

ELIANA EIK BORGES FERREIRA

**A PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA, AUTONOMIA E
PERTENCIMENTO COMO INDICADORES DA
QUALIDADE MOTIVACIONAL DO ALUNO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, na Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira – Ensino, aprendizagem escolar e Desenvolvimento humano, para obtenção do grau de doutor em Educação.

Orientador: Dr. Raul Aragão Martins.

MARÍLIA

2010

Ficha Catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação – UNESP - Campus de Marília

Ferreira, Eliana Eik Borges.

F383p A percepção de competência, autonomia e pertencimento como indicadores da qualidade motivacional do aluno / Eliana Eik Borges Ferreira. – Marília, 2010.

176 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010.

Bibliografia: f. 164-???

Orientador: Prof. Dr. Raul Aragão Martins.

1. Motivação na educação. 2. Competência. 3. Autonomia.
4. Pertencimento. 5. Engajamento. 6. Psicologia educacional.
I. Autor. II. Título.

CDD 370.154

ELIANA EIK BORGES FERREIRA

TESE DE DOUTORADO

**A PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA, AUTONOMIA E
PERTENCIMENTO COMO INDICADORES DA QUALIDADE
MOTIVACIONAL DO ALUNO**

Tese de doutorado em: Psicologia da Educação

Este exemplar corresponde à redação final da tese
defendida por Eliana Eik Borges Ferreira.

Data: ____/____/____

Orientador: Prof. Dr. Raul Aragão Martins

Comissão Julgadora:

Prof. Alessandra Shimizu

Prof. Aloyseo Bzuneck

Prof. Sueli Edi Rufini Guimarães

Prof. Sandra Regina Gimenez Paschoal

MARÍLIA

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me concedido Força, Determinação e Fé.

Ao Professor José Augusto Pontes, que iniciou comigo esta caminhada.

Ao Professor Raul Aragão Martins, pela presteza, pela paciência e orientação segura.

À Professora Sueli Edi Rufini Guimarães, incentivadora deste doutorado, pelo conhecimento prontamente compartilhado.

Ao Professor Gilmar Altran, que me incentivou a realizar este doutorado.

À Professora Cristina Mendonça, companheira das viagens para Marília, pela agradável convivência.

Às escolas, aos professores e aos alunos do ensino fundamental que prontamente concordaram em participar da pesquisa.

À Universidade Estadual de Londrina, pela liberação das atividades docentes para a realização do curso.

Ao meu Marido José Maria Ferreira, que com o seu olhar terno sempre me apoiou.

Aos meus filhos Rafael, Felipe e Lucas pelo amor e carinho.

À equipe da APMIF, pela sua compreensão e apoio.

Aos meus familiares e a todos que de uma forma ou outra contribuíram para a realização deste trabalho.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1.** Resumo da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos Componentes Principais, com rotação varimax, aplicada aos itens da escala da qualidade da Motivação..... 123
- Tabela 2.** Composição das escalas de avaliação do Continuum da Motivação dos Estudantes de acordo com os resultados da análise fatorial..... 125
- Tabela 3.** Colocação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos cinco fatores, após rotação Varimax 126
- Tabela 4.** Sumário da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos componentes Principais, com rotação varimax, aplicada aos itens da escala de Competência e Incompetência. . 127
- Tabela 5.** Extração dos componentes principais, análise fatorial da variável competência e incompetência. Colocação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos dois fatores da escala 128
- Tabela 6.** Composição das escalas de avaliação de Competência e incompetência na percepção dos Estudantes de acordo com os resultados da análise Fatorial 129
- Tabela 7.** Sumário da análise Alfa de Cronbach da Escala de Competência e incompetência 129
- Tabela 8.** Sumário da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos componentes Principais, com rotação varimax, aplicada aos itens da escala de Percepção de autonomia e percepção de controle do aluno 130
- Tabela 9.** Extração dos componentes principais da percepção de autonomia e percepção de controle do aluno, com rotação varimax 130

Tabela 10. Resumo da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos Componentes Principais, com rotação varimax, aplicada aos itens da escala de Pertencimento	131
Tabela 11. Colocação dos itens da escala de Pertencimento, com saturação >0,30 em cada um dos quatro fatores com rotação Varimax	132
Tabela 12. Sumário da análise Alfa de Cronbach da Escala de Pertencimento ao Professor	134
Tabela 13. Sumário da Análise do Alfa de Cronbach da Escala de Pertencimento aos colegas	133
Tabela 14. Sumário da Análise do Alfa de Cronbach e da Escala de não Pertencimento	135
Tabela 15. Composição das escalas de avaliação de Pertencimento ao professor, ao aluno e de não Pertencimento, resultado da análise fatorial	135
Tabela 16. Sumário da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos Componentes Principais, com rotação varimax, aplicada aos itens da escala de Engajamento	136
Tabela 17. Composição das escalas do Engajamento dos Estudantes de acordo com os resultados da análise Fatorial.	136
Tabela 18. Sumário dos índices de Alfa de Cronbach da Escala de Engajamento.	137
Tabela 19. Análise descritiva do desempenho dos alunos nas escalas avaliadas..	138
Tabela 20. Índices de correlação entre a qualidade motivacional, a percepção de competência, autonomia, pertencimento e Engajamento	140

Tabela 21. Análise de regressão entre a variável dependente desmotivação e as necessidades psicológicas básicas de Competência, pertencimento ao professor, e autonomia.....	142
Tabela 22. Análise de regressão entre a variável dependente motivação extrínseca por regulação identificada e as necessidades psicológicas básicas de Competência, pertencimento ao professor, e autonomia.	143
Tabela 23. Análise de regressão entre a variável dependente motivação Intrínseca e as necessidades psicológicas básicas de Competência, pertencimento ao professor, e autonomia.....	143
Tabela 24. Análise de regressão entre a variável dependente engajamento e competência, pertencimento a professor e autonomia	144
Tabela 25. Análise de regressão entre a variável dependente engajamento e a qualidade motivacional	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Características dos seis constructos motivacionais contemporâneos31

Quadro 2. Lista de generalizações sobre o papel dos constructos sociais cognitivos, bem como as implicações para o planejamento de instruções que são comuns na literatura motivacional.....37

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1.** O *continuum* da Autodeterminação mostrando os tipos de motivação com seus estilos regulatórios, Locus de Causalidade e processos Correspondentes. Fonte: Ryan e Deci (2000)64
- Figura 2.** O modelo do autossistema do desenvolvimento motivacional, incluindo dinâmicas internas para o engajamento e dinâmicas externas que incorporam engajamento. (SKINNER et al., 2008, p. 768) 102
- Figura 3.** Análise de regressão entre a variável dependente engajamento em relação a competência, pertencimento ao professor e autonomia.144
- Figura 4.** Análise de regressão entre a variável dependente engajamento em relação à competência, pertencimento ao professor e autonomia. 145
- Figura 5.** Comparação entre as medianas das notas atribuídas pelos próprios alunos na disciplina e as notas reais dadas pelos professores..... 147
- Figura 6.** Histograma múltiplo com as diferentes freqüências das médias atribuídas pelos alunos e pelos professores 148
- Figura 7.** Os fundamentos de sustentação da Motivação autônoma161

A Percepção de Competência, Autonomia e Pertencimento Como Indicadores da Qualidade Motivacional de Alunos. 2010. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília

RESUMO

Esta pesquisa teve como primeiro objetivo examinar em uma amostra de alunos do ensino fundamental as relações entre a percepção das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e pertencimento com a qualidade motivacional avaliada pelo *continuum* da Autodeterminação, da teoria de Ryan e Deci. Português foi a disciplina selecionada. Além disso, buscou-se descobrir a relação entre a qualidade motivacional, as necessidades psicológicas básicas e a percepção de engajamento emocional pelo aluno, assim como os professores percebiam esse engajamento e como avaliaram o desempenho. Como instrumento, foram utilizados questionários em escala Likert, que focalizaram todas essas variáveis, adaptados de outros estudos e aplicados em 625 alunos de 5ª e 6ª série de uma cidade do interior do estado do Paraná. Foram atendidas todas as exigências legais de natureza ética. Os resultados indicaram que a satisfação das três necessidades psicológicas básicas favorece a presença da motivação intrínseca e as formas autorreguladas de motivação extrínseca. Todas essas formas de autorregulação são preditoras significativas de engajamento emocional. Assim, esses resultados confirmaram o postulado pela Teoria da Autodeterminação segundo a qual quanto maior a autopercepção de competência, de autonomia e de pertencimento, a qualidade motivacional aparece mais autorregulada. Da mesma forma, tanto a qualidade motivacional como a satisfação das três necessidades psicológicas foram preditores significativos de engajamento emocional do aluno. Em outras palavras, a satisfação das três necessidades psicológicas básicas previu uma motivação extrínseca mais autorregulada ou com regulação identificada e motivação intrínseca. Por último, verificou-se uma relação significativa entre a satisfação das necessidades básicas e o desempenho medido por notas, por parte dos alunos. Os resultados foram discutidos à luz da Teoria da autodeterminação, trazendo uma melhor compreensão dos principais elementos constitutivos dos processos motivacionais e sua dinâmica. As limitações do estudo foram explicitadas. Foram, finalmente, extraídas indicações para a educação, especialmente sugerindo a importância do papel do professor, ao organizar o ambiente da sala de aula, visando a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos estudantes, seu desenvolvimento e integração.

Palavras-chave: Qualidade motivacional do aluno; teoria da autodeterminação; necessidades psicológicas básicas; engajamento emocional

Students' Competence, Autonomy and Relatedness Perceptions as Indicators of Motivational Quality. 2010. 176 p. Thesis (Education Doctorate) Science and Philosophy College, UNESP, Marília.

ABSTRACT

The first aim of this study was to assess in an elementary school students' sample the relationships between basic psychological needs of competence, autonomy, and relatedness with motivational quality, according to Ryan and Deci's self-determination continuum. Another goal was to find out the relationships between motivational quality, basic psychological needs and engagement's perception by students, and how teachers perceived their students' engagement and achievement. Portuguese was the subject-matter elected in this research. As instruments, Likert-type questionnaires focusing all those variables were constructed and adapted from already existing scales and were applied to a 5th and 6th grades students sample in a Paraná inner city. All ethical requirements were fulfilled. Results showed that the fulfillment of the three basic psychological needs is linked to intrinsic motivation and to self-regulated types of extrinsic motivation. All self-regulated motivational types were significant predictors of emotional engagement. Therefore results corroborate self-determination theory regarding the outcomes of motivational quality and that fulfillment of basic psychological needs matters. Significant relationships were also found between basic psychological needs satisfaction and grades students gave to their achievement in Portuguese. Results were discussed according to self-determination theory, and a new light was shed on our students' motivational processes specific components and dynamics. Limitations of the study were pointed out. Last, but not least, educational applications were drawn from the study, especially regarding teacher's roles as to create a classroom environment that further the fulfillment of basic psychological needs, their development and integration.

Key Words: Student's motivational quality; self-determination theory; basic psychological needs; emotional engagement.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1. MOTIVAÇÃO E EDUCAÇÃO	23
1.1 Motivação: Uma retrospectiva histórica	23
1.2 Tendências atuais nas pesquisas sobre motivação.....	28
CAPÍTULO 2. A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO E OS PROCESSOS DO AUTOSISTEMA	47
2.1 Teoria da autodeterminação: Uma perspectiva organísmica dialética.....	47
2.1.1 Teoria da avaliação cognitiva	52
2.1.2 Teoria da integração organísmica	58
2.1.2.1 Regulação Externa	60
2.1.2.2 Regulação Introjetada.....	61
2.1.2.3 Regulação Identificada	61
2.1.2.4 Regulação Integrada	62
2.1.3 Teoria da orientação da casualidade.....	67
2.1.4 Teoria das necessidades psicológicas básicas	70
2.1.4.1 Necessidade de competência.....	74
2.1.4.2 Necessidade de autonomia	77
2.1.4.3 Necessidade de pertencimento	86
CAPÍTULO 3. ENGAJAMENTO ESCOLAR E AS DINAMICAS MOTIVACIONAIS	98
3.1 Influencias sociais, percepção e resultados acadêmicos	108
CAPÍTULO 4. OBJETIVOS	115
CAPÍTULO 5. MÉTODO	116
5.1 Participantes	116
5.2 Instrumentos	117

5.3 Procedimentos.....	120
5.3.1 Procedimentos éticos	121
5.4 Análise dos dados	121
CAPÍTULO 6. RESULTADOS.....	122
6.1 Propriedades Psicométricas das Escalas.....	122
6.1.1 Propriedades Psicométricas da Escala do <i>continuum</i> da Autodeterminação	122
6.1.2 Propriedades Psicométricas da Escala das Necessidades psicológicas Básicas.....	127
6.1.2.1 Escala de percepção de Competência.	127
6.1.2.2 Escala de percepção de autonomia e percepção de controle.	130
6.1.2.3 Escala de percepção de pertencimento ao professor, aos colegas e do não pertencimento	131
6.1.3 Propriedades Psicométricas da escala de avaliação do engajamento do estudante.....	136
6.2 Dados descritivos dos resultados das escalas e correlações entre as variáveis.....	137
6.2.1 Resultados das análises de correlação entre as variáveis identificadas pelo <i>continuum</i> da Autodeterminação, as necessidades psicológicas básicas e engajamento	139
6.3 Estatística inferencial.....	142
6.4 Comparações entre as notas autoatribuídas pelos alunos com as notas dadas pelos professores na disciplina.....	146
CAPÍTULO 7. DISCUSSÃO.....	149
CONCLUSÃO	156
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICES	
APÊNDICE A – Questionário aplicado ao aluno	175
APÊNDICE B – Questionário aplicado ao professor	182

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética 172

ANEXO B – Termo de Consentimento livre e esclarecido da pesquisa 174

INTRODUÇÃO

Desde longa data, estudos a respeito do que impulsiona o ser humano a agir, trabalhar, jogar, estudar, enfim, realizar atividades de toda ordem, têm mobilizado estudiosos da Filosofia, Psicologia, Pedagogia, bem como de outras ciências afins. O que motiva o ser humano a agir? O tema motivação vem sendo investigado há muito tempo e está relacionado a praticamente todos os contextos da vida humana. Sua importância nas relações familiares, profissionais e sociais é evidente. Em qualquer contexto, quer seja familiar, profissional ou social em que o ser humano esteja inserido, é muito comum ouvirmos afirmações tais como: “ele não está motivado para fazer tal atividade”, “os jovens são desmotivados”, “aquele ali é desmotivado para tudo”, “tem uma preguiça para fazer qualquer coisa”, ou, também, “ele é muito empenhado”, “faz com muita dedicação, com prazer, é muito motivado”. De certa forma, estas falas são comuns em quase todos os contextos sociais.

Embora os mecanismos motivacionais possam estar presentes em todas as situações cotidianas como na publicidade, na empresa, no setor de vendas, o ambiente educacional é um segmento que pode ser beneficiado de forma significativa por meio de intervenções baseadas em resultados de pesquisas como, por exemplo, aquelas fundamentadas na Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 2000) desenvolvidas ao longo das últimas décadas.

Mas, afinal, o que a motivação representa na vida das pessoas que tanto pode impedir quanto estimular uma ação? Qual sua importância? Qual o significado para a vida das pessoas de processo tão complexo, que influencia escolhas, caminhos, parâmetros, dirige e impulsiona suas ações? Ao longo da vida, desde a infância até a idade adulta, a motivação permeia nossa vida, nossas relações e, especialmente, nossas realizações.

Encontramos em Bzuneck (2009, p.9) uma análise bem delineada a respeito dos estudos que destacam a importância da motivação. O autor inicia apontando a origem etimológica da palavra “[...] que vem do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, deram origem ao nosso termo semanticamente aproximado, que é motivo”, confirmando, assim, que a motivação é o motivo que aciona no ser humano recursos pessoais como energia, talentos, conhecimentos e habilidades de que ele dispõe para iniciar, manter ou até

mesmo mudar o curso de uma ação. Para o autor, a motivação pode ser compreendida basicamente de duas maneiras: como um fator, ou um conjunto de fatores psicológicos, e também como um processo.

A motivação vista como processo deve ser analisada a partir do comportamento, ou seja, como o aluno estabelece uma direção cuja função principal seria ter em mente a ação a ser iniciada, ou, ainda, como estabelece suas metas de ação, além de compreender como estas ações são mantidas e integradas (PINTRICH; SCHUNK, 2002). A motivação pode ser estudada também como um aspecto ou vários, ou seja, como determinado fator pode levar a pessoa à ação como, por exemplo, o aluno estudar para ganhar um prêmio dos pais. Compreender a dinâmica motivacional no contexto educacional é fundamental.

Sendo assim, estudar a motivação em um contexto valorizado pela sociedade como um espaço importante, não apenas da socialização, mas também de desenvolvimento pessoal e social, faz-se necessário. A escola é considerada pelos pais como o caminho para superação das dificuldades vivenciadas e da própria pobreza. As famílias brasileiras ainda acreditam que ir para a escola é fundamental para alcançar seus objetivos. De acordo com dados obtidos em uma investigação realizada por especialistas do INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) (Ireland et. al., 2007), sobre a realidade da educação no Brasil, constatou-se que o brasileiro é antes de tudo um forte, usando expressão inspirada na obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha (2001). Dito de outra forma, o brasileiro, apesar das dificuldades e insucessos, insiste em permanecer na escola, o que demonstra o valor dado à educação.

Os pesquisadores coordenados por Ireland et. al.,(2007) em uma investigação do INEP e da UNESCO, após os estudos acima citados, perceberam como é difícil explicar a uma criança e aos seus pais ou responsáveis, e à própria sociedade o motivo do insucesso, da reprovação, da desmotivação do aluno para frequentar a escola, que vai ter como consequência a necessidade de refazer o ano de estudos, ou, ainda, a própria evasão. Para rompermos esse quadro, é necessário que a escola possa assumir sua responsabilidade de contribuir para despertar nos estudantes entusiasmo pela aprendizagem, pelo desenvolvimento de seus talentos, ajudando crianças e jovens a identificarem seu ideal e descobrir alternativas para alcançá-los.

Para as instituições educacionais e seus professores, construir uma escola de qualidade tem sido um desafio constante, desde o século passado até os dias de hoje. O contexto educacional brasileiro vem, ao longo dos anos, passando por várias reformulações e, apesar de alguns avanços significativos – como o acesso de um grande número de crianças à escola e da superação de algumas dificuldades ainda nos deparamos com graves problemas político-pedagógicos, socioeconômicos e familiares, entre outros (SOUZA PATTO, 1991).

Entre esses problemas, o fracasso escolar representa consequências sérias e, segundo Tollefson (2000), na tentativa de encontrar causas ou responsáveis pelo mesmo, professores e alunos podem apresentar diferentes atribuições. Primeiro, a tentativa do professor de atribuir o fracasso do aluno à falta de esforço, de interesse ou de envolvimento pessoal com a escola. Os alunos, por sua vez, tentam responsabilizar o professor, seja pelo modo como organiza suas aulas, que são pouco interessantes, com conteúdos sem utilidade e repleta de atividades difíceis, ou por outros fatores que dificultariam sua motivação para estudar.

Nesse jogo de encontrar culpados pelo fracasso, cada um desses atores assume papéis particulares, o professor deixa de se empenhar em relação ao aluno: por julgá-lo desinteressado, acredita que não vale um investimento maior. O aluno, por sua vez, sente-se desvalorizado, evita situações de aprendizagem, tornando-se apático ou reagindo de modo agressivo. Para o professor, é mais difícil fazer uma avaliação de suas aulas por acreditar que isso pode deixá-lo exposto, com sentimento de baixa autoeficácia e com dúvidas sobre sua capacidade de ensinar.

Em contrapartida, o aluno acaba por desistir das atividades de aprendizagem, tornando-se entediado, frustrado, o que traz consequências negativas para seu desempenho acadêmico e suas relações sociais, o que pode comprometer ainda mais o processo educacional (TOLLEFSON, 2000). Para a autora, esse ciclo de encontrar responsáveis, pode ser rompido na medida em que professores e alunos – e especialmente o professor – alterem suas expectativas em relação à eficácia e aos resultados obtidos.

O ponto inicial para estas mudanças necessitam vir de mudanças na expectativa de eficácia do professor. Professores com altos níveis de crença pessoal na eficácia do aluno, de que eles têm capacidade para interessar e envolver estudantes nos trabalhos escolares. [...] O desenvolvimento de altas crenças de eficácia nos professores parece ser pré-requisito para desenvolver fortes crenças de eficácia em seus estudantes. (p. 80)

Para Brophy (1999), outras dificuldades permeiam o cotidiano do professor, como, por exemplo, trabalhar com classes numerosas, a exigência do cumprimento de um currículo mínimo, a dificuldade de atender as diferenças individuais; tudo isso torna mais distante uma prática promotora de desenvolvimento e aprendizagem.

Marin (1998) constatou, a partir de resultados de estudos sobre o estado da arte da educação, que a baixa qualidade educacional em vários países é vinculada a problemas de disciplina comportamental, a trabalho educativo realizado em condições precárias, à rigidez no uso dos procedimentos didáticos, à postura dos professores frente à coerência e consistência no uso dos pressupostos teórico-práticos. Outros fatores importantes podem comprometer uma educação de qualidade. Por exemplo, professores jovens que antes pesquisavam nos diários e semanários dos professores mais experientes já não o fazem mais, por não terem esse instrumento à disposição para consulta. Este e outros fatores acabam por favorecer um trabalho solitário dos professores, dificultando as relações e as trocas de experiências. De acordo com a autora, a superação desse quadro implica em uma firme determinação do conjunto da escola em vencer, pelo menos, os principais desafios acima citados.

O aumento no quadro docente, formado para suprir a demanda crescente de novas salas de aula, também leva o quadro do magistério a situações difíceis, tais como a precária qualificação dos professores e a sua dificuldade de organizar a sequência dos conteúdos de ensino (SAMPAIO; MARIN, 2004).

A indagação de pesquisadores como Marin (1998), Sampaio e Marin (2004), Souza Patto (1991), Boruchovitch e Bzuneck (2005) e Guimarães (2009), compartilhada por nós, é sobre por que crianças e jovens, embora ávidos pelo saber, pelo convite a novas descobertas e pela necessidade de participação em diversas instâncias sociais, na escola permanecem apáticos, entediados e desinteressados. Estudos de diferentes correntes teóricas buscam compreender estas intrincadas e complexas dinâmicas do processo educacional. De acordo com Marin (1998), embora questões importantes ainda precisem ser resolvidas, como a presença da criança e do jovem na escola com qualidade, o quadro educacional nacional, apesar de ainda bastante crítico, fez grande avanço a partir da década de 60.

Compreender essa intrincada e dinâmica rede de relações entre o professor e seus alunos implica em adotar, no dizer de Aquino (1996, p. 53), “uma conduta

dialógica por parte do educador”, pois ele é o condutor do processo educacional e, como tal, deve gerenciar as diferentes ações educacionais na sala de aula, tendo em conta a flexibilização das relações professor-aluno. Ainda segundo o autor, um aspecto fundamental a ser destacado neste processo é o investimento nos vínculos concretos, como base de apoio e de partida para potencializar as possibilidades relacionais, já que o conhecimento só se realiza com e pelo outro, sendo um dos focos principais do trabalho pedagógico.

O processo de ensino e aprendizagem é bastante complexo, pois envolve uma série de fatores afetivos, cognitivos, éticos e de desempenho (MIZUKAMI, 2005). Outros estudiosos, como Marin (1998), Nóvoa (1995), Libâneo (2005), têm realizado pesquisas com objetivo de encontrar alternativas para promover uma educação de qualidade e garantir de fato a inserção de todos no processo produtivo e de desenvolvimento social. Neste contexto, os cientistas da Psicologia da Educação apontados por ex. por (BZUNECK, 2009, 2005; BORUCHOVITCH, 2009, 2004; GUIMARÃES, 2009, 2003; DECI, RYAN, 2006, 2004, 2000) têm investigado continuamente os processos mediadores e promotores do desenvolvimento global do indivíduo, buscando alternativas nos estudos sobre motivação.

Para Tollefson (2000), as diferentes dinâmicas e disposições de professores e alunos podem apresentar-se como fatores tanto incentivadores quanto limitadores da motivação escolar. Os estudos sobre as implicações dos processos motivacionais no contexto escolar como fatores determinantes de maior envolvimento dos estudantes na aprendizagem, é apontado pela literatura mundial como um caminho bastante promissor quando se analisam os problemas da escola (BORUCHOVITCH, 2004; DECI; RYAN, 2000, 1985; GUIMARÃES, 2003; WEINER, 2004; WENTZEL, 1999; WHITE, 1959). Novas pesquisas em um espaço complexo e diversificado como é a sala da aula, portanto, são pertinentes. Brophy (1999) sugere um cuidado especial nas pesquisas sobre motivação, pois as mesmas envolvem aspectos subjetivos e complexos. O autor enfatiza o cuidado que se deve ter em relação às pesquisas, que precisam acontecer de forma sistemática para evitar conclusões equivocadas.

Na revolução cognitiva que transformou a Psicologia no início dos anos 50, as discussões sobre motivação foram principalmente acerca do emaranhado de necessidades do organismo, levando em conta não apenas as experiências subjetivas do indivíduo, mas sua cognição (BROPHY, 1999). Os trabalhos mais

recentes sobre o processo de aprendizagem humana têm procurado aprofundar a compreensão sobre a motivação do aluno, como Brophy (1999), Bzuneck (2004, 2001, 1996), Boruchovitch (2004), Deci e Ryan (2004, 1996, 1985) e Guimarães (2004, 2003).

De acordo com Pintrich (2003), ao longo das últimas décadas, pesquisas psicológicas e educacionais têm procurado compreender, sob novas abordagens e perspectivas, o processo de ensino e aprendizagem. Nesta direção, a motivação do estudante passou a ter papel central nas pesquisas. Para o autor, bem como para Brophy (1999) e Deci e Ryan (2000), o estudo sobre a motivação do estudante é fundamental para o aperfeiçoamento das investigações sobre o ensino e a aprendizagem.

Por isso, tanto na literatura internacional – como a de Brophy (1999) e a de Pintrich (2003) – quanto na literatura nacional – como a de Bzuneck (2009), de Boruchovitch (2004) e a de Guimarães (2009, 2003) – o constructo da motivação é considerado como relevante no contexto da sala de aula, com ênfase especial à formação e o papel dos professores, bem como em relação ao processo de aprendizagem do aluno.

Pesquisas recentes de Bzuneck (2009), Boruchovitch (2004), Deci e Ryan (2004) e de Guimarães (2009, 2003) têm confirmado a relação recíproca entre aprendizagem e motivação, ou seja, a motivação pode causar efeito na aprendizagem e no desempenho, assim como a aprendizagem pode promover mudanças na motivação. As ciências da Psicologia e da Educação têm procurado compreender o comportamento humano e especialmente o processo motivacional sob várias perspectivas, no campo social, comportamental, afetivo e cognitivo. Essa construção histórica da teoria motivacional apresenta-se hoje como um conjunto de concepções bastante complexo.

Para Bzuneck (2009), estudar a motivação no contexto escolar é fundamental porque, além da sua já comprovada relação com aprendizagem, a mesma relaciona-se a características bastante específicas, tais como: processos cognitivos de atenção, concentração, processamento de informações, resolução de problemas, entre outros.

Avaliar como o ser humano disponibiliza seus recursos pessoais, tais como, energia, tempo, conhecimentos, habilidades, os quais lhe permitem investir em determinada atividade é parte fundamental dos estudos motivacionais. No dia-a-dia

da sala de aula, as crianças esforçam-se para desenvolver suas potencialidades e trabalham para manter e estabelecer relações interpessoais, buscar autonomia, conseguir realizar atividades de valor e alcançar sua identidade social. A forma como isso se dá está muito relacionada ao clima da sala de aula.

As experiências sociais, bem como os mecanismos de motivação, podem ter importante papel no sucesso acadêmico dos estudantes. As influências sociais, a forma como se organizam são importantes para a compreensão da motivação e da *performance* acadêmica, por isso têm sido bastante estudadas (WENTZEL, 1999 p. 76): “Os processos motivacionais são definidos como um conjunto de crenças e emoções inter-relacionadas que dirigem o comportamento”. Para a autora, é importante pesquisar os mecanismos e processos que possam esclarecer com mais precisão a influência social sobre a motivação em sala de aula. Ela postula a influência do mundo social sobre os resultados acadêmicos dos estudantes e propõe o estudo das crenças motivacionais, estudadas a partir das metas pessoais, das crenças sobre habilidade, controle e causalidade.

No desenvolvimento humano, os fatores motivacionais orientam as escolhas, a definição de objetivos, o empenho, o esforço e a persistência na atividade. De acordo com Pintrich e Schunk (1996), o fato de as pessoas serem ativas ou passivas, inertes ou construtivas, não se restringe apenas a fatores biológicos, mas deve ser levada em conta a multiplicidade de fatores sociais, nos diferentes contextos nos quais as atividades humanas acontecem.

No ambiente escolar, a motivação tem sido investigada como um importante fator desencadeador de aprendizagem de qualidade, tendo em conta que um estudante motivado é aquele que está envolvido, atento, enfrenta tarefas novas e desafiadoras, busca novas estratégias para solucionar problemas. Em contrapartida, um estudante desmotivado demonstra tédio, desinteresse e pouco engajamento durante as atividades desenvolvidas na sala de aula (Bzuneck, 2009).

A motivação se apresenta como um determinante crítico no processo de desenvolvimento e de aprendizagem (GUIMARÃES, 2004; BORUCHOVITCH, 2004). Para as autoras, um estudante motivado demonstra, além dos aspectos citados por Bzuneck (2009), um alto nível de empenho nas atividades de aprendizagem, tanto para iniciá-las quanto para mantê-las. Demonstra entusiasmo em suas participações, satisfação em função de desempenhos positivos, disposição para superar barreiras e desafios a ele apresentados.

Estudos realizados nas últimas décadas, com os de Brophy (1999), Deci e Ryan (2004) e Pintrich (2003), mostram que a motivação do estudante para agir adequadamente no domínio acadêmico da sala de aula tem sido identificada como uma meta primária para aquisições escolares. A motivação acadêmica e social dos estudantes pode ser influenciada por inúmeros fatores, tais como o clima da sala de aula, a estrutura de autoridade do professor, o estabelecimento de oportunidades para desenvolver competências, autonomia e habilidades, o sistema de recompensas, as avaliações, a inserção efetiva no grupo e o sentimento de pertencer, todas como possíveis promotoras da qualidade motivacional do estudante (BROPHY, 1999).

A orientação do professor como estimulador ou controlador, na medida em que ele acredita ou não na importância de oferecer liberdade aos alunos para participar de tomada de decisões para desenvolver a autonomia dos mesmos, também afeta a motivação. Ainda no domínio das relações interpessoais, relativo ao fortalecimento do sentimento de pertencimento, as pesquisas têm identificado uma influência positiva sobre o resultado motivacional do aluno.

O processo motivacional, sendo assim, é fundamental, porque inicia, dirige e integra o comportamento, sendo considerado como um dos principais determinantes do modo como a pessoa se comporta. A motivação afeta a atenção, a percepção, a memória, o pensamento, o comportamento social, emocional, a aprendizagem, o engajamento e o desempenho (STIPEK, 1996).

As publicações sobre motivação educacional no Brasil, segundo Boruchovitch (2004), Bzuneck (2009) e Guimarães (2009, 2003), ainda são em número reduzido. Existem alguns poucos núcleos de pesquisa, que têm se concentrado no estudo de diferentes técnicas de coleta de informações. Estes têm procurado identificar: fatores que levam ao decréscimo motivacional dos alunos conforme avançam nas séries, a importância do estilo motivacional do professor, do clima da sala de aula, do senso de autoeficácia do professor e do aluno, entre outros importantes temas. Os resultados destas e de outras pesquisas, incluindo as estrangeiras Brophy (1999) e Deci e Ryan (2004), permitem-nos pelo menos duas conclusões iniciais: (1) a importância de os professores se apropriarem dos conhecimentos e resultados já obtidos, transferindo-os para o contexto dinâmico da sala de aula; (2) a necessidade de um número mais significativo de pesquisas para conclusões e elaboração de um

corpo teórico consistente, resultando em um conjunto de estratégias de ensino-aprendizagem mais apuradas.

A necessidade de novas pesquisas educacionais sobre as dinâmicas motivacionais e o contato com novas teorias da área, em especial no contexto educacional, permitiram-nos vislumbrar a possibilidade de encontrar respostas para algumas questões que, ao longo do exercício do magistério, ministrando a disciplina Psicologia da Educação, têm se mantido constante. Qual ou quais os melhores caminhos para a construção de uma educação de qualidade? Que teoria – ou teorias – daria conta de responder com maior eficácia às demandas para a aprendizagem e o desenvolvimento dos nossos alunos? Quais as estratégias para solucionar os constantes aumentos de indisciplina e desmotivação do aluno para aprender e do próprio professor para ensinar, ou mediar o processo de ensino-aprendizagem?

Embora estas sejam questões bastante amplas, algumas podem ser melhor equacionadas. A possibilidade de maior compreensão para os problemas levantados pode ser concretizada a partir de investigações do espaço dinâmico e multivariado que é a sala de aula, com base não apenas na prática diária do professor, mas também no conjunto de constructos que dão suporte teórico a esta prática.

Durante o meu mestrado, optei por estudar e investigar a origem das relações de respeito mútuo entre professor-aluno. A partir deste trabalho, busquei compreender e estabelecer qual o clima da sala de aula e em especial o tipo de interação professor-aluno que melhor favoreceria estas relações, bem como a integração, o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. Embora tenhamos obtido resultado importante sobre possibilidades e direções para o estabelecimento de padrões de interação professor-aluno, mais funcional no que diz respeito às relações de respeito mútuo e de disciplina comportamental, também confirmado por outras pesquisas, como as de Menin (1996), Yve de La Taille (1998), Aquino (1996), Macedo (1996), algumas questões ainda permaneceram. Entre elas, as questões relacionadas à motivação no contexto educacional têm me chamado atenção. O que leva um aluno a iniciar uma ação? O que o mantém ativo e persistente em determinada atividade? Em outras palavras, como os mecanismos motivacionais funcionam e interferem no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos nossos estudantes?

Ao decidir pelo tema a ser investigado no doutorado, a minha opção pelos estudos sobre motivação no contexto escolar já estava definida. Uma teoria da motivação atraiu-me de forma especial: a Teoria da Autodeterminação. Nela, vislumbrei a possibilidade de encontrarmos uma parte significativa das respostas para alguma destas questões. A leitura da mesma motivou-me para investigar de que modo as necessidades psicológicas básicas de pertencer, de competência e de autonomia, um dos constructos básicos da Teoria, podem influenciar na qualidade da motivação do aluno, tendo como consequência uma aprendizagem de qualidade.

Para a Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 2000, 1985; REEVE, DECI; RYAN, 2004) a satisfação de três necessidades psicológicas básicas – autonomia, competência e pertencimento – são essenciais para a integração de uma série de fenômenos empíricos. De acordo com os autores, a satisfação dessas três necessidades psicológicas básicas é condição fundamental para o desenvolvimento psicológico e o estabelecimento da qualidade da motivação humana.

Ainda de acordo com a Teoria da Autodeterminação proposta por Deci e Ryan (2004, 2000, 1985), o ser humano tem uma tendência natural, inata e construtiva para o desenvolvimento, por meio da qual ele busca cada vez mais uma elaboração e integração do seu próprio *Self* (eu), a partir das inúmeras e importantes inserções com o contexto social. A atualização das potencialidades humanas acontece, desta forma, a partir da expressão da construção de suas capacidades, da síntese e organização do conhecimento, juntamente com a personalidade do indivíduo na interação com o ambiente social.

Esse desenvolvimento se inicia a partir dos primeiros contatos do bebê com o mundo a sua volta, e durante todo o processo de desenvolvimento humano a interação do mesmo se dará dentro de um ambiente organizado, que disponibiliza valores culturais, prioridades, metas, aspirações, sinalizando quais são os comportamentos adequados e inadequados. A partir da interação estabelecida entre a pessoa e seu ambiente, pode ocorrer uma integração de valores e interesses que leva a uma unidade entre o *Self* e a comunidade. Esta integração se dá por meio de uma transformação mais ampla, na qual a regulação acontece dentro do próprio indivíduo. Dependendo de como esta integração é vivenciada, será construída uma base para o senso do *Self*, senso de totalidade, vitalidade e integridade. É importante destacar que as ações do indivíduo serão norteadas de acordo com o senso de *Self* obtido (DECI; RYAN, 2000).

Nesta perspectiva, o ambiente social pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento e a integração para a qual o ser humano está dotado ou propenso ou, ainda, interromper e fragmentar este processo, culminando em comportamentos e experiências (DECI; RYAN, 2004). Compreender de que forma estes valores atuam, se de forma isolada ou em interação com outros, e o que leva o aluno a envolver-se e manter-se ativo ou não no processo de aprendizagem é parte fundamental do que Pintrich (2003) denomina de ciência da motivação.

Os estudos sobre motivação desenvolvidos por Deci e Ryan (2004, 2000, 1985) na década de 70 levaram-nos a concluir que as pessoas têm necessidade de se sentir competentes e autodeterminadas, ou seja, intrinsecamente motivadas. Os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca dentro da Teoria da Autodeterminação são considerados fundamentais para a compreensão acerca do desenvolvimento e da aprendizagem. Na motivação intrínseca, a satisfação é inerente ao próprio comportamento e representa, segundo os mesmos autores, a base para o crescimento saudável, a integridade psicológica e a coesão social.

Em contraposição, na motivação extrínseca as ações são orientadas por contingências externas, ou seja, por controles como reforço e punição. O estudante normalmente realiza seu trabalho escolar com objetivo de obter uma recompensa como, por exemplo, o reconhecimento dos pais, um prêmio oferecido pelo desempenho satisfatório; ou, ainda, procura evitar determinada punição ou consequência negativa pelo não cumprimento das recomendações pelo professor. Segundo Guimarães (2003) e Harackiewicz e Elliot (1993), como consequência desta relação instrumental o aluno realiza as atividades educacionais com pouca persistência e pouco envolvimento.

Com o aprimoramento teórico alcançado pelos estudos empíricos realizados, Deci e Ryan (2004, 1985) constataram que a relação entre a motivação intrínseca e a extrínseca colocada em pólos opostos não corresponde à realidade, levando-os a formularem uma tipologia mais abrangente e complexa da motivação extrínseca. Esta apresenta, em alguma medida, ações autodeterminadas. Nesta perspectiva, são identificados quatro tipos de motivação extrínseca que variam no grau de autodeterminação e estariam dispostas em um *continuum*, desde comportamentos totalmente controlados por regulações externas até formas mais autodeterminadas da motivação extrínseca, culminando na motivação intrínseca. Tais estudos levaram os autores a concluir que a motivação intrínseca e as formas autodeterminadas de

motivação extrínseca apresentam-se como caminho promissor para o envolvimento dos estudantes com a escola e com seu próprio desempenho.

Sendo assim, pesquisar a relação entre a qualidade da motivação do aluno e a autopercepção de competência, autonomia, pertencimento e engajamento do aluno, é um objetivo que acreditamos importante na busca de respostas às inúmeras questões quanto a um ensino e aprendizagem de qualidade. Este trabalho, portanto, buscou compreender, por meio de questionários de autopercepção aplicados a alunos a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, se há uma relação entre a percepção do aluno quanto a sua competência, autonomia, pertencimento e engajamento com sua qualidade motivacional disposta no *continuum* da autodeterminação.

Para uma fundamentação deste estudo, optamos por iniciar com uma revisão das pesquisas mais atuais sobre motivação, que serão apresentadas no capítulo dois. A Teoria da Autodeterminação, suas miniteorias, com um destaque especial para a miniteoria das necessidades psicológicas básicas, e as orientações motivacionais extrínsecas e intrínsecas serão apresentadas no capítulo três. Engajamento escolar, a importância dos recursos do autossistema de Klem e Connell (2004), as autopercepções, serão apresentados no capítulo quatro. No quinto capítulo, os objetivos do trabalho; no sexto, os procedimentos metodológicos; no sétimo, os resultados e, por fim, a discussão e a conclusão.

CAPÍTULO 1

MOTIVAÇÃO E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, será apresentada, inicialmente, uma retrospectiva histórica do conceito de motivação e sua evolução teórica. A seguir, serão apresentadas tendências atuais e estudos que têm sido desenvolvidos nas últimas décadas, sublinhando primeiramente um quadro organizado por Graham e Weiner (1996) sobre as características principais dos seis constructos da motivação contemporânea. A seguir, será apresentado sete questões e problemas destacados por Pintrich (2003) como norteadores das investigações sobre o que ele denomina de ciência da Motivação. Em linhas gerais, os constructos motivacionais apresentados focalizaram, em especial, o contexto escolar, refletindo sobre a relação entre motivação, aprendizagem e ensino, considerando que, a partir de resultados de pesquisas empíricas, como as de Deci e Ryan (2004, 2000), entre outras, a motivação vem sendo considerada um importante fator desencadeador de aprendizagem de qualidade.

1.1 Motivação: Uma retrospectiva histórica

O século XX foi rico em investigações sobre o comportamento humano. Neurocientistas, filósofos e psicólogos estudaram-no sob diversas perspectivas. Sabemos que a História é um processo, por isso em constante construção, assim como os estudos científicos que, ao longo do tempo, se desenvolvem, evoluem, amadurecem e se aperfeiçoam (GRAHAM; WEINER, 1996). As teorias psicológicas sobre motivação são inúmeras e complexas; sendo assim, é importante situar, mesmo que de forma breve, as que antecederam as pesquisas contemporâneas e que certamente contribuíram de algum modo para seu avanço, o que é feito nesta seção. Naturalmente, cada grupo de pesquisadores investigou, a seu tempo, os

mecanismos motivacionais sob determinada perspectiva e de acordo com sua tradição e formação científica.

Compreender a evolução dos mecanismos que acionam e desenvolvem o comportamento humano, nos diversos contextos sociais em que ele está inserido, encontrar respostas para algumas questões como “por que uma pessoa escolhe executar determinada atividade?”, “por que permanece nela ou dela desiste facilmente?”, “o que a sustenta na atividade?” é fundamental para a construção de princípios e constructos que possam contribuir para seu desenvolvimento global, cognitivo, afetivo e social. Investigar, estudar os processos e fatores que impulsionam e definem o comportamento humano, ou mais precisamente, compreender os mecanismos da motivação é considerado por vários estudiosos como fundamental – dentre os quais destacamos Bzuneck (2009), que enfatiza especificamente a importância do estudo sobre motivação no contexto educacional, nosso foco de investigação nesse trabalho.

Ao longo do processo evolutivo da espécie humana, as aprendizagens tornaram-se mais complexas e ricas, concomitantes com o desenvolvimento do córtex cerebral, evoluindo em relação às formas inatas encontradas em outras espécies, que chegaram a superá-las (LIEURY; FENOUILLET, 2006). Muitos dos ativadores do comportamento humano permanecem por vezes ocultos, mas dentre os principais precursores que buscaram desvendar parte desses mecanismos podemos citar Freud (1980), proponente do inconsciente como reservatório de pulsões, em especial as sexuais. Os instintos seriam a grande força propulsora dos indivíduos, os quais teriam sede no inconsciente, chamado de “id”, sendo os principais acionadores da motivação.

Estudos mais recentes, tanto provenientes da Neurobiologia quanto da Psicologia, identificaram como centro das pulsões de Freud uma área no cérebro chamada de ‘hipotálamo’, com zonas especializadas, que dão origem à fome, à sede, à busca do parceiro sexual, ao sono. Estas áreas ativam, também, a necessidade de fuga e medo em situações de tensão ou risco. No ser humano, têm sido identificadas áreas que ativam diversos comportamentos, conforme mostram estudos realizados tanto com animais como também com humanos. Tais estudos mostram, ainda, que os neurotransmissores cumprem um papel da maior importância para as ações do indivíduo (LIEURY; FENOUILLET, 2006). Assim, podemos observar que investigações cada vez mais complexas têm demonstrado

que o comportamento humano não é resultado de uma e isolada função, mas, sim, ocorre a partir de um conjunto complexo de fatores e processos, possibilitando uma compreensão cada vez mais elaborada e efetiva.

Segundo Maher e Meyer (1997), Freud e seus seguidores foram os primeiros a enfatizar a importância dos mecanismos motivacionais dentro de uma perspectiva de ciência natural. Kurt Lewin, Henry Murray, Clark Hull e Gordon Allport foram também os que contribuíram inicialmente para as pesquisas sobre motivação (MAHER; MEYER, 1997). Segundo estes mesmos autores, outra geração de pesquisadores que colocou motivação no centro dos estudos, estabelecendo-a como um tópico valioso dentro da Psicologia, incluiu David McClelland, em particular, seguido por Jack Atkinson, Julian Rotter, Albert Bandura, Bernard Weiner, Edward Deci e muitos outros. Em relação às contribuições dos autores acima citados, Maher e Meyer (1997 p. 378) salientam que “Suas contribuições para a conceitualização da motivação e suas causas são ainda influentes” .

As primeiras investigações científicas a respeito da motivação datam dos anos 30, e envolviam pesquisas experimentais, desenvolvidas em laboratório, conduzidas com animais (MARTINI; BORUCHOVITCH, 2004). Conforme os autores, estas investigações delimitaram um período mecanicista sobre motivação, cujo foco principal concentrava-se em impulsos, necessidades e o conceito de homeostase, instintos que indicavam uma propensão inata, como origem da ação. Segundo Brophy (1999), neste período, com exceção de William James, poucos teóricos fizeram referência às experiências subjetivas humanas.

Graham e Weiner (1996 p. 65) consideram que os estudos iniciais sobre motivação, com fundamentação inatista, devem ter ocorrido, “[...] primeiro, de uma análise da motivação (a origem do latim de motivo significa ‘para mover’), a qual foi vinculada com pesquisas sobre os motores do comportamento e foi associada com conceitos mecânicos [...]” . Segundo os autores, o foco principal dos pesquisadores de 1930 a 1950 foi buscar compreender o que move uma pessoa do estado de descanso ou inércia para a ação, para a atividade. Os pesquisadores da época buscaram responder a essas questões, inicialmente, a partir de pesquisas de privação de alimentos e de água em ratos e da curiosidade em macacos, para tentar identificar qual a influência do desequilíbrio e da privação sobre o comportamento.

Uma nova abordagem começa a partir da década de 50 do século XX, com a teoria comportamental, que desenvolveu suas pesquisas com base no

condicionamento clássico e no condicionamento operante (WOOLFOLK, 2000). Buscando inclusive, dentro das contingências de reforçamento, identificar e classificar incentivos e estímulos reforçadores mais potentes, bem como condições punitivas contingentes. Tendo em conta que as pessoas reagem de formas diferentes aos mesmos estímulos, os resultados dessa tentativa acabaram tornando-se infrutíferos (BROPHY, 1999).

Segundo Brophy (1999), entre as primeiras teorias motivacionais a emergir como alternativa à teoria do reforço destaca-se a teoria das necessidades. O comportamento é explicado como resposta às necessidades que tanto podem ser inatas e universais, tais como autopreservação, fome, sede, ou adquiridas em um ambiente no qual as experiências culturais são desenvolvidas de modos diferentes em cada pessoa em termos de realização pessoal, afiliação e poder (BROPHY, 1999).

Uma importante abordagem das necessidades é a humanista de Maslow (1970), na qual o autor estabelece uma hierarquia das necessidades. De acordo com Brophy (1999), dentre as teorias das necessidades, esta se destacou de forma especial junto aos professores, que perceberam, aí, uma possibilidade de melhor compreender o comportamento dos estudantes e de planejar intervenções motivacionais. Esta teoria postula que os seres humanos possuem uma série de necessidades que poderiam ser organizadas em hierarquias, que variam desde as necessidades consideradas mais importantes para a sobrevivência e segurança, de nível mais baixo, a necessidades de nível mais elevado (WOOLFOLK, 2000).

Para Maslow (1970), a busca da satisfação das necessidades de nível mais alto, como o saber, necessidades estéticas e de autorrealização, classificadas por necessidades de “ser”, pressupõe a satisfação das de níveis mais baixos, como as fisiológicas, as de segurança, as de pertencer, de amor e de estima – esta última classificada como necessidade de carência. Esta teoria teve, a seu tempo, uma contribuição importante, especialmente no nosso contexto educacional, pois, ao oferecer-nos a possibilidade de olhar a pessoa como um todo, também nos alertou para o fato de que crianças que chegam com fome e outras necessidades fundamentais na escola apresentarão baixa ou nenhuma motivação para aprender. Ainda na teoria humanista, Rogers e Stevens (1976) destacam a importância das fontes intrínsecas da motivação, como a “tendência realizadora inata” da pessoa.

Avaliando as duas tendências, a comportamental e a das necessidades, Brophy (1999) sintetiza explicando que a teoria do reforçamento postula uma atividade motivada a partir de pressões externas, de incentivos, enquanto que a das necessidades postula uma atividade motivada a partir de necessidades internas. Ainda segundo o autor, embora alguns teóricos continuem usando o termo necessidade, há uma tendência entre os estudiosos da área para caracterizá-la como mais situacional, como, por exemplo, o conceito de metas.

Aos poucos, os teóricos da motivação, considerando que seres humanos são naturalmente ativos, foram confirmando que, além das pressões externas, o ser humano organiza suas ações de forma proativa, escolhendo suas atividades e o motivo pelo qual deseja executá-las. As teorias da motivação procuram responder a estas questões levando em conta, entre outros fatores, as metas e a cognição (BROPHY, 1999).

A partir das décadas de 60 e 70, quando os estudos já estão sendo desenvolvidos com seres humanos, em situações naturais ou de laboratórios, a cognição humana, bem como as experiências subjetivas da pessoa e os aspectos sociocognitivos, passam a ter papel central nas pesquisas. A partir daí, vários estudos têm sido desenvolvidos para explicar a motivação humana, em especial em contextos de realização, como a sala de aula.

Em síntese, as principais abordagens sobre motivação até as décadas de 60 e 70 do século XX, de acordo com Brophy (1999, p. 66) foram as “[...] teoria associacionista (John Watson), a teoria de drive (Hull e Spence), a teoria cognitiva (Kurt Lewin e John Atkinson) e a teoria psicanalítica (Sigmund Freud)”. Entre os principais temas analisados neste período, destacaram-se “[...] o comportamento exploratório, afiliação, equilíbrio (dissonância), frustração e agressão. Além disso, a motivação foi relacionada com outras áreas do processo de aprendizagem, como percepção e memória” (BROPHY, 1999, p. 66).

A importância da contribuição dos postulados iniciais sobre motivação humana é indiscutível; entretanto, Brophy (1999) e Bzuneck (2009) destacam a importância das concepções contemporâneas que conduzem as investigações mais recentes sob uma perspectiva sociocognitiva, que leva em conta afeto e personalidade, refletindo um indivíduo ativo, dinâmico, inserido em um contexto socioemocional.

A área da Psicologia que estuda a motivação humana tem feito progressos significativos, criando teorias e desenvolvendo pesquisas sobre a motivação na sala de aula, dando ênfase a situações atuais do contexto da sala de aula, focando em especial sobre atividades de aprendizagem mais do que de recreação (BROPHY, 1999). Na próxima seção, serão apresentadas algumas das principais teorias motivacionais contemporâneas, com foco especial na perspectiva sociocognitivista.

1.2 Tendências atuais nas pesquisas sobre motivação no contexto escolar

As teorias que surgem após o início do desenvolvimento das teorias cognitivistas da motivação, a partir das décadas de 60/70 do século XX, evoluíram e refinaram seus estudos, concentrando-os sobre o comportamento humano, desenvolvendo princípios que levam em conta as experiências subjetivas dos aprendizes. Estes também incluem conceitos como reforço e necessidades – estes como mediadores do processo de aprendizagem. A partir de então, o pensamento como determinante do comportamento passa a ser o foco de estudo (SCHUNK, 1996). Entre os pressupostos principais das abordagens cognitivistas, destaca-se a idéia de que as pessoas reagem não aos eventos especificamente, mas à interpretação que deles fazem (BZUNECK, 2009).

Experiências subjetivas como a cognição humana, também passam a receber um maior número de pesquisas, tendo em vista uma melhor compreensão da motivação. Pesquisadores contemporâneos têm estudado os eventos motivacionais no contexto das interações interpessoais, olhando a motivação como um constructo teórico por meio do qual se pode compreender o início, a direção, a intensidade e a persistência do comportamento, especialmente do comportamento dirigido à meta (BROPHY, 1999).

No contexto educacional, as investigações sobre motivação que optam pelo estudo com foco no aluno e no professor, vêm dando ênfase aos aspectos cognitivos ou pensamentos, como metas, percepções, crenças, atribuições, percepções de competência e crenças de autoeficácia (BANDURA et al., 2008; BANDURA, 1997; GRAHAM; WEINER, 1996; WEINER, 1990). O componente

afetivo também constitui parte integrante da motivação do aluno (WEINER, 2004). A partir da década de 1990, os temas abordados sobre motivação concentraram-se sobre “[...] cognição (por ex. atribuições causais), diferenças individuais na motivação (necessidade para realização) e influências ambientais sobre motivação (contextos competitivos versus cooperativo)” (GRAHAM; WEINER, 1996, p. 67).

Ao longo das últimas décadas, as teorias sobre motivação destacaram a centralidade dos fatores sociais, bem como apontaram para diferenças nos níveis de crenças e capacidades dos indivíduos. As abordagens sociocognitivistas, além de identificarem as autopercepções, como o senso de autoeficácia e de competência, as orientações de metas e a autonomia como fortes indicadores de motivação e *performance* na escola, têm defendido, também, a existência de duas orientações motivacionais, a intrínseca e a extrínseca, sendo estas tratadas como interativas e não aditivas (DECI; RYAN, 2004, 1985).

A revolução dos modelos cognitivos na Psicologia tem conseqüentemente, obtido avanços significativos e norteado pesquisas com ênfase no contexto social. Pesquisadores como Brophy (1999), Deci e Ryan (2004), Bandura et al. (2008), Furrer e Skinner (2003), Boruchovitch (2004) e Guimarães (2003, 2010) têm desenvolvido seus estudos destacando a importância dos fatores contextuais, com um renovado interesse sobre as necessidades e motivos que levam à ação, examinando a interação entre estes e os fatores contextuais.

Antes de apresentarmos as principais teorias da atualidade, optamos por iniciar com uma abrangente e importante reflexão realizada por Pintrich (2003 p. 668), sobre o que ele denomina de ‘ciência da motivação’. Para o autor, o termo ciência confere credibilidade às investigações e implica em três aspectos fundamentais. Primeiro, o uso do termo ciência indica que pesquisas sobre o comportamento humano, e neste caso sobre motivação, podem e devem ser abordadas dentro de uma perspectiva científica, enfatizando que “[...] nossas generalizações necessitam ser apoiadas por boas evidências empíricas alinhadas com raciocínio conceitual e teórico sobre a natureza da motivação” .

O segundo aspecto, considerando que o comportamento humano é complexo e multifacetado, convida a uma abordagem multidisciplinar para refletir sobre as questões da ciência motivacional. As áreas da cognição e da motivação humana seriam especialmente beneficiadas com a extração de conhecimentos de áreas como, a Antropologia, Sociologia, Filosofia, Neurociência, e da própria Psicologia. O

terceiro aspecto diz respeito a pesquisas baseadas na utilidade prática. Isto significa que, além da construção do conhecimento teórico básico, as pesquisas, em especial as sobre motivação no espaço da sala de aula, devem preocupar-se com sua importância para a prática educacional. Em suma, as pesquisas sobre o comportamento humano, a motivação em especial, devem ser abordadas sob uma perspectiva científica e multidisciplinar, além de valorizar e desenvolver, de forma adequada, pesquisas inspiradas nas necessidades do contexto da sala de aula, tendo em vista a própria prática educacional (PINTRICH, 2003).

Em relação a esta última questão, Stokes (1997, apud PINTRICH, 2003) salienta que há uma falsa dicotomia entre a pesquisa unicamente teórica e a pesquisa prática e sugere duas dimensões a serem desenvolvidas: uma com meta de obter compreensão científica, e a outra com objetivo de compreender sua utilidade prática. Em função dessa falsa dicotomia, Pintrich (2003) propôs a organização de diferentes tipos de pesquisa na ciência motivacional. A Pesquisa Básica Pura, que chamou de quadrante de Bohr, indica um forte interesse na compreensão científica e muito pouco na sua aplicação prática; o quadrante de Pasteur, que implica interesse em ambos os tipos de pesquisa – tanto na básica, focada na compreensão científica, quanto na focada na utilidade prática. Existe, ainda, o quadrante de Edson, chamado de Pesquisa Aplicada Pura, cuja finalidade principal é a prática. O quadrante de Pasteur, de acordo com o autor, deveria ser o mais utilizado, pois contempla os dois aspectos: o teórico e o prático. Esta definição dos tipos de pesquisas, em termos de quadrantes, pode auxiliar na organização das investigações científicas, tendo claro o caminho a ser percorrido e quais seus objetivos.

Ao realizarmos esta revisão sobre as perspectivas contemporâneas das teorias motivacionais, destacamos teóricos que realizaram importantes revisões sobre constructos da motivação, entre eles, destacamos o trabalho de Débora Stipek (1996) no qual ela investiga as relações entre motivação e instrução, e o de Sandra Graham e Bernard Weiner (1996) no qual, fazem uma revisão sobre as principais teorias e princípios da motivação. Graham e Weiner (1996) organizaram em forma de quadro uma revisão dos seis constructos contemporâneos sobre motivação relacionados ao esforço para realização e suas características principais, que são apresentados no quadro 1.

Constructos	Teóricos	Assunções Básicas	Variáveis Independentes	Resultados empíricos	Sobreposição teórica
Autovalor	Covington (1984, 1992)	Auto-aceitação (valor) esta realizando na escola com alta habilidade	Causas do fracasso e do sucesso	Estudantes usam desculpas, auto-handicapping e falso esforço para proteger sua percepção de alta habilidade	
Auto-eficácia	Bandura (1991) Schunk (1989, 1991)	Percepções que 'pode' estão entre os principais determinantes da motivação e da <i>performance</i>	Autopercepção de 'poder' pelos significados de experiências de aprendizagem específica e modelação	Indução da crença de que "eu posso" dentro da modelação, persuasão, etc., incentivando a <i>performance</i>	
Desamparo aprendido	Seligman (1975) Dweck e Leggett (1988)	Percepção que "não pode" conduzir os déficits motivacionais, cognitivos e afetivos	Fracasso não contingente, diferenças individuais, valor das crenças causais	A crença de que "eu não posso" está associada a desistir face ao fracasso e a depressão. Crianças podem ser diferenciadas como "orientada para domínio ou fracasso"	Envolvimento na tarefa = domínio = motivação intrínseca
Tarefa vs ego envolvimento	Nicholls (1978, 1984)	Ambientes de aprendizagem diferentes eliciam um foco sobre qualquer um dos dois, tarefa ou comparação de si próprio com os outros	Instruções de tarefa	Envolvimento na tarefa conduz a grande persistência e mais afetos positivos do que ego envolvimento.	Ego envolvimento = Meta <i>performance</i> = estrutura competitiva
Motivação intrínseca vs extrínseca	Lepper et al (1973), Deci e Ryan (1985)	Pessoas têm tendência inata para lutar pela autodeterminação e competência	Reforços contingentes, instruções da tarefa	Percepção de reforços como controlador (mais do que informacional) decrece a motivação intrínseca	
Metas cooperativas vs competitivas	Deutsch (1949) Ames (1984)	Incentivos ou estruturas de metas diferentes eliciam distintas orientações motivacionais	Estrutura interpessoal de <i>performance</i> da tarefa e avaliação	Metas cooperativas resultam em <i>performances</i> mais altas e auto percepção mais acurada	

Quadro 1 - Características dos seis constructos motivacionais contemporâneos

Fonte: Graham e Weiner (1996) In Handbook of Educational Psychology, Berliner, D.C. e Calfee, R.C.

A apresentação da organizado realizada por Graham e Weiner (1996), dos seis principais constructos contemporâneos sobre motivação, os quais vêm sendo amplamente pesquisados pela psicologia educacional, teve como objetivo visualizar estas perspectivas sob o ponto de vista de outros autores. Estes estudos têm colocado seu foco principal nas crianças em idade escolar, bem como, sobre as implicações da motivação na sala de aula.

O modelo selecionado para esta apresentação, foi o organizado por Pintrich (2003). Neste, ele apresenta sete questões relacionadas à motivação, com objetivo de refletir sobre como os constructos teóricos e pesquisas da área vêm encontrando respostas às mesmas. O que o estudante quer? O que motiva o estudante na sala de aula? Como fazer os estudantes obterem o que eles desejam? Como levar os estudantes a saberem o que eles querem ou o que os motiva? Como levar da motivação para a cognição e da cognição para a motivação? Como a motivação muda e se desenvolve? Qual é o papel do contexto e da cultura?

Para cada uma destas questões, o autor busca conhecimentos já obtidos por meio de pesquisas e aponta direções presentes e futuras para o que ele chama de “ciência da motivação” conceito que será utilizado neste trabalho. Ao final desta revisão será apresentada em forma de tabela a revisão de Graham e Weiner (1996).

A primeira questão: **“o que o estudante quer?”** (PINTRICH, 2003, p. 669), reflete sobre o que desencadeia a ação do aluno (energiza) e em relação a quais tarefas (direção). Este tem sido um tema importante para as pesquisas sobre motivação. Uma questão importante e central para a apresentação de alternativas a esta pergunta, de acordo com Higgins e Kruglanski (2000), é investigar o que o indivíduo quer, levando em conta se há alguma necessidade básica por trás desse querer. Os autores alertam também, para a importância de se estabelecer critérios que deixem claro o que significa uma necessidade ou querer. Para eles a ciência motivacional está relacionada com a natureza e funções do querer e de suas relações com o conhecimento, sentimento e o fazer. Portanto, “deve-se investigar as raízes de questões como: o que, de fato, é o querer básico da pessoa? O que representa este inter-jogo entre os fatores biológicos e a socialização na determinação do querer de um indivíduo?” (HIGGINS; KRUGLANSKI, 2000, p. 03) Estas e outras questões devem ser estudadas para obtenção de respostas mais precisas em relação à questão ‘o que o estudante quer? Pesquisas como as de Eccles e Wigfield (2002), de Pintrich e Schunk (2002) e de Deci e Ryan (2004) têm

buscado compreender esta questão do ponto de vista dos modelos que focam sobre constructos sóciocognitivos.

Entre as teorias que tem buscado compreender e integrar a força dos fatores sociais e cognitivos, bem como, examinar quais necessidades estariam norteando o comportamento, destacamos a teoria da Autodeterminação, que postula que a ação do indivíduo está relacionada à satisfação de três necessidades psicológicas básicas, chamadas de competência, autonomia e pertencimento. Os proponentes desta teoria, Deci e Ryan (2004, 2000), acreditam que, o que leva o aluno a iniciar determinada atividade é a satisfação destas necessidades, mediadas por constructos cognitivos sociais, tais como percepção de competência, controle de crenças, estilos regulatórios e ambientes da sala de aula. Para Eccles e Wigfield (2002) isto tem uma importante implicação prática, ou seja, que as diferentes práticas ambientais e instrucionais podem ser organizadas para propiciar a satisfação ou não, das necessidades psicológicas básicas dos estudantes, bem como influenciar sua motivação.

Outra abordagem baseada nas necessidades, que busca compreender o que o estudante quer é a proposta por Covington (2004), que, ao contrário da Teoria da Autodeterminação, postula uma necessidade única, a do autovalor pessoal. Segundo o autor, o aluno inicia e dá sequência a uma atividade em função da manutenção de seu autovalor. Em sintonia com o constructo cognitivo-social, a percepção de competência e atribuições funciona como mediador importante entre o comportamento e o autovalor. Além disso, este modelo valoriza os fatores afetivos, como as emoções, e motivos realizados, tais como necessidades para o sucesso ou medo do fracasso (COVINGTON, 2004; COVINGTON; DRAY, 2002). Os modelos que postulam a necessidade do autovalor têm buscado compreender de que modo o autovalor ou valor próprio pode influenciar a motivação, o afeto e o comportamento em relação a diferentes contingências e importância pessoal. Pesquisas futuras poderão contribuir para esclarecer sobre as dinâmicas do autovalor e das realizações e suas possíveis inconsistências (PINTRICH, 2003).

Ainda na tentativa de compreender o que leva uma pessoa a iniciar uma atividade, McClelland e colaboradores (1953, apud PINTRICH, 2003) pesquisaram três necessidades que apresentam alguma semelhança com as propostas pela Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2004, 2000), citados anteriormente. Eles propõem a necessidade para realização, equivalente à de competência, a

necessidade de afiliação que reflete a necessidade de vínculo, portanto semelhante à de pertencimento, proposta também pela Teoria da Autodeterminação, e a terceira, de poder, que reflete o desejo de influenciar, ter controle sobre os outros. Esta última não tem relação com as necessidades propostas por Deci e Ryan (2004). Estes motivos, segundo seus autores, variam significativamente entre os indivíduos, enquanto que as Teorias da Autodeterminação e do autovalor postulam que todas as pessoas possuem as mesmas necessidades básicas.

Nas perspectivas sociocognitivistas contemporâneas, os pesquisadores têm procurado compreender ainda, quais seriam os fatores que levam um estudante a assumir determinados tipos de metas e apresentar ou assumir certos estilos regulatórios, conscientes ou não. Consequentemente, a investigação de motivos inconscientes, representados pelas metas que o indivíduo se esforça para atingir, indicando suas vontades e desejos, vêm recebendo apoio por parte dos estudiosos da área (PINTRICH; SCHUNK, 1996).

Para concluir sobre o que leva inicialmente um indivíduo a realizar uma atividade, Pintrich (2003) enfatiza que os estudos devem ter o cuidado de definir com clareza e consistência os conceitos de necessidade e querer. Neste caso, as pesquisas deveriam ser realizadas com base no quadrante de Bohr, as quais deverão ser desenvolvidas tendo em conta a necessidade de conceituações teóricas e científicas claras. Já pesquisas sobre motivação no contexto da sala de aula, embora a importância de serem embasadas em definições teóricas consistentes devem usar também o quadrante de Pasteur, para não perder de vista, a utilidade prática da mesma. Esta postura implica em examinar de que modo os constructos sociais cognitivos (crenças de autoeficácia, percepção de competência) influenciam e mediam necessidades, motivos e comportamentos no espaço da aula.

A prática educacional tem inspirado inúmeros estudos com base nos constructos sociocognitivos, focalizando a motivação do estudante e seu papel na sala de aula. Consequentemente, a segunda questão destacada por Pintrich (2003, p. 671) é **“o que motiva o estudante na sala de aula?”** Os constructos teóricos que buscam responder esta questão são mais voltados para situações e domínios específicos como o espaço da sala de aula. As investigações na perspectiva sociocognitiva, de acordo com o autor, “[...] têm focalizado sobre o relato dos estudantes a respeito de suas crenças, realizações, a sala de aula e a escola, e o papel destes na motivação deles nos contextos de aprendizagem” .

Para a realização das pesquisas no ambiente da sala de aula, a sugestão de Pintrich (2003) é que se utilize o quadrante de Pasteur (investigação teórica e prática). O autor sustenta a importância dos constructos sociocognitivos nestes contextos pela maleabilidade e possibilidade de contextualização. Além disso, na perspectiva sociocognitiva, a personalidade não é considerada algo estático, estável; ao contrário, é considerada dinâmica. Esta visão torna-se bastante produtiva do ponto de vista educacional e contextual, já que os fatores ambientais podem ser modificados conforme seu papel e importância na sala de aula, exercendo influências sobre o estudante, em especial sobre sua motivação.

Para responder a segunda questão Pintrich (2003) organiza em famílias, os principais constructos sociocognitivos com foco no contexto educacional. Segundo o autor, os temas por elas tratados têm sido o foco das pesquisas mais recentes sobre a motivação do estudante no espaço escolar. Ele organizou em cinco famílias, que são: 1ª. Estudos sobre Autoeficácia adaptativa e crença de competência em relação à motivação do estudante; 2ª. Estudos sobre a influência das atribuições adaptadoras e controle de crenças; 3ª. A importância de níveis altos de interesse e motivação intrínseca; 4ª. A importância da valorização da tarefa; e 5ª, a importância das metas e orientações de metas.

Esta organização pode ser visualizada no quadro 2, onde o autor apresenta na primeira coluna, as cinco famílias definidas como generalizações motivacionais e na segunda coluna, suas implicações para a organização instrucional ou princípios de planejamento que tem aparecido com mais frequência na literatura motivacional.

Em relação às implicações instrucionais destes constructos sócios cognitivos, Pintrich (2003) divide as cinco famílias em dois grupos ou princípios de planejamento. O primeiro princípio de planejamento diz respeito à importância das formas de julgamento que se faz sobre a competência e eficácia do estudante. Este princípio está relacionado em especial às duas primeiras famílias. O autor destaca a importância dos educadores oferecerem um *feedback* claro e preciso sobre a aprendizagem e *performance* do aluno. O professor deve evitar *feedback* avaliativo, como por exemplo, 'você é inteligente', 'você não aprende mesmo', pois estes podem interferir nas crenças de competência, de autoeficácia e conseqüentemente na motivação do aluno.

Generalizações Motivacionais	Princípios de planejamento
Autoeficácia adaptativa e crença de competência motivando estudantes	<p>Prover claros e acurados <i>feedback</i> com relação à competência e à autoeficácia, focalizando o desenvolvimento de competência, expertise e habilidades.</p> <p>Planejar tarefas que ofereçam oportunidades para o estudante ser bem sucedido, mas também para desafiá-lo.</p>
Atribuições adaptativas e controle de crenças motivando estudantes	<p>Proporcionar <i>feedback</i> que sublinhem a natureza do processo de aprendizagem, incluindo importância do esforço, estratégias e potencial autocontrole de aprendizagem.</p> <p>Proporcionar oportunidades para exercitar algumas escolhas e controle.</p> <p>Construir apoio e cuidado nas relações pessoais na comunidade de aprendizes na sala de aula.</p>
Altos níveis de interesse e motivação intrínseca motivando estudantes	<p>Proporcionar tarefas e estimulação interessantes, atividades e materiais incluindo algumas novidades e variedades de tarefas e atividades.</p> <p>Proporcionar conteúdos materiais e tarefas que são pessoalmente significativos e interessantes para o estudante.</p> <p>Exposições e modelos interessantes e envolvimento nos conteúdos e atividades.</p>
Altos níveis de valor motivando estudantes	<p>Proporcionar tarefas, materiais e atividades que sejam relevantes e úteis para os estudantes, permitindo alguma identificação com a escola.</p> <p>O discurso na sala de aula deve focalizar a importância e utilidade dos conteúdos e atividades.</p>
Metas Futuras e orientação de metas	<p>Uso de estruturas administrativas e organizacionais que encorajem responsabilidade pessoal e social e ofereçam segurança, conforto e ambiente previsível.</p> <p>Uso de grupos cooperativos e colaborativos para oportunizar a obtenção de metas sociais e acadêmicas.</p> <p>O discurso da sala de aula deverá focalizar domínio, aprendizagem e compreensão do curso e do conteúdo da lição.</p> <p>Usar estruturas de tarefas, reforços e avaliações que promovam domínio, aprendizagem, esforço, progresso e um autoaperfeiçoamento padrão e menos confiança sobre as comparações sociais ou padrões normorreferenciados.</p>

Quadro 2 – Lista de generalizações sobre o papel dos constructos sociais cognitivos, bem como as implicações para o planejamento de instruções que são comuns na literatura motivacional.

Fonte: PINTRICH, 2003, p. 672.

Ainda em relação ao primeiro princípio de planejamento instrucional, relativo à importância do julgamento e do *feedback*, é fundamental que professores e

educadores tenham conhecimento de que, uma avaliação clara e realística, contribuirá no desenvolvimento das condições necessárias para a aprendizagem do estudante. Mais importante para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, não é perceber-se como o melhor, o pior, ou ainda ficar encontrando justificativas para a não realização de determinada atividade, mas, sim, que ele tenha claro do que é capaz e do que não é capaz de fazer (PINTRICH, 2003).

Estudos sobre crenças e expectativas, sobre Autoeficácia (BANDURA, 1997; BANDURA et al., 2008) o Autovalor (COVINGTON, 2004), Autodeterminação (DECI; RYAN, 2004) e necessidade de Pertencimento (FURRER e SKINNER, 2003; DECI; RYAN, 2004) entre outros, estão sendo desenvolvidos com resultados positivos.

O segundo princípio de planejamento instrucional engloba as três últimas famílias. Este princípio alerta para o cuidado e a importância de oferecer aos estudantes tarefas e atividades que sejam desenvolvidas a partir de uma série de competências que o mesmo já possui. Como sublinhado por Brophy (1999), a tarefa deve ter um nível de dificuldade que desperte no aluno interesse, ou seja, a tarefa não pode ser nem tão fácil, nem tão difícil que faça o aluno perder o interesse pela mesma. Ao contrário, as tarefas e atividades devem proporcionar caminhos e desafios apropriados, de tal forma, que criem oportunidades aos estudantes de adquirir confiança em si próprio e na possibilidade de serem bem sucedidos.

Estudos relacionados aos níveis de interesse e de motivação intrínseca, aos níveis do valor na tarefa, bem como, as metas que motivam e direcionam os estudantes, relativos às três últimas famílias, podem ser identificados nos trabalhos desenvolvidos por Pintrich e Schunk (2002), Eccles e Wigfield (2002), Hidi e Harackiewicz (2000). Já estudos sobre o interesse como característica central da motivação intrínseca, elemento fundamental na Teoria da Autodeterminação, por Deci e Ryan (2004; 2000). Há ainda investigações com relação ao papel dos reforços na determinação do interesse e da motivação intrínseca, desenvolvidos por Deci, Koestner e Ryan (1999). A importância da tarefa, percebida pelo aluno como significativa ou não, se tem relevância pessoal, valor e utilidade prática, vem sendo investigada de forma mais detalhada por Eccles e Wigfield (2002).

As pesquisas sobre metas e orientações de metas, o tema da quinta família dos constructos sociais cognitivos, segundo Pintrich (2003), tem sido foco de boa parte das pesquisas sobre motivação do estudante. A abordagem sobre o conteúdo das metas, tais como metas sociais, acadêmicas como ser responsável com seus

compromissos, respeitando regras e normas, tem sido investigada por Wentzel (2000) e Anderman (1999). Já a orientação de metas definidas como razões e propósitos para abordar e engajar-se em determinada atividade, vem sendo pesquisada por (AMES, 1992; ELLIOT, 1999; PINTRICH, 2000; HARACKIEWICZ et al., 2002).

Outros princípios poderão ser delineados na medida em que novas pesquisas venham a ser realizadas e confirmem sua eficácia, demonstrando os vários caminhos e possibilidades para estabelecermos um planejamento adequado em sala de aula, com o objetivo de fortalecer a motivação e a aprendizagem.

Seguindo a linha de discussão dos rumos atuais da ciência da motivação, a terceira questão proposta por Pintrich (2003, p. 677) é **“como fazer os estudantes obter o que eles querem?”** Inicialmente, uma reflexão fundamental a ser realizada é sobre a origem desse querer, bem como identificar como o aluno transforma suas metas, desejos e crenças em ação. As pesquisas realizadas no modelo da autorregulação (ZIMMERMAN; KITSANTAS, 1997) têm investigado estas questões buscando descrever e compreender como o indivíduo planeja, monitora, controla e autorregula sua cognição, motivação e comportamento, em função das metas anteriormente estabelecidas.

Estas pesquisas têm mostrado que estudantes auto-regulados, em outra palavras, aqueles que possuem um conjunto de metas ou planos e esforçam-se para monitorar e controlar sua própria cognição, motivação e comportamento alinhadas com estas metas, são mais prováveis de obterem bom desempenho na escola (PINTRICH, 2003, p. 677).

Um número significativo de pesquisas realizadas com base no modelo da autorregulação tem focado a aprendizagem, contexto acadêmico, bem como outros domínios fora da educação (PINTRICH, 2003). As pesquisas realizadas com referência no modelo da autorregulação procuram investigar como os estudantes usam estratégias cognitivas e metacognitivas para realizar com competência na escola. As pesquisas apontam uma relação próxima entre a abordagem da meta domínio e a aprendizagem autorregulada. De modo geral, de acordo com Pintrich (2000), os pesquisadores que desenvolvem pesquisas neste modelo acreditam que o aluno que usa a autorregulação, tem clareza de suas metas e usa determinadas estratégias intencionalmente, empenha-se para participar de determinadas situações e terá melhores condições para alcançar suas metas. Outro aspecto bastante

interessante e promissor que vem sendo investigado é o papel da intencionalidade e da consciência ou percepção do conhecimento como regulador da aprendizagem.

De acordo com Zimmermam e Kitsantas (1997) o aluno autorregulado tem consciência e controle sobre seu processo de aprendizagem, procura selecionar os métodos e as estratégias a serem utilizados, revelando um grande sentido de auto-eficácia, bem como, organiza e estrutura tanto seu contexto de estudo quanto o trabalho a ser realizado. Este aluno tem facilidade para identificar as situações em que precisa de ajuda e procura adaptar as estratégias de aprendizagem aos seus objetivos acadêmicos

A quarta questão proposta por Pintrich (2003, p. 678) é **“os estudantes sabem o que eles querem ou o que os motiva?”** Para os modelos da autorregulação, identificar de que modo e em quais situações o aluno busca atingir intencionalmente seus propósitos e suas metas, pode auxiliar a compreensão da sua relação com a motivação e aprendizagem. Entretanto, muitas das nossas ações, não apenas no contexto escolar, mas na vida de um modo geral, nem sempre acontecem de forma consciente ou autorregulada. Bargh et al. (2001) sugerem que motivos ou necessidades podem influenciar ou acionar cognições e comportamentos.

Uma nova e importante área de pesquisa tem sido desenvolvida para investigar como os sistemas explícitos e implícitos atuam para influenciar motivação, aprendizagem, e *performance*, bem como, seus elementos mediadores. Como estes sistemas interagem entre si e quais as condições contextuais apresentam papel funcional mais importante.

Este tipo de pesquisa ajudará a integrar modelos de motivos e necessidades da motivação relacionada ao querer básico (questão 1) com mais modelos sociais cognitivos de motivação (questão 2) resultando em uma compreensão mais aprimorada da motivação (PINTRICH, 2003, p. 678).

A Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2004) é um bom exemplo de teoria que postula a importância da integração entre as necessidades psicológicas básicas e os fatores sociocontextuais.

A quinta questão proposta por Pintrich (2003, p. 679) é **“como a motivação leva à cognição e a cognição leva à motivação?”** O autor inicia sua reflexão sobre esta questão recordando a posição de autores que consideravam o processo de aprendizagem como centrado no esforço, no isolamento e indiferença, não levando

em conta nem os processos motivacionais nem tampouco os emocionais. O esforço de fato é imprescindível, porém Pintrich (2003) salienta que, mais do que realizado de forma isolada, o processo cognitivo de aprendizagem é mediado e apoiado socialmente, e mais do que indiferente ou fria, a cognição acadêmica é influenciada de forma muito importante pelos fatores motivacionais e emocionais.

Nesta direção, pesquisas realizadas por Bandura et al. (2008), Bandura (1997) e Pintrich (2000) sobre aprendizagem autorregulada e sobre autoeficácia têm demonstrado a importância dos fatores motivacionais para o desenvolvimento do uso de estratégias cognitivas e de aprendizagem. Apesar de um número substancial de pesquisas sobre fatores motivacionais e suas influências no processo de aprendizagem, ainda são necessárias explorações mais detalhadas sobre “[...] o vínculo entre os fatores motivacionais e a ativação, aquisição e desenvolvimento do conhecimento ou de outros processos gerais perceptuais e cognitivos, tais como atenção, raciocínio e pensamento” (PINTRICH, 2003, p. 679).

Além dos fatores motivacionais e contextuais, outro aspecto considerado importante para a ativação dos mecanismos cognitivos, do desenvolvimento do conhecimento, é o fator afetivo. Segundo Pekrun et al. (2002), o papel das emoções e afetos sobre a aprendizagem escolar tem sido pouco investigado pelos modelos sociocognitivos. Ele destaca, entre os trabalhos nesta área, o de Csikszentmihalyi (1992) sobre o “fluir” e também o trabalho de Weiner (2004) sobre o papel das atribuições como desencadeadoras de emoções. O afeto e as relações de pertencimento estudadas por Baumeister e Leary (1995), Deci e Ryan (2004) Furrer e Skinner (2003) são bons exemplos dessa ampla gama de possibilidades no espaço da sala de aula que podem servir de guia e regulador do sistema motivacional e cognitivo. Pesquisas realizadas pelos autores acima citados apresentaram resultados relevantes sobre a importância do aspecto emocional, afetivo como condutor e regulador do sistema motivacional e cognitivo.

Mischel e Shoda (1995) apontam que um aluno engajado em determinada atividade apresenta crenças motivacionais entrelaçadas, o que significa que, existe uma conexão, uma integração, que poderíamos chamar de uma rede de associações entre seus interesses pelos conteúdos, seus valores, afetos e eficácia.

A possibilidade da existência de uma rede de relações entre os diversos fatores que podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem remete-nos ao alerta feito por Pintrich (2003), em relação aos cuidados a serem tomados pelas

novas investigações. Estas devem ser realizadas evitando as distinções simplistas e dicotomias enganadoras, tais como estável-maleável, consciente-inconsciente, controlado-automático, que podem comprometer e atrasar as pesquisas sobre as dinâmicas da motivação. Entretanto, novas pesquisas ainda são necessárias para uma melhor definição das relações entre os fatores motivacionais e os modelos do conhecimento baseados na cognição, além da compreensão do importante papel dos fatores afetivos (PEKRUN et al., 2002).

Em relação à sexta questão proposta por Pintrich (2003, p. 680), “**como a motivação muda e se desenvolve?**”, duas perspectivas devem ser consideradas fundamentais ao se refletir sobre esta questão: uma diz respeito ao desenvolvimento geral da motivação, mudanças que ocorrem conforme a idade, e a outra, as mudanças na motivação como resultado de maior domínio na tarefa. Pesquisas realizadas por Eccles e Wigfield (2002), e Pintrich e Zusho (2002) têm constatado que as crenças, concepções e a própria motivação modificam-se ao longo do tempo. Assim, o estudante, conforme avança na idade não apenas desenvolve sua inteligência, mas a percebe de forma mais complexa e elaborada, assim como suas habilidades, seus valores e interesses. Resultados destas pesquisas têm apresentado dados importantes que poderão contribuir para um novo planejamento na sala de aula.

Eccles e Wigfield (2002) propõem quatro questões que podem nortear as pesquisas sobre o desenvolvimento e a mudança da motivação ao longo do tempo. A primeira diz respeito à compreensão e ao significado que os constructos motivacionais têm para as crianças e os adolescentes; a segunda, de que maneira a idade interfere na mudança e complexidade destes constructos. De acordo com os autores, os resultados de algumas pesquisas indicam que a compreensão e as crenças dos estudantes, com o passar da idade, vão se diferenciando, e eles percebem suas habilidades, esforço, inteligência e valores de forma mais complexa.

Na terceira questão proposta sobre a mudança da motivação, questiona-se o nível e a qualidade da motivação: ela se modifica com o passar dos anos? Segundo Eccles e Wigfield (2002), há boas evidências, tanto de estudos longitudinais quanto de transversais, dessa mudança, constatando declínio conforme o aluno avança nas séries escolares, estudos desenvolvidos por Skinner et al. (2008) confirmaram estas mudanças. Os autores acreditam que esse declínio está relacionado às crenças motivacionais, incluindo eficácia, valores e interesse pessoal. Há de se considerar

que essa mudança sofre interferência de vários fatores, entre eles os de maturação pessoal relacionados à idade, bem como os do contexto da sala de aula e da própria escola.

Embora os estudos confirmem o decréscimo da motivação com o passar dos anos, estudos mais específicos de quais fatores sociocontextuais, afetivos, cognitivos, incluindo o planejamento instrucional, bem como a interação entre eles, que podem estar interferindo nessa situação, devem ser estimulados. Embora haja um bom número de pesquisas sobre o problema, as que virão poderão ajudar de forma significativa para reverter as consequências negativas do declínio motivacional, além de contribuir para o desenvolvimento e o aprimoramento de um contexto educacional e da sala de aula apoiador dos constructos motivacionais.

A quarta questão nos remete ao modo como as várias mudanças nos resultados obtidos pelos alunos em suas atividades estariam relacionadas à mudança na motivação, bem como as relações entre os fatores contextuais e as mudanças na motivação no desenvolvimento do estudante. Pintrich (2003p.68) pontua que, em relação a esta questão, há poucas pesquisas sobre a mudança na motivação como resultado do desenvolvimento da expertise. Segundo o autor,

[...] questões dessa natureza podem somente ser investigadas com planejamento micro genético que trace a trajetória do desenvolvimento da motivação e da expertise sobre curtos períodos de tempo, mas com mais detalhamento e profundidade dos processos cognitivos e emocionais.

Apesar da importância de todas as demais questões levantadas, a sétima e última questão, **“qual é o papel do contexto e da cultura?”**, de acordo com Pintrich (2003, p. 680), é fundamental. Sem desconsiderar a contribuição deixada pelas teorias motivacionais baseadas nas necessidades, que postulavam o indivíduo como centro dos estudos, ou ainda, como a principal unidade de análise, a importância do contexto e da cultura é indiscutível, pois focalizar os estudos sobre motivação apenas nas questões internas que promovem ação poderia trazer algumas dificuldades para a prática educacional, em especial certa desesperança para o professor que pode concluir que pouco pode realizar pela motivação de seus alunos.

Na medida em que os estudos sobre motivação foram evoluindo, novas perspectivas, como as sociais cognitivas, começaram a examinar como as necessidades internas e os quereres levam o indivíduo a iniciar suas ações em

diferentes contextos socioculturais. Para Hickey (1997), os fatores contextuais e culturais em relação à cognição e motivação são predominantes, destacando ainda que os fatores externos da motivação e da cognição precisam ser mais bem compreendidos, antes mesmo dos processos internos e intrapsicológicos. Entretanto, Pintrich (2003, p.681) sublinha:

[...] a necessidade de evitar simples dicotomias e contrastes tais como pesquisas básicas e aplicadas, cognição e motivação, motivação intrínseca versus extrínseca, meta *performance* versus domínio, afeto positivo versus negativo, pessoal versus contexto, e há outros casos onde simples dicotomias entre perspectivas cognitivas ou localizadas deveriam ser abandonadas.

Para o autor, nenhuma perspectiva deve ser desconsiderada, devendo-se buscar compreender como cada processo ou mecanismo contribui para desenvolver modelos sistêmicos e integrativos de como processos individuais e sociais podem favorecer a cognição e aprendizagem do estudante, bem como de que forma os aspectos contextuais e culturais podem promover o desenvolvimento e a internalização de crenças motivacionais diversas.

Modelos que focam a importância dos fatores contextuais e culturais podem contribuir de modo significativo para explicar como eles influenciam as atividades e o processo de internalização, além de contribuir para compreender como o contexto pode criar, produzir, facilitar ou mesmo coagir o desenvolvimento da motivação do estudante. A motivação, portanto, enquanto resultado deste conjunto de fatores está sujeita a determinadas condições e ao mesmo tempo, é influenciada e muda conforme as características das interações, tarefas, atividades e cultura (PINTRICH, 2003).

A questão principal, portanto é procurar compreender o papel das amplas e variadas práticas culturais e contextuais e, de que modo se conectam e interagem com os constructos internos, processos e crenças. O avanço na ciência da motivação, em especial nos espaços educacionais poderá contribuir significativamente com o avanço da compreensão sobre um novo planejamento instrucional para a sala de aula, que facilitará a cognição, a aprendizagem e a motivação. Além das pesquisas já realizadas e em andamento, as próximas a serem desenvolvidas pelos cientistas motivacionais devem ter claro, a necessidade de buscar subsídios na utilidade prática da mesma para a sala de aula, sem, no entanto

deixar de lado as pesquisas básicas. Estes resultados permitirão cada vez mais, melhor apoio aos professores e educadores, transformando-se em fundamento científico para uma prática educacional que possa incentivar e aperfeiçoar a motivação, a aprendizagem e o ensino (PINTRICH, 2003).

Em síntese, entre os múltiplos caminhos e alternativas teóricas e práticas para o desenvolvimento da motivação na sala de aula, Pintrich (2003) apontou algumas das principais concepções teóricas atuais, as quais apresentam ricas e férteis possibilidades quanto ao aperfeiçoamento da prática educacional, da motivação e, conseqüentemente, do processo ensino-aprendizagem.

Entre estas importantes tendências atuais das pesquisas sobre Motivação, destacamos neste trabalho, a Teoria da Autodeterminação, a qual fundamenta nosso estudo e, será apresentada de forma mais detalhada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO E OS PROCESSOS DO AUTOSISTEMA

Neste capítulo, será apresentada a Teoria da Autodeterminação, incluindo os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca, das três necessidades psicológicas básicas e o modelo do processo do autossistema. O foco principal deste trabalho, embasado na Teoria da Autodeterminação, enfatiza as orientações intrínsecas e extrínsecas no contexto da aprendizagem escolar, bem como a importância da satisfação das necessidades psicológicas básicas. Será abordada a importância do engajamento e das autopercepções e suas relações com as dinâmicas motivacionais.

2.1 Teoria da Autodeterminação: Uma perspectiva organísmica dialética

Para a Teoria da Autodeterminação, de Ryan e Deci (1985), o ser humano tem uma tendência para ser ativo e dinâmico. Ao voltar o olhar para o curso do desenvolvimento da humanidade, Deci e Ryan (2000) concluíram que as pessoas são naturalmente curiosas, inspiradas para novas descobertas, esforçadas para a aprendizagem e para aquisição de novas habilidades. Esta visão foi sendo aperfeiçoada pelos autores, que acreditam em um ser humano dotado de uma força inata para exercitar suas capacidades, que busca realizar seus interesses, promover mudanças e criar novas perspectivas, resultando em internalizações ativas e transformações das práticas culturais e sociais.

A Teoria da Autodeterminação, de Ryan e Deci (2006), nos últimos vinte e cinco anos propiciou muitas novas pesquisas, as quais incluíram estratégias de investigação e de aplicação. Os teóricos da área vêm desenvolvendo um número substancial de pesquisas sobre estratégias de aprendizagem, *performance* e persistência, entre outros temas. Segundo Ryan e Deci (2006) bem como seus

colaboradores, Vallerand, Pelletier e Koestner (2008), resultados obtidos a partir de uma variedade de delineamentos de pesquisa, sejam experimentais, correlacionais ou longitudinais, de métodos e de análises estatísticas, realizados de forma científica e confiável, têm permitido confirmar a importância dos fatores relacionados às dinâmicas motivacionais. Os autores, por exemplo, confirmam com base em dados de pesquisas, que fatores ambientais apoiadores de autonomia conduzem a uma qualidade motivacional superior, caracterizada por altos níveis de autodeterminação, como motivação intrínseca representada por um interesse genuíno na atividade, e regulação identificada na qual, o comportamento é regulado externamente, porém é aceito por sua importância, tendo como consequência resultados adaptativos tanto cognitivos, afetivos quanto comportamentais. Outros aspectos em relação aos demais elementos da Teoria da Autodeterminação serão apresentados no decorrer deste capítulo.

A partir de artigos sobre um número significativo de pesquisas desenvolvidas e em andamento, Vallerand, Pelletier e Koestner (2008, p. 257) destacam que, na Teoria da Autodeterminação,

[...] a ênfase principal sobre o papel da dialética entre a pessoa e o ambiente na satisfação das principais necessidades psicológicas tem permanecido. Isto deve ser sublinhado que na teoria da Autodeterminação, é postulado que, não é o ambiente por si mesmo que importa, mas, mais do que isso, o significado funcional em termos do apoio às necessidades psicológicas da pessoa.

A transformação das práticas culturais a partir do organismo fundamenta a visão dialética, relativa à interação entre a ativação de uma natureza humana integrativa com o contexto social, na qual ambos exercem influência mútua e recíproca. Para Vallerand, Pelletier e Koestner (2008 p. 257), o quadro atual do desenvolvimento da teoria “[...] é um testemunho da amplitude da teoria, bem como, da sua validade interna, externa e ecológica” .

A Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2006, 2004) tem buscado explicar e compreender as discrepâncias entre as diferentes interpretações que caracterizam as teorias, como por exemplo a humanística, a psicanalítica, as teorias desenvolvimentistas, a comportamental, a cognitiva, entre outras. Tendo em vista a fragmentação resultante das discrepâncias entre os diferentes pontos de vista teóricos, a Teoria da Autodeterminação, embora reconheça a pertinência de cada

uma, acredita poder oferecer uma estrutura que permita a integração do fenômeno estudado.

Conseqüentemente, as investigações de Deci e Ryan (2004) iniciaram pela idéia de que o ser humano tem uma tendência natural, inata e construtiva para o crescimento, na qual ele busca cada vez mais uma elaboração e integração do *Self*. O ambiente social pode, dessa forma, facilitar ou dificultar o desenvolvimento e a integração para a qual o ser humano está dotado ou propenso ou, ainda, pode interromper e fragmentar o processo de crescimento. O desenvolvimento psicológico e a integração da personalidade não podem, assim, ser considerados como algo mecânico, mas como um potencial dinâmico a serviço da integração orgânica dialética.

Sendo assim, a Teoria da Autodeterminação, por meio de uma análise orgânica dialética, procura compreender como as necessidades psicológicas básicas, em interação com os fatores socioambientais, integram e desenvolvem personalidade e motivação autônoma construtiva, para um desenvolvimento em níveis mais elaborados e unificadores do *self*, bem como as condições que fortalecem estes fatores.

Para Deci e Ryan (2004), é através da expressão de suas capacidades, sintetizando e organizando conhecimento e desenvolvendo sua personalidade, que o ser humano atualiza suas potencialidades. Nesta perspectiva, a complementação do desenvolvimento ativo se dá pela tendência para a síntese e a organização do conhecimento e da personalidade. Ainda segundo Deci e Ryan (2004), a base para o senso do *self*, senso de totalidade, vitalidade e integridade da pessoa será desenvolvida dependendo da forma como esta integração acontece, como é vivenciada nos diversos contextos nos quais o indivíduo está inserido. Por conseguinte, as ações da pessoa serão norteadas de acordo com o senso de *self* obtido.

Dois aspectos que a Teoria da Autodeterminação também investiga são a motivação humana e a personalidade. Por meio de métodos empíricos, procura compreender melhor a importância dos recursos internos para o desenvolvimento da personalidade e dos comportamentos autorregulados. Os métodos utilizados nas pesquisas pela Teoria da Autodeterminação são os empíricos e “[...] a tradição Baconiana, na qual as variáveis contextuais sociais têm sido diretamente manipuladas para examinar seus efeitos sobre ambos os processos, internos e

manifestações comportamentais” (RYAN; DECI, 2000, p. 69). A utilização de paradigmas experimentais, portanto, propiciará melhores condições para investigar sob que condições acontecem as atividades naturais das pessoas e como se desenvolverão, além de poder constatar aquelas que promovem e facilitam a integração social e a motivação intrínseca e autônoma.

Muitos autores, em especial os proponentes da Teoria da Autodeterminação Deci e Ryan (2006, 2004, 2000, 1985), têm investigado os processos motivacionais, seus determinantes e resultados em vários domínios da vida, em áreas como da educação, do trabalho, das relações sociais, das relações com pais, das atividades físicas, da saúde, de questões ambientais e psicoterapia. No presente trabalho, o foco da pesquisa é o contexto educacional, em relação aos quais os autores e colaboradores têm buscado compreender e identificar estratégias que auxiliem na promoção de autonomia, competência, pertencimento e motivação autorregulada. Entre as teorias que estudam a motivação, esta é a que mais diretamente tem procurado compreender a relação entre a qualidade da motivação do aluno e sua percepção de competência, de autonomia e pertencimento no contexto da sala de aula, justificando nossa opção pela teoria.

Considerando a importância das complexas e diversificadas dinâmicas de interação que ocorrem em sala de aula, o foco da Teoria da Autodeterminação no contexto escolar, tem sido o de procurar responder, além das condições para obtenção da motivação intrínseca, sobre a qualidade da motivação dos estudantes, representando o tipo de motivação que fundamenta e dirige a ação do aprendiz. As investigações procuram identificar se a aprendizagem foi motivada intrinsecamente, isto é, o interesse inerente na ação, como por exemplo, ler um livro pelo puro prazer de ler ou extrinsecamente, quando é realizada para obter resultados externos, como na situação de fazer o dever de casa porque é uma obrigação. Entretanto, à medida que a Teoria foi se desenvolvendo, estes conceitos foram sendo refinados e diferenciados com relação ao grau de autonomia de cada grupo estabelecido, em um *continuum* de desmotivação até motivação autônoma. Tendo em conta a importância das forças que movem as pessoas para a ação, as pesquisas buscam identificar os diferentes tipos de motivação e suas consequências específicas para a aprendizagem, para as experiências pessoais, a criatividade, a *performance* e para o bem estar, e também o modo como cada tipo de motivação se desenvolve, sustenta ou, ainda, diminui (RYAN; DECI, 2000 p. 68).

Os seres humanos podem ser pró ativos e engajados ou, alternativamente, passivos ou alienados, amplamente como uma função de condições sociais nas quais eles desenvolvem e funcionam. Conseqüentemente, pesquisas guiadas pela Teoria da Autodeterminação têm focalizado sobre as condições sociais contextuais que facilitam versus minam os processos naturais da autodeterminação e do desenvolvimento psicológico saudável.

De acordo com os autores, os fatores ambientais devem ser analisados tendo em conta quais incentivam ou minam a motivação intrínseca, a autorregulação e o bem estar.

Iniciamos nossa revisão da Teoria da Autodeterminação examinando a natureza da motivação intrínseca, considerada por Ryan e Deci (2000) a manifestação protótipo da tendência humana no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Na sequência, buscaremos compreender, a partir dos estudos sobre motivação extrínseca, os mecanismos da autorregulação, ou de que modo as pessoas adquirem e assumem seus valores pessoais e a automotivação. Também procuraremos nos estudos desenvolvidos por Ryan e Deci (2000) e Deci e Ryan (2004) e colaboradores, compreender o impacto da satisfação das necessidades psicológicas sobre o bem estar e a saúde.

Com o amadurecimento e refinamento teórico desenvolvido e respaldado pelas pesquisas empíricas, realizadas com a rubrica da Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2004, 2000, 1985), os temas citados no parágrafo anterior, os tipos de motivação e os mecanismos de autorregulação, passaram a ser estudados por meio de subteorias ou miniteorias, com a finalidade de investigar de forma mais aprofundada cada grupo de fatores. Cada uma das miniteorias investiga um fenômeno motivacional específico e, juntas, compõem a macro Teoria da Autodeterminação.

Para explicar os fenômenos que facilitam ou minam a motivação intrínseca, tendo em vista a importância dos fatores ambientais e sociais, Deci e Ryan (2000, 1985) organizaram a Teoria da Avaliação Cognitiva. Para compreender de forma mais profunda a natureza e as dinâmicas da motivação extrínseca, organizaram a miniteoria da Integração Organísmica. E, a partir dos estudos desenvolvidos sobre as teorias da Avaliação Cognitiva e dos componentes da teoria da Integração Organísmica, os autores confirmaram a importância das três necessidades

psicológicas básicas e sua integração com os demais fatores. A seguir, serão apresentadas as miniteorias que compõem a macro Teoria da Autodeterminação.

2.1.1 Teoria da Avaliação Cognitiva

Para Ryan e Deci (2000 p. 70), “talvez nenhum simples fenômeno reflita o potencial positivo da natureza humana tanto quanto a motivação intrínseca, tendência inerente para procurar novidades e desafios, para ampliar e exercitar as próprias capacidades, para explorar e para aprender . De fato, ao observarmos uma criança descobrindo o mundo a sua volta, percebemos o quanto de curiosidade, de atividade questionadora ela apresenta sem nenhum condicionante, demonstrando o que parece ser a verdadeira natureza humana.

O constructo da motivação intrínseca confirma a tendência natural do ser humano para a aprendizagem, para realizar com competência, com interesse espontâneo; tais fatores são considerados fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social. Para Ryan e Deci (2000), a importância destas tendências motivacionais intrínsecas evidencia a necessidade de algumas condições para seu desenvolvimento e manutenção. Tendo em conta as diferenças funcionais e de experiência entre as regulações externas e a autorregulação, Ryan et al. (1997) procuraram, mais do que entender o que causa a motivação intrínseca (até porque ela é entendida como tendência natural) identificar quais as condições que a provocam e a sustentam, bem como quais as condições que reprimem e diminuem esta propensão inata.

Considerando que a questão fundamental para a Teoria da Autodeterminação é identificar as forças que movem a pessoa para a ação, levando em conta a importância da motivação intrínseca como tendência inerente e fundamental para o crescimento e desenvolvimento do ser humano, Deci e Ryan (2000, 1985) estabeleceram como foco inicial de investigação definir e especificar os diversos fatores que podem exercer influência sobre a motivação intrínseca. Comportamentos motivados intrinsecamente são definidos como “[...] aqueles nos quais a motivação é baseada na satisfação inerente dos comportamentos per se, mais do que em

contingências ou reforçamentos que são operacionalmente separados daquelas atividades” (RYAN e DECI, 2004, p. 10).

Um aluno motivado intrinsecamente participa de determinada atividade de forma voluntária, o prazer está na própria realização da atividade, além do fato de que a satisfação deriva de realizar bem a atividade, ou seja, com competência. Uma forma de avaliar a motivação do aluno é observar se ele demonstra curiosidade, empenho, desejo de desafios, persistência, ausência de interesse por recompensas ou incentivos externos e desejo de participar das escolhas das atividades. Por outro lado, um aluno que realiza uma atividade para receber recompensa ou evitar uma punição está extrinsecamente motivado. “A motivação extrínseca é focalizada para e dependente dos resultados contingentes que são separados da ação per se” (RYAN; DECI, 2004, p. 10). Esta se caracteriza por ser acionada como resposta a um controle externo, com o objetivo de obter recompensas materiais ou sociais. O aluno que busca o elogio, o reconhecimento ou mesmo busca evitar situações estressantes, trabalha condicionado à apresentação destas consequências; na sua ausência, provavelmente interromperá a atividade.

Cada tipo ou qualidade motivacional tem consequências específicas para a aprendizagem, para a *performance*, para as experiências e para o bem estar pessoal. Os proponentes da teoria Deci e Ryan (2000) afirmam que, para que as pessoas se sintam intrinsecamente motivadas, elas teriam também que satisfazer as necessidades psicológicas básicas, para a competência e para as ações autodeterminadas, ou seja, para a autonomia. Na motivação extrínseca, as ações das pessoas são norteadas por controles externos, como reforços e punições, ou seja, são dependentes de controles contingentes, que são separados da ação por si. A motivação intrínseca representa a essência da atividade autodeterminada; pessoas intrinsecamente motivadas participam das atividades de forma autônoma, empenhada e interessada (DECI; RYAN, 2004).

A Teoria da Avaliação Cognitiva foi, então, estruturada com o objetivo de identificar os fatores ambientais e sociais, tais como reforços, prêmios, reconhecimentos, *feedback*, que facilitam ou minam a motivação intrínseca. Para Ryan e Deci (2000), iniciar os estudos pelas condições que facilitam ou minam a motivação intrínseca é uma condição fundamental para compreender as fontes, ou a origem dos fatores que podem alienar ou libertar os aspectos positivos da natureza humana.

Os estudos desenvolvidos pela Teoria da Avaliação Cognitiva buscam uma compreensão mais apurada de como as recompensas externas podem interferir na motivação intrínseca. De acordo com Deci, Koestner e Ryan (1999), recompensas externas minam a motivação intrínseca. Seus estudos comprovaram que, em atividades em que o indivíduo estava motivado na atividade em si, no momento em que se introduziu uma recompensa externa seu interesse pela mesma diminuiu. Observaram ainda que, ao contrário, o reforço ou *feedback* verbal parece incentivar a motivação intrínseca.

Reeve, Deci e Ryan (2004), em seus estudos, demonstram que se o reforço é oferecido como forma de controlar o comportamento do estudante, pressionando-o para um resultado específico, a motivação intrínseca do mesmo diminui. Se o mesmo reforço é oferecido não de forma controladora, mas como uma condição informacional, ou seja, comunicação de *feedback* de modo não controlador, a motivação intrínseca tenderá a se manter. Quando o *feedback* é verbal, positivo e informa ao estudante o quanto desempenhou bem, leva-o não apenas a perceber sua competência para determinada atividade, mas mais ainda a tirar suas próprias conclusões a respeito do seu desempenho, ampliando sua possibilidade de manter e aumentar a motivação intrínseca. Portanto, o clima interpessoal no qual o evento externo é apresentado, dependendo de ser informacional ou controlador, contribuirá na variação da motivação intrínseca. Estes resultados têm sido apoiados por outros estudos, como os de Ryan (1982).

De acordo com Guimarães (2009), o uso de contingências controladoras sobre o comportamento do aluno apresenta algumas dificuldades, pois ao tentar controlar comportamentos com apresentação de reforço, recompensas ou punições corre-se o risco de obter efeitos negativos, ou seja, a permanência na atividade fica condicionada a determinados estímulos. No espaço escolar é frequente observarmos professores usando contingências controladoras de respostas. Estudantes resistentes a realizar as atividades escolares geram certa tensão no professor, levando-o a exercer sua autoridade e controle para manter o funcionamento da classe.

Segundo Salisbury-Glennon e Stevens (1999), essa tendência controladora é até certo ponto comum entre os professores e tem força porque acreditam que a oferta de recompensas ou mesmo a apresentação de punição de fato é um potente controlador do comportamento do aluno. Guimarães (2009) enfatiza baseada em

pesquisas, que a recompensa contingente a uma ação é prejudicial à motivação intrínseca ou autodeterminada.

À medida que os estudos da Teoria da Avaliação Cognitiva sobre os fatores externos que influenciam a motivação foram sendo desenvolvidos, Ryan e Deci (2004) constataram e postularam a existência de mais dois processos por meio dos quais a motivação intrínseca pode ser modificada: o *locus* de causalidade (local onde a ação tem origem) e a percepção de competência. O *locus* de causalidade está relacionado com o sentimento de autodeterminação, o aluno perceber-se como responsável pela ação, e, segundo Vallerand, Pelletier e Koestner (2008), quando o indivíduo percebe que a decisão está dentro dele, ou seja, que o *locus* de causalidade é interno, isto deverá levar a um sentimento de autodeterminação e motivação intrínseca.

Estes mesmos autores citam outras pesquisas que têm apoiado a importância do *locus* da causalidade, como Lepper, Greene e Nisbett, que investigaram sobre reforços; Vallerand, Gauvin e Halliwell, a respeito da competição; Harter, sobre avaliação, e Ryan e Grolnick sobre o estilo controlador do professor, constatando que estes eventos ambientais minam a autodeterminação e a motivação intrínseca, enquanto que oportunizar possibilidades de escolhas e o reconhecimento do próprio sentimento incentiva a motivação intrínseca.

Os efeitos do uso das recompensas extrínsecas sobre o comportamento do aluno tem sido um dos eventos mais estudados pela Teoria da Avaliação Cognitiva. Reeve, Deci e Ryan (2004) observaram que estudantes envolvidos em atividades livremente escolhidas, ou atividades executadas com satisfação, ao receberem recompensas pelas mesmas, principalmente se eram apresentadas como forma de controle, diminuíam a motivação intrínseca em relação à mesma. Entretanto, se a recompensa não era oferecida de forma controladora, a motivação intrínseca mantinha-se.

O segundo processo importante na determinação da motivação intrínseca é o de percepção de competência. Vallerand, Pelletier e Koestner (2008) sugerem que eventos tais como um *feedback* positivo do professor poderão, na medida em que este puder levar o estudante a perceber-se como competente e em alguma medida autodeterminado, influenciar sua motivação intrínseca. As pesquisas sobre percepção de competência têm apoiado os estudos da Teoria da Avaliação Cognitiva.

Vallerand e Reid (1984) investigaram o efeito causal da percepção de competência sobre a motivação intrínseca em uma atividade física interessante. Ofereceram aos sujeitos um *feedback* verbal sobre seu desempenho. Os resultados obtidos indicaram que, após um *feedback* positivo, os adolescentes apresentaram um aumento tanto na percepção de competência quanto na motivação intrínseca, sendo que o *feedback* negativo relacionou-se a uma diminuição de ambas, da percepção de competência e da motivação intrínseca. Outro aspecto interessante observado pelos autores nesta pesquisa foi que os efeitos do *feedback* verbal sobre a motivação intrínseca foram mediados pela percepção de competência.

Em outro estudo, Vallerand, Pelletier e Koestner (2008) investigaram estudantes do ensino fundamental regular, com idade média de dez anos, com o objetivo de confirmar a hipótese de que estudantes regulares (de inteligência média) apresentavam percepção de competência e motivação intrínseca diferente de estudantes talentosos (inteligência acima da média, constatada por testes de QI). Os estudantes talentosos foram selecionados das salas com programas ‘aprimorados’, e os de inteligência mediana das demais salas do ensino regular, as quais não contavam com nenhum programa especial. Foram 66 estudantes talentosos e 67 médios. Os pesquisadores confirmaram a hipótese de que estudantes talentosos apresentam maior percepção de competência cognitiva e de motivação intrínseca do que os estudantes medianos.

O resultado do estudo acima levou os pesquisadores a concluir o quanto é importante o apoio à autonomia, as possibilidades de troca de idéias, estímulos ao desempenho eficiente – todas essas variáveis eram trabalhadas nas salas dos estudantes talentosos. De acordo com Vallerand, Pelletier e Koestner (2008), os indivíduos tornam-se mais propensos a participar de atividades nas quais possam satisfazer suas necessidades de competência e liberdade.

Deste modo, a Teoria da Avaliação Cognitiva procura compreender, a partir das necessidades fundamentais para competência e autonomia, os efeitos dos reforços, *feedback* e outros elementos externos sobre a motivação intrínseca. Estes estudos foram segundo Ryan e Deci (2000 p. 70), inicialmente estudados em experimentos de laboratório e posteriormente expandidos para outros espaços de estudos, incluindo o ambiente escolar. O primeiro aspecto levantado por esta teoria é que “[...] eventos sociais contextuais (*feedback*, comunicações, reforços) que

conduzem para sentimento de competência durante a ação podem incentivar motivação intrínseca para aquela ação” .

Assim, um ambiente que oferece oportunidades de desafios em nível adequado de dificuldade, *feedback* informacional, liberdade para conduzir avaliações foi identificado pelos autores como promotor e facilitador de motivação intrínseca. A forma como pessoas importantes como pais e professores, agem em relação ao estudante tem forte impacto sobre a satisfação de suas necessidades e, por sua vez, sobre sua motivação. Portanto, a dimensão interpessoal da autonomia é da maior importância para estes estudos (VALLERAND; REID, 1984).

De acordo com os estudos da Teoria da Avaliação Cognitiva de Deci e Ryan (2000), para ocorra a motivação intrínseca o sentimento de competência deve ser acompanhado de um senso de autonomia, ou seja, o indivíduo deve perceber-se fonte da ação; em outras palavras, que o *locus* de causalidade, a origem da sua ação, seja interno (DeCHARMS, 1984). Ambientes que, além de evitar o uso de controladores externos, também apoiem a autonomia e a competência do aluno são fundamentais.

Para Deci e Ryan (2000) não apenas os reforços têm papel sobre a motivação intrínseca, mas também controles aversivos, como ameaças, punições, prazos de entrega de trabalhos, metas impostas, pressão para avaliação, podem diminuí-la ou miná-la.

Em contrapartida, ambientes que proporcionam oportunidades para autodireção, para escolhas que auxiliem a provocar na pessoa um forte sentimento de autonomia, incentivam e fortalecem a motivação intrínseca (DECI; RYAN, 2000). Resultados como estes nos conduzem ao papel do professor, ou seja, quanto mais um professor é apoiador de autonomia mais ele catalisará no aluno motivação intrínseca e, conseqüentemente despertará curiosidade e desejo de desafios que promovam a motivação intrínseca, levando a engajamento e aprendizagem de qualidade.

2.1.2 Teoria da Integração Organísmica

A motivação intrínseca é um tipo fundamental de motivação, porém, não é a única, nem tampouco a que poderia ser considerado a mais comum. Há outros tipos de motivação. Na infância podemos observar com mais frequência a motivação intrínseca no comportamento das crianças, entretanto conforme elas crescem e começam a participar de ambientes com regras, limites e imposições com uma série de novas responsabilidades, quando a liberdade para ser motivada intrinsecamente diminui, começa a surgir um novo tipo de motivação denominada extrínseca (RYAN; DECI, 2000). Para os autores a questão principal é como a motivação extrínseca conduz e mantém o indivíduo na ação com qualidade e bem estar.

A motivação extrínseca diferentemente da motivação intrínseca tem seus comportamentos engajados em uma ampla gama de atividades não por razões inerentes à própria atividade, mas por razões instrumentais. Comportamentos extrinsecamente motivados são iniciados com uma finalidade específica, separada do comportamento em si. Em debates e pesquisas anteriores Vallerand e Ratelle (2004) constataram que comportamentos que não são passíveis de escolha, parecem ser controlados por contingências externas.

Estabelecer relações entre a motivação intrínseca e a extrínseca apenas em pólos opostos não corresponde à realidade, o que levou Deci e Ryan (1985, 2000) e outros pesquisadores, a formularem uma tipologia mais abrangente e complexa da motivação extrínseca. Estas apresentam em alguma medida ações auto-determinadas e com possibilidades de escolhas. Entre a motivação intrínseca e a extrínseca ocorrem diferentes graus por meio dos quais os valores e regulações do comportamento em questão serão internalizados e integrados.

Antes de apresentar os diferentes tipos de regulações da motivação extrínseca optamos por conceituar e dimensionar a importância da internalização com o objetivo de melhor situá-la em cada tipo de regulação externa. A internalização é uma tendência, um esforço inato para integrar ou tomar para si, regulações socialmente valorizadas, que a princípio são percebidas como externas. Internalizações bem sucedidas podem facilitar para a pessoa, uma participação e funcionamento integrado, de forma responsável e consciente em seus grupos sociais. Sendo assim, quando a motivação intrínseca e a internalização ocorrem de

forma adequada, estas fortalecem a vitalidade, o desenvolvimento e a adaptação (NIEMIEC; RYAN, 2009).

O ambiente tem, portanto função de catalisador dos nutrientes psicológicos básicos, na forma de experiência que satisfaçam as necessidades humanas básicas de competência, de autonomia e pertencimento (DECI; RYAN, 2004). Levando em conta a importância do ambiente faz-se necessário compreender como o mesmo incentiva a motivação intrínseca e a internalização bem sucedida, de tal forma que apóie a satisfação das necessidades fundamentais.

A diferença entre a motivação intrínseca e a internalização é definida em função do por que o indivíduo se engaja em determinada atividade. Na atividade intrinsecamente motivada há uma recompensa inerente à própria atividade que conduz a ação do indivíduo. Na Internalização o apelo intrínseco é menor, porém aquela atividade em questão é altamente valorizada pelo grupo social do qual o indivíduo faz parte, como por exemplo, algumas tarefas escolares. Certamente que neste contexto não podemos desconsiderar as diferenças culturais e sociais particulares de cada sociedade.

A teoria da Autodeterminação sustenta que as pessoas são inerentemente motivadas para Internalizar atividades importantes ainda que pouco interessantes. Sendo assim, não é necessário forçar os indivíduos para internalizar tópicos e valores importantes. De acordo com Deci e Ryan (2000 p. 102) há uma tendência natural do indivíduo para a internalização, em função da sua necessidade de relacionar-se intimamente com seu grupo social. O processo da internalização pode variar.

A identificação por sua vez, indica o processo no qual as pessoas aceitam o valor de uma atividade como seu, de tal forma que podem ser (os valores) mais facilmente assimilados com o núcleo do senso de *seu* (tornando-se integrados com valores, crenças e metas pessoais). Implica em um senso de apoio pessoal em relação às próprias ações. A identificação, portanto é uma forma de internalização mais bem sucedida.

A Introjção implica em pouca internalização, já que os processos reguladores ou valores são incorporados, mas não aceitos como próprios. A Introjção promove formas controladas de comportamento somando-se a sentimentos de pressão ou coerção. A Introjção é uma forma de internalização menos bem sucedida.

O processo de internalização resulta então, de estilos reguladores que refletem vários níveis de autodeterminação, dependendo do grau no qual a resolução do processo tenha sido bem sucedida.

Deci e Ryan (1985, 2004) identificaram quatro tipos de motivação extrínseca que variam o grau de autodeterminação e estariam dispostas em um *continuum*, desde comportamentos nada autodeterminados até formas mais autodeterminadas da motivação extrínseca. Distinguem-se entre os estilos reguladores, quatro tipos de interiorização: regulação externa e introjetada, regulação identificada e regulação integrada.

2.1.2.1 Regulação Externa

Esta regulação ocorre quando as ações de um indivíduo são dirigidas para obtenção de um fim, por exemplo, ganhar dinheiro, ou para evitar uma consequência negativa. Neste tipo de regulação o comportamento é controlado por contingências externas, como recompensas, punições. As razões para realizar não são internalizadas. São ações reguladas por coerção, por fatores externos, o que significa dizer que o *locus* de causalidade é percebido como externo, poderíamos citar como exemplo aqueles estudantes que estudam para serem recompensados por seus pais.

2.1.2.2 Regulação Introjetada

A regulação introjetada é o segundo tipo da motivação extrínseca. Aqui, embora de forma ainda incipiente, começa o primeiro estágio de internalização. Os conteúdos são recebidos pela pessoa, prontos do ambiente. O indivíduo se engaja na atividade para corresponder a uma pressão externa. As contingências externas ainda controlam o comportamento, a pessoa ainda sente a pressão externa, a coerção, por exemplo, um estudante que estuda antes de sair para não se sentir

culpado. O comportamento começa a ser compreendido, e suas razões começam a ser internalizadas, embora, ainda não totalmente aprovadas pessoalmente. Em relação ao contexto escolar, o estudante faz aquilo que sabe se espera dele. Age para manter sua auto-estima ou ainda para evitar o sentimento de culpa. O lócus de causalidade ainda é percebido como externo (VANSTEENKISTE, LENS; DECI, 2006).

2.1.2.3 Regulação Identificada

Esta forma de regulação “Refere ao processo de identificação com o valor de uma atividade e, então aceitando a regulação da atividade como sua própria.” (VANSTEENKISTE, LENS; DECI, 2006, p. 21). Nesta forma de regulação, a pessoa faz uma avaliação, um julgamento da atividade e decidirá por realizá-la ou não, a escolha é sua e o engajamento acontecerá regulado por uma identificação com a mesma. Quando a pessoa percebe a importância da atividade para si própria, encontra razões para identificar-se e para engajar na atividade de forma voluntária, pode-se se dizer que está relativamente auto-determinada. Segundo os autores, a identificação, embora ainda mantenha uma natureza extrínseca, ela representa uma proximidade maior com a motivação intrínseca, o lócus de causalidade é percebido como interno. O exemplo colocado pelos autores ilustra bem a regulação por identificação, um estudante que tem interesse em estudar psicologia empírica, estuda estatística com prazer, pois o ajudará a atingir a meta principal, realizar pesquisa empírica em psicologia.

2.1.2.4 Regulação Integrada

No quarto nível, está a Regulação Integrada, as pessoas avaliam e assumem uma identificação coerente, em sintonia com seu próprio *Self*. Escolher um comportamento importante em sintonia com outras estruturas do próprio eu,

representa uma coerência nas escolhas e no engajamento. É o tipo de Motivação Extrínseca mais autodeterminada. A regulação integrada ocorre quando os valores, metas e necessidades pessoais como partes importante do *Self* são avaliadas e percebidas de forma congruente com a ação. Segundo Ryan e Deci (2000) a integração ocorre na medida em que as ações identificadas são totalmente assimiladas pelo *Self*. De acordo com os autores, embora a regulação integrada se aproxime bastante da Motivação Intrínseca, esta é extrínseca porque ainda é realizada para obter resultados pessoais, mais do que por uma necessidade pessoal, o que significa dizer que, ainda é instrumental.

Algumas pesquisas mais recentes como as de Vansteenkiste, Lens e Deci (2006) não têm incluído no *continuum* da Motivação Extrínseca, a Regulação Integrada já que esta apresenta bastante proximidade com a Identificada gerando certa confusão, em função disso, a regulação integrada não tem sido muito utilizada. Em pesquisas, segundo Ryan e Deci (2000) alguns estudos tem combinado formas integradas, identificadas e intrínsecas de regulação, para organizar a motivação autônoma. A figura 1 que demonstra desde a desmotivação, passando pelo *continuum* da motivação extrínseca até a motivação intrínseca e as consequências de cada grupo.

Ryan e Connell (1989) testaram a existência de diferentes tipos de motivação ao longo do *continuum*. A pesquisa foi realizada com estudantes da escola elementar do ensino fundamental com o objetivo de verificar a aquisição de comportamentos de fazer trabalho de casa. O trabalho procurou classificar as razões para os estudantes engajarem-se naqueles comportamentos. Foram identificados quatro tipos de regulação, classificadas como regulações externas introjetada, identificada e intrínseca. Os resultados demonstraram que, os estudantes regulados externamente demonstravam pouco interesse nas atividades além de evitar responsabilidades.

Nos alunos que apresentavam regulação introjetada, observou-se maior empenho, embora relacionado a sentimento de ansiedade e menor enfrentamento diante de situações de fracasso. Em contraste, os estudantes com regulação identificada demonstraram maior esforço, interesse e prazer na realização das atividades escolares, além de apresentarem um estilo de enfrentamento positivo. Estudos de Klem e Connell (2004) sobre engajamento, de Grolnick e Ryan (1987) sobre aprendizagem de qualidade, confirmaram estes resultados, também em outros

campos, de que, quanto mais motivação extrínseca autônoma, maior o engajamento na atividade e maior persistência e enfrentamento das dificuldades.

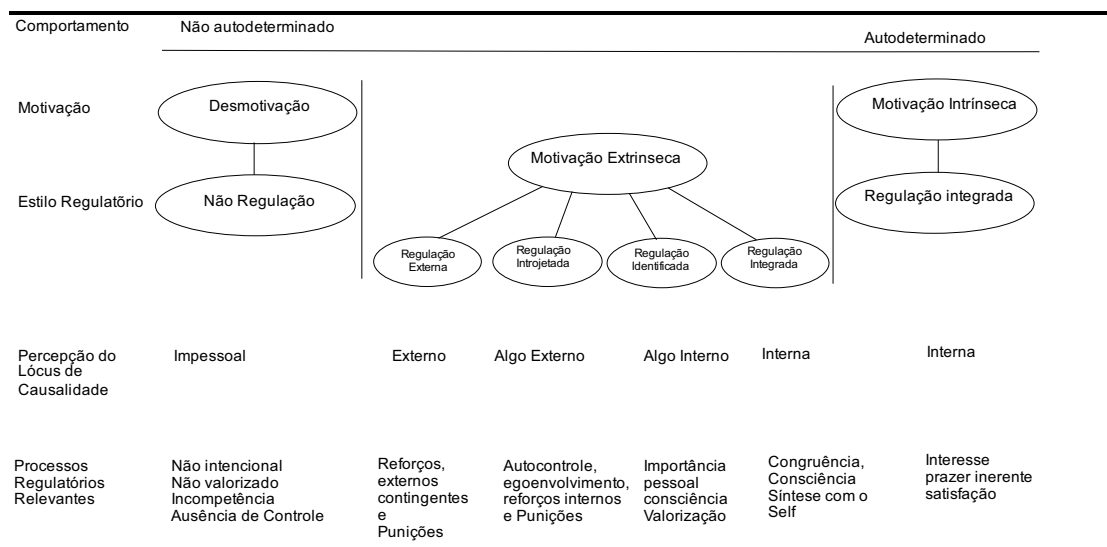


Figura 1: O *continuum* da Autodeterminação mostrando os tipos de motivação com seus estilos regulatórios, Lócus de Causalidade e processos correspondentes.

Fonte: Ryan e Deci (2000)

Como consequência deste resultado, há uma grande internalização, promovendo inúmeras vantagens adaptativas. Princípios e fundamentos educacionais devem ser, portanto, significativos para os estudantes, além de poder contar com uma ambiente onde seus sentimentos sejam reconhecidos e valorizados, possibilitando ao estudante um senso de escolha, minimizando assim a linguagem controladora.

Pelletier et al. (2001) investigaram as cinco formas de regulação da motivação em competidores de natação; a análise revelou que as relações vivenciadas como controladoras fortaleceram formas não autodeterminadas de regulação (regulação externa e desmotivação). Observaram que quando as relações eram apoiadoras de autonomia, o comportamento demonstrava altos níveis de motivação autodeterminada. Outro aspecto importante observado foi em relação à persistência: aqueles que exibiam formas de motivação mais autodeterminada demonstravam também maior persistência, tanto no tempo 1 (início do trabalho), no tempo 2 (dez meses mais tarde) quanto no tempo 3 (22 meses mais tarde). Por sua vez, os

nadadores desmotivados no tempo 1 tinham altas taxas de atrito no tempo 2 e no tempo 3. A regulação introjetada apresentou-se como indicadora de persistência no tempo 2, porém não no tempo 3. A regulação externa não foi preditora significativa para o tempo 2 e foi negativamente associada com persistência no tempo 3.

Estes resultados demonstram que as diferentes formas de autorregulação interferem no funcionamento psicológico da pessoa. Deci e Ryan (2006; 2000) propuseram que regulação do comportamento poderia tomar muitas formas. Este *continuum* contém graduações identificáveis que vão desde formas não autodeterminadas de regulação (desmotivação, regulação externa e introjetada) até tipos autodeterminadas de regulação (identificada e intrínseca). Para os autores os indivíduos são inerentemente motivados para integrar dentro de si próprios a regulação de atividades motivadas extrinsecamente que são úteis para um funcionamento efetivo no mundo social, mesmo que não inerentemente interessante. Estas regulações estão relacionadas à internalização, em um processo proativo onde regulações externas são transformadas por meio de regulações realizadas pelo próprio *Self*.

Vansteenkiste, Lens e Deci (2006 p. 21) salientam ainda que “sob condições ótimas, as pessoas podem, em algum momento, internalizar completamente uma nova regulação, ou elas podem internalizar completamente uma regulação que tenha sido parcialmente internalizada”. Alguns estudos, como os de Vallerand Fortier e Guay (1997) e os de Grolnick e Ryan (1987), têm constatado as vantagens para aprendizagem, criatividade da mudança da motivação controlada para uma de relativa autonomia.

Estudos de Ryan, Stiller e Linch (1994) constataram que crianças que se sentiam seguras em suas relações com pais, professores, apresentaram internalização mais completa e comportamentos mais positivos em relação à escola, embora o sentimento de pertencimento sozinho não seja suficiente para uma internalização completa da Motivação Extrínseca. A valorização do desempenho do estudante também é importante, pois o sentimento de competência favorece a internalização e a autorregulação das atividades motivadas extrinsecamente. Entretanto, para ocorrer uma internalização que resulte em mais persistência, flexibilidade e vitalidade, fatores estes que indicam a autodeterminação, depende do grau de apoio dado à autonomia naquele momento.

Um aspecto importante salientado por Deci et al.(1991) que pode ser muito profícuo para a organização das atividades em sala de aula é o fato de que as pessoas, em especial o aluno, têm uma tendência natural para internalizar e integrar como suas atividades pouco interessantes, dependendo de como o contexto social as apresenta. Outro aspecto fundamental destacado por Ryan e Deci (2000) é sobre a importância do sentimento de pertencimento, que indica que um modo inicial eficiente de conduzir um estudante desinteressado pela atividade, ou motivado extrinsecamente, seria levá-lo a perceber o valor daquela tarefa para outros significativos para ele. Ryan, Stiller e Linch (1994) demonstraram que as crianças que apresentavam regulações mais internalizadas em relação às atividades escolares, eram as que demonstravam maiores vínculo e segurança nas relações com seus pais e professores. Isto indica que apoiar a necessidade de pertencimento é fundamental para facilitar e promover a internalização.

Os tipos de motivação, qualitativamente diferenciados, dispostos no *continuum* não necessariamente necessitam aparecer em uma ordem sequencial, eles estão relacionados às atividades desenvolvidas, ou seja, estão vinculados as circunstâncias em que elas ocorrem e da importância das mesmas. Estes diferentes tipos de motivação, cada um com propriedades distintas se organizam ao longo de um *continuum* de pouca autonomia para maior autonomia.

Um terceiro constructo, além da motivação intrínseca e extrínseca é o da Desmotivação. Em tais situações o indivíduo não percebe a relação entre seu comportamento e seus resultados, na verdade ele não age para obter algum resultado. Não há uma intenção para agir com vistas à obtenção de resultado. Vansteenkiste, Lens e Deci (2006) constataram que indivíduos desmotivados sentem-se incompetentes e suas ações demonstram pouco ou nenhum controle sobre a situação. Como consequência deste padrão de comportamento há uma grande probabilidade de que o aluno deixe a escola, por não compreender sua utilidade, nem presente nem tampouco futura, e seu total desvinculamento com as atividades escolares.

Na medida em que o engajamento ocorre como resultado de ações significativas para a própria pessoa e de acordo com suas características psíquicas, a mesma percebe um senso de escolha, de vontade e liberdade para agir frente às situações. Sendo assim, embora a importância do senso de competência e de pertencimento, a probabilidade de uma regulação integrada está mais relacionada a

um clima social que oferece além dos dois aspectos anteriores, competência e pertencimento, apoio à autonomia, oferecendo assim, as bases para novos comportamentos auto-determinados.

Não poderíamos finalizar esta revisão sobre a Teoria da Integração Organísmica sem salientar a importância da qualidade motivacional e da satisfação da necessidade de pertencimento, autonomia e percepção de competência. Ryan e Deci (2000 p. 73) salientam ainda, que estudantes realizam atividades importantes para seu grupo na medida em que eles se sentem mais eficientes e competentes em relação aquelas atividades. “Finalmente, a experiência da autonomia facilita a internalização e, em particular, é um elemento crítico para uma regulação ser integrada.”. Continuar os estudos sobre quais as condições sociais apóiam e fortalecem ou ainda inibem a internalização e integração, é fundamental.

2.1.3 Teoria da Orientação de Causalidade

A Terceira mini teoria é a da orientação de causalidade e, foi elaborada com o objetivo de descrever de forma mais sistemática os recursos internos utilizados pelo indivíduo na interação com o contexto social. A questão principal é identificar os aspectos da personalidade que podem estar envolvidos na regulação de comportamentos e experiências. Três aspectos são considerados relevantes para descrever as diferenças individuais nas tendências pessoais em relação ao ambiente social, estes diferem em grau para os quais eles representam a autodeterminação: a orientação para a autonomia, para o controle e a orientação de causalidade impessoal.

De acordo com Deci e Ryan (1985) cada indivíduo pode apresentar em algum grau uma destas tendências. Na orientação para autonomia, identificamos aqueles estudantes que adotam uma orientação geral para seus comportamentos que são dirigidos e mantidos por uma ação auto-determinada, ou seja, estes estudantes regulam suas ações em função de seus interesses, necessidades e valores. Na orientação para a autonomia o comportamento é regulado pelo interesse e valores auto-apoiados, isto deverá conduzir para a Motivação Intrínseca e para a Motivação Extrínseca Integrada, ou a mais auto regulada no *continuum*, a identificada. Quando

um estudante demonstra interesse, curiosidade sobre o material de aprendizagem, o senso de liberdade é o que dirige sua aprendizagem, bem como o *locus* de causalidade percebido é interno (VANSTEENKISTE et al., 2009). De acordo com a teoria da Autodeterminação, a motivação autônoma é composta de dois elementos, a motivação intrínseca e a motivação extrínseca bem internalizada, ou os tipos mais autônomos de motivação extrínseca.

A orientação controlada envolve controles externos e indica a direção que o comportamento deve tomar, é regulada de forma externa e introjetada. Estes estudantes são regulados por incentivos sociais e externos. Eles confiam nas forças controladoras externas, e são dirigidos por uma orientação de causalidade controlada. Em relação à motivação controlada, dois componentes são identificados, a regulação externa e a introjetada. A regulação externa representa um tipo de motivação que é resultado de pressões e controles. Os estudantes que são regulados desta forma acabam agindo assim, para evitar punições ou receber recompensas. Parece que se comportam assim por não acreditarem que tem possibilidade de escolha. O *locus* de causalidade percebido é externo, ou seja, o aluno percebe que seu querer tem pouca ou nenhuma importância, o controle está fora dele.

O segundo componente representa a regulação introjetada, na qual o estudante pode pressionar a si próprio para realizar a atividade, ele 'engole' as razões para estudar. Segundo Vansteenkiste et al. (2009) esta regulação, vai gradativamente tornando-se uma regulação mais interna do que externa. Embora os estudantes não aceitem estas razões como suas, ele as realiza para evitar sentimentos de ansiedade e conflitos. O *locus* de causalidade nas ações reguladas por Introjeção se mantém externos.

A motivação controlada tende ainda a frustrar as necessidades básicas, pode levar os estudantes a permanecer regulados externamente ou ainda pressionar os estudantes para dentro, levando-os a usar subterfúgios, táticas de manipulação como culpa, vergonha, etc. (VANSTEENKISTE et al., 2009).

A orientação impessoal está relacionada com indicadores de ineficácia e de ausência de comportamentos intencionais, portanto mais relacionadas à Desmotivação e ausência de ações por desejo próprio. Nesta orientação, percebe-se uma relação negativa entre os vários aspectos da personalidade. A orientação impessoal foi vinculada à autodepreciação, baixa auto-estima e depressão.

Nas pesquisas desenvolvidas por Deci e Ryan (2000, 2004), os comportamentos orientados para autonomia foram associados à autoestima, autoatualização, autodesenvolvimento e outros indicadores de bem-estar. Nas ações orientadas por controle externo observou-se uma autoconsciência mantida por controles externos, sendo que o foco do comportamento tende a ser fora de si mesmo.

Experimentos de Grolnick, Ryan (1987) Soenens e Vansteenkiste (2005) Pelletier et al. (2001), Deci e Ryan (2004), Vansteenkiste et al. (2006), dentre outros, têm demonstrado que ambientes apoiadores de autonomia são francamente associados a inúmeros benefícios pessoais que incluem competência acadêmica, realização escolar e alta sensação de bem estar. Ao contrário, ambientes controladores tem sido consistentemente associado com baixa aprendizagem conceitual, poucas realizações, além de estar vinculadas a depressão e baixa auto-estima.

Estas e outras pesquisas vêm sendo desenvolvidas com o objetivo de delinear de forma mais consistente as dinâmicas das variáveis relacionadas ao estilo regulatório dos estudantes, a consequência de determinados comportamentos, aspectos da personalidade e indicadores de bem estar. Acrescentando a perspectiva da personalidade pela teoria da Orientação de Causalidade, a Teoria da Autodeterminação completa sua estrutura global.

2.1.4 Teoria das Necessidades Psicológicas básicas

O conceito de necessidades psicológicas básicas tem um papel central na Teoria da Autodeterminação. Muitas vezes este papel é implícito e de acordo com Ryan e Deci (2004) podem funcionar como base de sustentação para as mini teorias anteriores. A organização das necessidades psicológicas básicas como mais uma teoria dentro da Teoria da Autodeterminação teve como objetivo estabelecer conceitos e significados mais elaborados, bem como, estabelecer as dinâmicas entre saúde mental e bem estar.

Deci e Ryan (2000 p. 229) ao estudarem as concepções anteriores sobre necessidades identificaram na tradição de Hull o conceito de necessidade como

inato, e na tradição de Murray a necessidade como psicológica. Os autores concordam com Hull sobre a existência de um conjunto de nutrientes inatos ou essenciais e com Murray sobre a importância do aspecto psicológico. Entretanto, a abordagem da Teoria da Autodeterminação torna-se essencialmente diferente das que a precederam porque “está embutida em uma meta-teoria organísmica dialética” . Esta meta teoria organísmica dialética,

[...] postula que humanos são ativos, que são organismos orientados para o crescimento, naturalmente inclinados para integração de seus elementos psíquicos, dentro de um senso de *Self* unificado e a integração deles mesmos dentro de uma ampla estrutura social. [...] a Teoria da Autodeterminação sugere que isto é parte do desenho adaptativo do organismo humano para engajar em atividades interessantes, para exercitar capacidades, para perseguir conexão nos grupos sociais e para integrar experiências intrapsíquicas e interpessoais dentro de uma relativa unidade. (DECI e RYAN, 2000, p.229).

A satisfação das necessidades, como parte deste conjunto de elementos integradores, implica em nutrientes psicológicos, principalmente apoios ambientais para a competência, pertencimento e autonomia, necessários para o crescimento psicológico, integridade e bem estar do ser humano.

Ao contrário das duas correntes anteriores (MURRAY; HULL, apud DECI; RYAN, 2000) esta definição envolve tanto o organismo quanto o seu funcionamento no ambiente no qual está inserido. O significado de necessidades, portanto, considera não apenas o seu conceito teórico, mas também, a meta-teoria organísmica dialética que o fundamenta. Sendo assim, a Teoria da Autodeterminação postula uma trajetória do ser humano na qual ele busca vitalidade, integração e saúde, e, além disso, o organismo apresenta uma propensão para atualizar os recursos necessários para manter as condições ótimas para sua saúde psicológica e bem estar pessoal. Desta forma, as necessidades psicológicas básicas têm um papel fundamental no desenvolvimento humano, e deve-se cuidar para que cada uma delas não seja frustrada ou negligenciada, com o risco de conseqüências negativas para desenvolvimento e crescimento saudável da pessoa.

Funcionalmente, a teoria das necessidades psicológicas básicas, procura explicar a relação da motivação e das metas de saúde e bem estar, e os estilos reguladores da saúde psicológica (RYAN; DECI, 2000). O objetivo principal desta teoria é identificar quais são os elementos fundamentais que sustentam a Motivação

Intrínseca de tal forma que apóiem a natureza essencial das pessoas. Nesta mesma linha de reflexão, vale a pena aqui, destacar o conceito de Fluir de Csikzsentmihalyi (1992 p. 17), que o define como:

[...] - aqueles estados nos quais as pessoas estão de tal maneira mergulhada em uma atividade que nada mais parece ter importância; a experiência em si é tão agradável que as pessoas a vivenciarão mesmo pagando um alto preço, pelo simples prazer de senti-la.

A sensação de fluir está muito relacionada à Motivação Intrínseca, o autor chama de experiência máxima, uma teoria desenvolvida e fundamentada no conceito de fluir. Após vinte e cinco anos de pesquisas o autor e seus colaboradores concluíram que essa condição do fluir não é tão simples quanto parece, há condições importantes que a antecedem, e entre elas, ele destaca o controle do conteúdo da nossa consciência. Vivemos sob muitos controles externos, porém, em certas ocasiões percebemo-nos no controle de nossas ações, esta condição, como pudemos constatar nas pesquisas sobre autonomia e pertencimento que serão expostas neste trabalho, têm conseqüências bastante positivas, algumas de profunda sensação de prazer, que é denominado pelo autor, de experiência máxima.

A satisfação das necessidades Psicológicas Básicas, de competência, autonomia e pertencimento, bem como as inúmeras possibilidades que a experiência do fluir pode oferecer na vida da pessoa, justificam e confirmam a pertinência de novas investigações, em especial, em um contexto tão significativo para o desenvolvimento do ser humano, como a escola.

A Teoria da Autodeterminação tem buscado compreender o desenvolvimento humano e a personalidade a partir do conceito das três necessidades psicológicas básicas ou fundamentais. Ela postula a importância de cada uma das três necessidades como essenciais para integrar uma série de fenômenos empíricos e o ambiente que favorece a satisfação destas necessidades básicas, fortalece um funcionamento saudável do organismo, enquanto que, um ambiente que não o faz, dificulta o desenvolvimento promovendo frustrações, apatia e ausência de motivação para agir.

O conceito de Necessidade é importante porque é considerada fonte para definição daquilo que é fundamental para a vida, a motivação para a ação. Vale destacar aqui que o conceito de necessidades psicológicas básicas é

completamente diferente de motivos pessoais, desejos ou esforço. Ainda que as pessoas possam estabelecer motivos ou esforços para satisfazer suas necessidades básicas, há também muitos motivos que não se encaixam neste critério de ser essencial para seu bem estar, ao contrário, pode até miná-lo (DECI; RYAN, 2000).

A satisfação das necessidades com relação ao bem estar foi tratada por Ryan e Deci (2000) sob duas dimensões diferentes, a do bem estar subjetivo equivalente a felicidade e a do bem estar eudemônico (doutrina na qual, felicidade individual ou coletiva fundamenta a conduta moral humana) equivalente a um funcionamento integral, completo. Segundo os autores há uma clara relação entre a satisfação das necessidades psicológicas básicas e o bem estar eudemônico.

Em dois estudos Sheldon, Ryan e Reis (1996) usaram modelação em múltiplos níveis com o objetivo de relacionar a satisfação das necessidades básicas ao bem estar. Observaram o nível de diferenças individuais (entre pessoas) e o nível de variação dentro da pessoa (flutuação diária). As medidas da satisfação das necessidades básicas foram relacionadas a afeto positivo e vitalidade. Nos dois estudos eles constataram que a satisfação de cada necessidade básica foi relacionada à bem estar.

Além da importância da relação do bem-estar com as necessidades básicas, há outro fator importante a ser considerada, a motivação intrínseca. Incorporando os conceitos desenvolvidos por White (1959) de que as pessoas se engajam nas atividades pelo prazer de sentir-se eficazes e competentes, e os de deCharms (1968) sobre a tendência motivacional primária das pessoas para perceberem-se como agentes de suas próprias ações, Deci e Ryan (2000, p.233) propõem que “comportamentos motivados intrinsecamente são baseados nas necessidades das pessoas para sentir competência e autodeterminação”. Os autores postulam que as pessoas tornam-se mais ou menos interessadas nas atividades na medida em que elas sentem satisfeitas suas necessidades para autonomia e competência. Os autores acreditam que a satisfação destas necessidades são essenciais para a manutenção da motivação intrínseca. Para eles, a função primária da relação das necessidades para autonomia e competência com relação à motivação intrínseca, é possibilitar que se identifiquem quais circunstâncias sociais e características da tarefa incentivam ou minam a satisfação destas necessidades incluindo a inda a necessidade de pertencimento, possibilitando a motivação intrínseca e as formas autoreguladas de motivação extrínseca.

A Teoria da Auto-Determinação postula ainda que estas necessidades são universais e representam exigências inatas, sendo que a sua satisfação pode ocorrer de diversas maneiras e por meio de vários caminhos. Vale salientar ainda, que de acordo com os proponentes desta teoria, a saúde psicológica da pessoa está diretamente relacionada à satisfação das três necessidades. A seguir, apresentamos o conceito e desenvolvimento de cada uma delas.

2.1.4.1 Necessidade de Competência

Em uma importante revisão sobre motivação, White (1959) identificou como força motivacional inata, a necessidade da pessoa para agir de forma eficaz. A essa forma de interação com o ambiente, ele denominou de competência. Segundo Harter (1981) estudos da psicologia sobre motivação procuraram compreender por que as pessoas empreendem atividades que não eram fundamentais para sua sobrevivência. De acordo com a autora, a teoria da motivação foi dominada durante algum tempo, por dois pontos de vistas centrados em um ser humano passivo o freudiano e o behaviorista. Estas teorias, entretanto não deram conta de responder de forma satisfatória o porquê as pessoas buscam novos desafios e exploram o seu ambiente.

Novas teorias buscaram responder a essa questão “White (1959) postulou uma necessidade inata que ele chamou de ‘motivação eficaz’, isto é, uma necessidade para usar as próprias capacidades em um caminho eficaz e competente” (HARTER, 1981, p. 5). Entre estas teorias, estão a Teoria da Autodeterminação que, inspirada em White, postulou a necessidade de competência como necessidade fundamental para o desenvolvimento humano. Nesta perspectiva o ser humano passa a ser visto como ser ativo e responsável pelo desenvolvimento do seu próprio ambiente. A motivação para competência pode ser considerada como um desejo geral para se engajar na realização de uma determinada tarefa. A autora considera também a importância da percepção do sucesso na atividade.

A motivação nesta nova perspectiva apresenta um ser humano ativo, voltado para novos desafios e enfrentamento do meio ambiente. Um aspecto muito interessante salientado por Harter (1981) é que a necessidade para a eficácia é

estimulada pela experiência de eficácia. A autora, a partir do conceito de White de 'motivação eficaz' investigou sobre tarefas desafiadoras, motivação para trabalho independente e motivação para iniciar atividades pelo interesse e pela curiosidade.

De acordo com White (1959), o ser humano age frequentemente para ter domínio e controle sobre suas ações. Esta perspectiva identifica um indivíduo que não espera as coisas acontecerem, mas busca novos desafios que podem ser intrinsecamente satisfeitos. Motivado para interagir com o ambiente, dá início a atividades tais como exploração, atenção, pensamento e diversão.

Deste modo, o ser humano age procurando situações que satisfaçam sua necessidade de competência, que se caracteriza pela necessidade de interações eficazes com o ambiente, de exercitar suas próprias capacidades e adquirir domínio sobre elas. Competência é uma tendência natural a fazer bem, a realizar com domínio, com maestria. Para confirmarmos que esta é uma tendência natural própria do ser humano, basta observar uma criança pequena brincando, procurando resolver desafios apresentados pelo ambiente, e perceber a forma de enfrentamento, e o desejo demonstrado pela mesma de realizar bem, a tentativa de montar um quebra cabeça é um bom exemplo disso.

Esta necessidade é mais do que o resultado de uma ação, para Ryan e Deci (2000, 2004), a Competência não é obtenção de habilidades ou capacidades, mais do que isso, é o sentimento relativo ao senso de confiança e de eficácia em relação à atividade desenvolvida. Este sentimento leva o indivíduo a buscar desafios e persistir neles, o que o ajuda a desenvolver suas capacidades.

Deci e Ryan (1985) entenderam que o desejo do indivíduo para a eficiência é semelhante ao desejo de perceber a própria competência. DeCharms (1968) destacou também o empenho do ser humano para ser um agente causal, buscando participar e engajar-se ativamente no ambiente. Salienta ainda, que para ter controle e eficiência sobre o ambiente é fundamental ter informações sobre si mesmo e sobre o próprio ambiente.

Desta forma constata-se que as pessoas não somente realizam, elas também refletem sobre suas ações. A partir dessa reflexão desenvolvem uma percepção sobre si própria. Entre estas percepções está a da sua capacidade de desempenhar uma determinada atividade, ou colocando de outra forma, da sua própria competência. Ter informações sobre se determinada tarefa a ser realizada está dentro das possibilidades da pessoa, também se faz necessário. Em função disso, a

percepção de competência, das próprias possibilidades, exerce função importante tanto em relação ao próprio desenvolvimento e crescimento, quanto na interação com o ambiente.

As variáveis internas que contribuem para um bom desempenho escolar, para uma aprendizagem competente são, portanto, a avaliação que o estudante faz da sua competência e de suas expectativas sobre o domínio que tem sobre seu sucesso ou fracasso (ECCLES; WIGFIELD, 2002; HARTER, 1981; DECI; RYAN, 1985). De acordo com estes autores, o sucesso acadêmico do aluno está diretamente relacionado à percepção que ele tem de sua competência e do quanto é responsável por seu desempenho e aprendizagem, em outras palavras, o quanto tem de controle sobre suas ações.

Segundo Deci e Ryan (2000) a relação entre competência e sua vinculação com motivação intrínseca é essencial. Experimentos realizados pelos pesquisadores da teoria da autodeterminação têm demonstrado que o *feedback* positivo incentiva motivação intrínseca, enquanto que *feedback* negativo diminui a mesma. Estes resultados permitiram a Deci e Ryan (2000) relacioná-los à necessidade de competência. Estudos de Vallerand e Reid (1984) levaram a conclusões semelhantes, o sentir-se competente tem função mediadora com relação aos efeitos do *feedback* positivo ou negativo sobre a motivação intrínseca. Um aspecto importante salientado pelos autores, é que o *feedback* positivo apresenta um efeito sobre a motivação intrínseca, somente se a pessoa sentir-se responsável pela ação e além disso que estas atividades não impeçam seu sentimento de autonomia.

Em síntese, Deci e Ryan (2000) demonstraram que: a) situações que fortalecem a percepção do locus de causalidade externa têm probabilidade de diminuir a motivação intrínseca, e eventos que fortalecem o locus de causalidade interna, como por exemplo, possibilitar escolhas incentiva motivação intrínseca; b) *feedback* negativo que reforça um sentimento de incompetência na pessoa, deverá minar a motivação intrínseca; por outro lado situações que fortalecem a percepção de competência, tal como *feedback* positivo, permitirá florescer a motivação intrínseca. Isto nos permite concluir sobre a importância do apoio ou frustração das necessidades psicológicas básicas para competência, autonomia e pertencimento integradas no sistema da motivação intrínseca.

A percepção da competência no espaço escolar está diretamente relacionada à experiência de realizar e completar uma atividade de aprendizagem de forma

eficaz. A necessidade de exercer controle sobre suas ações nos leva a segunda necessidade psicológica básica, a da autonomia.

2.1.4.2 Necessidade de Autonomia

Em um mundo dominado por pressões, imposições, relações competitivas, a Teoria da Autodeterminação reitera após três décadas de pesquisas, o núcleo central da motivação intrínseca, a satisfação das necessidades psicológicas básicas para competência, autonomia e pertencimento. Segundo Stone, Deci e Ryan (2009) embora nos dias atuais tem se tornado comum ouvirmos administradores e educadores repetir o ‘mantra’ de que é fundamental incentivar a participação nas decisões, apoiar a auto iniciativa e autonomia, na prática, este quadro é pouco comum. Para ilustrar esta situação de forma jocosa, os autores relembram um trecho do filme de Woody Allen, no qual uma pessoa procura o psiquiatra e diz:

”[...] doutor, ele diz, —você precisa me ajudar.

— Meu irmão pensa que é uma galinha;

—traga-me ele, replica o doutor.

—eu o convencerei de que não é uma galinha;

—Não - exclama o homem

—nós precisamos de ovos!”(p.1). Os autores interpretam esta metáfora

mostrando que administradores e educadores não colocam em prática o que propagam, porque também ‘necessitam de ovos’ e acabam usando o caminho dos condicionamentos, já aprendidos. Este raciocínio, entretanto, mostra-se equivocado, pois se usarem a estratégia motivacional de promover autonomia, esta sim, certamente produzirá mais ‘ovos’, ou seja, promoverá de fato, mais motivação. Temos, portanto que identificar os caminhos corretos para obtermos os ‘ovos’. A satisfação das necessidades humanas para competência, pertencimento e autonomia, tem sido consistentemente confirmada como promotoras da motivação (STONE, DECI; RYAN, 2009).

Estudar a necessidade para autonomia é especialmente importante tendo em conta a necessidade de relacionar as experiências de autonomia das pessoas, as circunstâncias e atribuições que a conduzem e as suas conseqüências (RYAN;

DECI, 2006). Segundo a Teoria da Autodeterminação, a compreensão da autonomia é fundamental para uma regulação comportamental de qualidade. Compreender como a autonomia se desenvolve, assim como as condições sociais e biológicas podem diminuí-la ou facilitá-la, para todos os contextos faz-se importante, em especial, com relação ao espaço educacional.

A autonomia ou comportamento autodeterminado na perspectiva da Teoria da Autodeterminação é uma necessidade considerada inata, de perceber-se como origem das próprias ações é o sentimento de ser responsável por iniciar e desenvolver o próprio comportamento, não por imposição ou controle externo com os quais não se identifica. Autonomia caracteriza uma pessoa que age pelo autogoverno, as regras para ação são estabelecidas pelo senso de *Self*, enquanto que na heteronomia as pessoas são reguladas por forças e pressões externas (RYAN; DECI, 2006).

Uma pessoa ao agir de forma autônoma vivencia um senso de escolha, de vontade e de autodeterminação. Mesmo quando suas ações são influenciadas por fontes externas, a pessoa autônoma identifica seu comportamento como uma expressão do próprio *Self*, e da integração de valores e interesses pessoais. A autonomia, não é antagônica à dependência, ao contrário, sua principal característica é que, o indivíduo é agente da própria ação (STONE, DECI; RYAN, 2009 p. 4). Segundo os autores, nesta teoria “a motivação sustentável é chamada de autônoma, porque ela emerge do próprio senso do *Self* e é acompanhada pelo sentimento de disposição e engajamento.”. Educadores que programarem estes constructos em suas salas de aula, certamente promoverão motivação autônoma.

Uma característica muito importante da autonomia é que o comportamento seja dirigido e alinhado pelos valores e interesses do indivíduo, por seus recursos interiores, ou seja, que esteja em consonância com seu comportamento. Em comportamentos autônomos o estudante percebe um *locus* de causalidade interno, recebe pouca pressão, certa liberdade para suas ações e senso de escolha, se deve ou não participar de determinada atividade. De acordo com Bzuneck e Guimarães (2010, p.47):

De um ponto de vista teórico (DECI e RYAN, 1985; REEVE, NIX e HAMM, 2003), a motivação autônoma se constitui por reunir em si os três componentes da autodeterminação: locus interno, liberdade psicológica e possibilidade de escolha. O locus interno de causalidade, conforme deCHARMS (1984) significa perceber que o comportamento intencional teve origem e regulação pessoal enquanto que o locus externo de causalidade se refere à percepção de ser uma “marionete” frente às exigências externas. A sensação de liberdade psicológica (ROGERS, 1969/1972) é a vontade da pessoa de executar um comportamento e acontece quando ele for coerente e alinhado com os interesses, preferências e necessidades pessoais e não por obrigação ou por alguma forma de pressão. Por último, a percepção de escolha (DECI e RYAN, 1985) reflete a flexibilidade nas tomadas de decisão sobre o que fazer como fazer ou até a possibilidade de não fazer.

Para Ryan e Deci (2000) para o pleno desenvolvimento da autonomia deve-se levar em conta os três componentes da autodeterminação. Esse cuidado deve ser especialmente considerado no espaço escolar. Para os autores, um desenvolvimento saudável pressupõe a unificação de duas tendências integrativas, a autonomia e a homonomia. A primeira refere-se a uma tendência para organização interna e auto-regulação holística. A segunda, elaborada a partir da conceitualização de Angyal (apud DECI; RYAN, 2004) é uma tendência primária para estabelecer interconexões com os outros do seu contexto social tanto quanto o fazem em relação a seu próprio psiquismo. Estas tendências são influenciadas por fatores sócios contextuais específicos que facilitam ou atrasam este processo de desenvolvimento.

Para Ryan e Deci (2004) um desenvolvimento saudável pressupõe a unificação destas duas tendências integrativas. A teoria desenvolvida pelos autores sustenta ainda que, existem fatores sócios contextuais específicos que facilitam esta tendência inata enquanto outras frustram, impedem ou atrasam este processo de desenvolvimento. Na medida em que as pessoas vivenciam seus comportamentos como uma expressão do próprio *Self*, elas adquirem sentimento de confiança, de iniciativa e de valor pessoal.

Um ambiente que apóia autonomia pode ser identificado por ações bem definidas que incentivam e facilitam a capacidade da pessoa para ser autônoma e autodeterminada (RYAN; DECI, 2000). Pesquisas como as de Deci e Ryan (2000),

de Vallerand, Fortier e Guay (1997), Vallerand et al. (2008) tem confirmado que ambientes apoiadores de autonomia promovem formas de motivação autodeterminada. Estes e outros autores têm demonstrado empiricamente o papel das crenças implícitas dos pais sobre o desenvolvimento da percepção de autonomia de seus filhos. Pais que acreditam em seus filhos, mesmo que não demonstrando explicitamente acabam por apoiar seus filhos a ter uma autopercepção positiva.

Poder vivenciar situações de autonomia facilita ainda, a internalização, a qual é um fator fundamental para a posterior integração. Williams e Deci (1996) constataram em um estudo longitudinal com estudantes da área médica que contavam com professores apoiadores de autonomia, uma significativa internalização de valores e práticas biopsicossociais.

Garcia e Pintrich (1996) realizaram um estudo com o objetivo de: 1. Examinar se os efeitos positivos da autonomia sobre a motivação e a *performance* em uma amostra de estudantes universitários. 2. Identificar o vínculo estabelecido entre motivação e autonomia usando constructos fundamentais para aprendizagem: Valor de tarefa, Auto-eficácia e Ansiedade. Estes três fatores têm um amplo papel nos modelos de aprendizagem auto regulada. 3. Traçar o efeito da autonomia sobre mudanças na motivação dos estudantes ao longo do curso durante o semestre. 4. Verificar o papel da autonomia sobre a *performance* no curso, ressaltando o papel da percepção da autonomia nos altos e baixos da motivação do estudante. Nesta pesquisa os autores buscaram verificar se os mesmos resultados que foram constatados entre alunos da escola elementar, por Ryan e Deci (2000) e por Furrer e Skinner (2003) poderiam ser encontrados entre universitários.

Os resultados permitiram a Garcia e Pintrich (1996) concluir que, os estudantes universitários que tiveram instrutores apoiadores de autonomia (os professores desta turma permitiram aos estudantes que participassem nas decisões das políticas do curso) relataram níveis altos de motivação ao final do semestre. Concluíram que, os efeitos positivos da autonomia sobre a motivação intrínseca, ocorreram também com relação ao valor da tarefa e a auto-eficácia. Outro fator importante identificado em relação aos universitários é que a autonomia apresentou baixa correlação com *performance*, o que indica pouca preocupação com notas, porém, os resultados anteriores indicam postura da maior importância para o

desenvolvimento educacional, que são interesse, valor da tarefa, percepção de auto-eficácia, e persistência frente às situações mais difíceis.

Segundo Vallerand et al. (2008) estes constructos deverão ser investigados em outras áreas e outras culturas. Em relação a outras culturas, uma pergunta que tem sido levantada sobre as necessidades é: todas as pessoas necessitam de autonomia? A autonomia, como já constatado por vários estudos científicos (DECI; RYAN, 1985, 2000; VANSTEENKISTE et al., 2006; GROLNICK; RYAN, 1987; BZUNECK, 2009; GUIMARÃES, 2009 ; RYAN; DECI, 2006) é um fator crítico para sucesso no contexto educacional. Corresponde ao desejo para sentir-se fonte de escolhas e decisões das ações, ou seja, percebe um lócus de causalidade interno, que as decisões tenham início na própria pessoa. Para a teoria da Autodeterminação a autonomia, a competência e o pertencimento são necessidades universais.

Os resultados de pesquisas como as de CAI et al. (2002 apud DECI; RYAN, 2004) e de SHELDON et al. (2001 apud DECI; RYAN) têm demonstrado que independente de serem estudantes de culturas tipicamente individualistas ou coletivistas, ambos classificam no topo da lista das necessidades motivacionais mais importantes o pertencimento, a competência e a autonomia.

Para Ryan e Deci (2000), o fato de que autonomia apareça próximo do topo da lista das dez diferentes necessidades para estudantes da Coréia do Sul apóia a Teoria da Autodeterminação de que a autonomia é uma necessidade psicológica universal. Apesar desta afirmação, concordamos que apoiar-se em somente uma pesquisa para afirmar a universalidade de um conceito é um pouco temerário.

Yamauchi e Tanaka (1998, apud CHIRKOV et al. 2003) investigaram crianças japonesas em idade escolar, utilizando a estrutura da Teoria da Autodeterminação, para classificar a autonomia das crianças. Os resultados mostraram que as crianças menos autônomas demonstraram menos motivação e interesse, além de se envolverem no processo de aprendizagem de forma superficial. Chirkov et al. (2003) com o objetivo de comparar o comportamento da autonomia em pessoas de diferentes países (Rússia, Estados Unidos, Turquia e Coreia do Sul) perguntaram às pessoas sobre por que realizavam uma variedade de comportamentos, incluindo práticas coletivistas e individualistas. Os pesquisadores constataram que, guardadas as diferenças culturais, as razões relacionadas à autonomia foram uniformemente associadas com grande bem estar. Chirkov, Ryan e Willness (2005) confirmaram estes resultados a partir de estudo realizado com estudantes universitários

brasileiros e canadenses. Chirkov e Ryan (2001) desenvolveram estudos com adolescentes russos e americanos. Com os dois grupos de adolescentes, os autores constataram que pais e professores apoiadores de autonomia indicavam um comportamento por parte dos adolescentes mais autodeterminado e mais auto motivado na escola, além de grande saúde mental.

No estudo desenvolvido por Chirkov, Ryan, Willness (2005) com jovens universitários brasileiros e canadenses, a pesquisa teve como objetivo verificar se as práticas culturais verticais (respeito pela autoridade e pela tradição) podem ser menos prontamente internalizadas do que as práticas horizontais (direitos iguais e respeito por todos) pelos participantes brasileiros e canadenses. Investigaram também a hipótese de que estudantes inseridos em ambientes que eles percebem como horizontais, é muito provável que eles vivenciem pais e professores como sendo mais apoiadores de suas necessidades básicas. Já, em relação às práticas verticais, este resultado não é esperado. A partir destes resultados os pesquisadores esperam poder compreender de que modo as relações classificadas como horizontais podem contribuir para o desenvolvimento humano.

Os resultados deste estudo confirmaram o postulado principal da Teoria da Autodeterminação, de que independente das orientações culturais, as pessoas podem ser autonomamente reguladas ou controladas. E independente da natureza das ações, quanto mais internalizados ou regulados autonomamente, maior o bem estar psicológico das pessoas. Em ambos, brasileiros e canadenses os pesquisadores constataram que a percepção de apoio às necessidades básicas por parte de professores e pais, indica uma condição significativa de bem estar. Em relação à primeira hipótese, as práticas horizontais confirmaram resultados de pesquisas prévias, e apresentaram altos níveis de autonomia proporcionalmente às práticas verticais, em ambas as amostras. Em relação à amostra global não houve diferença significativa entre as amostras na medida de bem estar. Em linhas gerais, os resultados podem ser assim apresentados:

Os estudantes brasileiros foram menos auto atualizados, [...] menos experiências de depressão e grande satisfação na vida, mas, menos auto-estima comparados com os canadenses. [...] eles tem um alto nível de bem estar hedônico, o qual está relacionado à ausência de emoções negativas e presença de satisfação na vida. Enquanto que estudantes canadenses foram mais propensos de ter bem estar eudemônico, o qual está associado com a atualização das próprias potencialidades e alta auto-estima (CHIRKOV, RYAN, WILLNESS, 2005, p.434).

Estes resultados nos permitem concluir da importância de contextos pautados em relações de respeito mútuo, não importando em que cultura as pessoas estão inseridas, embora reconheçamos suas particularidades. Pesquisas em outras culturas têm identificado três resultados que indicam as suas especificidades. Primeiro, as pessoas de sistemas coletivistas apontam a experiência de pertencimento como mais satisfatório embora, as experiências de autonomia também apresentem resultados de bem estar e afetos positivos SHELDON et al.(2001 apud DECI; RYAN). Segundo, membros de culturas coletivistas como os da Coréia do Sul, apesar de demonstrarem um funcionamento bom em ambientes apoiadores de autonomia, trabalham bem em ambientes controladores por serem menos destrutivo (ameaçador) de suas necessidades psicológicas (DECI et al., 1991). Terceiro, embora se observe que em todas as culturas seus membros trabalham melhor quando submetidos a ambientes nos quais são possíveis escolhas e apoio para a autonomia do que sob situações controladoras, os membros de culturas coletivistas geralmente vivenciam em menor intensidade estes benefícios Ivengar e Lepper (apud REEVE, DECI; RYAN, 2004).

A Teoria da autodeterminação é amplamente consistente para os indivíduos, por estar relacionada com sua cultura e com ações autônomas, pois autonomia, não é independência, individualismo ou egoísmo, mas sim ações auto-apoiadas e, uma expressão das próprias crenças (REEVE, DECI; RYAN, 2004; RYAN; DECI, 2006). A questão sobre autonomia em culturas diferentes pode ser respondida de forma positiva, ou seja, apesar da distinção entre as coletivistas, na qual o pertencimento aparece como mais forte do que nas individualistas nas quais a autonomia se destaca com maior evidência, pode-se considerar que em todas as culturas a autonomia, bem como o pertencimento é uma necessidade fundamental.

Um fator fundamental, e que muitas vezes gera confusão em relação à autonomia é sobre a estrutura das atividades desenvolvidas em sala de aula. Quando se propõe autonomia e um professor apoiador de autonomia, isto não significa que a sala deva ser comandada pelos estudantes, ao contrário, uma sala de aula sem organização acaba por ser permissiva e indulgente ou ainda, “laissez-faire” (REEVE, DECI; RYAN, 2004). Contextos ambientais controlados podem caracterizar-se como controladores ou apoiadores de autonomia. Este último implica uma organização de atividades que busca contemplar situações de desafios adequados, apoiando com informações, oferecendo ajuda e *feedback*, e

especialmente procura oportunizar escolhas, decisões e possibilidade de relações interpessoais ricas, ou seja, o aluno tem certa liberdade dentro da estrutura organizada, que lhe permite sentimento de autonomia e conseqüentemente de valor.

Um ambiente estruturado, porém controlador, não oferece liberdade de participação aos alunos, tornando mais difícil a Motivação Intrínseca e as ações auto reguladas. Quando é oferecida “liberdade com limite” o aluno apresenta um perfil motivacional, de engajamento e aprendizagem mais saudável (GROLNICK; RYAN, 1987; KOESTNER et al., 1984). Um professor com estilo motivacional apoiador de autonomia ouve cuidadosamente seu aluno, cria oportunidades para que eles falem, encorajam a atividade mais do que a passividade, ou seja, nutrem os recursos motivacionais internos de seus estudantes. Sendo assim, no espaço educacional, a autonomia diz respeito a possibilidades de escolha, a liberdade psicológica em relação às próprias atividades de estudo. Isto envolve uma auto-organização além de um senso de escolha sobre o próprio comportamento de estudo.

A autonomia é essencial para motivação intrínseca, estudos como os de Vallerand, Pelletier e Koestner (2008) e Stone, Deci e Ryan (2009) têm confirmado que situações como, ameaça, avaliação, pressões, minam a motivação intrínseca provavelmente porque a pessoa percebe o locus de causalidade como mais externo. Por outro lado, incentivo para fazer escolhas, enfrentar desafios, reconhecer as experiências próprias das pessoas, levam a uma percepção do locus de causalidade interno, incentivando por sua vez, a motivação intrínseca, aumentando assim a confiança em si própria. Como disse Harter (1985) a necessidade para a eficácia é estimulada pela experiência de eficácia.

A percepção do locus de causalidade e a motivação intrínseca apresentam uma íntima relação. Deci e Ryan (2000) relacionam esta percepção à necessidade das pessoas de sentirem-se autônomas, na medida em que os eventos externos possibilitam a experiência de autonomia, a qualidade do funcionamento, do envolvimento e da motivação intrínseca torna-se melhor. O papel da percepção de autonomia pode funcionar como mediador da motivação intrínseca.

Reeve e Deci (1996) realizaram um experimento com o objetivo de examinar a presença da motivação intrínseca em situação de competição, na qual os participantes teriam que montar um quebra cabeça em duas situações contextuais diferentes, uma não controladora e outra controladora. O resultado indicou o que, de modo geral as demais pesquisas citadas têm sugerido. No ambiente controlador a

pressão sobre as pessoas para vencer é maior, o resultado mostrou que esta situação levou a menos motivação intrínseca do que no ambiente competitivo não controlador, sendo que a percepção de autonomia dos participantes foi considerada mediadora. Reeve, Deci e Ryan (1989) complementando estes estudos com experimentos de laboratório, demonstraram que o apoio à autonomia está associado a resultados positivos tanto para motivação intrínseca, quanto para satisfação e bem estar.

Concluindo, embora as pessoas possam em termos de personalidade funcionar de modos distintos pelas suas diferenças pessoais, Ryan e Deci (2006) proponentes da Teoria da Autodeterminação, após três décadas de investigação confirmam que o ser humano tem uma tendência inerente para satisfazer as necessidades psicológicas de competência, pertencimento e autonomia. Reafirmam a importância da autonomia e seus benefícios nos mais diversos contextos, como família, escola, local de trabalho, religião, grupos desportivos, psicoterapias, etc. A seguir, apresentaremos a necessidade de Pertencimento.

2.1.4.3 Necessidade de Pertencimento

Três necessidades são consideradas fundamentais pelos teóricos da Autodeterminação, a necessidade de competência, de autonomia e de pertencimento, para eles todas devem ser igualmente satisfeitas (DECI; RYAN, 2000). Entretanto, pode ser que a necessidade de Pertencimento venha a se confirmar como uma força profunda e poderosa, em função das pessoas serem altamente motivadas para ser reconhecidas e amadas pelos outros. Maslow (1970) atribuiu ao senso de pertencimento e de aceitação social um valor muito importante ao longo da vida. Em sua teoria sobre a hierarquia das necessidades humanas, embora a necessidade de amor e pertencimento apareça depois das necessidades fisiológicas e de segurança, ela tem primazia sobre as necessidades de auto-estima e auto-atualização, demonstrando sua importância nesta hierarquia de prioridades.

O sentimento de conexão, de vínculo com o outro, de sentir-se cuidado, tem se caracterizado como uma necessidade fundamental na vida do ser humano. A

necessidade para conectar-se com, para ter unidade e ser aceito pelo outro, denominada de Necessidade de Pertencimento é uma das três necessidades psicológicas fundamentais postuladas pela Teoria da Autodeterminação (RYAN; DECI, 2004). O Pertencimento caracteriza-se pela necessidade de estabelecer vínculos próximos e seguros. Relações de vínculo que geram sentimento de segurança, de cuidados e carinho são relações interpessoais na qual o vínculo emocional ao outro se torna significativo e importante para o desenvolvimento global do indivíduo (BAUMEISTER; LEARY, 1995; SKINNER et. al., 2008).

A partir de uma ampla e consistente revisão sobre a necessidade de pertencimento, levando em conta o postulado pela Teoria da Autodeterminação, Baumeister e Leary (1995) concluíram que ela é inata e universal entre os seres humanos. Segundo os autores, duas características importantes devem ser consideradas sobre a necessidade de pertencer: 1ª. O ser humano tem necessidade de estabelecer e manter contatos ou interações freqüente com o outro, preferencialmente que elas sejam agradáveis e positivas e com o menor número possível de conflitos e afetos negativos. 2ª. É a necessidade pessoal de estabelecer interações estáveis, relações afetivas e ter certa garantia da permanência destas no futuro. De acordo com os autores acima citados, muitas pesquisas realizadas na perspectiva do pertencimento têm destacado a idéia de que, muitas atividades desenvolvidas pelas pessoas o são, em função do senso de pertencimento. Esta visão poderá apoiar significativamente a psicologia social, da personalidade e a própria psicologia como um todo.

Baumeister e Leary (1995) estabeleceram também alguns critérios que indicam que a necessidade de pertencimento é uma motivação humana fundamental. Entre eles podemos destacar que: a motivação fundamental deve ser aplicada em um amplo conjunto de situações; devem ser respeitados e levados em consideração os padrões emocionais e cognitivos; a importância de satisfazer a necessidade de saúde, bem estar e ajustamento; a substituição e saciação como mediadores da necessidade de pertencimento, ou seja, se você pertence a um grupo e este o satisfaz, pode manter-se nele, caso contrário, pode mudar; não estar restrita apenas a determinados grupos de seres humanos, caracterizando a universalidade; a motivação fundamental não deve ser derivada de outros motivos, devendo também, afetar um grande número de comportamentos e, para finalizar, ser essencial em um amplo universo de comportamentos humanos.

Outro aspecto fundamental enfatizado por Baumeister e Leary (1995), é que, ao contrário do materialismo cultural no qual os contextos culturais, sociais e econômicos determinam e influenciam as ações do indivíduo, eles propõem que uma série de condições da cultura humana é organizada para preparar a pessoa na busca por satisfazer sua necessidade para pertencer. Estas conclusões podem ser representativas também em outras áreas que não a psicologia permitindo compreender melhor a natureza humana em todos os seus campos de atuação.

Estudos sobre relação mães e filhos na infância têm mostrado que quanto maior o apoio e o sentimento de segurança proporcionada pela mãe, mais a criança sente-se segura para explorar o ambiente (BOWLBY, 1990). Ainsworth (1978) sugere que o desenvolvimento do vínculo pessoal se dá a partir das primeiras relações estabelecidas com os cuidadores primários, mãe, pai, avós, etc. A autora enfatiza também, que ao longo da vida há uma tendência para se manter certa continuidade nesses padrões estabelecidos anteriormente, ou melhor, o estilo de vínculo estabelecido deverá influenciar e regular comportamento e emoções posteriores. Ryan, Stiller e Linch (1994) confirmam estes resultados e acrescentam que os vínculos estabelecidos com os pais, podem vir a ser generalizados para outras figuras como professores e pares, em especial no período escolar,.

Segundo Baumeister e Leary (1995) duas diferenças são observadas entre a teoria do vínculo e da do pertencimento. 1. A Teoria do Vínculo busca compreender a elaboração individual do mesmo, ou seja, a diferença de estilos individuais de vínculos, enquanto que a necessidade de pertencer é investigada a partir da organização do grupo; 2. A teoria do Vínculo aponta para algumas necessidades emocionais e a satisfação das mesmas está vinculada a certas interações. Para a Teoria do Pertencimento esta necessidade não está condicionada a uma ou outra relação, pode ser satisfeita por caminhos alternativos.

Neste sentido, a percepção do vínculo é fundamental para a satisfação da necessidade de pertencer. A satisfação desta necessidade implica que a pessoa se sinta amada e cuidada pelo outro e que haja mutualidade na relação. Além disso, a hipótese da necessidade de pertencimento propõe que as pessoas buscarão estabelecer uma quantidade mínima de relações qualitativamente significativas. A necessidade para pertencer organiza as emoções e a cognição, problemas de saúde psicológica e física são mais frequentes entre indivíduos que perdem ou são privados de relações sociais significativas. Caso uma destas

condições diminua ou estejam ausentes, haverá também uma diminuição na motivação, ocorrendo menos stress caso a relação seja interrompida (BAUMEISTER; LEARY, 1995).

A Necessidade de Pertencimento não está, portanto, relacionada ou pautada em obter resultados específicos, mas tem como interesse principal, um senso psicológico de estar com outros em estado de comunhão ou de unidade segura (RYAN; DECI, 2004). Ela não está pautada em uma simples necessidade de afiliação, pois contatos sociais superficiais, pouco freqüentes ou com pessoas estranhas, não suprem a necessidade de pertencer. Ainda segundo estes autores, a hipótese da necessidade para pertencer, descreve um ser humano naturalmente impulsionado para estabelecer e manter vínculos, sendo assim, embora, respeitadas as diferenças individuais na forma de expressar e satisfazê-las, estas deverão ser encontradas de alguma forma em todas as culturas. Para eles, a base evolucionária do pertencimento surge e se mantém a partir da necessidade de sobrevivência e manutenção dos benefícios adquiridos no processo de evolução do homem.

A Teoria da Autodeterminação levanta a hipótese de que a necessidade de pertencimento ocorre com todas as pessoas, ao longo da vida, e que um comportamento intrinsecamente motivado tem mais chance de ocorrer em um ambiente que garanta um sentimento de segurança e pertencimento. Deci e Ryan (2004), a partir de seus estudos com crianças, também constataram que o comportamento exploratório da criança (a curiosidade intrinsecamente motivada) se dá na medida em que ela se sente tranqüila para agir com a segurança de alguém que conta com o outro para protegê-la. A frustração destas necessidades pode ser considerada como situação de risco, colocando o organismo em situação de alerta, acionando uma série de mecanismos de proteção que não são necessariamente benéficos para o indivíduo.

Outra questão importante salientada pela Teoria do Vínculo de Ainsworth (1989) e também por Ryan e Deci (2000) é sobre o conceito de responsividade e sensibilidade. Para a Teoria da Autodeterminação pessoas sensitivas são aquelas que contribuem para criar situações que possam satisfazer as necessidades psicológicas básicas da pessoa. Nesta perspectiva ser sensitivo é apoiar a busca natural da criança pela auto-iniciativa, por ser agente da própria ação, conceito este congruente com a necessidade para autonomia. Ser sensitivo e responsivo é estar

pronto para estimular a curiosidade, o enfrentamento e domínio sobre as atividades, compatível com a necessidade de competência, além de perceber as necessidades de atenção, de amor e de cuidados pessoais, implicando na satisfação da necessidade de pertencimento. De acordo com La Guardia et al. (2000) para a Teoria da Autodeterminação a sensibilidade e responsividade estão intimamente ligadas a pais e professores que encorajam iniciativa e exploração do ambiente, por parte das crianças, oferecem *feedback* positivo não condicionados a um evento em especial, suprimindo desta forma as três necessidades básicas de pertencimento, autonomia e competência

O pertencimento como uma necessidade psicológica básica tem sido cada vez mais investigado na atualidade. Apesar dos estudos iniciais sobre vínculo e pertencimento terem sido desenvolvidos prioritariamente em contextos familiares, focados sobre a relação pais e filhos, sua importância e pertinência no contexto escolar tem sido confirmado por inúmeros trabalhos, alguns consistentemente revisados por Baumeister e Leary (1995) alguns destes serão apresentados a seguir.

Após um amplo levantamento das pesquisas nesta área, os resultados obtidos permitiram confirmar a hipótese que “[...] o desejo para vínculos interpessoais – a necessidade para pertencer – é uma motivação humana fundamental.” (BAUMEISTER E LEARY, 1995, p.520). A busca por compreender os fatores que conduzem a motivação intrínseca, considerando-a como objetivo principal a ser alcançado nas atividades desenvolvidas pelo ser humano, tem impulsionado pesquisas em diversas direções. Os estudos aproximando vínculo e pertencimento, próximo do indissociável levou La Guardia et al. (2000) a empreender pesquisas sobre a variação do vínculo no indivíduo e a necessidade de satisfação e bem estar, na perspectiva da teoria da Autodeterminação.

La Guardia et al. (2000) concluíram a partir de seus estudos, que há uma variabilidade substancial no vínculo seguro pessoal de um parceiro relacional para outro, sem que isto comprometa o modelo de funcionamento interno. Ou seja, o fato de uma pessoa mudar sua forma de relacionar-se com diferentes indivíduos, não necessariamente interferem em sua estrutura interna de funcionamento psicológico. Os resultados permitiram aos autores afirmar que a satisfação das necessidades psicológicas fundamentais de autonomia, competência e pertencimento têm um papel essencial na formação e manutenção do vínculo seguro dentro da própria pessoa e em relação a outros indivíduos.

Avery e Ryan (1988, apud BAUMEISTER; LEARY, 1995) constataram que pais que apóiam a satisfação das necessidades de pertencimento e de autonomia, obtiveram como resultado crianças que desenvolveram um modelo de funcionamento interno seguro em relação às figuras de vínculo, possibilitando uma possível generalização para outros contextos relacionais. Ryan e Linch (1989, BAUMEISTER; LEARY, 1995) observaram que adolescentes que contam com pais apoiadores e facilitadores de autonomia, apresentavam maior disponibilidade para aproximar-se e confiar em seus pais.

Em outros estudos mais voltados para o contexto escolar, Anderman e Anderman (1999), apontam para um declínio nas aquisições motivacionais dos estudantes na mudança da escola elementar para o nível médio. Este declínio foi relacionado ao ambiente da sala de aula. Constataram que a aquisição da motivação dos estudantes foi correlacionada com o senso de pertencimento e também apoiada por suas metas de responsabilidade social. Segundo os autores, os estudantes que percebiam um senso de pertencimento com a escola demonstraram ter índices mais altos no desenvolvimento da motivação.

Estudos desenvolvidos por Baumeister et al. (1998) ao realizar um experimento com estudantes em laboratório no qual se informava aos mesmos a possibilidade de exclusão do grupo em função dos resultados obtidos em teste de atitudes, fizeram a seguinte constatação: em uma avaliação de desempenho realizado pouco tempo depois desta indicação, os estudantes deixaram de resolver alguns problemas e a margem de erros cometidos foi significativamente maior. Este resultado indica que, a simples possibilidade de exclusão pode interferir na capacidade de raciocínio e, conseqüentemente no desempenho acadêmico.

Os estudos acima citados têm confirmado a pertinência e importância do pertencimento como uma motivação fundamental para participação dos alunos, para seu envolvimento e engajamento nas atividades. A necessidade de pertencer envolve um sentimento de segurança, de aceitação e respeito por parte dos que estão envolvidos no processo relacional (FURRER; SKINNER, 2003).

A revisão de alguns estudos sobre a necessidade de pertencer do aluno permitiu também a Osterman (2000) a conclusão sobre a importância de se criar nas escolas comunidades educacionais. Comunidade, como o próprio termo indica, implica que seus membros vivenciem sentimentos de vínculo uns com os outros e um sentimento de fazer parte do mesmo grupo. O termo comunidade já foi usado por

inúmeros outros educadores, como Paulo Freire (1985), Dewey (1978) e Vygotsky (1987), eles entendiam a educação como um processo social mais do que individual de aprendizagem e desenvolvimento.

Em um estudo desenvolvido por Sheldon, Ryan e Reis (1996, apud OSTERMAN, 2000) os pesquisadores identificaram dois fatores relacionados à satisfação das necessidades psicológicas básicas, vitalidade e afeto positivo. Os afetos negativos estiveram mais relacionados à frustração destas necessidades. Alinhados com a necessidade de pertencer, destacamos a importância da relação entre satisfação e bem estar, a qual pode ser encontrada em todas as idades, gêneros e culturas. O ponto de partida é que necessidades satisfeitas promovem bem estar, frustradas elas podem resultar em consequências negativas. Entretanto, o que é o bem estar? Pesquisas têm abordado de diferentes modos. Ryan e Deci (2004) têm encontrado um vínculo entre a satisfação da necessidade de autonomia, competência e pertencimento e o bem estar “eudemônico” (a busca da felicidade individual ou coletiva) que, de acordo com os autores, pode ser igualado com uma existência em pleno funcionamento.

Entretanto para uma existência em pleno funcionamento ou que haja percepção mínima de bem estar, olhar como estão as relações tanto familiares quanto na escola é fundamental. Estudos têm apontado para a evidência da correlação entre exclusão social e agressão. As pesquisas citadas evidenciam o cuidado a ser tomado com o clima estabelecido nas relações sociais e nos vários contextos relacionais. Twenge et al. (2001) realizaram pesquisas de laboratório com objetivo de verificar a hipótese de que exclusão e rejeição social levam a pessoa a comportar-se de forma mais agressiva. A partir de um estudo no qual manipularam a percepção de aceitação e de rejeição, os autores confirmaram que a exclusão de um estudante de determinado grupo social e de interações importantes pode provocar uma tendência para comportamentos agressivos, mesmo que como consequência, ele tenha risco de, em um futuro distante, ficar sozinho. Como ser social é natural que, um processo de exclusão e isolamento possa gerar comportamentos agressivos, anti-sociais e desajustados

Duas forças principais de adaptação diferem totalmente o ser humano das demais espécies, a inteligência e a estrutura social. Considerando a importância do pensamento inteligente para o desenvolvimento humano dentro de estruturas sociais bem organizadas, Baumeister, Twenge e Nuss (2002) resolveram investigar o

possível vínculo entre pertencimento social e pensamento inteligente. Eles investigaram o impacto de mensagens de exclusão social sobre o processo cognitivo. Após a realização de três estudos sobre os efeitos da percepção de exclusão social sobre o pensamento inteligente, eles constataram um declínio da *performance* cognitiva sobre tarefas cognitivas complexas, entretanto em relação a tarefas mais simples isto não ocorreu.

Enquanto algumas pesquisas têm constatado a relação entre pertencimento e padrões da ação na escola, outras têm procurado identificar como o senso de pertencimento pode influenciar as relações entre padrões da ação e realizações do estudante. Um estudante envolvido e engajado nas atividades escolares é provavelmente aquele se percebe como aceito e conseqüentemente apresenta maior envolvimento na escola (WENTZEL, 1998).

Steinfeld (2002) em seu trabalho investigou como a necessidade de pertencimento afeta a motivação e as aquisições acadêmicas na matemática. A pesquisa estabeleceu como base referencial teórica, o modelo do processo do auto-sistema de Connell (1991), na qual a necessidade de pertencimento é uma das três necessidades psicológicas necessárias para o indivíduo sentir-se seguramente conectado aos outros em um contexto social. Sentir-se cuidado, portanto deveria ter influência direta sobre a motivação e indireta sobre a *performance* acadêmica.

Os resultados levaram o pesquisador a concluir que o pertencimento funcionou como um preditor direto da motivação do estudante, porém, um efeito indireto sobre a *performance* acadêmica. Se o pertencimento melhora a motivação, mesmo que no caso específico da matemática não se observe um relação significativa direta, o estar motivado, por sua vez, contribui com maior envolvimento e conseqüentemente com um melhor desempenho acadêmico. Na realidade, estes resultados confirmam mais uma vez a pertinência de uma maior preocupação com relação aos padrões de interação dentro da escola.

Segundo Furrer e Skinner (2003) pesquisas têm confirmado a função energética do senso de pertencimento e do seu papel no contexto da sala de aula. Estas têm demonstrado também o impacto das relações com pais, professores e pares sobre a motivação das crianças. A centralidade dos fatores sociais sobre a motivação das crianças tem levado educadores e pesquisadores a investigar motivação a partir de uma visão social cognitiva levando em conta o clima da sala de aula, a percepção do apoio social, a representação das relações, entre outras.

Furrer e Skinner (2003) realizaram um estudo com o objetivo de examinar a hipótese de que o senso de pertencimento é vital para a motivação acadêmica. O estudo foi realizado com alunos de 3ª a 6ª série do ensino fundamental. Os resultados revelaram que pertencimento aos pais, aos professores e pares contribuem de forma diferente com relação ao engajamento. As crianças que relataram alto senso de pertencimento também demonstram engajamento emocional e comportamental significativo. O relato de pertencimento ao professor foi o melhor preditor de engajamento. Garotas relataram maior pertencimento aos professores do que garotos, entretanto, quando garotos relatam pertencimento ao professor, este foi um preditor mais significativo comparados com o das garotas. Sendo assim, o senso de pertencimento tem uma contribuição única sobre o engajamento, além de altamente preditor de motivação.

O sentimento de pertencimento, portanto, está relacionado ao clima da escola e especialmente ao tipo de relações estabelecidas entre professor e aluno. Desta forma o clima de aceitação, de inclusão, de vínculo e de apoio do professor tem sido observado e relacionado a importantes resultados acadêmicos. Estes incluem sentimento de eficácia, de persistência frente a desafios, esforço, engajamento nas atividades escolares entre outros (FURRER e SKINNER, 2003).

Um sentimento especial e uma relação verdadeira com os parceiros sociais promovem comportamentos energizados tais como, esforço, persistência e participação. Esses comportamentos propiciam emoções positivas, como interesse, entusiasmo, ao mesmo tempo em que reprime emoções negativas como tédio, ansiedade, desinteresse e, em contrapartida, orientam os educadores sobre a qualidade do envolvimento nas atividades acadêmicas diárias da criança. Na verdade, as crianças que relatam grande senso de pertencimento, também se sentem mais confiantes, trabalham com mais afinco, são mais adaptáveis, demonstram mais afetos positivos e melhor "*performance*" escolar (ANDERMAN, 1999; ANDERMAN; ANDERMAN, 1999; FURRER; SKINNER, 2003).

O pertencimento social foi investigado por Gest; Welsh; e Domitrovich, (2005), em três domínios os quais têm sido considerados relevantes para o engajamento e a competência do estudante na escola. Primeiro, o encorajamento do professor, evidenciando um sentimento de apoio e de proximidade do professor com o aluno; segundo, o encorajamento da escola, que indica a percepção dos estudantes do clima de apoio da escola como um todo; e, finalmente, a solidão, que

indica o sentimento de isolamento e alienação do aluno em relação à escola. Eles procuraram examinar como estas três dimensões do pertencimento social podem influenciar nas mudanças de simpatia da criança pela escola, a qual eles definem como participação e compromisso com a escolarização. Estudantes que têm oportunidade de vivenciar relações com seus professores e companheiros em um clima de apoio, apresentaram resultados acadêmicos mais altos. De acordo com os autores, a escola deve criar uma comunidade na qual predomine um clima de apoio nas interações que ali acontecem.

As três dimensões do pertencimento social, encorajamento do professor, da escola e isolamento do aluno em relação à escola, estão relacionados ao vínculo escolar. O encorajamento, o apoio do professor aos alunos normalmente está correlacionado com competência comportamental e se destaca como preditor da motivação e do engajamento do estudante. Os cuidados e apoios que o aluno recebe não apenas na sala de aula, mas também na comunidade escolar são percebidos pelo estudante de forma bastante positiva e estão associados a níveis mais altos de vínculo escolar e de competência acadêmica.

No início da vida escolar, a escola é vista pelos estudantes, como um lugar seguro, no qual acreditam que serão aceitos e respeitados. De acordo com Anderman e Anderman (1999), Goodenow (1993) o sentimento de aceitação está correlacionado negativamente com depressão, percepção de rejeição social, e problemas comportamentais. O sentimento de solidão, de isolamento também tem recebido bastante atenção dos pesquisadores. História de rejeição pelos pares, vitimização e pouco apoio dos amigos têm sido identificado como precursores da solidão em pré-adolescentes e em jovens de todas as idades (GEST; WELSH; DOMITROVICH, 2005).

Em síntese, apoio e encorajamento por parte dos professores, apoio da escola e o isolamento do estudante são três aspectos considerados fundamentais, isto porque estão intimamente relacionados com pertencimento social. Um baixo nível de pertencimento reflete um engajamento com metas e processos escolares significativamente empobrecidos. Por sua vez, um baixo engajamento está associado também com riscos de abusos de substâncias proibidas e problemas comportamentais na escola (Furrer e Skinner, 2003). Portanto, uma predisposição positiva frente à escola pode emergir da percepção de pertencimento social, e, este

por sua vez, pode ser minado ou ampliado por determinados comportamentos e atitudes surgidos no contexto educacional.

Kaufman e Dodge (2009) também desenvolveram estudos para identificar fatores que podem desencadear sentimento de pertencimento e valor no espaço escolar. A hipótese levantada pelas autoras foi de que, a autonomia e a meta realização, exercem de forma independente, uma função significativa em relação ao pertencimento, ou seja, parece que facilitam o sentimento de pertencimento e o valor percebido. O trabalho das autoras parte do princípio de que a autonomia tem uma conseqüência positiva sobre as relações de qualidade. Os resultados mostraram que tanto a meta domínio, quanto a autonomia foram significativamente relacionadas com pertencimento. Os estudantes que relataram maior autonomia relataram também, que se relacionam melhor com seus professores. Outro fator importante identificado foi que, os alunos que relataram um sentimento de maior autonomia, demonstraram que dão mais valor à aula. As conseqüências teóricas e práticas a partir destes resultados são da maior importância, pois indicam que níveis altos de pertencimento e de valor atribuído às atividades escolares, estão relacionados à integração de comportamentos autônomos, tornando-os mais próximos da motivação intrínseca e das formas autoreguladas de motivação extrínseca.

Estes e outros estudos permitem que professores possam rever alguns de seus paradigmas sobre o fracasso escolar, em especial, sobre o fato de que a criança que vem para a escola com um padrão de comportamento, dificilmente conseguirá mudá-lo. De acordo com La Guardia et al., (2000) os estudos sobre vínculo e pertencimento têm demonstrado o contrário, que crianças e também adultos, podem apresentar diferentes estilos de vínculos com diferentes parceiros relacionais, portanto, se necessário, as relações dos professores com seus alunos podem e devem ter novos padrões de confiança e de apoio às necessidades psicológicas básicas dos seus alunos. No próximo capítulo buscar-se-á compreender as relações entre engajamento e as dinâmicas motivacionais.

CAPÍTULO 3

ENGAJAMENTO ESCOLAR E AS DINÂMICAS MOTIVACIONAIS

Levar os alunos a alcançar um padrão ótimo de engajamento no contexto de aprendizagem tem desafiado professores por décadas. Afinal, o que representa um aluno com um bom padrão de engajamento? Skinner e Belmont (1993), Solomon et al. (2000), Furrer e Skinner (2003) Klem e Connell (2004) Fredericks et. al.,(2004) e Skinner et al. (2008) têm demonstrado que os estudantes mais engajados nos trabalhos escolares, que apresentam atitudes mais positivas em relação às atividades acadêmicas, que demonstram o valor dado às mesmas, são aqueles que recebem apoio do professor em suas relações interpessoais e em suas atividades. Não é novidade para a comunidade acadêmica e educacional o longo empenho desenvolvido para superar o desafio que é engajar os estudantes em suas atividades escolares. Considerando a importância do contexto educacional como um espaço rico de possibilidades, é que este trabalho tem, entre seus objetivos, exatamente identificar se o engajamento está relacionado à qualidade da motivação, à percepção de pertencimento, de autonomia e competência, levando, conseqüentemente, a um desempenho superior.

Revisando os trabalhos já desenvolvidos nesta área, iniciamos refletindo sobre o conceito de engajamento, este como um importante fator do sucesso na escola (KLEM; CONNELL, 2004). As pesquisas nesta área têm sido ampliadas, tendo em conta a importância de uma definição mais apurada deste constructo. Para Finn (1989) engajamento representa sintonia e envolvimento, senso de pertencimento, além de aceitação dos objetivos estabelecidos pela escola.

Para Newman, Wehlage e Lambom (1996, apud KLEM; CONNELL, 2004) engajamento compreende investimento psicológico, empenho direcionado à aprendizagem, e à aquisição de habilidades que normalmente são desenvolvidas no domínio acadêmico. Para Steinber, Brown e Dombusch (1996, apud KLEM; CONNELL, 2004) engajamento inclui envolvimento emocional, interesse com a escola e motivação para aprender. Marks (2000, p.154-155), após revisão conceitual, definiu engajamento como “[...] um processo psicológico,

especificamente, de atenção, interesse, investimento e esforço despendido dos estudantes para seu trabalho de aprendizagem.”. Vários pesquisadores, entre eles Klem e Wellborn (2004), Furrer e Skinner (2003), Skinner et al. (2008) têm desenvolvido parte de suas investigações com o objetivo de compreender as causas e consequências do engajamento. Este conceito será apresentado ainda neste capítulo, conforme estudado por Skinner et al.,(2008).

O engajamento pode ser considerado como demonstração de interesse pelas atividades da escola, envolvimento emocional e psicológico e empenho para adquirir domínio acadêmico. Sendo assim, o engajamento diz respeito a interações ativas, meta dirigidas, flexíveis, construtivas e persistentes com o ambiente físico e social. Em contrapartida, a indiferença, que pode ser considerada o oposto do engajamento, apresenta padrões de distanciamento das atividades, de alienação, apatia, rebeldia, afastando o estudante das atividades de aprendizagem (SKINNER, et al., 2008).

Uma linha de estudos sobre engajamento têm sido desenvolvidos a partir de um modelo de Connell (1991, apud KLEM; CONNELL, 2004), denominado de “Modelo do Processo do Autossistema”. Para Klem e Connell (2004 p. 6) “[...] este modelo motivacional explica o vínculo entre experiências individuais do contexto social, seus processos do autossistema, seus padrões de ação e os resultados da *performance* atual”.

Com a finalidade de compreender as dinâmicas internas do engajamento e de como os fatores contextuais e pessoais influenciam em suas mudanças, Skinner et al. (2008 p. 767) propõem a utilização do Modelo do Auto-Sistema do desenvolvimento motivacional SSMMD (*Self System Model of Motivational Development*) desenvolvido por Klem e Connell (2004) para explicar os processos interpessoais e psicológicos por meio dos quais se pode incentivar ou minar o engajamento. Para os autores, os processos do autossistema são considerados recursos pessoais relativamente duráveis que as pessoas vão desenvolvendo ao longo de suas vidas em resposta às interações com o contexto social. “Eles são organizados ao redor das necessidades básicas das pessoas para competência, autonomia e pertencimento”. Sendo assim, eles acabam por possibilitar prever engajamento ou indiferença.

Klem e Connell (2004) explicam a importância da competência, pertencimento e autonomia como organizadores do autossistema. No domínio da autopercepção

acadêmica, a competência, como consequência de interações com o ambiente voltadas para a realização eficaz para o desenvolvimento de eficácia e habilidade acadêmica, passa a ser preditoras importantes do esforço e persistência dos estudantes, bem como de suas reações emocionais frente ao sucesso ou ao fracasso.

Em relação à autonomia, Grolnick e Ryan (1987) destacam sua importância em relação ao engajamento, já que têm constatado que estudantes com alto senso de percepção de agir em congruência com seu *self*, com sua autonomia, apresentam mais engajamento na sala de aula, maior persistência e melhor padrão de aprendizagem. Portanto, na proporção em que vivenciam situações de autonomia em um domínio particular, é provável que isto esteja relacionado à qualidade de seu engajamento naquele domínio. O pertencimento, segundo Skinner et al. (2008), no domínio acadêmico tende a ser considerado como uma autopercepção. Anderman (1999) tem documentado sobre o vínculo entre a qualidade dos engajamentos dos estudantes especialmente em relação a ajustamento e engajamento emocional com indicadores de motivação acadêmica e do sentimento de pertencimento.

Neste modelo, alinhado com as necessidades psicológicas básicas da Teoria da Autodeterminação, um aspecto fundamental deve ser considerado em relação à satisfação destas necessidades, a existência de três estressores considerados universais: o primeiro, em relação ao pertencimento, a presença de negligência; o segundo, com relação à competência, a presença do caos; o terceiro, imposto sobre a autonomia, a coerção. Estes fatores podem indicar como as pessoas regulam seus comportamentos, suas emoções e orientação motivacional sob diversas condições, em especial sob estresse. Assim, de acordo com Skinner et. al., (2008) estes três processos do Auto-Sistema – pertencimento, autonomia e competência – são recursos psicológicos para o enfrentamento, que correspondem ao modelo de funcionamento interno, percepção de controle e orientação de autonomia.

O modelo do autossistema de desenvolvimento motivacional de Klem e Connell (2004) é considerado facilitador do engajamento e descreve uma ampla dinâmica motivacional, que inclui um constructo organizado em quatro bases principais: 1. Contexto; 2. *Self*; 3. Ação; 4. Resultados/consequência, Este modelo está apresentado na Figura 2.

A hipótese geral, apoiada pela evidência empírica acumulada, é que o contexto da sala de aula mais apoiador promove auto percepção positiva, as quais por sua vez promovem engajamento na sala de aula, um contexto menos apoiador mina auto percepção, o qual leva a sentimento de desinteresse com aprendizagem. (SKINNER, et al., 2008, p.767)

Como já constatado por vários autores, o engajamento pode funcionar como fator substancial para prever realizações acadêmicas de longa duração e a própria finalização dos estudos (SKINNER, 1996). São muitos os indicadores do envolvimento do aluno nas atividades acadêmicas que podem auxiliar na previsão do sucesso escolar. Estes incluem constructos como “trabalho orientado”, que está relacionado a como o estudante se envolve na atividade, com empenho, esforço, e prazer, demonstrando sua maturidade psicossocial; a algumas características da “motivação Intrínseca”, como interesse, domínio, desafio, além do padrão do “comportamento acadêmico”, entre outros fatores (HARTER, 1981).

Nas últimas décadas, como já destacado em vários trabalhos, a busca pela compreensão dos fatores determinantes do sucesso escolar da criança tem sido intensa e fortemente voltada para a compreensão da importância do engajamento acadêmico como variável dependente da motivação escolar (SKINNER et al., 2008). Conforme estes autores, a variável engajamento permite prever aprendizagem do aluno, série e escores obtidos em teste de desempenho, padrões de frequência, retenção, graduação e resiliência acadêmica. O engajamento pode contribuir para evitar situações de risco, como uso de substâncias químicas, delinquência e outras situações de risco, em especial no início e durante a adolescência.

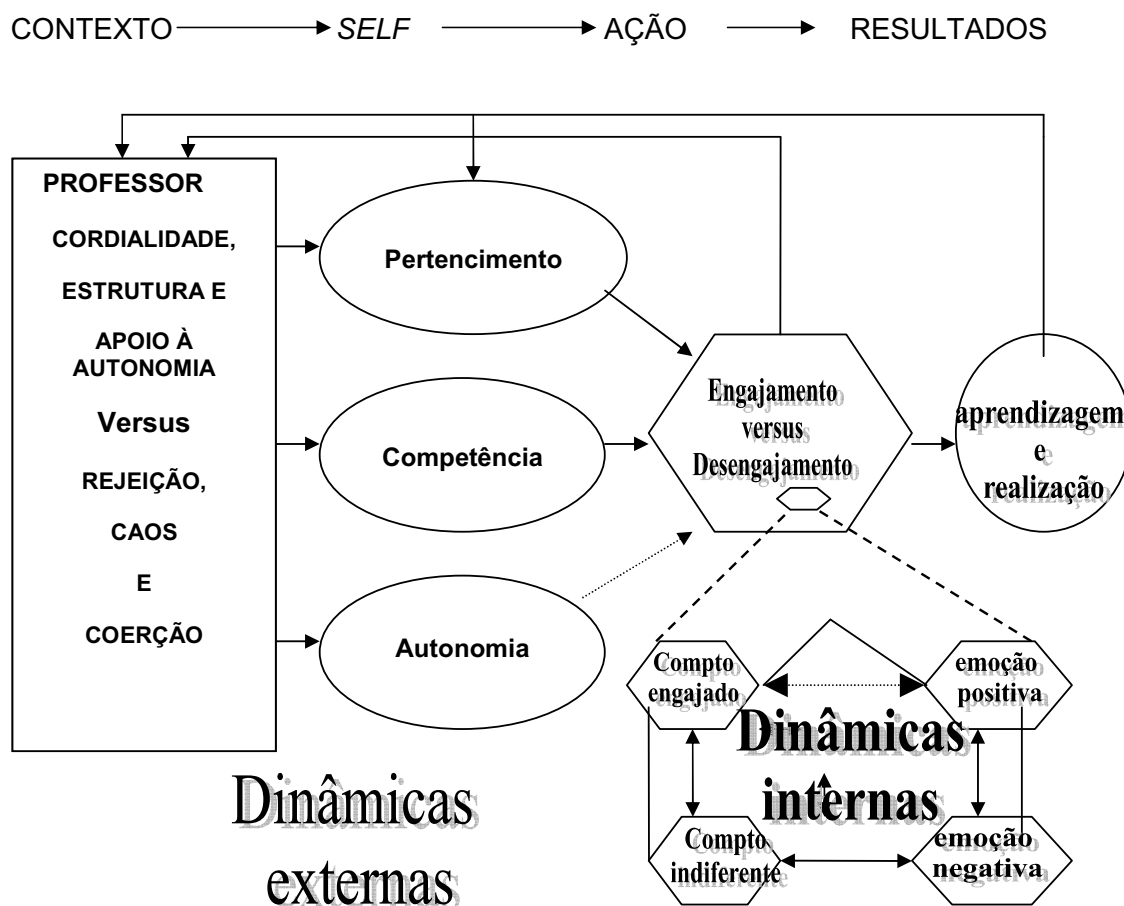


Figura 2 - O modelo do autossistema do desenvolvimento motivacional, incluindo dinâmicas internas para o engajamento e dinâmicas externas que incorporam engajamento. (SKINNER et al., 2008, p. 768)

Conceitos sobre engajamento têm levado os revisores a concluir que este, implica em múltiplas dimensões de atração ou envolvimento na escola (KLEM; CONNELL, 2004). Significa dizer que estudantes com um bom padrão de engajamento em suas atividades escolares têm maior probabilidade de sucesso acadêmico, além de evitar problemas típicos da adolescência. Apesar da importância do engajamento, estudos de Wigfield e Eccles (1994) têm identificado que, conforme os estudantes avançam nas séries escolares, há um decréscimo em seu engajamento, bem como em seu interesse, em seu entusiasmo e em sua motivação intrínseca.

Compreender a dinâmica deste declínio é fundamental. De acordo com Skinner et al. (2008), dentre estas dinâmicas pode-se destacar inicialmente a percepção de controle. Crianças que se percebem como tendo controle de suas

ações, de suas capacidades, normalmente se engajam nas tarefas de tal forma que têm maiores chances de sucesso, reforçando ainda mais sua percepção e confiança inicial, recebem mais apoio do professor, caracterizando, assim, o que poderíamos chamar de “circuito vitorioso”. Por outro lado, crianças que têm pouco controle, pouco domínio e pouca confiança em suas habilidades tendem a apresentar menor eficácia, além de evitar se engajar nas atividades, especialmente nas que impõem novos desafios. Estas dinâmicas parecem ser amplificadas em crianças que iniciam o ano escolar com motivação maior; estas mantêm seus engajamentos ao longo do tempo. Esta situação, provavelmente esteja relacionada ao fato de que estes alunos são reconhecidos pelos professores, pela escola e, portanto, premiados e destacados. Entretanto, crianças que começam com motivação pobre tornam-se ainda mais desengajadas ao longo do tempo, recebendo menos atenção que as que se destacam, em especial em contextos de competição (SKINNER et al., 2008).

Para os autores acima citados, o engajamento escolar é importante por si próprio, ou seja, ele aperfeiçoa a *performance* e confirma as crenças positivas do aluno sobre suas habilidades acadêmicas. Em relação ao envolvimento do professor, alunos mais engajados recebem mais apoio dos mesmos em relação aos menos engajados; estes últimos acabam por receber de seus professores posturas mais controladoras e aversivas. O engajamento demonstra, assim, ser um sinal social importante e, de acordo com Skinner e Belmont (1993), quando um estudante está engajado em determinada atividade, observa-se que o professor oferece mais apoio motivacional, desencadeando, dessa forma, uma relação de reciprocidade, de apoio mútuo. O contrário também parece ser verdadeiro: crianças desinteressadas ou indiferentes em relação às atividades escolares acabam recebendo pouco apoio motivacional e, aos poucos, vão tornando-se mais indiferentes, em especial quando confrontadas com situações mais difíceis (ECCLES; WIGFIELD, 2002; SKINNER, et al., 2008).

Portanto é importante ter claro que crianças que iniciam suas atividades motivadas, tendem a manter-se assim ao longo do tempo, ao contrário das que iniciam com baixa motivação, que tendem a aumentar ainda mais sua indiferença.

O engajamento compreende duas dimensões: a comportamental, que inclui esforço dos estudantes e persistência durante a iniciação e execução de atividades de aprendizagem, e a dimensão emocional do engajamento, pautada em estados tais como entusiasmo, interesse, divertimento (prazer), satisfação, vitalidade. O

engajamento por si próprio combina dimensões comportamentais e emocionais (SKINNER et al., 2008).

Para Skinner et al. (2008), há duas formas de definir e medir engajamento: o engajamento em curso, ou em andamento, e as reações apresentadas pelos alunos diante de situações de desafio. A primeira diz respeito ao comportamento do estudante, suas emoções e o processo do pensamento ao longo de um período de atividades escolares. O engajamento comportamental implica o tempo, a intensidade de concentração e esforço gasto nas atividades, além da permanência na tarefa e certa tendência para envolver-se em novos trabalhos. O engajamento emocional implica emoções positivas como entusiasmo, otimismo, curiosidade e interesse demonstrados durante a execução da atividade. A percepção do estudante da importância do fazer bem seus trabalhos escolares representa os componentes cognitivos do engajamento (KLEM; CONNELL, 2004).

O engajamento por si próprio combina dimensões comportamentais e emocionais e se refere a atividades construtivas, metadireção, flexibilidade, persistência, bem como interações emocionalmente positivas com o ambiente social e físico (neste caso, atividades acadêmicas). Consistente com o SSMMMD, este tipo de engajamento tem sido um forte preditor de níveis de aprendizagem, de aquisição e retenção escolar do estudante.

A indiferença, por sua vez, não é apenas ausência de engajamento, mas representa comportamentos e emoções que refletem estados motivacionais mal adaptados. Dois fatores compõem a indiferença: um comportamental, que inclui passividade e retraimento com relação à participação nas atividades de aprendizagem, e um emocional, em que se encontram o aborrecimento, a ansiedade e a frustração na sala de aula. A indiferença tem sido encontrada por ser um forte preditor de baixos níveis de rendimento, baixa aquisição nos testes de escore, pouco sentimento de sentir-se parte, de pertencer e eventual evasão escolar (SKINNER et al., 2008). O engajamento e a indiferença em sala de aula são considerados, pelos autores, como parte de uma ampla dinâmica motivacional. Harter (1981) sugere que emoções, tais como interesse e entusiasmo, devem ser estimuladas nos alunos para que se desperte neles um comportamento engajado, identificado pelo esforço e persistência.

Klem e Connell (2004) realizaram um estudo, usando o modelo do Processo do Auto-Sistema de CONNELL (1991; apud KLEM; CONNELL, 2004), conforme já

descrito, no qual explicam o vínculo entre as experiências individuais do contexto social, seus processos do autossistema, seus padrões de ação, bem como o resultado atual da *performance*. Levantaram duas questões importantes a partir do pressuposto sobre a importância da relação entre um professor apoiador, o engajamento e as realizações bem sucedidas do estudante. A primeira questão proposta é: “qual o limite e de que forma o apoio do professor faz diferença sobre as realizações e o engajamento do aluno?” A segunda: “o quanto estas variáveis são importantes?” Ou seja, que tipo e quanto de apoio fazem diferença na possibilidade do jovem engajar-se e realizar suas atividades com competência na escola. A relação entre o apoio do professor, o engajamento e o sucesso do estudante tem sido confirmada não apenas neste trabalho, mas em outros também (KLEM; CONNELL, 2004).

Sendo considerado vital para o engajamento do aluno, como relatado por eles e por seus professores, o apoio do professor tem sido confirmado sistematicamente nos trabalhos sobre motivação, incluindo este último citado. Klem e Connell (2004) perceberam que professores que oportunizam ambientes de aprendizagem bem estruturados expõem de forma adequada e clara quais são as expectativas em relação aos alunos, além de serem cuidadosos com os mesmos, têm estudantes mais engajados na sala de aula. Isto significa que prestam mais atenção, demonstram mais interesse, são mais persistentes frente a desafios. Por sua vez, os autores levantam ainda uma hipótese, que podemos observar na prática, a de que o professor também é afetado pelo engajamento do aluno, o que significa dizer que um influencia o outro, ou seja, que o processo é recíproco. Isso confirma que vale a pena pensar em formar, na escola, como bem destacado por Osterman (2000), tanto no espaço da sala de aula quanto no conjunto da escola, uma comunidade educacional, na qual cada um tem seu papel e importância. Sem perder de vista as necessidades psicológicas básicas e a importância das relações com o contexto social na satisfação das mesmas, é necessário lembrar, ainda, a perspectiva organísmica dialética presente nestas relações, como proposto por Ryan e Deci (2006, 2004).

Outro aspecto importante a ser salientado sobre o engajamento é sua relação com o sucesso escolar; quanto mais engajado, melhor a *performance* do aluno. Então, o engajamento tem sido considerado como forte indicador de alunos realizadores na escola, que apresentam maiores probabilidade de alcançar séries

mais altas, de obter escores adequados nos testes e menor evasão escolar. Por sua vez, alunos pouco engajados estão relacionados a consequências negativas, incluindo comportamentos emocionalmente inadequados e maior probabilidade de abandono da escola (GOODENOW, 1993; KLEM; CONNELL, 2004; FINN, 1989).

Em pesquisa realizada sobre engajamento versus indiferença, Skinner et al. (2008) examinaram algumas das dinâmicas importantes do declínio geral da motivação durante a escola elementar do início (outono) ao final do ano letivo (primavera). Foram estabelecidas três hipóteses: a primeira, de que a motivação geral diminui na transição do ensino fundamental para o ensino médio; a segunda, de que o engajamento comportamental poderia indicar mudanças na emoção, mas a emoção também poderia ser ainda um forte preditor de mudanças no comportamento, e a terceira de que os SSPs (Processos dos Auto-Sistemas) das crianças poderiam contribuir para mudanças no seu engajamento ao longo do período escolar. A percepção de competência aparece, talvez, como o maior preditor para mudanças no comportamento, enquanto o pertencimento e a autonomia apareceriam como fortes preditores de mudanças na emoção. Além disso, os autores esperavam que um professor com postura de apoio a seus alunos pudesse prever mudanças no engajamento e na indiferença do estudante.

Em relação à primeira hipótese, os resultados mostraram um perfil no qual o engajamento do aluno foi alto e a indiferença foi menor. Como já se esperava, segundo Wigfield e Eccles (1994), iniciando na sexta série até a transição para o ensino médio, crianças mais velhas mostram níveis menores de engajamento, especialmente emocional, e maiores níveis de indiferença, incluindo indiferença emocional. Os resultados indicaram que a média entre o outono e a primavera, ao longo do período letivo, demonstrou estudantes moderadamente engajados com relação ao engajamento comportamental. Estes estudos revelaram que, embora os estudantes estivessem relativamente engajado, de fato, eles vivenciaram perdas de engajamento e aumento de indiferença na transição para o ensino médio.

O terceiro conjunto de análises relativo à terceira hipótese focalizou a autopercepção como potencial facilitador do engajamento. Os estudantes relataram altos níveis em relação às três médias do autossistema entre outono e a primavera. A média de competência foi maior do que a de pertencimento, e a de pertencimento foi maior do que a de autonomia. Constataram, também, que cada variável dependente do autossistema foi um significativo indicador do aperfeiçoamento no

engajamento comportamental bem como do engajamento emocional, além de um significativo declínio na indiferença comportamental e também um decréscimo na indiferença emocional ao longo do ano escolar. A autonomia aparece por ser forte indicador de mudança em relação ao engajamento comportamental, enquanto que, para a indiferença emocional, a percepção de autonomia permitiu prever seu declínio (SKINNER et al., 2008). Cada elemento do Auto-Sistema foi um preditor significativo no aumento do engajamento emocional ao longo do ano letivo:

Os resultados deste estudo são amplamente congruentes com o modelo motivacional, sugere que o apoio do professor, por meio de seus efeitos sobre a percepção do estudante de suas interações com professores, molda o Auto-Sistema do estudante ao longo do ano escolar, os quais, por sua vez, são fortes preditores de todas as facetas de seu engajamento. [...] Estas dinâmicas podem explicar a alta estabilidade dentro do sistema motivacional, acompanhado pelos lentos declínios que são distribuídos diferencialmente, dependendo dos níveis iniciais dos recursos motivacionais. Deve ser notado que, estas conexões não diferem como uma função de gênero ou série. (SKINNER et al., 2008, p.778).

Um componente pouco utilizado nos estudos sobre engajamento é a reação ao desafio, às análises de como os estudantes usam suas estratégias de enfrentamento em relação a condições desafiadoras, em especial frente a situações de fracasso escolar. O estudante que enfrenta o fracasso buscando novas soluções, novas estratégias, persistindo ativamente, esforçando-se e buscando novas informações tende a ter seu comportamento associado a atitudes otimistas, buscando, inclusive, estabelecer planos alternativos para possíveis situações semelhantes no futuro. Já estudantes que, diante do fracasso, procuram evitar resolver a situação ou, ainda percebem o problema como insolúvel, de modo geral, seus comportamentos estão relacionados a emoções negativas, como ansiedade, culpa, rejeição e desesperança (SKINNER, 1996; SKINNER, WELBORN; CONNELL, 1990).

A compreensão do porque das pessoas se engajarem ou não em atividades tem acontecido por vários caminhos, os quais deverão ser ainda melhor investigados, segundo Eccles e Wigfield (2002). Segundo os autores, o papel do contexto tem sido cada vez mais valorizado em relação à implementação das dinâmicas motivacionais. Também tem sido bastante evidenciado em trabalhos recentes, considerando a forte influência dos contextos da sala de aula e da escola sobre as realizações e a motivação de crianças e adolescentes.

Para Skinner et al. (2008 p.779), crianças que se sentem emocionalmente indiferentes abandonam seus esforços ao longo do ano escolar e acabam por interromper sua participação nas atividades por tornarem-se mais alienadas emocionalmente. Compreender os fatores que moldam engajamento e indiferença emocional e comportamental, além de compreender fatores tais como crenças, metas e valores, o apoio do professor e os processos de Auto-Sistema, nesta ampla dinâmica, é fundamental. Para finalizar, destacamos o papel do Auto-Sistema, “[...] sentimentos de competência são necessários para apoiar exercício e persistência, e pertencimento e autonomia são necessários para acender o interesse e prazer que sustenta esforço sobre o tempo” .

Comportamentos e emoções dos estudantes devem ser olhados como um conjunto, de tal forma que possam fornecer aos professores como os recursos motivacionais internos e a vulnerabilidade das crianças sustentam e apóiam seu desenvolvimento.

3.1 Influências sociais, percepção e resultados acadêmicos

Observar uma sala de aula nos leva a refletir sobre o porquê de alguns alunos resistirem ao crescimento, agirem de forma irresponsável e não apresentarem ações autodeterminadas. Os pesquisadores da Teoria da Autodeterminação têm buscado investigar as influências socioculturais com o objetivo de identificar quais as condições que incentivam, fortalecem contra as que diminuem e enfraquecem os recursos internos motivacionais do aluno (DECI; RYAN, 1985, REEVE; DECI; RYAN, 2004).

Ao observarmos alguns professores desenvolvendo atividades com seus alunos, algumas vezes podemos constatar o uso intenso de estratégias motivacionais controladoras, como ordens, uso de sedução, imposição de metas, de prioridades, competições interpessoais, entre outras. Há perguntas que podemos fazer: quanto estas crianças aprendem nestas situações? Elas internalizam valores novos? Elas desenvolvem novos interesses e habilidades? De acordo com Reeve, Deci e Ryan (2004), para desenvolver e enriquecer o interesse, a aprendizagem e o

senso de valorização é fundamental o uso de estratégias motivacionais essencialmente diferentes destas citadas.

As influências socioculturais acontecem de várias maneiras no ambiente da sala de aula. Algumas são oriundas de situações específicas ou contingências do ambiente, tais como atividades interessantes, reforços, entre outros. As relações interpessoais também são importantes e incluem pais, professores, pares, grupos da comunidade, associações e até a nação. É neste contexto global de oportunidades e de obstáculos que o *self* se desenvolve.

Uma compreensão significativa sobre os fatores sociais e contextuais que minam ou fortalecem a motivação intrínseca é resultado de mais de vinte e cinco anos de pesquisas desenvolvidas pela Teoria da Autodeterminação. A compreensão de como se dá a autorregulação autônoma das pessoas, em especial dos estudantes, os quais chegam a suas escolas com um conjunto de recursos pessoais como interesses, necessidades e valores, são fundamentais. A escola, por sua vez, por meio dos professores, oferece atividades previamente agendadas, com o objetivo de dirigir as ações e trabalhos na sala de aula. Quando os interesses de um encontram ressonância nos objetivos do outro, ou ainda, quando professores proporcionam condições para satisfação das necessidades dos alunos, possibilitando a exploração dos interesses, do aprimoramento das habilidades, a internalização de valores e socialização dos mesmos, o desenvolvimento e o crescimento harmonioso e saudável acontecem. O ambiente educacional, delineado desta forma, funciona de fato como um verdadeiro sistema de apoio e promoção da motivação autônoma, do senso de valorização e de realizações.

Pesquisas constataram que, sob condições de ambientes apoiadores, os estudantes demonstram interesse, empolgação e confiança, um ativo engajamento e aprendizagem significativa. Ambientes carentes de interações apoiadoras, que desconsideram as necessidades e preferências, com predominância de interações controladoras, resultam em pouco engajamento, aprendizagem superficial, ausência de desafios e propensão para emoções negativas.

Cada ambiente possui características que facilitam ou dificultam o desenvolvimento da motivação. Se os estudantes são estimulados a desenvolver suas potencialidades, sentirão mais autonomia e bem estar; por sua vez, na medida em que são muito controlados e suas atividades são determinadas por contingências externas, eles tornar-se-ão apáticos e menos autônomos. Parte dos recursos

internos é inerente ao ser humano e inclui as necessidades psicológicas básicas e tendências ao desenvolvimento. No decorrer da vida, o ambiente vai fornecendo informações de tal forma que permite uma organização de valores, princípios e preferências que vão sendo internalizados. Sendo assim, o estudante usa seus recursos internos para agir no meio em que estão inseridos, suas ações são expressões de si mesmos. A autopercepção passa a ser mais reconhecida como promotora de realizações do que a realidade de fato.

Na Teoria da Autodeterminação, o *self* é considerado como uma ação em desenvolvimento, que busca continuamente uma unidade e um senso de coerência em cada experiência. Esta função é o centro da dialética, ou seja, por meio do exercício e do desenvolvimento dos recursos inatos o *self* adquire um sentido de desenvolvimento que avança da heteronomia (uma dependência de forças controladoras) para a autonomia (confiança no *self*). A motivação intrínseca e a satisfação das três necessidades psicológicas básicas energizam e estimulam comportamentos voltados para o desafio, para o aprimoramento das habilidades e a busca dos interesses (RYAN; DECI, 2000).

Neste conjunto de interações, destacam-se dois processos: o de Diferenciação, considerado como tendência para o crescimento, e que tem como objetivo a expansão e elaboração do *self* dentro de uma complexidade cada vez maior e o processo de Integração, que como síntese de um *self* complexo, emerge de um conjunto coerente de interações que preserva a unidade do senso de *self* e dirige a ação para dentro continuamente.

Neste processo de integração de valores e interesses, o ambiente informa valores culturais, prioridades, metas, aspirações; indica comportamentos adequados e não adequados. Gradualmente, os estudantes vão internalizando as regulações externas, parcialmente para tornarem-se mais competentes frente às demandas do mundo social à sua volta, e também para aproximar seu eu dos outros, de tal forma que a integração dos valores possa permitir uma unidade entre o *self* e a comunidade (FURRER; SKINNER, 2003).

Uma aprendizagem de qualidade é, portanto, consequência dessa interação de comportamentos e emoções, tais como esforço, persistência, interesse e participação, que reflete uma motivação para domínio do material acadêmico, o que inclui dimensões comportamentais, cognitivas e emocionais (KLEN; CONNELL, 2004)

Neste trabalho, buscamos compreender a relação entre a percepção de competência, autonomia e pertencimento, por um lado, com engajamento comportamental e emocional por outro lado, entendidos como qualidade da motivação do aluno. Conforme já destacado por vários pesquisadores, entre eles Deci e Ryan (2006; 2004; 2000) e Anderman (1999), a centralidade das variáveis sociais, entre elas a percepção social do aluno e os resultados acadêmicos, tem sido apontada como fator da maior importância para o desempenho acadêmico. Por exemplo, a percepção de senso de pertencimento na escola, ou como ter um bom relacionamento com seus professores, tem relação com realização acadêmica (WENTZEL, 1989), com orientação de metas (ANDERMAN; ANDERMAN, 1999) e com autoeficácia acadêmica (BANDURA, 2008).

Trabalhos mais recentes (RYAN; DECI, 2004; SKINNER et al., 2008, KLEM; CONNELL, 2004) têm procurado estruturar um modelo de estudo por meio do qual fique mais clara a interface entre as percepções sociais e os resultados acadêmicos. Por que alunos relatam percepções sociais diferentes? Por que alguns alunos adotam metas de responsabilidade social e outros não? Por que na mesma sala de aula, alguns alunos relatam senso de pertencimento enquanto outros não? Para Anderman (1999), o estudo destes fatores – da motivação acadêmica e social e das realizações acadêmicas – deve acontecer de forma integrada. Tendo em conta a dimensão social da educação, ambos os domínios influenciam-se mutuamente, de várias maneiras e de forma cíclica.

De que modo, portanto, as percepções dos estudantes estão relacionadas à sua motivação? Como a percepção das experiências sociais vividas pelo aluno no contexto da escola pode influenciar seu comportamento, suas realizações e sua motivação no domínio acadêmico? Para compreender estas questões, Anderman (1999) levanta a hipótese de um modelo, no qual a percepção social está relacionada com aprendizagem e realizações, associado às variáveis de autorregulação e motivação acadêmica. Em trabalho desenvolvido com outros pesquisadores, a autora concluiu que uma dinâmica adequada, bem sucedida na sala de aula, não depende apenas de um desempenho competente, mas também de relações sociais bem estabelecidas, tanto com os professores quanto com os pares, além da forma com o estudante se percebe.

Estudantes que em sala de aula apoiaram e aceitaram metas de responsabilidade social e sua eficácia social, apresentava alto senso de eficácia

acadêmica. Aqueles estudantes que aceitam e confiam nas normas sociais estabelecidas em sua sala de aula sentem confiança em sua habilidade para relacionar-se, além de acreditar em sua capacidade para realizar trabalhos acadêmicos. Isso confirma a hipótese levantada por Anderman (1999), de que as percepções sociais dos estudantes têm correlação com sua orientação motivacional na escola.

A importância das dinâmicas motivacionais na escola está confirmada por inúmeros estudos (DECI; RYAN, 2006; 2004; 2000), da mesma forma que os fatores sociais são considerados centrais para a motivação da criança (DECI; RYAN, 2006; CONNELL; WELBORN, 1991). Furrer e Skinner (2003) desenvolveram trabalhos sobre a importância das relações entre pais, professores e pares, nos quais as autoras destacaram as diferenças entre as crenças e capacidades das crianças. Após alguns anos de pesquisa, as autopercepções, tais como a autoeficácia e as orientações de metas ou autonomia, têm sido identificadas como fortes indicadores de motivação e *performance* na escola (ECCLES; WIGFIELD 2002, STIPEK, 1996).

Furrer e Skinner (2003), além de pontuarem as diferenças entre as crenças e capacidades das crianças, elaboraram uma revisão sobre o valor das crenças das crianças enquanto fatores importantes que usam para organizar seu autossistema, que inclui uma visão do mundo a sua volta como confiável ou não. As crenças, por sua vez, levam as crianças a elaborarem interpretações, previsões e fazer escolhas no contexto social em que estão inseridas. Estas, por sua vez, são elementos importantes que permitem às crianças confirmá-las, refutá-las ou reformulá-las. Portanto, a percepção que a pessoa tem do mundo a sua volta tem grande importância em relação ao seu desempenho, em especial para definir crenças, condutas e relações interpessoais.

A aprendizagem, entre outros componentes, envolve também crenças adaptadoras. Na medida em que os estudantes desenvolvem crenças motivacionais adaptativas estas os tornam mais disponíveis para buscar desafios, realizar tarefas de risco, persistir face às dificuldades, demonstrando também altos níveis de realização. Para Anderman (1999 p. 327), o papel das autopercepções é bastante claro.

[...] a avaliação subjetiva dos estudantes de seus 'eus' (Selves) atuais serão moldados pelas influências contextuais. Se um percebe a si próprio como aceito por seus próprios pares da classe, isto dependerá em alguma medida dos valores predominantes e níveis de conflito entre aqueles pares.

Considerando uma relação entre crenças motivacionais e os resultados acadêmicos, tendo em vista a organização das autopercepções dos alunos, seus professores precisam estar atentos para monitorar este componente da motivação do estudante como parte geral da avaliação do mesmo. Acredito que compreender o significado das crenças, como são elaboradas, como se desenvolvem e se mantêm, de que modo são importantes para a aprendizagem e como os professores podem incorporá-las em suas rotinas de trabalho são condições importantes no processo de escolarização. Além disso, é importante, também, compreender os fatores sociais e pessoais que têm impacto sobre a qualidade da participação dos estudantes nas atividades de aprendizagem ao longo do tempo. Essa compreensão é condição central para as tão desejadas e necessárias mudanças na escola.

CAPÍTULO 4

OBJETIVOS

Compreender a motivação do aluno no contexto da sala de aula, na disciplina de português e sua relação com variáveis intrapessoais e do ensino. Mais especificamente, verificar se as satisfações das três necessidades psicológicas básicas para competência, autonomia, e pertencimento, relacionam-se com as formas mais autônomas de motivação extrínseca e com motivação intrínseca. Ou melhor, identificar se a percepção por parte do aluno, da satisfação destas três necessidades psicológicas básicas, que são recursos essenciais do autossistema da pessoa, está relacionada à qualidade da motivação do aluno. Mais especificamente, este estudo tem como objetivos:

1. Verificar o perfil motivacional de alunos do ensino fundamental por meio da escala do *continuum* da Autodeterminação.
2. Avaliar as percepções desses alunos da satisfação das necessidades básicas de competência, autonomia e pertencimento e, como se relacionam com a qualidade da motivação do aluno, identificada pelo *continuum* da autodeterminação.
3. Identificar a autopercepção dos estudantes sobre seu engajamento e desempenho escolar e relacionar com a qualidade motivacional e percepção das necessidades psicológicas básicas;
4. Relacionar a percepção dos professores de português sobre seus alunos em termos de engajamento emocional e de desempenho real (nota) com a percepção do próprio aluno em termos de engajamento e desempenho percebido.

CAPÍTULO 5

MÉTODO

A questão central é verificar se recursos importantes do autossistema ou a satisfação das necessidades psicológicas básicas poderão ser considerados recursos motivacionais para o estudante no período escolar e, especialmente, indicadores de seu estilo motivacional. Esta pesquisa foi realizada a partir de março de 2008 e finalizada em agosto de 2009. O modo como os objetivos foram investigados será descrito em partes, iniciando pelos participantes, seguido pelos procedimentos, instrumentos e análise dos dados.

5.1 Participantes

Participaram deste estudo 623 estudantes do ensino fundamental de 5ª e 6ª séries, com idades entre os nove e os dezesseis anos, de escolas do ensino público de uma cidade da região metropolitana de Londrina, ao norte do estado do Paraná. A definição do número de sujeitos a serem investigados nesta pesquisa considerou a recomendação de Pasquali (1999), seguindo o seguinte critério: para cada fator medido no instrumento, é necessário, no mínimo, cem sujeitos. O instrumento para avaliação da qualidade da motivação do aluno contou com cinco fatores, justificando, portanto, o número de estudantes que foram submetidos ao questionário.

Participaram deste estudo, 326 meninos (52,24%) e 297 meninas (47,59%). Na quinta série, 177 eram meninos e 157 meninas. Na sexta série, 149 eram meninos e 140 meninas. Na quinta série, 90 alunos tinham de nove a dez anos; 177, de onze a doze anos; 54, de treze a quatorze anos e 11, de quinze a dezessete, totalizando 332 alunos nesta série. Na sexta série, 2 alunos de nove a dez anos; 194 de onze a doze anos; 70 de treze a quatorze e 19 entre quinze a dezesseis, totalizando 285 alunos.

As escolas foram selecionadas por amostra de conveniência. Foram escolhidas as três maiores escolas do ensino fundamental (segunda fase, de quinta a oitava série) do município. O critério principal para esta opção foi por serem públicas, de periferia e atendimento prioritário a crianças de famílias de classe trabalhadora.

Participaram deste estudo, os professores de português dos alunos participantes na pesquisa, em um total de onze professores. Estes professores responderam o questionário sobre engajamento emocional do aluno e sobre a nota real do mesmo.

5.2 Instrumentos

Inicialmente optou-se por uma clara definição operacional dos construtos que foram utilizados para a construção e adaptação dos instrumentos. Esta definição foi importante porque forneceu subsídios para a compreensão dos itens dos questionários disponíveis na literatura já existente, permitindo complementação, adaptação e elaboração de novos itens, caso fosse necessário. Os itens que compuseram a escala de avaliação foram buscados na literatura internacional e nacional (DECI; RYAN, 2003; GUIMARÃES, 2009, 2008).

Considerando que a motivação é uma experiência subjetiva, o instrumento de medida para avaliá-la é do tipo de auto-relato. Sendo assim, o questionário utilizado nesta pesquisa foi um instrumento com escala do tipo Likert de cinco pontos, na qual 1 é totalmente falso e 5 totalmente verdadeiro. (APÊNDICE A)

Foram utilizados nesta pesquisa dois instrumentos, um para os alunos, composto de cinco escalas, cada uma avaliando um ou um conjunto de constructos. Um segundo instrumento, que foi preenchido pelo professor contando de uma ficha da avaliação sobre a nota real do aluno, e um questionário sobre o engajamento do aluno, conforme percebido pelo professor, informando se o aluno participa, não presta atenção e, se o mesmo é entusiasmado na sua aula. No instrumento para o aluno responder, a primeira escala foi composta de cinco fatores e organizada para avaliar a percepção do estudante sobre a qualidade da motivação que dirige suas ações. A qualidade da motivação varia desde a desmotivação, passando pela

motivação extrínseca, na qual ocorrem diferentes graus por meio dos quais os valores e regulações do comportamento em questão serão internalizados e integrados, até a motivação intrínseca.

O constructo que fundamenta esta escala (DECI; RYAN, 2006, 1985) postula a existência de quatro tipos de motivação extrínseca que variam o grau de autodeterminação e estariam dispostas em um *continuum*. Distinguem-se, entre os estilos reguladores, quatro tipos de interiorização: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada. Para a desmotivação foram elaboradas questões como, por exemplo, “tenho preguiça de assistir às aulas de português”, e para motivação intrínseca “faço as atividades de português porque gosto”, nesta escala não trabalhamos com a regulação integrada.

A segunda escala avaliou a percepção de autonomia, “eu geralmente me sinto livre para expressar minhas opiniões durante as aulas de português.” Foi uma das questões desta escala, que o aluno responde, na terceira escala, foi avaliada a percepção de competência, uma das questões foi “sou capaz de aprender a matéria nas aulas de português”. A quarta escala foi relativa à percepção de pertencimento, necessidade de estabelecer vínculos próximos e seguros, confirmada por Baumeister e Leary (1995) como fundamental para o desenvolvimento saudável e relacionada à presença de motivação intrínseca. Uma das questões que exemplificam a presença de pertencimento é “Me sinto aceito pelo meu professor de português”. A satisfação destas três necessidades psicológicas básicas está relacionada à motivação intrínseca ou formas de motivação extrínsecas autorreguladas ou autônomas. Satisfeitas estas necessidades, neste caso, o aluno iniciaria suas atividades tais como exploração, atenção, pensamento e diversão com maior empenho.

Na quinta escala o aluno relata sobre a percepção de seu engajamento emocional e comportamental. Seu engajamento emocional é um auto-relato das emoções relacionadas ao processo educativo formal que envolve bem estar, prazer, respeito ao outro, em oposição a isolamento. Uma questão que exemplifica esta escala é: “Quando estou na aula de português, me sinto mal”. Na sexta escala o aluno avalia como percebe seu desempenho acadêmico na disciplina de português e seu desempenho na escola como um todo, atribuindo uma nota de zero a dez, tanto para uma quanto para outra.

O questionário respondido pelo professor apresentou três questões com escala do tipo Likert, nesta o professor relatou sua percepção sobre o engajamento emocional de cada um dos seus alunos, como por exemplo: “em minha aula este aluno demonstra entusiasmo” na mesma ficha, o professor apresentou a nota obtida de cada aluno na última prova. (APÊNDICE B).

A escala sobre o *continuum* da autodeterminação foi construída a partir da escala da autodeterminação de Deci e Ryan (2004) e Guimarães (2009, 2008). Os itens sobre senso de pertencimento foram retirados da escala elaborada por Furrer e Skinner (2003), enquanto os itens sobre engajamento emocional foram retirados da Student's Achievement Relevant Actions in the Classroom (SARAC), de Skinner, Wellborn, e Connell (1990), ambos encaminhados à pesquisadora por Ellen Skinner. Os itens do questionário respondidos pelos professores da disciplina escolhida foram retirados da escala elaborada por Furrer e Skinner (2003). Neste questionário, o professor respondeu sobre o engajamento emocional do aluno e seu desempenho real na matéria de português.

A tradução e adaptação do instrumento para avaliação do *continuum* da autodeterminação, que vai da desmotivação, passando por três níveis da motivação extrínseca (regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada) até a motivação intrínseca, bem como o instrumento da percepção de competência, de autonomia e de pertencimento, do engajamento emocional e do desempenho acadêmico do aluno foi realizado pela pesquisadora. O instrumento foi submetido à apreciação de uma professora doutora em motivação na perspectiva da autodeterminação.

O instrumento para os alunos totalizou vinte e cinco itens na escala do *continuum* da autodeterminação, cinco itens de percepção de autonomia, seis itens de percepção de competência, vinte e três na escala de pertencimento, cinco itens da escala de engajamento emocional. Foram respondidas, também, duas questões acerca da percepção de desempenho acadêmico, uma sobre o desempenho na escola como um todo, e outra sobre o desempenho específico na disciplina de português. Cada uma das escalas contém itens com palavras positivas e negativas, totalizando sessenta e seis itens.

5.3 Procedimentos

Com a finalidade de atingir os objetivos propostos, o presente estudo empregou os seguintes procedimentos: aplicação de um piloto em 30 alunos de sexta série, após o qual foram realizadas algumas mudanças no instrumento. Estas foram consideradas necessárias em função da utilização de termos mais adequados à faixa etária, além de elaboração de questões mais fáceis de serem compreendidas pelos alunos. Outro procedimento utilizado, com objetivo de verificar a necessidade de mudança em determinados termos usados no instrumento, sugerido por Pasquali (1999), foi a reescrita, por parte de um grupo de 25 alunos de 6ª série, das questões consideradas, pelos alunos do piloto, as mais difíceis.

A aplicação do instrumento aconteceu sempre no horário da disciplina de português. Antes da aplicação do instrumento, a proponente entregou para os alunos o termo de autorização para que trouxessem devidamente assinado pelos pais na data prevista para aplicação do questionário. No momento da aplicação do instrumento, a proponente, juntamente com uma auxiliar, informou aos estudantes acerca dos objetivos do estudo, assegurando o sigilo das informações e a possibilidade de não realizarem a tarefa caso não quisessem. Todos os alunos concordaram em participar do estudo. Os questionários foram aplicados pelos dois entrevistadores treinados, em sessões de até 45 minutos, durante o período normal de aulas. Antes da aplicação do instrumento, foi explicado tanto aos alunos quanto aos professores, a finalidade da pesquisa e a importância da participação dos mesmos. Enquanto um entrevistador procedia à explicação do questionário, o segundo entrevistador monitorava se os alunos estavam compreendendo as questões. Os professores da disciplina de português, não ficaram presentes na sala durante a apresentação dos questionários aos estudantes. O professor de português da turma, respondeu os questionários em outra sala, completou as medidas do engajamento emocional do estudante e seu desempenho (nota) em português, ao mesmo tempo em que os alunos respondiam os seus questionários.

5.3.1 Procedimentos Éticos

Para que as crianças pudessem participar, foi enviado às famílias um termo de autorização da participação de seus filhos na pesquisa. O contato com as escolas foi realizado pessoalmente pela pesquisadora com bastante antecedência à data da aplicação do instrumento, o que permitiu uma explicação mais clara do trabalho a ser realizado, bem como seu planejamento e organização (APÊNDICE A).

Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Campus de Marília, para avaliação e recebeu parecer favorável do Comitê em 16/07/2008. (ANEXO B)

5.4 Análise dos dados

Os dados tabulados foram lançados no programa STATISTICA AX da StatSoft (VERSÃO 7), sendo analisadas as frequências e porcentagens das respostas e posteriormente feita uma análise quanti-qualitativa dos resultados obtidos. Os instrumentos foram avaliados a partir da análise fatorial exploratória, extração dos componentes principais, alfa de Cronbach e correlação (Pasquali, 2003). Além disso, foi realizado ainda o índice de regressão de algumas escalas, bem como o ANOVA quanto às notas dadas pelo aluno.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS

Os resultados serão apresentados em três grandes seções. A primeira delas compreende as propriedades Psicométricas das diferentes escalas, ou seja, do *Continuum* da Autodeterminação, das necessidades psicológicas básicas e da escala de engajamento. Na segunda seção serão descritos os dados obtidos pela aplicação das escalas. E, por fim, serão apresentados os resultados das análises de regressão e de variância.

6.1 Propriedades Psicométricas das Escalas

A análise fatorial é uma técnica estatística fundamental na Psicometria, em especial, para a validação de instrumentos psicológicos. Ela permite que as variáveis empíricas ou observáveis possam ser explicadas por um número menor de variáveis hipotéticas ou variáveis-fonte, que representam uma causa comum que permite seu agrupamento, produzindo uma correlação entre elas, chamadas de fatores (PASQUALI, 2003). Nas análises adotadas na presente pesquisa, para que um item do questionário pudesse carregar num fator, estabeleceu-se como critério o valor de corte de 0,30. Conforme Kline (apud GUIMARÃES, 2003), este é um valor aceitável, dado que explicaria pelo menos 9% da variância total.

6.1.1 Propriedades Psicométricas da Escala do *continuum* da Autodeterminação

Foi aplicada Análise Fatorial, com extração dos Componentes Principais, nos itens de avaliação do *continuum* da autodeterminação, com rotação ortogonal (varimax), no conjunto de respostas dadas pelos 623 estudantes, no questionário

(apêndice A), que indicou inicialmente 25 fatores, correspondentes ao número de questões contidas no teste, para avaliação dos tipos de motivação alocados no *continuum*. De acordo com Kline (apud GUIMARÃES, 2003) o valor próprio ou autovalor (*eigenvalue*) indica a importância do fator e a variância explicada por ele. Um fator que obtém um autovalor maior, explica uma variância maior. Deste procedimento surgiram cinco fatores, com valor próprio acima de 1, que explicaram 49,36% da variabilidade total dos dados (Tabela 1).

Tabela 1 - Resumo da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos Componentes Principais, com rotação varimax, aplicada aos itens da escala da qualidade da Motivação.

Fator	Valor próprio	% de Variância	Valor próprio acumulado	% Variância acumulada
1	5,14	20,55	5,14	20,55
2	3,10	12,39	8,24	32,94
3	1,63	6,54	9,87	39,48
4	1,40	5,59	11,27	45,07
5	1,07	4,30	12,34	49,36

Os itens que não atingiram a carga de pelo menos 0,30 foram descartados. De acordo com o conteúdo dos itens agrupados em torno de cada um dos cinco fatores, foi possível identificar os cinco fatores, descritos a seguir.

No Fator 1 (REGULAÇÃO IDENTIFICADA) carregaram seis itens, com carga fatorial variando de 0,35 a 0,71. O item 16 (Sinto-me interessado (a) quando desenvolvo atividades de português) carregou também no Fator 4, com carga fatorial maior, sendo excluído desta subescala. Pelo conteúdo dos itens, esta escala, passou a ser denominada de avaliação da Motivação Extrínseca por Regulação Identificada a qual, no conjunto de cinco itens, obteve índice de consistência interna, medido pelo alfa de Cronbach de 0,62;

Em torno do Fator 2 (REGULAÇÃO EXTERNA) agruparam-se seis itens com carga fatorial de 0,48 a 0,70. O item 12, (faço as atividades de português, porque é isso que esperam de mim) originalmente elaborado para avaliação da Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada, obteve carga fatorial de 0,51 somente em

relação ao Fator 2, sendo, portanto, excluído do instrumento. O índice de consistência interna medido pelo Alfa de Cronbach da subescala foi de 0,69.

No Fator 3 (REGULAÇÃO INTROJETADA), carregaram três itens com cargas de 0,76 a 0,79, sendo o índice de consistência interna medido pelo Alfa de Cronbach da subescala foi de 0,70. Pelo conteúdo dos itens a subescala foi chamada de Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada. O item 18, (Quero que o (a) professor (a) de português veja que faço minhas atividades) originalmente elaborado para esta escala carregou em todos os fatores, com carga fatorial baixa, sendo, portanto excluído do instrumento.

No Fator 4 (MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA) carregaram cinco itens com carga fatorial de 0,56 a 0,72, com índice de consistência de 0,74. De acordo com o conteúdo das afirmativas a escala foi denominada de Motivação Intrínseca; Neste fator, além dos quatro itens originais, foi incorporada a questão 16, totalizando cinco itens.

Em torno do Fator 5 (DESMOTIVAÇÃO) carregaram cinco itens, com carga fatorial de 0,45 a 0,71, com índice de consistência interna de 0,73. Pelo conteúdo das afirmativas a subescala é de avaliação da desmotivação. Este Fator manteve os cinco itens elaborados inicialmente.

Desta forma, foram eliminadas para fins das análises seguintes, as questões 12 e 18. Enquanto que o item 16 (Sinto-me interessado(a) quando desenvolvo atividades de português) originalmente elaborado para a subescala Motivação Extrínseca por Regulação Identificada carregou em dois fatores com carga fatorial maior no fator 4, optando-se por computá-lo nesta última, a subescala de Motivação Intrínseca. Portanto, dos 25 itens inicialmente propostos, a escala relativa à qualidade motivacional finalizou com 23 itens. Um aspecto interessante que pode ser observado a partir desta análise é que, os índices de consistência interna pelo alfa de Cronbach (PASQUALI, 2003) foram maiores nas duas pontas da escala, ou seja, 0,74 para Motivação Intrínseca e 0,73 para Motivação Extrínseca.

Na Tabela 2, pode-se visualizar a locação de cada item nos respectivos fatores. A partir da análise dos conteúdos dos itens que se agruparam em torno de cada um dos cinco fatores, podemos constatar que: o Fator 1 corresponde à subescala da Motivação Extrínseca por Regulação Identificada (RI). O Fator 2 à subescala da Motivação Extrínseca por Regulação Externa (RE), o Fator 3 à sub-escala

da Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada (RIN.), o Fator 4 à sub-escala Motivação Intrínseca (MI) e o Fator 5 à sub-escala Desmotivação (D). As cargas fatoriais de todos os itens da escala em relação aos cinco fatores também estão apresentadas na Tabela 3.

Tabela 2– Composição das escalas de avaliação do *Continuum* da Motivação dos Estudantes de acordo com os resultados da análise fatorial

	Fatores				
	Motivação Extrínseca por			MI	DESM
Questões	RE	R INT	RI		
	8	10	3	4	1
	9	11	5	16	2
	14	23	7	21	6
	15	13		24	19
	17	20		25	22

Legenda: RE = Regulação Extrínseca; R INT = Regulação Introjetada; RI = Regulação identificada; MI = Motivação Intrínseca; DESM = Desmotivação

Os dados obtidos nesta análise foram trabalhados com base no critério original de aglutinação dos itens que compunham as cinco variáveis da escala do *continuum* da Motivação (DECI; RYAN, 2004). Procurou-se identificar o grau de semelhança entre os escores médios obtidos pelos participantes. Na Tabela 5 pode-se identificar a distribuição dos fatores na escala de avaliação do *continuum* da motivação, lembrando que os dois últimos itens, as questões 18 e 12 foram excluídas.

Tabela 3 - Colocação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos cinco fatores, após rotação Varimax

QUESTÃO	1 RI	2 RE	3 RINT	4 MI	5 DESM
3- Faço as atividades de português porque é uma maneira de ver se estou aprendendo	0,71				
5- As atividades de português permitem que eu continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam	0,47				
7- Faço as atividades de português por que é preciso exercitar os conteúdos aprendidos	0,69				
13- Porque fazer as atividades de português faz parte do aprendizado	0,35				
20- Faço as atividades e tarefas porque acredito que elas são importantes para o meu futuro	0,53				
8- Faço as atividades de português para não me chamarem de burro		0,48			
9- Faço as atividades nas aulas de português porque o professor (a) diminui a nota dos alunos que não fazem		0,58			
14- Assisto às aulas de português para não receber faltas		0,67			
15- Faço as atividades porque preciso tirar uma boa nota em português		0,53			
17- Venho às aulas de português para não reprovar		0,70			
10- Sinto-me culpado quando não completo meus trabalhos de português			0,76		
11- Sinto-me envergonhada (o) de não terminar as tarefas da matéria de português			0,79		
23- Sinto-me chateado de não entregar os trabalhos de português quando o (a) professor (a) pede			0,79		
4- Eu me sinto bem quando estou na aula de Português				0,72	
16- Sinto-me interessado (a) quando desenvolvo atividades de português				0,56	
21- Para mim todas as aulas de português são divertidas				0,66	
24- Eu gosto de aprender coisas novas na aula de Português				0,59	
25- Eu me envolvo bastante nas atividades realizadas nas aulas de português				0,67	
1. Sinceramente não sei por que faço as atividades nas aulas de português					0,71
2- Tenho preguiça de assistir às aulas de português					0,45
6- Não vejo razões para fazer as atividades de Português					0,60
19- Eu não entendo porque faço as atividades de Português					0,75
22- Não vejo o que irá mudar se eu fizer as atividades de português					0,61
18- Quero que o (a) professor (a) de português veja que faço minhas atividades	0,29	0,33	0,23	0,21	0,29
12- Faço as atividades de português porque é isso que esperam de mim		0,51			

6.1.2 Propriedades Psicométricas da Escala das Necessidades psicológicas Básicas.

Os resultados nas escalas que avaliaram as necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e pertencimento foram também submetidos à Análise fatorial dos Componentes Principais, com rotação ortogonal (varimax), do que resultaram três fatores, correspondentes a essas necessidades.

6.1.2.1. Escala de percepção de Competência.

Nesta escala, foram indicados inicialmente 6 fatores, correspondentes ao número de questões contidas no teste para avaliação da percepção de competência do aluno. Deste procedimento surgiram 2 fatores, com valor próprio acima de 1, que explicou 61,03 % da variabilidade total dos dados, como está demonstrado na Tabela 4. De acordo com o conteúdo dos itens pode-se afirmar que o fator 1 está relacionado ao senso de Incompetência, enquanto que o fator 2 está relacionado à competência do aluno.

Tabela 4 – Sumário da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos componentes Principais, com rotação varimax, aplicada aos itens da escala de Competência e Incompetência.

Fator	Valor próprio	% de Variância	Valor próprio acumulado	% Variância acumulada
1	2,64	44,13	2,64	44,13
2	1,01	16,89	3,66	61,03

Em torno do Fator 1, agruparam-se três itens com carga fatorial de 0,75 a 0,81. Neste fator, para a análise do alfa de Cronbach, optamos por fazer a inversão dos itens colocando-os na mesma direção, ou seja, todos com sentido afirmativo, o

que permitiu encontrar um índice de consistência interna entre os itens alocados nesse fator de 0,74. Pelo conteúdo dos itens, esta escala passou a ser denominada avaliação de percepção de Incompetência do aluno. As cargas fatoriais de todos os itens da escala estão apresentadas na Tabela 5.

Tabela 5 – Extração dos componentes principais, análise fatorial da variável competência e incompetência. Colocação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos dois fatores da escala

Questões	Fator1 Incompetência	Fator 2 Competência
1- Eu sinto confiança em minha capacidade para aprender a matéria nas aulas de português		-0,66
3- Eu me sinto capaz de encarar os desafios para ter uma boa aprendizagem nas aulas de português.		-0,80
5- Eu sou capaz de alcançar meus objetivos em português.		- 0,69
2- Eu frequentemente me sinto incapaz nas aulas de português.	- 0,75	
4- Na primeira dificuldade que eu tenho nas aulas de português, eu desisto.	-0,78	
6- Geralmente evito participar das atividades por acreditar que não vou conseguir fazê-las.	-0,81	

Nessa mesma escala, identificaram-se três questões que carregaram no fator 2, denominado de competência. O resumo das locações dos itens nos dois fatores dessa escala aparece na Tabela 6.

Tabela 6 – Composição das escalas de avaliação de Competência e incompetência na percepção dos Estudantes de acordo com os resultados da análise Fatorial

FATOR ES		
	COMPETÊNCIA (2)	INCOMPETÊNCIA (1)
Questões	1 3 5	2 4 6

A análise de consistência interna da escala inteira, com seis itens, realizada sobre 606 casos válidos, resultou em alfa de Cronbach de 0,74. Caso se eliminasse algum item dessa escala, não melhoraria o índice de consistência interna, como se pode ver na Tabela 7.

Tabela 7 – Sumário da análise Alfa de Cronbach da Escala de Competência e incompetência.

Questões	Média (Se deletado)	Variância (se Deletado)	D. P. (se Deletado)	Correlação Com itens	Alfa (se Deletado)
1b	20,22	13,00	3,60	0,47	0,71
3b	20,24	13,38	3,65	0,37	0,73
5b	20,14	13,28	3,64	0,45	0,71
36i	20,32	12,20	3,49	0,50	0,70
38i	20,25	11,57	3,40	0,58	0,67
40i	20,22	12,03	3,46	0,50	0,70

6.1.2.2 Escala de percepção de autonomia e percepção de controle.

Mediante a análise fatorial dos componentes principais, surgiram dois fatores, com valor próprio acima de 1, que explicaram 51,91 % da variabilidade total dos dados, como está demonstrado na Tabela 8. De acordo com o conteúdo dos itens pode-se afirmar que os dois fatores correspondem ao senso de percepção de controle e percepção de autonomia e por parte do aluno.

Tabela 8 - Sumário da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos componentes Principais, com rotação varimax, aplicada aos itens da escala de Percepção de autonomia e percepção de controle do aluno.

Fator	Valor próprio	% de Variância	Valor próprio Acumulado	% Variância Acumulado
1	1,33	26,73	1,33	26,73
2	1,26	25,22	2,59	51,95

Em torno do Fator 1, agruparam-se dois itens com carga fatorial de 0,74 e 0,79. Pelo conteúdo dos itens, esta escala passou a ser denominada avaliação do senso de percepção de controle por parte do aluno. Em torno do fator 2 agruparam-se também dois itens com carga fatorial de -0,74 e -0,71. Pelo conteúdo dos itens, passou a ser denominada de escala de percepção de autonomia. Estes resultados estão apresentados na Tabela 9.

Tabela 9 - Extração dos componentes principais da percepção de autonomia e percepção de controle do aluno, com rotação varimax.

Variáveis	Fator 1 Percepção Controle	Fator 2 Percepção Autonomia
1 ^a		-0,74
2 ^a		-0,71
3 ^a		
4 ^a	0,74	
5 ^a	0,79	

6.1.2.3 Escala de percepção de pertencimento ao professor, aos colegas e do não pertencimento

Mediante o método de Análise dos Componentes Principais, com rotação ortogonal (varimax), foram indicados inicialmente 23 fatores, correspondentes ao número de questões contidas no teste para avaliação do sentimento de pertencer do aluno. Com o critério de valor próprio acima de 1, surgiram quatro fatores que explicaram 49,89% da variância total dos dados, como está demonstrado na Tabela 10.

Tabela 10 - Resumo da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos Componentes Principais, com rotação varimax, aplicada aos itens da escala de Pertencimento.

Fator	Valor próprio	% de Variância	Valor próprio acumulado	% Variância acumulada
1	5,32	23,15	5,32	23,15
2	3,01	13,10	8,34	36,25
3	1,95	8,48	10,29	44,73
4	1,19	5,17	11,48	49,89

No Fator 1 carregaram os seguintes itens: 2, 4, 6, 13, 14, 16 e 17, com carga fatorial variando de 0,64 a 0,79. Pelo conteúdo dos itens passou a ser denominada escala de avaliação do pertencimento ao professor, a qual, no conjunto de sete itens, obteve índice de consistência interna, medido pelo alfa de Cronbach, de 0,85, índice considerado desejável.

Em torno do Fator 2, agruparam-se cinco itens (5, 8, 12, 20 e 23) com carga fatorial de 0,61 a 0,72 e índice de consistência interna de 0,73. Pelo conteúdo dos itens o Fator foi chamado de Pertencimento aos colegas.

Em relação ao Fator 3 carregaram nove itens (7, 9, 10, 11, 15, 18, 19, 21 e 22) com cargas de 0,37 a 0,74. Na análise do conteúdo dos itens, percebe-se que os mesmos indicam um sentido de falta de vínculo ou não pertencimento tanto em relação ao professor quanto em relação aos colegas. O índice de consistência interna da subescala é de 0,74. Pelo conteúdo dos itens a subescala foi chamada de Não Pertencimento.

No Fator 4 carregaram três itens com carga fatorial de 0,47 a 0,72. A questão 9 “Na minha sala de aula tenho poucos amigos” carregou igualmente no fator 3 e no 4, considerando seu conteúdo e proposição original, optou-se por mantê-la no Fator 3. Restaram duas questões, a 1 relativa a envolvimento com colegas, “Realmente eu gosto muito de conversar com os meus colegas da sala” conteúdos já contemplados no Fator 2 e, a questão de número 3, relativo ao não pertencimento ao aluno, “Tenho pouco contato com os colegas nas aulas de português” já presente no fator 3. Desse modo, optou-se pela exclusão destes itens da subescala. Portanto, o fator 4 não será analisado e computado. Estes dados estão apresentados na Tabela 11.

A análise da escala de avaliação de Pertencimento ao professor foi realizada sobre 600 casos válidos, sete itens, Na análise do Fator 1, escala de Pertencimento ao Professor, o índice de consistência interna, o alfa de Cronbach obtido é de 0,85. Os dados estão apresentados na Tabela 12.

Tabela 12 – Sumário da análise Alfa de Cronbach da Escala de Pertencimento ao Professor

Questões	Média (Se deletado)	Variância (se Deletado)	D. P. (se Deletado)	Correlação Com itens	Alfa (se Deletado)
2c	22,02	24,93	4,99	0,53	0,85
4c	22,14	23,83	4,88	0,60	0,84
6c	21,97	23,84	4,88	0,56	0,84
13c	21,79	23,29	4,82	0,70	0,82
14c	21,86	23,63	4,86	0,69	0,83
16c	22,05	23,64	4,86	0,64	0,83
17c	22,42	23,09	4,80	0,64	0,83

Tabela 11 - Colocação dos itens da escala de Pertencimento, com saturação > 0,30 em cada um dos quatro fatores com rotação Varimax.

Questão	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4
2- Eu gosto de conversar com o meu professor de português	0,64			
4- Eu me sinto valorizado pelo meu professor de português	0,68			
6- Sinto que o meu professor de português se preocupa comigo	0,71			
13- Meu professor de português é bacana comigo	0,79			
14- Sinto que meu professor de português me compreende	0,78			
16- Quando estou com meu professor de português eu me sinto aceita	0,73			
17- Quando estou com o meu professor de português eu me sinto alguém especial	0,74			
5- Eu me sinto valorizado por meus colegas de escola		0,72		
8- Os meus colegas de sala me dão atenção		0,61		
12- Meus colegas na escola são gentis comigo		0,62		
20- Quando estou com meus colegas de sala me sinto aceito		0,66		
23- Quando estou com meus colegas de sala sinto-me alguém especial		0,69		
7- Sinto-me pouco apoiado por meu professor de português			0,47	
9- Na minha sala de aula tenho poucos amigos			0,46	0,47
10- Os colegas da escola parecem não gostar muito de mim			0,58	
11- O meu professor de português parece gostar pouco de mim			0,41	
15- A minha escola é um lugar ruim de estar			0,45	
18- Quando estou com meu professor de português eu me sinto ignorado			0,37	
19- Quando estou com o meu professor de português sinto-me pouco importante			0,49	
21- Quando estou com meus colegas de sala me sinto insignificante			0,71	
22- Quando estou com meus colegas de sala me sinto ignorado			0,74	
1. Realmente eu gosto muito de conversar com os meus colegas da sala				-0,72
3. Tenho pouco contato com os colegas nas aulas de português				0,72

Na escala de Pertencimento a colegas, a análise do Alfa de Cronbach foi realizada sobre 603 casos válidos, totalizando cinco itens, com um alfa de Cronbach de 0,73. Para o Fator 2 (pertencimento aos colegas), o índice de consistência interna obtido de 0,73 é considerado aceitável. Estes dados podem ser visualizados na Tabela 13.

Tabela 13 – Sumário da Análise do Alfa de Cronbach da Escala de Pertencimento aos colegas

Questões	Média (Se deletado)	Variância (se Deletado)	D. P. (se Deletado)	Correlação Com itens	Alfa (se Deletado)
5c	13,95	10,52	3,24	0,52	0,68
8c	13,95	10,75	3,28	0,45	0,71
12c	13,86	10,87	3,29	0,47	0,70
20c	13,71	10,52	3,24	0,53	0,67
23c	13,91	10,38	3,22	0,50	0,69

Os conteúdos da escala de Pertencimento negativo ao professor e a colegas juntaram-se no mesmo Fator, apresentando um índice de consistência interna de 0,74, que é considerada aceitável. A análise foi realizada sobre 604 casos válidos, totalizando nove questões e um alfa de Cronbach de 0,74. Estes dados estão distribuídos na tabela 14.

Tabela 14 – Sumário da Análise do Alfa de Cronbach e da Escala de não Pertencimento ou pertencimento negativo.

Questões	Média (Se deletado)	Variância (se Deletado)	D. P. (se Deletado)	Correlação Com itens	Alfa (se Deletado)
7c	16,54	27,24	5,21	0,36	0,73
9c	16,88	27,35	5,23	0,36	0,73
10c	16,78	26,65	5,16	0,45	0,72
11c	16,48	26,81	5,17	0,39	0,73
15c	17,15	28,48	5,33	0,36	0,73
18c	17,01	27,54	5,24	0,43	0,72
19c	16,56	26,62	5,16	0,45	0,72
21c	16,86	26,74	5,17	0,51	0,71
22c	16,92	26,79	5,17	0,53	0,71

Nestas três subescalas, os itens foram distribuídos da seguinte maneira: Fator 1 (Pertencimento ao Professor) agrupou as questões 2, 4, 6, 13, 14, 16, 17; No Fator 2 (Pertencimento ao colega) agruparam-se as questões 5, 8, 12, 20, 23 e no Fator 3 (de não Pertencimento) as questões 7, 9, 10, 11, 15, 18, 19, 21, 22. Esta distribuição pode ser visualizada na Tabela 15.

Tabela 15 – Composição das escalas de avaliação de Pertencimento ao professor, ao aluno e de não Pertencimento, resultado da análise fatorial.

	Fatores		
	Pertencimento ao professor	Pertencimento ao Colega	Não Pertencimento
Questões	2	5	7
	4	8	9
	6	12	10
	13	20	11
	14	23	15
	16		18
	17		19
		21	
		22	

6.1.3 Propriedades Psicométricas da escala de avaliação do engajamento do estudante

Mediante o Método de Análise fatorial dos Componentes Principais, com rotação ortogonal (varimax), foram indicados inicialmente cinco fatores, correspondentes ao número de questões contidas no teste, para avaliação da percepção de engajamento do aluno. Deste procedimento surgiu 1 fator, com valor próprio acima de 1, que explicou 36,17 % da variabilidade total dos dados, como está demonstrado na Tabela 16.

Tabela 16 – Sumário da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos Componentes Principais, com rotação varimax, aplicada aos itens da escala de Engajamento.

Fator	Valor próprio	% de Variância	Valor próprio acumulado	% Variância acumulada
1	2,42	48,54	2,42	48,54

Da mesma forma que nas demais escalas, na presente análise, para que um item do questionário pudesse carregar num fator, estabeleceu-se como critério o valor de corte de 0,30. Este, segundo Kline (apud GUIMARÃES, 2003), é um valor aceitável, dado que explicaria pelo menos 9% da variância total. Neste Fator do engajamento, carregaram 5 itens, com carga fatorial variando de 0,42 a 0,79. Na análise do alfa de Cronbach, a exclusão do item 7 (freqüentemente sinto-me entediado durante as aulas de português) eleva o alfa, conforme pode ser observado na Tabela 17. Pelo conteúdo dos itens, esta escala passou a ser denominada de avaliação do Engajamento do aluno, a qual, no conjunto de quatro itens, excluído o item 7, obteve índice de consistência interna, medido pelo alfa de Cronbach de 0,74, totalizando um conjunto de quatro itens (questões), considerando um que foi retirado.

Tabela 17 – Sumário dos índices de Alfa de Cronbach da Escala de Engajamento.

Questões	Média (Se deletado)	Variância (se Deletado)	D. P. (se Deletado)	Correlação Com itens	Alfa (se deletado)
64i	8,40	12,10	3,47	0,25	0,74
67i	8,99	10,18	3,19	0,59	0,60
65i	9,05	10,47	3,23	0,56	0,61
66i	9,17	10,88	3,29	0,38	0,69
68i	9,41	10,80	3,28	0,58	0,61

Na Tabela 18 pode ser identificada a distribuição das questões da escala de engajamento após a realização da análise fatorial.

Tabela 18 – Composição das escalas do Engajamento dos Estudantes de acordo com os resultados da análise Fatorial

Questões	FATOR
	ENGAJAMENTO
	8
	9
	10
	11

6.2 Dados descritivos dos resultados das escalas e correlações entre as variáveis

Serão apresentados na Tabela 19 os resultados das pontuações dos alunos nas escalas relativas à qualidade motivacional, apontada pelo *continuum* da Autodeterminação, os escores relativos às escalas de competência, autonomia, pertencimento e engajamento, bem como, o resultado relativo ao desempenho alegado pelo aluno, a nota real e o engajamento do aluno percebido pelo professor, considerando se o aluno participa, não presta atenção e é entusiasmado.

Tabela 19 – Resultado da análise descritiva do desempenho dos alunos nas Escalas avaliadas.

Variáveis	N	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	Desvio Padrão
Desmotivação	613	1,98	1,80	1	5	0,76
Externa	607	3,02	3,00	1	5	0,84
Introjetada	618	3,62	3,67	1	5	0,99
Identificada	614	4,18	4,20	1	5	0,59
Intrínseca	611	3,82	3,80	1	5	0,72
Competência	613	4,01	4,00	1,00	5,00	0,89
Incompetência	613	4,07	4,00	1,00	5,00	0,73
Percepção de autonomia	619	3,07	3,00	1,00	5,00	0,99
Percepção de controle	608	3,97	4,00	1,00	5,00	0,82
Pertencimento Professor	600	3,67	3,71	1,00	5,00	0,80
Pertencimento a colegas	603	3,47	3,40	1,00	5,00	0,79
Pertencimento negativo	604	2,10	2,11	1,00	5,00	0,64
Engajamento	614	2,25	2,20	1,00	5,00	0,79
Nota Real	615	62,36	64,00	0,00	100,00	20,31
Desempenho alegado	624	8,54	9,00	0,00	10,00	1,70
Participa	615	3,20	3,00	1,00	5,00	1,33
Não Presta Atenção	615	2,71	3,00	1,00	5,00	1,44
Entusiasmado	614	2,91	3,00	1,00	5,00	1,32

6.2.2. Resultados dos índices de correlação entre as variáveis identificadas pelo *continuum* da Autodeterminação, as necessidades psicológicas básicas e engajamento.

Na Tabela 20 podem ser observados os índices de correlação entre as necessidades psicológicas básicas para competência, autonomia e pertencimento, e engajamento.

A correlação entre a qualidade da motivação do aluno entre ela mesma nos permite as seguintes conclusões: a desmotivação tem uma correlação positiva com a regulação externa, não apresenta correlação com introjetada e identificada, porém apresenta correlação negativa com motivação intrínseca, isto confirma o resultado obtido, que, quanto maior a desmotivação menor a motivação intrínseca, confirmando assim a consistência do instrumento.

Do mesmo modo a motivação extrínseca por regulação Externa se correlaciona positivamente com desmotivação, não apresentando nenhuma outra correlação com os demais tipos. A Regulação Introjetada não apresenta correlação com desmotivação, com índice de consistência de 0,09, e nenhuma correlação com a externa. Apresenta ainda, baixa correlação com a identificada e com a intrínseca. Este quadro permite duas conclusões: uma sobre a consistência da escala, demonstrando a necessidade de novos estudos sobre ela com o objetivo de verificar sua adequação. A segunda, de que, a motivação extrínseca por regulação Introjetada não se correlaciona com nenhuma outra da escala a não ser com ela mesma, talvez porque ela se situe entre as não autorreguladas e as mais autorreguladas. A motivação extrínseca por regulação Identificada apresenta uma correlação baixa e negativa com a desmotivação e baixa com a externa e a Introjetada. Enquanto que apresenta uma correlação significativa com a motivação intrínseca.

O resultado da motivação Intrínseca, por sua vez, evidencia a distância da desmotivação, com uma correlação negativa, correlacionando como já era esperado apenas com a motivação Extrínseca por regulação Identificada. De acordo com estes resultados, o aluno desmotivado não apresenta ações autodeterminadas, ao contrário está distante delas, o que permite concluir, que quanto mais a qualidade da motivação estiver no *continuum* mais próximo da Motivação Intrínseca, mais possibilidade de ações autodeterminadas o aluno apresentará. É provável que o envolvimento e as realizações deste aluno sejam mais autoreguladas, demonstrando mais confiança em sua capacidade, bem como, maior enfrentamento de desafios no cotidiano da escola.

A percepção de competência correlacionou-se de forma significativa com a motivação intrínseca e motivação extrínseca por regulação identificada e significativa e negativa com desmotivação, o que confirma a importância da percepção de competência com relação à qualidade motivacional do aluno. O pertencimento teve uma importante relação com a qualidade motivacional, revelando índices de correlação negativos entre o pertencimento ao professor e a desmotivação e, índices positivos e significativos com as formas autônomas de motivação. Por outro lado, a percepção de que não pertence ao contexto da sala de aula, ou a percepção de pertencimento negativo, correlacionou-se de modo positivo e significativo com a desmotivação. Vale ressaltar que não foram encontradas correlações entre pertencimento com colegas e a qualidade da motivação.

A partir destes resultados pode-se observar que a competência correlacionou-se de modo negativo e significativo com o engajamento, com índice de correlação de -0,34. O pertencimento ao professor também apresentou um índice de correlação negativo e significativo de -0,52. Não foi encontrada correlação entre pertencimento aos colegas e engajamento. Em relação ao pertencimento negativo, a correlação foi positiva. Estes sinais negativos para correlação do engajamento do aluno com motivação intrínseca, com competência e pertencimento ao professor e, positivo com desmotivação e incompetência, ocorrerão em função de todos os itens da escala, terem sido elaborados no sentido negativo, como por exemplo “frequentemente sinto-me entediado durante as aulas de português.”. Estes resultados indicam que um aluno que não se sente competente, autônomo e incluído no ambiente social em função dos vínculos realizados com seu professor, não se envolve nas atividades da sala de aula, ou seja, seu engajamento é insuficiente para o processo de

aprendizagem. A relação entre competência, autonomia, pertencimento com engajamento, pressupõe a necessidade de estratégias instrucionais importantes.

6.3 Estatística inferencial

Em função do resultado das correlações, foram buscados os valores preditivos da variável competência, Autonomia, pertencimento ao professor, ao colega e não pertencimento em relação à qualidade motivacional. Buscou-se o valor preditivo das variáveis, percepção de competência, de pertencimento ao professor, aos colegas e pertencimento negativo em relação à desmotivação, motivação extrínseca por regulação identificada, e motivação intrínseca por serem as variáveis que apresentaram correlações mais fortes, acima de 0,30. Procedeu-se à análise de regressão, a partir das correlações positivas e significativas identificadas na Tabela 20. Na tabela 21 pode-se observar índice de regressão da variável dependente desmotivação, na Tabela 22 e 23 respectivamente o índice de regressão da variável motivação extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca.

Tabela 21 - Índice de regressão entre a variável dependente desmotivação e as necessidades psicológicas básicas de Competência, pertencimento ao professor, e autonomia.

	Beta	B	t(575)	p
Intercept		3,69	20,87	0,000
Competência	-0,30	0,30	-6,98	0,000
Autonomia	0,06	0,04	1,57	0,114
Pertencimento ao professor	0,17	-0,16	-3,94	0,000

A partir dos resultados apresentados na Tabela 21, podemos concluir que 15% da desmotivação foi explicada pela competência e pertencimento ao professor, com uma Beta de -0,30 e -0,17 respectivamente, ou seja, quanto menor a percepção

de competência e de pertencimento ao professor, maior a desmotivação. As variáveis, competência, autonomia e pertencimento ao professor, responderam por 15% da variação da desmotivação. ($R^2=,15$, $F_{3, 575} = 35,91$ $p<0, 000$).

Tabela 22 - Índice de regressão entre a variável dependente motivação extrínseca por regulação identificada e as necessidades psicológicas básicas de Competência, pertencimento ao professor, e autonomia.

	Beta	B	t(577)	p
Intercept		2,63	19,23	0, 000
Competência	0,36	0,29	8,75	0, 000
Autonomia	0,05	0,03	1,41	0,156
Pertencimento ao professor	0,09	0,06	2,14	0,032

Os resultados obtidos pelo índice de regressão permitem concluir que 18% da motivação extrínseca por regulação identificada foi explicada pela competência, com uma Beta de 0,36, e 0,09 para pertencimento ao professor, conforme tabela 22, ou seja, quanto maior a percepção de competência e pertencimento ao professor, maior a possibilidade de motivação extrínseca autoregulada. As variáveis de competência e pertencimento ao professor, respondeu por 18% da variação da motivação extrínseca por regulação identificada. ($R^2=,18$, $F_{3, 577} = 44,86$ $p<0, 000$).

Tabela 23 - Índice de regressão entre a variável dependente motivação Intrínseca e as necessidades psicológicas básicas de Competência, pertencimento ao professor, e autonomia.

	Beta	B	t(577)	p
Intercept		0,85	6,25	0, 000
Competência	0,29	0,28	8,73	0, 000
Autonomia	0,08	0,05	2,50	0,000
Pertencimento ao professor	0,48	0,43	13,89	0,012

Na tabela 23 podem-se observar os resultados da análise de regressão entre a motivação Intrínseca e as necessidades de competência, autonomia e pertencimento ao professor. A motivação intrínseca apresenta uma probabilidade significativa de estar ocorrendo, em função da percepção de competência, autonomia e pertencimento ao professor, com uma Beta de 0,29, 0,08 e 0,48 respectivamente, ou seja, quanto maior a percepção de competência, de autonomia e pertencimento ao professor, maior a possibilidade da presença da motivação intrínseca.

Na Figura 3 pode ser visualizado o índice de variação da motivação intrínseca com ($R^2=,48$, $F_{3, 577} = 180,97$, $p<0, 000$). Estes dados podem ser visualizados na figura 3. O pertencimento ao professor aparece como o mais forte preditor da motivação intrínseca. Este é um dado relevante, pois conduz a importantes conseqüências sobre o papel do professor no processo de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno.

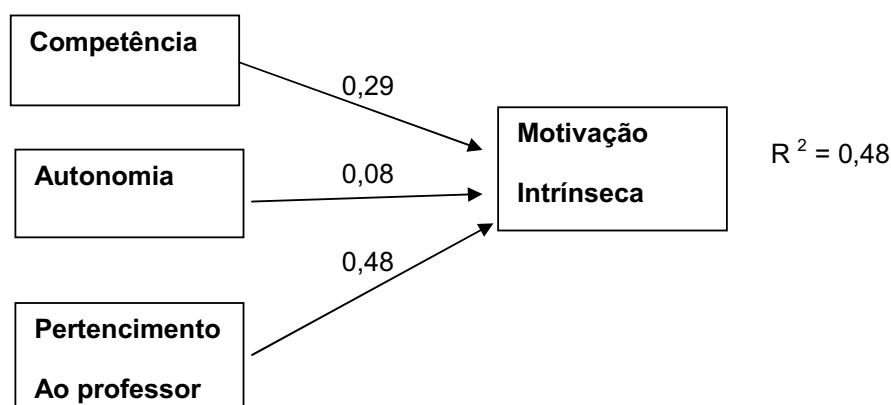


Figura 3 – Índice de regressão entre a variável dependente Motivação Intrínseca e a percepção de competência, autonomia e pertencimento ao professor

Tabela 24- Resultado da análise de regressão entre a variável dependente engajamento e competência, pertencimento ao professor e autonomia

	Beta	B	t(578)	p
Intercept		4,39	24,25	0,000
Competência	- 0,17	0,19	-4,35	0,000
Autonomia	0,02	0,01	0,62	0,533
Pertenc. prof.	- 0,39	0,38	-9,21	0,000

Os índices de regressão encontrados na relação entre a variável independente de competência, autonomia e pertencimento ao professor indicou que elas foram preditoras da variação do engajamento dos estudantes. Isoladamente a percepção de pertencimento ao professor foi a preditora mais forte, enquanto que a autonomia isoladamente pouco pode prever sobre o engajamento do aluno em determinada atividade. Novamente os dados indicam a importância das relações de vínculo e pertencimento com o professor, para engajamento e aprendizagem de melhor qualidade do aluno. Juntas, as três variáveis responderam por 23% da variação do engajamento. ($R^2 = 0,23$, $F_{3, 578} = 59,716$ $p < 0,000$). Esta relação pode ser visualizada na Figura 4.

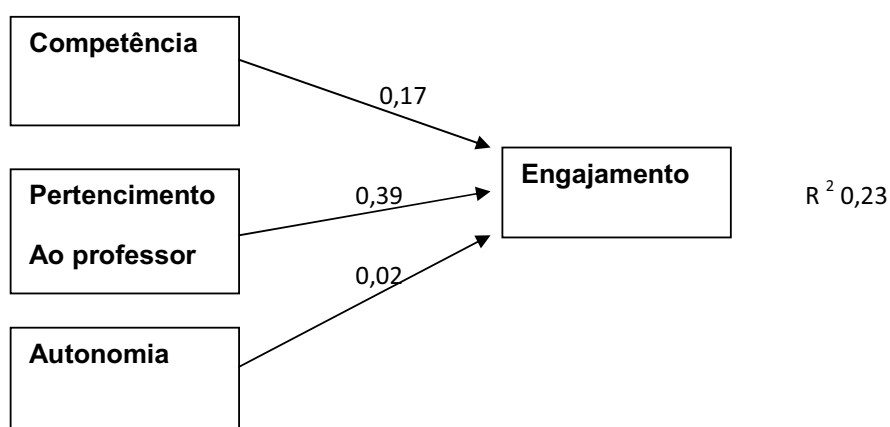


Figura 4 - Índice de regressão entre a variável dependente engajamento em relação à competência, pertencimento ao professor e autonomia.

A análise de regressão para a variável dependente engajamento em relação à qualidade da motivação destacou um R^2 de 0,32, um $F(5,560) = 53,489$, $p = 0,000$, correlacionando com um beta significativo com desmotivação de 0,30 e com motivação intrínseca de -0,34. Este resultado demonstra que engajamento apresenta uma relação tanto com desmotivação quanto com motivação intrínseca, indicando que, quanto mais o aluno demonstrar motivação autoregulada, maior seu engajamento nas atividades da sala de aula. Parte destes dados está apresentada na Tabela 25.

Tabela 25 – Índice de regressão entre a variável dependente engajamento e a qualidade motivacional

	Beta	B	t (560)	p
Intercept		2,81	10,19	0,000
Desmotivação	0,30	0,31	7,04	0,000
Externa	0,06	0,05	1,53	0,125
Introjetada	0,02	0,02	0,79	0,428
Identificada	-0,01	-0,01	-0,03	0,974
Intrínseca	-0,34	-0,37	-7,83	0,000

6.4 **Comparações entre as notas autoatribuídas pelos alunos com as notas dadas pelos professores na disciplina**

Nesta seção serão apresentados os resultados das correlações entre as notas reais atribuídas pelo professor em função de avaliações realizadas em sala de aula, a percepção deste sobre o engajamento emocional de seus alunos, em função da percepção de desempenho em português e na escola como um todo, alegado pelo aluno. Ou seja, os estudantes foram solicitados a avaliar pessoalmente seu desempenho em português, e o professor também apresentou a nota obtida na avaliação da disciplina, para cada um dos alunos.

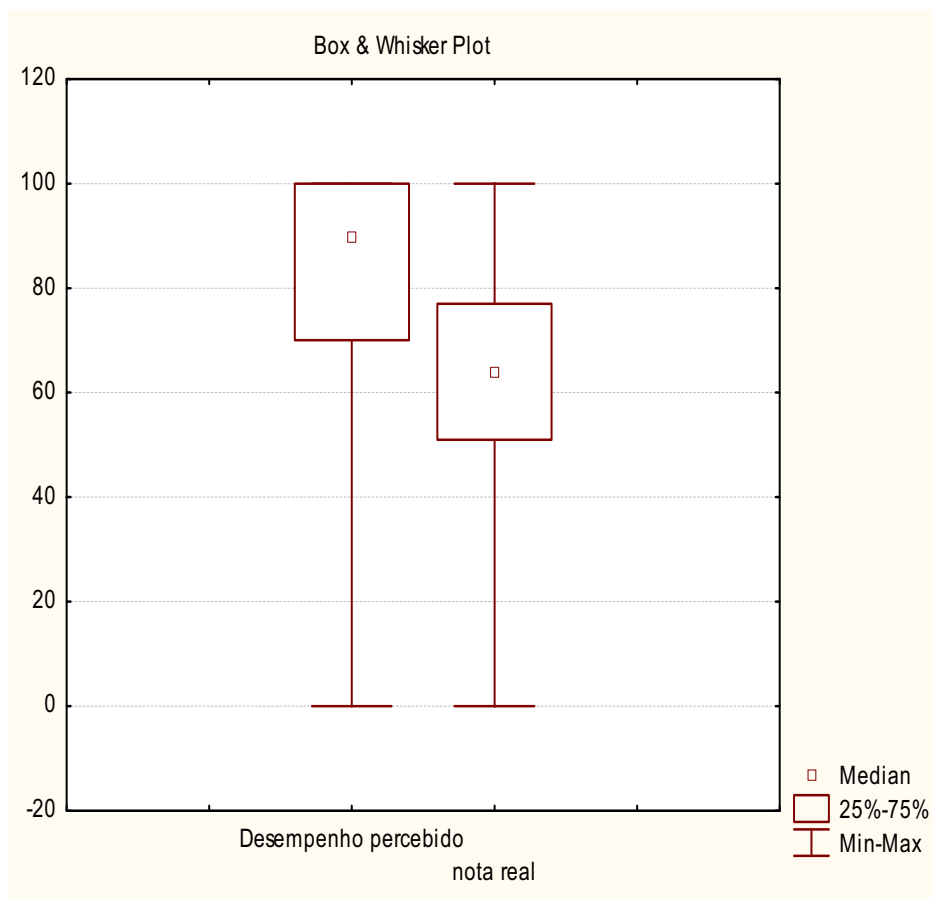


Figura 5 - Comparação entre as medianas das notas atribuídas pelos próprios alunos na disciplina (caixa à esquerda) e as notas reais dadas pelos professores (caixa à direita).

Na Figura 5 pode-se constatar que a mediana das notas atribuídas pelos alunos é um pouco mais alta que a dos professores. O mesmo pode ser observado, com as médias (respectivamente, média = 82,08 e DP = 17,41 e média = 62,36 e DP = 20,31) na Figura 6.

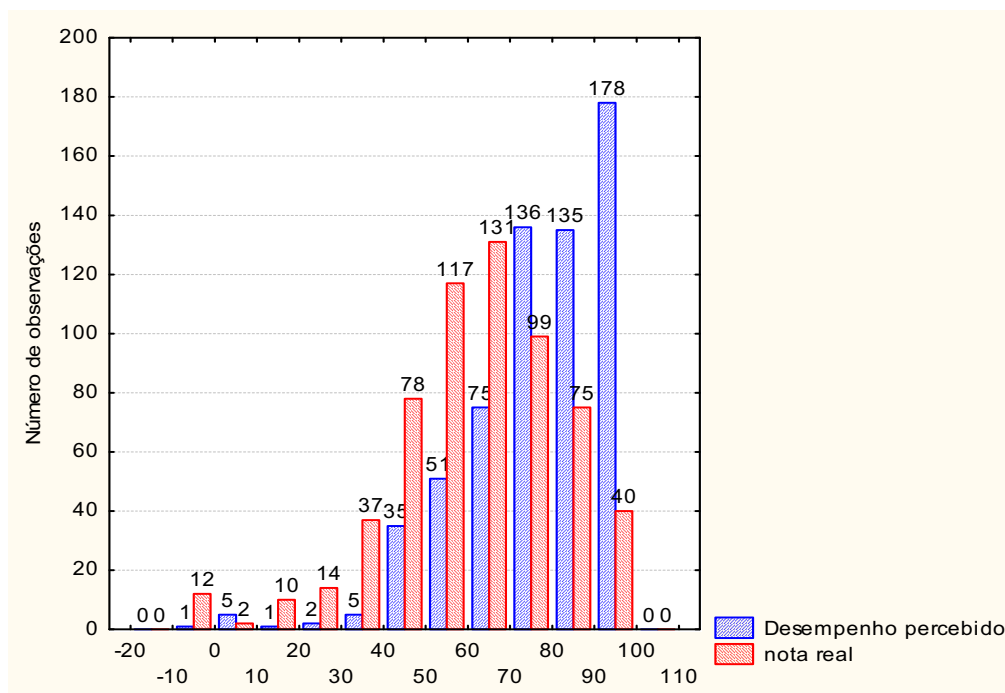


Figura 6 - Histograma múltiplo com as diferentes freqüências das médias atribuídas pelos alunos (azul) e pelos professores (vermelho).

Através de análise de variância, buscou-se descobrir se as percepções das três necessidades básicas variam em função das notas atribuídas pelos alunos na disciplina. Os escores médios de percepção de competência variaram significativamente em função do desempenho percebido (por notas): $F(N=602) = 8,24$ $p=0,00$. Para a percepção de pertencimento ao professor, $F(N=589) = 10,27$ $p=0,00$. E para a percepção de autonomia $F(N=608) = 1,86$ $p = 0,04$. Pelo teste de Tukey, HSD, aqueles que se percebem com melhor desempenho, entre 90 e 100, percebem-se também como mais competentes, comparados aos que percebem com notas entre 60-80 ($p=0,05$). O mesmo se verificou quanto à percepção de pertencimento ao professor. Entretanto, a percepção de autonomia não apareceu significativamente diferente, pelo teste de Tukey, em função do desempenho percebido. O autorrelato de engajamento afetivo pelos alunos também variou em função da percepção de desempenho medido por notas que eles mesmos se atribuíram: $F(N=603) = 7,47$ $p = 0,00$. Pelo teste de Tukey, resultou que aqueles que se autoavaliaram com melhor desempenho (90-100) perceberam-se como mais engajados do que aqueles com autoavaliação entre 50-60.

CAPÍTULO 7

DISCUSSÃO

Várias pesquisas sobre a qualidade da motivação do aluno, citadas neste trabalho, têm constatado que alunos com motivação mais autodeterminada, realizam mais intensamente suas atividades escolares, participam com maior entusiasmo, enfrentam desafios, além de demonstrarem afetos e emoções mais positivas. Esta relação foi observada também neste trabalho, ou seja, os alunos que relataram uma motivação acadêmica mais autônoma demonstraram maior senso de competência, autonomia e pertencimento, além de relatarem um engajamento mais comprometido.

O objetivo central deste estudo foi verificar as possíveis relações entre a percepção de competência, pertencimento, autonomia e engajamento relatado pelos estudantes do ensino fundamental, com as qualidades da motivação determinadas pelo *continuum* da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985). A satisfação das necessidades psicológicas básicas para competência, pertencimento e autonomia, também denominadas de processos de Auto-sistema por Klem e Connell (2004) são consideradas propulsoras da motivação intrínseca e das formas auto-reguladas ou autônomas de motivação extrínseca.

Na perspectiva da Teoria da Autodeterminação, o ser humano é visto de forma pró-ativa, possuidor de uma tendência natural para internalizar e transformar valores e regulações externas dentro do seu próprio sistema de crenças e valores, apoiadas pelo próprio indivíduo. Em outras palavras, neste processo de interações, acontece a ativação de uma natureza humana integrativa com o contexto social, na qual ambos exercem influência mútua e recíproca. O ser humano tem uma tendência natural, inata e construtiva para o crescimento, na qual ele busca cada vez mais, a partir de regulações externas, uma elaboração e integração do *Self*. Desta forma, o ambiente social pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento e a integração para a qual o ser humano está dotado ou propenso.

De acordo com Deci e Ryan (2000b) compreender o que e por que alguém busca e obtém determinadas realizações é fundamental para prever comportamento de qualidade e saúde mental. Nesta mesma linha de reflexão os autores confirmam que as necessidades psicológicas básicas oferecem as bases para tal concepção.

Os diferentes modos de regulação permitem diferentes quantidades de satisfação das necessidades. O porquê as pessoas fazem determinadas coisas está relacionado ao seu estilo regulatório do comportamento. Quando se questiona um aluno por que faz seu trabalho de casa, cada estudante oferecerá diferentes razões que representam os diferentes estilos regulatórios, classificados pelo *continuum* da autodeterminação de regulações externas até as formas de auto-regulação mais autônomas. Usando a escala de avaliação de Deci e Ryan (1985) identificamos as razões dos alunos para inserir-se em atividades escolares que vão desde razões externas, introjetadas, identificadas até as intrínsecas.

Os autores da teoria da Autodeterminação propuseram que essa elaboração e integração acontecem a partir de um *continuum* de regulações que iniciam com uma regulação totalmente externa, passando por níveis de regulação introjetada e identificada até a motivação intrínseca. A Figura 1 apresentada na página 67, capítulo 2, apresenta uma síntese deste *continuum*.

Procuramos compreender e confirmar que as bases psicológicas para fortalecer e manter a motivação estão intimamente relacionadas aos processos do auto-sistema, pertencimento, autonomia e competência e suas inter-relações com o contexto social a sua volta.

Neste estudo, a análise dos auto-relatos dos estudantes sobre sua percepção de competência, autonomia e pertencimento, em relação ao seu estilo regulatório classificado pelo *continuum* da autodeterminação, permitiu identificar relações entre, por exemplo, um estudante que se percebe competente e a qualidade de sua motivação. Os resultados permitem pressupor que quanto mais alta a percepção de competência, de autonomia e especialmente de pertencimento ao professor, mais significativa a relação entre as formas mais auto-reguladas de motivação extrínseca e motivação intrínseca. Esta asserção foi confirmada pelos resultados, que indicaram uma correlação entre a percepção do aluno de ser competente, ter uma relação de vínculo com o professor e de forma menos intensa ter autonomia, com a motivação intrínseca. Por sua vez, uma qualidade motivacional, ou ainda, um estilo regulatório mais autônomo apresentou um maior engajamento e melhor desempenho na disciplina de português.

A avaliação da qualidade motivacional desta amostra de alunos apresentou-se alinhada com a proposta da Teoria da Autodeterminação, de que quanto maior a percepção das necessidades psicológicas básicas, maior a regulação

autodeterminada. Nas questões relativas à competência, os resultados permitiram-nos constatar que, quando um estudante responde afirmativamente a questões como, por exemplo: “Eu sinto confiança na minha capacidade para aprender a matéria nas aulas de português”, demonstrando sentir-se competente, esta percepção esteve correlacionada com motivação extrínseca por regulação identificada e com a intrínseca. Já, aqueles alunos que responderam afirmativamente a questões como: “eu frequentemente me sinto incapaz nas aulas de português”, estiveram relacionados à baixa percepção de competência, predominando regulações externas tais como: externas, introjetadas, e a própria desmotivação.

Estas reflexões são fundamentais, tendo em conta que, alunos regulados por Introjeção estão mais sujeitos a vivenciar ansiedade em seus comportamentos e dificuldade de lidar com o fracasso. Enquanto que a regulação por identificação está positivamente correlacionada com uma participação dos alunos mais ativa e melhor enfrentamento diante de situações difíceis e do fracasso (DECI; RYAN, 2000). Em relação à motivação extrínseca por regulação identificada, chamou atenção uma correlação significativa, porém moderada.

A Teoria da Autodeterminação tem sido base teórica para muitos estudos acerca da motivação. No contexto educacional, sua aplicação tem se apresentado como produtiva, tendo em conta que o desenvolvimento da motivação intrínseca e das extrínsecas mais auto-reguladas como fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e comportamental.

Em relação ao pertencimento, encontramos uma correlação significativa entre uma maior percepção de pertencimento e formas de regulação extrínsecas mais auto-reguladas ou mais autônomas. Baixas percepções de pertencimento estão relacionadas à motivação extrínseca com formas mais pobres de auto-regulação. Grupos de alunos que responderam afirmativamente à questão: “Sinto que meu professor de português se preocupa comigo” tiveram suas respostas correlacionadas a formas de motivação extrínseca mais autoreguladas, especialmente com motivação intrínseca. Este resultado está alinhado com outras pesquisas como as de Anderman e Freeman (2004) e permite concluir que, ambientes que fortalecem este tipo de autoregulação favorecem participação ativa, enfrentamento de situações novas com disponibilidade. Ao contrário, o grupo de alunos que respondeu negativamente a questão, esteve relacionado a formas menos autorreguladas de

motivação extrínseca, o que deverá resultar em apatia, desinteresse e pouco enfrentamento das atividades escolares.

Estes dados estão em sintonia com pesquisas desenvolvidas por Niemiec e Ryan (2009 P. 139) nas quais observaram grupos de estudantes do ensino fundamental e médio com o objetivo de verificar a qualidade da motivação do grupo, ou seja, o tipo de regulação predominante no mesmo. Os autores constataram que além das necessidades para autonomia e competência, encontraram a necessidade de pertencimento como facilitadora do processo de internalização. “Na sala de aula, pertencimento está profundamente associado com o sentimento de um estudante que percebe que seu professor gosta genuinamente dele, o respeita e o valoriza”. Isto significa que, estudantes que se sentem respeitados, acolhidos e atendidos em suas necessidades, terão maior probabilidade de serem regulados por motivação extrínseca mais autônoma, tendo melhores condições de enfrentar e persistir em situações de desafios.

Em relação ao pertencimento aos colegas, não foi encontrada correlação significativa com nenhum fator do *continuum* da autodeterminação. Este foi um resultado que chamou atenção, embora coincida com resultados obtidos por Furrer e Skinner (2003). O vínculo com o colega pode estar mais relacionado às atividades sociais, fora do contexto da sala de aula, enquanto que o vínculo com o professor mais relacionado às atividades especificamente de aprendizagem, daí o resultado obtido.

Com relação à percepção de autonomia, os resultados apresentaram uma correlação moderada com motivação extrínseca com regulação identificada, e um índice maior e também significativo com motivação intrínseca. Este resultado leva a pelo menos duas conclusões importantes: a primeira que as regulações externas mais autônomas devem ser estimuladas na sala de aula, ou seja, deve ser permitido ao estudante empreender e realizar atividades, a partir de um senso de escolha pessoal, de desejo e autodeterminação; segunda, o clima da sala de aula deve ser organizado de tal forma que, promova o desenvolvimento e a satisfação das três necessidades psicológicas básicas para competência, autonomia e pertencimento ou relações de vínculos significativos. Com níveis mais elevados de motivação auto-regulada, autônoma ou até mesmo de motivação intrínseca, este estudante poderá obter satisfação e um nível de produtividade e engajamento maiores. A realização de atividades de forma autônoma promove bem estar, diminuindo evasão escolar e

ansiedade. Este desempenho realizado de forma autônoma parece que deve estar associado a pertencimento e sentimento de ser capaz de realizar com eficiência.

Estudo de Chirkov e Ryan (2001) identificaram que estudantes russos e americanos do ensino médio que relataram ter pais e professores apoiadores da autonomia, tiveram suas realizações associadas com grande internalização da motivação acadêmica. Professores e pais apoiadores de autonomia auxiliam os alunos a perceberem a importância e a utilidade da atividade, levando-os a um envolvimento mais eficaz. Realizar atividades por decisão própria, pelo próprio querer, mesmo que condicionadas externamente, permite aos estudantes uma qualidade e competência diferenciados. Conseqüentemente um ambiente no qual os educadores criam estratégias de apoio à autonomia, oferecendo desafios no nível de compreensão e dificuldade de seus estudantes, são facilitadores do desenvolvimento da competência e do sentimento de eficácia.

Os estudos citados neste trabalho constataram que, na medida em que as necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e pertencimento vão sendo satisfeitas, ocorre um aumento da motivação extrínseca autônoma e, da própria motivação intrínseca. Por sua vez, a motivação extrínseca mais autoregulada e a motivação intrínseca, promovem maior engajamento nas atividades, realização com qualidade, levando a desenvolvimento social, psicológico e comportamental. O engajamento, os envolvimento nas atividades escolares são parte de uma importante dinâmica motivacional que acontece no contexto da sala de aula. Pesquisadores e professores têm buscado compreender o que leva um aluno a engajar-se em uma atividade e não em outra, quais as causas internas e externas promovem ou minam a qualidade do engajamento do aluno na escola.

Os resultados do presente estudo indicaram índice negativo entre engajamento e desmotivação. Em relação à motivação extrínseca por regulação externa, o engajamento apresentou correlação negativa e pouco significativa. Questões como: “frequentemente me sinto entediado nas aulas de português” respondidas afirmativamente estiveram relacionadas à indiferença frente às atividades escolares e mais associadas à desmotivação e motivação extrínseca por regulação externa. O engajamento esteve mais relacionado com motivação intrínseca, em outras palavras, uma alta percepção de engajamento relacionou-se positivamente com motivação intrínseca.

O estudo de Skinner et al., (2008) identificou que alunos que iniciam o ano letivo mais engajados, tendem a permanecer assim ao longo do ano, o contrário também parece ser verdadeiro. Os autores constataram ainda, um decréscimo no engajamento do aluno conforme avançam para o final do ensino fundamental. Além disso, o resultado do estudo destes autores indicou que um dos possíveis fatores para este decréscimo são as condições estabelecidas na sala de aula, condições como apoio do professor, estratégias de ensino, entre outros. Estudos como Anderman e Anderman (1999), de Eccles e Wigfield (2002) obtiveram resultados que confirmam os obtidos nesta amostra.

Na correlação entre as qualidades motivacionais, a motivação intrínseca relacionou-se negativamente com formas pouco auto-reguladas e também com a desmotivação. Da mesma forma, a regulação identificada se correlaciona negativamente tanto com desmotivação quanto com as formas de regulação externa e introjetada. Confirmando a adequação e as propriedades Psicométricas do instrumento.

De acordo com estes resultados, foram buscados os valores preditivos da variável competência, autonomia e pertencimento ao professor em relação à motivação intrínseca. Competência e pertencimento ao professor, a partir dos resultados podem ser considerados preditores de motivação intrínseca. A autonomia apresentou neste trabalho, um índice embora significativo, baixo como preditor das formas mais autônomas de motivação extrínseca e da motivação intrínseca. Este resultado da autonomia sugere inicialmente uma revisão do instrumento utilizado.

Em relação ao engajamento do aluno, os índices de regressão encontrados entre percepção de competência, autonomia e pertencimento ao professor indicaram que elas foram preditoras da variação do engajamento dos estudantes. A percepção de competência apresenta um índice relativamente baixo de predição com um beta de 0,17 e autonomia embora significativo, mais baixo um beta de 0,08, destacando a percepção de pertencimento ao professor como a variável que melhor permitiu prever engajamento, com um beta de 0,39. As três variáveis responderam por 23% da variação do engajamento. O que significa dizer que, criar um clima na sala de aula que estimule apenas uma das três necessidades psicológicas, é insuficiente para promover um desenvolvimento integral e favorecer o desenvolvimento de ações mais autônomas e engajadas.

Ainda, de acordo com estes resultados, o aluno desmotivado não apresenta ações autodeterminadas, ao contrário está distante delas, o que nos permite concluir, que quanto mais a qualidade da motivação for mais autorregulada, ou ainda mais próxima do *continuum* da Motivação Intrínseca, mais possibilidade de ações autodeterminadas o aluno apresentará.

A análise de regressão para a variável dependente engajamento em relação à qualidade da motivação demonstrou que engajamento é uma variável dependente apenas da Motivação Intrínseca. Ou seja, a motivação intrínseca é um forte preditor de engajamento.

Os resultados permitem apostar que, proporcionar aos alunos condições para que se percebam competentes e vinculados ao professor, bem como, com condições de participar de tomadas de decisões cognitivas importantes, poderá levá-los a uma qualidade motivacional mais autônoma. Vale salientar, portanto, o papel fundamental das necessidades psicológicas como propulsoras de motivação intrínseca e extrínseca autorregulada e conseqüentemente do envolvimento do estudante nas atividades escolares. Para suprir estas necessidades, a organização da sala de aula deve ser cuidadosamente preparada, tendo em conta o que se pretende atingir.

Os resultados mostraram que, correlações maiores e significativas relativas à percepção de competência e de pertencimento estão ligadas tipos de motivação qualitativamente mais autônomos. Já em relação à autonomia, os índices de correlação, embora significativos, foram baixos. Podem-se levantar duas hipóteses, uma relativa à elaboração da escala, a outra, de que a autonomia no nosso contexto educacional, não se apresente como um aspecto tão importante para o aluno, já habituado ao comando de um adulto.

A qualidade motivacional parece fundamental para promover o engajamento do aluno, em outras palavras, a satisfação das necessidades psicológicas básicas previu uma motivação extrínseca mais autoregulada ou autônoma além da motivação intrínseca. Foi possível, portanto, conforme se esperava estabelecer as correlações entre a percepção das necessidades psicológicas básicas e a qualidade motivacional descritas pelo *continuum* da autodeterminação, desde a desmotivação, passando pela motivação extrínseca e suas formas de regulação externa, introjetada e identificada, até a motivação intrínseca, além de estabelecer a relação desta com engajamento.

Resultado bastante significativo obtido a partir deste estudo, que confirma os postulados da teoria da autodeterminação, é relativo às percepções das necessidades psicológicas básicas em função das notas atribuídas pelos próprios alunos, ou seja, como estes alunos perceberam seu desempenho na disciplina de português (antes de ter obtido a nota real). Os resultados mostraram que os alunos que percebiam a si próprios como tendo um melhor desempenho, atribuindo a si mesmo, notas entre 90-100, percebiam-se também mais competentes em relação aos que se atribuíam notas entre 60-80. Em relação à percepção de autonomia não se constatou diferença significativa em função do desempenho percebido. Já em relação ao pertencimento ao professor, os resultados obtidos são os mesmos da percepção de competência. Resultado obtido a partir do relato do próprio aluno, sobre seu engajamento afetivo nas atividades escolares, com relação à percepção da nota atribuída por si mesmo para seu desempenho, identificou que, os alunos que se autoavaliaram com médias mais altas, entre 90-100, se perceberam como mais engajados do que os que se avaliaram com médias mais baixas, entre 50-60.

Outro resultado importante quanto à percepção do aluno sobre seu desempenho, está relacionado à comparação com as notas apresentadas pelo professor. É importante destacar que, as notas apresentadas pelo professor ainda não haviam sido informadas para os alunos, e foram relativas à primeira avaliação do ano, já que os questionários foram aplicados entre março e abril, quando apenas uma avaliação havia sido feita. Os resultados de comparação entre estas duas variáveis demonstraram que, o aluno percebe seu desempenho como um pouco superior ao desempenho real obtido por meio de uma prova aplicada pelo professor. Por exemplo, os alunos que se autoatribuem nota entre 70-100, a nota real fica entre 50-78 aproximadamente. Estes resultados demonstram a importância da autopercepção do aluno e, lembrando afirmação de Furrer e Skinner (2003) sobre a importância da percepção em relação à própria realidade, ou melhor, a forma como a pessoa se percebe, pode ser mais importante do que a situação em si. Ao professor cabe, portanto, um cuidado especial quanto às percepções e concepções de seus alunos quanto às complexas dinâmicas em andamento na sala de aula.

Em relação ao engajamento atribuído pelo professor ao aluno, a variável competência se correlacionou de modo positivo e significativo com participa e entusiasmo. As demais variáveis apresentaram índices de correlação baixos.

CONCLUSÕES

A escola é um espaço de socialização, de desenvolvimento cognitivo, afetivo e comportamental da maior importância. É um contexto com características próprias sociais e acadêmicas nas quais acontecem dinâmicas e interações as mais diversas. Como tal, é oportuno realizar investigação neste contexto. Este estudo procurou evidenciar empiricamente a relação entre a percepção das necessidades básicas de competência, autonomia e pertencimento com as qualidades motivacionais definidas pelo *continuum* da Autodeterminação.

Entre as limitações para este estudo podemos considerar o uso do instrumento de avaliação do auto-relatos no qual se fica sujeito a respostas dadas pela desejabilidade social, e também ao delineamento correlacional, pela sua dificuldade de estabelecer relações causais diretas. Outra limitação diz respeito a duas das escalas utilizadas no instrumento, justificando um novo estudo, a de autonomia, que em linhas gerais, apresentou índices de correlação e de regressão baixo, e a de engajamento do aluno que foi elaborada focalizando só emoções negativas.

Os resultados comentados na discussão orientam para importantes reflexões, a começar pela necessidade de criar ambientes que possibilitem o fortalecimento da percepção de competência, autonomia e pertencimento por serem importantes variáveis na determinação da motivação intrínseca e das formas de motivação extrínseca auto-reguladas, que por sua vez, levam o aluno a um envolvimento mais engajado com as atividades da escola.

Este estudo nos permitiu confirmar a noção de que a presença da motivação intrínseca está diretamente relacionada com as realizações do estudante. A constatação da existência das relações entre a percepção de competência, autonomia e pertencimento, com as qualidades da motivação determinadas pelo *continuum* da Autodeterminação e seu conseqüente engajamento, relatado pelos estudantes do ensino fundamental, poderá contribuir de modo significativo para a organização do contexto da sala de aula.

As correlações mais significativas e mais altas entre a percepção da satisfação das necessidades de competência, autonomia, pertencimento e engajamento foram com motivação intrínseca. Este resultado nos permite uma

reflexão fundamental. Embora a motivação intrínseca ofereça base central para a aprendizagem, conquistar um aluno para participar das atividades educacionais pelo caminho da motivação intrínseca, não é uma empreitada das mais fáceis. Nem todas as atividades da escola motivam intrinsecamente, aliás, poucas são as que o fazem. Estudar matemática, fazer exercícios difíceis, interpretar textos complexos na disciplina de português, nem sempre é interessante e prazeroso. Entretanto, a proposta do *continuum* da Autodeterminação nos abre um leque de possibilidades em relação a conquistar o estudante para uma aprendizagem de qualidade e para o seu próprio desenvolvimento.

Vale a pena lembrar brevemente as regulações da motivação extrínseca. A Teoria da Autodeterminação estabelece quatro tipos de motivação extrínseca que variam no grau para os quais as ações são vivenciadas, como mais ou menos autônomas e que normalmente estão associadas às práticas da sala de aula, como apoio de autonomia ou condutas controladoras. Cada uma destas formas pode levar a resultados de aprendizagem focados mais em aprendizagem conceitual ou mais em memorização.

A regulação externa da motivação extrínseca é a menos autônoma, a pessoa busca obter reforço ou evitar uma punição. Estes comportamentos são frágeis, pois sua manutenção depende de frequentes controles externos. O próximo tipo, por regulação introjetada, busca satisfazer contingências internas, como por exemplo, evitar situações de culpa, por não ter estudado o suficiente para um exame. Estas duas regulações são percebidas por serem controladas externamente ao *Self*, conseqüentemente seu *locus* de causalidade é externo. O estudante regulado por estas duas formas vivencia seu comportamento como relativamente controlado. Um estudante que leva em conta seus valores e a importância do material que está estudando, exemplifica uma regulação identificada. Suas ações são percebidas como vindo de dentro, do próprio *Self* e o *locus* de causalidade percebido é interno. Esta condição possibilita ao estudante sentir-se relativamente autônomo.

Um olhar atento na sala de aula nos permitirá constatar estas diferentes formas de regulação dos estudantes. Os estudantes que relatam formas mais autônomas para aprendizagem são associados com realização acadêmica e ajustamento na sala de aula, além de senso de vitalidade e bem estar. Resultados estes confirmados nesta amostra. Cada um destes tipos de regulações sofre um

grau de internalização, a qual é central para o pleno funcionamento psicológico e acadêmico.

Os estudos de Stone, Deci e Ryan (2009) permitiram-lhes confirmar que, quando o foco da ação é o reforço, ou as condições externas que o controlam, a natureza e importância do trabalho por si próprio parecem perder o valor. A produtividade é menor e quando a pessoa percebe que seu comportamento é controlado por forças externas, isto resulta em baixa qualidade da motivação, conseqüentemente, baixo investimento pessoal e baixo rendimento. Além disso, o controle externo pode provocar outras conseqüências negativas. Estes e outros resultados permitem prever, que as formas mais autônomas de motivação extrínseca deverão favorecer a internalização, além de estarem associadas com adaptação e aprendizagem de qualidade. Um estudante engajado de forma mais autônoma, em uma atividade de sala de aula, deverá desenvolver um sentimento de importância, já que lhe é permitido ter voz e fazer escolhas. Quanto mais um estudante, se envolve em uma atividade educacional de forma mais autônoma, melhor a qualidade do seu envolvimento na mesma. Outras pesquisas citadas neste trabalho confirmam esta asserção.

Nossa reflexão, portanto, nos conduz a importância das internalizações, tanto em relação ao valor da aprendizagem, aos conteúdos a serem aprendidos, a realizar com eficácia e competência, quanto a perceber-se responsável e autônomo pelas suas realizações no contexto da sala de aula.

O processo de internalização, portanto é da maior importância para apoiar o estudante a iniciar e manter pelo próprio querer as atividades educacionais, especialmente àquelas que não são inerentemente interessantes. Ter em conta que mesmo estudantes que chegam desmotivados na escola podem ser estimulados de tal forma, que passem a internalizar os valores estabelecidos na sala de aula e gradativamente a perceber como seu. O apoio do professor passa a ser fundamental, estes podem e devem organizar ambientes que ofereçam um clima de envolvimento com os estudantes. Os professores, portanto, devem ser mais responsivos em especial com alunos que necessitam de atenção especial. Com aqueles que apresentam maior dificuldade de finalizar o trabalho, dificuldade de se concentrar.

Os professores devem envolver os alunos de tal forma, que permita aos mesmos um senso de coragem para enfrentar as atividades e que possam

desenvolver a confiança necessária de que serão bem sucedidos. Além disso, professores precisam ser especialmente sensitivos em relação às necessidades e características dos estudantes pré-adolescentes e adolescentes, auxiliando-os a resolver conflitos ou administrar responsabilidades.

A organização da sala de aula deve ter em conta estes fatores, professores e educadores devem considerar uma organização instrucional que favoreça formas de motivação extrínseca cada vez mais autorreguladas, mais autônomas. Desta forma, o envolvimento em determinada atividade não pode ficar condicionado apenas à motivação intrínseca, até porque os conteúdos da escola nem sempre despertam este sentimento.

O uso de estratégias que permitam ao estudante o desenvolvimento de atividades que o leve a sentir-se parte do processo da sua própria escolarização, de perceber-se como ator principal do seu processo de aprendizagem, podendo fazer escolhas, sentir-se autônomo, competente e incluído nas complexas interações que acontecem no espaço da sala de aula, são centrais para um desenvolvimento pleno e saudável.

A escola deve encontrar caminhos para a satisfação das necessidades psicológicas básicas, de tal forma que estas possam levar os alunos a obter motivação autodeterminada. Organizar ambientes que fortaleçam formas de motivação extrínseca mais auto reguladas, incluindo motivação intrínseca, favorecendo participação ativa, enfrentamento de novas situações com disponibilidade e vigor. Ao contrário, alunos que apresentam formas menos autorreguladas de motivação extrínseca e ausência de motivação intrínseca, demonstram apatia, desinteresse e pouco enfrentamento das atividades escolares.

Como bem colocado por Osterman (1999) Anderman e Anderman (1999) as escolas precisam tornar-se comunidades educacionais. Comunidade como o próprio termo indica, significa que, seus membros vivenciem sentimentos de vínculo uns com os outros e um sentimento de fazer parte do mesmo grupo, sentir-se vinculado e com autonomia, necessidades psicológicas básicas de todo ser humano. O “senso de comunidade” para Osterman (1999 p. 328) “[...] incorpora os conceitos de pertencer e de apoiar a autonomia: as experiências dos alunos na sala de aula e na escola como sendo um ambiente de apoio e cuidado, que oferece oportunidade para participar ativamente das tomadas de decisão, planejamento e fixação de metas”.

Necessidades psicológicas básicas, motivação, envolvimento e prazer são variáveis que podem ser influenciadas pelo ambiente educacional. O aluno provavelmente sentir-se-á motivado intrinsecamente ou autorregulado para desenvolver as atividades escolares em um clima motivacional no qual se sente envolvido, que promova participação de todos na tarefa, o envolvimento acontecerá pelo prazer, por concordar com a importância daquela atividade e pelo bem estar que ela pode representar.

Espaços educacionais que incentivam formas de motivação extrínseca autodeterminadas, incentivam autonomia, organizando situações nas quais os alunos possam fazer escolhas, possam compreender os significados racionais das atividades de aprendizagem. Esta organização implica também o uso de estratégias para incentivar competência, oferecendo *feedback* adequado informacional e não controlador, criando situações de desafios ótimos aos estudantes, minimizando controle, pressão e coerção. Um ambiente educacional no qual verdadeiramente se pretende proporcionar pleno desenvolvimento deve incluir acolhimento, cuidados e respeito para com os estudantes, possibilitando sentimento e percepção de pertencimento. A escola é vista como um lugar seguro pelos estudantes que ali se sentem respeitados.

Na verdade romper com padrões individualistas e competitivos e, tornar a escola um espaço de troca, de solidariedade, de cooperação mais do que de competição, apesar de sua viabilidade estar bastante evidenciada pelas pesquisas, parece ser ainda um grande desafio para educadores.

Para concluir aproveito a colocação de Guimarães (2004 P. 196) de como um aluno se refere à escola e aos professores quando se sente aceito e parte da mesma: “na minha escola...”, “o meu professor pediu que...”.

Sendo assim, o que desejamos verdadeiramente para nossas crianças e jovens e conseqüentemente para nossa sociedade é um ser humano preparado para dar conta de dominar várias áreas do conhecimento humano, ser capaz de compreender plenamente a ciência e como fazer bom uso dela. Prepará-los para um futuro, onde o desejo fundamental sejam as relações sociais efetivas, de respeito e atenção para com os outros, onde crianças e jovens sintam-se parte do processo, exige uma reformulação urgente da escola.

Dentro dessa linha de pensamento Stone, Deci e Ryan (2009) sugerem algumas condições fundamentais tanto para o contexto da sala de aula, quanto para

outros espaços sociais, com o objetivo de fortalecer a motivação autônoma e duradoura:

Elaborar perguntas abertas e chamar as pessoas para participar nas soluções dos problemas; escutá-las atentamente e reconhecer suas perspectivas; oferecer opções dentro da estrutura instrucional, seja ela qual for, incluindo o esclarecimento das responsabilidades; fornecer feedback sincero e positivo que reconheça iniciativas, baseado em fatos, oferecendo feedback sem julgamentos; minimizar os controles coercitivos como recompensas e comparações com outros; promover o desenvolvimento de talentos e compartilhar conhecimento para fortalecer a competência e a autonomia.

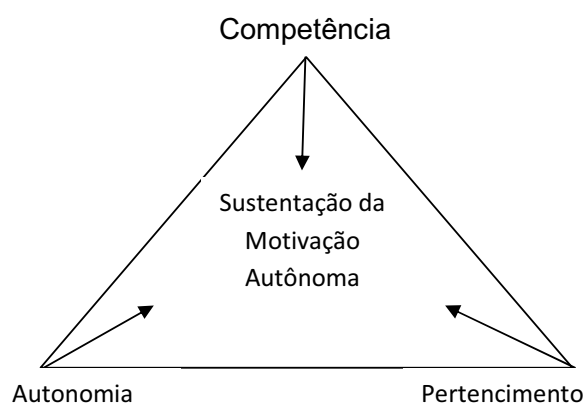


Figura 7 Os fundamentos de sustentação da Motivação autônoma –
Fonte: Stone, Deci e Ryan, (2009, p.27)

Concluindo, este estudo reitera a importância de aperfeiçoar as práticas educacionais que possibilitem o fortalecimento e a satisfação das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e pertencimento dos estudantes, favorecendo motivação autônoma e intrínseca, bem como engajamento autônomo. Novas pesquisas também devem ser realizadas, e um tema que pode vir a ser investigado é sobre a relação entre o ambiente sócio-moral possibilitado pelo professor e a qualidade motivacional do aluno entre tantos outros temas voltados para compreender como o ambiente da sala de aula favorece aprendizagem e o desenvolvimento global do aluno e do próprio professor.

REFERÊNCIAS

- AISWORTH, M. D. Attachments beyond infancy. **American Psychologist**, 44, 709-716. 1989.
- AMES, C. Classroom: goals, structures and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 84, n. 3, p. 261-271, 1992.
- ANDERMAN, L. H.; ANDERMAN, E. M. Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, p. 21-37, 1999.
- ANDERMAN, L. H. Expanding the discussion of social perceptions and academic outcomes: Mechanisms and contextual influences. In: MAEHR, M. L.; PINTRICH, P. R.; URDANT, T. (Eds.) **Advances in motivation and achievement: The role of context**. Stamford, CT: JAI Press, 1999. v. 11, p. 303-336.
- ANDERSON, S. M.; CHEN, S.; CARTER, C. Fundamental human needs: Making cognition relevant. **Psychology Inquiry**, v. 11, p. 269-318, 2000.
- AQUINO, J. P. **Confrontos na sala de aula: Uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus, 1996.
- BANDURA, A. Self-Efficacy: **The exercise of Control**. New York: Freeman and Company, 1997. 573 p.
- BANDURA, A. et al. **Teoria Cognitiva Social: Conceitos Básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARGH, J. et al. The automated Will: nonconscious activation and the pursuit of behavioral goals. **Journal of Personality and Social Psychology**, 81, 1014-1027. 2001
- BAUMEISTER, R.; LEARY, M. R. The need to belong: Desire for inter personal attachments as a fundamental human motivation. **Psychological Bulletin**, v. 117, p. 497-529, 1995.
- BAUMEISTER, R. et al. Ego depletion : Is the active self a limited resource? . **Journal of Personality and Social Psychology**, 74, 1252-1265. 1998.
- BAUMEISTER, R.; TWENGE, J. M.; NUSS, C. K. Effects of Social Exclusion on Cognitive Processes: Anticipated Aloneness Reduces Intelligent Thought. **Journal of Personality and Social Psychology**, 83, n. 4, 817-827. 2002
- BORUCHOVITCH, E. A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BUROCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.) **Aprendizagem: Processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 177-200.
- BORUCHOVITCH, E.; MARTINI, M. L. **A teoria da atribuição da causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores**. Alínea, 2004. 83 p.

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

BOWLBY, J. **Apego e perda**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BROPHY, J. A motivação no contexto de sala de aula. Research on Motivation in Education: Past, Present and Future. In: URDAN, T. (Ed.) **Advances in Motivation and Achievement**, v. 11, 1999.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Eds.) **Motivação do aluno**: Contribuições da Psicologia Contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 09-36.

_____. A motivação dos alunos em cursos superiores. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (Orgs.) **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 217-238.

BZUNECK, J. A., GUIMARÃES, S.E.R. A Promoção da Autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A., GUIMARÃES, S.E.R. (Orgs.) **Motivação para aprender**: Aplicações no contexto educativo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CHIRKOV, V. I. et al. Differentiating Autonomy from individualism and Independence: a Self-Determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. **Journal of Personality and Social Psychology**, 84 (1), 97-110. 2003.

CHIRKOV, V. I., RYAN, R. M. Parent and teacher autonomy support in Russian and U.S. adolescents. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 32,618-635. 2001.

CHIRKOV, V. I., RYAN, R. M.; WILLNESS, C. Cultural Context and Psychological Needs in Canada and Brazil: Testing a Self-Determination Approach to the Internalization of Cultural Practices, Identity, and Well-Being. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 36, n. 4, 423-443. Jul. 2005.

CONNELL, J. P. et al. Hanging in there: Behavioral, psychological and contextual factors affecting whether African-American adolescents stay in high school. **Journal of Adolescents Research**, v. 10, p. 41-43, 1995.

COVINGTON, M. V. Self-worth theory goes to college or do our motivation theories motivate? In: McINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Orgs.) **Research on Sociocultural influences on Motivation and Learning**. Connecticut: Information Age Publishing, 2004. (Big theories revisited, 4)

COVINGTON, M. V.; DRAY, E. The development course of achievement motivation: A need-based approach. In: WIGFIELD, A.; ECCLES, J. (Eds.) **Development of achievement motivation**. San Diego: CA Academic Press, 2002. p. 33-56.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A psicologia da Felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.

CUNHA, E. **Os Sertões**. São Paulo: Victor Civita, 1982.

DE LA TAILLE, Y. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 1998.

DeCHARMS, R. Motivation enhancement in educational settings. In: AMES, C.; AMES, R. (Eds) **Research on Motivation in Education, Student Motivation**. New York: Academic Press, 1984. v.1, p. 275-310.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. **Educational Psychologist**, 41 (1), 19-31. 2006.

_____. (Eds.) **Handbook of self-determination research**. Rochester (NY): University of Rochester Press, 2004.

_____. The “what” and the “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, p. 227-268, 2000.

_____. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

DECI, E. L.; CONNELL, J. P.; RYAN, R. M. A motivational analysis of self-determination and self-regulation in the classroom. In: AMES, C.; AMES, R. (Eds.) **Research on motivation in education**. San Diego: CA Academic Press, 1985. p. 13-52. (The classroom milieu, 2)

DECI, E. L. et al. Motivation in education: The self-determination perspective. **Educational Psychologist**, v. 26 (3/4), p. 325-346, 1991.

DECI, E. L.; KOESTNER, R.; RYAN, R. M. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. **Psychological Bulletin**, v. 125, p. 627-668, 1999.

DWECK, C. S. **Self-theories: Their role in motivation, personality and development**. Philadelphia: Psychological Press, 1999.

DEWEY, J. **Vida e Educação: A criança e o programa escolar**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values and goals. **Annual Review of Psychology**, v. 53, p. 109-132, 2002.

ELLIOT, A. J. Approach and avoidance motivation and achievement goals. **Educational Psychologist**, v. 34, p. 169-189, 1999.

ELLIOT, E. S.; DWECK, C. S. Goals: an approach to motivation and achievement. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 75, n. 5, p. 12-82, 1998.

FINN, J. D. Withdrawing from school. **Review of Educational Research**, v. 59, p. 117-142, 1989.

FORTIER, M. S.; VALLERAND, R. J.; GUAY, F. Academic motivation and school performance: Toward a structural model. **Contemporary Educational Psychology**, v. 20, p. 257-274, 1995.

FREDERICKS, J. A.; BLUMENFELD, P. C.; PARIS, A. H. School engagement: Potential of the concept, state of evidence. **Review of Educational Research**, v. 74, p. 59-109, 2004.

FREIRE, P. **Por uma pedagogia de pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREUD, S. Pulsões e suas vicissitudes. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 14. Rio de Janeiro: Imago, 1980. p. 129-162.

FURRER, C.; SKINNER, E. A. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. **Journal of Educational Psychology**, v. 95, p. 148-162, 2003.

GARCIA, T.; PINTRICH, P. R. The effects of autonomy on motivation and performance in the college classroom. **Contemporary Educational Psychology**, v. 21, p. 477-486, 1996.

GEST, S. D.; DOMITROVICH, C. E.; WELSH, J. A. Peer academic reputation in elementary school: Associations with changes in self-concept and academic skills. **Journal of Educational Psychology**, 2005.

GOODENOW, C. Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. **Journal of Early Adolescent**, v. 13, p. 21-43, 1993.

GRAHAM, S.; WEINER, B. Theories and principles of motivation. In: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. (Eds.) **Handbook of Educational Psychology**. New York: Simon & Schuster Macmillan, 1996. p. 63-84.

GROLNICK, W. S.; RYAN, R. M. Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 52 (5), p. 890-898, 1987.

GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.) **Motivação do Aluno: contribuições da Psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 37-57.

_____. Necessidade de pertencer: Um motivo humano fundamental. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.) **Aprendizagem: Processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 177-200.

_____. **Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

HARACKIEWICZ, J. M.; et al. Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating. **Journal of Educational Psychology**, v. 94, n. 3, p. 638-645, 2002.

HARTER, S. A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. **Developmental Psychology**, v. 17 (3), p. 300-312, 1981.

HICKEY, D. Motivation and contemporary socio-constructivist instructional perspectives. **Educational Psychology**, 32, 175-193. 1997.

HIDI, S.; HARACKIEWICZ, J. Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. **Review of Educational Research**, 70, 151-179. 2000.

HIGGINS, E. T.; KRUGLANSKI, A. Motivational science: The nature and functions of wanting. In: _____. (Eds.) **Motivational science: Social and personality perspectives**. Philadelphia: Psychology Press, 2000. p. 01-20.

HUITT, W. Motivation to learn: An overview. **Educational Psychology Interactive**. Valdosta, GA: Valdosta State University, 2001.

INEP/UNESCO. **Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever**. Coord. de Vera Esther Ireland. MEC/Brasília, 2007. 352 p.

KASSER, V.; RYAN, R. M. The relation of psychological needs for autonomy and relatedness to vitality well-being and mortality in a nursing home. **Journal of Applied Social Psychology**, 29, 935-954. 1999.

KASSER, T.; RYAN, R. M. Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 22 (3), p. 280-287, 1996.

KAUFMAN, A.; DODGE, T. Student perceptions and motivation in the classroom: Exploring relatedness and value. **Soc Psychol Edu**, v. 12, p. 101-112, 2009.

KLEM, A. M.; CONNELL, J. P. Relationships Matter: Liking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. **Institute for Research and Reform in Education**, 2004.

KOESTNER, R. et al. Identified and introjected forms of political internalization: Extending self-determination theory. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 70 (5), p. 1025-1036, 1996.

KOESTNER, R. et al. Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. **Journal of Personality**, v. 52 (3), p. 233-248, 1984.

LA GUARDIA, J. et al. Within-person variation in security of attachment: A Self-Determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 79, p. 367-384, 2000.

LIBÂNEO, J. C. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, v. 36, p. 13-20, 1998.

LIEURY, A.; FENOUILLET, F. **Motivación y Éxito Escolar**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

MACEDO, L. O Lugar dos erros nas leis ou nas regras. In: _____. **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. (Coleção Psicologia e Educação)

MAEHR, M. L.; MEYER, H. A. Understanding Motivation and Schooling: Where We've Been, Where We Are, and Where We Need to Go. **Educational Psychology Review**, v. 9, n. 4, 1997.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno Cedes**, v. 36, p. 13-20, 1998.

MARKS, H. M. Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. **American Educational Research Journal**, v. 37, p. 153-184, 2000.

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

MASLOW, A. **Motivation and Personality**. New York: Harper & Row, 1970.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral. In: _____. **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. (Coleção Psicologia e Educação)

MISCHEL, W.; SHODA, Y. A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics and invariance in personality structure. **Psychological Review**, 102, 246-268. 1995.

MIZUKAMI, M. G. N. **Processos Formativos da Docência: Conferidos e Práticas**. Edufscar, 2005.

NIEMIEC, C. P.; RYAN, R. M. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. Rochester, 30, jun., 2009. Disponível em: <<http://tre.sagepub.com>>. Acesso em 10, outubro, 2009.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

OSTERMAN, K. F. Student's need for belonging in the school community. **Review of educational research**, v. 70 (3), p. 323-367, 2000.

PASQUALI, L. **Teoria dos testes na Psicologia e na Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Instrumentos Psicológicos**: Manual prático de elaboração. IBAPP/Brasília: Prática Gráfica e Editora LTDA, 1999.

PEKRUN, R. et al. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. **Educational Psychologist**, 37, 91-105. 2002.

PELLETIER, L. G. et al. Associations Among Perceived Autonomy Support, Forms of Self-Regulation, and Persistence: A Prospective Study. **Motivation and Emotion**, v. 25, n. 4, dec. 2001.

PINTRICH, P. R. A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. **Journal of Educational Psychology**, University of Michigan, v. 95, n. 4, p. 667-686, 2003.

_____. Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. **Journal of Educational Psychologist**, 92, p. 544-555, 2000.

PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. **Motivation in education**: Theory, research, and applications. 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2002.

_____. **Motivation in education**: Theory, research, and applications. Englewood Cliffs, NJ: Merrill Prentice-Hall, 1996.

REEVE, J. Self-determination Theory applied to Educational Settings. In: DECI, E. L.; RYAN, R. M. (Eds.) **Handbook of Self-Determination Research**. 2002. p. 183-203.
REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: McINERNEY, D. M.; VAN ETEN, S. (Eds.) **Big theories revisited**. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. p. 31-60.

REIS, H. T. et al. Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 26, p. 419-435, 2000.

ROGERS, C.; STEVENS, B. **De pessoa para pessoa**: O problema do ser humano, uma nova tendência na Psicologia. São Paulo: Pioneira, 1976.

RYAN, R. M.; CONNELL, J. P. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 57, p. 749-761, 1989.

RYAN, R. M.; CONNELL, J. P.; DECI, E. L. A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In: AMES, C.; AMES, R. (Eds.) **Research on Motivation in Education**. York: Academic Press, 1985. p. 16-31.

RYAN, R. M.; CONNELL, J. P.; LYNCH, J. H. Representations and relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. **Journal of Early Adolescence**, v. 14, p. 226-249, 1994.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? **Journal of Personality**, v. 74 (6), 2006.

_____. Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In: DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Handbook of Self-Determination research**. Rochester (NY): University of Rochester Press, 2004.

_____. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25 (1), p. 54-56, 2000.

RYAN, R. M.; STILLER, J.D.; LYNCH, J. H. Representations and relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. **Journal of Early Adolescence**, 14, 226-249. 1994.

SALISBURY-GLENNON, J. D.; STEVENS, R. J. Addressing preservice teachers' conceptions of motivation. **Teaching and teacher Education**, v. 15, n. 7, 741-752. 1999.

SAMPAIO, M. M. F.; MARÍN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, 2004.

SHELDON, K. M. et al. What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidates psychological needs. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 80 (2), p. 325-339, 2001.

SHELDON, K. M.; RYAN, R. M.; REIS, H. T. What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 22, 1270-1279. 1996.

SCHUNK, D. H. Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. **American Educational Research Journal**, v. 33, p. 359-382, 1996.

_____. Self-efficacy and academic motivation. **Educational Psychologist**, v. 26, p. 207-231, 1991.

SKINNER, E. A. A guide to constructs of control. **Journal of Personality and social psychology**, v. 71 (3), p. 549-570, 1996.

SKINNER, E. A.; BELMONT, M. J. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. **Journal of Educational Psychology**, v. 85, p. 571-581, 1993.

SKINNER, E. A. et al. Engagement and disaffection in the classroom: Part of Larger Motivational Dynamic? **Journal of Educational Psychology**, v. 100, n. 4, p. 765-781, 2008.

SKINNER, E. A.; WELLBORN, J. G.; CONNELL, J. P. What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, p. 22-32, 1990.

SOENENS, B.; VANSTEENKISTE, M. Antecedents and outcomes of self-determination in three life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. **Journal of Youth and Adolescence**, 34, 589-604. 2005.

SOLOMON, D. et. al. A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the child Development Project. **Social Psychology of Education**, v. 4, p. 03-51, 2000.

SOUZA PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo, 1991.

STEINFELD, E. S. Relatedness in the middle grades and its effects on student motivation and achievement in mathematics. Tese de Doutorado. Maio 2002.

STIPEK, D. J. Motivation and instruction. In: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. (Eds.) **Handbook of Educational Psychology**. New York: Simon & Schuster Macmillan, 1996. p. 63-84.

STONE, D. N.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Beyond Talk: Creating Autonomous Motivation through Self-Determination Theory. Rochester, nov. 2008. Disponível em: <<http://tre.sagepub.com>>. Acesso em 10, outubro, 2009.

TOLLEFSON, N. Classroom applications of cognitive theories of motivation. **Educational Psychology Review**, v. 12, n. 1, p. 63-83, 2000.

TWENGE, J. M. et al. If You Can't Join Them, Beat Them: Effects of Social Exclusion on Aggressive Behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 81, n. 6, p. 1058-1069, 2001.

VALLERAND, R. J.; FORTIER, M. S.; GUAY, F. Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 72, p. 1161-1176, 1997.

VALLERAND, R. J.; PELLETIER, L. G.; KOESTNER, R. Reflexions on Self-Determination Theory. **Canadian Psychology**, 49, n.3, 257-262. 2008.

VALLERAND, R. J.; RATELLE, C. F. Intrinsic and Extrinsic Motivation: A Hierarchical Model. In: DECI, E. L.; RYAN, R. M. (Eds.) **Handbook of self-determination research**. Rochester (NY): University of Rochester Press, 2004.

VALLERAND, R. J.; REID, G. On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. **Journal of Sport Psychology**, v. 6 (1), p. 94-102, 1984.

VANSTEENKISTE, M. et al. Motivational Profiles From Self-Determination Perspective: The Quality of Motivation Matters. **Journal of Educational Psychology**, v. 101, n. 3, p. 671-688, 2009.

VANSTEENKISTE, M.; LENS, W.; DECI, L. E. Department of Psychology University of Leuven, Belgium Department of Psychology University of Rochester. **Educational Psychologist**, v. 41 (1), p. 19-31, 2006.

VYGOSTKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WEINER, B. Attribution theory revisited: transforming cultural plurality into theoretical unity. In: McINERNEY, D. M.; VAN ETEN, S. (Eds.) **Big Theories Revisited**. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. p. 13-29.

WENTZEL, K. R. What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, p. 105-115, 2000.

_____. Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. **Journal of Educational Psychology**, v. 91, p. 76-97, 1999.

_____. Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. **Journal of Educational Psychology**, v. 90 (2), p. 202-209, 1998.

WHITE, R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 30, 1756-1771. 1959.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Change across elementary and middle school. **Journal of Early Adolescence**, v. 14 (2), p. 107-138, 1994.

WILLIAMS, G. C.; DECI, E. L. Internalization of biopsychosocial values by medical students. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 70, p. 767-779, 1996.

WOOLFOLK, A. E. **Psicologia da Educação**. 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ZIMMERMAN, B. J.; KITSANTAS, A. Development phases in self-regulation: Shifting from process to outcome goals. **Journal of Educational Psychology**, 89, 29-36. 1997.

ANEXO A

Parecer do Comitê de Ética



Unesp
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Fone: (0xx 14) 3402-1346
Fax: (0xx14) 3422-1302
www.marilia.unesp.br/cep
e-mail: cep@marilia.unesp.br

PARECER DO PROJETO N° 1937/2008

IDENTIFICAÇÃO
1. Título do Projeto: O CLIMA DA SALA DE AULA, A PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA, DE PERTENCIMENTO E ENGAJAMENTO EMOCIONAL COMO INDICADORES DO TIPO DE MOTIVAÇÃO
2. Pesquisador Responsável: Raul Aragão Martins/Eliana Eik B. Ferreira
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília
4. Apresentação ao CEP: 09/05/2008
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.

OBJETIVOS
Esta pesquisa, de natureza exploratória e correlacional, pretende (sic) examinar as relações entre o clima da sala de aula, o senso de competência, senso de pertencimento, de engajamento emocional, e o desempenho do estudante com o tipo de motivação do aluno, durante a quinta e sexta série do ensino fundamental, bem como, correlacionar estes dados com a percepção do professor sobre o engajamento emocional e o desempenho real do estudante na disciplina de português. Vale ressaltar que o tipo de motivação é o proposto na perspectiva da autodeterminação. A questão central é verificar se recursos importantes do auto-sistema como os acima citados, poderão ser considerados recursos motivacionais para o estudante no período escolar e especialmente determinante de seu tipo de motivação.

SUMÁRIO DO PROJETO
A pesquisa, referente à tese de doutoramento, pretende, a partir de estudo correlacional, examinar as relações entre o clima da sala de aula, o senso de competência, senso de pertencimento, de engajamento emocional, e o desempenho do estudante com o tipo de motivação do aluno, durante a quinta e sexta série do ensino fundamental, bem como, correlacionar estes dados com a percepção do professor sobre o engajamento emocional e o desempenho real do estudante na disciplina de português. Participarão deste estudo alunos do ensino fundamental de 5ª e 6ª série, de ambos os sexos com idade entre nove e quatorze anos de escolas do ensino público da cidade de Ibiaporã vinculadas ao Núcleo regional de ensino de Londrina. Na investigação será utilizado questionário, o qual compreende seis dimensões que serão avaliadas. A amostra englobará aproximadamente 600 estudantes. Também serão utilizadas escalas de avaliação do tipo de motivação, do clima em sala de aula, e da percepção de competência, construídas a partir de itens disponíveis na literatura. Os dados tabulados analisarão as frequências e porcentagens das respostas e posteriormente análises quanti-qualitativas dos resultados obtidos. Os instrumentos serão

avaliados a partir da análise fatorial exploratória, extração dos componentes principais, alfa de Cronbach e correlação. Serão realizadas análises das variáveis, correlações de variância para buscar as diferenças entre as variáveis. Espera-se a partir dos resultados deste trabalho uma melhor compreensão das conseqüências da motivação extrínseca e intrínseca na escola bem como a possibilidade de avaliar os principais elementos constitutivos dos processos motivacionais. Além disso, esperamos que o papel do professor e do ambiente da sala de aula fique mais claro de tal forma que possamos compreender a essência de cada uma das necessidades básicas dos estudantes e de como promover e facilitar o seu desenvolvimento.

COMENTÁRIOS DO RELATOR

O projeto em análise é pertinente ao nível de formação pretendido e apresenta visibilidade acadêmica. Atende às disposições da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, no que tange às exigências de consentimento livre e esclarecido (art. IV). Não há risco à integridade física e/ou mental dos sujeitos da pesquisa. O protocolo de pesquisa (art. VI) está conforme as exigências


PARECER FINAL

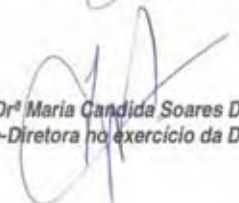
O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

DATA DA REUNIÃO

Aprovado na reunião do CEP da FFC em 16/07/2008.


Dr.^o Edvaldo Soares
Presidente do CEP


Prof.^a Dr.^a Maria Candida Soares Del Masso
Vice-Diretora no exercício da Direção

ANEXO B

Termo de Consentimento livre e esclarecido da pesquisa



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa: As relações entre a motivação do aluno e sua percepção acerca de sua competência, senso de pertencimento, apoio do professor e engajamento emocional.

Prezados pais,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa com estudantes do ensino fundamental acerca da sua motivação na escola. O estudo faz parte de uma tese de doutorado desenvolvido na UNESP – Campus de Marília. Participam deste projeto uma doutoranda professora da UEL e alunos do curso de graduação em Pedagogia tendo como orientador o professor Dr. Raul Aragão Martins.

Para identificar o tipo de motivação dos alunos, será aplicado um questionário, com questões objetivas, que terá a duração de aproximadamente 30 minutos. O uso de questionários tem sido a maneira mais fácil e eficaz de se levantar informações sobre este assunto, sendo utilizado em pesquisas no Brasil e em outros países. A aplicação se dará na escola, em sala de aula, em grupo de alunos, sendo organizada sob a responsabilidade de dois pesquisadores que fazem parte do projeto. Não existem riscos para os alunos com estes procedimentos e ela poderá deixar de participar, caso não seja de sua vontade. As informações serão tratadas em sua totalidade, havendo sigilo sobre as respostas de cada criança às questões do questionário. A direção da escola está ciente e autorizou a realização do trabalho. Necessitamos de sua autorização para que o contato com os alunos possa ocorrer. Este cuidado faz-se necessário por se tratar de um estudo envolvendo crianças e adolescentes.

Este termo de consentimento está sendo assinado em duas vias, uma ficando com a pesquisadora e outra com o(a) senhor(a).

Desde já agradeço sua valiosa colaboração.

Londrina, PR, de de 2008

Eliana Eik Borges Ferreira

Eu _____, pai ou responsável do(a) aluno(a)

_____, fui suficientemente informado sobre a pesquisa tendo ficado claro para mim quais os propósitos, os procedimentos e a garantia de confidencialidade. Ficou claro também que a participação do meu(minha) filho(a) é isenta de despesas e pagamentos. Concordo que ele(ela) voluntariamente participe deste estudo e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização deste, sem penalidades ou prejuízo, assim, como concordo que os resultados desta pesquisa sejam apresentados em Congressos ou Reuniões Científicas e, até mesmo publicados, desde que preservada a identidade do meu(minha) filho(a).

Assinatura do entrevistador

Eliana Eik Borges Ferreira

Nome do entrevistador

Assinatura do pai ou responsável

Nome e RG do pai ou responsável

APÊNDICE A

	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" "Campus" de Marília	 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
---	--	--

Nome do estudante:				Questionário nº:
Escola:				
Masculino		Feminino		Idade:
			Série:	

Por favor, responda cada um dos itens seguintes especificando o quanto cada um é verdadeiro para você em relação à sua aprendizagem nas aulas de português. Use a escala: onde "1" representa totalmente falso até "5", totalmente verdadeiro)

ESCALA I

1	Sinceramente não sei por que faço as atividades nas aulas de português.				
1	2	3	4	5	
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade	
2	Tenho preguiça de assistir às aulas de português.				
1	2	3	4	5	
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade	
3	Faço as atividades de português porque é uma maneira de ver se estou aprendendo.				
1	2	3	4	5	
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade	
4	Eu me sinto bem quando estou na aula de português.				
1	2	3	4	5	
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade	
5.	As atividades de português permitem que eu continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam.				
1	2	3	4	5	
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade	
6.	Não vejo razões para fazer as atividades de português.				
1	2	3	4	5	
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade	
7	Faço as atividades de português por que é preciso exercitar os conteúdos aprendidos.				
1	2	3	4	5	
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade	
8.	Faço as atividades de português para não me chamarem de burro.				
1	2	3	4	5	
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade	

9. Faça as atividades nas aulas de português porque o professor (a) diminui a nota dos alunos que não fazem.
- | | | | | |
|------------------|----------|----------------|----------|--------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Totalmente falso | Falso | + ou - Verdade | Verdade | Totalmente verdade |
10. Sinto-me culpado quando não completo meus trabalhos de português.
- | | | | | |
|------------------|----------|----------------|----------|--------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Totalmente falso | Falso | + ou - Verdade | Verdade | Totalmente verdade |
11. Sinto-me envergonhada (o) de não terminar as tarefas da matéria de português.
- | | | | | |
|------------------|----------|----------------|----------|--------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Totalmente falso | Falso | + ou - Verdade | Verdade | Totalmente verdade |
12. Faça as atividades de português porque é isso que esperam de mim.
- | | | | | |
|------------------|----------|----------------|----------|--------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Totalmente falso | Falso | + ou - Verdade | Verdade | Totalmente verdade |
13. Porque fazer as atividades de português faz parte do aprendizado.
- | | | | | |
|------------------|----------|----------------|----------|--------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Totalmente falso | Falso | + ou - Verdade | Verdade | Totalmente verdade |
14. Assisto às aulas de português para não receber faltas.
- | | | | | |
|------------------|----------|----------------|----------|--------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Totalmente falso | Falso | + ou - Verdade | Verdade | Totalmente verdade |
15. Faça as atividades porque preciso tirar uma boa nota em português.
- | | | | | |
|------------------|----------|----------------|----------|--------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Totalmente falso | Falso | + ou - Verdade | Verdade | Totalmente verdade |
16. Sinto-me interessado (a) quando desenvolvo atividades de português.
- | | | | | |
|------------------|----------|----------------|----------|--------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Totalmente falso | Falso | + ou - Verdade | Verdade | Totalmente verdade |
17. Venho às aulas de português para não reprovar.
- | | | | | |
|------------------|----------|----------------|----------|--------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Totalmente falso | Falso | + ou - Verdade | Verdade | Totalmente verdade |
18. Quero que o (a) professor (a) de português veja que faço minhas atividades.
- | | | | | |
|------------------|----------|----------------|----------|--------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Totalmente falso | Falso | + ou - Verdade | Verdade | Totalmente verdade |

19	Eu não entendo porque faço as atividades de português.			
1	2	3	4	5
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

20	Faço as atividades e tarefas porque acredito que elas são importantes para o meu futuro.			
1	2	3	4	5
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

21	Para mim todas as aulas de português são divertidas.			
1	2	3	4	5
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

22	Não vejo o que irá mudar se eu fizer as atividades de português.			
1	2	3	4	5
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

23	Sinto-me chateado de não entregar os trabalhos de português quando o (a) professor (a) pede.			
1	2	3	4	5
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

24	Eu gosto de aprender coisas novas na aula de português.			
1	2	3	4	5
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

25	Eu me envolvo bastante nas atividades realizadas nas aulas de português.			
1	2	3	4	5
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

ESCALA II

1.	Meu (minha) professor (a) de português permite que os alunos participem na escolha das atividades durante as aulas.			
1	2	3	4	5
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

2.	Eu geralmente me sinto livre para expressar minhas opiniões durante as aulas de português.			
1	2	3	4	5
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

3.	Tenho poucas oportunidades para decidir como fazer as tarefas nas aulas de português.				
	1	2	3	4	5
	Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

4.	Frequentemente tenho que fazer o que meu (minha) professor (a) de português manda.				
	1	2	3	4	5
	Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

5.	Geralmente todas as atividades nas aulas de português são decididas pelo (a) professor (a).				
	1	2	3	4	5
	Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

ESCALA III

1.	Eu sinto confiança em minha capacidade para aprender a matéria nas aulas de português.				
	1	2	3	4	5
	Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

2.	Eu frequentemente me sinto incapaz nas aulas de português.				
	1	2	3	4	5
	Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

3.	Eu me sinto capaz de encarar os desafios para ter uma boa aprendizagem nas aulas de português.				
	1	2	3	4	5
	Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

4.	Na primeira dificuldade que eu tenho nas aulas de português, eu desisto.				
	1	2	3	4	5
	Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

5.	Eu sou capaz de alcançar meus objetivos em português.				
	1	2	3	4	5
	Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

6.	Geralmente evito participar das atividades por acreditar que não vou conseguir fazê-las.				
	1	2	3	4	5
	Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

ESCALA IV

1	Realmente eu gosto muito de conversar com meus colegas de sala.			
1	2	3	4	5
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

2	Eu gosto de conversar com meu (minha) professor (a) de Português.			
1	2	3	4	5
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

3	Tenho pouco contato com os colegas nas aulas de português.			
1	2	3	4	5
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

4	Eu me sinto valorizado pelo (a) meu (minha) professor (a) de português.			
1	2	3	4	5
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

5.	Eu me sinto valorizado (a) por meus colegas da escola.			
1	2	3	4	5
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

6.	Sinto que meu (minha) professor (a) de português se preocupa comigo.			
1	2	3	4	5
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

7	Sinto-me pouco apoiado (a) por meu (minha) professor (a) de português.			
1	2	3	4	5
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

8.	Os meus colegas de sala me dão atenção.			
1	2	3	4	5
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

9.	Na minha sala de aula tenho poucos amigos.			
1	2	3	4	5
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

10	Os colegas da escola parecem não gostar muito de mim.			
1	2	3	4	5
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

11	Meu (minha) professor (a) de português parece gostar pouco de mim.			
1	2	3	4	5
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

12	Meus colegas na escola são gentis comigo.			
1	2	3	4	5
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

13	Meu (minha) professor (a) de português é bacana comigo.			
1	2	3	4	5
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

14	Sinto que meu (minha) professor (a) de português me compreende.			
1	2	3	4	5
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

15	A minha escola é um lugar ruim de estar.			
1	2	3	4	5
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

16	Quando estou com meu (minha) professor (a) de português, eu me sinto aceito (a).			
1	2	3	4	5
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

17	Quando estou com meu (minha) professor (a) de português, eu me sinto alguém especial.			
1	2	3	4	5
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

18	Quando estou com meu (minha) professor (a) de português, eu me sinto ignorado (a).			
1	2	3	4	5
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

19	Quando estou com meu (minha) professor (a), sinto-me pouco importante.			
1	2	3	4	5
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

20	Quando estou com meus colegas de sala, me sinto aceito.			
1	2	3	4	5
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

21	Quando estou com meus colegas de sala, me sinto insignificante.			
1	2	3	4	5
Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

22	Quando estou com meus colegas de sala, me sinto ignorado.				
	1	2	3	4	5
	Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

23	Quando estou com meus colegas de sala sinto-me alguém especial.				
	1	2	3	4	5
	Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

ESCALA: V.

1.	Freqüentemente sinto-me entediado (a) durante as aulas de português.				
	1	2	3	4	5
	Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

2.	Sinto-me desencorajado/desanimado (a) durante as atividades nas aulas de português.				
	1	2	3	4	5
	Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

3.	Sinto-me aborrecido/inquieto (a) durante as atividades desenvolvidas nas aulas de português.				
	1	2	3	4	5
	Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

4.	As aulas de português não são interessantes para mim.				
	1	2	3	4	5
	Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

5.	Quando estou nas aulas de português me sinto mal.				
	1	2	3	4	5
	Totalmente falso	Falso	+ ou - Verdade	Verdade	Totalmente verdade

SOBRE PERCEÇÃO DE DESEMPENHO:

* Assinale na escala abaixo de um a dez, como você avalia seu desempenho nas aulas de português.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

* Assinale na escala abaixo de um a dez, como você avalia seu desempenho na escola.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

OBRIGADA,
SUA PARTICIPAÇÃO FOI MUITO IMPORTANTE.

APÊNDICE B

Nome do aluno:				Questionário n°:	
Escola:					
Desempenho em português (nota):					
Masculin o		Feminino		Idade:	Série:

Que nota você daria para seu aluno de 1 a 5 em relação à:

A. Em minha aula este estudante:

1. Participa das discussões.	1	2	3	4	5
2. Não presta atenção.	1	2	3	4	5
3. É entusiasmado.	1	2	3	4	5
4. Parece pensar sobre outras coisas.	1	2	3	4	5
5. Parece inquieto.	1	2	3	4	5
6. Aparenta frustração.	1	2	3	4	5