



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**AMÉLIA CAROLINA TERRA ALVES MACHADO**

**INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS:  
PREFERÊNCIA POR AUTONOMIA OU CONTROLE**

---

Londrina  
2009

**AMÉLIA CAROLINA TERRA ALVES MACHADO**

**INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS:  
PREFERÊNCIA POR AUTONOMIA OU CONTROLE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Sueli Edi Rufini Guimarães

Londrina  
2009

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da  
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

M149i Machado, Amélia Carolina Terra Alves.  
Interação professor-alunos : preferência por autonomia ou controle / Amélia  
Carolina Terra Alves Machado. – Londrina, 2009.  
97 f. : il.

Orientador: Sueli Edi Rufini Guimarães.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

Inclui bibliografia.

1. Professores e alunos – Interação – Teses. 2. Motivação na educação – Teses. 3. Ensino fundamental – Teses. I. Guimarães, Sueli Edi Rufino. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.015.3

**AMÉLIA CAROLINA TERRA ALVES MACHADO**

**INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS:  
PREFERÊNCIA POR AUTONOMIA OU CONTROLE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Sueli Edi. R. Guimarães  
UEL – Londrina - PR

---

Profa. Dra. Nadia Aparecida de Souza  
UEL – Londrina - PR

---

Profa. Dra. Evely Boruchovitch  
Unicamp – Campinas – SP

Londrina, 16 de junho de 2009.

Dedico este trabalho à Deus, meus familiares e colegas de profissão.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, pela força e incentivo que me deu em todos os momentos.

À professora Sueli Edi Rufini Guimarães, por ser simplesmente esta pessoa fantástica, e pela orientação feita com muito amor, paciência e sabedoria.

Ao meu marido Marcos, pela compreensão, incentivo e apoio.

Aos meus filhos Ana Beatriz e João Marcos, por serem minha fonte de alegria e disposição.

Aos meus pais, Jane e Alcides e meus irmãos, Lucas e Mariana, por sempre estarem por perto me ajudando com amor e carinho.

Aos demais familiares e companheiros pelo incentivo.

À minha colega Aline, por se dispor a fazer parte deste trabalho e por assim torná-lo possível.

À diretora e professores da escola onde a pesquisa foi realizada, pela disposição em permitir que estivéssemos em suas salas de aula.

À todos os colegas de mestrado, por compartilharem suas experiências e pelo companheirismo.

Ao programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina pela oportunidade concedida.

À CAPES pela bolsa de mestrado concedida.

MACHADO, A.C. T. A. **Interações professor-aluno: preferência por autonomia ou controle.** 2009. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

## RESUMO

A motivação é um tema relevante para a compreensão acerca do envolvimento dos estudantes com as atividades de aprendizagem no contexto escolar. A Teoria da Autodeterminação propõe que os seres humanos são agentes orientados para o crescimento, naturalmente inclinados para a integração de seus elementos físicos em um senso unificado de *self* e capazes de se encaixarem em uma estrutura social. Nesta perspectiva, o estilo motivacional do professor é uma orientação de personalidade, passível de influências sócio-ambientais, que pode ser representado por um *continuum* de autodeterminação. No ponto inicial do *continuum* tem-se um estilo Alto Controlador, passando por dois estilos entre controle e autonomia, e finalizando em um estilo Alto Promotor de Autonomia. Os diferentes tipos de interação entre o professor e seus alunos levariam a tipos qualitativamente diferenciados de motivação dos estudantes em relação à aprendizagem escolar. Baseado nessa teoria, o presente trabalho teve o objetivo de analisar os tipos de interação que emergem entre o professor e seus alunos. A seleção dos participantes ocorreu por meio da aplicação de um instrumento de autorelato chamado “Problemas na Escola”, que avalia quatro estilos motivacionais: alto promotor de autonomia (AA), moderado promotor de autonomia (MA), moderado controlador (MC) e alto controlador (AC). Para este estudo, foi selecionado um professor com estilo motivacional orientado para a promoção de autonomia e outro com orientação mais controladora. O procedimento seguinte foi a realização de sete sessões de observação, com o registro feito por duas pesquisadoras, que resultou na construção de um protocolo contendo categorias de interações que se caracterizavam como controladoras ou promotoras de autonomia. Este protocolo foi posteriormente utilizado para verificar a frequência de interações controladoras ou promotoras de autonomia em mais sete sessões de observação de aulas dos dois professores. Os resultados apontaram que, apesar de terem sido descobertas diferenças entre os desempenhos dos dois educadores quanto ao estilo motivacional, avaliado pelo “Problemas nas Escolas”, ambos utilizaram em sala de aula interações que prevalentemente se caracterizam como controladoras. As implicações educacionais dos resultados foram analisadas.

**Palavras-chave:** Educação. Motivação no contexto escolar. Estilo motivacional de professores. Ensino fundamental.

MACHADO, A.C. T. A. **Interações professor-aluno: preferência por autonomia ou controle.** 2009. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

### ABSTRACT

Motivation is a relevant topic for the comprehension about the students' involvement with learning activities in the school context. "Theory of self-determination" proposes that human beings are agents oriented for growth, naturally inclined for the integration of their physical elements, in a sense unified as *self*, and capable of integrating in a social structure. With this perspective, the teacher's motivational style is an orientation of personality, passible of socio-environmental influences, which can be represented by a *continuum* of self-determination. At *continuum*'s initial level, there is a High Controller style, passing through two styles between control and autonomy, and finalizing in a High Promoter of Autonomy style. The different types of interaction between the teacher and their students would take to qualitatively differentiated types of students' motivation on school learning. Based on this theory, the present essay aimed at analyzing the types of interaction that emerged between the teacher and their students. The participant's selection occurred through the application of a self-report instrument called "Problems in School", which evaluates four motivational styles: high autonomy promoter (HA), moderate autonomy promoter (MA), moderate controller (MC), and high controller (HC). For this study, it was selected a teacher with motivational style oriented for autonomy promotion and another one with a more controller orientation. The following procedure was the realization of seven observation sections. The register was made by two researchers and the sections resulted in the construction of a protocol containing interactions categories that were characterized as controllers or autonomy promoters. The protocol was posteriorly used to verify the frequency of controllers interactions or autonomy promoters interactions in more seven classes observation sections of those two teachers. The results pointed out that, despite the existence of differences between the performances of the two teachers in the evaluation of the motivational style, evaluated by the "Problems in schools", both of them used, in the classroom, interactions that predominantly are characterized as controllers. The educational implications of the results were analyzed.

**Keywords:** Education. Motivation in the school context. Teachers' motivational style. Elementary school

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Ensino Fundamental 1º a 4º Séries Número de Alunos por Curso.....	45
<b>Tabela 2</b> – Ensino Fundamental 1º a 4º Séries Zona Urbana e Zona Rural (percentuais) .....	45
<b>Tabela 3</b> – Desempenho de cada professor nas questões que avaliam o estilo motivacional por meio do questionário “Problemas na Escola” .....	50
<b>Tabela 4</b> – Desempenho dos professores (em escores) na avaliação do estilo motivacional .....	58
<b>Tabela 5</b> – Comparações entre o desempenho dos participantes na avaliação do estilo motivacional com o tempo de experiência .....	59
<b>Tabela 6</b> – Comparação entre o desempenho na avaliação do estilo motivacional e a idade dos professores participantes .....	59
<b>Tabela 7</b> – Desempenhos na avaliação do estilo motivacional das professoras selecionadas para o estudo.....	59
<b>Tabela 8</b> – Comparação das interações de P1 pelas duas pesquisadoras .....	60
<b>Tabela 9</b> – Comparação das interações de P2 pelas duas pesquisadorasT.....	60
<b>Tabela 10</b> – Frequência de cada categoria em relação a todos os comportamentos observados pela pesquisadora 1.....	61
<b>Tabela 11</b> – Frequência de cada categoria em relação a todos os comportamentos observados pela pesquisadora 2.....	61
<b>Tabela 12</b> – Desempenho global das professoras em relação a controle ou promoção de autonomia .....	61
<b>Tabela 13</b> – Protocolo de Observação de P1 (somadas as frequências observadas por ambas as pesquisadoras) .....	63
<b>Tabela 14</b> – Frequência das interações observadas na relação de P1 com seus alunos, organizadas de acordo com os critérios de controle e de autonomia .....	65
<b>Tabela 15</b> – Protocolo de Observação da Professora 2 (somada as frequências de ambas pesquisadoras) .....	66
<b>Tabela 16</b> – Frequência das interações observadas na relação de P2 com seus alunos com seus alunos, organizadas de acordo com os critérios de controle e de autonomia.....	69

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 TEORIAS MOTIVACIONAIS</b> .....	16
2.1 TEORIAS FOCADAS NA EXPECTATIVA .....	16
2.2 TEORIAS QUE INTEGRAM EXPECTATIVAS E OS CONSTRUCTOS DE VALORES.....	17
2.3 TEORIAS FOCADAS NAS RAZÕES PARA O ENGAJAMENTO .....	18
<b>3 A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO</b> .....	21
3.1 TEORIA DAS NECESSIDADES BÁSICAS .....	22
3.1.1 Teoria das necessidades e a motivação intrínseca .....	24
3.2 TEORIA DA INTEGRAÇÃO ORGANÍSMICA .....	29
3.3 TEORIA DA AVALIAÇÃO COGNITIVA.....	32
3.4 TEORIA DA ORIENTAÇÃO DE CAUSALIDADE .....	33
3.5 O ESTILO MOTIVACIONAL DOS PROFESSORES .....	37
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	43
4.1 OBJETIVOS .....	44
4.1.1 Geral .....	44
4.1.2 Específicos.....	44
4.2 PARTICIPANTES.....	44
4.3 INSTRUMENTOS.....	47
4.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA .....	48
4.4.1 Descrição das categorias.....	52
<b>5 RESULTADOS</b> .....	57
<b>6 DISCUSSÃO</b> .....	70
6.1 AS CATEGORIAS DE INTERAÇÃO E OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS .....	73
6.2 O AUTORELATO COMO INSTRUMENTO COLETA DE DADOS EM PESQUISAS MOTIVACIONAIS.....	77
<b>7 CONCLUSÃO</b> .....	82

7.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>86</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>91</b>
APÊNDICE A .....	92
<b>ANEXOS .....</b>	<b>94</b>
ANEXO A .....	95
ANEXO B .....	101

## 1 INTRODUÇÃO

O contexto de sala de aula é particular para o estudo da motivação, visto que difere de outras situações sociais e daquelas criadas experimentalmente em laboratórios. A escola é um ambiente social em que situações de fracasso podem gerar humilhações públicas. A frequência é obrigatória, os conteúdos curriculares são impostos, sem considerar a opinião ou os interesses do aluno, as classes possuem dezenas de alunos e, principalmente, incidem notas sobre seus trabalhos (BROPHY, 1999). Mas é também neste ambiente que se prevê a democratização do conhecimento construído historicamente pelos homens e que oportunidades de ensino aprendizagem são oferecidas a todos de maneira justa.

É possível notar que em toda escola existem processos de transição bem delineados entre os níveis de escolarização. Analisando especificamente a educação infantil, pode-se constatar que as crianças têm muito prazer de estar na escola. Pesquisas recentes relatam que praticamente não existem problemas motivacionais nesta fase escolar (BZUNECK, 2004a). Nesta etapa, toda iniciativa do indivíduo parece ser respeitada e estimulada, além disso, atividades que são de interesse da criança são oferecidas pelos educadores. A descoberta, a persistência e a cooperação, entre outros aspectos, são valorizadas e é claro que a criança sente-se muito bem ao ver que consegue aprender.

Mas o que será que acontece quando esta mesma criança ingressa no ensino fundamental? Será que ela perde a vontade de aprender? Pesquisas realizadas por Lepper, Henderlong e Iyengar (2005) evidenciaram que a motivação das crianças tende a diminuir conforme elas avançam nos anos escolares. Este dado torna-se particularmente interessante, pois, tendo a motivação uma forte relação com a aprendizagem, supõem-se resultados de desempenho aquém do potencial das crianças e dos adolescentes.

Muitas hipóteses podem ser levantadas para discutir estes dados e ainda deve-se considerar que uma gama de outros elementos entra em cena e, de certa forma, torna mais complexas as relações da criança com escola. A própria estrutura da sala de aula muda com o avanço da escolaridade, com cadeiras ordenadas, exigência de permanência dos alunos em seus lugares, um professor à frente e os alunos, na maior parte das vezes, como espectadores passivos. Outro elemento importante no contexto refere-se às avaliações, que têm o peso de decidir qual será o futuro daquela criança, se ela está apta a ingressar na próxima série ou não. O termo motivação é utilizado, no senso comum, como sinônimo de empolgação ou agitação; mas, ao pensar em motivação mais profundamente, ver-se-á que

estes sinônimos acabam por esvair ou minimizar a complexidade do conceito. A motivação é um constructo interno, multideterminado, dependente de decisão individual. Nesse sentido, um professor em sala de aula pode até abrir várias portas para seus alunos, até mesmo enfatizar as vantagens e desvantagens que estes teriam ao passar por elas, mas é sempre o aluno quem faz a escolha e decide dar os passos para atravessá-las. No entanto, tal decisão pode ser tomada com base tanto em motivos autônomos como por controles externos.

A motivação tem sido amplamente discutida na atualidade, principalmente porque sua ausência representa queda de investimento pessoal nas tarefas propostas no ambiente escolar. Segundo Bzuneck (2004a), motivação é aquilo que move uma pessoa a realizar uma determinada ação e, de acordo com as atuais abordagens psicológicas que se dedicam ao assunto, ora a motivação pode ser entendida como um processo, ora como um fator psicológico. Isto não significa que não exista possibilidade de interferência externa, por exemplo, de pais ou professores, em relação à motivação, mais especificamente daquela necessária para a aprendizagem escolar.

Segundo Reeve, Deci e Ryan (2004), quando os alunos chegam à escola trazem consigo uma gama de interesses, necessidades e valores. Por outro lado, a sala de aula também oferece inúmeras coisas interessantes, professores para se relacionar e ainda um plano para direcionamento das atividades. Quando estes dois universos interagem bem, o ambiente educacional funciona como um suporte para a satisfação das necessidades, a exploração dos interesses, o aperfeiçoamento das habilidades, a internalização dos valores e o desenvolvimento social.

A pessoa que ganha um papel de destaque nessa mediação certamente é o professor, que, como assinalado anteriormente, não pode decidir motivar-se pelo aluno, mas pode oferecer oportunidades para que este descubra quais são seus interesses. Os professores, em contrapartida, também enfrentam dificuldades para motivar seus alunos, visto que os conteúdos escolares nem sempre são agradáveis ou interessantes, não existe a possibilidade de trabalhar de acordo com as necessidades individuais do aluno e os objetivos fixados pelo currículo devem ser cumpridos (STIPEK, 1996, 1998). No entanto, eles podem proporcionar oportunidades de escolha e autonomia em sala de aula, organizando o ensino e respondendo aos alunos de forma menos controladora (BROPHY, 1999).

No contexto escolar, a motivação relaciona-se com determinados efeitos, imediatos ou finais. Os efeitos imediatos correspondem ao envolvimento ativo do aluno nas tarefas, empenhando esforço para aprender; enquanto os efeitos finais correspondem a tudo o que foi construído, às habilidades adquiridas, ou seja, aos produtos da aprendizagem

(BZUNECK, 2004a). Segundo Brophy (1999), os educadores devem enfatizar a motivação para o aprendizado, incentivando o processamento de informações de forma compreensiva, em oposição à motivação para o desempenho, que se refere à demonstração de habilidades adquiridas, a performance.

Alunos que possuem motivação para aprender não necessariamente acham todas as tarefas interessantes, mas as percebem como significativas e buscam retirar delas o máximo proveito. Alunos desmotivados, em contraposição, estudam muito pouco, com frequência são desatentos e geralmente se envolvem em situações de indisciplina em sala de aula (TOLLEFSON, 2000).

Uma teoria que, nas últimas três décadas, tem se dedicado ao estudo da motivação humana e produzido conhecimento relevante para a área é a Teoria da Autodeterminação. Esta teoria propõe que toda pessoa possui tendências naturais para o crescimento e necessidades psicológicas inatas que fornecem a base para a motivação autônoma e para o desenvolvimento psicológico saudável (REEVE; DECI; RYAN, 2004). Entretanto, estes mesmos teóricos reconhecem que existem alguns estudantes que, algumas vezes, rejeitam as oportunidades de crescimento, não são automotivados e agem de modo aparentemente irresponsável.

Procurando compreender este paradoxo, tendência natural para o crescimento e a recusa de oportunidades, as pesquisas embasadas na Teoria da Autodeterminação têm focado nas influências socioculturais para identificar aquelas condições que apóiam ou prejudicam os recursos motivacionais internos dos estudantes (REEVE; DECI; RYAN, 2004). Estes mesmos autores sugerem que, quanto mais os estudantes são capazes de expressarem-se e de superarem os desafios da sala de aula, o efeito da interação entre os recursos internos e as influências socioculturais será de síntese, ou seja, haverá uma integração harmônica entre as demandas externas e o *self*, resultando em melhor autonomia e bem estar. No entanto, quanto mais a desmotivação e o controle reinarem em sala de aula, interferindo de modo negativo na iniciativa e no engajamento dos estudantes, o efeito de síntese ou de harmonia será prejudicado, acarretando baixos resultados de desempenho e de aprendizagem.

Como já assinalado anteriormente, um dos atores principais na organização do ambiente de aprendizagem, que poderá promover a autonomia e o bem estar dos estudantes, é o professor. Este profissional é diariamente instigado a fazer julgamentos e a tomar decisões em relação à escola e à sala de aula (GUIMARÃES, 2003) e, neste sentido,

suas crenças e pensamentos influenciam suas ações no ambiente de ensino, podendo apoiar ou frustrar os recursos internos dos alunos.

A motivação do aluno resulta de interações entre características pessoais e fatores contextuais. O professor que encontra alunos desmotivados ou dependentes de recompensas externas deve proporcionar tarefas mais desafiadoras e diminuir as verbalizações que enfatizem o controle externo, reorientando-os para a meta aprender, desenvolvendo a motivação para o domínio dos conteúdos e para o crescimento intelectual contínuo. O papel do professor em relação à motivação dos estudantes teria duas funções: a remediadora, que recupera alunos desmotivados e reorienta os de motivação distorcida, e a preventiva e permanente, que implementa e mantém otimizada a motivação para aprender (BZUNECK, 2004a).

Cada professor possui uma maneira de encarar seu ambiente de trabalho, seus alunos e sua prática pedagógica. Certamente, tal característica influi diretamente nas interações que o mesmo estabelece com seus alunos e também no clima criado em sala de aula. O conceito de estilo motivacional do professor foi proposto na perspectiva da Teoria da Autodeterminação, por Deci et al. (1981). Este estilo próprio do professor é considerado uma característica de personalidade, sendo, no entanto, suscetível a influências do contexto social como, por exemplo, o número de alunos por sala, a fase de desenvolvimento dos alunos, as interações entre o professor e a equipe pedagógica ou direção da escola. Além disso, características pessoais do professor, como gênero, idade, tempo de experiência no magistério, também seriam importantes fontes de influência. Basicamente, uma das fontes de influência para as interações em sala de aula seria o estilo do professor, que tenderia à promoção de autonomia ou ao controle. Este constructo será um dos focos do presente estudo, sendo apresentado de modo mais aprofundado no capítulo dois.

Com base nesses conceitos, um estudo com professores de diversas regiões do Brasil (BZUNECK; GUIMARÃES, 2007) procurou, entre outros objetivos, identificar o estilo motivacional prevalente naquela amostra. Participaram da pesquisa 1162 professores do ensino fundamental e médio, provenientes de diversas regiões do país (Paraná, São Paulo, Santa Catarina, Bahia e Rio de Janeiro). A maioria dos professores participantes foi do gênero feminino, sendo 1049 (89,73%) mulheres e 107 (9,15%) homens. Em relação à faixa etária, dos 1169 participantes, 105 (8,9%) tinham até 22 anos, 353 (30,19%) estavam na faixa entre 23 e 30 anos, 645 (55,17%) entre 31 e 50 anos e 46 (3,93%) tinham acima de 50 anos. Quanto à experiência no magistério, dos 1169 professores participantes, 246 (21,04%) ainda não atuavam no ensino, 204 (17,45%) tinham de 1 a 3 anos de experiência, 298 (25,49%) de 4 a

10 anos e 358 (30,62%) mais de 11 anos. Surpreendentemente, concluiu-se que a maioria dos professores entrevistados optou por respostas que indicavam ações de adultos promotores de autonomia de crianças, ou seja, o desempenho dos professores na avaliação dos estilos motivacionais resultou em uma preferência pela promoção da autonomia. Considerando este resultado, uma reflexão sobre os motivos subjacentes dessas respostas fez-se necessária, visto que, informalmente, a situação das salas de aula nas escolas brasileiras não parece indicar tal tipo de interação entre professores e alunos. Muitas questões e hipóteses podem ser levantadas. No entanto, para o presente trabalho, foram analisadas apenas as que se referem ao instrumento utilizado para levantamento dos dados: um autorelato, em escala *likert*, que avalia quatro diferentes estilos motivacionais em um *continuum* de controle e autonomia. Também foram levantadas as relações que puderam ser extraídas a partir do confronto entre os dados coletados, mediante a aplicação do instrumento, e aquelas que foram coletadas por meio da observação de professores e salas de aula reais.

A técnica de autorelato tem sido amplamente utilizada em estudos exploratórios, nos quais são buscadas informações acerca de uma situação ou contexto ainda não investigado. Além disso, o autorelato pode ser ainda mais oportuno do que entrevistas não estruturadas quando se trata de constructos bem sólidos teoricamente, tendo já detalhados seus desdobramentos. Nesse caso, alternativas são elaboradas para que o participante se posicione em relação a atitudes ou comportamentos sobre os quais, provavelmente, ele ainda não tivesse pensado ou dirigido sua atenção. No entanto, como toda alternativa de coleta de informações em pesquisa nas áreas humanas, o autorelato apresenta a limitação de gerar nos participantes a preocupação em apresentar respostas socialmente esperadas.

Na pesquisa sobre o estilo motivacional do professor, um comportamento de promoção de autonomia parece ser mais desejável do que o controle nas interações entre o professor e seus alunos. Ou seja, as respostas dadas pelos participantes podem ser relacionadas a um perfil desejável, o professor ideal, e não necessariamente corresponder ao que realmente ocorre na prática.

Esta constatação impulsionou a elaboração do presente trabalho, que tem como objetivo investigar, por meio da observação em sala de aula, se as interações dos professores com seus alunos promovem um ambiente facilitador da autonomia ou, ainda, que tipo de interações os professores estabelecem com seus alunos e se estas tendem a ser controladoras ou promotoras de autonomia. Além disso, com a observação das ações de professores em sala de aula pretendeu-se conhecer interações promotoras de autonomia e de controle entre professor e seus alunos, alinhadas aos conceitos de promoção de autonomia e

controle, propostos teoricamente. O presente estudo, além de delinear o perfil dos estilos motivacionais de professores, trará novas possibilidades de levantamento de informações. Poucos estudos de observação em sala de aula foram realizados no Brasil, e este número é ainda menor se considerarmos aqueles que focalizaram a motivação dos estudantes no ensino fundamental. Em sua maioria, os estudos sobre a motivação, em nosso contexto, baseiam-se em dados obtidos mediante o autorelato. Portanto, acreditamos poder contribuir para o conhecimento da área, no sentido de fornecer pistas e caminhos para futuras investigações.

No capítulo um, é apresentada uma revisão teórica das principais correntes motivacionais, suas principais características e como elas entendem o fenômeno motivacional.

No capítulo dois se encontra a descrição da Teoria da Autodeterminação, principal base teórica desta pesquisa, sendo que, neste mesmo capítulo, discute-se o estilo motivacional do professor.

Em seguida são apresentados os objetivos, os procedimentos metodológicos da pesquisa, a análise e a discussão dos resultados.

## **2 TEORIAS MOTIVACIONAIS**

Por ser a motivação um fenômeno interno, complexo e multideterminado, sua descrição, explicação e propostas de intervenção podem advir ou serem embasadas em abordagens teóricas diversas. A motivação é uma determinante importante na quantidade de tempo e esforço que os indivíduos empenham em uma atividade, seja em atividades escolares ou em suas vidas fora da escola (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008). Portanto, conhecer as diferentes posições teóricas que a descrevem e explicam o fenômeno torna-se fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

Neste tópico, serão apresentadas, de acordo com a organização de Eccles e Wigfield (2002), as principais teorias motivacionais, tendo como norteadora a pergunta que cada perspectiva teórica procura responder.

Apesar das teorias motivacionais contemporâneas terem surgido a partir de diferentes tradições intelectuais, Eccles e Wigfield (2002) agruparam-nas em três categorias: a primeira reúne as teorias que falam sobre as crenças de competência e expectativa de sucesso; a segunda, aquelas que trabalham com o constructo de expectativa e valor; e a terceira, aquelas teorias que buscam explicar porque um indivíduo se envolve em uma determinada atividade.

### **2.1 TEORIAS FOCADAS NA EXPECTATIVA**

As teorias agrupadas nesta categoria focalizam as crenças individuais sobre competência e eficácia, expectativas de sucesso e fracasso e senso de controle sobre os resultados em uma atividade. Propõem que se um indivíduo é capaz de entender a tarefa como passível de realização, levando em consideração suas capacidades ou habilidades atuais, terá um desempenho satisfatório e, conseqüentemente, será motivado a escolher, no futuro, tarefas semelhantes, com níveis superiores de desafio. Nessa categoria encontram-se a Teoria da Autoeficácia e as Teorias do Controle.

Bandura (1997) propôs um modelo sócio-cognitivo da motivação, a Teoria de Autoeficácia, que focaliza o papel das percepções de eficácia na ação humana. A

autoeficácia seria a confiança individual nas habilidades pessoais para organizar e direcionar ações para resolver um problema ou realizar uma tarefa. A autoeficácia é caracterizada como um constructo multidimensional que varia em força, generalidade e níveis de dificuldade. Além disso, o senso de eficácia pessoal é relativo a uma tarefa ou atividade específica, como, por exemplo, escrever um artigo. Refere-se ao julgamento do indivíduo sobre suas próprias capacidades de realizar bem uma atividade.

As Teorias do Controle propõem que uma pessoa se sentirá bem sucedida na medida em que se sente no controle dos seus sucessos e fracassos, ou seja, tem senso interno de controle. Skinner, Connell e Wellborn (1990) integraram as crenças de controle em uma estrutura teórica abrangente, na qual incluíram três necessidades psicológicas básicas: competência, autonomia e vínculo. Estabeleceram relações entre as crenças de controle e a necessidade de competência. Por exemplo, crianças que acreditam ter controle sobre seus resultados sentem-se mais competentes. A partir desta afirmativa, tais autores sustentaram a hipótese de que na medida em que as três necessidades citadas são satisfeitas maior será o engajamento do indivíduo na atividade. Atualmente, as mesmas necessidades são consideradas pela Teoria da Autodeterminação como os principais determinantes da motivação intrínseca.

Com avanço da pesquisa na área, Skinner (1996) propôs um modelo mais robusto do controle percebido, no qual descreveu três tipos de crenças: pessoais, nos meios e fins e no controle. O constructo de controle pode representar diversas operações psicológicas humanas. Por serem variados os seus usos, no capítulo da teoria da autodeterminação fez-se uma breve descrição e a contextualização do mesmo.

## **2.2 TEORIAS QUE INTEGRAM EXPECTATIVAS E OS CONSTRUCTOS DE VALORES**

Agrupam-se nesta categoria as teorias que investigam as relações entre o valor atribuído a determinada atividade e as expectativas acerca da possibilidade de sua realização. Integram-na a Teoria da Atribuição e a Moderna Teoria de Expectativa-Valor.

De acordo com Eccles e Wigfield (2002), a Teoria da Atribuição de Weiner (2004) tem uma forte conexão com o antigo modelo de expectativa-valor de motivação proposto por Atkinson (1964 apud ECCLES; WIGFIELD, 2002). Weiner (2004) propõe um estudo que compreende crenças sobre as capacidades e as expectativas de sucesso, juntamente

com o incentivo para o engajamento em diferentes tarefas, incluindo o valor atribuído pessoalmente para cada realização. A afirmativa básica da teoria é que a interpretação do indivíduo acerca dos resultados de suas atividades determina os esforços futuros de realização. Além disso, as explicações (causas) atribuídas para o sucesso ou fracasso, ou seja, explicações ou justificativas para estes resultados, são o elemento central da teoria.

Weiner (2004) identificou o esforço, a dificuldade da tarefa, a habilidade e a sorte como as mais importantes atribuições feitas, classificando-as em três dimensões causais: locus de controle (interno ou externo), estabilidade (instável ou estável) e controlabilidade (controlável ou incontrolável).

Outra contribuição à explicação do fenômeno motivacional vem de Eccles e Wigfield (2002), propondo que o aumento da motivação depende basicamente do valor que o indivíduo percebeu e atribuiu à tarefa e da expectativa que o mesmo tem de realizar, novamente, essa mesma tarefa, com sucesso. Este modelo foi chamado de expectativa-valor e pressupõe que a motivação final depende do produto destes dois fatores. Em outras palavras, os autores desta tradição argumentam que a escolha, a persistência e os resultados referentes a uma tarefa podem ser explicados pelas crenças individuais a respeito de quão capazes os alunos são de realizar bem uma tarefa e também pelo grau valorativo desta atividade (ECCLES; WIGFIELD, 2002).

### **2.3 TEORIAS FOCADAS NAS RAZÕES PARA O ENGAJAMENTO**

Foram agrupadas neste rótulo as teorias que procuram responder a questão do por que realizar determinada atividade e, segundo Eccles e Wigfield (2002), compartilham esse objetivo as Teorias de Meta de Realização, Teorias do Interesse e Teorias da Motivação Intrínseca.

Nos últimos anos, muitas abordagens sobre as metas de realização têm surgido. Bandura (1997), Bandura, Azzi e Polydoro (2008) mostram que metas específicas, próximas e desafiadoras, tanto promovem a autoeficácia como melhoram o desempenho. Outras pesquisas se preocuparam em investigar a orientação de metas. Até os anos 90, três tipos de metas eram considerados nas pesquisas: meta tarefa, meta de capacidade relativa e meta de evitação de trabalho. Diferentes pesquisadores denominaram estas categorias de metas de acordo com a conveniência de suas perspectivas teóricas, tendo em comum quatro

explicações para as razões de envolvimento: para aprender, para parecer capaz, para evitar a demonstração de falta de capacidade e para evitar o esforço.

Quando os estudantes adotam a meta tarefa, também chamada de meta domínio ou meta aprender, preocupam-se em aprender e dominar os conteúdos e não comparam seus desempenhos com os desempenhos de outros, mas sim com eles mesmos. Em situações de fracasso, tendem a atribuí-lo à falta de esforço, não desistem frente a situações difíceis, optam por desafios de nível moderado, utilizam estratégias de processamento cognitivo profundo e são motivados mais intrinsecamente, comparados a estudantes que adotaram outros tipos de metas (AMES, 1992; BZUNECK, 2004a).

Os indivíduos orientados pela meta de capacidade relativa, meta performance ou meta ego, são interessados em maximizar avaliações favoráveis às suas capacidades e em minimizar as avaliações negativas sobre suas competências. Para eles, ter sucesso na escola é parecer inteligente, brilhar e afastar ao máximo a idéia de fracasso. Alunos com este tipo de meta tendem a atribuir o fracasso à falta de capacidade, usam estratégias de aprendizagem de superfície e têm preferência por tarefas mais fáceis, que asseguram o sucesso ou minimizam os riscos de fracasso. Recentemente, com os resultados de investigações, pesquisadores da área dividiram a meta performance em performance-aproximação – na qual o aluno busca aparecer como mais capaz, ou como dotado de boa inteligência –, e performance-evitação – na qual o foco de preocupação é evitar aparecer como incompetente, menos dotado ou fracassado (ELLIOTT; CHURCH, 1997).

Um indivíduo orientado para a meta evitação do trabalho ou de alienação acadêmica está preocupado em obter sucesso com o emprego de mínimo esforço (ACCORSI; BZUNECK; GUIMARÃES, 2007). Tais indivíduos não valorizam o esforço, nem tampouco se preocupam em investir muita energia em uma atividade, pois suas autoestimas e seus interesses estão voltados ou alimentados em outros contextos.

As Teorias do Interesse, colocadas em segundo lugar neste grupo, têm se concentrado principalmente em dois conceitos básicos: interesse individual e interesse situacional. O interesse individual seria uma preferência de estabilidade relativamente duradoura por certos domínios; já o interesse situacional é um estado emocional provocado por determinados aspectos de uma tarefa (SCHIEFELE, 1991).

Em relação às Teorias da Motivação Intrínseca, muitas buscam, em sua estrutura, diferenciar a Motivação Intrínseca da Motivação Extrínseca. Um indivíduo motivado intrinsecamente se envolve em uma atividade pelo prazer de realizá-la, enquanto

que aquele motivado extrinsecamente o faz pela possibilidade de obter algum tipo de recompensa ou para escapar de situação desagradável ou não desejável.

A Teoria do Fluir, proposta por Csikszentmihalyi (1992), procurou definir a motivação intrínseca tendo como base a experiência subjetiva de total envolvimento em uma tarefa. Este estado emocional foi denominado pelo autor de “fluir”, sendo caracterizado por um sentimento de controle pessoal das ações exigidas para a realização da atividade, total concentração, mas uma aparente perda da autoconsciência, representada pela ausência da noção de tempo ou pela desconsideração de outros eventos externos.

As pesquisas sobre a motivação intrínseca, até recentemente, focalizavam os componentes, as condições e as consequências dos comportamentos intrinsecamente motivados, não distinguindo a motivação intrínseca como um estado ou como um traço de personalidade. As investigações que se baseiam na concepção de motivação intrínseca como um traço característico têm crescido, principalmente nas áreas de psicologia educacional e esportiva (ECCLES; WIGFIELD, 2002). Nesta perspectiva, a motivação é vista como dois pólos opostos de motivação, envolvendo tipos qualitativamente diferenciados, sendo associados resultados positivos ao envolvimento intrínseco e menos adaptativos à motivação extrínseca.

Em suma, até o presente momento pode-se observar que os estudos sobre a motivação consideram-na um fenômeno multidimensional; por conseguinte, diversos ângulos de análises são necessários. Nem sempre os autores chegam a um consenso e, talvez, este nem seja o objetivo desejável, devido à complexidade do fenômeno motivação.

Também focados no constructo motivação intrínseca, os proponentes da Teoria da Autodeterminação questionam a dicotomia intrínseca versus extrínseca, propondo um *continuum* de desenvolvimento da autodeterminação. Esta teoria será a base para o presente estudo, sendo descrita com mais aprofundamento no próximo capítulo.

### 3 A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Grande parte das teorias contemporâneas da motivação entende que uma pessoa inicia e persiste em um comportamento na medida em que acredita que o mesmo irá levá-la aos resultados desejados. Tais teorias motivacionais exploraram, de modo geral, o valor psicológico atribuído pelas pessoas às metas, suas expectativas de alcançá-las e o mecanismo que as mantém movendo-se em direção ao alcance das metas selecionadas.

A premissa fundamental da Teoria da Autodeterminação é que os seres humanos são agentes orientados para o crescimento, naturalmente inclinados para a integração de seus elementos físicos – em um senso unificado de *self* – e capazes de se adequarem a uma estrutura social. Em outras palavras, a Teoria da Autodeterminação propõe que é parte da natureza adaptativa do organismo humano se envolver em atividades interessantes, exercitar capacidades, estabelecer relações em grupos sociais e integrar experiências intrapsíquicas e interpessoais.

De acordo com os teóricos da Teoria da Autodeterminação, as necessidades psicológicas inatas para competência, autonomia e vínculo formam a profunda estrutura da psique. A presença ou ausência de condições ambientais que permitam a satisfação destas necessidades básicas é a chave preditora do desenvolvimento, da vitalidade e da saúde mental. (DECI; RYAN, 2000).

Sendo a Teoria da Autodeterminação uma macro teoria da motivação humana (REEVE; DECI; RYAN, 2004), foram elaboradas a partir dela quatro mini teorias: Teoria das Necessidades Básicas, que aponta três necessidades psicológicas cruciais para o desenvolvimento da motivação intrínseca, sendo elas, como referido anteriormente, a experiência de pertencer, de autonomia e de competência; Teoria da Integração Organísmica, que propõe que as regulações externas podem ser transformadas em internas, podendo gerar uma motivação autoregulada; Teoria da Avaliação Cognitiva, que focaliza a oferta de recompensas externas e sua relação com a motivação intrínseca; Teoria das Orientações de Causalidade, que se refere às orientações persistentes da personalidade e sua influência sobre a qualidade da motivação dos indivíduos. A seguir serão descritas as mini-teorias.

### 3.1 TEORIA DAS NECESSIDADES BÁSICAS

O conceito de necessidades foi extensivamente utilizado pela Psicologia empírica para embasar os estudos sobre motivação. Embora o conceito de necessidade muitas vezes seja definido em níveis fisiológicos e psicológicos, considerando sua natureza inata ou ambiental, ele especifica a essência da motivação e fornece uma estrutura substancial para compreender os estímulos e a direção da ação (DECI; RYAN, 2000).

Os estudos nesta área começaram por volta da década de 60. Entretanto, a mudança do foco para teorias cognitivas levou o conceito de necessidades a ser repudiado e substituído pelo conceito das metas como a concepção motivacional dominante. A atenção voltou-se, preferivelmente, para os processos de seleção e busca de metas, comparados à atenção dada às razões pelas quais as metas são selecionadas e realizadas (DECI; RYAN, 2000).

Desde a época em que se deslocou o foco das pesquisas das teorias comportamentais para as teorias cognitivas, a maioria dos teóricos da motivação permaneceu pouco disposta a considerar as necessidades como um objeto relevante de estudo, centrando-se, preferivelmente, nas metas relacionadas ao alcance de determinados padrões de desempenho ou resultado. A Teoria da Autodeterminação, ao contrário, sustenta que uma compreensão profunda, não somente do comportamento dirigido à meta, mas, também, do desenvolvimento e do bem estar psicológicos, não pode ser alcançada sem atribuir às necessidades seu devido valor enquanto objeto de estudo. Isto se justifica porque as necessidades dão às metas seu potencial psicológico, na medida em que explicam os processos reguladores que dirigem as pessoas ao seu alcance (DECI; RYAN, 2000).

De modo semelhante a outras abordagens teóricas, a Teoria da Autodeterminação diferenciou o conceito de comportamento dirigido a uma meta do conteúdo de meta. Em outras palavras, procurou-se distinguir os processos regulatórios, por meio dos quais as metas fixadas são alcançadas, do objetivo da meta ou por que se quer realizar esta meta. Nesse caso, distinguem-se os tipos de regulações comportamentais intrínseca e extrinsecamente motivadas (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008). Na Teoria da Autodeterminação, a competência, a autonomia e o pertencimento são três necessidades psicológicas consideradas essenciais para compreender o conteúdo das metas e seus respectivos processos regulatórios.

Com o objetivo de esclarecer as raízes teóricas que fundamentam a importância das necessidades psicológicas, dois autores de diferentes tradições da psicologia serão apresentados, a fim de que o conceito das necessidades possa ter sua dimensão melhor compreendida para a futura discussão.

Duas diferentes tradições da psicologia empírica da motivação utilizam o conceito de necessidades. Na psicologia experimental, Hull (1943 apud DECI; RYAN, 2000) sugeriu que a tarefa da psicologia seria entender o comportamento, ligando-o às necessidades primárias do organismo e às condições ambientais relevantes para a sua manifestação. Ele especificou um conjunto de necessidades psicológicas inatas, como, por exemplo: de comida, de água e de sexo, que seriam responsáveis por gerar os impulsos que dirigiriam o organismo para a ação, com vistas à satisfação e à manutenção da saúde. A aprendizagem resultaria da associação entre o comportamento e a diminuição ou extinção da tensão e, desse modo, os estados de tensão e a associação estímulo-resposta seriam a referência para prever comportamentos subsequentes.

Murray (1938 apud DECI; RYAN, 2000), na tradição das teorias da personalidade, propôs que a necessidade é uma força que pode ter origem no interior ou no exterior da pessoa, que organiza e orienta os mais diferentes processos psicológicos, tais como: a memória, o pensamento, a percepção, a ação, entre outros. Isto é, as necessidades organizam o modo como as pessoas percebem, sentem, pensam, recordam e se comportam. Sua definição foi considerada tão abrangente que praticamente qualquer coisa que movesse uma pessoa para fazer algo se encaixaria na categoria de necessidade, recebendo, por isso, muitas críticas.

Pelo fato de também focalizar o conceito de necessidade em estudos atuais, a Teoria da Autodeterminação tem sido comparada às teorias das tradições de Hull e Murray, com o intuito de encontrar pontos de concordância ou de desacordo entre elas. Embora estas antigas teorias não estejam representadas como embasamento para as pesquisas motivacionais contemporâneas, elas fornecem uma diferenciação proveitosa, pois, explicitamente, consideram o conceito de necessidades definindo-o claramente. Tal definição é importante para o desenvolvimento teórico e empírico de uma área do conhecimento, como a motivação, para a qual se observa a utilização de uma grande quantidade de conceitos, muitas vezes mal empregados, utilizados com significados opostos ou, em outras situações, o mesmo conceito definindo fenômenos diferentes (SKINNER, 1996).

Para a Teoria da Autodeterminação, as necessidades são nutrientes inatos, cuja satisfação é essencial para o crescimento psicológico, a integridade e o bem estar. Isto

supõe uma trajetória humana fundamental para a vitalidade, a integração e a saúde. Além disso, compreende que esta tendência organísmica será efetivada na medida em que os nutrientes apropriados estejam disponíveis. Por outro lado, levará a resultados psicológicos negativos em condições de ameaça ou de frustração, ou seja, as necessidades humanas especificam as condições associadas com o funcionamento mais eficaz (DECI; RYAN, 2000).

Cada uma das três necessidades (de competência, de autonomia e de vínculo) é essencial para o desenvolvimento ótimo, não podendo ser excluída ou negligenciada sem acarretar consequências negativas. No contexto escolar, quando satisfeitas por meio de ações do professor, observa-se no estudante envolvimento ativo, emoções positivas e crescimento psicológico saudável (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

Esta recomendação não pode ser feita para a maioria das necessidades psicológicas que foram estudadas. Por exemplo, na tradição de Murray (1938 apud DECI; RYAN, 2000) as pessoas podem alcançar a integridade e a saúde psicológicas sem terem satisfeitas necessidades consideradas relevantes, como as de poder, de ganância ou de autohumilhação. Para a Teoria da Autodeterminação, ao contrário, a saúde psicológica, o desenvolvimento saudável e o bem estar exigem a satisfação de todas as três necessidades; uma ou duas não é o suficiente (DECI; RYAN, 2000)

A Teoria da Autodeterminação sustenta que as necessidades psicológicas podem ser identificadas observando as consequências psicológicas positivas resultantes de situações que permitem sua satisfação e as consequências negativas resultantes de situações em que são frustradas.

### **3.1.1 Teoria das necessidades e a motivação intrínseca**

No começo dos anos 70, quando a teoria operante ainda tinha uma grande força na psicologia empírica, alguns pesquisadores começaram a explorar o conceito de motivação intrínseca. Atividades intrinsecamente motivadas foram definidas como aquelas que o indivíduo acha interessante e realiza mesmo na ausência de recompensas ou outras consequências externas. O conceito de motivação intrínseca é coerente com a proposição de White (1975) de que as pessoas frequentemente se envolvem em atividades simplesmente para experimentar a eficácia ou a competência e, também, com as proposições de deCharms

(1984), a respeito da propensão motivacional primária dos seres humanos para se sentirem como agentes causais de suas próprias ações.

Deci e seus colaboradores, na década de 70, procurando relacionar o que havia sido descoberto até então no campo da motivação, propuseram que os comportamentos intrinsecamente motivados seriam baseados nas necessidades das pessoas de se sentirem competentes e autodeterminadas (DECI; RYAN, 2000).

Nos primeiros trabalhos realizados naquela perspectiva, a definição de motivação intrínseca evidenciava reações às teorias comportamentais dominantes na época. Em resposta às reivindicações de Skinner (1953), de que todos os comportamentos aprendidos são uma função dos reforços, os proponentes da Teoria da Autodeterminação afirmaram que os comportamentos intrinsecamente motivados não dependem das consequências externas à atividade, porque realizá-la é, em si mesmo, intrinsecamente recompensador. Em resposta às reivindicações de Hull (1943 apud DECI; RYAN, 2000), de que todos os comportamentos adquiridos derivam da satisfação de necessidades fisiológicas básicas, os comportamentos intrinsecamente motivados foram considerados como decorrentes da satisfação de necessidades psicológicas básicas. Os dois aspectos da definição são complementares: a idéia de que alguns comportamentos são interessantes e não exigem reforços fornece definições operacionais úteis para os comportamentos intrinsecamente motivados, e a idéia de necessidades psicológicas indica o conteúdo dos processos motivacionais envolvido com a manutenção desse tipo de comportamento.

Em síntese, na perspectiva da Teoria da Autodeterminação, a motivação intrínseca pressupõe um organismo naturalmente ativo necessitando de nutrientes para funcionar efetivamente. A motivação intrínseca diz respeito ao envolvimento ativo em tarefas que as pessoas consideram importantes e que promovem o crescimento. Tais atividades são caracterizadas pela novidade e pelos desafios ótimos. As pessoas se tornam mais ou menos interessadas nas atividades em função do grau de satisfação das necessidades, que elas experimentam enquanto realizam a tarefa. Assim, experiências de competência e autonomia são essenciais para a ocorrência de motivação intrínseca, mas, conceitualmente, a proposição das duas necessidades não é suficiente para a definição de motivação intrínseca.

Como assinalado anteriormente, a Teoria da Autodeterminação afirma que para o aumento da qualidade da motivação é essencial a satisfação de três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e pertencimento.

A *necessidade de autonomia* é, por definição, a percepção do comportamento como sendo próprio, voluntário ou, ainda, o indivíduo é livre de pressões

externas, sente-se como origem e pode decidir livremente sobre o rumo de suas ações. Estudos citados por Deci e Ryan (2000) demonstraram que oferecer recompensas para a realização de uma atividade, que naturalmente o indivíduo faria, prejudicaria seu envolvimento posterior na mesma tarefa. Isto porque o recebimento da recompensa seria percebido como controle externo, interferindo de modo negativo no sentimento de origem da ação. A autonomia é, portanto, considerada fundamental para a ocorrência de motivação intrínseca. Os resultados de alguns estudos, citados por Deci e Ryan (2000), mostraram que eventos como ameaças, fiscalização, avaliação e cobranças de prazo resultaram na diminuição da motivação intrínseca, isto porque tais eventos sinalizaram um deslocamento para um *locus* de causalidade externo. No entanto, foi também observado que alternativas de escolha e reconhecimento das experiências internas do indivíduo apontariam para um *locus* de causalidade interno, aumentando a motivação intrínseca e a confiança do indivíduo em seu próprio desempenho. Também foram indicados efeitos positivos da promoção da autonomia na criatividade, na flexibilidade cognitiva e na aprendizagem conceitual dos estudantes.

Embora a idéia de um deslocamento da percepção do *locus* de causalidade (PLOC) tivesse sido útil para explicar o aumento da motivação intrínseca e desempenho efetivo, seu impacto na motivação e comportamento não estava totalmente esclarecido. Deci et al. (1981) ligaram o PLOC às necessidades das pessoas de se sentirem autônomas, sugerindo que os eventos contextuais afetam a motivação intrínseca e a qualidade do funcionamento porque influenciam a percepção de autonomia enquanto a pessoa realiza uma atividade. Estratégias motivacionais, tais como oferecer recompensas ou apresentar ameaças minam a autonomia percebida e, assim, diminuem a motivação intrínseca, resultando em menor criatividade e desempenho, entre outros. Ao contrário, quando se promove a autonomia pode-se aumentar o senso de autoiniciação, ou seja, permitir que o indivíduo se sinta origem (deCHARMS, 1984).

Alguns estudos recentes acerca da motivação intrínseca mostram o papel mediador da percepção de autonomia. Um experimento feito por Reeve e Deci (1996) analisou os efeitos da competição na motivação intrínseca dos participantes em uma atividade de resolução de quebra-cabeças. Os resultados indicaram que pessoas, pressionadas a vencer – pelo estabelecimento de uma competição dentro de um contexto controlador –, tiveram menos motivação intrínseca do que a competição dentro de um contexto não controlador. Além disso, a percepção dos participantes de sua própria autonomia foi mediadora deste efeito. Estudos realizados em escolas e em organizações de trabalho (DECI; RYAN, 2000) ampliaram o conhecimento obtido por meio da realização de experimentos em laboratório,

pois revelaram, em situações do mundo real, que a promoção da autonomia, comparada com o controle, foi associada a resultados mais positivos, incluindo maior motivação intrínseca, aumento da satisfação e crescimento do bem estar.

A *necessidade de competência* refere-se ao sentimento de eficácia no relacionamento com o ambiente, com exercício das capacidades e das habilidades para a superação de desafios. Este conceito tem origem nos trabalhos de White (1975), que utilizou o termo motivação para *competência* para definir a capacidade do organismo de interagir satisfatoriamente com o seu ambiente. Na perspectiva da Teoria da Autodeterminação, experimentos mostraram que dar *feedback* positivo aumenta a motivação intrínseca, comparado a não fornecer *feedback* (DECI; RYAN, 2000) e que *feedback* negativo diminui a motivação intrínseca em comparação a nenhum *feedback*, sugerindo que eventos como o *feedback* positivo são percebido como sinal de eficiência e, desse modo, fornecem satisfação da necessidade para a competência, aumentando assim a motivação intrínseca. Por outro lado, eventos como o *feedback* negativo, que reportam à ineficiência, tendem a frustrar a necessidade de competência, diminuindo, em decorrência, a motivação intrínseca.

Estudos adicionais, citados por Deci e Ryan (2000), revelaram que o *feedback* positivo tem o efeito de aumentar a motivação intrínseca somente quando os indivíduos se sentem responsáveis pelo desempenho competente ou quando é dado de maneira que não apague seus sentimentos de autonomia. Assim, parece que as situações ótimas para a motivação intrínseca são aquelas que permitem a satisfação das necessidades para a autonomia e a competência, circunstâncias denominadas informacionais.

Alguns estudos que analisaram os efeitos da competição na percepção da capacidade dos alunos mostraram resultados interessantes. De acordo com tais estudos, o resultado imediato de um clima de competição na sala de aula é a indução dos alunos para a comparação social, de tal modo que o desempenho pessoal é medido em relação ao do outro e não em relação aos desempenhos anteriores de cada aluno. Ocorre uma deterioração do relacionamento social entre os alunos, com o decréscimo de ações cooperativas, visto que o outro agora é o opositor, o concorrente, e não mais o colega (BZUNECK; GUIMARÃES, 2004b)

Segundo Bzuneck e Guimarães (2004b), um clima competitivo gera nos alunos percepções interpessoais definidas, ou seja, aquele que vence acredita que merece a recompensa, enquanto que o perdedor percebe-se com capacidade inferior e, por isso, não merece prêmio algum. Além disso, os alunos em situações competitivas desconsideram seus desempenhos anteriores como possível referência para avaliação dos desempenhos atuais, e

tendem a desqualificar o esforço como sendo fator responsável pelo resultado, atribuindo o sucesso à sorte ou inteligência, fatores estes independentes de seu controle. Em suma, na competição o importante é vencer, é estar em primeiro lugar, mas, no entanto, em primeiro lugar só cabem alguns poucos e não todos, e o sucesso de vencer não está totalmente sob controle pessoal, tendo em vista que outros fatores, como a capacidade, as intenções e o empenho dos outros concorrentes, estão envolvidos no processo. Em situações de aprendizagem, nas quais a competição é usada comumente, o aluno é levado a questionar a própria capacidade e a considerar o esforço como sendo desnecessário ou ineficaz. Segundo os mesmos autores, a sociedade em que vivemos tem valorizado mais a capacidade do que o esforço, o que possibilita uma associação entre a capacidade e os resultados desempenhados.

Pesquisas na área da motivação intrínseca, citadas por Deci e Ryan (2000), descobriram que eventos, tais como recompensas que enfatizam o *locus* de causalidade externo, tendem a minar a motivação intrínseca, enquanto que eventos, tais como a escolha, que promovem um *locus* de causalidade interno, favorecem o aumento da motivação intrínseca. Além disso, eventos tais como o *feedback* negativo, que promove a percepção de incompetência, tendem a minar a motivação intrínseca, enquanto que eventos, como a apresentação de *feedback* positivo, que fortalece a percepção de competência, favorecem a motivação intrínseca. Vale ressaltar que a percepção de competência tem efeitos positivos sobre a motivação intrínseca quando o indivíduo sente-se responsável pelo desempenho eficaz, ou seja, não basta se perceber competente, esta percepção deve ocorrer em ambiente de promoção de autonomia.

A terceira necessidade psicológica básica, *pertencimento*, refere-se ao estabelecimento de vínculos seguros e confiáveis com os outros e, ainda, a sentir-se emocionalmente envolvido em relacionamentos que requerem atenção. No contexto escolar, esta necessidade permite aos alunos desenvolverem a motivação para o relacionamento autêntico com outras pessoas.

Embora a autonomia e a competência tenham sido consideradas as mais importantes influências para a motivação intrínseca, a teoria e a pesquisa sugerem que o *pertencimento* desempenha um papel relevante, embora um pouco distante, na manutenção da motivação intrínseca. Em bebês e crianças pequenas, a motivação intrínseca pode ser percebida nos comportamentos exploratórios, os quais ocorrem com maior frequência quando os mesmos sentem-se seguramente vinculadas com seus pais (DECI; RYAN, 2000).

A Teoria da Autodeterminação afirma que a motivação intrínseca será mais provável em contextos caracterizados por um sentimento de vínculo seguro e, especificamente

em situações escolares, pesquisadores da área encontraram maior motivação intrínseca nos estudantes que tinham professores calorosos e atenciosos (DECI; RYAN, 2000). Todavia, na opinião de tais pesquisadores, existem situações em que o vínculo é menos importante para a motivação intrínseca do que a autonomia e a competência. As pessoas, frequentemente, envolvem-se em comportamentos intrinsecamente motivados quando estão sozinhas, sugerindo que a segurança, em pelo menos algumas relações interpessoais, pode não ser necessária para manter a motivação intrínseca. No entanto, uma base de relacionamento seguro aparece como pano de fundo para a motivação intrínseca, um senso de segurança que torna a expressão da tendência inata de crescimento mais provável de ocorrer. Outro aspecto importante é que a satisfação da necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos facilita a internalização dos valores e regulações externas, essencial para a progressão no *continuum* de autodeterminação, descrito a seguir, na Teoria da Integração Organísmica.

### **3.2 TEORIA DA INTEGRAÇÃO ORGANÍSMICA**

Esta mini teoria, elaborada a partir da Teoria da Autodeterminação, propõe que as regulações externas podem ser internalizadas e transformam-se em regulação internas. Desse modo, a motivação extrínseca pode se tornar uma motivação autodeterminada. A presente teoria sugere a existência de um *continuum* de autodeterminação que varia da desmotivação até a motivação intrínseca. Segundo Reeve, Deci e Ryan (2004), os estudantes são naturalmente inclinados a internalizar os aspectos sociais que os rodeiam e, eventualmente, a integrar os valores e os modos de comportamento ao seu próprio sistema.

Seguindo as definições iniciais e mais disseminadas, a motivação extrínseca é aquela em que o indivíduo age em resposta a algo externo à atividade, ou seja, trabalha para receber recompensas, elogios, reconhecimento ou para demonstrar competência naquela atividade. Em contraposição, a motivação intrínseca aconteceria quando a ação fosse totalmente autodeterminada, de tal modo que a atividade é realizada com um fim em si mesma, não havendo necessidade de ameaças ou de recompensas pela sua realização. Nessa perspectiva, efeitos positivos e adaptadores eram relacionados à motivação intrínseca e, por outro lado, envolvimento menos duradouros e piores resultados de desempenho à motivação extrínseca. No entanto, o que se revelava nas pesquisas era que um comportamento regulado por consequências externas também resultava em desempenho de qualidade, aprendizagem

em nível profundo de processamento, persistência, entre outros indicadores de motivação (DECI; RYAN, 2000).

Com o amadurecimento teórico e com os resultados de investigação empírica começa a ser questionada essa concepção dicotômica dos dois tipos de motivação. Considerou-se, então, que a motivação extrínseca poderia envolver uma ação intencional, que seria regulada de maneiras diferentes, dependendo da internalização feita pela pessoa das regras ou dos valores colocados externamente. Para tanto, foram propostos quatro tipos de regulações do comportamento, resultando em quatro tipos progressivamente mais autônomos de motivação extrínseca: por regulação externa, introjetada, identificada e integrada. O *continuum*, acrescido da desmotivação e motivação intrínseca, é apresentado no Quadro 1.

<b>Comportamento</b>	ausência de motivação					autodeterminado
<b>Motivação</b>	Ausência de Motivação		Motivação Extrínseca			Motivação Intrínseca
<b>Estilos Reguladores</b>	Sem regulação	Regulação Externa	Regulação Introjetada	Regulação identificada	Regulação integrada	Regulação Intrínseca
<b>Lócus de causalidade percebido</b>	Impessoal	Externo	Algo Externo	Algo Interno	Interno	Interno
<b>Processos Reguladores</b>	Ausência de intenção, desvalorização, falta de controle	Submissão, recompensas externas e punições	Autocontrole, ego envolvimento, recompensas internas e punições	Importância pessoal, valorização consciente	Concordância, consciência, síntese com o <i>eu</i>	Interesse, prazer e satisfação inerente

**Quadro 1** – *Continuum* de autodeterminação, tipos de motivação com seus lócus de causalidade e processos correspondentes

Fonte: (DECI; RYAN, 2000)

A desmotivação, ponto inicial do *continuum*, é um tipo de envolvimento caracterizado pela ausência de intenção ou motivação. A motivação extrínseca por regulação externa representa o nível menos autônomo de motivação extrínseca. Nesse caso, a pessoa age para obter os benefícios que a situação pode lhe trazer ou para evitar consequências desagradáveis. Como exemplos dessa situação, temos: uma criança que arruma a cama para

poder assistir televisão ou um estudante que lê um livro para entregar um resumo para o professor. O foco de atenção está no fim, no resultado da atividade, e não no processo.

Indivíduos que agem de acordo com a motivação extrínseca por regulação introjetada tendem a sentir culpa por seu comportamento ou medo de romper com o grupo. Apesar de já ser entendida como algo interno, ainda são necessários estímulos externos para a realização da tarefa. No entanto, tais estímulos não são concretos, pois a regulação já foi, de algum modo, internalizada pela pessoa, apesar de a mesma não percebê-la ou integrá-la ao conjunto de valores pessoais. É considerada pouco estável, mas, mesmo assim, já é um avanço em relação ao nível anterior. Um exemplo deste comportamento é o estudante que permanece em sala de aula para evitar ser avaliado como relapso pelo professor. Segundo Bzuneck e Guimarães (2007), essas duas primeiras formas de regulação do comportamento não são autodeterminadas ou autônomas, mas correspondem a formas de motivação controlada, sendo a primeira por controles externos e a segunda por controles internos.

Na motivação extrínseca por regulação identificada, o indivíduo aceita a regulação como pessoal pelo fato de se identificar com as exigências ou regras apresentadas para a realização da atividade. Este nível já é mais autônomo que os dois anteriores. Por exemplo, o aluno pode gostar de matemática por que o professor é simpático, atencioso, o que leva a acreditar que o que ele pensa é interessante ou importante. Também pode se envolver em atividades com cujos objetivos concorda ou se identifica.

O tipo mais autodeterminado de motivação extrínseca é por regulação integrada. Nele, os estímulos externos são encarados como fonte e apoio para realização de tarefas. O comportamento resultante é praticamente similar ao da motivação intrínseca, ou seja, existem: esforço, persistência, criatividade e processamento profundo das informações. Neste caso, o indivíduo não age por coerção, os estímulos externos regulam o comportamento, mas a sua internalização foi total, as regras ou valores externos foram integrados ao *self*. No entanto, diferente da motivação intrínseca, a regra externa está presente, ou seja, a pessoa não realizaria a atividade caso não houvesse a exigência externa. Por exemplo, um médico que tem paixão por sua profissão, trabalha em um hospital e recebe um salário por seu trabalho, provavelmente se ele parasse de receber o salário não trabalharia mais naquele hospital.

Os dois últimos níveis da motivação extrínseca muito se assemelham à motivação intrínseca, pois já prevêm iniciativa interna em relação a uma determinada atividade. Na escola, nem sempre é possível proporcionar um ambiente que estimule a motivação intrínseca do aluno. No entanto, a promoção das formas autoreguladas, identificadas

e integrada, já representa um avanço na direção de uma motivação qualitativamente mais adequada que proporcione bom desenvolvimento e aprendizagem.

### 3.3 TEORIA DA AVALIAÇÃO COGNITIVA

Esta mini teoria estuda como os eventos externos afetam a motivação intrínseca. Quando o ambiente externo ou as condições sociais ameaçam a satisfação das necessidades psicológicas básicas do indivíduo, a motivação intrínseca pode ser prejudicada. Os eventos externos, nesta perspectiva, podem ter dois aspectos funcionais, um aspecto controlador e um aspecto informacional.

O aspecto controlador é aquele que pressiona o aluno a ter um determinado comportamento ou a atingir um resultado imposto. Estes eventos prejudicam a motivação intrínseca porque ameaçam a satisfação da necessidade de autonomia. Sendo assim, ao perceber que está sob uma situação altamente controlada, o aluno tende a diminuir sua motivação intrínseca. O aspecto informacional, por sua vez, é aquele que, de modo não controlador, transmite algum tipo de *feedback* (positivo ou negativo). Tende a favorecer a motivação intrínseca quando oferece afirmações sobre a competência e a prejudica quando as informações apontam para a incompetência da pessoa para realizar aquela atividade específica. Assim, pode-se prever o nível de motivação a partir do ambiente interpessoal no qual estes eventos externos são administrados: controlador ou informacional.

As recompensas externas, nessa linha de análise, poderiam representar os dois aspectos, dependendo da situação. Desse modo, os resultados de sua utilização em situações de aprendizagem poderiam ser negativos, caso o ambiente fosse, de modo prevalente, controlador. Em outras palavras, oferecer recompensas em um ambiente no qual o controle é a principal forma de interação seria prejudicial à motivação intrínseca. Estudiosos afirmam que a opção pela estratégia de oferecer recompensas para a realização de algum tipo de comportamento tem sido amplamente utilizada na sociedade. Segundo Newby (1991), principalmente em sala de aula, é simples utilizar tais estratégias, seus resultados são imediatos e as recompensas são reconhecidas mesmo por crianças bem pequenas. Grande parte desta educação mediante “barganhas” deve-se, de acordo com Salisbury-Glennon e Stevens (1999), à crença que os professores têm de que a única possibilidade de intervenção na motivação dos alunos se dá através de recompensas e de pressões externas.

Os resultados de estudos realizados nos últimos 30 anos indicaram que a motivação intrínseca é prejudicada nas condições de *recompensas materiais ou concretas*. Isto é, quando uma recompensa é oferecida com aspecto controlador, caso seja esperada pela pessoa durante a execução da tarefa, se são contingentes ao envolvimento na tarefa ou quando são oferecidas a uma pessoa que faria uma atividade de qualquer modo. Já *as recompensas verbais*, na avaliação das pesquisas sobre o tema, tiveram um efeito mais ameno e até mesmo de promoção da motivação intrínseca. (LEPPER; HENDERLONG; IYENGAR, 2005).

Segundo os mesmos autores, quatro estratégias diminuiriam o impacto das recompensas externas na motivação intrínseca: as recompensas devem ser oferecidas de modo não contingente ao envolvimento e desempenho na tarefa; seu uso de forma inesperada pode influenciar positivamente a motivação intrínseca; as recompensas sociais são menos lesivas do que as materiais e as recompensas que apóiam e reforçam o senso de competência beneficiam a motivação.

### **3.4 TEORIA DA ORIENTAÇÃO DE CAUSALIDADE**

A última mini teoria, elaborada na perspectiva da Teoria da Autodeterminação, descreve as orientações persistentes da personalidade e sua influência sobre a qualidade da motivação dos indivíduos. A orientação de causalidade reflete o quanto há de autodeterminação na personalidade do indivíduo (REEVE; DECI; RYAN, 2004). De acordo com ela existem dois tipos básicos de orientação: a controladora e a autônoma.

Em sala de aula, alguns estudantes adotam uma orientação que permite que seus comportamentos sejam iniciados, mantidos e guiados pela autodeterminação. Quanto mais os estudantes regulam-se de acordo com suas necessidades, interesses e valores, mais eles adotam uma orientação de causalidade autônoma.

Entretanto, outros estudantes apresentam uma orientação envolvendo seus comportamentos iniciados e mantidos por incentivos ambientais, guias sociais e controles internos contingentes à auto-estima. Quando os estudantes contam com forças controladoras para guiar seus planos e comportamentos, adotam uma orientação de causalidade controladora (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

Indivíduos com alta orientação autônoma são motivados principalmente pela motivação intrínseca e pelos tipos autônomos de motivação extrínseca. Suas

necessidades básicas, seus interesses pessoais e valores são integrados para regularem seus comportamentos. Este tipo de orientação aponta para uma história de vida e de desenvolvimento, que revelam um apoio sócio-cultural que fortaleceu as percepções de autonomia e competência.

Indivíduos com alta orientação controladora são motivados fundamentalmente pelas regulações externa e introjetada, contam principalmente com recompensas e reprimendas ambientais, direções sociais, crenças e valores que foram introjetados, mas não pessoalmente endossados.

A qualidade da motivação dos estudantes, conforme propõe a Teoria da Autodeterminação, depende do sucesso nos processos de internalização de valores e regras internas. Tal sucesso depende, em grande medida, das ações do professor, ações estas que organizam o ambiente de aprendizagem na escola.

A teoria da autodeterminação prevê que um indivíduo com motivação autônoma apresenta *locus interno*, liberdade psicológica e possibilidade de escolha, ou seja, percebe-se como origem da ação, com vontade de agir e com flexibilidade para escolher quando, como e de que maneira realizar as atividades (DECI; RYAN, 1985; REEVE; NIX; HAMM, 2003). Sendo autonomia e controle constructos amplamente discutidos no meio acadêmico e por obterem significados que, por vezes, parecem se contrapor, a seguir serão apresentadas as principais definições encontradas na literatura da área de psicologia.

Inicialmente, a falta de clareza na definição terminológica dos constructos de controle e autonomia gera uma confusão e, porque não dizer, atraso nas pesquisas que os envolvem. Skinner (1996), referindo-se ao constructo de controle, alerta que o vasto número de termos empregados nas definições apresentadas nos relatos de pesquisa ou nos textos teóricos, disponíveis na literatura, provoca uma confusão teórica sobre os limites do tópico controle, sobre as interrelações entre os constructos e, também, acerca de qual constructo pode ser apropriadamente incluído nos estudos sobre controle.

Outro aspecto relevante é que os diferentes nomes usados para denominar um mesmo constructo interferem nas descobertas realizadas em pesquisas. Ou seja, descobertas feitas sobre um constructo com um determinado nome podem nunca ser integradas a outras feitas sobre o mesmo constructo, apenas definido de outro modo. Como exemplo disso, Skinner (1996) cita o constructo de *locus de controle* – percepção de que o resultado está sob o controle pessoal ou externo – e de percepção de não contingência – os resultados não são percebidos como vinculados às ações da pessoa. Ambos se referem a ações próprias e aos resultados delas decorrentes. No entanto, as descobertas propiciadas pelas

investigações empíricas raramente são consideradas na mesma revisão, prejudicando o avanço desta área de conhecimento.

Em outra situação, quando um mesmo constructo é usado para significar diversos fenômenos, põem-se em cheque os resultados encontrados em pesquisas que o utilizaram. Muitos pesquisadores passam a julgar tais resultados como inconsistentes ou contraditórios, enquanto que na realidade não são os resultados que são problemáticos, mas sim a definição, ou melhor, a falta de uma definição.

A multiplicação das pesquisas que utilizaram o controle tornou ainda mais difícil reunir e definir todos os constructos existentes vinculados a ele. Skinner (1996) procurou construir um guia sobre os constructos de controle. Segundo a autora, as primeiras iniciativas para a criação de listas de definições surgiram no começo da década de 80, com Chanowitz e Langer. Estes pesquisadores catalogaram constructos em uso, tais como controle percebido, controle real, controle cognitivo, controle comportamental, controle decisional, controle interpessoal, controle pessoal, autocontrole, predição e controle e ilusão de controle. Rodin (1990 apud SKINNER 1996) acrescentou a esta lista nomes como autodirecionamento, escolha, decisão livre, agência, domínio, autonomia, autoeficácia, autodeterminação. Qualquer lista que buscasse abranger todos os constructos relativos ao controle seria exaustiva.

Para tanto, Skinner (1996) propõe duas distinções básicas para formar uma estrutura que sustente os diferentes constructos de controle. A primeira distingue três aspectos do controle: controle objetivo (controle real ou aquele que a pessoa objetivamente tem); controle subjetivo (percepção de controle, nem sempre real) e experiências do controle (refere-se ao sentimento da pessoa enquanto interage com ambiente, procurando produzir um resultado desejado ou evitar um resultado indesejado). A segunda distingue entre *agentes* – os indivíduos ou grupos que exercem controle –, *meios* – os procedimentos necessários para exercer o controle – e *fins* – os resultados desejados e indesejados obtidos no exercício do controle exercido. Com base nestas distinções, Skinner construiu uma estrutura de classificação dos constructos de controle, conforme o Quadro 2.

AGENTES	MEIOS	FINS
	CATEGORIAS	DIMENSÕES
<i>Self</i>	Ações (comportamentos, respostas ou esforço)	Interno x externo
Pessoal	Atribuições (habilidades, personalidade ou disposição genética)	Estável x instável
Outros	Dificuldade da tarefa	Controlável x incontrolável
	Poder exercido por outros (como professores ou médicos)	Global x específico
	Sistemas ou instituições	Intencional x não intencional
	Fatos, possibilidades, sorte, Deus, ou forças sobrenaturais	Fixo x maleável
		Benevolente x malevolente
		Resultados
		Performance
		Causas
		Consequências
		Sintomas
		Cursos da ação
		Reação pessoal, emoções e probabilidades
		Efeito sobre os outros
		Processo
		Agenda

**Quadro 2** – Tipos de agentes, meios e fins incluídos no constructo de controle percebido

Fonte: (SKINNER, 1996)

O termo controle tem uso particularmente específico na teoria da autodeterminação, estando relacionado à necessidade de competência. A necessidade de competência, como já assinalada, promove e sustenta as interações dos indivíduos com seu contexto e fornece os sentimentos de eficácia que resultam das experiências de controle. As experiências individuais acumuladas destes tipos de interações, combinadas a suas interpretações de sucessos e fracassos, tornam-se cristalizadas como percepções pessoais de controle. No entanto, a idéia de uma necessidade psicológica para a competência como uma fonte motivacional é distinta do controle objetivo, subjetivo ou da própria experiência de controle.

A necessidade por competência é confundida frequentemente com a necessidade por autonomia ou autodeterminação e, por esta razão, o constructo *percepção de controle* é frequentemente confundido com os sistemas de crenças que resultam das experiências de autonomia, tais como o *locus de causalidade*. Concordando com os principais pesquisadores da área da motivação intrínseca (SKINNER; CONNELL; WELLBORN, 1990; deCHARMS, 1984; DECI; RYAN, 1985), Skinner (1996) afirma que constructos relativos à autonomia estão fora do domínio apropriado do controle. Mais especificamente, a necessidade por autonomia ou a autodeterminação refere-se ao desejo inato de experimentar o verdadeiro eu como a origem de suas próprias ações (deCHARMS, 1984; DECI; RYAN, 1985), que é distinta da necessidade por competência (desejo do indivíduo de se experimentar como eficaz em produzir ou impedir resultados desejados e indesejados).

Embora em alguns dicionários as definições de autonomia e independência se sobreponham, a teoria da autodeterminação, explicitamente, utiliza-se de uma definição

diferenciada dos usos tradicionais do termo autonomia, tanto em sua construção teórica quanto em seus estudos empíricos (DECI; RYAN, 2000). Nesta perspectiva, o oposto de autonomia não é dependência, mas sim heteronomia. Na heteronomia, as ações são experimentadas como controladas por forças externas ao *self* ou são aquelas em que o indivíduo sente-se pressionado a comportar-se de maneiras que contrariam seus valores ou interesses (CHIRKOV et al., 2003).

Em suma, para a teoria da autodeterminação, o constructo de controle embasa a idéia de competência. Ou seja, o indivíduo percebe-se no controle de suas ações para obter os resultados desejados. Caso haja percepção de competência, haverá terreno para a motivação intrínseca ou para as formas autônomas de motivação extrínseca. Além disso, o constructo de controle serve como referência para definir um dos estilos motivacionais de professores, o estilo controlador, no qual a pessoa age de modo a provocar no outro comportamentos que levem a resultados por ela desejados. Como já descrito, este estilo de interação geram um tipo de motivação controlada e prejuízo para a motivação intrínseca e para os tipos autodeterminados de motivação extrínseca. Por outro lado, quando se trata do conceito de autonomia, nesta abordagem teórica não é compatível a idéia de controle, porque está se referindo a um *locus* de causalidade, interno ou externo, e não a um *locus* de controle.

### **3.5 O ESTILO MOTIVACIONAL DOS PROFESSORES**

Para este estudo, um conceito básico utilizado é o de estilo motivacional. A teoria da autodeterminação identifica três fontes de influência no estilo motivacional de um indivíduo. A primeira refere-se às tendências pessoais de orientação para o controle ou para a autonomia. Para a Teoria da autodeterminação, o estilo motivacional é parte integrante da personalidade, ou seja, algumas pessoas teriam personalidades orientadas para o controle de outras (p.e. pessoas autoritárias). Em contrapartida, existiriam pessoas que, prevalentemente, estabeleceriam interações pessoais de favorecimento à autonomia.

A segunda fonte é o aprendizado, isto é, a promoção de autonomia é um estilo interpessoal composto também por habilidades adquiridas (REEVE, 1998). Nesse sentido, um estilo controlador requer, além das características de personalidade, o aprendizado de diversas habilidades de modificação do comportamento de outras pessoas que foram fortalecidas pelo sucesso de seu uso. Do mesmo modo, promover a autonomia de

outras pessoas também requer habilidades particulares, tais como tomar a perspectiva das outras pessoas, reconhecer sentimentos, usar uma linguagem não controladora, entre outras.

Finalmente, a terceira fonte é o contexto social no qual este indivíduo está imerso. Por exemplo, quando um professor sente-se pressionado pelos seus superiores, frequentemente reage pressionando seus alunos. Frente a turmas numerosas, ou dependendo da faixa etária dos alunos, mesmo um professor com uma propensão à promoção de autonomia pode apresentar-se de modo controlador (REEVE, 1998). Em síntese, o estilo motivacional é decorrente de características de personalidade, mas é passível de modificação devido à aprendizagem e a influências sócio-contextuais.

Para os proponentes da Teoria da Autodeterminação, comumente as pessoas não se apresentam nas suas interações como totalmente controladoras ou promotoras de autonomia. Propõe-se que o estilo motivacional pode ser conceitualizado por meio de um *continuum*, que varia de altamente controlador, com dois níveis moderados de controle e de autonomia, até o altamente promotor de autonomia (DECI et al., 1981; GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2003). Observa-se que a proposta é semelhante aos tipos de motivação extrínseca, descritos anteriormente. Por isso, a seguir serão apresentadas as definições dos estilos e sua correspondência com os tipos de motivação dos alunos. Vale ressaltar que essa relação não é descrita claramente pelos proponentes da teoria, no entanto suas definições permitem pressupor a vinculação.

Os professores que assumem um estilo motivacional controlador estabelecem, para seus alunos, formas específicas de comportamentos, de sentimentos ou de pensamentos, criando em sala de aula um clima de baixa liberdade. Interferem na autodeterminação dos estudantes, pois tendem a convencê-los a aderir aos seus valores, crenças e regras que, no conjunto, definem o que os estudantes devem fazer. Oferecem estímulos extrínsecos e utilizam a linguagem controladora para moldar os alunos como eles querem. São ainda características deste estilo: mostrar aos alunos a resposta certa; comunicar verbalmente as respostas certas, sem que os alunos tenham se esforçado para pensar; comunicar-se utilizando diretivas e comandos; utilizar verbos no imperativo, ameaças e punições; fazer perguntas de maneira controladora (REEVE; DECI; RYAN, 2004). Tal estilo de interação promoveria nos alunos a motivação extrínseca por regulação externa, que é definida como a forma menos autodeterminada da motivação extrínseca. É o exemplo instrumental clássico, ou seja, o comportamento é controlado por eventos externos, ameaças de punições ou promessas de recompensas. Neste estilo de regulação, o estudante buscaria razões externas, como pressões, incentivos ou recompensas, para justificar seu envolvimento:

“posso ter problemas se não o fizer”. É um tipo frágil de motivação, com baixa possibilidade de manutenção e transferência, desaparecendo após a retirada da consequência.

No estilo motivacional moderado controlador, o professor identifica uma solução e encoraja sua implementação por apelar ao senso internalizado de “obrigação” do aluno ou acenando para o que os demais achariam correto. Implementa nos alunos, desse modo, uma motivação extrínseca por regulação introjetada que, como já descrito anteriormente, é definida como interna porque não necessita da presença concreta do controle externo; no entanto, envolve coerção ou sedução para agir de determinado modo.

Para o estilo motivacional moderado promotor de autonomia pressupõe-se que a pessoa procure despertar no outro algum tipo de empatia ou identificação com sua maneira de encarar os problemas, com seus valores ou suas exigências. Nesse caso, o professor despertaria no aluno o tipo de motivação extrínseca por regulação identificada. Este nível de motivação é mais autônomo em relação aos citados nos dois estilos anteriores, pois já envolve a interiorização de valores externos ao *self*.

Os professores que têm um estilo motivacional mais próximo da promoção de autonomia buscam identificar e nutrir as necessidades básicas dos estudantes, seus interesses e suas preferências, criando oportunidades para que os recursos internos dos alunos guiem seus próprios comportamentos. Na sala de aula desses professores, observa-se um clima de liberdade de escolha, de disponibilidade, atenção e iniciativa. Eles nutrem os recursos internos dos seus alunos, utilizam uma linguagem não controladora, comunicam o valor das atividades, por exemplo, para o conhecimento de vida, reconhecem e aceitam as expressões negativas dos estudantes, ouvem cuidadosamente, criam oportunidades para que os alunos trabalhem de seu modo para a resolução de problemas, criam oportunidades para os estudantes falarem, disponibilizam diferentes materiais para os alunos manipularem, encorajam-nos a persistirem e se esforçarem e reconhecem suas perspectivas (REEVE et al., 2004).

A motivação dos alunos, decorrente deste estilo motivacional do professor, é a regulação integrada, o nível mais elevado do *continuum* de desenvolvimento da autodeterminação. Refere-se ao caráter autônomo e autodeterminado da motivação extrínseca. As pressões ou incentivos externos são, nesse caso, percebidos como fonte de informação sobre as ações importantes a serem cumpridas, e não como coerção. Com a integração, as ações externamente motivadas serão reguladas de modo autônomo, sendo os indicadores de sua ocorrência os mesmos da motivação intrínseca, ou seja, a flexibilidade cognitiva, o processamento profundo de informações e a criatividade. Mesmo permanecendo

instrumentais, em relação à aprendizagem e ao desempenho, os comportamentos regulados de forma integrada têm importância similar aos comportamentos intrinsecamente motivados, que são autotélicos, e compartilham de suas características positivas em relação à aprendizagem, ou seja, esforço, persistência, criatividade e processamento profundo de informações (DECI et. al. 1981; REEVE, 1998; REEVE; BOLT; CAI, 1999)

Pesquisas apontaram que o estilo motivacional de uma pessoa pode influenciar a motivação, as emoções, o aprendizado e a performance de outros (REEVE et al., 2004). Considerando o ambiente escolar em particular, estas mesmas pesquisas mostraram que estudantes que tinham professores promotores de autonomia, quando comparados a estudantes que tinham professores relativamente controladores, apresentaram maior motivação intrínseca e percepção de competência, melhor entendimento conceitual, melhor performance acadêmica e mais persistência em estudar. Desta forma, professores que procuram promover autonomia em sala de aula acabam por facilitar estes resultados positivos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, uma vez que buscam alternativas para satisfazer as suas necessidades psicológicas básicas.

De modo geral, de acordo com Newby (1991) e Reeve et al. (2004), os professores assumem em sala de aula estilos motivacionais mais voltados para o controle do que para a autonomia. Sentem-se frequentemente incentivados a utilizar tais estratégias de controle, pelo fato de eles mesmos serem pressionados externamente, seja pela direção da escola, pelos pais ou por outros agentes. Além disso, professores relatam que a autonomia é um conceito estranho e não familiar.

Estudos realizados por pesquisadores da área da motivação, no entanto, apontaram a possibilidade de que o estilo motivacional dos professores evolua do controle para a promoção de autonomia. Em um estudo, envolvendo professores iniciantes (REEVE et al., 2004), foi pedido que os participantes lessem um livreto instrutivo a respeito de como promover a autonomia dos estudantes. Comparado àqueles que leram um livreto instrutivo sobre um tópico neutro, os professores iniciantes que leram o livreto instrutivo auto-relataram uma mudança em seu estilo motivacional de controle para uma orientação mais promotora de autonomia. Esta mudança no estilo motivacional foi avaliada imediatamente depois da exposição ao livreto e se manteve após um mês da intervenção.

O estudo mostrou que os professores iniciantes podem usar as informações da teoria da autodeterminação sobre como promover a autonomia dos estudantes para mudar conceitualmente suas próprias opiniões a respeito de como motivar alunos. No entanto, uma limitação deste estudo foi o tempo de atuação dos participantes no magistério, já que, por

suposição, ao contrário dos professores veteranos, os iniciantes possuem estilos relativamente provisórios de motivação. Isto seria provável pelo fato de não terem acumulado experiência de sala de aula suficiente e porque não se ajustaram estruturalmente às pressões e contingências de sua profissão, como, por exemplo, o grande número de alunos em classe, o foco nas notas e não no processo, entre outras. Além disso, o estudo não descobriu quais comportamentos dos professores promovem autonomia. Um estilo motivacional auto-relatado pode não corresponder ao que ocorre no ambiente de sala de aula (REEVE et al., 2004).

Em um estudo anterior, envolvendo professores experientes (deCHARMS, 1984), foi proposto que trabalhassem com uma equipe de pesquisa ao longo de um ano acadêmico para aprender como promover a motivação de realização dos seus estudantes e o comportamento de se sentir “origem” da ação. Estes professores participaram de uma oficina intensiva e, de maneira geral, a experiência promoveu a percepção de sentir-se origem ou de perceberem-se autônomos. Evidências de que os professores obtiveram sucesso em serem promotores de autonomia foram encontradas posteriormente, tanto em indicações dos estudantes – informando que seus professores criaram “um clima de autonomia” – como também nos resultados educacionais destes alunos: elevada motivação de realização, maior preferência por desafio, comparecimento mais freqüente e alto êxito escolar.

Apesar dos resultados positivos, esta pesquisa identificou três limitações, pelo menos com respeito às finalidades do estudo. Primeiramente, as oficinas de treinamento da percepção de autonomia foram criadas antes de os pesquisadores da teoria da autodeterminação iniciarem a articulação do que se constitui um estilo promotor de autonomia, nos anos 80, começando com Deci e outros (1981). Em segundo lugar, não ficou claro se os benefícios da experiência da oficina eram atribuíveis ao aumento na motivação para realização, na percepção da origem ou em ambos os recursos motivacionais.

Em terceiro lugar, como um interesse prático, a oficina que demanda grande quantidade de tempo disponível não é uma opção viável para professores contemporâneos. A participação exigiu que os docentes perdessem suas férias, morassem durante essa semana em um lugar que excluía os membros da família, assinassem um contrato anual de participação, se preparassem para e comparecessem mensalmente às reuniões com a equipe de pesquisadores e continuamente desenvolvessem e executassem novas atividades. No entanto, nos dois estudos relatados, a evidência que emergiu foi a de que um estilo promotor de autonomia pode ser aprendido e desenvolvido (REEVE et al., 2004).

Tendo em vista esta importante descoberta acerca dos estilos motivacionais, o presente trabalho buscará conhecer, em primeiro lugar, que tipo de interações ocupa o espaço escolar entre professor e alunos. Os resultados possivelmente poderão contribuir para que, a partir deles, construam-se parâmetros para plausíveis intervenções futuras.

## 4 METODOLOGIA

Estudo de natureza exploratória, analítico e descritivo. Com base nos resultados da avaliação dos estilos motivacionais de um grupo de professores do ensino fundamental, foram observadas situações de interação de sala de aula. A opção por trabalhar com a observação deve-se ao fato de que esta representa um avanço para as pesquisas no campo da motivação no Brasil. Como dito anteriormente, as pesquisas atuais nesta área, utilizam principalmente, o autorelato como forma de coleta de dados. O presente trabalho tem como um de seus objetivos explorar as relações que existem entre as informações coletadas por meio de instrumento de autorelato (“Problemas na Escola”) e as categorias que puderam ser observadas e descritas, mediante observação de uma situação real de sala de aula.

Com isso, espera-se contribuir para o conhecimento acerca das possibilidades ou limitações das avaliações obtidas com instrumentos de autorelato, como o fenômeno da deseabilidade social. Embora não seja o foco central da pesquisa, estas informações podem enriquecer o campo de investigações.

O interesse pelo tema motivação e aprendizagem escolar não tem sido observado nas pesquisas brasileiras e mais raros ainda são os estudos que focalizam aspectos metodológicos, envolvendo instrumentos de medida. Por isso, buscar alternativas para o desenvolvimento de investigações nesse campo, em nosso meio, é uma tarefa importante. Nesse sentido, a tradução, adaptação e sobretudo a validação de instrumentos já consolidados por pesquisas em outros países representa um dos caminhos a serem trilhados para o desenvolvimento da área. Em última instância, a elaboração de novos instrumentos favorecerá um conhecimento mais acurado de nossa realidade educacional, apontando novas alternativas para a melhoria no ensino nos diferentes níveis.

## **4.1 OBJETIVOS**

### **4.1.1 Geral**

- Analisar os tipos de interação que emergem da relação entre o professor e seus alunos.

### **4.1.2 Específicos**

- Identificar o estilo motivacional de um grupo de professores do ensino fundamental;
- Selecionar entre os professores aqueles que obtiverem desempenhos superiores na avaliação do estilo motivacional controlador e do estilo promotor de autonomia, para posterior observação e categorização das formas de interação entre o professor e seus alunos;
- Analisar, à luz da Teoria da Autodeterminação, as categorias de interações observadas em sala de aula;
- Verificar a frequência das categorias de interação nas salas de aula observadas;
- Comparar as categorias analisadas aos resultados da avaliação do estilo motivacional do professor.

## **4.2 PARTICIPANTES**

Um grupo de sessenta professores, que estavam realizando cursos de especialização na área da educação em Londrina e mais dez professores que trabalhavam na rede de ensino fundamental do município. No entanto, apenas trinta e nove professores participaram efetivamente do estudo, por estarem atuando em sala de aula.

Os participantes selecionados para este estudo pertenciam à rede municipal de ensino de Londrina. De acordo com dados obtidos através do *website* da Secretaria Municipal de Educação, a mesma é composta atualmente por sessenta e oito escolas de ensino fundamental na zona urbana, das quais 6 se localizam na região central, 13 na região oeste, 15 na região leste, 13 na região sul e 21 na região norte. A zona rural comporta 12 escolas distribuídas pelos distritos da cidade e, ainda consta nos dados disponíveis, a existência de duas escolas indígenas. Seguem abaixo as estatísticas disponíveis quanto ao número de alunos ingressantes e quanto aos resultados de aprovação, reprovação e abandono escolar no ensino fundamental.

**Tabela 1** – Ensino Fundamental 1º a 4º Séries Número de Alunos por Curso

Localização	1ª a 4ª séries		
	*E	T	AL
Zona urbana	68	823	21984
Zona rural	12	82	1841
Escola indígena	2	8	196
Total	82	913	24021

\*E = Escolas, T = Turmas, AL= Alunos / FONTE: Secretária da Educação de Londrina, dados referentes a Matrícula Inicial - 07/03/2008.

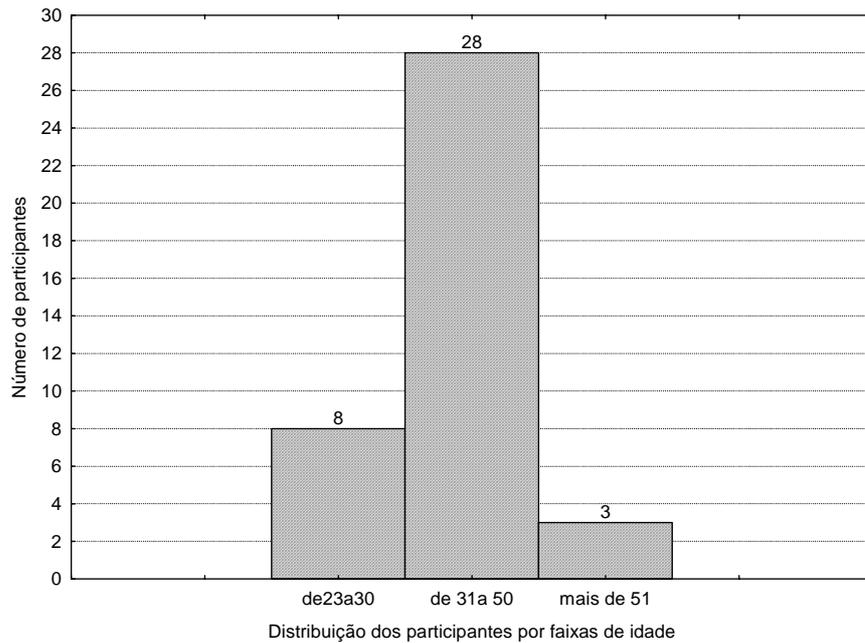
**Tabela 2** – Ensino Fundamental 1º a 4º Séries Zona Urbana e Zona Rural (percentuais)

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Aprovados	88,94	89,96	90,69	90,26	90,58	91,96	92,21	92,22	91,16	91,50	92,56
Reprovados	8,12	7,18	7,48	8,06	8,29	7,12	7,02	7,02	8,15	7,87	6,89
Abandono	2,94	2,86	1,83	1,68	1,13	0,93	0,77	0,76	0,69	0,63	0,55

**Fonte:** Secretária da Educação de Londrina, dados referentes a Matrícula Inicial - 07/03/2008

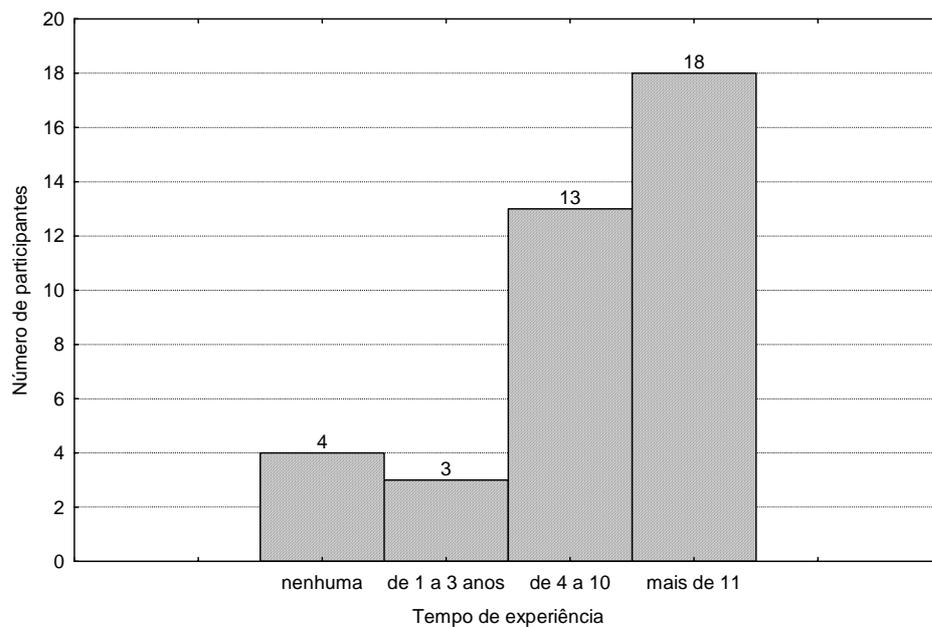
A escola na qual a pesquisa foi realizada situa-se na zona norte de Londrina. Atende os 169 alunos matriculados em período semi-integral, proporcionando para os mesmos oficinas de artes, teatro e música no horário estendido.

Considerando todos os participantes da pesquisa, a distribuição da faixa etária pode ser vista na Figura 1, sendo que trinta e oito participantes eram do gênero feminino e um do gênero masculino.



**Figura 1** – Distribuição dos docentes participantes por faixas de idade.

O tempo de experiência dos participantes variou conforme a Figura 2. Os professores trabalhavam tanto em escolas públicas como em particulares. No entanto, este dado e a formação acadêmica não foram levantados no questionário.



**Figura 2** – Distribuição dos docentes participantes por tempo de experiência no magistério.

### 4.3 INSTRUMENTOS

#### *Questionário “Problemas na Escola”*

A avaliação do estilo motivacional de professores foi realizada mediante instrumento “Problemas na Escola”(ver anexo A), elaborado por Deci et al. (1981), adaptado e validado no Brasil por Bzuneck e Guimarães (2007). Este contém oito histórias envolvendo problemas cotidianos na interação entre crianças e adultos. Para cada história, o professor participante deve assinalar o seu grau de concordância (em escala likert de sete pontos) em relação a quatro soluções para o problema apresentado, cada uma correspondendo a um estilo motivacional. Assim, 32 itens avaliam o estilo motivacional do professor, sendo eles: alto promotor de autonomia (AA), em que o papel do professor é incentivar o aluno a buscar soluções autônomas para os seus problemas; moderado promotor de autonomia (MA), no qual o professor encoraja o aluno a ter empatia pela sua forma de compreender, diagnosticar e resolver um problema; moderado controlador (MC), em que o professor percebe uma solução e encoraja sua aplicação por recorrer ao senso interno de “obrigação” do aluno ou para o que os outros julgam correto; alto controlador (AC), no qual o professor identifica uma solução e através de estímulos extrínsecos direciona os alunos a alcançarem o resultado que desejado por ele. É neste último estilo que a regulação externa tem seu ápice, visto que o professor entende que o controle da sala só é possível mediante o uso de recompensas e pressões externas, criando um clima interpessoal de absoluto controle.

Para a pontuação do estilo motivacional dos participantes, foi adotada uma ponderação dos escores médios em cada uma das quatro subescalas. Desta forma, o escore final na subescala de estilo alto controlador resultará do escore inicial pela marcação nos itens, multiplicado por  $-2$ ; a subescala do estilo moderado controlador receberá o peso  $-1$ ; a subescala de estilo moderado promotor de autonomia,  $+1$ ; e, por fim, o alto promotor de autonomia,  $2(AA)+MA-MC-2(AC)$ . Esta fórmula calcula o desempenho do participante por questão. Tome como exemplo o item do questionário abaixo:

Luís é um aluno médio, com desempenho no nível de sua classe. Entretanto, nas duas últimas semanas, ele parece desatento, apático e não tem participado do grupo de leitura. O trabalho que faz é bem feito, mas ele não tem completado as tarefas. Uma conversa pelo telefone com a mãe dele não trouxe informações úteis. A coisa mais apropriada para a professora de Luís fazer é:

- acentuar para ele a importância de terminar suas tarefas porque ele precisa aprender esse conteúdo para o seu próprio bem;
- informá-lo de que ele não precisa terminar todo o trabalho e verificar se ela pode ajudá-lo a descobrir a causa de sua desatenção;

- (c) fazê-lo ficar depois da aula até o dia em que as tarefas sejam completadas;  
 (d) levá-lo a se comparar com os colegas no que diz respeito à realização das tarefas e encorajá-lo a alcançá-los. (Vide Anexo A, para o questionário completo)

Caso o participante assinale 7 na afirmativa *a*, 2 na *b*, 1 na *c* e 3 na *d*, o cálculo seria:

2.  $(2) + 3 - 7 - 2 \cdot (1)$ , resultando em  $-2$ . Desta forma, considerando que o desempenho variará de  $-18$  a  $+18$ , ou seja, o intervalo de 36 pontos, podemos classificar os estilos em quatro intervalos: de  $-18$  a  $-9$  (AC), de  $-8$  a  $0$  (MC), de  $1$  a  $9$  (MA) e de  $10$  a  $18$  (AA). No caso hipotético, o professor teria um desempenho moderado controlador.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA

##### Considerações éticas

Por meio da Secretaria municipal de educação de Londrina, alguns diretores de escolas de ensino fundamental foram informados sobre a pesquisa e consultados sobre a possibilidade de participarem do estudo. Os professores que faziam parte da amostra, cujos diretores já haviam sido notificados, receberam a proposta de participar no estudo e juntamente com ela um termo de consentimento (anexo) para ser assinado. O contato com os diretores foi pela coordenação do projeto e a entrega e recolhimento do termo de consentimento dos professores pela pesquisadora.

**Primeira etapa** - Inicialmente foi aplicado o questionário “Problemas na Escola” a um grupo de 60 professores, que estava realizando cursos de especialização na área da educação, em Londrina, para que fosse avaliado seu estilo motivacional. A pesquisadora foi pessoalmente, com a autorização da direção do curso de especialização, nas salas de aula onde estes profissionais estudavam, explicou qual era o objetivo do estudo, instruiu sobre a forma de preenchimento do instrumento e aguardou até que todos os presentes, que consentiram em respondê-lo, terminassem. Também foi feito contato com duas escolas da rede municipal de Londrina, para que seus professores participassem da pesquisa. O mesmo questionário foi aplicado a este grupo de dez professores (totalizando 70 participantes) para a avaliação do estilo motivacional, só que desta vez as instruções e os questionários foram

deixados na escola a cargo da diretoria e, posteriormente, a pesquisadora os recolheu. Foi pedido que todos os professores se identificassem ao responder o questionário para que um contato posterior fosse possível.

Da primeira coleta foi considerado como integrante da amostra válida o professor que lecionasse nas séries iniciais e que tivesse preenchido as informações necessárias para que o contato posterior fosse feito. Desta forma, a amostra válida passou a ser composta de trinta e nove participantes, cujos dados referentes à idade, à experiência e ao gênero foram apresentados no item “participantes”.

Os resultados obtidos dos professores da amostra válida foram computados, de acordo com as instruções para o uso do instrumento, e os 10 professores que obtiveram as pontuações mais altas (estilo promotor de autonomia) e os 10 que obtiveram as mais baixas (estilo controlador) foram selecionados. A tabela 3 apresenta o resultado de desempenho dos professores, por item do questionário, aplicando-se a fórmula sugerida pelos proponentes do instrumento:  $2(AA)+MA-MC-2(AC)$  (DECI et al., 1981).

**Tabela 1** – Desempenho de cada professor nas questões que avaliam o estilo motivacional por meio do questionário “Problemas na Escola”

<b>Indivíduos</b>	<b>Q 1</b>	<b>Q 2</b>	<b>Q 3</b>	<b>Q 4</b>	<b>Q 5</b>	<b>Q 6</b>	<b>Q 7</b>	<b>Q 8</b>
1	MA*	AA	MA	MA	MA	MA	MA	MA
2	AA	AA	AA	AA	AA	MA	AA	AA
3	AA	MA	MA	MA	MA	AC	MC	AA
4	AA	MA	MA	MA	AA	MA	AA	AA
5	MA	MC	MA	MA	AA	AA	MC	AA
6	AA	MA	AA	MC	MC	AA	MA	MA
7	MA	MC	AA	MA	MC	MA	MA	AA
8	AA	MA	AA	AA	AA	MA	AC	MC
9	AA	AA	MA	MA	AA	MA	MA	AA
10	AA	AA	AA	MC	AA	AA	MA	AA
11	MA	MA	MA	AA	AA	AA	AA	MA
12	MA	MC	MA	MA	MA	MA	MA	AA
13	AA	AA	MA	MA	AA	AA	AA	AA
14	MA	MA	MA	AA	AA	MA	AA	AA
15	MA	AA	MA	AA	MA	MA	MC	AA
16	MA	MA	MA	AA	MA	AA	AA	AA
17	MA	AA	MA	MA	MA	AA	MA	AA
18	MA	AA	MC	MA	AA	MA	MA	AA
19	AA	MA						
20	MA	MA	AA	MA	AA	AA	MA	AA
21	MA	MA	MA	MA	AA	AA	AA	MA
22	MC	AA	MA	MA	AA	MA	MA	AA
23	MC	AA	AA	MA	MC	AA	AA	MA
24	MA	MC						
25	AA	MC	MC	AA	MA	AA	MC	AA
26	MA	MA	MA	AA	MA	MA	AA	MA
27	AA	MA	MA	AA	AA	MA	AA	AA
28	MA	MA	AA	AA	MA	AA	MA	MA
29	MA	MA	MC	AA	MA	MA	AA	MA
30	MA	AA	MA	AA	AA	MA	AA	AA
31	MA	MA	MA	MC	AA	MA	AA	MA
32	MA	MA	MA	MC	MA	AA	AA	AA
33	MA	MA	AA	AA	MA	MA	AA	AA
34	MA	AA	MA	MA	MA	MA	MA	AA
35	MA	MA	MA	MA	AA	AA	MA	AA
36	MA	MA	MC	MA	MA	MA	MA	MA
37	MA	AA	MA	AA	AA	MA	MA	MA
38	MC	AA	MA	AA	AA	AA	MA	AA
39	MA	MA	MA	AC	AA	MA	AA	AA

\*(Alto promotor de autonomia AA, Moderado promotor de autonomia MA, Moderado controlador MC e Alto controlado AC)

Como pode ser observado na tabela acima, o desempenho dos professores não pode ser caracterizado como prevalentemente promotor de autonomia ou controlador, considerando o sistema de pontuação sugerido pelos autores da escala original. No entanto, podemos destacar que alguns professores concordaram com afirmativas relacionadas ao estilo alto promotor de autonomia, cinco a seis vezes em oito possíveis, como os casos dos professores número 2, número 10, número 13, número 27, número 30 e número 38. Outros

desempenhos a serem destacados são os dos professores de número 24 e de número 36, que não assinalaram afirmativas promotoras de autonomia.

Em seguida, verificou-se, com cada um destes professores, a possibilidade de observação em sua sala de aula. Do grupo que concordou em ser observado, foi escolhido o professor com mais alta pontuação e o professor com mais baixa pontuação na avaliação do estilo motivacional, para que estes participassem do estudo. Como não foi encontrado professor com estilo motivacional altamente controlador e moderado controlador (os escores não apontaram nenhum professor com estes dois estilos predominantes), foram convidados a participar da pesquisa um professor altamente promotor de autonomia e um moderado promotor de autonomia.

**Segunda etapa.** Concluída a seleção dos participantes, fez-se, já no campo de estudo, uma observação exploratória para identificar as diversas interações entre o professor e seus alunos. Não foi autorizado que a pesquisadora utilizasse qualquer tipo de câmera ou gravador, pois a resistência a este tipo de instrumento ainda é muito forte nas escolas. E acredita-se, ainda que a presença da câmera na sala de aula possa provocar mudança de comportamento tanto dos alunos como do professor.

Os professores que foram escolhidos para esta etapa da pesquisa atuam no ensino fundamental e se disponibilizaram a participar da pesquisa assinando um termo de consentimento livre e esclarecido. Os dois professores são do gênero feminino e serão nomeados neste estudo como P1 e P2, para que suas identidades sejam preservadas. P1 está na faixa etária entre 31 a 50 anos, tem de 4 a 10 anos de experiência e leciona em uma turma com 17 alunos da 3ª série do ensino fundamental. P2 está na faixa etária entre 31 a 50 anos, tem mais de 11 anos de experiência e leciona na 1ª série do ensino fundamental, em uma turma com 23 alunos. As idades das crianças variam de seis a dez anos por turma.

A continuidade da pesquisa só foi possível devido à colaboração tanto das professoras quanto da direção e dos alunos envolvidos no processo. Assim, foi realizada a observação pela pesquisadora e também por uma aluna da graduação, que é membro do grupo de pesquisas “Motivação no Contexto Escolar” CNPq, ao qual este trabalho está vinculado.

O objetivo de ter duas pessoas assistindo a um mesmo fenômeno foi o de enriquecer o trabalho em detalhes e, além disso, o de que cada relatório de observação pudesse ser o mais completo e fidedigno possível, pois uma pesquisadora acabaria funcionando como juíza da outra. Além disso, os dados provenientes desta observação puderam ser submetidos a uma análise de convergência, em que se pôde verificar o que havia

de comum entre os relatos cursivos, quais foram os comportamentos, as atitudes e os gestos mais observados na atuação do professor.

Nesta etapa foram utilizados lápis, borracha, bloco de registro dos dados das observações e cronômetro. As observações se deram em sete sessões, nas quais as pesquisadoras utilizaram o relato cursivo. Cada sessão teve a duração de 10 minutos, em que foi observada a interação do professor em relação aos alunos, bem como as respostas do aluno ao comportamento do professor. Por interação compreenderam-se, aqui, gestos, palavras, atitudes, silêncios, expressões faciais e corporais. Cada professor foi observado separadamente, em dias e horários diferentes. Vale ressaltar também que as pesquisadoras não sabiam qual resultado cada professora tinha obtido na avaliação do estilo.

A partir desta primeira constatação, iniciou-se o segundo passo desta etapa, ou seja, a caracterização e a definição das interações controladoras e promotoras de autonomia para orientar a observação sistemática. As pesquisadoras, juntamente com a orientadora deste trabalho, leram e destacaram todos os tipos de interações que foram possíveis de serem levantadas através do relato cursivo. Para a categorização destes tipos de interações, foram consultados os trabalhos de Newby (1991), Del Prette et al. (1998), Reeve, Bolt e Cai (1999), Reeve (2006) e Reeve et al. (2004). Tais estudos forneceram uma estrutura para a elaboração do protocolo de observação utilizado no presente trabalho. Desta forma, os tipos de interação foram analisados e separados e são descritos a seguir.

#### **4.4.1 Descrição das categorias**

As informações obtidas por meio das observações exploratórias foram divididas em duas grandes categorias. A primeira refere-se a processos de organização do professor quanto ao tempo, à atividade e aos comportamentos do aluno. A segunda faz referência ao *feedback* que o professor dá aos alunos. Para um maior esclarecimento, segue-se a definição das categorias e subcategorias.

**Organização** - é a categoria que engloba as ações do professor no sentido de estruturar o ambiente de sala de aula quanto ao tempo, à realização das atividades e o comportamento dos alunos. Incluem-se aqui as seguintes subcategorias:

- *Focalizando o tempo:*
  - Concede tempo extra solicitado, atendendo ao pedido do aluno ou para possibilitar a conclusão do trabalho;
  - Apressa / faz menção ao tempo: antecipa cobrança da atividade, solicita a conclusão do trabalho, reclama da demora, ressalta comportamentos que estão prejudicando o desenvolvimento da tarefa, responde a própria pergunta não respondida pelo aluno, pede para aluno continuar a realizar atividade.
  
- *Focalizando a atividade*
  - Explicita condições gerais, orienta e instrui acerca da realização da atividade: indica os materiais, comportamentos e/ou organização necessários para a execução da atividade;
  - Escreve no quadro enquanto verbaliza: de costas para os alunos escreve o conteúdo no quadro enquanto dá instruções aos alunos;
  - Escreve no quadro sem verbalizar: em silêncio escreve o conteúdo da aula no quadro;
  - Manuseia o material da atividade: distribui materiais necessários para a realização da atividade ou auxilia o aluno em seu manuseio;
  - Estabelece ou recoloca objetivos da atividade com clareza: esclarece aos alunos os motivos ou metas para a realização da atividade;
  - Dá respostas: sem que os alunos tenham tempo ou se esforcem para pensar em uma possível solução, a professora já responde o que é correto para a atividade;
  - Oferece escolhas: apresenta alternativas de escolha sobre a organização das tarefas e estratégias de realização;
  - Relaciona conteúdo com o dia-a-dia dos alunos: estabelece relações significativas entre o que está ensinando e a vida cotidiana dos alunos.
  
- *Focalizando o comportamento do aluno*
  - Estimula / cria condições para o envolvimento do aluno na tarefa: por meio de enunciações verbais positivas, emite comportamentos que se destinam a enfatizar a boa execução de tarefas, dá atenção prontamente ao aluno, dá oportunidades para os estudantes responderem por meio de perguntas e respostas, tarefas curtas ou demonstrações de habilidades, estimula positivamente sua participação;

- Estimula / cria condições para o envolvimento do aluno na atividade usando o controle do comportamento: utiliza recompensas externas, repreensões ou ameaças para obter a atenção ou envolvimento na tarefa;
- Controla ou supervisiona emissão de comportamentos durante a atividade: faz referência a comportamento intermediário não requerido para a realização da atividade;
- Faz contato visual, varia o ritmo e o volume da voz ao falar, faz pausa e silêncios para causar ênfase;
- Ignora comportamento incompatível com a realização da atividade: não se manifesta frente a comportamentos incompatíveis ou com a interrupção da tarefa;
- Demonstra identificação com a forma de pensar e de agir e com os erros e os acertos dos alunos;
- Permanece parada ou caminha observando / supervisionando a execução da atividade: sem nenhuma manifestação verbal, observa se o desenvolvimento das atividades está ocorrendo como o esperado;
- Altera o tom de voz e a expressão facial ao referir-se a um aluno.

**Feedback-** nesta categoria encontram-se comportamentos e posições que o professor assume e que estão relacionados às suas percepções e avaliações do comportamento e desempenho dos alunos. Incluem-se as seguintes subcategorias:

- **Informacional:**
  - Ajuda o aluno a ver seu próprio progresso;
  - Salienta ao aluno o quanto melhorou em relação ao seu próprio resultado;
  - Responde prontamente as perguntas e pergunta sobre a existência de dúvidas para todos os estudantes;
  - Repete conteúdo verbalizado pelo aluno (apoiando), faz ajuda verbal mínima para sua verbalização;
  - Atende o aluno individualmente na mesa da professora ou passa pelas carteiras ajudando-os separadamente;
  - Mostra ao aluno como utilizar estratégias adequadas;
  - Sorri, faz gestos de positivo, acena afirmativamente com a cabeça, estabelece contato físico, demonstrando afeto;
  - Expressa satisfação com a forma de execução da atividade (de modo informacional);

-Expressa insatisfação com a forma de execução da atividade (de modo informacional).

- *Controlador:*

- Rejeita resposta do aluno;
- Expressa satisfação com a forma de execução da atividade (de modo controlador);
- Expressa insatisfação com a forma de execução da atividade (de modo controlador);
- Compara o ritmo / resultado da atividade entre os alunos: verbalmente o professor compara as atividades dos estudantes, destacando as diferenças e reforçando o modelo desejado, faz elogios aos melhores trabalhos, estabelecendo um clima de comparação;
- Ignora pergunta do aluno: não expressa atenção e nem responde a dúvida do aluno;
- Questiona resposta de aluno, repetindo-a em tom interrogativo;
- Ignora chamada de aluno: a professora não atende ao aluno quando é solicitada;
- Corrige a fala e a escrita do aluno, expondo-o diante dos outros colegas;
- Interage com gritos, ofensas, muda a expressão facial (ex: franze a testa), toca o aluno de modo agressivo.

Para melhor organização do protocolo, que foi utilizado como instrumento de verificação da frequência de interações em sala de aula, não foram colocadas as definições completas das subcategorias, mas sim o seu enunciado (vide apêndice 1).

Vale recordar que é parte dos objetivos deste trabalho observar, por meio da ocorrência destas categorias, as manifestações de controle ou de promoção de autonomia por parte do professor. Deste modo, as subcategorias foram divididas em “controladoras” e “promotoras de autonomia”. É importante dizer que algumas subcategorias foram classificadas como controladoras e promotoras de autonomia, pois, de acordo com a ação do professor, o observador poderia indicá-la tanto para o controle ou para a promoção de autonomia.

**Terceira Etapa.** Depois de concluída a construção do protocolo de observação, novamente entrou-se em contato com os mesmos professores observados na segunda etapa, para que se desse início à observação sistemática. Esta se deu em sete sessões de quinze minutos, nas quais foi observada a frequência de ocorrência (era assinalado um x em cada ocorrência) das categorias de interações entre o professor moderado promotor de

autonomia e seus alunos, assim como entre o professor alto promotor de autonomia e seus alunos.

Os registros das duas pesquisadoras foram analisados e foram calculadas as frequências de ocorrência de cada categoria. Nesta análise, foram também levantados os índices de consistência, por meio da porcentagem de concordância, entre os registros dos dois observadores. Finalmente, foi comparado o desempenho do professor na avaliação do estilo motivacional ao tipo de interação prevalente em sua atuação.

## 5 RESULTADOS

As primeiras informações relevantes para o estudo já foram reveladas com o preenchimento do instrumento de autorelato “Problemas na Escola”. Neste, a pontuação do indivíduo poderia variar de - 18 a +18, conforme descrito anteriormente. A Tabela 4 mostra o desempenho dos trinta e nove professores na avaliação do estilo motivacional. Os resultados revelam uma preferência dos professores pela promoção de autonomia, dados que reiteram o estudo realizado por Guimarães (2007), no qual, em uma amostra de 1296 professores, houve uma diferença estatisticamente significativa nos resultados de desempenho na avaliação dos estilos motivacionais, com média 2,64 para o estilo alto controlador, contraposta à média de 6 para o estilo alto promotor de autonomia. Vale lembrar que as pontuações variavam de 1 a 7 de acordo com o grau de concordância dos professores em relação às afirmativas indicadoras de promoção de autonomia. Portanto, o controle aparece em ambas as amostras como uma idéia aparentemente refutável na percepção dos professores consultados.

Em outra linha de análise, os escores obtidos na avaliação dos estilos motivacionais dos 39 professores, cuja pontuação individual poderia variar de - 18 a +18, são apresentados na Tabela 4.

**Tabela 2** – Desempenho dos professores (em escores) na avaliação do estilo motivacional

<b>Indivíduos</b>	<b>Q 1</b>	<b>Q 2</b>	<b>Q 3</b>	<b>Q 4</b>	<b>Q 5</b>	<b>Q 6</b>	<b>Q 7</b>	<b>Q 8</b>
1	6	13	7	3	8	7	2	4
2	14	10	11	17	16	5	13	14
3	11	2	3	4	1	-10	0	10
4	10	3	1	7	11	8	10	14
5	7	0	6	9	12	12	-6	18
6	12	6	18	0	-6	12	6	6
7	4	0	10	2	0	5	6	13
8	12	9	14	14	17	5	-16	-8
9	14	11	9	4	18	8	9	12
10	12	11	10	0	10	14	5	10
11	5	4	6	10	11	12	10	5
12	9	0	6	4	3	5	1	17
13	16	14	9	9	18	14	10	12
14	5	8	7	12	13	5	10	13
15	4	10	7	12	8	6	-1	10
16	5	6	4	12	9	12	12	15
17	5	12	9	9	1	15	9	18
18	9	10	-4	6	10	3	8	11
19	10	8	2	4	3	8	7	9
20	8	1	10	5	10	12	5	12
21	5	8	8	9	13	12	10	7
22	-5	14	7	6	11	8	8	17
23	0	10	11	7	-5	16	18	2
24	6	1	7	5	4	7	7	-1
25	11	0	-6	14	3	11	0	11
26	9	3	8	14	8	7	10	7
27	12	9	4	15	12	3	13	12
28	7	4	12	18	5	16	8	9
29	7	1	-5	10	4	3	10	7
30	9	16	8	16	11	9	14	10
31	7	9	1	-6	10	5	17	6
32	9	8	9	0	1	12	12	18
33	7	9	11	11	7	7	14	15
34	4	10	3	1	8	3	7	11
35	7	8	6	9	14	15	4	13
36	6	6	-4	3	4	5	4	7
37	7	11	3	14	14	5	3	6
38	-2	12	7	15	12	14	9	18
39	8	8	1	-10	12	3	12	12

Também foram comparadas as médias de desempenho dos professores participantes nas subescalas de avaliação dos quatro estilos motivacionais, com variáveis contextuais, tais como gênero, idade e tempo de experiência. Os resultados dessa análise são apresentados nas Tabelas 5 e 6.

**Tabela 3** – Comparações entre o desempenho dos participantes na avaliação do estilo motivacional com o tempo de experiência.

Experiência	AC			MC			MA			AA			F	P
	N	M	Dp	N	M	Dp	N	M	Dp	N	M	Dp		
Nenhuma	4	17,75	7,97	4	25,25	5,67	4	38,50	5,8	4	47,75	6,23	0,69	0,56
De um a três	3	25	6,08	3	32	16,09	3	42,66	4,72	3	48,33	3,78	0,89	0,45
De quatro a dez	11	22,09	7,26	13	32,38	6,71	12	37,91	5,5	13	47,61	5,62	0,57	0,63
acima de onze	17	20,7	6,79	17	30,76	7,10	16	38,18	6,05	18	47,55	5,8	0,01	0,99

Os dados não apontaram diferenças significativas entre o tempo de experiência e o desempenho na avaliação do estilo motivacional do professor.

**Tabela 4** – Comparação entre o desempenho na avaliação do estilo motivacional e a idade dos professores participantes

Idades	AC			MC			MA			AA			F	P
	N	M	Dp											
23 a 30	7	24,14	7,98	8	32,87	9,67	7	38,28	6,96	8	46,25	5,06	0,92	0,40
31 a 50	26	20,11	6,76	27	30,03	7,69	27	38,44	5,43	28	47,78	5,49	0,48	0,61
Ac 51	3	20	7,81	3	28,66	1,52	2	43	4,24	3	50,66	5	0,61	0,64

Também nesta comparação não foram encontradas diferenças significativas.

Como dito anteriormente, o estudo inicialmente buscava encontrar dois professores que tivessem estilos totalmente contrários, no caso um alto promotor de autonomia e um outro controlador. Uma vez que não foi possível este feito, como justificado no capítulo da metodologia, após a análise dos dados e o contato com os professores, foram escolhidos, conforme seus desempenhos na avaliação dos estilos motivacionais, um professor alto promotor de autonomia e um moderado promotor de autonomia. Seus escores seguem a seguir:

**Tabela 5** – Desempenhos na avaliação do estilo motivacional das professoras selecionadas para o estudo.

Indivíduos	Q 1	Q 2	Q 3	Q 4	Q 5	Q 6	Q 7	Q 8
P1	6 (MA)	6 (MA)	-4 (MC)	3(MA)	4(MA)	5(MA)	4(MA)	7(MA)
P2	-2(MC)	12 (AA)	7(MA)	15(AA)	12(AA)	14(AA)	9(AA)	18(AA)

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 7, pode-se indicar que P1 tem um estilo motivacional caracterizado como moderado promotor de autonomia, pois,

além de em 7 questões pontuar como estilo moderado, não obteve nenhuma pontuação para alta promoção de autonomia. No caso de P2, seu desempenho se enquadraria no estilo alto promotor de autonomia, pois a maior parte de sua pontuação está acima dos 9 pontos (referencial adotado neste estudo).

Seguindo o encaminhamento proposto pelo estudo, a seguir são apresentados os resultados das observações feitas em sala de aula, de acordo com o protocolo de observação (vide Apêndice 1). Na Tabela 8 podem ser analisados os resultados de observação dos dois avaliadores em relação às interações de P1 em sala de aula.

**Tabela 6** – Comparação das interações de P1 pelas duas pesquisadoras. 196

Categorias	Pesquisadora 1		Pesquisadora 2	
	Controle	Autonomia	Controle	Autonomia
Tempo	11 (100%)	0 (0,0%)	12 (100%)	0 (0,00%)
Atividade	34 (56%)	26 (44%)	25 (59%)	19 (41%)
Comportamento	119 (92%)	11 (8%)	77 (81%)	18 (19%)
<i>Feedback</i>	68 (68%)	32 (32%)	52 (64%)	29 (36%)

**Tabela 7** – Comparação das interações de P2 pelas duas pesquisadoras.

Categorias	Pesquisadora 1		Pesquisadora 2	
	Controle	Autonomia	Controle	Autonomia
Tempo	4 (57%)	3 (43%)	3 (100%)	0 (0,00%)
Atividade	58 (58%)	41 (42%)	51 (57%)	38 (43%)
Comportamento	72 (82%)	16 (18%)	66 (67%)	32 (33%)
<i>Feedback</i>	79 (46%)	93 (54%)	73 (48%)	78 (52%)

Os resultados apresentados nas Tabelas 8 e 9 mostram que houve concordância expressiva entre as observações realizadas pelas duas pesquisadoras. P1 e P2, em ambas as amostras de interações observadas, apresentaram maior uso de estratégias controladoras na categoria de comportamento do aluno. Já o uso de estratégias promotoras de autonomia foi identificado como menor em relação ao controle para P1 em todas as categorias. Por outro lado, para P2 apenas na categoria *feedback* observou-se um número superior de interações promotoras de autonomia, se comparadas ao controle.

**Tabela 8** – Frequência de cada categoria em relação a todos os comportamentos observados pela pesquisadora 1

	<b>P1</b>	<b>P2</b>
Tempo	11 (4%)	7 (3%)
Atividade	60 (20%)	99 (27%)
Comportamento	130 (43%)	88 (24%)
<i>Feedback</i>	100 (33%)	172 (46%)

**Tabela 9** – Frequência de cada categoria em relação a todos os comportamentos observados pela pesquisadora 2

	<b>P1</b>	<b>P2</b>
Tempo	12 (5%)	3 (0,8%)
Atividade	44 (19%)	89 (26%)
Comportamento	95 (41%)	98 (29%)
<i>Feedback</i>	81 (35%)	151 (44,2%)

Os resultados de observação, apresentados nas Tabelas 10 e 11, indicam que P1 preferencialmente optou por interações focalizadas no comportamento do aluno, enquanto que P2 optou por interações que se vinculavam à categoria de *feedback*, independente das dimensões de controle e de promoção de autonomia que poderiam caracterizá-lo. Na Tabela 12 estão apresentados os resultados de observação relativos ao uso de controle e de promoção de autonomia das duas professoras (P1 e P2).

**Tabela 10** – Desempenho global das professoras em relação a controle ou promoção de autonomia.

	<b>P1</b>		<b>P2</b>	
	Controle	Autonomia	Controle	Autonomia
Total de comportamentos (pes1)	232 (77%)	69 (23%)	213 (58%)	153 (42%)
Total de comportamentos (pes2)	166 (71%)	66 (29%)	193 (56%)	148 (44%)

Os resultados indicam que ambas as professoras utilizaram mais estratégias controladoras do que promotoras de autonomia, porém, está evidente que P2, na amostra de interações observadas, apresentou um equilíbrio entre controle e autonomia.

O critério utilizado para julgar se a ocorrência se caracterizou como controladora ou promotora de autonomia se pautou na proposta feita por Reeve et al. (2004) sobre a ação do professor em sala de aula. Os professores controladores caracterizam-se por

criarem um clima de baixa liberdade em sala de aula. Interferem na autodeterminação dos estudantes, pois tendem a convencê-los a aderir aos seus valores, crenças e regras que, no conjunto, definem o que os estudantes devem fazer. Oferecem estímulos extrínsecos e utilizam a linguagem controladora para moldar os alunos como eles querem. São ainda características deste estilo: mostrar aos alunos a resposta certa; comunicar verbalmente as respostas certas, sem que os alunos tenham se esforçado para pensar; comunicar-se utilizando diretivas e comandos; utilizar-se de verbos no imperativo e fazer perguntas de maneira controladora (REEVE et al., 2004).

Em contrapartida, professores que têm estilo motivacional mais próximo da promoção de autonomia buscam identificar e nutrir as necessidades básicas dos estudantes, seus interesses e preferências. Criam oportunidades para que os recursos internos dos alunos guiem seus próprios comportamentos. Na sala de aula desses professores, observa-se um clima de liberdade de escolha, de disponibilidade, de atenção e de iniciativa. Eles nutrem os recursos internos de seus alunos, utilizam uma linguagem não controladora, comunicam o valor das atividades, por exemplo, para o conhecimento de vida, reconhecem e aceitam as expressões negativas dos estudantes, ouvem cuidadosamente, criam oportunidades para que os alunos trabalhem de seu modo para a resolução de problemas, criam oportunidades para os estudantes falarem, disponibilizam diferentes materiais para os alunos manipularem, encorajam-nos a persistir e se esforçarem e reconhecem suas perspectivas (REEVE et al., 2004).

**Tabela 11** – Protocolo de Observação de P1 (somadas as frequências observadas por ambas as pesquisadoras)

<i>Categories</i>	<i>Con.</i>	<i>Subcategorias de controle</i>	<i>Subcategorias de autonomia</i>	<i>Aut.</i>	<i>FR.</i>
<b>A Organização</b>					
<b>A1 Focalizando o tempo</b>	23	Apressar a realização da atividade	Conceder tempo extra de acordo com as necessidades de execução da atividade	0	
<b>A2 Focalizando a atividade</b>	41	Explicita condições gerais, dá orientações acerca da realização da atividade.	Explicita condições gerais, dá orientações acerca da realização da atividade.	24	
	8	Escreve o conteúdo no quadro enquanto dá instruções aos alunos.	Escreve o conteúdo no quadro enquanto dá instruções aos alunos	11	
	0	Em silêncio escreve no quadro o conteúdo da aula	Em silêncio escreve no quadro o conteúdo da aula	4	
	1	Distribui materiais necessários para a realização da atividade, ou auxilia o aluno no seu manuseio	Distribui materiais necessários para a realização da atividade, ou auxilia o aluno no seu manuseio	3	
			Estabelecer ou recolocar objetivos da atividade com clareza	2	
	9	Dá respostas ao aluno	Apresenta alternativas de escolhas sobre a organização das tarefas, estratégias de realização.	0	
			Relaciona conteúdos com cotidiano dos alunos.	1	
<b>A3 Focalizando o comportamento do aluno</b>	38	Utiliza recompensas externas, repreensões ou ameaças para obter a atenção ou envolvimento na tarefa	Estimula/ cria condições para o envolvimento do aluno na tarefa	7	
	74	Controla ou supervisiona emissão de comportamentos durante a atividade	Faz contato visual, varia o ritmo e volume da voz ao falar, faz pausa e silêncios para causar ênfase.	9	
	12	Ignora comportamento incompatível com a realização da atividade	Demonstra identificação com a forma de pensar, agir, com os erros e acertos dos alunos.	0	
	22	Permanece parada ou caminha observando/ supervisionando a execução da atividade	Permanece parada ou caminha observando/ supervisionando a execução da atividade	3	
	50	Altera o tom de voz e a expressão facial ao referir-se a um aluno.	Altera o tom de voz e a expressão facial ao referir-se a um aluno.	11	

<i>Categorias</i>	<i>Con.</i>	<i>Subcategorias de controle</i>	<i>Subcategorias de autonomia</i>	<i>Aut.</i>	<i>FR</i>
<b>B Feedback</b>		<b>CONTROLADOR</b>	<b>INFORMACIONAL</b>		
	3	Rejeita resposta do aluno	Ajuda o aluno a ver seu próprio progresso	0	
	33	Expressa satisfação ou insatisfação com a forma de execução da atividade (de modo controlador)	Expressa satisfação ou insatisfação com a forma de execução da atividade (de modo informacional)	6	
	14	Compara o ritmo/resultados da atividade entre os alunos	Salienta ao aluno o quanto melhorou em relação ao seu próprio resultado	1	
	6	Ignora pergunta do aluno	Responde prontamente as perguntas e pergunta sobre a existência de dúvida para todos os alunos.	13	
	8	Questiona resposta de aluno repetindo-a em tom interrogativo	Repete conteúdo verbalizado pelo aluno (apoiando), faz ajuda verbal mínima para sua verbalização	4	
	1	Ignora chamada de aluno	Atende aluno individualmente na mesa da professora ou passa pelas carteiras atendendo-os individualmente.	12	
	35	Corrige a gramática da fala e da escrita do aluno, expondo-o diante dos outros colegas.	Mostra ao aluno como utilizar estratégias adequadas	4	
20	Interage com gritos, ofensas, muda a expressão facial (ex: franze a testa...), toca o aluno de modo agressivo	Sorri, faz gestos de positivo, acena afirmativamente com a cabeça, estabelece contato físico demonstrando afeto	21		

Na categoria *focalizando o tempo*, P1 utilizou apenas a subcategoria controladora, a saber, como descrito na metodologia, “Apressa/ faz menção ao tempo: antecipa cobrança da atividade, solicita a conclusão do trabalho, reclama da demora, ressalta comportamentos que estão prejudicando o desenvolvimento da tarefa, responde a própria pergunta não respondida pelo aluno, pede para o aluno continuar a realizar atividade” (23 ocorrências).

Na categoria *focalizando a atividade*, a subcategoria mais ocorrente foi “Explícita condições gerais, dá orientações acerca da realização da atividade” (com 41 ocorrências para controle); em contraposição, esta subcategoria obteve apenas 24 ocorrências

para a promoção de autonomia. Uma subcategoria que merece destaque pela ausência de ocorrência é a “Apresenta alternativas de escolha sobre a organização das tarefas e estratégias de realização”. Nessa sala de aula, durante o período de observação, não foi notada nenhuma interação que indicasse ser uma opção de escolha aos alunos no que concerne às atividades propostas pela professora.

A categoria *focalizando o comportamento* foi a que obteve maior número de ocorrências. Foram 196 ocorrências controladoras contra apenas 30 promotoras de autonomia. Dentre as subcategorias, as que se destacam são “Utiliza recompensas externas, repreensões ou ameaças para obter a atenção ou envolvimento na tarefa” (38 ocorrências); “Controla ou supervisiona emissão de comportamentos durante a atividade” (74 ocorrências); “Altera o tom de voz e a expressão facial ao referir-se a um aluno.” (50 ocorrências). Todas estas subcategorias claramente referenciam o estilo alto controlador. Nesta categoria, nenhuma subcategoria de promoção de autonomia obteve ocorrência relevante.

Na categoria *feedback*, é interessante observar que a subcategoria que obteve mais ocorrência foi a de “Corrige a gramática da fala e da escrita do aluno, expondo-o diante dos outros colegas”( 35 ocorrências), seguida da subcategoria “Expressa satisfação ou insatisfação com a forma de execução da atividade” (33 ocorrências), ambas na dimensão de controle. No entanto, uma dicotomia revelada é particularmente importante para a caracterização do estilo motivacional de P1: as subcategorias “Interage com gritos, ofensas, muda a expressão facial (ex: franze a testa), toca o aluno de modo agressivo” (20 ocorrências de controle) e “Sorri, faz gestos de positivo, acena afirmativamente com a cabeça, estabelece contato físico demonstrando afeto” (21 ocorrências de promoção de autonomia) obtiveram escores semelhantes, mostrando que P1 oscila muito seu humor em relação aos alunos.

As interações de P1 com seus alunos, que foram observadas pelas pesquisadoras, são apresentadas na Tabela 14, agrupadas as frequências de acordo com os critérios de controle e de autonomia.

**Tabela 12** – Frequência das interações observadas na relação de P1 com seus alunos, organizadas de acordo com os critérios de controle e de autonomia.

	Controle	Autonomia	Total
Pesquisadora 1	232 (77%)	69 (23%)	301 (100%)
Pesquisadora 2	166 (71%)	66 (29%)	232 (100%)
Total	398 (75%)	135 (25%)	533 (100%)

De modo geral pode-se afirmar que o uso do controle nas interações de P1 com seus alunos foi superior ao de promoção de autonomia.

A Tabela 15 traz informações sobre a frequência das interações utilizadas por P2, durante os períodos observados.

**Tabela 13** – Protocolo de Observação da Professora 2 (somada as frequências de ambas pesquisadoras)

<i>Categorias</i>	<i>Con.</i>	<i>Subcategorias de controle</i>	<i>Subcategorias de autonomia</i>	<i>Aut.</i>	<i>FR</i>
<b>A Organização</b>					
<b>A1 Focalizando o tempo</b>	7	Apressar a realização da atividade	Conceder tempo extra de acordo com as necessidades de execução da atividade	3	
<b>A2 Focalizando a atividade</b>	58	Explicita condições gerais, dá orientações acerca da realização da atividade.	Explicita condições gerais, dá orientações acerca da realização da atividade.	37	
	4	Escreve o conteúdo no quadro enquanto dá instruções aos alunos.	Escreve o conteúdo no quadro enquanto dá instruções aos alunos	5	
	0	Em silêncio escreve no quadro o conteúdo da aula	Em silêncio escreve no quadro o conteúdo da aula	0	
	8	Distribui materiais necessários para a ,realização da atividade, ou auxilia o aluno no seu manuseio	Distribui materiais necessários para a realização da atividade, ou auxilia o aluno no seu manuseio	13	
			Estabelecer ou recolocar objetivos da atividade com clareza	11	
	39	Dá respostas ao aluno	Apresenta alternativas de escolhas sobre a organização das tarefas, estratégias de realização. Relaciona conteúdos com cotidiano dos alunos.	8	
				5	
<b>A3 Focalizando o comportamento do aluno</b>	26	Utiliza recompensas externas, repreensões ou ameaças para obter a atenção ou envolvimento na tarefa	Estimula/ cria condições para o envolvimento do aluno na tarefa	16	
	51	Controla ou supervisiona emissão de comportamentos durante a atividade	Faz contato visual, varia o ritmo e volume da voz ao falar, faz pausa e silêncios para causar ênfase.	10	
	2	Ignora comportamento incompatível com a realização da atividade	Demonstra identificação com a forma de pensar, agir, com os erros e acertos dos alunos.	7	
	12	Permanece parada ou caminha observando/	Permanece parada ou caminha observando/	13	

	47	supervisionando a execução da atividade Altera o tom de voz e a expressão facial ao referir-se a um aluno.	supervisionando a execução da atividade Altera o tom de voz e a expressão facial ao referir-se a um aluno.	2	
<b>Categorias</b>	<b>Con.</b>	<b>Subcategorias de controle</b>	<b>Subcategorias de autonomia</b>	<b>Aut.</b>	<b>FR</b>
<b>B Feedback</b>	4	<b>CONTROLADOR</b> Rejeita resposta do aluno	<b>INFORMACIONAL</b> Ajuda o aluno a ver seu próprio progresso	7	
	54	Expressa satisfação ou insatisfação com a forma de execução da atividade (de modo controlador)	Expressa satisfação ou insatisfação com a forma de execução da atividade (de modo informacional)	58	
	18	Compara o ritmo/resultado da atividade entre os alunos	Salienta ao aluno o quanto melhorou em relação ao seu próprio resultado	4	
	2	Ignora pergunta do aluno	Responde prontamente as perguntas e pergunta sobre a existência de dúvida para todos os alunos.	7	
	4	Questiona resposta de aluno repetindo-a em tom interrogativo	Repete conteúdo verbalizado pelo aluno( apoiando), faz ajuda verbal mínima para sua verbalização	25	
	1	Ignora chamada de aluno	Atende aluno individualmente na mesa da professora ou passa pelas carteiras atendendo-os individualmente.	32	
	59	Corrige a gramática da fala e da escrita do aluno, expondo-o diante dos outros colegas.	Mostra ao aluno como utilizar estratégias adequadas	42	
	3	Interage com gritos, ofensas, muda a expressão facial (ex: franze a testa...), toca o aluno de modo agressivo	Sorri, faz gestos de positivo, acena afirmativamente com a cabeça, estabelece contato físico demonstrando afeto	3	

Na categoria *focalizando tempo*, P2 utilizou mais a subcategoria controladora do que a promotora de autonomia.

Na categoria *focalizando a atividade*, a subcategoria mais ocorrente foi “Explicita condições gerais, dá orientações acerca da realização da atividade” (com 58 ocorrências). Como descrito na metodologia, faz parte desta subcategoria: orientar e instruir acerca da realização da atividade, indicando materiais, comportamentos e/ou organização necessários para a execução da atividade. Em contraposição, esta subcategoria obteve apenas 37 ocorrências para a promoção de autonomia. A segunda subcategoria mais pontuada foi a de “Dar respostas” (39 ocorrências), que obteve larga diferença de sua opositora “Apresenta

alternativas de escolha sobre a organização das tarefas e estratégias de realização” (13 ocorrências).

A categoria *focalizando comportamento* apresentou 51 ocorrências para a subcategoria “Controla ou supervisiona emissão de comportamentos durante a atividade” (controle). Ou seja, a professora chama a atenção do aluno para o que ele está fazendo e, utilizando uma linguagem controladora, censura os comportamentos que não são desejados para aquela atividade de acordo com o seu parecer. Isto foi observado mesmo em relação aos comportamentos que, às vezes, estejam contribuindo para o desenvolvimento da tarefa (por exemplo, a professora divide a sala em grupos e ao mesmo tempo pede que os alunos não conversem uns com os outros). A segunda subcategoria mais utilizada foi a “Altera o tom de voz e a expressão facial ao referir-se a um aluno” (47 ocorrências controladoras). Aqui se encaixam as censuras, as demonstrações de reprovações e as broncas referentes às ações dos alunos.

A subcategoria “Utiliza recompensas externas, repreensões ou ameaças para obter a atenção ou envolvimento na tarefa” (26 ocorrências), que caracteriza bem o estilo controlador, foi pouco utilizada em comparação às duas citadas anteriormente. Em relação à promoção de autonomia, nenhuma subcategoria obteve grande número de ocorrência, mas, dentre aquelas que foram apresentadas, a que obteve maior número de ocorrência foi “Estimula / cria condições para o envolvimento do aluno na tarefa”. No entanto, sua ocorrência (16) foi pouco significativa, se comparada a das demais categorias, para definir ou caracterizar o estilo motivacional de P2.

A categoria *feedback* obteve maior ocorrência entre todas. A subcategoria mais utilizada foi a “Corrige a gramática da fala e da escrita do aluno, expondo-o diante dos outros colegas” (59 ocorrências). Por se tratar de uma professora da 1ª série, eram frequentes as correções gramaticais. No entanto, esta subcategoria se configurou, neste caso, como controle, pela maneira como era encaminhado o procedimento de correção, sempre em voz alta, em tom de censura, muitas vezes ridicularizando o erro, que, no parecer do professor, por ser tão fácil a atividade, seria inconcebível determinado tipo de erro.

Uma subcategoria que demonstrou equilíbrio tanto para promoção de autonomia quanto para o controle foi “Expressa satisfação ou insatisfação com a forma de execução da atividade” (54 controladoras e 58 promotoras de autonomia). Duas outras subcategorias promotoras de autonomia que merecem destaque são “Atende o aluno individualmente na mesa da professora ou passa pelas carteiras atendendo-os separadamente” (32 ocorrências) e “Mostra ao aluno como utilizar estratégias adequadas” (42 ocorrências).

Como a turma era pequena, a professora sempre atendia aos estudantes individualmente e buscava fazê-los perceber qual era o seu erro, indicando uma estratégia para que a correção fosse possível (por exemplo, pedia ao aluno para olhar no quadro de sílabas ou nas figuras que estavam penduradas pela sala).

As interações de P2 com seus alunos, que foram observadas pelas pesquisadoras, são apresentadas na Tabela 16, agrupadas as frequências de acordo com os critérios de controle e de autonomia.

**Tabela 14** – Frequência das interações observadas na relação de P2 com seus alunos com seus alunos, organizadas de acordo com os critérios de controle e de autonomia.

	Controle	Autonomia	Total
Pesquisadora 1	213 (58%)	153 (42%)	366 (100%)
Pesquisadora 2	193(56%)	148 (44%)	341 (100%)
Total	406 (57%)	301 (43%)	707 (100%)

De acordo com estes resultados é possível dizer que a frequência de interações observadas em P2, comparadas às de P1, apresentou maior equilíbrio entre as categorias controladoras e promotoras de autonomia durante suas interações com os alunos.

## 6 DISCUSSÃO

A curiosidade que fomentou a presente investigação foi a de conhecer se as interações dos professores com seus alunos em sala de aula promovem um ambiente facilitador da autonomia. Para tanto, um longo caminho foi percorrido e alguns conceitos tornaram-se fundamentais para a compreensão e a discussão dos resultados obtidos neste trabalho.

Os professores, em sua maioria, buscam meios para tornar suas aulas mais interessantes, implementam estratégias para facilitar e melhorar o ensino e a aprendizagem, utilizam formas diversificadas de avaliação, oferecem *feedback* aos alunos, entre outras ações. Fica evidente no trabalho de cada professor a marca de seu estilo pessoal de interação que, como dito anteriormente, pode variar de alto controle para promoção de autonomia.

Professores considerados controladores geralmente chegam à sala de aula com uma estrutura e um plano de aula fechados, no qual se impõe o que deve ser feito. Para isso, utilizam diretivas de comando e acenam com recompensas extrínsecas (ou ameaças de punição) para encorajar o aluno a se envolver nas atividades. Chama-se de controladora esta abordagem, pois a finalidade do professor é fazer com que os alunos cumpram e cheguem aos objetivos impostos por ele (professor). Em contraposição, professores considerados promotores de autonomia geralmente estimulam seus alunos a buscarem um plano de trabalho autodeterminado e, então, apóiam suas iniciativas e fortalecem sua motivação autônoma. Segundo Reeve (1998), o estilo adotado pelo professor é decorrente de características de personalidade, vulnerável a demandas sócio-ambientais e apresenta-se de modo relativamente estável durante todo o ano escolar.

O estilo motivacional do professor tornou-se um constructo importante para o cenário educacional, pois a forma como o educador administra a sala de aula influencia o desenvolvimento e os resultados acadêmicos dos estudantes. A qualidade da motivação dos estudantes depende, em parte, da qualidade do estilo motivacional do professor (DECI et al. 1991; REEVE; BOLT; CAI, 1999).

Como assinalado anteriormente, a motivação intrínseca e as formas autoreguladas de motivação extrínseca seriam os tipos de motivação qualitativamente ideais a serem adotados pelos estudantes em sala de aula. No entanto, para que tal qualidade motivacional seja alcançada, faz-se necessário que, segundo Reeve, Bolt e Cai (1999), as necessidades básicas de pertencimento, de competência e de autonomia sejam supridas,

respectivamente, pela relação interpessoal (de cuidados, de disponibilidade e de aceitação), pela estrutura de trabalho em classe (apresentação de desafios ótimos, de *feedback* informativo) e pela relação de escolhas (decisões compartilhadas acerca de aspectos importantes do contexto).

Os resultados de pesquisas acerca da ocorrência de motivação intrínseca no contexto de sala de aula têm revelado que, embora seja considerada a qualidade de motivação ideal para o envolvimento nas atividades de aprendizagem, é muito difícil encontrar alunos que estejam intrinsecamente motivados para todos os conteúdos disciplinares (CSIKSZENTMIHALYI, 1992; REEVE; DECI; RYAN, 2004). Considerando o cenário brasileiro, é possível dizer, com base em observação informal, que este tipo de motivação encontra-se longe do modelo de escola proposto atualmente. No entanto, este não é um argumento para que professores e educadores deixem de investir em estratégias que propiciem o alcance de, pelo menos, os tipos autoregulados da motivação extrínseca. Aliás, de acordo com a literatura, a motivação extrínseca autônoma é associada a resultados de envolvimento, de aprendizagem, de persistência, de criatividade, entre outros, semelhantes aos obtidos mediante a motivação intrínseca. Para que esta ocorra, no entanto, é preciso que os estudantes descubram e se identifiquem com o valor, o significado e a utilidade do que é aprendido. Em grande medida, essa identificação por parte do estudante pode ser promovida a partir de interações entre o professor e seus alunos.

A construção de motivação autônoma (os tipos autodeterminados de motivação extrínseca e a motivação intrínseca) baseia-se em um tripé de suportes que podem ser oferecidos pelo professor: suporte para a autonomia, suporte para a competência (estrutura) e suporte para o pertencimento (envolvimento interpessoal) (ASSOR; KAPLAN; ROTH, 2002). Neste estudo, trabalhou-se apenas com um deles, a saber, da autonomia, ou melhor, a promoção ou não de autonomia no ambiente escolar. Segundo Assor, Kaplan e Roth (2002), as ações do professor podem levar à constituição de um contexto propício ao fortalecimento da percepção de autonomia por parte dos alunos, bem como, em contraposição, criar um ambiente favorável à sua supressão.

Muitas características do contexto escolar podem dar suporte à autonomia dos estudantes, como, por exemplo, demonstrar a relevância dos conteúdos, oferecer opções de escolhas, dar espaço para manifestações de sentimentos de desaprovação ou de insatisfação dos alunos frente a tarefas desinteressantes e estimular formas independentes de pensamento, manifestadas na seleção de diferentes caminhos, para a solução de um mesmo problema. Em sala de aula, a organização de um ambiente apoiador de autonomia aumenta a percepção de

controle pessoal dos estudantes, fortalecendo sentimento de responsabilidade e persistência, os quais, por consequência, remetem ao *locus de causalidade interno* (STEFANOUE et al., 2004; ASSOR; KAPLAN; ROTH, 2002). Por outro lado, interações nas quais prevalecem estratégias de controle têm efeitos negativos na autodeterminação, diminuindo o sentimento de origem dos estudantes. São exemplos de tais estratégias: ameaças, cobranças de prazo, avaliações utilizadas como controle do comportamento dos alunos, fiscalização passo-a-passo da execução das atividades, desrespeito às formas independentes de pensamento ou de solução de problemas, imposição de tarefas desinteressantes e sem significado, intervenção freqüente no andamento das atividades, entre outras. Em linhas gerais, para tornar os alunos aprendizes autônomos ou autodeterminados, cabe ao professor criar um contexto de sala de aula que apóie as necessidades psicológicas básicas dos estudantes (STEFANOUE et al., 2004)

Na literatura recente, ações do professor, como a oferta de escolhas, o compartilhamento das tomadas de decisão, a demonstração racional do valor e da importância da aprendizagem, o *feedback* positivo sobre competências diversas dos alunos, são categorizadas como promoção de autonomia. No entanto, quando os estudos são voltados à investigação da prática dos educadores no ambiente de sala de aula, tal categoria resume-se a oferecer alternativas de escolhas. Isto quer dizer que quando os professores criam um contexto promotor de autonomia, o caminho mais comum é dar ao aluno a oportunidade de algum tipo de escolha. Além da limitação das ações, o mais agravante é que, na prática, os alunos podem decidir por aspectos insignificantes das atividades escolares (por exemplo, escolher com qual colega será feita a tarefa), enquanto que escolhas academicamente significativas (que caminho será utilizado para a execução do trabalho) são pouco utilizadas.

Para Stefanou et al. (2004), rotular autonomia como “possibilidade de escolhas” é ter uma visão pobre e limitadora do constructo. Em sua análise, os comportamentos de escolha, relacionados à promoção de autonomia, foram distribuídos em três categorias: organizacional (escolhas sobre procedimentos que interferem no ambiente de sala de aula tais como, elaboração de regras de convivência, formação de grupos de trabalhos); processual (escolhas a respeito das formas, meios como aluno irá fazer o que lhe é pedido, por exemplo, que material usar no desenvolvimento de um projeto); e cognitiva (escolhas oferecidas pelo professor a respeito do processo de aprendizagem, por exemplo, pedir que o aluno apresente sua forma de resolução de um problema, autoavaliações, entre outros). Os dois primeiros tipos de escolhas podem ser necessários mas, não suficientes, para engajar os alunos em níveis profundos de aprendizagem. De acordo com os mesmos autores,

seria a autonomia cognitiva a grande responsável pelo envolvimento e investimento psicológico na aprendizagem.

## 6.1 AS CATEGORIAS DE INTERAÇÃO E OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A organização dos dados da observação exploratória em categorias foi um exercício que permitiu analisar as ações dos professores à luz da teoria e encontrar, com base na grande quantidade de informações registradas, uma estrutura lógica que permitisse descobrir os estilos de interação dos dois professores com seus alunos. Refletindo sobre como os diversos autores citados caracterizam o que seria promover ou não autonomia em sala de aula, as categorias propostas e incluídas no protocolo de observação deste trabalho buscaram abranger os mais variados tipos de descrições feitas sobre o tema até então.

A categoria *focalizando o tempo* está relacionada ao que foi proposto teoricamente, como as características de ouvir cuidadosamente, ser flexível, reconhecer as perspectivas e o tempo de cada aluno. Com base nos resultados da observação do trabalho dos dois professores participantes deste estudo, buscou-se captar em suas ações a sensibilidade às queixas dos alunos, no que diz respeito à falta ou excesso de tempo destinado para a realização de uma determinada atividade: apressa ou antecipa a execução da tarefa; solicita a conclusão rápida do trabalho; reclama da demora; permite que o estudante termine a atividade, no caso do tempo extrapolar ao previamente combinado; cobra prazos; faz ameaças de punição se não acabarem no tempo combinado.

Algumas falas e comportamentos das professoras observadas exemplificam o agrupamento de ações nessa categoria: “faltam só cinco minutos, quem terminar, terminou, quem não terminar fica no recreio pra acabar de fazer”; “Vocês só têm até meio-dia, se não acabarem vão ficar sem nota” ou com atitudes e gestos como ficar batendo o pé ao lado da carteira do aluno que está atrasado, ficar olhando para o relógio e bater a mão no relógio dizendo que o tempo está acabando.

Para a categoria *focalizando a atividade* previa-se identificar as ações do professor em relação à condução das tarefas propostas e, para tanto, com base nas observações, foram agrupadas as ações: explicita condições gerais, orienta, e instrui acerca da realização da atividade; indica os materiais, comportamentos e /ou organização necessários para a execução da atividade; de costas para os alunos escreve o conteúdo no quadro enquanto

dá instruções aos alunos; escreve no quadro sem verbalizar; manuseia o material da atividade, distribui materiais necessários para a realização da atividade, ou auxilia o aluno no seu manuseio; esclarece aos alunos os motivos ou metas para a realização da atividade; dá respostas, sem que os alunos tenham tempo ou se esforcem para pensar numa possível solução a professora já responde o que é correto para a atividade; oferece escolhas; relaciona conteúdo com o dia-a-dia dos alunos; estabelece relações significativas entre o que está ensinando e a vida cotidiana dos alunos.

Todas estas subcategorias encontram fundamentos consistentes com o que foi proposto teoricamente, ou seja, promover autonomia nesta categoria, segundo Reeve et al. (2004), seria oferecer liberdade de escolha, ser disponível, dar atenção, comunicar o valor das atividades, disponibilizar diferentes materiais para os alunos manipularem. Os professores que adotam um estilo mais controlador tendem a mostrar aos alunos a resposta certa, comunicar verbalmente as respostas corretas – sem que os estudantes tenham se esforçado para pensar –, determinar formas e usos padrões a respeito do que deve ser feito com o material, não oferecer escolhas, trazendo um plano de aula fechado para a classe.

Na categoria *focalizando o comportamento* fez-se mais interessante alinhar aquilo que foi descoberto, através das primeiras observações exploratórias e que serviram de inspiração para a construção do protocolo, às proposições teóricas. Situações nas quais o professor focaliza o comportamento do aluno, de modo a fomentar a autonomia. Foram agrupadas as ações: estimula / cria condições para o envolvimento do aluno na tarefa; emite comportamentos que se destinam a enfatizar a boa execução de tarefas, por meio de enunciações verbais positivas; dá atenção prontamente ao aluno; oferece oportunidades para os estudantes responderem por meio de perguntas e respostas; planeja e implementa tarefas curtas ou demonstrações de habilidades; estimula positivamente a participação dos alunos; faz contato visual; varia o ritmo e o volume da voz ao falar; faz pausa e silêncios para causar ênfase; demonstra identificação com a forma de pensar e de agir e com os erros e os acertos dos alunos; permanece parada ou caminha observando / supervisionando a execução da atividade; altera o tom de voz e a expressão facial ao referir-se a um aluno. Tais ações, agrupadas nesta categoria, estão relacionadas às proposições de levar os alunos a guiarem seus comportamentos utilizando seus recursos internos, de utilizar linguagem não controladora, de reconhecer e aceitar expressões de emoções negativas e positivas dos estudantes, de ouvir cuidadosamente e de dar atenção às suas perspectivas.

Ainda com base nos resultados da observação exploratória, quando as professoras focalizaram o comportamento do aluno com vista a controlá-lo, foram agrupadas

ações como: utilizar recompensas externas, repreensões ou ameaças para obter a atenção ou envolvimento na tarefa; controlar ou supervisionar emissão de comportamentos durante a atividade; ignorar comportamento incompatível com a realização da atividade; permanecer parada ou caminhar observando / supervisionando a execução da atividade; alterar o tom de voz e a expressão facial ao referir-se a um aluno. Tais ações são compatíveis com a caracterização do estilo motivacional altamente controlador, no qual o professor estabelece formas específicas de comportamentos, define o que os estudantes devem fazer, oferece estímulos extrínsecos (recompensas, ameaças e punições), utiliza a linguagem controladora para moldar os alunos, comunica-se utilizando diretivas e comandos, utiliza verbos no imperativo. Nesse estilo, o foco do professor é manter os alunos alinhados ao seu plano de trabalho, ao que ele considera como comportamento, atitude desejável para aquele momento da aula (REEVE et al., 2004). Como exemplo disso observou-se, no decorrer das aulas assistidas, enunciações como: “Fulano, senta direito, põe a mão na carteira, põe o pé pra dentro da carteira”; “Já não mandei você ficar quieto? Você só sabe atrapalhar”; “Pega no lápis direito, desse jeito você não aprende a escrever”.

Finalmente, a categoria de *feedback* foi inicialmente pensada para agrupar aquelas interações nas quais o professor informa ao aluno os resultados das suas avaliações e da realização das atividades, além de comunicar seus pensamentos e sentimentos em relação ao processo de aprendizado do aluno. Foram considerados *feedbacks* promotores de autonomia, extraídos das observações exploratórias, as seguintes ações: ajuda o aluno a ver seu próprio progresso; expressa satisfação ou insatisfação com a forma de execução da atividade (de modo informacional); salienta ao estudante o quanto melhorou em relação ao seu próprio resultado; responde prontamente as perguntas e pergunta sobre a existência de dúvida para todos os alunos; repete conteúdo verbalizado pelo estudante (apoiando); interfere minimamente na comunicação oral do aluno; atende aluno individualmente na mesa da professora ou passa pelas carteiras atendendo-os separadamente; mostra ao estudante como utilizar estratégias adequadas; sorri, faz gestos de positivo; acena afirmativamente com a cabeça e estabelece contato físico, demonstrando afeto.

As ações observadas e agrupadas na categoria *feedback*, com potencial para a promoção de autonomia, correspondem ao proposto na caracterização do estilo motivacional alto promotor de autonomia: identificar e nutrir as necessidades básicas dos estudantes; considerar seus interesses e preferências; criar oportunidades para que os recursos internos dos alunos sirvam de orientação para seus próprios comportamentos; utilizar linguagem não controladora; contextualizar, comunicar o valor e relevância das atividades;

ser flexível; reconhecer e aceitar as expressões negativas dos estudantes e suas perspectivas; ouvir cuidadosamente; criar oportunidades para que os estudantes trabalhem de seu modo para a resolução de problemas; encorajar os alunos a persistirem e se esforcem nas tarefas de aprendizagem. As ações mais comuns referentes a esta categoria foram manifestadas nas situações em que o professor valorizou, verbalmente ou com gestos, o que o aluno conseguiu fazer. No entanto, tais comunicações não foram feitas com o intuito de levar o aluno a se perceber como sendo melhor do que os outros, mas no sentido de fazê-lo reconhecer sua evolução. Exemplos disso são as afirmativas “João, se você olhar para o que está escrito na primeira página do seu caderno e para a que você está escrevendo agora verá como sua letra melhorou”; “Rosana, venha aqui no quadro e mostre como você solucionou o exercício 2” (aluna resolve); “Muito bem, algum aluno fez este exercício de uma forma diferente?”. Em um episódio observado, um aluno teve dificuldade para perceber o erro, então a professora pediu que ele consultasse os materiais disponíveis na sala de aula, permitiu que ele se levantasse e, até mesmo, que consultasse alguns colegas. Algum tempo depois, o aluno chamou a professora e mostrou o exercício refeito. Em seu discurso professora salientou o quanto é importante que se façam perguntas e que sejam utilizados todos os recursos possíveis para que a dúvida seja desfeita.

As interações controladoras observadas, agrupadas na categoria *feedback*, foram: rejeita resposta do estudante; expressa satisfação ou insatisfação com a forma de execução da atividade, respectivamente quando se aproximou ou se distanciou do previsto pela professora; compara o ritmo / resultado da atividade entre os alunos; ignora pergunta do estudante; questiona resposta de aluno repetindo-a em tom interrogativo; corrige a expressão verbal e escrita do estudante, expondo-o diante dos outros colegas; interage com gritos, ofensas; muda a expressão facial (ex: franze a testa); toca o aluno de modo agressivo.

Para tais ações agrupadas nesta categoria, o parâmetro da literatura sugere que estes professores interferem na autodeterminação dos estudantes, pois tendem a convencê-los a aderir aos seus valores, crenças e regras que, no conjunto, definem o que os estudantes devem fazer. Nesse sentido, nas interações o professor ignora os recursos internos dos alunos, oferece estímulos extrínsecos – como elogios e prêmios quando o resultado aproxima-se do estipulado –, utiliza linguagem controladora para moldar os alunos, falam a resposta certa, sem que os alunos tenham se esforçado para pensar, comparam o desempenho dos alunos, comunicam-se utilizando diretivas e comandos, utilizam verbos no imperativo e fazem perguntas de maneira controladora (REEVE et al., 2004).

Exemplos deste tipo de interação foram freqüentes nas amostras de interações observadas. “Veja como Luiza está de parabéns, ela fez exatamente como mandei”; “José, será que você nunca vai aprender quanto é dois mais dois?”; “Eu já estou cansada de explicar, fulano. Fica quieto e vira pra frente!”. Em um episódio observado, a professora vai até o quadro e escreve, dizendo: “É com s, a cobrinha!”. Enquanto a aluna tentava refazer, voltou até a carteira da mesma e, percebendo que ela não conseguia fazer, apagou do caderno o que a estudante havia escrito e a própria professora escreveu a letra para que a atividade fosse concluída.

Em suma, os tipos de interações propostos teoricamente para cada estilo, como pode ser observado, não são diferentes daqueles que acontecem em sala de aula. O protocolo construído no presente trabalho, além de conseguir captar, por meio das observações exploratórias, o que se passava nas salas de aula de P1 e P2, mostrou-se bem fiel ao que conceitualmente era previsto para dimensões de uso do controle e da promoção de autonomia.

Esta evidência contribui para as pesquisas na área da motivação, pois vem reafirmar a veracidade dos resultados obtidos até então em estudos que apresentavam categorias, modelos do que seria o uso de estratégias controladoras e de promoção de autonomia.

## **6.2 O AUTORELATO COMO INSTRUMENTO COLETA DE DADOS EM PESQUISAS MOTIVACIONAIS**

Nas pesquisas da área de Psicologia, os autorelatos podem ser utilizados de diferentes formas. Em alguns estudos, os autorelatos funcionam como um instrumento para acessar eventos particulares. Nesses casos são elaborados para conduzir a pessoa investigada a recordar-se de uma situação ou para criar um tipo particular de resposta. A relevância dos autorelatos nesses estudos sustenta-se no pressuposto de que os mesmos permitiriam o acesso às regras formuladas pelos próprios indivíduos sobre determinados assuntos, denominadas auto-regras (CRITCHFIELD; TUCKER; VUCHINICH, 1998).

Diferentemente de questionários fechados com modelos de respostas sim-não, os questionários de autorelato geralmente apresentam problemas hipotéticos e solicitam que os indivíduos assumam posturas diante destas situações, informando seu grau de concordância com as soluções propostas e permitindo ao pesquisador um conhecimento mais

profundo acerca das percepções que o indivíduo investigado tem a respeito de um determinado assunto. Outro fator, importante é que no uso de tais instrumentos não há um contato direto entre os indivíduos e o pesquisador, evitando assim uma possível interferência ou modificação do comportamento, como poderia acontecer no caso de pesquisas baseadas em entrevistas ou observações de campo.

De modo geral, segundo Guimarães, Bzuneck e Boruchovitch (2010) o autorelato propicia, por parte do indivíduo, um exame cuidadoso dos próprios pensamentos e sentimentos. Tais conteúdos, armazenados na memória de longa duração, seriam intensificados mediante as afirmativas ou eventos hipotéticos contidos no autorelato. Desse modo, ativadas e uma vez acessadas, as informações armazenadas tornar-se-iam conscientes e poderiam compor os relatos verbais. Em síntese, o autorelato é essencial para o método de levar o indivíduo a pensar em voz alta, principalmente nos casos de escalas de avaliação tipo *likert*, como é o caso do instrumento “Problemas na Escola”, utilizado como medida nesta pesquisa.

Nas escalas de medidas são apresentadas pistas, escolhidas de acordo com o propósito da avaliação como, por exemplo, afirmativas, pequenos episódios, entre outros. Em tais escalas, o objetivo dessas apresentações é ativar o conhecimento, as representações ou as estruturas cognitivas do respondente. Cabe então, ao indivíduo investigado, assinalar seu grau de concordância em relação ao conteúdo de tais pistas. Vale ressaltar que o emprego desse tipo de instrumento em pesquisas exige o levantamento de suas propriedades psicométricas, ou seja, assegurar sua validade e precisão.

Apesar das boas indicações para o uso do autorelato como instrumento para o levantamento de informações em pesquisas, um fenômeno muito recorrente é o da desejabilidade social. Esta se refere a uma tendência dos participantes para responderem o instrumento de modo semelhante ao socialmente aceitável. Isto quer dizer que o indivíduo estaria preocupado em parecer bem ou de acordo com o que ele julga ser adequado para aquela situação, mesmo que, para isso, suas respostas ao instrumento se distanciem da verdade das ações tomadas em situações reais (HOLTGRAVES, 2004).

Este fenômeno parece ser uma das possibilidades de explicação para o contraste entre os resultados obtidos na avaliação do estilo motivacional de P1 e P2 e o padrão de interações descoberto nas observações realizadas em sala de aula.

Como já descrito na metodologia, as duas professoras (P1 e P2), investigadas no presente trabalho, lecionavam em uma escola da rede pública de Londrina e foram selecionadas para o estudo, mediante o preenchimento do questionário “Problemas na

Escola” (no modelo de autorelato). Os dados coletados pelo questionário permitiram que fosse identificado o estilo motivacional que cada uma delas adotava. P1, entre oito pontuações possíveis, obteve uma pontuação para moderado controlador e sete pontuações para moderado promotor de autonomia. Este dado permitiu inferir que o estilo motivacional de P1 seria majoritariamente moderado promotor de autonomia. Para o estilo motivacional moderado promotor de autonomia espera-se que a pessoa, no caso o professor, procure despertar no outro algum tipo de empatia ou identificação com sua maneira de encarar os problemas, com seus valores ou exigências. Seria plausível que, durante as observações feita na sala de P1, ocorressem interações tanto controladoras como promotoras de autonomia, sendo que as últimas deveriam aparecer em maior número. No entanto, como mostram os resultados apresentados, em todas as categorias P1 obteve frequências altas para as interações caracterizadas como de controle. Das 533 ocorrências de interação, 398 foram na dimensão do controle, enquanto que apenas 135 ocorreram na dimensão da promoção de autonomia.

De acordo com o seu desempenho na avaliação mediante o autorelato o inverso deste resultado seria esperado, ou seja, suas interações deveriam estar voltadas para o apoio à autonomia de seus alunos.

No caso de P2, entre oito alternativas possíveis, ela assinalou apenas uma resposta característica do estilo moderado controlador e optou por 6 alternativas que indicavam ações de adultos promovendo a autonomia de crianças. Isto sugere que P2 tem um estilo altamente promotor de autonomia e, portanto, pressupunha-se que em sua sala de aula fossem observadas interações favoráveis à liberdade de escolha, à disponibilidade, à atenção e à iniciativa. Além disso, era de se esperar que P2 buscasse identificar e nutrir as necessidades básicas dos estudantes, seus interesses e preferências, que criasse oportunidades para que os recursos internos dos alunos orientassem seus próprios comportamentos, que utilizasse uma linguagem não controladora, que comunicasse o valor das atividades, que fosse flexível, que reconhecesse e aceitasse as expressões negativas dos estudantes e suas perspectivas, que ouvisse cuidadosamente, que criasse oportunidades para os estudantes trabalharem de seu modo para a resolução de problemas, que disponibilizasse diferentes materiais para os estudantes manipularem, que os encorajasse a persistir e a se esforçar. Analisando os resultados da observação em sala de aula comparados aos comportamentos esperados teoricamente, nota-se um descompasso.

Os resultados obtidos por P2 indicaram um desempenho parelho entre as duas dimensões de controle e de autonomia pois, das 707 ocorrências de interação, 406 foram

controladoras e 301 promotoras de autonomia, havendo a prevalência de interações que visaram o controle.

Na análise do protocolo construído para a observação dos dois professores em sala de aula, observação esta alinhada com os posicionamentos teóricos descritos, é perceptível que as interações de ambas as professoras não se enquadram nos estilos autorelatados.

No entanto, um dado importante merece ser destacado. Como dito anteriormente, a categoria de interação mais freqüente para P2 foi a de *feedback*, enquanto que para P1 foi a de focalizar o comportamento. Este dado evidencia que P1 esteve preocupada em manter o comportamento dos alunos dentro daquilo que ela esperava como aceitável em sala de aula e, para isso, utilizou-se diversas vezes de interações controladoras, indicadas nas subcategorias de controle propostas no protocolo. As interações que estariam vinculadas diretamente ao processo de aprendizagem, que seriam aquelas propostas na categoria *feedback*, foram pouco freqüentes na observação ocorridas na sala de aula desta professora e, quando o foram, mostram-se mais controladoras.

P2, no entanto, apesar de apresentar uma alta frequência de interações incluídas na subcategoria “controlar e supervisionar o comportamento”, obteve também alta ocorrência nas categorias de *feedback*, podendo-se inferir que teria interesse pelo processo de aprendizagem dos alunos. Mesmo que para isso, às vezes, utilizasse interações controladoras, era comum ver P2 atender a cada aluno em sua carteira, corrigindo com eles suas tarefas, tentando mostrar seus erros e maneiras para corrigi-los. Pode ser que, nesse caso, P2 tenha uma tendência para promoção de autonomia, no entanto, faltam-lhe alternativas para implementação de estratégias voltadas a esse fim. Podemos pressupor que em seus cursos de formação tais informações não foram tratadas e focalizar o processo de aprendizagem dos alunos poderia ser considerada uma aproximação com os comportamentos previstos para o estilo motivacional alto promotor de autonomia.

Outra análise possível em relação ao desempenho de P2 é que suas interações, por focalizarem o processo de aprendizagem do aluno podem ser consideradas como promotoras de autonomia cognitiva. Em tais interações, P2 freqüentemente apresentava-se disponível aos seus alunos, aceitava suas formas de abordar as tarefas, permitia que expressassem seus pensamentos e incentivava os alunos a buscarem estratégias de resolução de problemas. Segundo Stefanou et al. (2004), a autonomia cognitiva é apontada como o fator mais importante para a motivação dos estudantes, comparada com a autonomia em relação à organização dos trabalhos e em relação ao processo. Assim, pode-se considerar

que esta professora, diferente de P1, tem interações muito próximas ao que se espera para a construção de um contexto de sala de aula que dê suporte à autonomia dos alunos e, por consequência, melhore sua qualidade motivacional.

Uma limitação para essa conclusão é que, no geral, do mesmo modo que as interações de P2 foram com alta frequência para o feedback informacional, dentro dessa mesma categoria, houveram também muitas interações controladoras. Por exemplo, foi frequente a comparação dos desempenhos dos alunos, a exposição pública dos erros cometidos e a demonstração de insatisfação com o resultado das atividades de aprendizagem. Relacionando as duas análises apresentadas, podemos inferir que a formação acadêmica de P2 foi falha neste aspecto. Ressalta-se que esta temática é muito recente no Brasil e que, provavelmente, não foi assunto de disciplinas nos cursos que realizou. Além disso, sua experiência de mais de 11 anos no magistério pode tê-la conduzido a adotar estratégias de controle em virtude de sua natureza concreta e de resultados mais imediatos, como apontado por Newby (1991).

Essa compleição de fatores permite dizer que os resultados obtidos na avaliação realizada por meio do questionário “Problemas na Escola”, não foram totalmente alinhados com as observações feitas em sala de aula. Apesar de não haver uma correspondência precisa entre o estilo motivacional das professoras e suas interações, pode-se concluir, com base nos dados, que foi possível captar em seus desempenhos diferenças individuais. Isto quer dizer que as interações observadas indicaram focos de atenção das professoras em relação a aspectos diferentes do ambiente de sala de aula, o comportamento dos alunos, buscando o controle, e o processo de aprendizagem, procurando apoiar os alunos.

## 7 CONCLUSÃO

Ter uma escola com alunos intrinsecamente motivados e com professores que promovam a autonomia e satisfaçam as necessidades de competência e pertencimento do aluno é um tipo ideal. No entanto, por menor que seja a amostra analisada no presente estudo, a evidência que se manifesta é de que existe um grande abismo entre o que é ideal e o real.

Conforme o que foi postulado inicialmente, a idéia de promoção de autonomia parece ser mais socialmente desejada do que a do uso de controle nas interações entre um adulto e uma criança. Isso pode ser exemplificado com os resultados da avaliação do estilo motivacional de professores que, neste e em outros estudos (BZUNECK; GUIMARÃES, 2007; GUIMARÃES; BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2003), em sua maioria, optaram por respostas que caracterizavam os estilos alto e moderado promotor de autonomia. Contrariando este dado, os resultados das observações que procuravam captar que tipo de interações ocorriam na sala de aula de P1 e P2, indicaram que o uso de interações relacionadas ao controle foi superior ao de promoção de autonomia.

Neste caso, parece que a hipótese de que, ao responder o questionário, os professores apresentam uma desejabilidade social alta, se concretizou. Foi possível notar que existe uma distância entre opinar sobre um caso fictício e as ações reais no contexto de sala de aula, visto que este último é dinâmico, complexo, multideterminado e exige tomadas de decisão rápidas. De acordo com Bzuneck e Guimarães (2007) o instrumento de autorelato, “Problemas na Escola”, limita-se a investigar julgamentos sobre situações hipotéticas. Esta particularidade poderia sustentar a idéia de que, o fato dos professores obterem pontuações altas para os estilos mais promotores de autonomia, no instrumento utilizado, indicaria uma predisposição para evitar o uso de controladores, em outras palavras, apontaria para uma tendência de personalidade mais voltada a autonomia. No entanto, suas reações comportamentais em relação a problemas reais de um determinado aluno ou da classe inteira, demonstraram que os mesmos professores apelam para soluções baseadas em práticas controladoras. Este dado torna-se ainda mais complexo quando se observa que tais situações reais têm componentes que nenhuma vinheta conseguiria descrever adequadamente e, portanto, supõe-se um certo descompasso entre o julgamento ou opinião frente a uma vinheta hipotética e o que a pessoa faria de fato em situações reais ( BZUNECK; GUIMARÃES, 2007).

No entanto vale ressaltar que, apesar do questionário “Problemas na Escola” não captar exatamente qual é o estilo do professor de acordo com o que é proposto teoricamente, o mesmo instrumento conseguiu captar que existiam diferenças entre as interações estabelecidas pelas duas professoras com seus alunos. Este resultado reitera o que foi proposto por Newby (1991) e Reeve et al. (2004), de que os professores tendem a assumir, em sala de aula, estilos motivacionais mais voltados para o controle do que para a autonomia, pois com frequência, nesse contexto, sentem-se incentivados a utilizar estratégias de controle pelo fato de eles mesmos serem pressionados externamente, seja pela direção da escola, pais ou outros agentes.

Outra linha de análise possível, é que os professores podem mesmo ter um estilo mais promotor de autonomia, como captado pelo instrumento, no entanto, os mesmos podem desconhecer o que significa promover autonomia ou, ainda, não aprenderam em sua formação estratégias voltadas para este fim. A limitada disseminação de pesquisas que envolvem a temática da motivação no meio acadêmico também é um agravante, pois se formam professores que, na maior parte vezes, nunca tiveram contato com estas teorias, não foram estimulados a refletir sobre o problema e, em decorrência, desconhecem estratégias voltadas a promover motivação autônoma na escola. Por fim, cada professor acaba reproduzindo na sua prática aquilo que aprendeu teoricamente, nas aulas de metodologias ou de modo vicário sobre as relações de sala de aula, enquanto ainda era aluno. Se o uso de recompensas, punições, ameaças, prêmios, lhe pareceram estímulos motivacionais suficientes para a sua interação com o aluno, visando sua motivação para aprender os conteúdos escolares, a busca por novas formas de motivação parece desnecessária.

Mesmo que em uma análise informal, principalmente nos cursos de pedagogia e nas demais licenciaturas, não são identificados, no meio acadêmico, esforços voltados para que a discussão sobre as teorias motivacionais, sobre as práticas de promoção de autonomia ou de controle, ocorram na formação do docente. O fato de que muitos cursos de licenciatura têm retirado de sua grade curricular a disciplina de psicologia da educação, deixa este quadro ainda mais preocupante, pois, estes futuros professores terão uma formação na qual os conhecimentos básicos como, por exemplo, o desenvolvimento humano, a aprendizagem, entre outros, fundamentais para a construção da relação professor aluno, dificilmente serão estudados de modo espontâneo.

Em síntese, nos casos analisados no presente estudo, as interações em sala de aula, entre o professor e seus alunos, não apontaram um ambiente facilitador de autonomia e sim para um uso recorrente de interações controladoras. De certa forma, as razões

apresentadas anteriormente podem ser algumas das possibilidades de explicação, entre muitas outras possíveis, para os dados levantados no presente estudo.

Algumas alternativas de solução para o problema levantado podem ser sugeridas como, por exemplo, é possível que este quadro mude por meio do desenvolvimento e disseminação de pesquisas que abordam o tema. O aumento e aprofundamento das pesquisas na temática da motivação e o conseqüente crescimento da área de investigação no Brasil podem contribuir, de modo eficaz, para a formação de professores. A categorização das ações dos professores observados neste estudo pode ser um caminho para o aprimoramento do conhecimento sobre quais interações promovem a motivação autônoma no contexto de sala de aula e, nesse sentido, reverter-se em conteúdo para ser trabalhado nos cursos de formação inicial e continuada de professores. A proposição de programas de intervenção em tais cursos, visando formar os professores para um trabalho voltado para a promoção de autonomia e pesquisas a respeito de sua implementação, poderia ser um tema de investigação com relevância educacional. Do mesmo modo, cursos de curta duração, com foco nas teorias motivacionais ou especificamente baseados na teoria da autodeterminação, poderiam levar os professores a constatarem os benefícios da promoção de autonomia em sala de aula. A partir desses conhecimentos, poderiam, também, levá-los a conhecer a relação entre o padrão motivacional dos estudantes e o estilo de seus professores. Estas são sugestões de pesquisas que poderiam ser realizadas empregando, como ponto de partida, as categorias que foram elaboradas neste trabalho, associadas às suas definições teóricas.

## **7.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho permitiu responder algumas indagações que foram propostas inicialmente. No entanto, os conhecimentos gerados pela sua realização, possibilitam indicar possíveis encaminhamentos para pesquisas futuras nesta mesma temática. Por exemplo, o protocolo desenvolvido neste estudo poderia ser adaptado de acordo com os conceitos de autonomia definidos por Stefanou et al. (2004), e desta forma poder captar e interpretar nuances das interações de sala de aula. Identificar esta limitação só foi possível no processo de redação do estudo quando o protocolo já havia sido elaborado. Sugere-se que em pesquisas futuras sejam consultadas e investigadas as proposições dos autores a fim de enriquecer com

novos conceitos o constructo estilo motivacional do professor, pouco investigado até então, tanto no Brasil como no exterior.

Realizar esta pesquisa em contrapartida, trouxe informações com relevantes implicações educacionais, tais como a caracterização do que seriam interações controladoras e promotoras de autonomia. Desta forma, é possível ter um ponto de partida para futuras pesquisas como a elaboração de novos instrumentos, o desenvolvimento do protocolo aqui apresentado e, além disso, em situações de ensino em cursos de formação de professores. Nesse sentido por meio do conhecimento construído a partir das observações pode-se alcançar estratégias concretas voltadas a promover a motivação autônoma dos estudantes e submetê-las à análises e interpretações de professores em cursos de formação inicial ou continuada. Desse modo tendo conhecimento de quais interações são facilitadoras da autonomia, o professor tem ampliadas as alternativas de trabalho em sala de aula.

Outro ponto importante é que foi possível descobrir mais um aspecto que fortalece a validade do instrumento de autorelato “Problemas na Escola” para pesquisas educacionais. Apesar das limitações apresentadas na discussão, ele foi sensível às diferenças individuais em relação às interações apresentadas pelas professoras investigadas.

## REFERÊNCIAS

- ACCORSI, D. M. P.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Envolvimento cognitivo de universitários em relação à motivação contextualizada. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 12, n. 2, p. 291-300, 2007.
- AMES, C. Classroom: goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 84, n. 3, p. 261-271, 1992.
- ASSOR, A.; KAPLAN, H.; ROTH, G. Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. **British Journal of Educational Psychology**, Edinburgh, v. 72, p. 261–278, 2002.
- BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W. H. Freeman and Company, 1997.
- BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da Psicologia contemporânea**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004a.
- BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Aprendizagem escolar em contextos competitivos. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **Aprendizagem: contextos psicológicos e contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2004b.
- BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 415-421, 2007 .
- BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S.E.R.; BORUCHOVITCH, E. Instrumentos brasileiros de avaliação da motivação no contexto escolar: contribuições para pesquisa, diagnóstico e intervenção. IN: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A.; GUIMARÃES, S.E.R. **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes. No prelo.
- BROPHY, J. **Motivating students to learn**. Boston: McGraw Hill, 1999.

CHIRKOV, V. et al. Differentiating autonomy from individualism and independence: a self-determination theory perspective on internalization of cultural orientation and well-being. **Journal of Personality and Social Psychology**, Princeton, v. 84, n. 1, p. 97-110, 2003.

CRITCHFIELD, T. S.; TUCKER, J. A.; VUCHINICH, R. E. Self-reports methods. In: LATTAL, K. A.; PERONE, M. (Org.). **Handbook of Research Methods in Human Operant Behavior**. New York: Plenum Press, 1998.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow**. New York: Harper & Row, 1992.

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

DECI, E. L. et al. An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 73, n. 5, p. 642-650, 1981.

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

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, [S. I.], v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Handbook of self-determination research**. New York: The University Rochester Press, 2004.

DEL PRETTE, Z. A. P. et al. Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, 1998.

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

ELLIOT, A. J.; CHURCH, M. A. A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, Princeton, v. 72, p. 218-232, 1997.

GUIMARÃES, S. E. R. **Avaliação do estilo motivacional do professor: Adaptação e validação de um instrumento**. 2003, 188 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

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

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E . Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 17-24, 2003.

HOLTGRAVES, T. Social desirability and self-reports: testing models of socially desirable responding. **PSPB**, [S.I.], v. 30, n. 2, p. 161-172, 2004.

LENS, W.; MATOS, L.; VANSTEENKISTE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos: O quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 17-20, 2008.

LEPPER, M. R.; HENDERLONG, J.; IYENGAR, S. S. Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences and academic correlates. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 97, n. 2, p. 184–196, 2005.

LONDRINA. Secretaria da Educação. Informações estatísticas. Disponível em: [http://home.londrina.pr.gov.br/homenovo.php?opcao=redensino&item=/estatistica/est\\_rendimento\\_zu\\_zr](http://home.londrina.pr.gov.br/homenovo.php?opcao=redensino&item=/estatistica/est_rendimento_zu_zr). Acesso em: 15 jan. 2009.

NEWBY, T. J. Classroom motivation: strategies of first-year teachers. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 83, n. 2, p. 195-200, 1991.

REEVE, J. Autonomy support as an interpersonal motivating style: is it teachable? In: **Contemporary Educational Psychology**, San Diego, v. 23, p. 312 – 330, 1998.

REEVE, J. Teacher as facilitators: what autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. In: **The Elementary School Journal**, [S.I.], v. 106, n. 3, p 225- 236, 2006.

REEVE, J.; BOLT, E; CAI, Y. Autonomy-supportive teachers: how they teach and motivate students. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 91, n. 3, p. 537-548, 1999.

REEVE, J.; DECI, E. L. Elements within the competitive situation that affect intrinsic motivation. **Personality and Social Psychology Bulletin**, [S.I.], v. 22, p. 24–33, 1996.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: MCLNENEY, D. M.; ETTEN, S. V. **Big theories revisited**. Connecticut: Age Publishing, 2004.

REEVE, J.; NIX, G.; HAMM, D. Testing Models of the Experience of Self-Determination in Intrinsic Motivation and the Conundrum of Choice. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 95, n. 2, p. 375–392, 2003.

REEVE, J. et al. Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. **Motivation and Emotion**, New York, v. 28, n. 2, p. 147–169, 2004.

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

SCHIEFELE, U. Interest, Learning, and Motivation. **Educational Psychologist**, Hillsdale, v. 26, p. 299-323, 1991.

SKINNER, B. F. **Science and human behavior**. New York: Macmillan, 1953.

SKINNER, E. A guide to constructs of control. **Journal of Personality and Social Psychology**, Princeton, v. 71, n. 3, p. 549-570, 1996.

SKINNER, E.; WELLBORN, J.; CONNELL, J. What it takes to do well in school and whether I've got it: a process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 82, n. 1, p. 22-32, 1990.

STEFANO, C. R. et al. Supporting autonomy in the classroom: ways teachers encourage student decision making and ownership. **Educational Psychology**, Hillsdale, v. 39, n. 2, p. 97–110, 2004.

STIPEK, D. J. Motivation and instruction. In: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. **Handbook of Educational Psychology**. New York: Simon & Schuster Macmillan, 1996.

STIPEK, D. J. **Motivation to learn: from theory to practice.** Englewood Cliffs: Prentice Hall, INC, 1998.

TOLLEFSON, N. Classroom Applications of Cognitive Theories of Motivation. **Educational Psychology Review**, [S.I.], v. 12, n. 1, p. 63-83, 2000.

WHITE, W. R. Motivation reconsidered: the concept of competence. In: MUSSEM, P. H. CONGER J. J.; KAGAN J. **Basic and Contemporary Issues in Developmental Psychology.** New York: Harper e Row Publishers, p.216-230, 1975.

**APÊNDICE**

**APÊNDICE A** – Protocolo de observação das interações professor-aluno.

<i>Categorias</i>	<i>Con.</i>	<i>Subcategorias de controle</i>	<i>Subcategorias de autonomia</i>	<i>Aut.</i>	FR
<b>A</b>					
<b>Organização</b>					
<b>A1 Focalizando o tempo</b>		Apressar a realização da atividade	Conceder tempo extra de acordo com as necessidades de execução da atividade		
<b>A2 Focalizando a atividade</b>		<p>Explicita condições gerais, dá orientações acerca da realização da atividade.</p> <p>Escreve o conteúdo no quadro enquanto dá instruções aos alunos. Em silêncio escreve no quadro o conteúdo da aula</p> <p>Distribui materiais necessários para a realização da atividade, ou auxilia o aluno no seu manuseio</p>	<p>Explicita condições gerais, dá orientações acerca da realização da atividade.</p> <p>Escreve o conteúdo no quadro enquanto dá instruções aos alunos</p> <p>Em silêncio escreve no quadro o conteúdo da aula</p> <p>Distribui materiais necessários para a realização da atividade, ou auxilia o aluno no seu manuseio</p> <p>Estabelecer ou recolocar objetivos da atividade com clareza</p>		
<b>A3 Focalizando o comportamento do aluno</b>		<p>Dá respostas ao aluno</p> <p>Utiliza recompensas externas, repreensões ou ameaças para obter a atenção ou envolvimento na tarefa</p> <p>Controla ou supervisiona emissão de comportamentos durante a atividade</p> <p>Ignora comportamento incompatível com a realização da atividade</p> <p>Permanece parada ou caminha observando/ supervisionando a execução da atividade</p> <p>Altera o tom de voz e a expressão facial ao referir-se a um aluno.</p>	<p>Apresenta alternativas de escolhas sobre a organização das tarefas, estratégias de realização. Relaciona conteúdos com cotidiano dos alunos.</p> <p>Estimula/ cria condições para o envolvimento do aluno na tarefa</p> <p>Faz contato visual, varia o ritmo e volume da voz ao falar, faz pausa e silêncios para causar ênfase.</p> <p>Demonstra identificação com a forma de pensar, agir, com os erros e acertos dos alunos.</p> <p>Permanece parada ou caminha observando/ supervisionando a execução da atividade</p> <p>Altera o tom de voz e a expressão facial ao referir-se a um aluno.</p>		
<i>Categorias</i>	<i>Con.</i>	<i>Subcategorias de controle</i>	<i>Subcategorias de autonomia</i>	<i>Aut.</i>	FR
<b>B</b>		<b>CONTROLADOR</b>	<b>INFORMACIONAI</b>		

Rejeita resposta do aluno	Ajuda o aluno a ver seu próprio progresso
Expressa satisfação ou insatisfação com a forma de execução da atividade (de modo controlador)	Expressa satisfação ou insatisfação com a forma de execução da atividade (de modo informacional)
Compara o ritmo/resultados da atividade entre os alunos	Salienta ao aluno o quanto melhorou em relação ao seu próprio resultado
Ignora pergunta do aluno	Responde prontamente as perguntas e pergunta sobre a existência de dúvida para todos os alunos.
Questiona resposta de aluno repetindo-a em tom interrogativo	Repete conteúdo verbalizado pelo aluno (apoiando), faz ajuda verbal mínima para sua verbalização
Ignora chamada de aluno	Atende aluno individualmente na mesa da professora ou passa pelas carteiras atendendo-os individualmente.
Corrige a gramática da fala e da escrita do aluno, expondo-o diante dos outros colegas.	Mostra ao aluno como utilizar estratégias adequadas
Interage com gritos, ofensas, muda a expressão facial (ex: franze a testa...), toca o aluno de modo agressivo	Sorri, faz gestos de positivo, acena afirmativamente com a cabeça, estabelece contato físico demonstrando afeto

**ANEXO**

## ANEXO A – Questionário “Problemas na Escola”.

### Dados Pessoais

Sexo ( ) Feminino ( ) Masculino

Idade ( ) até 22 anos ( ) de 23 a 30 anos ( ) de 31 a 50 anos ( ) mais de 51 anos

Tempo de magistério ( ) Nenhum ( ) de 1 a 3 anos ( ) de 4 a 10 anos  
( ) mais de 11 anos

### Questionário sobre Problemas na Escola

Nas próximas páginas você encontrará uma série de situações. Cada uma delas descreve um incidente e, em seguida, apresenta quatro maneiras diferentes de resolvê-lo. Por favor, leia cada caso e considere cada opção de resposta. Pense o quanto as opções são apropriadas para lidar com o problema apresentado. Você pode achar uma das opções “perfeita” ou, em outras palavras, “extremamente apropriada” e, nesse caso, faça um círculo no número 7. Você pode considerar uma opção “completamente imprópria” e então circule o número 1. Caso você considere uma opção “razoável”, circule algum número entre 1 e 7. Por favor, avalie cada uma das quatro opções apresentadas para cada caso e assinale-a na escala que o acompanha. Há oito casos com quatro opções de resposta para cada um deles. Não há respostas certas ou erradas para essas situações. Os estilos das pessoas são diferentes e estamos interessados em saber o que você considera apropriado, tendo-se em vista o seu próprio estilo.

Algumas histórias indagam o que você faria como professor. Outras solicitam que você responda como se fosse dar um conselho para um outro professor ou para um pai de aluno. Algumas requerem que você responda como se você fosse um pai de aluno. Se você não é mãe ou pai ainda, simplesmente imagine como seria para você essa situação.

Por favor, para responder, faça um círculo, na escala, no número que corresponde à opção que você escolheu para cada situação.

1. Luiz é um aluno médio, com desempenho ao nível de sua classe. Entretanto, nas duas últimas semanas, ele parece desatento, apático e não tem participado do grupo de leitura. O trabalho que faz é bem feito, mas ele não tem completado as tarefas. Uma conversa pelo telefone com a mãe dele não trouxe informações úteis. A coisa mais apropriada para a *professora* de Luiz fazer é:
  - a) Acentuar para ele a importância de terminar suas tarefas porque ele precisa aprender esse conteúdo para o seu próprio bem

1	2	3	4	5	6	7
muito impróprio		moderadamente	apropriado			muito apropriado

- b) Conversar com ele sobre como ele percebe a escola e sobre quais são os motivos que o levaram a diminuir seu interesse pelas atividades de aprendizagem

1	2	3	4	5	6	7
muito impróprio		moderadamente	apropriado			muito apropriado

- c) Nunca permitir que ele saia da sala de aula enquanto não tiver terminado as tarefas solicitadas

1	2	3	4	5	6	7
muito impróprio		moderadamente	apropriado			muito apropriado

- d) Contar para ele que, quando tinha sua idade, também não entendia a importância das aulas e tarefas, mais tarde entendeu e teve que estudar mais para recuperar o tempo perdido

1	2	3	4	5	6	7
muito impróprio		moderadamente	apropriado			muito apropriado

2. Em uma reunião de pais na noite passada, o Sr. e a Sr<sup>a</sup>. Silva foram informados que sua filha Sarah havia progredido mais nas atividades escolares do que era esperado, desde a última reunião. Todos acreditam que ela continuará melhorando e que não deve ser retida na série (era o que os pais estavam esperando desde que receberam o último boletim). Como resultado da reunião, os pais de Sarah decidem:

- a) Premiá-la e prometer-lhe um prêmio especial se ela continuar melhorando

1	2	3	4	5	6	7
muito impróprio		moderadamente	apropriado			muito apropriado

- b) Dizer que estão alegres com a sua conquista porque acreditam que o sucesso na escola depende dela mesma

1	2	3	4	5	6	7
muito impróprio		moderadamente	apropriado			muito apropriado

- c) Falar com ela sobre o seu progresso mostrando que eles sabem que ela está se tornando cada vez mais independente na escola e em casa

	1	2	3	4	5	6	7
	muito		moderadamente			muito	
	impróprio		apropriado			apropriado	

- d) Continuar enfatizando que ela tem que estudar bastante para conseguir notas melhores

	1	2	3	4	5	6	7
	muito		moderadamente			muito	
	impróprio		apropriado			apropriado	

3. Daniel quase não se controla em sala de aula e acaba agitando outras crianças. Ele não dá a menor atenção quando *você* diz que está preocupado (a) porque *você* acha que ele não vai aprender as habilidades sociais que ele necessita. A melhor coisa que *você* deve fazer com ele é:

- a) Enfatizar o quanto é importante ele se controlar para se sair bem na escola e em outras situações

	1	2	3	4	5	6	7
	muito		moderadamente			muito	
	impróprio		apropriado			apropriado	

- b) Encaminhá-lo para uma classe especial que tenha a estrutura e as possibilidades de recompensas que ele precisa

	1	2	3	4	5	6	7
	muito		moderadamente			muito	
	impróprio		apropriado			apropriado	

- c) Contar para ele que na sua vida escolar *você* também não se comportou bem em algumas aulas e, com isso, perdeu algumas oportunidades interessantes

	1	2	3	4	5	6	7
	muito		moderadamente			muito	
	impróprio		apropriado			apropriado	

- d) Perceber que Daniel provavelmente não esteja recebendo a atenção que necessita e começar a dar mais atenção para ele

	1	2	3	4	5	6	7
	muito		moderadamente			muito	
	impróprio		apropriado			apropriado	

4. *Seu filho* é um dos melhores jogadores do time de futebol da escola, tendo vencido a maioria dos jogos. Entretanto, *você* está preocupado (a) porque ele acabou de lhe contar que não foi bem em uma prova de português e terá que refazê-la no dia seguinte. Sabendo que ele tem um jogo marcado e que precisará estudar, *você* decide que a melhor coisa a fazer é:

- a) Pedir a ele que lhe conte sobre os seus planos para lidar com a situação

	1	2	3	4	5	6	7
	muito		moderadamente			muito	
	impróprio		apropriado			apropriado	

- b) Lembrá-lo de que todos esperam que ele se saia bem na escola e caso ele não abra mão do jogo para estudar irá se sentir mal

	1	2		3	4	5		6	7
muito				moderadamente					muito
impróprio				apropriado				apropriado	

- c) Mostrar que você sabe o quanto o jogo de futebol é importante para ele, mas que acredita que ele saiba o quanto é importante escrever bem o português

	1	2		3	4	5		6	7
muito				moderadamente					muito
impróprio				apropriado				apropriado	

- d) Fazer com que ele falte o jogo para estudar; o futebol tem interferido demais com o seu desempenho escolar

	1	2		3	4	5		6	7
muito				moderadamente					muito
impróprio				apropriado				apropriado	

5. Nas aulas de reforço de matemática a professora Raquel não tem notado progresso no desempenho de seus alunos. Se *você* estivesse no lugar dela o que faria para ajudá-los?

- a) Conversaria com eles sobre suas dificuldades demonstrando que acredito que se esforçarão para melhorar

	1	2		3	4	5		6	7
muito				moderadamente					muito
impróprio				apropriado				apropriado	

- b) Faria com que praticassem mais e daria privilégios especiais pelos seus progressos

	1	2		3	4	5		6	7
muito				moderadamente					muito
impróprio				apropriado				apropriado	

- c) Mostraria ao grupo os erros que cometeram com mais frequência e insistiria para que eles se esforçassem mais

	1	2		3	4	5		6	7
muito				moderadamente					muito
impróprio				apropriado				apropriado	

- d) Ajudaria o grupo a desenvolver maneiras de aprender juntos (jogos, dramatizações, etc.)

	1	2		3	4	5		6	7
muito				moderadamente					muito
impróprio				apropriado				apropriado	

6. Em *sua* classe, há uma menina chamada Margarida que tem sido alvo de zombarias. Ela é quieta e quase sempre está sozinha. Apesar dos esforços de professores anteriores, ela não é aceita pelas crianças. *Seu bom senso* lhe conduziria a:

- a) Dizer-lhe que deve aproximar-se dos colegas e elogiá-la quando agir como você ensinou

	1	2	3	4	5	6	7
	muito		moderadamente				muito
	impróprio		apropriado				apropriado

- b) Dizer a ela que você ficaria satisfeito (a) a com a sua aproximação dos colegas e que se frustraria caso ela não se esforçasse para isso

	1	2	3	4	5	6	7
	muito		moderadamente				muito
	impróprio		apropriado				apropriado

- c) Convidá-la a falar sobre suas relações com outras crianças e encorajá-la a dar passos pequenos quando ela se sentir pronta para isso

	1	2	3	4	5	6	7
	muito		moderadamente				muito
	impróprio		apropriado				apropriado

- d) Contar-lhe que todas as pessoas podem se sentir isoladas às vezes, mas que você acredita na sua vontade de aproximar-se dos colegas

	1	2	3	4	5	6	7
	muito		moderadamente				muito
	impróprio		apropriado				apropriado

7. Faz algumas semanas que objetos têm desaparecido da mesa da professora e o dinheiro do lanche de algumas crianças tem sido tirado de suas carteiras. Hoje, Marcos foi visto pela professora retirando de sua mesa um peso de papel prateado. Ela telefonou para a mãe de Marcos e falou sobre o incidente. Embora a professora também suspeite que Marcos seja responsável pelos outros furtos, ela mencionou para a mãe somente este e assegurou a ela que ficaria mais atenta aos comportamentos de Marcos. A melhor coisa para a mãe de Marcos fazer é:

- a) Lembrar-lhe de como ele mesmo se sente quando perde um objeto importante e como as outras pessoas devem ficar aborrecidas por não encontrarem suas coisas

	1	2	3	4	5	6	7
	muito		moderadamente				muito
	impróprio		apropriado				apropriado

- b) Conversar com ele sobre o assunto, expressando sua confiança nele e tentando compreender porque ele fez isso

	1	2	3	4	5	6	7
	muito		moderadamente				muito
	impróprio		apropriado				apropriado

- c) Castigá-lo tirando algo que gosta para que aprenda que não pode roubar

	1	2	3	4	5	6	7
	muito		moderadamente				muito
	impróprio		apropriado				apropriado

- d) Deixar bem claro que isso foi errado e que ela se sentiria aliviada se ele pedisse desculpas para a professora, além de devolver o objeto

	1	2	3	4	5	6	7
muito impróprio			moderadamente apropriado			muito apropriado	

8. Seu filho tem obtido notas regulares na escola e *você* gostaria que ele melhorasse. Uma estratégia adequada seria:

- a) Encorajá-lo a falar sobre o seu boletim de notas e sobre o que o mesmo significa para a vida dele

	1	2	3	4	5	6	7
muito impróprio			moderadamente apropriado			muito apropriado	

- b) Dizer que notas baixas significam que muitos conteúdos não foram aprendidos e poderão fazer falta no futuro

	1	2	3	4	5	6	7
muito impróprio			moderadamente apropriado			muito apropriado	

- c) Ressaltar que ele deve ir melhor e que com notas como estas ele jamais entrará em uma universidade

	1	2	3	4	5	6	7
muito impróprio			moderadamente apropriado			muito apropriado	

- d) Oferecer 1 real por cada conceito A obtido e 50 centavos por cada conceito B nos próximos boletins

	1	2	3	4	5	6	7
muito impróprio			moderadamente apropriado			muito apropriado	

**ANEXO B –****Termo de consentimento dos professores**

Londrina,.....

Prezado professor (a)

Estamos desenvolvendo uma pesquisa com estudantes do ensino fundamental acerca da sua motivação na escola. O título do projeto é: INTERAÇÕES PROFESSOR-ALUNO: PREFERÊNCIA POR CONTROLE OU POR AUTONOMIA, que foi aprovado pela Universidade Estadual de Londrina Fazem parte do projeto docente do Departamento de Educação da UEL, aluno do Programa de Mestrado em Educação e alunos de Iniciação Científica, dos cursos de graduação.

Estão previstas 60 sessões de observação distribuídas ao longo do semestre letivo, com duração de aproximadamente 20 minutos. Permanecerão em sala de aula dois pesquisadores, após obtenção de sua autorização, interferindo minimamente possível com a condução da atividades em sala de aula. Não existem riscos para a criança com estes procedimentos.

O foco das observações serão as interações entre o professore e seus alunos. Na literatura da área de motivação são assinaladas interações promotoras de motivação, no entanto, em quase sua totalidade referem-se a interações em outros países. Queremos conhecer a realidade brasileira, iniciando com a observação de algumas situações de sala de aula. Os participantes, o professor, seus alunos e a escola, não serão identificados e as informações serão tratadas em sua totalidade. A direção da escola está ciente e autorizou a realização do trabalho.

Agradecemos sua atenção e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos.

---

Profa. Dra. Sueli Édi Rufini Guimarães  
Docente do Departamento de Educação  
Coordenadora do Projeto de Pesquisa