Barros & Pessanha, 2010). Relativamente aos alunos **extrinsecamente motivados, Gonçalves (2010, p.32) refere que estes: “focam a sua atenção em algo externo à atividade (fora de si próprios), tais como louvores, graduações, privilégios especiais e certificados. Por exemplo, o aluno não executa a atividade porque está empenhado em conseguir conhecimento, mas porque valoriza a nota que o professor disse que daria para quem o fizesse”. Assim sendo, conclui-se que a motivação extrínseca é a motivação em realizar algo em troca de algo externo à tarefa, como a obtenção de recompensas, tanto materiais ou sociais. Segundo Sichivitsa (2007), a motivação extrínseca é composta por quatro importantes fatores: a família, os professores, o ambiente académico e pares e as experiências positivas anteriores.**

3.2.3. Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação (TAD) explica a motivação humana a partir das necessidades psicológicas inatas, sendo estas a autonomia, competências e necessidade de pertença. É a procura em satisfazer estas necessidades específicas que o psicológico humano se desenvolve, como a integridade e o bem-estar do ser humano em si. (Araújo, 2010). Na área da educação, Gonçalves (2010, p.29), refere que estas necessidades ajudam a motivação intrínseca da seguinte **forma: “a necessidade de autonomia (ou autodeterminação) compreende os esforços do aluno para ser o propulsor das suas próprias ações e para determinar o seu comportamento; é um anseio de exercitar um locus interno de causalidade. A necessidade de mostrar competência está relacionada com a tentativa, do mesmo, de dirigir as aprendizagens e de as experimentar**

efetivamente. Por último, a necessidade de relacionamento faz referência ao esforço, do aluno, em estabelecer relações interpessoais significativas, nomeadamente com os professores e com **os seus pares, e experimentar satisfação com o mundo social**".

Os autores Deci & Ryan deram um contributo significativo a esta teoria, com o desenvolvimento de vários estudos desde o ano de 1975. Deci & Ryan propuseram a Teoria da Autodeterminação (*Self-determination Theory* - SDT) como uma macroteoria dialética entre a pessoa e o ambiente investigado, observando a forma como as pessoas interagem com o ambiente. (Araújo, 2010).

Nos dias de hoje, por ser considerada uma macroteoria da motivação, a TAD é composta por cinco subteorias que se interrelacionam e se completam entre si, são elas: Teoria das Necessidades Básicas; Teoria da Avaliação Cognitiva; Teoria da Integração Organísmica; Teoria das Orientações de Causalidade e a Teoria das Metas Motivacionais. (Dantas & Boal-Palheiros, 2013).

A Teoria da Autodeterminação explica os comportamentos motivacionais humanos desde a ausência de regulação (desmotivação) aos comportamentos regulados por motivação extrínseca, e aos comportamentos intrínsecos. Araújo (2010) em concordância com o autor Vallerand (2000) define a TAD como um modelo de hierarquização entre motivação intrínseca e extrínseca, que gera um modelo *continuum*.

Este modelo está exemplificado na Tabela 3. A Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2000), além de refletir sobre as necessidades psicológicas, identifica outras formas de **motivação, com impacto na aprendizagem: a subteoria, a que se chama "teoria da integração organísmica, que estabelece que a motivação é contínua, caracterizada por níveis de autodeterminação, que variam do mais ao menos autodeterminado, ou seja, a motivação intrínseca, a extrínseca e a desmotivação."** **A motivação intrínseca entende que uma pessoa se compromete com determinada atividade pelo prazer que esta produz, sendo a atividade um fim em si mesma. "Portanto, caracteriza-se por um locus interno de causalidade, um interesse e uma satisfação inerentes à própria atividade". A motivação extrínseca envolve as atividades que são realizadas com o objetivo de atingir um determinado resultado, independente da atividade em si, sendo estas atividades "encaradas como instrumentais e assentando num locus externo de causalidade".** Enfim, **"a desmotivação é característica do sujeito que não tem a intenção de realizar algo e, portanto, é provável que a atividade seja desorganizada e acompanhada por sentimentos**

de frustração, medo ou depressão". Como resultado, "por não avaliar uma atividade, não se sentir capaz de realizá-la ou por não esperar o resultado desejado o sujeito perde o controle e o locus de causalidade é impessoal" (Gonçalves, 2010, p. 29).

Tabela 3- Continuum da Teoria da Autodeterminação (Araújo, 2010, adaptado de Ryan & Deci, 2000)

| Forma motivacional | Desmotivação | Motivação Extrínseca | | | | Motivação Intrínseca |
|-----------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------------------------------|
| Estilos regulatórios | Não regulatório | Regulação externa | Regulação Introjetada | Regulação identificada | Regulação integrada | Intrínseco |
| Comportamento | Não autodeterminado | | Autodeterminado | | | |
| Processos regulatórios relevantes | Ausência de: competência; contingência; intenção | Presença de: recompensas externas; punições | Aprovação social; ego envolvimento | Valorização da atividade; importância pessoal | Síntese de regulações identificadas/ conscientes | Divertimento; prazer; satisfação. |
| | Motivação Controlada | | | Motivação Autônoma | | |

Relativamente à desmotivação, ou ausência de regulação, o indivíduo não possui motivação na realização das tarefas. Na Motivação Extrínseca, os autores classificam quatro tipos de regulação: a Regulação Externa, que é explicado por recompensas e punições externas; a Regulação Introjetada, os processos regulatórios explicam-se com envolvimento do ego e da aprovação social; na Regulação Identificada, os processos regulatórios são de importância pessoal e valorização consciente; e finalmente, na Regulação Integrada, os processos regulatórios são identificados e conscientes. Na motivação intrínseca as pessoas desenvolvem atividades que lhes dão prazer. Um indivíduo intrinsecamente motivado realiza as tarefas por curiosidade, interesse, satisfação e/ou prazer pessoal. (Araújo, 2010)

A Teoria da Autodeterminação é composta por implicações importantes para a educação, trabalho, psicoterapia e também para o desporto. (Figueiredo, 2010). Esta teoria permite assim pesquisar os processos motivacionais, e qual o estilo regulatório presente no grupo de pesquisa em questão, neste caso, os alunos que frequentaram e que frequentam atualmente o mestrado em Educação Musical. Após obter os dados da pesquisa, é possível classificar o estilo regulatório

num ponto de continuum de autodeterminação descodificando assim os níveis motivacionais dos mestrandos e mestres.

3.2.3.1. TEORIA DAS NECESSIDADES BÁSICAS

Cernev (2011) em concordância com Deci & Ryan (1985), refere que os seres humanos têm a necessidade de se sentirem autónomos na realização de atividades, e de participarem nessas mesmas por vontade própria e não pelo contrário. Os mesmos autores explicam também que o indivíduo é impulsionado a participar numa atividade específica, devido a várias razões, sendo estas evidenciadas por diferentes tipos de motivação. As necessidades do ser humano são como nutrientes psicológicos inatos que são essenciais para o desenvolvimento psicológico, da integridade e do bem-estar do indivíduo (Deci & Ryan, 2000). A Teoria da Autodeterminação destaca as necessidades psicológicas e investiga as condições sociais e contextuais que influenciam, de forma positiva ou negativa, o processo natural da motivação autónoma e do desenvolvimento psicológico saudável (Figueiredo, 2010).

As investigações remetem-se sobretudo para três necessidades psicológicas inatas, sendo estas a autonomia, a competência e a necessidade de pertença. A necessidade de autonomia compreende que o ser humano precisa de ter o controlo das suas ações, e não ser controlado por pessoas ou fatores externos. A necessidade de competência refere-se à capacidade de interagir positivamente com o ambiente à sua volta. O indivíduo tem a necessidade de realizar uma atividade, de forma a obter o sentimento de competência. Relativamente à necessidade de pertença, esta refere-se à necessidade de pertencer e estar integrado num meio social (Figueiredo, 2010). Para o bom funcionamento do psicológico do ser humano, é essencial a satisfação das três necessidades, apenas uma ou duas torna-se insuficiente. O desenvolvimento pessoal do ser humano é ativado por condições ambientais que favorecem positivamente as necessidades. Caso contrário, o mal-estar do indivíduo relaciona-se com condições ambientais que dificultam o processo de satisfação das necessidades. Com isto, a Teoria da Autodeterminação explica que a satisfação das necessidades básicas pode estimular ou dificultar a motivação no ser humano (Deci & Ryan, 2000).

3.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.3.1. Participantes

Participaram neste estudo um total de 51 participantes, divididos em dois grupos: Grupo A - corresponde aos alunos que frequentaram o mestrado em Educação Musical, e o Grupo B - corresponde aos alunos que frequentam atualmente o mesmo mestrado. O primeiro grupo obteve 37 respostas, sendo 22 delas de elementos do sexo feminino, e 15 do sexo masculino. Relativamente ao grupo B, teve a participação de 14 alunos, sendo 7 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Quanto à faixa etária, a maioria dos participantes têm entre os 36 e os 45 anos.

Gráfico 1- Distribuição dos participantes do grupo A por género.

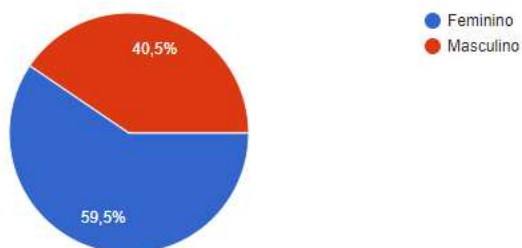


Gráfico 2- Distribuição dos participantes do grupo B por género.

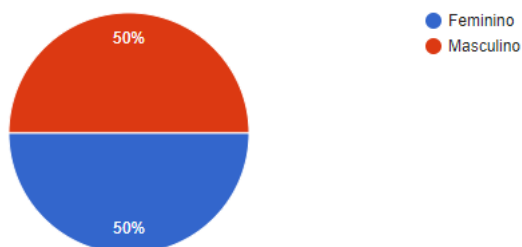


Tabela 4- Distribuição da Faixa etária dos participantes do Grupo A.

| Faixa Etária | Percentagem |
|--------------|-------------|
| 21 – 25 anos | 3 (8%) |
| 26 – 35 anos | 9 (24%) |
| 36 – 45 anos | 17 (46%) |
| 46 – 55 anos | 5 (14%) |
| 55 – 59 anos | 3 (8%) |
| Total | 37 (100%) |

Tabela 5- Distribuição da Faixa etária dos participantes do Grupo B.

| Faixa Etária | Percentagem |
|--------------|-------------|
| 21 – 25 anos | 5 (36%) |
| 26 – 35 anos | 8 (57%) |
| 36 – 45 anos | 1 (7%) |
| Total | 14 (100%) |

3.3.2. PROCEDIMENTOS E RECOLHA DE DADOS

A metodologia adotada para este projeto de investigação é de abordagem quantitativa. O método utilizado foi a realização de um questionário *online*, destinado aos estudantes que frequentaram e que frequentam atualmente o mestrado em Educação Musical, na Escola Superior de Educação do Porto. Os autores Hermano Carmo e Manuela Malheiro Ferreira referem:

“Os objetivos da investigação quantitativa consistem essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias” (2008, p.196).

Para este projeto de investigação, foi utilizado o questionário da Escala de Motivação Académica (EMA), de Robert Vallerand et al. (1989), revista por Guimarães e Bzuneck (2008), com base na Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985).

O questionário tem como título "Porque ingressou no mestrado em Educação Musical?" e é constituído por 29 itens em escala Likert de cinco pontos (1- discordo totalmente, 2- discordo parcialmente, 3- indeciso, 4- concordo parcialmente, 5- concordo totalmente). Segundo Brown (2000), o autor refere que a escala de Likert pode apresentar a problemática da neutralidade por parte do participante. Este pode não se relacionar com qualquer um dos itens, adotando uma postura neutra. Contudo, Bruni (2009), defende que a escala de Likert é o melhor instrumento para se obter comparações qualitativas. As questões são caracteristicamente simples, diretas e bem específicas, de forma que sejam de fácil interpretação. Foi garantido aos participantes o total anonimato, com a finalidade não só de fomentar a sinceridade nas respostas às questões, mas também pela questão ética. Este questionário permitiu um fácil e rápido acesso às respostas dos participantes, contribuindo para que a recolha e análise de dados fosse despendido pouco tempo (Cohen & Manion, 1994; Robson, 1993).

3.4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta secção serão analisados e apresentados os resultados relativamente às respostas dadas ao questionário. Serão apresentados gráficos e tabelas de apoio para a explicação das conclusões. A análise dos resultados está dividida pelos dois grupos de participantes (Grupo A e Grupo B), referente aos antigos e aos atuais alunos do mestrado. O questionário é composto por 29 itens de resposta à questão “**Porque ingressou no mestrado?**” sendo que cada um corresponde a um nível de motivação (ver tabela 6), de acordo com o *continuum* de autodeterminação proposto pela Teoria da Autodeterminação: desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa e introjetada, regulação identificada e integrada, e motivação intrínseca. Os itens estão organizados de forma aleatória, com o objetivo de não evidenciar o *continuum* nem influenciar as respostas do participante.

Tabela 6- Questões da Escala de Motivação Académica (EMA), Robert Vallerand et al. (1989), revista por Guimarães e Bzuneck (2008).

| Tipo de motivação | Questões divididas por categorias de tipos de motivação |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Desmotivação | Q5. Acho que o mestrado é uma perda de tempo porque não me traz benefícios futuros. |
| | Q11. Já estive mais motivado(a) em realizar um curso de mestrado; agora, entretanto, eu questiono-me se isso me proporcionaria algum real benefício. |
| | Q19. Não consigo perceber o que me motivaria a ingressar no mestrado e, francamente, não me preocupo com isso. |
| | Q25. Nada me faria ingressar no mestrado. |
| Extrínseca- Regulação Externa | Q1. Porque acredito que o título de mestre me proporcionará uma ocupação mais bem remunerada no futuro. |
| | Q9. Porque o curso será uma mais-valia para eu atuar numa área de que eu gosto. |
| | Q13. Porque na minha família existem muitas pessoas que têm o título de mestre e, por isso, sinto-me na obrigação de alcançá-lo. |
| | Q16. Porque acredito que o mestrado me proporcionará prestígio social. |
| | Q17. Porque o mestrado me ajudará na minha inserção profissional. |
| Q28. Só ingresso no mestrado porque o mercado de trabalho assim o exige para me ascender profissionalmente. | |
| Extrínseca- Regulação Introjetada | Q6. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo(a) nos estudos. |
| | Q7. Para provar a mim mesmo(a) que sou capaz de completar o curso. |
| | Q14. Porque me sinto importante quando sou bem-sucedido(a) academicamente. |
| | Q21. Para mostrar a mim mesmo(a) que sou uma pessoa inteligente. |

| | |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Q27. Porque quero mostrar a mim mesmo(a) que posso ter sucesso nos estudos e a realização do mestrado seria a concretização disso. |
| Extrínseca- Regulação Identificada | Q23. Porque eu acredito que o mestrado aumentará a minha competência como profissional. |
| | Q26. Porque o mestrado me permitirá sentir uma satisfação pessoal na minha busca por uma maior excelência na minha formação. |
| Extrínseca- Regulação Integrada | Q3. Porque acho que o mestrado me preparará melhor para a carreira que escolhi. |
| | Q29. Porque estudar amplia horizontes. |
| Intrínseca | Q2. Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas. |
| | Q4. Porque gosto de ter contacto com a universidade. |
| | Q8. Pelo prazer que sinto quando entro em contacto com aquilo que eu nunca tinha visto ou conhecido. |
| | Q10. Porque, para mim, estar em contacto com a vida académica é um prazer. |
| | Q12. Pelo prazer que sinto quando consigo superar algumas das minhas realizações pessoais. |
| | Q15. Pelo prazer que tenho em ampliar o meu conhecimento sobre assuntos que me atraem. |
| | Q18. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates interessantes com os meus professores. |
| | Q20. Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades académicas com um grau de dificuldade acrescido. |
| | Q22. Porque a continuação dos meus estudos permitirá que eu continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam. |
| | Q24. Porque o mestrado me proporcionará entrar em contacto com assuntos estimulantes. |

Com base na revisão de literatura, a análise de dados consiste no cálculo do nível de motivação por parte dos participantes. Para tal, conforme proposto pela Teoria da Autodeterminação, e com o auxílio da tabela do *Continuum*, que encontramos no capítulo 3.2, decidi dividir os resultados em dois fatores predominantes: Motivação Controlada (motivação extrínseca por regulação introjetada e externa e a desmotivação), e Motivação Autónoma (motivação extrínseca por regulação identificada e integrada e a motivação intrínseca). Através da escala de Likert de cinco pontos, foi efetuada a média do grau de concordância e discordância relativamente às 29 questões, relacionando os resultados às perceções motivacionais dos participantes, sendo estas inseridas na motivação autónoma ou controlada. Foram assim analisadas as médias das respostas de cada questão, e calculada a média final para cada tipo de motivação apresentada pela tabela *Continuum*.

De seguida, são apresentados os resultados dos dois grupos de participantes e a comparação de ambos.

Análise de resultados referente ao Grupo A

Com base na recolha de dados às questões investigadas, podemos observar os seguintes resultados relativamente à motivação autónoma:

Tabela 7- Percentagem do nível de concordância e discordância, das questões relativas à motivação autónoma do grupo A.

| Motivação Autónoma: Número de respostas e Percentagem | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------|----|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------|
| Q2. Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas. | | | Q3. Porque acho que o mestrado me preparará melhor para a carreira que escolhi. | | |
| | Nº | % | | Nº | % |
| Discordo totalmente | 1 | 2,7 | Discordo totalmente | 0 | 0 |
| Discordo parcialmente | 1 | 2,7 | Discordo parcialmente | 1 | 2,7 |
| Indeciso | 3 | 8,1 | Indeciso | 0 | 0 |
| Concordo parcialmente | 9 | 24,3 | Concordo parcialmente | 13 | 35,1 |
| Concordo totalmente | 23 | 62,2 | Concordo totalmente | 23 | 62,2 |
| Total | 37 | 100 | Total | 37 | 100 |
| Q4. Porque gosto de ter contacto com a universidade. | | | Q8. Pelo prazer que sinto quando entro em contacto com aquilo que eu nunca tinha visto ou conhecido. | | |
| | Nº | % | | Nº | % |
| Discordo totalmente | 3 | 8,1 | Discordo totalmente | 3 | 13,5 |
| Discordo parcialmente | 7 | 18,9 | Discordo parcialmente | 3 | 8,1 |
| Indeciso | 9 | 24,3 | Indeciso | 7 | 18,9 |
| Concordo parcialmente | 11 | 29,7 | Concordo parcialmente | 12 | 32,4 |
| Concordo totalmente | 7 | 18,9 | Concordo totalmente | 5 | 27 |
| Total | 37 | 100 | Total | 37 | 100 |
| Q10. Porque, para mim, estar em contacto com a vida académica é um prazer. | | | Q12. Pelo prazer que sinto quando consigo superar algumas das minhas realizações pessoais. | | |
| | Nº | % | | Nº | % |
| Discordo totalmente | 1 | 2,7 | Discordo totalmente | 2 | 5,4 |
| Discordo parcialmente | 5 | 13,5 | Discordo parcialmente | 1 | 2,7 |
| Indeciso | 12 | 32,4 | Indeciso | 5 | 13,5 |
| Concordo parcialmente | 10 | 27 | Concordo parcialmente | 16 | 43,2 |

| | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------|
| Concordo totalmente | 9 | 24,3 | Concordo totalmente | 13 | 35,1 |
| Total | 37 | 100 | Total | 37 | 100 |
| | | | | | |
| Q15. Pelo prazer que tenho em ampliar o meu conhecimento sobre assuntos que me atraem. | | | Q18. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates interessantes com os meus professores. | | |
| | Nº | % | | Nº | % |
| Discordo totalmente | 1 | 2,7 | Discordo totalmente | 2 | 5,4 |
| Discordo parcialmente | 2 | 5,4 | Discordo parcialmente | 4 | 10,8 |
| Indeciso | 3 | 8,1 | Indeciso | 12 | 32,5 |
| Concordo parcialmente | 11 | 29,7 | Concordo parcialmente | 14 | 37,8 |
| Concordo totalmente | 20 | 54,1 | Concordo totalmente | 5 | 13,5 |
| Total | 37 | 100 | Total | 37 | 100 |
| | | | | | |
| Q20. Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades académicas com um grau de dificuldade acrescido. | | | Q22. Porque a continuação dos meus estudos permitirá que eu continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam. | | |
| | Nº | % | | Nº | % |
| Discordo totalmente | 1 | 5,4 | Discordo totalmente | 0 | 0 |
| Discordo parcialmente | 4 | 10,8 | Discordo parcialmente | 1 | 2,7 |
| Indeciso | 10 | 27 | Indeciso | 7 | 18,9 |
| Concordo parcialmente | 15 | 40,5 | Concordo parcialmente | 7 | 18,9 |
| Concordo totalmente | 6 | 16,2 | Concordo totalmente | 22 | 59,5 |
| Total | 37 | 100 | Total | 37 | 100 |
| | | | | | |
| Q23. Porque eu acredito que o mestrado aumentará minha competência como profissional | | | Q24. Porque o mestrado me proporcionará entrar em contacto com assuntos estimulantes. | | |
| | Nº | % | | Nº | % |
| Discordo totalmente | 0 | 0 | Discordo totalmente | 2 | 5,4 |
| Discordo parcialmente | 2 | 5,4 | Discordo parcialmente | 3 | 8,1 |
| Indeciso | 3 | 8,1 | Indeciso | 4 | 10,8 |
| Concordo parcialmente | 15 | 40,5 | Concordo parcialmente | 17 | 45,9 |
| Concordo totalmente | 17 | 45,9 | Concordo totalmente | 11 | 29,7 |
| Total | 37 | 100 | Total | 37 | 100 |
| | | | | | |
| Q26. Porque o mestrado me permitirá sentir uma satisfação pessoal na minha busca por uma maior excelência na minha formação. | | | Q29. Porque estudar amplia horizontes. | | |

| | Nº | % | | Nº | % |
|-----------------------|----|------|-----------------------|----|------|
| Discordo totalmente | 1 | 2,7 | Discordo totalmente | 0 | 0 |
| Discordo parcialmente | 1 | 2,7 | Discordo parcialmente | 2 | 5,4 |
| Indeciso | 6 | 16,2 | Indeciso | 2 | 5,4 |
| Concordo parcialmente | 18 | 48,6 | Concordo parcialmente | 14 | 37,8 |
| Concordo totalmente | 11 | 29,7 | Concordo totalmente | 19 | 51,4 |
| Total | 37 | 100 | Total | 37 | 100 |

Relativamente à média de discordância e concordância referente a cada questão, os resultados obtidos das questões da motivação autónoma foram os seguintes:

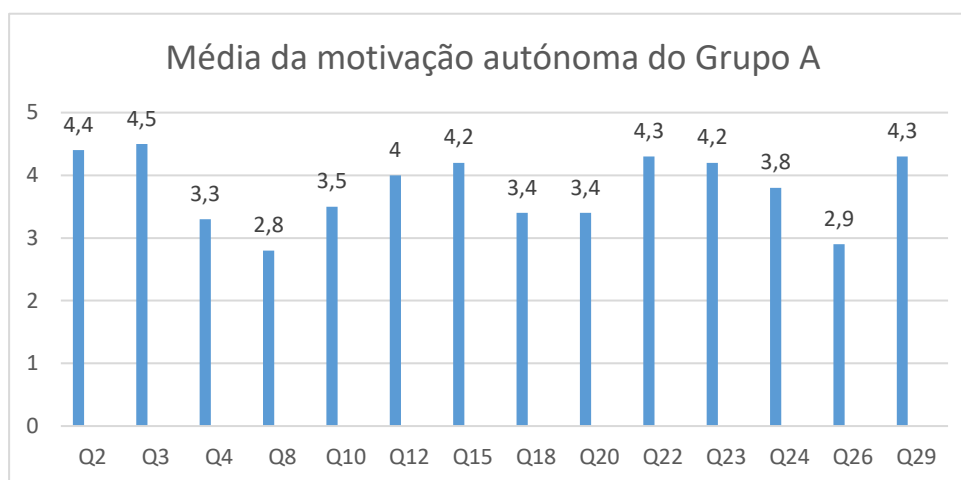


Gráfico 3- Total dos valores da média da motivação autónoma do Grupo A.

Ao observarmos o gráfico 3, podemos constatar que houve ligeiras oscilações das médias nas respostas às questões. Assim, conforme a escala de Likert de cinco pontos utilizada, verificamos que a maioria varia entre 4,00 e 4,50, o que significa que os participantes concordam parcialmente com as respostas às questões. A questão nº.3 **“Porque acho que o mestrado me preparará melhor para a carreira que escolhi.”**, teve o maior valor de concordância entre os participantes, com um resultado de cerca de 4,50. Esta questão está inserida na motivação extrínseca por regulação integrada. Logo de seguida, com 4,40, teve a questão nº. 2 **“Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas”**. Podemos verificar que grande parte apresenta uma motivação intrínseca quanto à aquisição de novas aprendizagens. As questões nº. 22 **“Porque a continuação dos meus estudos permitirá que eu continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam.”**, e 29 **“Porque estudar amplia horizontes.”**, apresentam a média de 4,30, e as questões nº. 15 **“Pelo prazer que tenho em ampliar o meu conhecimento sobre assuntos que me atraem.”**, e 23 **“Porque eu acredito que o mestrado aumentará minha competência como profissional.”**, a média de 4,20 de concordância quanto às afirmações. Contudo, podemos

constatar que duas questões apresentam um resultado diferente das restantes. As questões nº. **8 “Pelo prazer que sinto quando entro em contacto com aquilo que eu nunca tinha visto ou conhecido.”**, e nº.26 **“Porque o mestrado me permitirá sentir uma satisfação pessoal na minha busca por uma maior excelência na minha formação.”**, apresentam o resultado de 2,80 e 2,90, o que está próximo de “indeciso”. As restantes apresentam valores entre “indeciso” e “concordo parcialmente”.

Com base na recolha de dados às questões investigadas, podemos observar os seguintes resultados relativamente à motivação controlada:

Tabela 8- Percentagem do nível de concordância e discordância, das questões relativas à motivação controlada do grupo A.

| Motivação Controlada: Número de respostas e Percentagem | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------|
| Q1. Porque acredito que o título de mestre me proporcionará uma ocupação mais bem remunerada no futuro. | | | Q5. Acho que o mestrado é uma perda de tempo porque não me traz benefícios futuros. | | |
| | Nº | % | | Nº | % |
| Discordo totalmente | 0 | 0 | Discordo totalmente | 29 | 78,4 |
| Discordo parcialmente | 5 | 13,5 | Discordo parcialmente | 4 | 10,8 |
| Indeciso | 6 | 16,2 | Indeciso | 3 | 8,1 |
| Concordo parcialmente | 12 | 32,4 | Concordo parcialmente | 0 | 0 |
| Concordo totalmente | 14 | 37,8 | Concordo totalmente | 1 | 2,7 |
| Total | 37 | 100 | Total | 37 | 100 |
| Q6. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo(a) nos estudos. | | | Q7. Para provar a mim mesmo(a) que sou capaz de completar o curso. | | |
| | Nº | % | | Nº | % |
| Discordo totalmente | 0 | 0 | Discordo totalmente | 4 | 10,8 |
| Discordo parcialmente | 3 | 8,1 | Discordo parcialmente | 6 | 16,2 |
| Indeciso | 5 | 13,5 | Indeciso | 10 | 27 |
| Concordo parcialmente | 15 | 40,5 | Concordo parcialmente | 9 | 24,3 |
| Concordo totalmente | 14 | 37,8 | Concordo totalmente | 8 | 21,6 |
| Total | 37 | 100 | Total | 37 | 100 |
| Q9. Porque o curso será uma mais valia para eu atuar numa área de que eu gosto. | | | Q11. Já estive mais motivado(a) em realizar um curso de mestrado; agora, entretanto, eu questiono-me se isso me | | |

| | | | proporcionaria algum real benefício. | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------|----------------------------------------------------------------------------|----|------|
| | Nº | % | | Nº | % |
| Discordo totalmente | 0 | 0 | Discordo totalmente | 11 | 29,7 |
| Discordo parcialmente | 1 | 2,7 | Discordo parcialmente | 1 | 2,7 |
| Indeciso | 0 | 0 | Indeciso | 9 | 24,3 |
| Concordo parcialmente | 10 | 27 | Concordo parcialmente | 7 | 18,9 |
| Concordo totalmente | 26 | 70,3 | Concordo totalmente | 9 | 24,3 |
| Total | 37 | 100 | Total | 37 | 100 |
| Q13. Porque na minha família existem muitas pessoas têm o título de mestre e, por isso, sinto-me na obrigação de alcançá-lo. | | | Q14. Porque me sinto importante quando sou bem-sucedido(a) academicamente. | | |
| | Nº | % | | Nº | % |
| Discordo totalmente | 30 | 81,1 | Discordo totalmente | 10 | 27 |
| Discordo parcialmente | 4 | 10,8 | Discordo parcialmente | 12 | 32,4 |
| Indeciso | 2 | 5,4 | Indeciso | 4 | 10,8 |
| Concordo parcialmente | 0 | 0 | Concordo parcialmente | 10 | 27 |
| Concordo totalmente | 1 | 2,7 | Concordo totalmente | 1 | 2,7 |
| Total | 37 | 100 | Total | 37 | 100 |
| Q16. Porque acredito que o mestrado me proporcionará prestígio social. | | | Q17. Porque o mestrado me ajudará na minha inserção profissional. | | |
| | Nº | % | | Nº | % |
| Discordo totalmente | 15 | 40,5 | Discordo totalmente | 1 | 2,7 |
| Discordo parcialmente | 10 | 27 | Discordo parcialmente | 2 | 5,4 |
| Indeciso | 8 | 21,6 | Indeciso | 8 | 21,6 |
| Concordo parcialmente | 3 | 8,1 | Concordo parcialmente | 10 | 27 |
| Concordo totalmente | 1 | 2,7 | Concordo totalmente | 16 | 43,2 |
| Total | 37 | 100 | Total | 37 | 100 |
| Q19. Não consigo perceber o que me motivaria a ingressar no mestrado e, francamente, não me preocupo com isso. | | | Q21. Para mostrar a mim mesmo(a) que sou uma pessoa inteligente. | | |
| | Nº | % | | Nº | % |
| Discordo totalmente | 18 | 48,6 | Discordo totalmente | 14 | 37,8 |
| Discordo parcialmente | 9 | 24,3 | Discordo parcialmente | 9 | 24,3 |
| Indeciso | 6 | 16,2 | Indeciso | 8 | 21,6 |
| Concordo parcialmente | 3 | 8,1 | Concordo parcialmente | 5 | 13,5 |
| Concordo totalmente | 1 | 2,7 | Concordo totalmente | 1 | 2,7 |
| Total | 37 | 100 | Total | 37 | 100 |

| | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------|
| Q25. Nada me faria ingressar no mestrado. | | | Q27. Porque quero mostrar a mim mesmo(a) que posso ter sucesso nos estudos e a realização do mestrado seria a concretização disso. | | |
| | Nº | % | | Nº | % |
| Discordo totalmente | 30 | 81,1 | Discordo totalmente | 8 | 21,6 |
| Discordo parcialmente | 4 | 10,8 | Discordo parcialmente | 9 | 24,3 |
| Indeciso | 2 | 5,4 | Indeciso | 5 | 13,5 |
| Concordo parcialmente | 0 | 0 | Concordo parcialmente | 11 | 29,7 |
| Concordo totalmente | 1 | 2,7 | Concordo totalmente | 4 | 10,8 |
| Total | 37 | 100 | Total | 37 | 100 |
| Q28. Só ingresso no mestrado porque o mercado de trabalho assim o exige para me ascender profissionalmente. | | | | | |
| | Nº | % | | | |
| Discordo totalmente | 6 | 16,2 | | | |
| Discordo parcialmente | 5 | 13,5 | | | |
| Indeciso | 7 | 18,9 | | | |
| Concordo parcialmente | 11 | 29,7 | | | |
| Concordo totalmente | 8 | 21,6 | | | |
| Total | 37 | 100 | | | |

Relativamente à média referente a cada questão, os resultados obtidos das questões da motivação controlada foram os seguintes:

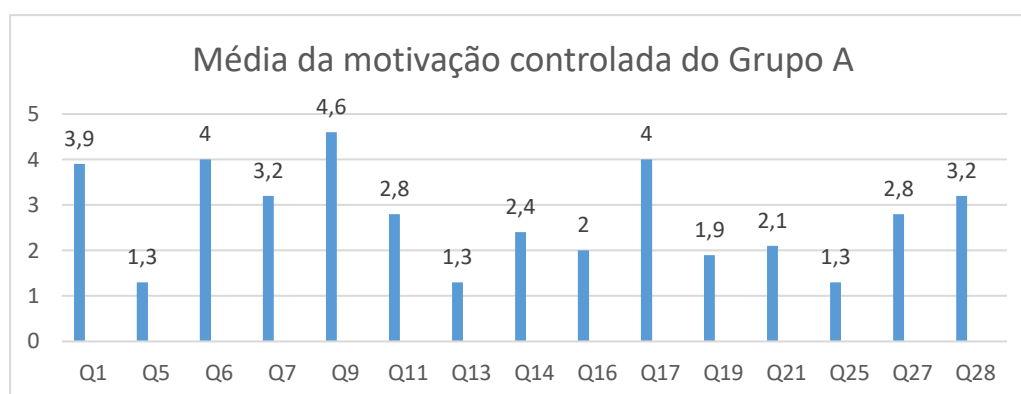


Gráfico 4- Total dos valores da média da motivação controlada do Grupo A.

Relativamente aos resultados referentes à motivação controlada do grupo A, podemos verificar através do gráfico 4, que este apresenta valores bastante díspares. Os valores vão de um âmbito de 1,30 a 4,60, sendo este valor mais alto referente à questão nº. 9 “Porque o curso será uma mais valia para eu atuar numa área de que eu gosto.”, em que a maioria dos mestres em educação musical concordam. Esta questão está inserida na motivação extrínseca por regulação externa. A seguir, as questões nº. 1, 6 e 17, que apresentam valores de 3,90 e 4,00, correspondem a “concordo parcialmente”. As questões nº. 7 “Para provar a mim mesmo(a) que sou capaz de completar o curso.”, nº.28 “Só ingresso no mestrado porque o mercado de trabalho assim o exige para me ascender profissionalmente.”, mostram uma média de 3,20, ou seja, os participantes têm uma posição indecisa quanto a estas afirmações. Também com valores próximos de “indeciso”, estão as questões nº. 11 e 27, com 2,80 de média. Já a questão nº. 14 “Porque me sinto importante quando sou bem-sucedido(a) academicamente.”, e a questão nº. 21 “Para mostrar a mim mesmo(a) que sou uma pessoa inteligente.”, apresentam um valor próximo do resultado “discordo parcialmente”. Ambas as afirmações correspondem à motivação extrínseca por regulação introjetada. Com valores ainda menores, as questões nº. 5, 13 e 25 apresentam um resultado de 1,30, o que significa que em média os participantes discordam totalmente com estas afirmações.

Análise de resultados referente ao Grupo B

Com base na recolha de dados às questões investigadas, podemos observar os seguintes resultados relativamente à motivação autónoma:

Tabela 9- Percentagem do nível de concordância e discordância, das questões relativas à motivação autónoma do grupo B.

| Motivação Autónoma: Número de respostas e Percentagem | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------|----|------|---------------------------------------------------------------------------------|----|------|
| Q2. Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas. | | | Q3. Porque acho que o mestrado me preparará melhor para a carreira que escolhi. | | |
| | Nº | % | | Nº | % |
| Discordo totalmente | 1 | 7,1 | Discordo totalmente | 1 | 7,1 |
| Discordo parcialmente | 0 | 0 | Discordo parcialmente | 1 | 7,1 |
| Indeciso | 2 | 14,3 | Indeciso | 1 | 7,1 |
| Concordo parcialmente | 7 | 50 | Concordo parcialmente | 6 | 42,9 |
| Concordo totalmente | 4 | 28,5 | Concordo totalmente | 5 | 35,7 |
| Total | 14 | 100 | Total | 14 | 100 |
| | | | | | |

| | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------|
| Q4. Porque gosto de ter contacto com a universidade. | | | Q8. Pelo prazer que sinto quando entro em contacto com aquilo que eu nunca tinha visto ou conhecido. | | |
| | Nº | % | | Nº | % |
| Discordo totalmente | 3 | 21,5 | Discordo totalmente | 1 | 7,1 |
| Discordo parcialmente | 3 | 21,5 | Discordo parcialmente | 1 | 7,1 |
| Indeciso | 5 | 35,7 | Indeciso | 4 | 28,6 |
| Concordo parcialmente | 2 | 14,3 | Concordo parcialmente | 7 | 50 |
| Concordo totalmente | 1 | 7,1 | Concordo totalmente | 1 | 7,1 |
| Total | 14 | 100 | Total | 14 | 100 |
| | | | | | |
| Q10. Porque, para mim, estar em contacto com a vida académica é um prazer. | | | Q12. Pelo prazer que sinto quando consigo superar algumas das minhas realizações pessoais. | | |
| | Nº | % | | Nº | % |
| Discordo totalmente | 3 | 21,4 | Discordo totalmente | 1 | 7,1 |
| Discordo parcialmente | 2 | 14,3 | Discordo parcialmente | 2 | 14,3 |
| Indeciso | 2 | 14,3 | Indeciso | 4 | 28,6 |
| Concordo parcialmente | 3 | 21,4 | Concordo parcialmente | 4 | 28,6 |
| Concordo totalmente | 4 | 28,6 | Concordo totalmente | 3 | 21,4 |
| Total | 14 | 100 | Total | 14 | 100 |
| | | | | | |
| Q15. Pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem. | | | Q18. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates interessantes com os meus professores. | | |
| | Nº | % | | Nº | % |
| Discordo totalmente | 1 | 7,1 | Discordo totalmente | 3 | 21,4 |
| Discordo parcialmente | 1 | 7,1 | Discordo parcialmente | 3 | 21,4 |
| Indeciso | 3 | 21,4 | Indeciso | 4 | 28,6 |
| Concordo parcialmente | 5 | 35,7 | Concordo parcialmente | 2 | 14,3 |
| Concordo totalmente | 4 | 28,6 | Concordo totalmente | 2 | 14,3 |
| Total | 14 | 100 | Total | 14 | 100 |
| | | | | | |
| Q20. Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades académicas com um grau de dificuldade acrescido. | | | Q22. Porque a continuação dos meus estudos permitirá que eu continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam. | | |
| | Nº | % | | Nº | % |
| Discordo totalmente | 4 | 28,6 | Discordo totalmente | 1 | 7,1 |
| Discordo parcialmente | 2 | 14,3 | Discordo parcialmente | 1 | 7,1 |
| Indeciso | 4 | 28,4 | Indeciso | 7 | 50 |
| Concordo parcialmente | 3 | 21,4 | Concordo parcialmente | 1 | 7,1 |

| | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------|---------------------------------------------------------------------------------------|----|------|
| Concordo totalmente | 1 | 7,1 | Concordo totalmente | 4 | 28,6 |
| Total | 14 | 100 | Total | 14 | 100 |
| | | | | | |
| Q23. Porque eu acredito que o mestrado aumentará minha competência como profissional | | | Q24. Porque o mestrado me proporcionará entrar em contacto com assuntos estimulantes. | | |
| | Nº | % | | Nº | % |
| Discordo totalmente | 2 | 14,3 | Discordo totalmente | 2 | 14,3 |
| Discordo parcialmente | 0 | 0 | Discordo parcialmente | 1 | 7,1 |
| Indeciso | 2 | 14,3 | Indeciso | 5 | 35,7 |
| Concordo parcialmente | 5 | 35,7 | Concordo parcialmente | 3 | 21,4 |
| Concordo totalmente | 5 | 35,7 | Concordo totalmente | 3 | 21,4 |
| Total | 14 | 100 | Total | 14 | 100 |
| | | | | | |
| Q26. Porque o mestrado me permitirá sentir uma satisfação pessoal na minha busca por uma maior excelência na minha formação. | | | Q29. Porque estudar amplia horizontes. | | |
| | Nº | % | | Nº | % |
| Discordo totalmente | 2 | 14,3 | Discordo totalmente | 1 | 7,1 |
| Discordo parcialmente | 1 | 7,1 | Discordo parcialmente | 1 | 7,1 |
| Indeciso | 4 | 28,6 | Indeciso | 1 | 7,1 |
| Concordo parcialmente | 4 | 28,6 | Concordo parcialmente | 5 | 35,7 |
| Concordo totalmente | 3 | 21,4 | Concordo totalmente | 6 | 42,9 |
| Total | 14 | 100 | Total | 14 | 100 |

Relativamente à média referente a cada questão, os resultados obtidos das questões da motivação autónoma foram os seguintes:

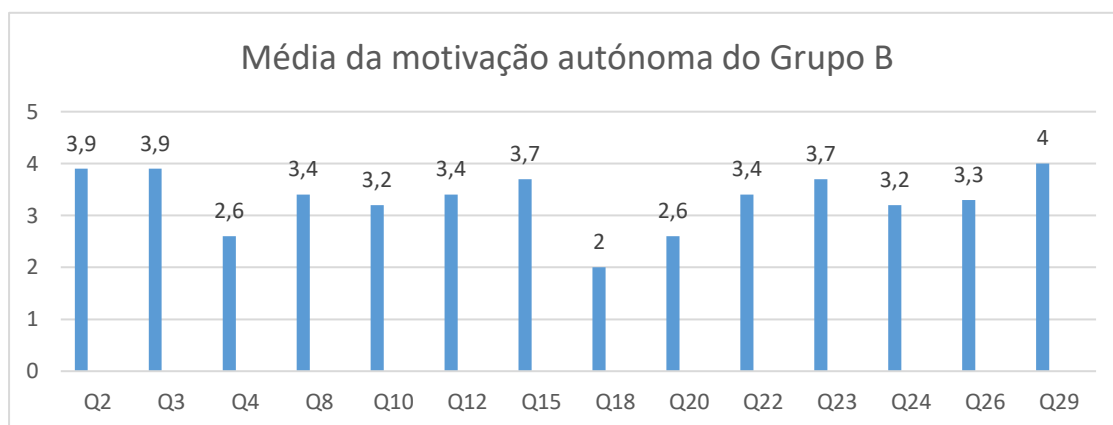


Gráfico 5- Total dos valores da média da motivação autónoma do Grupo B.

Relativamente ao Grupo B, correspondente aos alunos que frequentam atualmente o mestrado em Educação Musical, quanto às respostas às afirmações com base na motivação autónoma, podemos observar que o âmbito da média varia entre “discordo parcialmente” e “concordo parcialmente”. No geral, os valores encontram-se entre 3,20 e 4,00, sendo este valor mais alto correspondente à questão nº.29 “Porque estudar amplia horizontes.”. Três das questões encontram-se abaixo do valor intermédio, 3,00, que são a questões nº. 18 “Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates interessantes com os meus professores.”, nº. 4 “Porque gosto de ter contacto com a universidade.” e a questão nº. 20 “Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades académicas com um grau de dificuldade acrescido.”. Apresentam as médias de 2,00 e 2,60, ou seja, entre “discordo e parcialmente” e perto de “indeciso”.

Com base na recolha de dados às questões investigadas, podemos observar os seguintes resultados relativamente à motivação controlada:

Tabela 10- Percentagem do nível de concordância e discordância, das questões relativas à motivação controlada do grupo B.

| Motivação Controlada: Número de respostas e Percentagem | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------|-------------------------------------------------------------------------------------|----|------|
| Q1. Porque acredito que o título de mestre me proporcionará uma ocupação mais bem remunerada no futuro. | | | Q5. Acho que o mestrado é uma perda de tempo porque não me traz benefícios futuros. | | |
| | Nº | % | | Nº | % |
| Discordo totalmente | 0 | 0 | Discordo totalmente | 8 | 57,1 |
| Discordo parcialmente | 0 | 0 | Discordo parcialmente | 5 | 35,7 |
| Indeciso | 3 | 21,5 | Indeciso | 1 | 7,1 |
| Concordo parcialmente | 5 | 35,7 | Concordo parcialmente | 0 | 0 |
| Concordo totalmente | 6 | 42,9 | Concordo totalmente | 0 | 0 |
| Total | 14 | 100 | Total | 14 | 100 |
| Q6. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo(a) nos estudos. | | | Q7. Para provar a mim mesmo(a) que sou capaz de completar o curso. | | |
| | Nº | % | | Nº | % |
| Discordo totalmente | 2 | 14,3 | Discordo totalmente | 5 | 35,7 |
| Discordo parcialmente | 2 | 14,3 | Discordo parcialmente | 1 | 7,1 |
| Indeciso | 3 | 21,4 | Indeciso | 1 | 7,1 |
| Concordo parcialmente | 3 | 21,4 | Concordo parcialmente | 6 | 42,9 |

| | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------|
| Concordo totalmente | 4 | 28,6 | Concordo totalmente | 1 | 7,1 |
| Total | 14 | 100 | Total | 14 | 100 |
| | | | | | |
| Q9. Porque o curso será uma mais valia para eu atuar numa área de que eu gosto. | | | Q11. Já estive mais motivado(a) em realizar um curso de mestrado; agora, entretanto, eu questiono-me se isso me proporcionaria algum real benefício. | | |
| | Nº | % | | Nº | % |
| Discordo totalmente | 0 | 0 | Discordo totalmente | 4 | 28,6 |
| Discordo parcialmente | 2 | 14,3 | Discordo parcialmente | 1 | 7,1 |
| Indeciso | 2 | 14,3 | Indeciso | 4 | 28,6 |
| Concordo parcialmente | 2 | 14,3 | Concordo parcialmente | 2 | 14,3 |
| Concordo totalmente | 8 | 57,1 | Concordo totalmente | 3 | 21,4 |
| Total | 14 | 100 | Total | 14 | 100 |
| | | | | | |
| Q13. Porque na minha família existem muitas pessoas têm o título de mestre e, por isso, sinto-me na obrigação de alcançá-lo. | | | Q14. Porque me sinto importante quando sou bem-sucedido(a) academicamente. | | |
| | Nº | % | | Nº | % |
| Discordo totalmente | 13 | 92,9 | Discordo totalmente | 5 | 38,7 |
| Discordo parcialmente | 0 | 0 | Discordo parcialmente | 2 | 14,3 |
| Indeciso | 0 | 0 | Indeciso | 7 | 50 |
| Concordo parcialmente | 0 | 0 | Concordo parcialmente | 0 | 0 |
| Concordo totalmente | 1 | 7,1 | Concordo totalmente | 0 | 0 |
| Total | 14 | 100 | Total | 14 | 100 |
| | | | | | |
| Q16. Porque acredito que o mestrado me proporcionará prestígio social. | | | Q17. Porque o mestrado me ajudará na minha inserção profissional. | | |
| | Nº | % | | Nº | % |
| Discordo totalmente | 5 | 35,7 | Discordo totalmente | 0 | 0 |
| Discordo parcialmente | 1 | 7,1 | Discordo parcialmente | 1 | 7,1 |
| Indeciso | 3 | 21,4 | Indeciso | 2 | 14,3 |
| Concordo parcialmente | 5 | 35,7 | Concordo parcialmente | 1 | 7,1 |
| Concordo totalmente | 0 | 0 | Concordo totalmente | 10 | 71,4 |
| Total | 14 | 100 | Total | 14 | 100 |
| | | | | | |
| Q19. Não consigo perceber o que me motivaria a ingressar no mestrado e, francamente, não me preocupo com isso. | | | Q21. Para mostrar a mim mesmo(a) que sou uma pessoa inteligente. | | |
| | Nº | % | | Nº | % |

| | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------|
| Discordo totalmente | 10 | 71,4 | Discordo totalmente | 8 | 57,1 |
| Discordo parcialmente | 2 | 14,3 | Discordo parcialmente | 2 | 14,3 |
| Indeciso | 2 | 14,3 | Indeciso | 3 | 21,4 |
| Concordo parcialmente | 0 | 0 | Concordo parcialmente | 0 | 0 |
| Concordo totalmente | 0 | 0 | Concordo totalmente | 1 | 7,1 |
| Total | 14 | 100 | Total | 14 | 100 |
| Q25. Nada me faria ingressar no mestrado. | | | Q27. Porque quero mostrar a mim mesmo(a) que posso ter sucesso nos estudos e a realização do mestrado seria a concretização disso. | | |
| | Nº | % | | Nº | % |
| Discordo totalmente | 8 | 57,1 | Discordo totalmente | 8 | 57,1 |
| Discordo parcialmente | 4 | 28,6 | Discordo parcialmente | 1 | 7,1 |
| Indeciso | 2 | 14,3 | Indeciso | 4 | 28,6 |
| Concordo parcialmente | 0 | 0 | Concordo parcialmente | 1 | 7,1 |
| Concordo totalmente | 0 | 0 | Concordo totalmente | 0 | 0 |
| Total | 14 | 100 | Total | 14 | 100 |
| Q28. Só ingresso no mestrado porque o mercado de trabalho assim o exige para me ascender profissionalmente. | | | | | |
| | Nº | % | | | |
| Discordo totalmente | 2 | 14,3 | | | |
| Discordo parcialmente | 0 | 0 | | | |
| Indeciso | 2 | 14,3 | | | |
| Concordo parcialmente | 4 | 28,6 | | | |
| Concordo totalmente | 6 | 42,9 | | | |
| Total | 14 | 100 | | | |

Relativamente à média referente a cada questão, os resultados obtidos das questões da motivação controlada foram os seguintes:

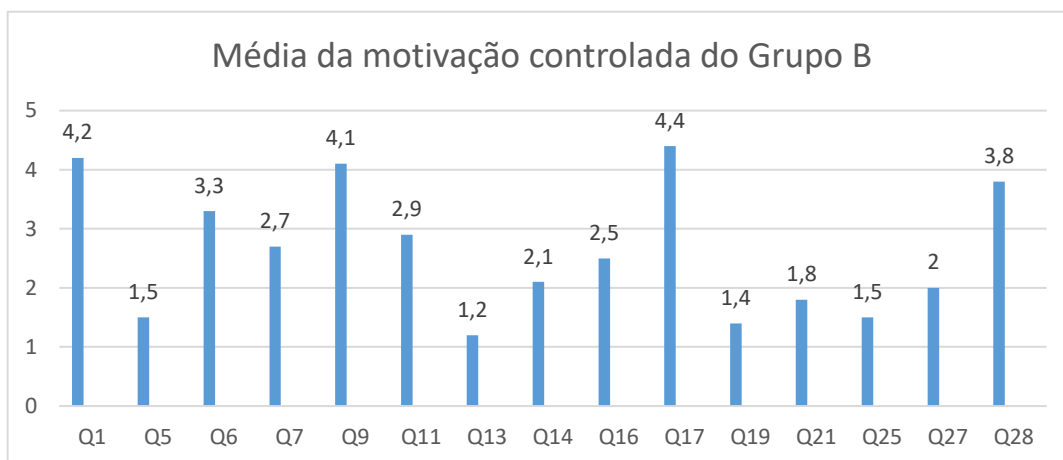


Gráfico 6- Total dos valores da média da motivação controlada do Grupo B.

Tal como podemos constatar no grupo A, também o grupo B apresenta valores muito diferenciados quanto aos resultados das afirmações correspondentes à motivação controlada. A **questão nº. 17 “Porque o mestrado me ajudará na minha inserção profissional.”** apresenta o valor mais alto, com 4,40. De seguida, a **questão nº.1 “Porque acredito que o título de mestre me proporcionará uma ocupação mais bem remunerada no futuro.”**, apresenta um resultado de 4,20, e a **questão nº. 9 “Porque o curso será uma mais valia para eu atuar numa área de que eu gosto.”**, contém a média de 4,10, ou seja, os mestrandos concordam parcialmente com estas afirmações. Estas três questões correspondem à motivação extrínseca por regulação externa. A questão nº.6 **“Pelo prazer que sinto quando me supero a mim mesmo(a) nos estudos.”** apresenta um resultado próximo de “indeciso” e a nº.28 próximo de “concordo parcialmente”. As médias das questões nº7, 11 e 16, estão próximas de 3,00, o que significa “indeciso”. Relativamente às questões nº.14 **“Porque me sinto importante quando sou bem-sucedido(a) academicamente.”**, nº.21 **“Para mostrar a mim mesmo(a) que sou uma pessoa inteligente.”** E nº.27 **“Porque quero mostrar a mim mesmo(a) que posso ter sucesso nos estudos e a realização do mestrado seria a concretização disso.”**, apresentam resultados muito próximos de 2,00, o que significa que os mestrandos discordam parcialmente com as afirmações. Estas estão inseridas na motivação extrínseca por regulação introjetada. Por último, com resultados de 1,20, 1,40 e 1,50 de média, encontram-se as questões nº5 **“Acho que o mestrado é uma perda de tempo porque não me traz benefícios futuros.”**, nº.13 **“Porque naminha família existem muitas pessoas têm o título de mestre e, por isso, sinto-me na obrigação de alcançá-lo.”** e nº19 **“Não consigo perceber o que me motivaria a**

ingressar no mestrado e, francamente, não me preocupo com isso.”. No geral, os mestrandos discordam totalmente com estas afirmações.

A seguir é apresentada a comparação dos resultados motivacionais entre os antigos estudantes e os estudantes que frequentam atualmente o mestrado:

Comparação das médias dos resultados de ambos os grupos - Motivação autónoma

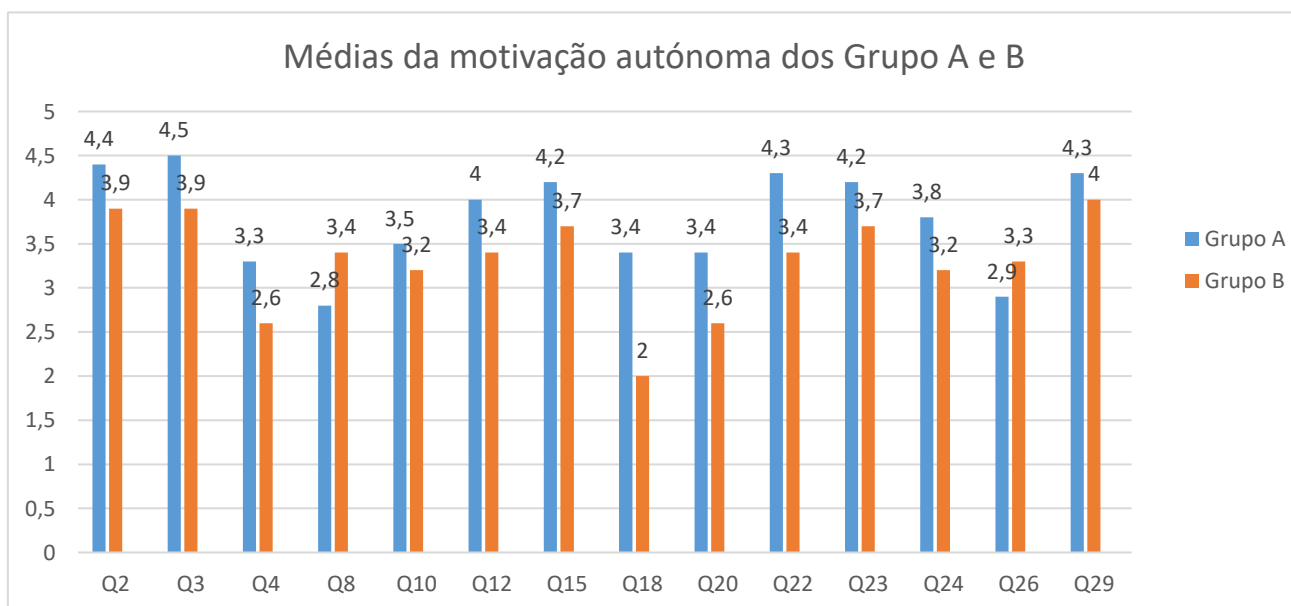


Gráfico 7- Comparação das médias de ambos os grupos- Motivação autónoma

Através da observação do gráfico 7, podemos verificar que, no geral, existe uma diferença mínima entre as médias dos resultados de ambos os grupos, e é de realçar que estas diferenças são importantes, as quais devem ser realçadas. Assim sendo, podemos constatar que a questão n.º 18 **“Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates interessantes com os meus professores”**, apresenta uma maior diferença de opiniões. Os estudantes do grupo A mostram ter uma maior vontade de realizar diálogos e debates com os professores, já que 37,8% concordam parcialmente com esta afirmação. Por outro lado, os alunos do grupo B têm uma opinião mais imparcial quanto a esta afirmação, uma vez que o fator “indeciso” apresenta uma percentagem de 28,6%, e os fatores “discordo totalmente e parcialmente” apresentam uma percentagem de 21,4% cada. Isto remete-nos para a confirmação de um certo afastamento entre professor e aluno que se tem verificado ao longo dos anos. Como a própria palavra o indica, o “prazer” em ter contacto tanto com o pessoal docente como na vida académica em geral, que iremos verificar noutras questões mais à frente, não é uma prioridade, nem um estímulo motivacional para os

estudantes frequentarem o mestrado. Outra questão que levantou alguma discórdia entre os grupos, é a questão nº.22 “Porque a continuação dos meus estudos permitirá que eu continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam”. O grupo de antigos estudantes apresentou uma média de 4,30, em que 59,5% dos estudantes concordaram totalmente com a afirmação. O mesmo não verificamos no grupo B, em que 50% dos alunos responderam como “indeciso” a esta questão e apenas 28,6% como “concordo totalmente”. Estes resultados levam-nos a concluir que os alunos atuais do mestrado põem mais em causa a compensação em investir mais na nossa formação. Ou caso contrário, a aprendizagem pode não ser assim tão significativa, desvalorizando assim o mestrado.

Comparação das médias de ambos os grupos - Motivação controlada

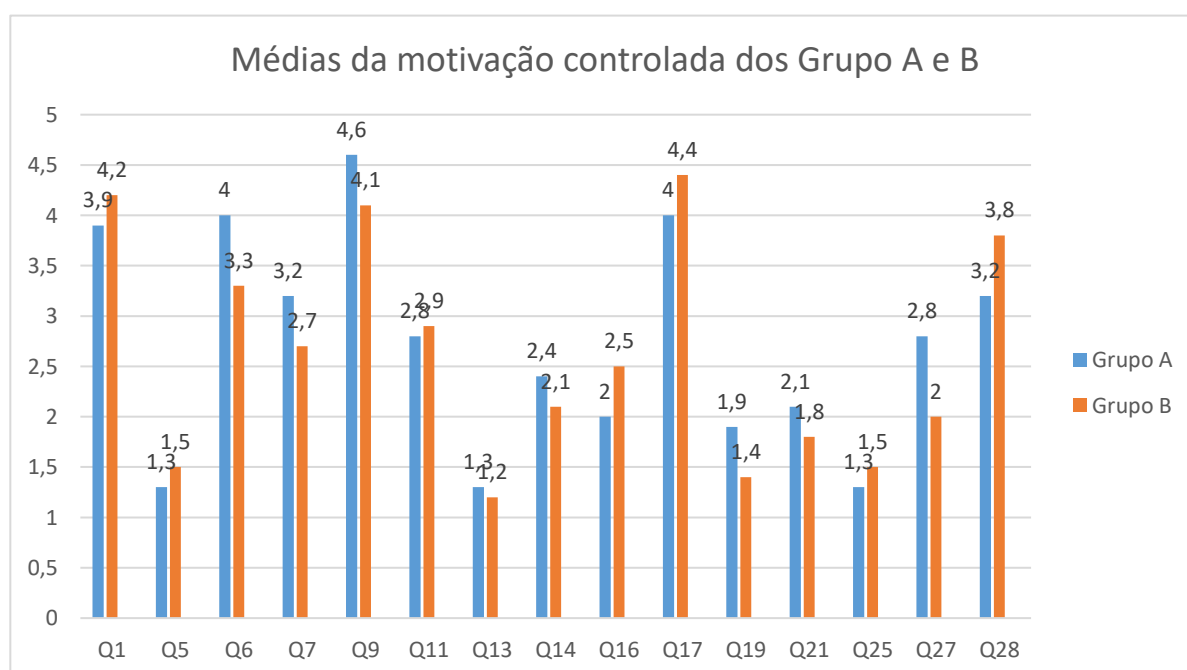


Gráfico 8- comparação das médias de ambos os grupos- Motivação controlada

Relativamente às médias das respostas às afirmações com base na motivação controlada, podemos observar que não existe uma grande diferença entre os dois grupos de estudantes. Contudo, alguns valores levam-nos a refletir: podemos observar que as questões nº.6 “Pelo prazer que sinto quando me supero a mim mesmo(a) nos estudos”, nº.7 “Para provar a mim mesmo(a) que sou capaz de completar o curso”, nº.21 “Para mostrar a mim mesmo(a) que sou uma pessoa inteligente” e a questão nº.27 “Porque quero mostrar a mim mesmo(a) que posso ter sucesso nos estudos e a realização do mestrado seria a concretização disso”, apresentam uma

maior média nos estudantes do grupo A comparativamente aos do grupo B. Estas questões estão inseridas na motivação extrínseca por regulação introjetada, que são caracterizadas pela pressão que o indivíduo faz a si mesmo e pela procura pela sua autovalorização (Deci & Ryan, 2000). Com isto, verificamos que os estudantes que frequentam atualmente o mestrado não projetam a concretização do curso como um desafio pessoal, contrariamente aos estudantes do grupo B. **Com base nos valores às questões nº.1 “Porque acredito que o título de mestre me proporcionará uma ocupação mais bem remunerada no futuro”, nº.16 “Porque acredito que o mestrado proporcionará prestígio social”, nº.17 “Porque o mestrado me ajudará na minha inserção profissional”, e nº.28 “Só ingresso no mestrado porque o mercado de trabalho assim o exige para me ascender profissionalmente”, os alunos do grupo B apresentam um maior índice de concordância relativamente ao grupo A.** Estas afirmações estão inseridas na motivação extrínseca por regulação externa. Assim sendo, concluímos que os atuais alunos são mais motivados a frequentar o curso devido a fatores externos, ou seja, em troca de recompensas.

Através da Tabela 11, podemos concluir que tanto o grupo A como o grupo B apresentam um maior índice de motivação autónoma. Dentro desta, o tipo de motivação que se destacou e apresentou a maior média entre os tipos de motivação foi a motivação extrínseca por regulação integrada, com uma média de cerca de 4,40 pelo grupo A, e com uma média de 3,9 pelo grupo B. Araújo (2010), em concordância com Deci & Ryan (2000), explica que neste tipo de motivação por regulação é constatado um alto grau de autonomia e de decisão por parte do indivíduo. A escolha é feita em conformidade com os valores, metas e necessidades pessoais e há uma maior valorização da atividade a ser desenvolvida. Porém, a escolha é baseada sobretudo para se conseguir atingir um determinado objetivo.

Apesar do valor da média relativa à motivação controlada ser menor comparativamente à motivação autónoma, a diferença entre ambos não é muito significativa. O tipo de motivação extrínseca por regulação externa apresenta a maior média entre os restantes tipos de motivações, dentro da controlada, com uma média de 3,10 pelo grupo A, e 3,30 pelo grupo B. Assim sendo, verifica-se que cada vez mais os alunos são motivados a frequentar o mestrado pelo fator externo que este lhe pode proporcionar. Ou seja, através da sua frequência obtêm o diploma de grau de mestre, sendo assim o seu futuro profissional mais facilmente garantido.

No geral os alunos apresentam um índice muito baixo de desmotivação (1,80 em ambos os grupos) e a seguir ao tipo de motivação extrínseca por regulação integrada, a motivação intrínseca apresenta a segunda maior média no grupo A, com cerca de 3,70. Esta é caracterizada pela presença de sentimentos positivos relacionados ao prazer e à satisfação em frequentar a universidade (Guimarães; Bzuneck, 2008; Ryan; Deci, 2000). Enquanto no grupo B, o tipo de motivação extrínseca por regulação identificada ocupa o segundo lugar da média mais alta, com cerca de 3,50. Araújo (2013), mencionando Deci & Ryan (2004) explica que na regulação identificada há uma transformação da regulação externa em autorregulação, ou seja, o indivíduo, conscientemente, aceita os valores atribuídos a uma determinada ação de maneira autónoma.

Tabela 11- Média por tipo de Motivação referente aos Grupos A e B

| Média por Tipo de Motivação- Grupo A e B | | | | | |
|------------------------------------------|------------|---------|---------|-------------|---------|
| | | Grupo A | Grupo B | Grupo A | Grupo B |
| Tipo de Motivação | | Média | | Média Total | |
| Desmotivação | Controlada | 1,8 | 1,8 | 2,6 | 2,4 |
| Extrínseca-Regulação Externa | | 3,1 | 3,3 | | |
| Extrínseca- Regulação Introjetada | | 2,9 | 2,3 | | |
| Extrínseca- Regulação Identificada | Autónoma | 3,5 | 3,5 | 3,8 | 3,5 |
| Extrínseca- Regulação Integrada | | 4,4 | 3,9 | | |
| Intrínseca | | 3,7 | 3,1 | | |

3.5. CONCLUSÃO

O propósito deste estudo foi investigar a motivação dos estudantes do mestrado em Educação Musical sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação. Obteve-se a participação de cerca de 37 antigos alunos do mestrado (Grupo A), e a participação de cerca de 14 alunos que frequentam atualmente o mestrado (Grupo B). Com base nos resultados obtidos, concluiu-se que os alunos de ambos os grupos apresentam uma tendência para a motivação autónoma e um tipo de motivação extrínseca por regulação integrada, para a sua frequência no mestrado. A meu ver, é um resultado positivo, visto que os alunos optaram por frequentar o mestrado por decisão própria, porque assim o desejaram e porque se sentem mais realizados.

Contudo, relativamente ao tipo de motivação, verificamos diferenças entre os dois grupos. Enquanto o grupo dos antigos alunos apresenta resultados mais altos referentes à motivação intrínseca, o grupo dos alunos que frequentam atualmente o mestrado apresentam resultados que vão de encontro à motivação extrínseca por regulação externa. Perante estes resultados, verifica-se que com o passar dos anos, cada vez mais os alunos são motivados a frequentar o mestrado pelo fator externo que este lhe pode proporcionar. Os alunos procuram a inserção e a obtenção do grau de mestre, a fim de adquirir recompensas. Estas recompensas relacionam-se sobretudo com o mercado de trabalho e com a sua conquista por uma posição bem remunerada. A um estudante que possui uma formação superior, é-lhe garantido uma maior facilidade na entrada no mercado de trabalho e um maior reconhecimento.

A diferença verificada entre os dois grupos, leva-me a refletir sobre algumas questões atuais que possam contribuir para esta diminuição da motivação intrínseca. Vivemos numa era em que toda a informação sobre qualquer tipo de conteúdo está disponível *online*, e em grande quantidade. Isto faz com que os alunos de hoje em dia tenham um acesso muito mais fácil a todo o material que necessitam. O facto de termos à nossa disponibilidade uma grande variedade de informação tem os seus prós e contras, por um lado é muito enriquecedor no sentido de encontrarmos muita informação nova e material interessante e diversificado que podemos utilizar nas nossas aulas. Por outro lado, como existe este fácil acesso, os professores e alunos acabam por se acomodar e não sentem a necessidade de expandir os seus conhecimentos. Para alguns dos antigos alunos, esta realidade não existiu quando frequentaram o curso. Estes alunos frequentaram o mestrado

realmente pelo desejo e interesse em querer adquirir novas aprendizagens, e com estas criar os seus materiais e estratégias de ensino. Contrariamente ao que se pode observar atualmente em **que os estudantes adquirem o mestrado porque são “obrigados” para a prática da docência.**

Passo a citar as autoras Dantas & Palheiros (2013, p.73):

“Estudantes que apresentam perfil motivacional tendendo para a motivação intrínseca e a regulação identificada demonstram mais prazer e emoções positivas em sala de aula, mais envolvimento com o trabalho académico, e mais satisfação com a escola, do que aqueles com motivação menos autónoma. No que concerne à qualidade da aprendizagem, indivíduos com motivação mais autónoma demonstram maior aprendizagem conceitual e uma memória melhor dos que os que apresentam motivação menos autónoma.

Através desta afirmação considero que enquanto professores devemos inculcar nos nossos alunos a motivação e gosto pela aprendizagem. Professores motivados autonomamente em quererem expandir os seus conhecimentos, contribuem para que os alunos se sintam motivados para a aprendizagem.

Este projeto de investigação contribuiu para perceber os tipos predominantes de motivação dos estudantes do mestrado em Educação Musical. Os resultados obtidos sugerem importantes conclusões no que diz respeito à qualidade da motivação. Posso concluir que a Motivação é deveras importante para compreender a qualidade de ensino e da aprendizagem. Com isto, considero que seja necessário um aprofundamento relativamente a esta investigação, propondo a realização de entrevistas com questões abertas, no sentido de determinar as principais influências e fatores motivacionais que levam os alunos a quererem frequentar o mestrado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação ativa na música pode contribuir positivamente para o desenvolvimento do sistema cognitivo e competências diversas, competências estas acerca da perceção auditiva e desenvolvimentos sensoriais. Também desenvolve a criatividade e contribui para um grande impacto a nível pessoal, social e emocional nas pessoas. Cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem, e o que realmente importa é o que é aprendido e como é aprendido. (Hallam, 2012, p.29 e 30).

Após este longo ano letivo, considero a Prática de Ensino Supervisionada apenas o início da viagem que é o ensino da Educação Musical. Todos os momentos vividos, tendo sido estes bons e menos bons, foram gratificantes e de grande aprendizagem. Perante o momento da história mundial que estamos a viver, uma Pandemia confrontou-nos com um grande desafio que foi reformular e lutar pelo ensino de música com qualidade. Tanto a Prática de Ensino Supervisionada como o mestrado em geral, proporcionaram-me ferramentas que me auxiliaram no meu crescimento enquanto pessoa e professora. Durante o meu percurso no mestrado em Educação Musical, tive a oportunidade de assistir a uma palestra do professor José António Neves intitulada **“Desafios atuais do Ensino da Música”**. O professor mencionou uma frase chave, que me marcou e que passo a citar:

“Muitas vezes não podemos exigir ou permitir que grandes conceitos se deem de uma forma tão condensada e com uma linguagem às vezes tão técnica. Nestas idades pretende-se traduzir o vivido de uma forma mais representativa e não com tanta preocupação de fazer logo desde o início. Interessa mais o “vivenciar”, logo torna-se necessário que os currículos estejam bem delineados e as atividades estejam efetivamente muito bem relacionadas entre a idade do nosso público-alvo e aquilo que pretendemos fazer”.

Em reflexão, considero que o aluno deve ser motivado, essencialmente, não como intérprete, mas como ouvinte, como recetor e também como um realizador expressivo e criativo ao qual são fornecidos os conhecimentos técnicos e da linguagem artística. O meu objetivo principal é dar-lhes a oportunidade de terem um contacto livre com a música, e trabalhar sobretudo as suas reações através de atividades expressivas que privilegiem o desenvolvimento da expressão, da comunicação, do pensamento crítico e da sensibilidade estética do aluno. E para que estes desenvolvimentos sejam possíveis é, necessário que enquanto professora, consiga transmitir

estas aprendizagens e vivências de maneira eficaz, ou seja, devo agir de forma ativa através de aulas dinâmicas, em que consiga ir ao encontro aos vários pontos que mencionei anteriormente e, principalmente, ir de encontro à atenção do aluno, e mantê-lo focado e interessado na atividade que está a ser realizada.

Hoje observo os meus alunos com um olhar diferente, pois eles são o nosso futuro, e é realmente importante lhes transmitir os valores mais justos e lhes proporcionar experiências, neste caso musicais, mais ricas de maneira que contribuam de alguma forma positiva na vida deles. Educar não é apenas compartilhar conhecimentos. Educar é, também, uma forma de estar no mundo: é duvidar, lutar, errar, comunicar, estar aberto a novas aprendizagens e saber articular o conhecimento com a prática, numa perspetiva construtivista (Freire, 1994).

Posso concluir que a Prática de Ensino Supervisionada ajudou-me a abrir horizontes relativamente a metodologias e estratégias que posso e devo utilizar em sala de aula, algumas um pouco fora da minha zona de conforto, mas que na realidade não são assim tão complicadas de se aplicar e que podem resultar em atividades de grande riqueza musical. Concluo assim que a música e as artes têm um objetivo, que se prende com a formação integral da pessoa em todos os aspetos da sua personalidade e cabe aos professores transmitir de forma eficaz essas aprendizagens. Entende-se que a conclusão da PES não é o fim de nada, mas sim o início de um longo percurso, no qual procurarei estar em constante atualização e modificação. É de salientar que a formação inicial, por si só, não é suficiente, pelo que deve ser complementada com uma formação contínua ao longo da carreira de docente. Termino assim este relatório afirmando que a minha identidade enquanto professora não é igual à do início, cresci muito e aprendi ainda mais, finalizando o Prática de Ensino Supervisionada com um grande sentimento de gratidão, satisfação e de felicidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, R. (2010). Música e motivação: algumas perspectivas teóricas. *Revista APEM*, 134, 23-30. Retirado de [\(PDF\) Motivação para aprendizagem e prática musical: dois estudos no contexto do ensino superior/Learning motivation and musical practice: two studies in the higher education context \(researchgate.net\)](#)
- Barrera, S. D. (2010). Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. *Póiesis Pedagógica*, 2, 159-175.
- Barros, S., & Pessanha, M. (2010). Aprendizagem, motivação e memória. In M. Pessanha, S. Barros, R. Sampaio, C. Serrão, S. Veiga, & S. C. Araújo (Eds.), *Psicologia da Educação* (pp. 139-205). Luanda e Maputo: Plural Editores.
- Bellochio, C. R. (2016). Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. *Revista ABEM*, 24(36), 8-22, jan. jun.
- Boal-Palheiros, G. (1993). *Educação Musical no ensino preparatório: uma avaliação do currículo*. Lisboa: APEM.
- Boal-Palheiros, G. (2003). Educação musical em diferentes contextos. *Revista de Educação Musical*, 117, 5-18.
- Boruchovich, E. A. (2008). Motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. *Educação*, 31 (1), 30-38. Retirado de [A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores | Educação \(puers.br\)](#)
- Brown, J. D. (2000). What issues, effect Likert-scale questionnaire formats? *Jalt Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 4(1), 18-21. Retirado de [Microsoft Word - 5_Brown7-PDFVer.doc \(jalt.org\)](#)
- Bruni, A. L. (2009). *SPSS aplicado à pesquisa acadêmica: um guia prático para pesquisadores e pós graduados*. São Paulo: Atlas.

- Bzuneck, J.A. (2001a). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In Boruchovich, E & Bzuneck, J. A. (Eds.) *A Motivação do Aluno* (116-133). Petrópolis: Vozes.
- Cardoso, L. R. & Bzuneck, J. A. (2004) Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2), 145-155.
- Carmo, H & Ferreira, M, F. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto- Aprendizagem* (2ºed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Cervev, F. (2011). *A Motivação de Professores de música sob pesquisa da Teoria da Autodeterminação* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Retirado de [000777738.pdf \(ufrgs.br\)](#)
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed.). London: Routledge.
- Dantas, T. & Boal- Palheiros, G. (2013). Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses. *Revista ABEM*, 21(30), 63-76. Retirado de [Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto: Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses \(ipp.pt\)](#)
- Deci, E. & L. Ryan, R. M. (1971) Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, 18, 105-115. Retirado de [\(PDF\) The Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation \(researchgate.net\)](#)
- Deci, E. & L. Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. & L., Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. Retirado de [PLI1104.vp \(selfdeterminationtheory.org\)](#)
- Deci, E. & L, Ryan, R. M. (2008a). Self-Determination Theory: a macrotheory of human motivation,

development, and health. *Canadian Psychology*, 49 (3), 182-185. Retirado de Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. - PsycNET (apa.org)

Estrela, A. (1998). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1994). *Pedagogia do Oprimido* (17.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra Editora.

Gonçalves, L. S. (2010). *Estratégias de motivação educacional: Orientações para o ensino e aprendizagem* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra). Retirado de Estratégias de motivação educacional: orientações para o ensino e aprendizagem | Estudo Geral

Guimarães, S. É. R. & Boruchovich, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17(2), 143 – 150. Retirado de <https://www.scielo.br/j/prc/a/DwSBb6xK4RknMz kf5qqpZ6Q/?lang=pt&format=pdf>

Guimarães, S. É. R. & Bzuneck, A. (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciência e Cognição*, 13(1), 101-131, mar. Retirado de cec_vol13_mar_2008.pdf (cienciasecognicao.org)

Guimarães, S. É. R. & Bzuneck, J. A.; Sanches, S. F. (2002). Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8, (1), 11-19. Retirado de SciELO - Brasil - Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes

Iria, A. (2011). *O Ensino da Música em Portugal- desde 25 de Abril de 1974* (Dissertação de Mestrado, Arte da Universidade de Aveiro). Retirado de Repositório Institucional da Universidade de Aveiro: O ensino da música em Portugal: desde 25 de Abril de 1974 (ua.pt)

- Lemos, M. S. (1996). *Motivação, desenvolvimento normal e desenvolvimento perturbado*.
Manuscrito não publicado.
- Luiz, C. S., & Faria, C. (2002). *Formação de Professores de Educação Musical para o Ensino Básico*. 1º Congresso de Professores de Educação Musical do Ensino Básico, abril.
Retirado de [\(PDF\) FORMAÇÃO de PROFESSORES de EDUCAÇÃO MUSICAL para o ENSINO BÁSICO \(researchgate.net\)](#)
- Ministério da Educação (1991). *Programa de Educação Musical. Plano de Organização Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico, 2º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. Editora Nacional Casa da moeda.
- Ministério da Educação, (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*.
Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação, (2006). *Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mota, G. (2014). A Educação Musical em Portugal- uma história plena de contradições. *Debates, UNIRIO, Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*, (13), 41-50. Retirado de [A educação musical em Portugal – uma história plena de contradições | DEBATES - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música \(unirio.br\)](#)
- Neves, M. A. T. (2011). *A performance musical: Fator de motivação no estudo do instrumento* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). Retirado de [Repositório Institucional da Universidade de Aveiro: A performance musical: factor de motivação no estudo do instrumento \(ua.pt\)](#)
- Oliveira-Martins, G. (Coord.) (2017). *O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.
Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (1999). *Para uma análise das instituições escolares*. Texto de apoio.

- Robson, C. (1993). *Real world research: A resource for social-scientists and practitioner researchers*. Oxford: Blackwell Publishing
- Santos, G. M., & Cernev, F. K. (2019). A motivação para aprender música no ensino superior: reflexões a partir de um curso de Licenciatura em Música. *Revista da ABEM*, 27, (42), 149-162, jan./jun. Retirado de [A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER MÚSICA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES A PARTIR DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA](#) | Santos | REVISTA DA ABEM (abemeducacaomusical.com.br)
- Santos, W. T. (2007). Educação Musical e formação de professores. *Revista científica FAP*. 2, 59-71, jan./dez. Retirado de [EDUCAÇÃO MUSICAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES](#) | Santos | Revista Científica/FAP (unespar.edu.br)
- Sichivitsa, V. O. (2007). **The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music.** *Research Studies in Music Education*, (29), 55-68. Retirado de [\[PDF\] The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music](#) | Semantic Scholar
- Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. Routledge: London.
- Yin, R, B (2001). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos* (2ªed.). Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS (SUPORTE DIGITAL)

Pasta 1- Práticas de Ensino Supervisionada:

- 1.1. Observação de aulas;
- 1.2. Cronograma da Prática de Ensino Supervisionada;
- 1.3. Plano Anual a Médio Prazo da PES;
- 1.4. Grelhas de Presenças;
- 1.5. 1º. Período (Planificações, Material, Reflexões);
- 1.6. 2º. Período (Planificações, Material, Reflexões);
- 1.7. 3º. Período (Planificações, Material, Reflexões);
- 1.8. Concerto Final de Ano.

Pasta 2- Projeto de Investigação:

- 2.1. Questionários;
- 2.2. Respostas aos Questionários.

Pasta 3 – Curriculum Vitae

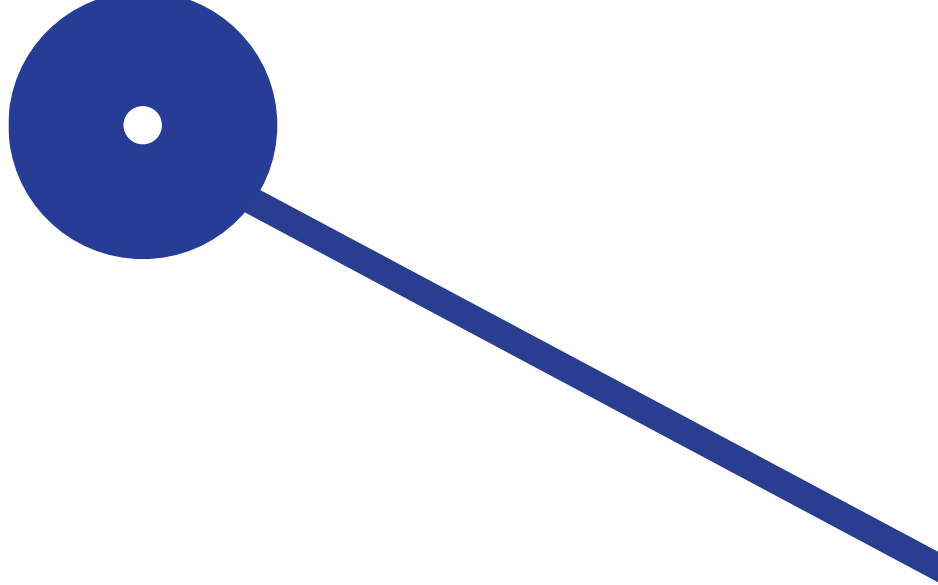
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

Ensino da Educação Musical no Ensino Básico



Relatório de Estágio

Catarina de Sousa Vieira