

Motivação e Autorregulação de licenciandos em Música na EaD: uma investigação em andamento

Comunicação

GTE 09 – Educação Musical, Psicologia Cognitiva e Habilidades Musicais

Isac Rufino de Araújo
UERN
isacaraujo@uern.br

Celso Garcia de Araújo Ramalho
UFRJ
celsoramalho@musica.ufrj.br

Resumo: Este trabalho apresenta um panorama de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo verificar os efeitos da motivação na autorregulação da aprendizagem de licenciandos em cursos de Música ofertados na modalidade a distância, considerando também variáveis sociodemográficas, acadêmicas e suas correlações. A fundamentação teórica do estudo articula três construtos alinhados à Teoria Social Cognitiva: a motivação, à luz da Teoria da Autodeterminação proposta por Deci e Ryan (1985); a autorregulação da aprendizagem, segundo a perspectiva de Zimmerman (2000); e a autoeficácia, conforme o referencial de Bandura (1997). A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário de autorrelato, composto por escalas psicométricas, aplicado eletronicamente via técnica bola de neve. As análises envolverão estatística descritiva, testes inferenciais, regressão linear múltipla e análise de mediação. A investigação desses fatores em uma amostra significativa visa ampliar a compreensão das relações entre motivação acadêmica e autorregulação da aprendizagem, contribuindo para o entendimento de como esses aspectos cognitivos e comportamentais influenciam o sucesso acadêmico de estudantes de licenciatura em Música, especialmente em contextos de Educação a Distância. Essa pesquisa está em fase de análise de dados e espera-se que estudantes com motivação de melhor qualidade e com maior autoeficácia desenvolvam mais capacidade para a autorregulação de sua própria aprendizagem e de seus futuros alunos. Como contribuição, a pesquisa busca preencher lacunas existentes em estudos que integram múltiplos constructos teóricos no âmbito da EaD, que incluam variáveis diversas em licenciandos em Música.

Palavras-chave: Motivação; Autorregulação; Licenciandos em Música a Distância.

Introdução

A busca por formação docente tem crescido significativamente na última década, observadas as ofertas de vagas tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos à distância. A Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como uma modalidade educacional estratégica em todos os níveis de ensino para ampliar o acesso à educação e promover a inclusão social em contextos marcados por desigualdades geográficas, econômicas e culturais. Segundo o Censo da Educação Superior, de 2022, o percentual de ingressantes em cursos de graduação a distância aumentou 471,4% em dez anos, entre 2012 e 2022 (Brasil, 2022, p. 15). Na área da Educação Musical, o acesso à Licenciatura em Música também emerge como uma área de interesse crescente.

Os cursos de Música que formam educadores musicais, especificamente, as licenciaturas em Música, assumem um papel crucial na formação de profissionais para atuarem no campo da Educação Musical em seus diversos contextos. Compreender essa formação envolve o estudo de aspectos psicológicos multifacetados e do comportamento dos estudantes os quais afetam suas formas de aprendizagens. Assim, com base na Psicologia e na Psicologia Educacional, podemos buscar entender melhor sobre a motivação acadêmica e a autorregulação da aprendizagem às quais emergem como aspectos cognitivos, comportamentais e sociais determinantes para o sucesso acadêmico dos licenciandos em música, sobretudo na modalidade a distância. Explorar essas variáveis é vital para compreender as experiências de ensino e aprendizagem dos estudantes nesse contexto.

Nesse contexto, é possível perceber que há diversos estudantes que “[...] ingressam no Ensino Superior com fracas competências de organização do seu estudo, baixa eficiência da aprendizagem e problemas cognitivos no processamento da informação e resolução de problemas, [...]” (Casiraghi; Boruchovitch; Almeida, 2020, p. 28). Esses, podem ser alguns fatores condicionantes que contribuem com essa ineficiência os quais afetam o sistema cognitivo referente ao processamento das informações, como fatores motivacionais (orientação motivacional e crenças de autoeficácia), estratégias e comportamentos (autorregulação da aprendizagem).

O presente trabalho traz um panorama da pesquisa em andamento, sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação (Deci e Ryan, 1985), da Autoeficácia, de Albert Bandura (1997)

e Autorregulação da Aprendizagem, sob a perspectiva de Barry Zimmerman (2000). Logo, trata sobre aspectos psicológicos, comportamentais e cognitivos, abrangendo a motivação e autorregulação das estratégias de aprendizagem, cuja problemática envolve a seguinte questão central: Quais os efeitos da orientação motivacional na autorregulação da aprendizagem de licenciandos em cursos de música a distância? Seguindo o desdobramento dessa questão, quais as relações entre as variáveis motivação, autorregulação da aprendizagem, autoeficácia acadêmica, satisfação com o curso e variáveis acadêmicas e sociodemográficas?

Assim, o objetivo geral é verificar os efeitos da orientação motivacional na Autorregulação da Aprendizagem dos licenciandos em cursos de Música a distância. Os objetivos específicos são: a) Caracterizar os estudantes quanto às variáveis sociodemográficas e acadêmicas; b) Caracterizar os estudantes quanto às variáveis motivação, as estratégias de autorregulação (aprendizagem autorregulada) e autoeficácia acadêmica; c) Avaliar as relações entre os construtos avaliados (motivação, as estratégias de autorregulação e autoeficácia acadêmica), satisfação com o curso, variáveis acadêmicas e sociodemográficas; d) Avaliar o efeito preditivo da orientação motivacional para a Autorregulação da aprendizagem; e) Verificar se a autoeficácia acadêmica e satisfação com o curso tem efeitos mediadores na relação entre orientação motivacional e a autorregulação da aprendizagem. Como a pesquisa está em andamento, a seguir serão abordadas algumas perspectivas teóricas, metodológicas para atingir os objetivos.

Dessa forma, ao investigar as inter-relações entre motivação, autorregulação, autoeficácia, satisfação com o curso e variáveis sociodemográficas, esta pesquisa busca contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre os fatores psicológicos que sustentam o sucesso acadêmico em cursos de licenciatura em Música ofertados na modalidade EaD. A articulação entre esses três constructos (motivação autodeterminada, crenças de autoeficácia e autorregulação) permite uma análise abrangente das variáveis que influenciam o comportamento acadêmico autorregulado, especialmente em contextos de Educação a Distância, nos quais o protagonismo e a autonomia do estudante tornam-se ainda mais centrais.

Notas sobre motivação e autorregulação no ensino superior a distância

Estudos apontam direcionamentos e lacunas em contextos de ensino superior a distância, como o de Rosli *et al.* (2022), referente à Teoria da Autodeterminação em ambientes on-line em contexto universitário, em uma revisão sistemática, detectaram que as pesquisas não integram amplamente outras teorias além da TAD, mas há uma tendência em direção a modelos que integrem teorias cognitivas. Segundo os autores, a expansão com outras teorias é uma lacuna evidente de pesquisa e, nesse aspecto, o presente estudo contribuirá para preenchê-la.

Quanto a autorregulação da aprendizagem, Alliprandini e Rufini (2020), fizeram um levantamento na literatura nacional e estrangeira sobre estudos recentes acerca da autorregulação da aprendizagem em ambientes on-line sobre os desafios dos professores e estudantes. As autoras consideram que, mesmo a autorregulação normalmente ser associada com altos níveis de aprendizagem no ambiente presencial, há ainda poucos estudos comparativos com o aprendizado on-line (2020, p. 261), necessitando de mais aprofundamento no tema autorregulação da aprendizagem em ambiente de EaD (Alliprandini; Rufini, 2020, p.267).

Sobre os estudos empíricos com base na perspectiva teórica de Zimmerman (2013) da autorregulação da aprendizagem foram realizados em diversas áreas no ensino superior destacam-se o de Fernandes, (2017) e Galvão (2019). Mais especificamente na área da formação de professores de música, as pesquisas trazem relevantes contribuições, porém, sob perspectivas isoladas dos construtos associados no presente estudo (TAD, Autoeficácia e Autorregulação). No contexto das Licenciaturas em Música, especificamente referente as investigações sobre a motivação dos alunos tendo como base teórica a TAD encontramos os estudos de Araújo (2015), Ribeiro (2013), Dantas e Palheiros (2013), Dantas (2014), Santos e Cernev (2019). É possível perceber que não há estudos que associem as abordagens teóricas da presente pesquisa, sobretudo com estudantes de licenciatura em música, evidenciando uma lacuna no campo de pesquisa.

Perspectivas teóricas: motivação, autoeficácia e autorregulação

Ancorados na Psicologia e Psicologia Educacional, a pesquisa está sendo desenvolvida com base em três construtos teóricos que se alinham com a Teoria Social Cognitiva envolvendo a motivação, sob a luz da Teoria da Autodeterminação (Deci e Ryan, 1985), a Autoeficácia, de Albert Bandura (1997) e Autorregulação da Aprendizagem, sob a perspectiva de Barry Zimmerman (2000).

A Teoria da Autodeterminação – TAD, elaborada por Edward Deci e Richard Ryan na década de 1970 (Deci; Ryan, 1985, 2000, 2008a; Ryan; Deci, 2000b), é uma macroteoria da motivação atualmente conhecida e referenciada internacionalmente em muitos campos da ciência. Após pesquisas empíricas e o amadurecimento teórico de mais de três décadas, a dicotomia entre motivação intrínseca e extrínseca foi superada em razão de estas representarem somente dois tipos de motivação, sem levar em consideração os tipos mais autodeterminados de motivação extrínseca. Assim, surge uma das seis miniteorias da TAD que é a Teoria da Integração Organísmica que embasa este trabalho e será apresentado a seguir o *continuum de autodeterminação* que elucida o conceito de internalização e mais especificamente, os quatro tipos de motivação extrínseca (regulação externa, introjetada, identificada e integrada) considerando que estas podem ser mais controladas ou mais autônomas.

Figura 1: *Continuum* da regulação do comportamento – taxonomia da motivação humana, conforme Deci e Ryan (2008a)



Fonte: Elaborado pelo próprio autor com base no *continuum* de autodeterminação (Deci; Ryan, 2008a).

Conforme exposto na Figura 1, de acordo com a Teoria da Autodeterminação, proposta por Deci e Ryan, a motivação humana pode ser compreendida ao longo de um continuum que varia do controle externo à autodeterminação plena, refletindo diferentes graus de

internalização dos motivos que orientam o comportamento. No extremo mais controlado desse espectro encontra-se a regulação externa, caracterizada por comportamentos motivados exclusivamente por fatores extrínsecos, como recompensas tangíveis ou punições impostas. Nessa forma de regulação, a ação é realizada com o objetivo de obter uma consequência desejada ou evitar um resultado indesejável, sendo, portanto, totalmente dependente de contingências externas.

Em um segundo nível, observa-se a regulação introjetada, na qual, embora o controle continue predominantemente externo, os indivíduos passam a assumir essas pressões como exigências internas. A motivação introjetada é sustentada por sentimentos como culpa, vergonha, ansiedade ou pela necessidade de aprovação social. Nesse caso, o comportamento ainda não é autodeterminado, pois não foi completamente assimilado pelo self, mas já há sinais de uma internalização parcial.

A regulação identificada representa um avanço no processo de internalização. Nessa forma de regulação, o indivíduo reconhece e valoriza pessoalmente a importância da atividade, passando a regulá-la com base em objetivos e crenças que considera significativos. Embora ainda se trate de uma forma de motivação extrínseca, há uma maior autonomia na ação, uma vez que o comportamento é percebido como coerente com os valores e interesses do sujeito.

O nível mais autônomo da motivação extrínseca é a regulação integrada. Nesse estágio, a identificação com o valor da atividade é plenamente assimilada e integrada ao *self*, articulando-se de forma harmônica com outros aspectos da identidade pessoal. O comportamento, nesse caso, é orientado por metas que, embora inicialmente externas, foram totalmente incorporadas ao sistema de valores do indivíduo. A regulação integrada se aproxima da motivação intrínseca, pois o sujeito age de maneira autônoma e autêntica, ainda que em função de objetivos extrínsecos.

Portanto, a Teoria da Autodeterminação fornece uma compreensão refinada das distintas formas de motivação extrínseca, mostrando que nem toda motivação externa é necessariamente controlada ou incompatível com a autonomia. Ao contrário, o processo de internalização é fundamental para o desenvolvimento de formas mais autodeterminadas de

motivação, favorecendo o engajamento sustentável, o bem-estar psicológico e o desempenho de qualidade.

Outro construto psicológico que embasa a presente pesquisa é o da autoeficácia. Atualmente esse construto tem sido incluído em estudos de diversas áreas do conhecimento para explicar os comportamentos das pessoas no que se refere à motivação, autorregulação e realização. Desde a década de 1960, Albert Bandura, autor canadense, naturalizado americano, tem produzido estudos teóricos e empíricos que o levaram a elaboração das suas teorias, a Teoria Social Cognitiva e a teoria da Autoeficácia.

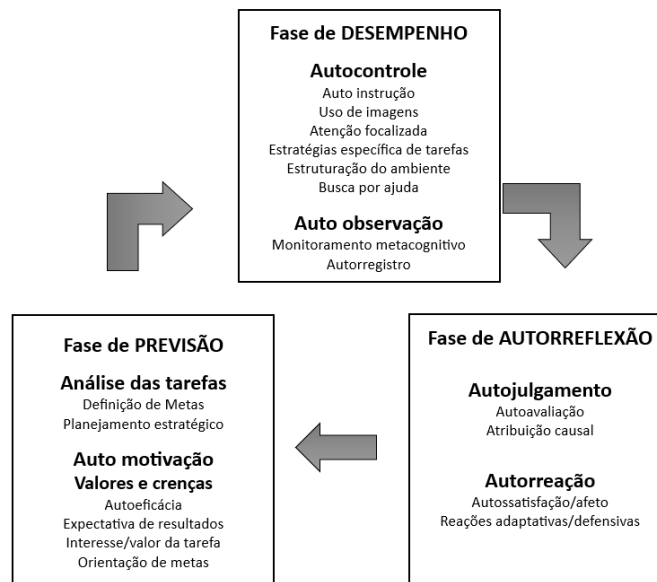
A Teoria Social Cognitiva (TSC) surgiu inicialmente como Teoria da Aprendizagem Social, destacando a influência recíproca entre indivíduo e ambiente no processo de desenvolvimento. Difere das teorias cognitivas por incluir mais um determinante que são os fatores ambientais ou eventos externos. Com o passar do tempo, a teoria passou a ser nomeada como Teoria Social Cognitiva, refletindo uma ênfase mais acentuada no papel ativo do indivíduo no processo de aprendizagem. A TSC propõe que o comportamento humano é regulado por uma estrutura conhecida como reciprocidade triádica, que consiste na interação contínua e mútua entre três determinantes: fatores pessoais (cognições, afetos e aspectos biológicos), comportamentais (ações do indivíduo) e ambientais. Esses elementos não atuam de maneira isolada, mas em interdependência, influenciando-se bidirecionalmente (Bandura, 1986).

A crença de autoeficácia foi descrita por Bandura (1986) como uma variável-chave do modelo da TSC. O autor destacou a função reguladora da crença de autoeficácia sobre o comportamento e conferiu-lhe um papel mediador entre cognição, emoção e motivação. Nesse sentido, a autoeficácia, conforme sua definição, refere-se às crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações (BANDURA, 1997, p. 3). Desde que foi introduzida por Albert Bandura, a autoeficácia tem apresentado reformulações em sua conceituação. Por esse motivo, algumas investigações compreendem esse construto como referente a percepções, expectativas, julgamentos ou crenças, o que produz certa confusão quanto à sua definição e a melhor forma de sua mensuração.

Referente a autorregulação, na perspectiva cognitiva social de Zimmerman (1986, 1989, 2000), a aprendizagem autorregulada está presente quando o estudante é ativo em sua própria aprendizagem, de modo metacognitivo, motivacional e comportamental. Os processos metacognitivos se referem ao planejamento, estabelecimento de metas, organização, monitoramento e avaliação do próprio progresso durante a execução de uma tarefa. A motivação comporta a automotivação, as percepções de autoeficácia, os atributos pessoais e o interesse intrínseco à tarefa. O comportamento, por sua vez, inclui estratégias, persistência e escolha na busca de informações e ajuda, além da criação de ambiente de aprendizado adequado para o estudo eficaz. Ressalta-se que a aprendizagem autorregulada depende da motivação e dos desafios específicos para cada situação de realização.

Embasado na Teoria Social Cognitiva, no modelo de Bandura (1986), o pesquisador Zimmerman (1986, 1989, 2000) propôs variáveis relacionadas à aprendizagem, considerando o que ocorre antes, durante e depois da tarefa a ser realizada. O modelo de Zimmerman, consolidado no ano 2000, prevê três fases cíclicas: fase de previsão (planejamento), a fase de desempenho (execução/realização) ou controle e a fase de autorreflexão.

Figura 2: Modelo cíclico de aprendizagem autorregulada



Fonte: Fases e processos da autorregulação (Zimmerman, 2013) tradução própria.

Zimmerman (2013) destaca que as propriedades cíclicas desse modelo explicam resultados por esforços repetitivos para aprender projetando diferenças quantitativas e qualitativas na autorregulação da aprendizagem dos alunos. Os alunos mais proativos se

destacam pela atenção na fase de previsão e conseguem desempenho de alta qualidade, enquanto os alunos reativos, se baseia em autorreflexões pós desempenho para aprender.

Metodologia

O estudo em desenvolvimento adota um delineamento quantitativo, de natureza descritiva, exploratória, confirmatória e correlacional. A coleta de dados será realizada por meio de um questionário fechado, composto por três escalas psicométricas (de autorrelato) e itens para a coleta de dados quanto as variáveis sociodemográficas, acadêmicas e satisfação com o curso. O questionário será aplicado eletronicamente, por meio de um link disponibilizado na internet, utilizando-se a técnica de amostragem em cadeia (bola de neve).

Quanto as escalas que compõem o questionário, a primeira é a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), desenvolvida por Vallerand et al. (1992), contendo seis dimensões alinhadas com a proposição teórica do *continuum* de autodeterminação, da TAD, conforme a Figura 1 (desmotivação, motivação extrínseca por regulações externa, introjetada, identificada e integrada e motivação intrínseca). Ao responder à pergunta chave da escala “Por que faço este curso universitário?” há 31 itens distribuídos para as seis dimensões com uma escala *likert* de 7 pontos (1 = “discordo totalmente” e 7 = “concordo totalmente”). Um exemplo de item para a dimensão motivação intrínseca é: “Porque para mim este curso é um prazer.” Outro exemplo, no caso de desmotivação: “Sinceramente, eu não sei por que faço este curso.”

A segunda escala é o Questionário de Aprendizagem Autorregulada Online (OSLQ), elaborado por Barnard-Brak et al. (2009), com 24 itens para as seis dimensões alinhadas com a autorregulação da aprendizagem proposta por Zimmerman (2000), (estabelecimento de metas, estruturação do ambiente, estratégias para realização de tarefas, gerenciamento de tempo, busca por ajuda e autoavaliação). Nesta, a escala *likert* é de 5 pontos (1 = “discordo totalmente” e 5 = “concordo totalmente”). Um exemplo de item para a dimensão “estabelecimento de metas” é “Estabeleço metas de curto prazo (diárias ou semanais), bem como metas de longo prazo (mensais ou semestrais).” Outro exemplo de item é “Escolho o local onde estudo para evitar muita distração” (para a dimensão estruturação do ambiente) e

“Tento agendar o mesmo horário todos os dias ou semanas para estudar para o curso a distância e cumpro o agendamento” (para a dimensão gerenciamento de tempo).

A terceira é a Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS), de Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), que contém cinco dimensões, porém, só será utilizada a dimensão referente à Autoeficácia Acadêmica. Nesta o respondente marcará de 1 a 10 o quanto ele se sente capaz para cada ação (1 = pouco capaz e 10 = muito capaz): “Quanto eu sou capaz de aprender os conteúdos que são necessários à minha formação?” e outro exemplo: Quanto eu sou capaz de preparar-me para as avaliações?

Para a análise dos dados, serão utilizados procedimentos de estatística descritiva com o objetivo de caracterizar as variáveis sociodemográficas e acadêmicas, bem como os escores obtidos nos instrumentos EMA, OSLOQ e AEFS. As análises estatísticas inferenciais incluirão o teste de correlação de *Spearman (rho)* para verificar como os escores dos instrumentos se relacionam entre si com as variáveis motivacionais (autodeterminação, autoeficácia e nível de satisfação), autorregulação da aprendizagem e também com variáveis sociodemográficas (gênero, idade e trabalho) e acadêmicas (experiência prévia musical, tipo de universidade, regularidade no curso, estágio, formação acadêmica prévia).

Adicionalmente, as análises serão aprofundadas aplicando a técnica de regressão linear múltipla com o propósito de investigar o efeito preditivo das dimensões da motivação (seis fatores) sobre a autorregulação da aprendizagem (escore global). Por fim, será conduzida uma análise de mediação com o intuito de examinar o papel mediador de variáveis retidas no modelo explicativo na adoção de estratégias autorregulatórias. Cabe destacar que a análise de mediação constitui um procedimento complementar, geralmente empregado após a identificação de relações significativas por meio das análises correlacionais e/ou de regressão.

Considerações parciais

A presente pesquisa, ainda em fase de execução, encontra-se no estágio de análise dos dados empíricos, etapa fundamental que antecede a exposição sistemática, a discussão crítica e a publicação dos resultados. Nesta fase preliminar, procurou-se apresentar um panorama geral com os fundamentos teóricos, os objetivos gerais e específicos, os caminhos metodológicos adotados, bem como o contexto da investigação. A originalidade deste estudo

reside na articulação de diferentes construtos teóricos da Psicologia Educacional — motivação acadêmica, autorregulação da aprendizagem e autoeficácia — aplicados a um contexto ainda pouco explorado: a formação de licenciandos em Música na modalidade a distância.

Embora temas como motivação e autorregulação sejam amplamente discutidos na literatura (Deci & Ryan, 1985; Zimmerman, 2000; Bandura, 1997), sua aplicação a cursos de licenciatura em Música ofertados na modalidade EaD é incipiente, revelando uma lacuna importante na produção acadêmica. O presente estudo busca, assim, compreender de que forma a orientação motivacional influencia a capacidade dos estudantes de autorregular sua aprendizagem, considerando também o papel mediador da autoeficácia acadêmica (Bandura, 1997) e da satisfação com o curso.

A Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), ao postular que formas mais autodeterminadas de motivação tendem a favorecer a internalização de metas e a autonomia na aprendizagem, oferece um quadro robusto para a análise dos processos motivacionais em ambientes educacionais virtuais. Da mesma forma, a perspectiva teórica da Autorregulação (Zimmerman, 2000) possibilita compreender os mecanismos pelos quais os estudantes planejam, monitoram e ajustam suas estratégias de aprendizagem, enquanto a Autoeficácia contribui com a análise das crenças individuais de competência que influenciam o engajamento e a persistência frente às tarefas acadêmicas.

A presente pesquisa busca contribuir para a compreensão das interações entre motivação, autoeficácia, autorregulação da aprendizagem e variáveis sociodemográficas e acadêmicas no contexto da formação de licenciandos em Música na modalidade a distância. Espera-se que os resultados evidenciem a importância da motivação autodeterminada e da crença na própria eficácia para o desenvolvimento da autorregulação, competência essencial no ensino remoto. Como contribuição teórica e prática, o estudo pretende integrar constructos tradicionalmente analisados de forma separada, oferecendo subsídios para o aprimoramento das estratégias pedagógicas na formação docente, além de fomentar reflexões relevantes para o campo da Educação Musical e para o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas à EaD.

Referências

ALLIPRANDINI, Paula M.; RUFINI, Sueli E. A autorregulação é condição imperativa para o sucesso da aprendizagem de estudantes no contexto de Educação a Distância? In: FRISON, Lourdes. M. B.; BORUCHOVITCH, Evely. (org.). *Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios e perspectivas para o contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, 2020. P. 253-273.

BANDURA, Albert. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.

BANDURA, Albert. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company, 1997.

BARNARD-BRAK, L.; LAN, W. Y.; TO, Y. M.; PATON, V. O.; LAI, S. L. Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *The Internet and Higher Education*, v. 12, p. 1–6, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-superior-2022-notas-estatisticas>. Acesso em: 01 fev. 2023.

CASIRAGHI, B.; BORUCHOVITCH, E.; ALMEIDA, L. S. Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso acadêmico no Ensino Superior. *Revista E-Psi*, v. 9, p. 27–38, 2020.

DANTAS, Tais; PALHEIROS, Graça Boal. Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, p. 63–76, jan./jul. 2013.

DANTAS, Tais. *Educação Musical e Motivação: um estudo sobre a formação de professores a partir da Teoria da Autodeterminação*. 2014. 145 f. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Teoria da autodeterminação: uma macroteoria da motivação humana, desenvolvimento e saúde. *Psicologia Canadense / Psychologie Canadienne*, v. 49, n. 3, p. 182–185, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0012801>. Acesso em: 20 out. 2023.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, p. 227–268, 2000.

FERNANDES, Juliana Gomes. *Autorregulação da aprendizagem de alunos matriculados no curso de Pedagogia ofertado a distância*. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagem e suas Tecnologias) – Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2017.

GALVÃO, Patrice Rocha Pinto. *Estratégias autorreguladas, motivação e percepção dos professores por graduandos de Pedagogia*. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

POLYDORO, S. A. J.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Escala de autoeficácia na formação superior: construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, ago. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2023.

RIBEIRO, Giann Mendes. *Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online: uma perspectiva contemporânea da motivação*. 2013. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Porto Alegre, 2013.

ROSLI, M. S.; SALEH, N. S.; MD. ALI, A.; ABU BAKAR, S. Self-determination theory and online learning in university: advancements, future direction and research gaps. *Sustainability*, v. 14, n. 21, 14655, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su142114655>. Acesso em: 20 out. 2023.

SANTOS, Gabriel Matsudo dos; CERNEV, Francine Kemmer. A motivação para aprender música no ensino superior: reflexões a partir de um curso de Licenciatura em Música. *Revista da ABEM*, v. 27, n. 42, p. 149–162, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/822>. Acesso em: 10 jun. 2025.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. The darker and brighter sides of human existence: basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, p. 319–338, 2000a.

VALLERAND, R. J. et al. The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, v. 52, p. 1003–1017, 1992.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a self-regulated learner: which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, New York, v. 11, p. 307–313, 1986a.

ZIMMERMAN, Barry J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, Washington, D.C., v. 81, n. 3, p. 329–339, 1989a.

ZIMMERMAN, Barry J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (ed.). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 2000. p. 13–39.

ZIMMERMAN, Barry J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, London, v. 48, n. 3, p. 135–147, 2013.