

AS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS DOS ESTUDANTES DE UM CURSO SUPERIOR DE MÚSICA DO PARANÁ ENTRE 2014 E 2017

*The basic psychological needs of students
from an undergraduate music course of
Paraná between 2014 and 2017*

*Las necesidades psicológicas básicas de los
estudiantes de un curso superior de música
en Paraná entre 2014 y 2017*

DANILO RAMOS

Universidade Federal do Paraná
daniloramosufpr@gmail.com

GUSTAVO ROBERTO DE OLIVEIRA WISNIEWSKI

Universidade Federal do Paraná
gustavorow@hotmail.com

Resumo: O objetivo desta pesquisa foi verificar as necessidades psicológicas básicas dos estudantes de um curso superior de música do Paraná entre 2014 e 2017, a partir da abordagem da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas. Um formulário foi aplicado a 78 estudantes divididos em oito grupos, conforme o ano e a habilitação em que estavam matriculados (bacharelado ou licenciatura). Esse formulário foi adaptado da Balanced Measure of Psychological Needs para um contexto musical e continha 18 assertivas, apresentadas por meio de uma escala (alcance: 1-7) que contemplava as variáveis autonomia, competência e senso de pertencimento em relação ao aprendizado musical dos estudantes. O teste ANOVA mostrou níveis medianos de satisfação quanto à competência e à autonomia dos estudantes para ambas as habilitações ao final do curso, enquanto níveis maiores de satisfação dos mesmos estudantes foram obtidos em relação ao senso de pertencimento no período em questão. Esses resultados podem auxiliar os coordenadores de cursos de graduação em música na compreensão de aspectos motivacionais e emocionais de seus estudantes, de forma a proporcionar debates e reflexões sobre novas estratégias de ensino que possam ser adotadas no futuro que garantam um aprendizado que leve em conta suas necessidades psicológicas básicas.

Palavras-chave: Necessidades psicológicas básicas. Estudantes de música. Cursos de graduação.

Abstract: The purpose of this research was to verify the basic psychological needs of music graduate students in Paraná between 2014 and 2017, from the Basic Psychological Needs Theory approach. A form was applied to 78 students divided into eight groups according to the year and habilitation in which they were enrolled. This form was adapted from the Balanced Measure of Psychological Needs to a musical context and contained 18 statements presented through a scale (range: 1-7) that included autonomy, competence and relationships in relation to students' musical learning. An analysis of variance (ANOVA) showed median levels of satisfaction regarding students' competence and autonomy for both habilitations at the end of the course, while higher levels of satisfaction of students were obtained in relation to their relationships in the same period. These results can assist coordinators of music graduate courses in understanding students' motivational and emotional aspects, in order to provide debates and reflections on new teaching strategies to be adopted in the future that guarantee a learning that considers their basic psychological needs.

Keywords: Basic psychological needs. Music students. Undergraduate course.

Resumen: El objetivo de esta investigación fue verificar las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes de un curso superior de música en la provincia de Paraná (Brasil) entre 2014 y 2017, desde el enfoque de la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas. Se aplicó un formulario a 78 alumnos divididos en ocho grupos, según el año y la titulación en la que se encontraban matriculados (pregrado o licenciatura). El formulario fue adaptado de la Medición Balanceada de Necesidades Psicológicas para un contexto musical y contenía 18 afirmaciones, presentadas mediante una escala (rango: 1-7) que incluía las variables autonomía, competencia y sentido de pertenencia en relación con el aprendizaje musical de los estudiantes. El análisis de variación (ANOVA) mostró niveles medios de satisfacción, competencia y autonomía de los estudiantes para ambas titulaciones al final del curso, mientras que se obtuvieron mayores niveles de satisfacción de los mismos estudiantes en relación al sentido de pertenencia en el período en cuestión. Estos resultados pueden ayudar a los coordinadores de los cursos de música a comprender los aspectos motivacionales y emocionales de sus estudiantes, a fin de proporcionar debates y reflexiones sobre nuevas estrategias de enseñanza que puedan ser adoptadas en el futuro que garanticen un aprendizaje que tenga en cuenta sus necesidades psicológicas básicas.

Palabras clave: Necesidades psicológicas básicas. Estudiantes de música. Cursos de pregrado.

INTRODUÇÃO

A maneira pela qual os estudantes de música se envolvem com ela está relacionada a experiências emocionais e afetivas em resposta a eventos musicais que impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Apesar de tipicamente se pensar o ensino de música como uma aquisição deliberada de habilidades ou conhecimentos, ele também envolve componentes psicológicos em relação a emoções, atitudes e crenças dos agentes envolvidos (Hallam, 2010, p. 792). Nesse sentido, torna-se importante a realização de pesquisas que levem em conta o entendimento desses componentes em relação ao ensino de música.

Debates e reflexões acerca do andamento e do possível aprimoramento dos cursos de graduação em música no Brasil parecem ter aumentado nos últimos anos, especialmente em relação às suas (re)estruturações curriculares (Santos; Nicodemo, 2015). Entretanto, estudos sistemáticos sobre como se sentem estudantes de graduação em música dentro do contexto do seu aprendizado musical parecem ainda ser escassos. Tais estudos poderiam auxiliar cursos dessa natureza na compreensão de aspectos motivacionais e emocionais de seus estudantes, de forma a proporcionar debates e reflexões sobre novas estratégias de ensino a serem adotadas no futuro que garantam um aprendizado que leve em conta suas necessidades motivacionais e emocionais.

Sendo assim, esta pesquisa foi realizada junto de um curso de graduação em música de uma instituição de ensino de nível superior do Paraná. Ela foi embasada teoricamente pela Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas proposta por Richard Ryan e Edward Deci (2000). Para esses autores, as necessidades psicológicas se resumem a “um estado energético, que, se satisfeito, conduz para saúde e bem-estar” (Ryan; Deci, 2000, p. 74, tradução nossa).¹ Além disso, essa teoria procura investigar os níveis de satisfação dos indivíduos em relação a essas necessidades a partir de três variáveis: autonomia, competência e senso de pertencimento ao grupo (Ryan; Deci, 2000, p. 74).

¹ Do original: “A psychological need, is an energizing state that, if satisfied, conduces toward health and well-being.”

Segundo eles, os níveis de satisfação dessas variáveis podem determinar a qualidade de vários aspectos de um indivíduo, incluindo seu aprendizado.

Os resultados desta pesquisa foram discutidos com alguns dos pressupostos da filosofia *praxial* de educação musical proposta por David Elliott e Marissa Silverman (2015), que procura compreender o aspecto sociocultural do aprendizado musical. Ademais, esta pesquisa procurou dialogar alguns conceitos da filosofia *praxial* de Elliott e Silverman (2015) com as propostas pedagógicas de Evans (2015), no intuito de compreender aspectos que possam criar um ambiente de aprendizado musical que promova o preenchimento dessas necessidades psicológicas básicas investigadas.

TEORIA DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS

A Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas traz o argumento de que “as pessoas são continuamente motivadas a perseguir atividades que preencham suas necessidades básicas, enquanto evitam atividades que as frustram” (Evans; McPherson; Davidson, 2012, p. 603, tradução nossa).² Tais necessidades devem ser preenchidas para poder proporcionar crescimento, vitalidade e bem-estar ao indivíduo. Segundo Evans (2015, p. 68), elas podem ser categorizadas como: (1) autonomia, que trata da necessidade que as pessoas têm de sentir que algumas de suas ações estão alinhadas às suas próprias decisões; (2) competência, que trata da necessidade que as pessoas têm de se sentirem eficazes e aptas a uma aplicação e interação social; e (3) senso de pertencimento, que trata da necessidade que as pessoas têm de se sentirem aceitas e conectadas umas às outras.

Evans e Boneville-Roussy (2016, p. 1099) alegam que o preenchimento das necessidades psicológicas básicas é um dos fatores que explica formas mais saudáveis do funcionamento da mente humana, além de ser substancial em virtudes como criatividade, aprendizado, bem-estar, paixão e crescimento do indivíduo.

Além disso, Evans e Boneville-Roussy (2016, p. 1096) investigaram como o preenchimento das necessidades psicológicas básicas influenciava a motivação de estudantes em um curso superior de música e como sua motivação afetava três aspectos da sua prática: a frequência da prática, a qualidade da prática e a preferência por desafios. O estudo também procurou entender quais foram as condições do ambiente social necessárias para que os estudantes vivenciassem o bem-estar e a vontade de aprender, de modo a alcançarem o seu potencial de excelência em performance. Um *survey* online foi aplicado a 410 estudantes, a partir de uma versão adaptada da Balanced Measures of Psychological Needs (Sheldon; Hilpert, 2012) e do Self-Regulation Questionnaire (SRQ – Ryan; Connell, 1989 *apud* Evans; Boneville-Roussy, 2016, p. 1100). Além disso, os estudantes foram questionados sobre a frequência com que praticavam seus instrumentos musicais, a qualidade dessas

² Do original: “Humans are continually motivated to pursue activities that satisfy basic human needs, and move away from activities or situations in which they feel those needs are thwarted.”

práticas, a preferência em relação aos desafios que eles se engajavam e como eles se sentiam emocionalmente durante o seu aprendizado musical e instrumental. Os resultados constataram que estudantes universitários de música que percebiam que suas necessidades psicológicas estavam sendo satisfeitas pelo ambiente musical possuíam mais motivação em relação à prática musical. Além disso, estudantes motivados apresentavam uma frequência de prática maior, uma qualidade técnica superior no desempenho dos estudos no instrumento e uma maior predisposição à aceitação dos desafios em relação aos estudantes menos motivados. Ademais, estudantes com um nível satisfatório de preenchimento das necessidades psicológicas básicas sentiram mais emoções positivas do que emoções negativas em relação a suas práticas musicais (Evans; Boneville-Roussy, 2016, p. 1105).

FILOSOFIA *PRAXIAL* DE EDUCAÇÃO MUSICAL DE DAVID ELLIOTT E MARISSA SILVERMAN

Na segunda edição da obra *Music matters: a philosophy of music education*, Elliott e Silverman (2015) consideram a música como um ato transformador, dos pontos de vista social, cultural, histórico. Segundo esses autores, trata-se de uma atividade que pode proporcionar ao indivíduo uma vida de bem-estar, florescimento, felicidade e virtudes (Elliott; Silverman, 2015, p. 16). Eles consideram a música como uma *práxis*, termo definido por Aristóteles como uma “reflexão ativa e ao mesmo tempo uma ação reflexiva para a transformação positiva do cotidiano e das situações das pessoas” (Elliott; Silverman, 2015, p. 17, tradução nossa).³ Assim, a *práxis* musical pode ser “guiada por uma disposição informal e ética em agir corretamente, musicalmente, socialmente, comunitariamente, com intenção de proteger e avançar a criatividade humana” (Elliott; Silverman, 2015, p. 44, tradução nossa).⁴ Nesse sentido, a música seria uma *práxis* social, ou seja, uma fusão de pessoas, processos, produtos e bens éticos em contextos socioculturais específicos (Elliott; Silverman, 2015, p. 101).

Elliott e Silverman (2015, p. 100-105) consideram a música uma atividade essencialmente humana, presente em todas as sociedades, feita por pessoas e para pessoas, em contextos históricos, sociais e culturais específicos, sendo seus valores extramusicais tão importantes quanto seus valores musicais. Dentro dessa abordagem, esses autores possuem como proposta contribuir para a compreensão da música, de quem a fez, para quem foi feita e porque foi feita de tal maneira. Para eles, o fato de a música ter significados e funções diferentes em cada tipo de sociedade humana interfere diretamente em seu entendimento, em sua criação e em sua interpretação (Elliott; Silverman, 2015, p. 100-105).

³ Do original: “Praxis means active reflection and reflective action for the positive transformation of people’s everyday lives and situations.”

⁴ Do original: “Praxis is guided by an informed and ethical disposition to act rightly – musically, socially, communally and so forth – with continuous concern for protecting and advancing human creativity.”

Ademais, esses mesmos autores dedicam um capítulo de sua obra para explicar um conceito holístico de personalidade, um dos pilares fundamentais da filosofia *praxial* de educação musical. O conceito holístico de personalidade procura considerar “uma pessoa como um ser sociocultural integrado, enativada,⁵ que interage continuamente com o seu mundo sociocultural, o que inclui suas comunidades morais” (Elliott; Silverman, 2015, p. 157, tradução nossa).⁶ Os autores também enfatizam o fato de que os “processos do nosso corpo, cérebro, mente, consciência e inconsciente são completamente unificados, sempre interagindo dinamicamente um com o outro e com o mundo” (Elliott; Silverman, 2015, p. 159, tradução nossa).⁷

Além disso, Elliott e Silverman (2015) enfatizam a importância de professores e educadores musicais possuírem uma perspectiva básica do que seja uma pessoa em um contexto sociocultural, para, assim, produzirem um ambiente de ensino adequado de crescimento pessoal do aprendiz. Para eles, “esses ambientes de educação musical devem ser concebidos como comunidades musicais, morais e éticas, onde todos recebem e experimentam respeito, aceitação e preenchimento pessoal” (Elliott; Silverman, 2015, p. 154, tradução nossa).⁸ Sendo assim, o desenvolvimento da personalidade dos estudantes deve ser um objetivo educacional tão importante quanto o seu desenvolvimento musical.

Esses autores trazem também as implicações e importância do conceito holístico de personalidade para a sua filosofia *praxial* de educação musical (Elliott; Silverman, 2015, p. 163). Primeiramente, eles explicam que quando ouvimos uma música, enativamos nossa experiência. Isso significa que nossas interações entre corpo, cérebro, mente, consciência, mundo, ambiente e contexto são determinantes de como será nossa experiência perceptiva da música. Além disso, os autores salientam a importância de o professor enxergar o estudante de música como um ser capaz de conquistar seus objetivos na música e, por meio de um princípio de caridade, auxiliá-lo na conquista desses objetivos (Elliott; Silverman, 2015, p. 169). Eles concluem que educadores musicais devem buscar o valor da educação musical onde ela está: “Na natureza da personalidade, nas interações entre pessoas, nos desejos musicais e educacionais individuais, nas necessidades, nos sonhos e experiências musicalmente emocionais, tanto pessoais quanto interpessoais” (Elliott; Silverman, 2015, p. 189, tradução nossa).⁹

⁵ A palavra “enativada” vem do termo “enativo”, oriundo da psicologia social. Neste trabalho, ele foi traduzido diretamente do inglês *enactive*, que significa desempenhar, desenvolver um papel em determinado contexto social (Elliott; Silverman, 2015).

⁶ Do original: “A person is an embodied, enactive, social-cultural being that interacts continuously with his or her sociocultural world(s), which includes her moral communities.”

⁷ Do original: “Our body, brain, mind, conscience and unconsciousness process are completely unified and always interacting dynamically with each other and the world.”

⁸ Do original: “Music learning and teaching environments should be conceived as musical-moral-ethical communities where everyone receives and enjoys respect, acceptance, and personal fulfillment.”

⁹ Do original: “In the nature of personhood, people’s interactions with each other, and individual’s musical and educational desires, felt needs, dreams, and musical-emotional experiences, both personal and interpersonal.”

No intuito de compreender os níveis de satisfação dos estudantes do curso de música investigado, a filosofia *praxial* de educação proposta por Elliott e Silverman foi utilizada como uma forma de se obter possíveis reflexões a partir da realização deste estudo. O método aplicado, os resultados e as reflexões obtidas serão descritos a seguir.

MÉTODOS

A pesquisa foi realizada com estudantes de um curso superior de música do Paraná, que oferece habilitações em licenciatura e bacharelado. O núcleo comum de disciplinas do curso é o mesmo para ambas as habilitações e se distribui principalmente entre disciplinas relacionadas a teoria musical, história da música, percepção e prática musical. Especificamente, a licenciatura contempla disciplinas na área da educação, como didática e metodologia de ensino, direcionadas para música, quase todas na segunda metade do curso de quatro anos. O bacharelado contempla disciplinas de criação e produção sonora.

A pesquisa contou com 78 estudantes desse curso de música, divididos conforme o seu ano de ingresso na faculdade (2014-2017), sendo, em média, 20 estudantes por ano, dez para cada habilitação. Essa amostra representa cerca de 50% dos estudantes matriculados em ambos os cursos. O período compreendido entre 2014 e 2017 refere-se à última data de mudança curricular no curso (2014) e também corresponde à duração mínima para que os estudantes completem o curso de graduação.

A coleta de dados foi realizada por meio de um formulário que consistia de uma adaptação para o contexto musical da *Balanced Measures of Psychological Needs* (BMPN – Sheldon; Hilpert, 2012). Esse formulário continha 18 assertivas em relação ao nível de satisfação das necessidades psicológicas básicas referentes ao aprendizado do estudante durante o curso. Essas 18 assertivas eram divididas em seis assertivas para cada necessidade psicológica básica, sendo três perguntas de cunho negativo e três de cunho positivo. Cada uma das assertivas continha uma escala do tipo Likert (alcance: 1-7), sendo 1 significando “discordo totalmente” e 7 significando “concordo totalmente”.

Os participantes responderam o questionário na sua forma impressa, de duas maneiras: no espaço cedido gentilmente por alguns professores durante suas aulas ou nos intervalos entre as aulas, fora da sala de aula. A coleta de dados foi realizada durante o mês de maio de 2017.

Os dados foram tabulados no *software* Excel, por meio da divisão da escala BMPN em três subescalas pareadas, uma para cada necessidade psicológica básica: autonomia, competência e senso de pertencimento. Dentro de cada escala, foram calculadas as médias das respostas dos participantes a partir da subtração do valor positivo da variável observada pelo seu valor negativo. Exemplo: uma média foi retirada a partir da subtração da primeira resposta positiva da subescala para autonomia pela primeira resposta negativa dessa mesma subescala; uma média foi retirada a partir da subtração da

segunda resposta positiva da subescala para autonomia pela segunda resposta negativa dessa mesma subescala, e assim por diante. Portanto, os valores máximos e mínimos obtidos dentro de cada média variavam de -6 a 6, uma vez que cada subescala pareada era composta por escores de 1 a 7 (portanto, não havia o número zero). Exemplo: 7-7 = 0; 1-7 = -6; 7-1 = 6. Um teste ANOVA¹⁰ foi empregado para comparar as médias das respostas dos participantes em função da habilitação em que estavam matriculados (bacharelado ou licenciatura), a partir do delineamento experimental 3 (necessidades básicas) *versus* 2 (habilitações) *versus* 4 (período do curso). Um *post-hoc* Newman-Keuls¹¹ foi utilizado para a análise pareada dos dados. Foram consideradas diferenças estatísticas significativas quando os valores de *p* encontrados na aplicação do teste foram menores do que 0,05.

RESULTADOS

A Figura 1 indica a média das respostas dos participantes de bacharelado em relação a seus níveis de satisfação de aprendizado musical em diferentes etapas do curso, em função das variáveis autonomia, competência e senso de pertencimento:

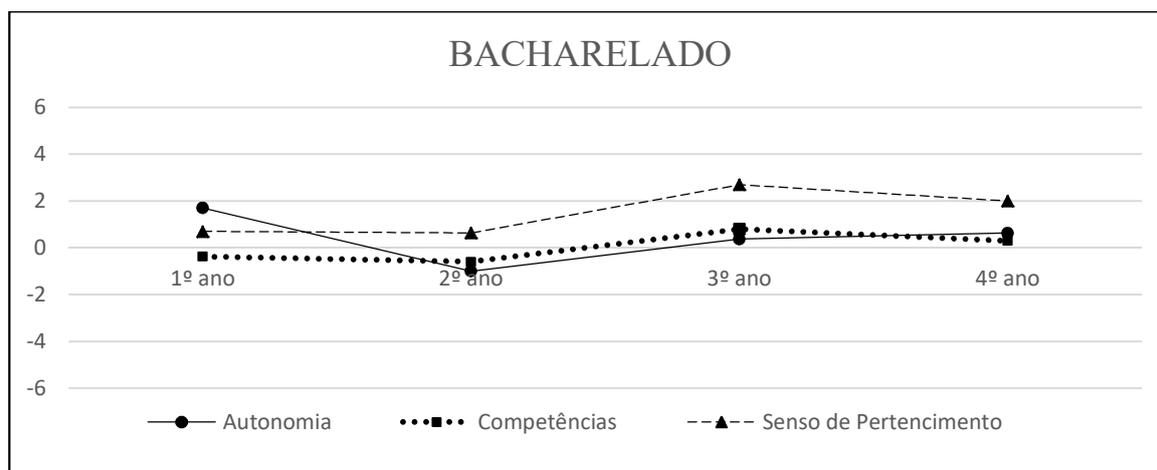


Figura 1: Média das respostas dos participantes de bacharelado em relação a seus níveis de satisfação de aprendizado musical em diferentes etapas do curso, em função das variáveis autonomia, competência e senso de pertencimento.

¹⁰ Teste estatístico cujo objetivo é verificar se existem diferenças entre as médias de grupos, por meio do cálculo inicial da média geral, procurando verificar o quanto cada média individual difere da média geral (Dancey; Reidy, 2006, p. 302).

¹¹ Teste estatístico que permite verificar diferenças significativas entre os grupos (Dancey; Reidy, 2006, p. 312).

Para os estudantes de bacharelado, de acordo com a Figura 1, o *post-hoc* Newman-Keuls encontrou diferenças de estatísticas em relação à variável autonomia entre as respostas dos estudantes do primeiro e do segundo ano do curso ($p=0,001$). Nos anos posteriores, há estabilização dessa variável. Esses dados sugerem que, ao entrar na universidade, os estudantes de bacharelado se sentem satisfeitos em relação tanto à sua autonomia quanto ao seu aprendizado musical; porém, no ano seguinte, ocorre uma perda de satisfação em relação a essa variável. Nos dois últimos anos do curso, o nível de satisfação dos estudantes de bacharelado em música em relação à variável autonomia fica próximo de zero (considerado moderado).

Em relação à variável senso de pertencimento, o *post-hoc* Newman-Keuls encontrou diferenças entre o segundo e o terceiro ano ($p=0,011$) e entre o segundo e o quarto ano ($p=0,014$). Esses dados sugerem que, a partir do segundo ano, as relações sociais entre os estudantes de bacharelado se fortalecem. Trata-se da única variável que termina de forma significativa acima de zero ao final do curso de graduação. Sendo assim, os dados mostram a satisfação entre os estudantes de bacharelado em relação ao senso de pertencimento.

Sobre o curso de bacharelado, não foi encontrada mais nenhuma diferença estatística significativa em relação às variáveis comparadas.

A Figura 2 ilustra a média das respostas dos participantes de licenciatura em relação a seus níveis de satisfação do seu aprendizado musical em diferentes etapas do curso, em função das três variáveis observadas (autonomia, competência e senso de pertencimento):

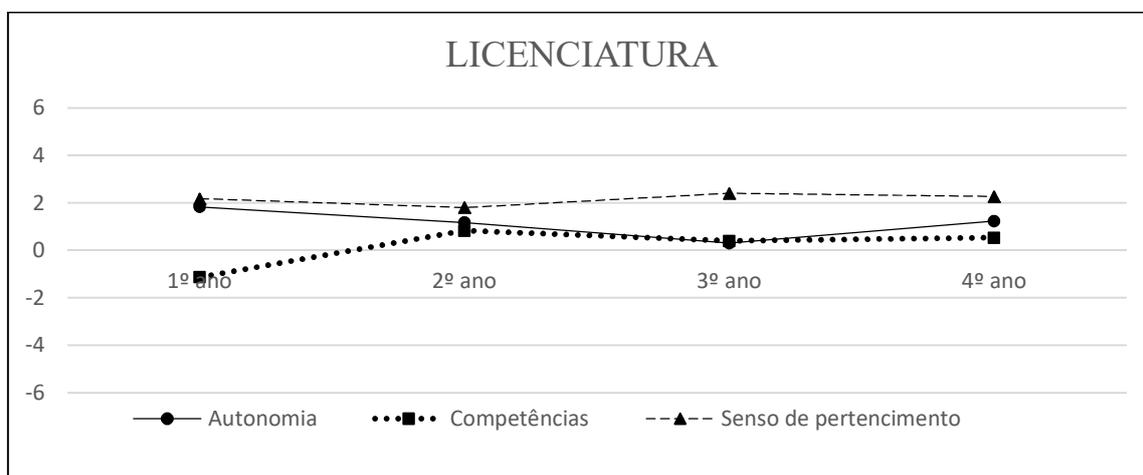


Figura 2: Média das respostas dos participantes de licenciatura em relação a seus níveis de satisfação de aprendizado musical em diferentes etapas do curso em função das três variáveis observadas: autonomia, competência e senso de pertencimento.

De acordo com a Figura 2, o *post-hoc* Newman-Keuls apresentou diferenças estatísticas em relação à variável competência entre as turmas do

primeiro e segundo ano ($p=0,017$). Não foram encontradas diferenças estatísticas em relação aos outros períodos do curso. Esses dados sugerem que, ao entrar na faculdade, os estudantes de licenciatura apresentam pouca satisfação em relação a suas próprias competências. A partir do segundo ano, há um aumento no nível de satisfação em relação a essa variável, que se estabiliza com o decorrer do curso. A média de satisfação em relação ao nível de competência fica próxima de zero ao final do curso, apresentando, assim, um nível moderado de satisfação.

Em relação ao curso de licenciatura, não foi encontrada mais nenhuma diferença estatística significativa em relação às variáveis comparadas.

DISCUSSÃO

Este estudo se propôs a verificar os níveis de satisfação dos estudantes matriculados em um curso de uma instituição de ensino superior do Paraná, a partir da perspectiva da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas elaborada por Edward Deci e Richard Ryan. Buscou-se investigar os níveis de satisfação das variáveis autonomia, competência e senso de pertencimento em relação ao aprendizado musical do estudante, por meio de um formulário adaptado da *Balanced Measures of Psychological Needs* (BMPN – Sheldon; Hilpert, 2012). Os resultados mostraram que, ao longo de quatro anos do curso, os estudantes apresentam níveis medianos de satisfação em relação às necessidades psicológicas básicas autonomia e competência. Além disso, mostrou-se ainda que não houve evolução considerável em relação ao nível de satisfação nessas três variáveis ao longo do curso. As análises dos dados discutidas aqui partiram da perspectiva da filosofia *praxial* de educação musical proposta por Elliott e Silverman (2015) em diálogo com Evans (2015) e mostram uma tentativa de trazer uma reflexão crítica sobre os resultados obtidos nesta pesquisa.

Ryan e Deci (2000, p. 68) ressaltam a natureza inata das necessidades psicológicas, uma vez que elas são metas a serem perseguidas pelo ser humano, por serem importantes para uma vida de bem-estar e vitalidade. Segundo os autores, essas necessidades podem ser influenciadas positivamente ou negativamente por um ambiente social. Esses conceitos dialogam com o que propõe a filosofia *praxial* de Elliott e Silverman (2015). Por meio do conceito holístico de personalidade, os autores enfatizam a importância de o professor conhecer quem são os estudantes, seus desejos, anseios e principalmente, o contexto social em que o aluno está inserido. Os autores chamam a atenção ainda para a qualidade das relações musicais e sociais do estudante com esse contexto, a fim de promover um ambiente adequado para seu crescimento em ambos os níveis. No formulário aplicado aos participantes desta pesquisa, todas as assertivas se referiam ao aprendizado musical deles dentro de um contexto específico. Sendo assim, acreditamos que, de maneira geral, esse ambiente de aprendizado musical do curso de música em questão pode ter influenciado suas respostas.

As necessidades psicológicas, quando frustradas, podem gerar uma série de malefícios ao indivíduo. Deci e Ryan (2000, p. 259) apontam que pessoas com necessidades frustradas podem procurar comportamentos que as moti-

vem a se comportar com grande ênfase em objetivos de natureza extrínseca como popularidade, atração e materialismo, em detrimento a objetivos intrínsecos, como crescimento pessoal e contribuição para a comunidade. Segundo Vansteenkiste e Ryan (2013, p. 268-273), as consequências da frustração em relação às necessidades psicológicas podem ser variadas: mal-estar (sintomas depressivos), problemas de autocontrole (sintomas de bulimia), formas de funcionamento equivocadas (perfeccionismo autocrítico) e comportamentos agressivos, repressivos, imorais ou antiéticos (a mentira, por exemplo). Ryan e Deci (2000, p. 75) apontam que a ausência ou baixo nível dessas necessidades psicológicas básicas influenciam de forma negativa tanto a motivação intrínseca quanto extrínseca do indivíduo e, em casos mais extremos, os coloca em situações de ausência completa de motivação. Isso contribui para que os objetivos das situações adequadas de ensino-aprendizagem apontadas por Elliott e Silverman (2015) sejam comprometidos. Tais situações envolvem a sensação de felicidade, prazer, bem-estar, qualidade de vida, autoestima, identidade própria, engajamento intelectual, entre outros (Elliott; Silverman, 2015, p. 145).

SOBRE A AUTONOMIA

A autonomia é definida por Evans (2015, p. 68) como a necessidade que as pessoas têm de sentir que algumas de suas ações estejam alinhadas às suas próprias decisões. Os resultados obtidos em ambas as habilitações investigadas do curso em questão (licenciatura e bacharelado) em relação à autonomia foram semelhantes do primeiro ao último ano do curso. Para Evans (2015, p. 72), há alguns fatores a serem explicados por um professor em um ambiente musical que podem contribuir para que ocorram condições que promovam a autonomia em um ambiente de aprendizagem, como a explicação em relação aos benefícios que uma pessoa pode obter com as instruções para a realização de determinada tarefa, o cuidado e atenção em relação aos sentimentos dos estudantes (como ansiedade, tristeza, euforia, etc.), o estímulo do diálogo com os estudantes no momento de escolha de repertório musical ou qualquer outra atividade de aprendizado e o auxílio aos estudantes no desenvolvimento de objetivos significativos em suas práticas musicais.

Esses fatores parecem se relacionar com pressupostos da filosofia de Elliott e Silverman (2015). Segundo esses autores, em relação à estimulação do diálogo com os estudantes no momento de escolha de repertório, um dos fatores a ser levado em conta pelos professores em sala de aula é a tomada de conhecimento em relação à personalidade dos seus estudantes, ao considerar seus aspectos emocionais, de gênero, cognitivos, culturais, sociais e conflituosos. Quando se investigou a relação entre as ementas de algumas disciplinas que envolvem práticas musicais e o perfil dos estudantes informado no questionário a eles apresentado, observou-se que muitas vezes o repertório que os estudantes executam não representa o que eles escutam ou exercitam fora da sala de aula, no seu dia a dia. Nesse sentido, é possível supor que tal fato poderia se tornar uma barreira motivacional para esses estudantes, uma vez que essa escolha não costuma ser feita de maneira democrática, já que o repertório a ser executado já está predefinido na referida ementa dessas disciplinas.

Elliott e Silverman (2015, p. 189) concluem que os educadores musicais devem procurar objetivos na música e na educação musical dentro da natureza pessoal do indivíduo, nas suas necessidades, anseios, em suas interações com os outros, em seus desejos musicais e individuais, entre outros. Esse pensamento justifica a importância que os autores atribuem ao aspecto de conhecer *quem seja* o estudante. Acredita-se que a satisfação da autonomia ocorra por meio de um ambiente em que o professor desenvolva a personalidade do seu estudante e possibilite que ele participe ativamente da construção do seu próprio entendimento musical por meio da participação na escolha de atividades e repertórios. Esse aspecto parece ser alcançado principalmente nas disciplinas de instrumentos lecionadas no curso em questão, em que as turmas são em menor número, o que permite uma relação mais próxima entre professor e estudante. Consequentemente, acreditamos que essa proximidade proporcione um conhecimento mais aprofundado da personalidade do estudante. Uma boa alternativa para a resolução desse problema seria a reflexão sobre a possibilidade de substituição de uma ementa fechada por uma ementa mais livre, de modo que, antes de definir o repertório a ser executado, o professor tenha condições de conhecer o perfil, a motivação e os anseios da turma.

Elliott e Silverman (2015, p. 202) apontam que habilidades técnicas, como leitura e teoria musical, velocidade na execução de peças, não são, apenas por elas, individualmente, autorrealizatórias, criativas ou promotoras de crescimento pessoal do estudante. Para eles, professores devem ensinar música com ênfase nas experiências de fazer e ouvir música de modo que elas sejam satisfatórias, significativas, prazerosas e transformadoras para o estudante. Esses autores concluem que as habilidades técnicas são necessárias, porém não suficientes para um aprendizado musical significativo. A partir de consultas informais aos docentes e discentes do curso investigado durante o período de coleta de dados, foi possível observar que uma preocupação atual de sua comunidade acadêmica é a realização de um maior número de disciplinas de natureza prática, em detrimento de disciplinas teóricas, que antes da atual reforma curricular abarrotavam a matriz curricular do curso investigado. Nesse sentido, a teoria e a prática musical passam a caminhar juntas, de modo que os aspectos técnicos e estilísticos exigidos permitam com que os estudantes expressem seus afetos por meio da música de maneira autônoma. Acreditamos que essa medida tenha contribuído para que os níveis de autonomia obtidos nesta pesquisa não tenham sido baixos, mas moderados.

SOBRE A COMPETÊNCIA

Segundo Evans, McPherson e Davidson (2012, p. 603), a competência refere-se à necessidade que as pessoas têm de se sentirem eficazes e aptas a uma aplicação e interação social. Nos resultados desta pesquisa, os estudantes de bacharelado atribuíram um valor ligeiramente maior para a competência em relação aos estudantes da licenciatura no período inicial do curso, muito embora ambas as habilitações tenham apresentado um resultado semelhante ao final do curso. Uma hipótese que pode explicar esse enunciado é

que a competência dos licenciandos em dar uma aula em um futuro próximo é vivenciada no curso investigado, uma vez que eles se deparam com disciplinas na área da educação e de educação musical logo a partir do primeiro ano.

Evans (2015, p. 72) cita algumas atitudes pedagógicas que podem colaborar para um ambiente que suporte o crescimento da necessidade psicológica básica competência: (a) desmitificação das noções de talento e habilidades inatas, por meio do incentivo à ênfase em relação ao esforço para o cumprimento de tarefas; (b) valorização do elogio aos esforços e estratégias de aprendizado empregadas pelos estudantes em detrimento do mero elogio aos resultados obtidos; (c) o ensino de estratégias que levem ao desenvolvimento de novas habilidades do estudante.

Elliott e Silverman (2015, p. 231-234) sugerem a aplicação de estratégias que visem o aperfeiçoamento não só da prática, mas principalmente do entendimento musical como um todo por parte do estudante. Acreditamos que isso poderia aumentar a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos participantes dessa pesquisa relacionadas a seu senso de competência. Tais estratégias seriam realizadas por meio da prática e escuta musical ativa em contextos específicos, envolvendo a resolução progressiva de problemas, por meio da seleção de peças musicais ou aspectos de produtos musicais que estejam no limite do nível do estudante. Além disso, sugere-se ainda que os professores se atentem à reorganização da atenção excessiva naquilo que realmente importa naquele momento do aprendizado, para que o estudante foque sua atenção em procurar solucionar os problemas daquele momento, bem como a busca por novos problemas e desafios a serem enfrentados. Segundo os autores, o encontro de soluções para que o estudante consiga reduzir o tempo que ele leva para a resolução de problemas futuros poderá levar à sua conscientização dos limites em relação a suas próprias competências naquele momento de aprendizado.

Tendo em vista o enfoque cada vez mais prático do curso investigado, pode ser de interesse de seu corpo docente refletir criticamente sobre essas estratégias de aperfeiçoamento da prática musical que vêm sendo aplicadas em sala de aula. Isso poderia criar um ambiente em que os estudantes aprofundem cada vez mais o seu entendimento musical, o que possivelmente aumentaria a satisfação das necessidades psicológicas básicas de competência desses estudantes.

Elliott e Silverman (2015, p. 206) sugerem considerar o entendimento musical como um conceito multidimensional, fortemente mediado pela *práxis*. Os autores propõem um conceito de entendimento musical composto pela *musicianship* e pelo *listenership*,¹² que seriam, respectivamente, formas maiores do *saber-pensar* musical (ação e reflexão) nos atos de fazer música e ouvir música. Este “*saber-fazer reflexivo*” é composto por outros vários tipos de *saber-fazer*es musicais: o processual, o verbal, o experiencial, o situado, o intuitivo, o apreciativo, o ético e o supervisionado (Elliott; Silverman, 2015, p. 207).

¹² Os termos *musicianship* e *listenership* não foram traduzidos para o português por não haver tradução satisfatória em apenas uma palavra na língua portuguesa que não afete os seus significados.

O saber processual consiste no processo do “saber como”, da reflexão-ação, das ações teóricas e das práticas fundidas, em que são empregados todos os tipos de “saber e pensar musical”. Os autores sugerem que esse “saber como” implica possuir um entendimento funcional, que consiste em saber fazer algo e ter habilidade para avaliar as ações de uma pessoa em relação aos detalhes aplicáveis dentro de um contexto de uma determinada *práxis* (Elliott; Silverman, 2015, p. 212).

O saber verbal inclui fatos, conceitos, descrições, teorias, todo tipo de informação escrita e/ou falada sobre música (Elliott; Silverman, 2015, p. 217).

O saber experiencial consiste na habilidade, no senso comum prático e na capacidade de refletir criticamente em ação desenvolvida por pessoas que sabem como fazer coisas em domínios específicos de uma *práxis* (Elliott; Silverman, 2015, p. 220).

Um outro tipo de saber que compõe o *musicianship* e o *listenership* é o saber situado, definido pela versatilidade da questão corpórea sobre onde você está situado e do que você é constituído. Esses saberes interferem diretamente sobre as informações obtidas a respeito de qualquer objeto de estudo (Elliott; Silverman, 2015, p. 222).

O saber intuitivo consiste na capacidade de conhecimento direto, para um *insight* imediato, sem observação ou razão. Trata-se de uma forte sensação de que uma linha de ação seja melhor do que outra. Segundo os autores, esse saber tem relação com o nosso inconsciente (Elliott; Silverman, 2015, p. 223).

O saber apreciativo caracteriza-se por uma disposição em reajustar certas circunstâncias e buscar formas de criar algo novo ou inovador por meio da recriação de produtos, processos, contextos, entre outros (Elliott; Silverman, 2015, p. 225).

O saber ético refere-se às disposições dos fazedores de música para usarem suas habilidades musicais para o bem comum (Elliott; Silverman, 2015, p. 225).

Finalmente, o saber supervisionado, também chamado de metachecimento ou metacognição, inclui a disposição e habilidade para monitorar, ajustar, balancear, treinar, superar e/ou regular o “saber e o pensar musical” de alguém em ação (no momento). Segundo os autores, o domínio desse saber promove o desenvolvimento do entendimento musical do estudante a longo prazo (Elliott; Silverman, 2015, p. 227).

Segundo Elliot e Silverman (2015, p. 207), todos esses saberes vão sendo adquiridos por meio do ato de *fazer* música a partir da improvisação, da performance, da regência, do arranjo, da composição e do ensinar música de forma profunda, expressiva e criativa em determinados contextos, além de também considerar a escuta musical nesses mesmos contextos. Com isso, acreditamos que um ambiente de aprendizado musical que considere esses saberes e que promova o aperfeiçoamento de cada um deles por meio da escuta e da prática musical poderia levar a novas estratégias de prática ao estudante de música do curso investigado. Um investimento cuidadoso em relação a esse tipo de ambiente possivelmente aprofundaria de forma considerável o entendimento musical do estudante e poderia contribuir para a

elaboração de novas estratégias de prática que levassem ao desenvolvimento de novas habilidades. Essa medida, relacionada com as propostas pedagógicas de Evans (2015) supracitadas, poderiam contribuir para a satisfação das necessidades psicológicas em relação à competência dos estudantes em questão.

SOBRE O SENSO DE PERTENCIMENTO

Em relação ao senso de pertencimento, os resultados deste estudo apontam que ele permaneceu positivo do início ao fim do curso, mostrando certa satisfação por parte dos estudantes. Além disso, os resultados das habilitações em relação a essa necessidade psicológica não foram semelhantes: o nível de satisfação dos estudantes de bacharelado começou próximo de zero e aumentou apenas no terceiro ano, enquanto que, para os estudantes de licenciatura, esse nível de satisfação iniciou positivo desde o primeiro e ano e manteve-se no mesmo nível até o final do curso. Acreditamos que esses dados podem ser explicados pelo fato de os estudantes de licenciatura terem um convívio maior ao longo do curso, por possuírem disciplinas específicas para a área de educação já desde o primeiro ano. No curso de bacharelado, essas disciplinas específicas da área acontecem com mais frequência a partir do terceiro ano.

Evans (2015, p. 72) discute algumas atitudes pedagógicas por parte dos professores que podem contribuir para o aumento da sensação de pertencimento do estudante em um ambiente musical: facilitar interações dos colegas de turma, ser perceptivo em relação a como o aprendizado musical influencia o papel do estudante em um grupo de colegas, educar pais e/ou responsáveis pelo estudante para as demandas necessárias para que ocorra aprendizado, com a intenção de minimizar possíveis conflitos em relação às práticas musicais dos estudantes fora da escola, desenvolver uma relação bidirecional e receptiva com o estudante e prestar atenção aos níveis de amizades entre os estudantes. Segundo o autor, muitas vezes, as amizades podem ser mais significativas do que as próprias práticas musicais em si em determinado momento da vida do estudante.

Essas propostas de Evans (2015) parecem dialogar com alguns dos pressupostos da filosofia da educação *praxial* proposta por Elliott e Silverman (2015, p. 78), uma vez que os últimos autores enfatizam o fato de a música ser uma *práxis* social por meio de teorias adaptacionistas (como a teoria da coesão social), em que a música poderia ser uma atividade fundamental para facilitar a coesão grupal entre os seres humanos. Trata-se de um desejo inato, semelhante ao senso de pertencimento descrito por Evans, McPherson e Davidson (2012, p. 603). Para Elliott e Silverman (2015), a significância intergrupala das atividades musicais, combinadas com a sua dimensão emocional, de entretenimento e de contexto, cria as condições musicais necessárias que fazem os participantes da atividade experimentarem a intencionalidade compartilhada, ao mesmo tempo que permite que indivíduos interajam quando estão em busca de significados e objetivos pessoais que possam estar em conflito (Elliott; Silverman, 2015, p. 80).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que esta pesquisa tenha trazido reflexões importantes que podem auxiliar a coordenação do curso de música investigado e de outros cursos de música na compreensão de aspectos motivacionais e emocionais de seus estudantes, de forma a proporcionar debates e reflexões sobre novas estratégias de ensino a serem adotadas no futuro que garantam um aprendizado que leve em conta suas necessidades psicológicas básicas. Acreditamos que a satisfação dessas necessidades pode propiciar um melhor aprendizado musical e também de qualidade de vida dos estudantes de música durante os quatro anos dos cursos aos quais eles possam vir a se dedicar.

A questão sobre como os estudantes de graduação se sentem quando estão engajados em um curso de graduação em música pode proporcionar uma reflexão crítica no intuito de se criar ambientes de aprendizado musical que possam nutrir de forma adequada as necessidades psicológicas dos seus estudantes para que, assim, eles possam ter um aprendizado musical mais satisfatório durante o período da graduação.

A filosofia *praxial* de educação musical proposta por Elliott e Silverman (2015) parece dialogar diretamente com as propostas pedagógicas citadas por Evans (2015), que buscam uma reflexão crítica, sistematizada e organizada da condução de esforços formais, que levam ao desenvolvimento da compreensão musical do estudante. Acreditamos que essa filosofia possa fornecer uma base teórica fundamentada para a realização desses esforços dentro de diversos cursos de música no Brasil.

Muitas das atitudes pedagógicas que Evans sugere para um aumento da satisfação de todas as necessidades psicológicas básicas parecem estar ligadas a possíveis reformulações curriculares e metodológicas. Nesse sentido, acreditamos que reformulações dessa natureza podem ser discutidas com as coordenações dos cursos e com as suas comunidades acadêmicas em geral, no intuito de promover melhorias em relação ao ambiente de aprendizado musical de seus estudantes. Tais melhorias poderiam auxiliá-los no sentido de que obtenham níveis mais satisfatórios de preenchimento das suas necessidades psicológicas básicas.

Estudos futuros podem ser realizados no intuito de analisar sistematicamente os tipos e a natureza das *práxis* musicais adotadas pelos professores do curso investigado e de outros cursos de música. Tais análises podem ter como objetivo a proposição de reflexões críticas que permitam um diálogo com as propostas pedagógicas de Evans (2015), que estaria auxiliada e embasada pelos pressupostos da filosofia *praxial* de Elliott e Silverman (2015). Esses estudos podem visar a criação de um ambiente de aprendizado musical que fomente as necessidades psicológicas básicas dos estudantes de maneira mais significativa em relação aos índices de satisfação encontrados na presente pesquisa.

REFERÊNCIAS

- DANCEY, Christine; REIDY, John. *Estatísticas sem matemática para psicologia: usando SSPSW para Windows*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DECI, Edward; RYAN, Richard. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, [s. l.], v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.
- ELLIOTT, David; SILVERMAN, Marissa. *Music matters: a philosophy of music education*. 2nd. ed. New York: Oxford Press, 2015.
- EVANS, Paul. Self-determination theory: an approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, [s. l.], v. 19, n.1, p. 65-83, 2015.
- EVANS, Paul; BONEVILLE-ROUSSY, Arielle. Self-determined motivation for practice in university music students. *Psychology for Music*, [s. l.], v. 44, n. 5, p. 1096-1108, 2016.
- EVANS, Paul; McPHERSON, Gary; DAVIDSON, Jane. The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music*, [s. l.], v. 44, n. 5, p. 600-619, 2012.
- HALLAM, Suzan. Music education: the role of affect. In: JUSLIN, Patrik; SLOBODA, John (ed.). *Handbook of music and emotion: theory, research, applications*. 2nd. ed. New York: Oxford University Press, 2010. p. 791-817.
- RYAN, Richard; DECI, Edward. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, [s. l.], v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.
- SANTOS, Antônio Rafael dos; NICODEMO, Thais Lima. A trajetória do ensino de Piano Popular no curso de Música Popular da Universidade Estadual de Campinas, de 1989 até os dias atuais. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE MÚSICA POPULAR NA UNIVERSIDADE MUSPOPUNI, 1., 2015, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: Marcavisual, 2015. p. 590.
- SHELDON, Kennon; HILPERT, Jonathan. The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: an alternative domain general measure of need satisfaction. *Motivation and Emotion*, [s. l.], v. 36, n. 4, p. 439-451, 2012.
- VANSTEENKISTE, Marteen; RYAN, Richard. On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, [s. l.], v. 3, n. 23, p. 263-280, 2013.

Recebido em 12/12/2019, aprovado em 22/09/2020

Danilo Ramos é pianista, graduado em Música Popular pela Unicamp. É mestre e doutor em Psicologia pela USP. Possui pós-doutorados em Cognição Musical pela Universidade de Bourgogne (França) e em Práticas Interpretativas, novamente pela Unicamp. Possui especialização em Psicologia Corporal pelo Instituto Reichiano de Curitiba. Atualmente é professor associado do Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná, lecionando disciplinas principalmente na área da Cognição Musical e do Piano Popular, em cursos de graduação e pós-graduação. É professor permanente do Programa de Pós-graduação em Música da UFPR e parecerista de importantes periódicos nacionais e internacionais como *Avances en Psicología Latinoamericana*, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *Vórtex*, *Música Hodie*, *Percepta*, entre outros. É fundador e líder do Grupo de Pesquisa Música & Expertise (Grume) e desenvolve, junto com seus orientandos, investigações sistemáticas dentro do projeto guarda-chuva intitulado “A pedagogia da performance do pianista popular brasileiro pela perspectiva da Teoria Geral da Expertise”. <http://orcid.org/0000-0003-4444-4853>

Gustavo Roberto de Oliveira Wisniewski é músico-instrumentista, licenciado em Música pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente atua como professor em uma instituição particular de Curitiba, ministrando aulas de violão e teclado. Seus interesses de pesquisas estão nas áreas da educação e da cognição musical. <https://orcid.org/0000-0002-1263-9499>