



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-  
BRASILEIRA**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPPG**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

**ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS – ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL “CIÊNCIA É DEZ!”**

**FRANCISCO ANTONIO DE SOUSA**

**MOTIVAÇÃO NAS AULAS DE CIÊNCIAS: O PERFIL DE PROFESSORES E ALUNOS  
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MÚNICIPIO DE ARACATI/CE**

**ARACATI – CE**

**2022**

FRANCISCO ANTONIO DE SOUSA

MOTIVAÇÃO NAS AULAS DE CIÊNCIAS: O PERFIL DE PROFESSORES E ALUNOS  
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MÚNICIPIO DE ARACATI/CE

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências para os Anos Finais do Ensino Fundamental “Ciência é 10!”, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial para à obtenção do título de Especialista em Ensino de Ciências para os Anos Finais para o ensino Fundamental “Ciência é 10!”. Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizado das Ciências.

Orientador: Prof. Dr. José Cleiton Sousa dos Santos

ARACATI – CE

2022

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da UNILAB  
Catalogação de Publicação na Fonte.

---

Sousa, Francisco Antonio de.

S696m

Motivação nas aulas de Ciências: o perfil de professores e alunos dos anos finais do ensino fundamental no município de Aracati/CE / Francisco Antonio de Sousa. - Redenção, 2022.  
78f: il.

Monografia - Curso de Ensino de Ciências - Anos Finais do Ensino Fundamental "Ciências é Dez"/ed.04-13, Instituto de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2022.

Orientador: Prof. Dr. José Cleiton Sousa dos Santos.

1. Motivação na educação. 2. Prática de ensino. 3. Ensino de Ciências. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 370.154

---

FRANCISCO ANTONIO DE SOUSA

MOTIVAÇÃO NAS AULAS DE CIÊNCIAS: O PERFIL DE PROFESSORES E ALUNOS  
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MÚNICIPIO DE ARACATI/CE

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Ciências – Anos finais do Ensino Fundamental “Ciência é Dez!”, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial para à obtenção do título de Especialista em Ensino de Ciências para os Anos Finais para o ensino Fundamental “Ciência é 10!”.  
Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizado das Ciências.

Orientador: Prof. Dr. José Cleiton Sousa dos Santos

Aprovada em: 10/ 12 / 2021.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. José Cleiton Sousa dos Santos (Orientador)  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB

---

Profa. Dra. Rita Karolinny Chaves de Lima (Examinadora Interno ao Programa)  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB

---

Profa. Dra. Juliana de França Serpa (Examinadora Externo à Instituição)

Dedico a Penélope Crispiniano  
(*in memoriam*), com muito amor e carinho!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por todas as coisas, por permitir a vida e nunca ter me abandonado ao longo de todas as minhas caminhadas. Senhor, a ti louvor e gratidão!

A minha mãe Rita Dantas, que sempre esteve ao meu lado, cuidando, orando, vibrando em tudo que penso em fazer e nas minhas conquistas. Ter o seu apoio é algo excepcional, pois ele e o seu amor é o que me faz encarar os obstáculos e conquistar os meus objetivos. Te amo incondicionalmente e sou eternamente grato a Deus por te ter como minha mãe. Muito obrigado. Agradeço também a minha família e especialmente a minha prima Jordana que é uma irmã, companheira, amiga e tudo que expressa amor, compreensão, cuidado e apoio. Muito obrigado meu amor por estar sempre ao meu lado.

Ao Prof. Dr. José Cleiton Sousa dos Santos, meu orientador, que é uma pessoa digna de apreço por ser um profissional competente e um grande pesquisador. Sempre muito presente na sala de orientação, apoiando, incentivando, acreditando e orientando seguramente o trabalho desde o início. Sinto-me honrado em ter sido seu orientando. Profunda admiração e gratidão!

Aos professores membros da banca pelos aceites e disposição de oferecer um pouco do seu valioso tempo para contribuir com seus conhecimentos para a concretização deste trabalho. Muito obrigado!

Agradeço aos professores do CIÊNCIA É 10! pelos conhecimentos compartilhados ao longo do curso e também aos demais membros que compõem o programa. Muito obrigado!

Agradeço também aos amigos da vida, Ana Claudia, Rodolfo, Ana Paula, Jerffeson, Adriane, Maria Clara, Iranilda, Jetro, Joyce, Pedro Henrique, Gustavo, Felicia, Alex, Driele, Darliane, Valesca, Rita pelo companheirismo, carinho, amizade incondicional e apoio. Vocês são os melhores amigos que alguém poderia ter.

A Penélope Crispiano, que durante o nosso pequeno infinito de dias numerados, despertou o que há de melhor em minha essência. O seu otimismo, a sua coragem, generosidade, me faz querer ser uma pessoa melhor. E sou eternamente grato pelos lindos momentos que tivemos e sei que onde estiver, sempre estará olhando e vibrando com as minhas conquistas. Te amo para sempre minha linda rosa.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para o êxito dessa importante etapa. Minha eterna gratidão!

Jamais considere seus estudos como uma obrigação, mas como uma oportunidade invejável para aprender a conhecer a beleza libertadora do intelecto para seu próprio prazer pessoal e para proveito da comunidade à qual seu futuro trabalho pertencer.

(Albert Einstein)

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral avaliar e discutir o perfil motivacional de professores da rede básica de ensino de Aracati e as correlações desse perfil com a qualidade motivacional dos discentes no processo de ensino e aprendizagem de ciências nos anos finais do ensino fundamental. As principais âncoras teóricas relacionadas à Teoria da Autodeterminação e motivação para aprender, que dão sustentação a esta pesquisa, baseiam-se em Deci, Ryan (2000); Bzuneck (2010), Boruchovitch, Bzuneck, (2009); Reeve (2006); Martinelli, Bartholomeu (2007); Coelho, Vieira (2018) Boruchovitch (2008); Pizzani, Barbosa-Rinaldi, Miranda, Vieira (2016); Schwartz (2019) e entre outros. Os encaminhamentos metodológicos fundamentam-se em uma abordagem de cunho qualitativa. Os fundamentos metodológicos da natureza da pesquisa estão apoiados nas argumentações de Minayo (1993), Santos Filho e Gamboa (1997), Tozoni-Reis (2009), Richardson (2011). Assim, foi desenvolvido, neste trabalho, um estudo de caso qualitativo avaliativo, apoiado na argumentação de Fonseca (2002) e Moreira (2011). A coleta de dados foi realizada mediante as seguintes etapas: (1) aplicação de questionários com os professores, sendo utilizado o referencial de Bzuneck (2010) acerca do perfil de aula motivacional; (2) aplicação do instrumento EMADF – Escala de Motivação: Atividades Didáticas de Física (CLEMENT; CUSTÓDIO; FILHO, 2014) que foi realizada por meio do *Google Forms* com os alunos de 4 instituições de ensino, sendo obtido um total 121 respostas. Para o tratamento dos dados foram utilizados o referencial de Bzuneck (2010) e análise de conteúdo de Bardin (2011). Como resultados, foi possível: a) identificar o perfil motivacional dos professores, b) observar o real perfil motivacional dos discentes e como se dá a interação professor-aluno e aluno-aluno; c) compreender em termos motivacionais como os alunos se comportam frente às atividades sugeridas para o componente curricular Ciências e d) extrair categorias que indiquem os níveis de satisfação das necessidades psicológicas inatas (autonomia, pertencimento e competência) nos alunos.

**Palavras-chave:** Motivação. Ensino. Atuação Docente. Educação Básica. Ensino de Ciências.

## ABSTRACT

The present research aimed to evaluate and discuss the motivational profile of teachers in the basic education system in Aracati and the correlations of this profile with the motivational quality of students in the science teaching and learning process in the final years of elementary school. The main theoretical anchors related to the Theory of Self-Determination and Motivation to Learn, which support this research, are based on Deci, Ryan (2000); Bzuneck (2010), Boruchovitch, Bzuneck, (2009); Reeve (2006); Martinelli, Bartholomeu (2007); Coelho, Vieira (2018) Boruchovitch (2008); Pizzani, Barbosa-Rinaldi, Miranda, Vieira (2016); Schwartz (2019) and among others. Methodological referrals are based on a qualitative approach. The methodological foundations of the nature of the research are supported by the arguments of Minayo (1993), Santos Filho and Gamboa (1997), Tozoni-Reis (2009), Richardson (2011). Thus, in this work, an evaluative qualitative case study was developed, supported by the arguments of Fonseca (2002) and Moreira (2011). Data collection was carried out through the following steps: (1) application of questionnaires with teachers, using the reference of Bzuneck (2010) about the profile of motivational classes; (2) application of the EMADF instrument – Motivation Scale: Didactic Activities in Physics (CLEMENT; CUSTÓDIO; FILHO, 2014) which was carried out through Google Forms with students from 4 educational institutions, with a total of 121 responses. For the treatment of data, the reference of Bzuneck (2010) and content analysis of Bardin (2011) were used. As a result, it was possible to: a) identify the motivational profile of teachers, b) observe the real motivational profile of students and how the teacher-student and student-student interaction takes place; c) understand in motivational terms how students behave in face of the activities suggested for the Science curriculum component and d) extract categories that indicate the levels of satisfaction of innate psychological needs (autonomy, belonging and competence) in students.

**Keywords:** Motivation. Teaching. Teaching Performance. Basic education. Science teaching.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1: Pesquisas Internacionais com TAD na sala de aula.....</b>	<b>16</b>
<b>Quadro 2: Pesquisas Nacionais com TAD na sala de aula.....</b>	<b>23</b>
<b>Quadro 3: Estratégias de ensino para motivar os alunos.....</b>	<b>32</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1: Componentes Basilares para entender e estudar a Teoria da Autodeterminação.....</b>	<b>24</b>
<b>Figura 2: <i>Continuum</i> de Autodeterminação.....</b>	<b>33</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1: Média e Desvio Padrão da Motivação Intrínseca.....</b>	<b>41</b>
<b>Tabela 2: Média e Desvio Padrão da Motivação Extrínseca Identificada.....</b>	<b>41</b>
<b>Tabela 3: Média e Desvio Padrão da Motivação Extrínseca Introjetada.....</b>	<b>42</b>
<b>Tabela 4: Média e Desvio Padrão da Motivação Extrínseca Externa.....</b>	<b>42</b>
<b>Tabela 5: Média e Desvio Padrão da Desmotivação.....</b>	<b>43</b>
<b>Tabela 6: Classificação Final dos Perfis dos Professores.....</b>	<b>53</b>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	15
<b>2</b>	<b>TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO</b>	18
2.1	MOTIVAÇÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS	18
2.2	ASPECTOS CONCEITUAIS DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	21
2.3	ASPECTOS ESTRUTURAIS DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	23
<b>2.3.1</b>	<b>Miniteorias</b>	24
2.3.1.1	Teoria da Avaliação Cognitiva ( <i>Cognitive Avaluation Theory</i> )	24
2.3.1.2	Teoria das Orientações Causais ( <i>Causality Orientations Theory</i> )	26
2.3.1.3	Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas ( <i>Basic Psychological Needs Theory</i> )	27
2.3.1.3.1	<i>Necessidade de Autonomia (autonomy)</i>	27
2.3.1.3.2	<i>Necessidade de Competência (competence)</i>	29
2.3.1.3.3	<i>Necessidade de Pertencimento (relatedness)</i>	30
2.3.1.4	Teorias das Metas Motivacionais ( <i>GoalContentsTheory</i> )	31
2.3.1.5	Teoria Motivacional de Relacionamentos ( <i>Relationships Motivationa Theory</i> )	31
2.3.1.6	Teoria da Integração Organísmica ( <i>Organismic Integration Theory</i> )	32
<b>2.4</b>	<b>EXPERIÊNCIAS COM TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO NA SALA DE AULA NO EXTERIOR</b>	36
<b>2.5</b>	<b>EXPERIÊNCIAS COM TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO NA SALA DE AULA NO CONTEXTO BRASILEIRO</b>	42
<b>3</b>	<b>O PAPEL DO PROFESSOR NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS</b>	47
3.1	O PROFESSOR, A SALA DE AULA E A MOTIVAÇÃO	47
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA: CAMINHANDO PELOS PASSOS DA PESQUISA</b>	55
4.1	ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA	55
4.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
<b>4.2.1</b>	<b>Delimitação do universo da pesquisa</b>	56
<b>4.2.2</b>	<b>Métodos para a coleta de dados</b>	57
<b>4.2.3</b>	<b>Análise dos dados</b>	57
<b>5</b>	<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	60
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	60
	<b>REFERÊNCIAS</b>	63

**APÊNDICE(S)**

65

**ANEXO**

66

## 1 INTRODUÇÃO

No contexto educacional é perceptível que o objetivo do processo de escolarização é proporcionar uma formação em que os alunos possam se tornar cidadãos críticos, participativos. Os diversos conhecimentos adquiridos nesse processo devem promover a ampliação de sua compreensão do mundo e, assim, prepará-los para serem agentes de mudanças da sua realidade. No entanto, percebe-se, mediante as circunstâncias em que se encontra o processo de ensino e aprendizagem, que esses objetivos não estão sendo alcançados em sua totalidade (LIGOURI; NOSTE, 2005).

Em relação aos conhecimentos das Ciências Naturais, percebe-se que estes proporcionam na sala de aula um espaço privilegiado em que as diferentes explicações acerca do mundo, dos fenômenos da natureza e as transformações produzidas pelo homem, podem ser expostas e também comparadas de forma que possa envolver os alunos na construção do conhecimento visando contribuir para uma formação integral dos estudantes (LIGOURI; NOSTE, 2005).

Além, também, possibilita que o aluno possa assumir posições frente às questões sociais, éticas e políticas, sem se guiarem somente pelo senso comum, mas de maneira consciente e crítica.

Assim sendo, a sala de aula necessita, além de estar em consonância com essas demandas, ser um ambiente que potencialize o seu desenvolvimento. Para tanto, faz-se necessário que se apresente como um espaço que cativa e motive os discentes. Nos diversos campos do conhecimento, tem tido um aumento de pesquisas que têm mostrado que é inquestionável o fato de que as emoções afetam a aprendizagem, sobretudo no campo das neurociências, e que estabelecem uma ligação muito próxima entre essas duas variáveis. De uma forma direta, as emoções têm efeito sobre a memória (CONSENZA; GUERRA, 2011).

De acordo com Cosenza e Guerra (2011, p. 46),

[...] emoções negativas intensas, por exemplo, podem interferir na atenção ao processo cognitivo. É claro que sabemos disso por nossas experiências no cotidiano, mas o avanço do conhecimento neurocientífico nos fornece agora uma base biológica.

Percebe-se que as neurociências estabelecem que o estado emocional irá interferir de forma significativa na formação e na recordação das memórias. Dessa forma, não tendo as memórias sido formadas de maneira adequada e não sendo possível recordar apropriadamente aquilo que memorizamos, fica comprometido o processo de formação e/ou fortalecimento de sinapses, o que irá desencadear uma não satisfatória consolidação do aprendizado (CONSENZA; GUERRA, 2011).

No que tange a consolidação da aprendizagem, sabe-se que a forma como se conduz uma aula, a metodologia adotada, entre outros fatores, podem gerar empatia, apatia, antipatia e,

também, criar situações que propiciem estados emocionais positivos, neutros e negativos (CONSEZA; GUERRA, 2011). Em relação aos fatores e estados emocionais, Carvalho (2011, p. 545) acrescenta que, “[...] na sala de aula, *o que se fala e como se fala* constituem elementos desencadeadores de pensamentos e raciocínios”.

De forma a exemplificar esses elementos desencadeadores, sugere-se que as informações sejam visuais ou auditivas e, principalmente, que o comportamento docente crie “[...] circunstâncias capazes de configurar determinada identidade emocional, em virtude de pensamentos e memórias, que evocam lembranças e manipulam a interpretação na mente” (CARVALHO, 2011, p. 545).

Diante do exposto, é necessário ressaltar que as emoções positivas motivam, e essa motivação é um elemento essencial e indispensável para o aprendizado. Estarmos motivados significa estar aptos a iniciar um processo e perseguir objetivos com a disposição para enfrentar os obstáculos que se apresentem ao processo (BZUNECK, 2010; BORUCHOVITCH, BZUNECK, 2009; REEVE, 2006).

Lecionar é uma tarefa hercúlea nos tempos atuais. Além de fatores como infraestrutura, financeiro, formação etc., uma das principais queixas dos nossos professores diz respeito à baixa motivação dos alunos. Estes reconhecem (embora de forma intuitiva) que a motivação é um pilar para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Aprende-se mais e de forma mais eficiente quando estamos motivados para isso. Contudo, embora admitamos implicitamente esse conhecimento, pouco fazemos (ou fazemos de forma errada) no intuito de estimular a motivação e autonomia em nossos alunos. Isso em grande parte se deve à própria desmotivação de nossos professores para o magistério (esse tema é, sem dúvida, de grande interesse, mas não nos debruçaremos sobre ele).

Sabe-se que assistir a uma aula nos dias de hoje surpreenderia muito pouco um aluno de cem anos atrás. Apesar do enorme fluxo de informação, das inúmeras fontes de conhecimento, insistindo em aulas tradicionais expositivas, totalmente centradas no professor.

E concordando com Coelho (2017, p. 171) quando acrescenta que “[...] inevitavelmente, o reflexo negativo destes fatores está na sala de aula que acaba por se tornar um ambiente, algumas vezes, indesejado e, outras, traumático para o aluno”. Ou seja, essa metodologia centrada no professor furta do aluno sua principal função no processo de ensino e aprendizagem: a de autor. Aprender é um processo ativo e, portanto, não se faz de forma bancária e passiva (MANFREDO, 2005; COELHO, 2017).

Como forma de compreender como se pode planejar e “desenhar” metodologias de ensino e aprendizagem que, pela via das emoções e dos processos motivacionais, tenham a possibilidade

de favorecer um melhor desempenho dos discentes, é necessário entrar no campo de estudo da motivação. Este campo vem sendo discutido em diversos contextos educacionais sob a luz das teorias sociocognitivas, humanistas e organísmicas, buscando identificar um conjunto de determinantes ambientais, de forças internas e de incentivos que movem o indivíduo a realizar determinada tarefa (BZUNECK, 2010; BORUCHOVITCH, BZUNECK, 2009; REEVE, 2006).

Mediante o exposto anteriormente o nosso estudo tem como problema central responder ao seguinte questionamento: Qual o perfil motivacional dos professores e qual é o nível de motivação (ou desmotivação) dos discentes frente às circunstâncias em que se dá o ensino e aprendizagem de Física?

O interesse pelo tema despontou ainda na Graduação em Licenciatura em Educação do Campo quando, após optar pela habilitação em Ciências Naturais e ter contato com as questões direcionadas à preocupação com o processo de ensino e aprendizagem e o papel do professor e do aluno nesse processo, que estiveram presentes nas discussões das disciplinas de Metodologia do Ensino de Ciências Naturais e Instrumentação para o ensino de Física.

Nessas disciplinas as docentes enfatizavam temáticas que contemplavam estratégias de ensino mais atrativas, análise dos livros didáticos de forma que pudesse discutir formas de embelezamento dos conteúdos, dentre outras que nos faziam refletir acerca da importância de criar na sala aula um ambiente que proporcionasse a construção do conhecimento tendo os estudantes enquanto sujeitos ativos nesse processo e o papel do professor nos aspectos direcionados para a motivação para aprender.

A disposição ao tema se deu, também, por três razões: (1) fornecer subsídios a fim de colaborar para que haja uma reflexão da prática de ensino executada pelos docentes da Educação Básica; (2) por se tratar de uma temática recente e, portanto, pouco explorado em sua finalidade de avaliação da prática pedagógica, no que tange o processo de ensino e aprendizagem nas Ciências Naturais (caracteriza a sua inovação); e (3) por se basear em aspectos da psicologia da aprendizagem, neurociência e formação docente, pode instigar problemas de variadas ordens (culturais, econômicos, sociais, educacionais).

Ainda, presente estudo se justifica como uma possibilidade de determinar correlações entre o perfil motivacional do professor (controlador ou autônomo) e a qualidade motivacional de seus discentes. Tal estudo se faz necessário dada a emergência de uma grande quantidade de métodos ativos de ensino no cenário nacional. Estes métodos têm como característica central uma modificação drástica no papel do professor (que passa a ser um coordenador do processo) e do aluno (que tem que se tornar um sujeito ativo da sua aprendizagem).

Levantando os potenciais que foram elencados anteriormente e lembrando o problema de pesquisa, o estudo teve como objetivo geral: Avaliar e discutir o perfil motivacional de professores da rede básica de ensino de Aracati e as correlações desse perfil com a qualidade motivacional dos discentes no processo de ensino e aprendizagem de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental. E como objetivos específicos.

- Identificar o perfil motivacional de professores da rede básica de ensino de Aracati (O que é dito e o que é praticado);
- Compreender como o perfil motivacional do professor se correlaciona com a qualidade motivacional do discente no processo de ensino e aprendizagem de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental;

O estudo está estruturado da seguinte forma: Introdução, onde apresenta-se o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa para a escolha da temática e sua relevância; Fundamentação Teórica, sendo subdividida em dois capítulos, sendo eles: Capítulo 2 – Teoria da Autodeterminação, onde serão apresentados os aspectos tanto conceituais, como também estruturais da Teoria da Autodeterminação (TAD). No Capítulo 3 – O papel do professor na motivação dos alunos, onde apresenta-se os aspectos conceituais da motivação, além de relatos de experiências com escalas de motivação (instrumentos desenvolvidos e validados com o intuito de qualificar o tipo motivacional de determinados sujeitos, em geral, alunos em situações escolares). Também se discute as estratégias apresentadas por Bzuneck (2010) direcionadas para o objetivo de despertar, desenvolver ou manter nos alunos uma motivação de melhor qualidade, mas eficaz e duradoura. E por fim, apresenta compreensões acerca do papel que o professor exerce na sala de aula no que tange as questões relacionadas à motivação dos alunos. E assim, temos por meio de teóricos (BORUCHOVITCH, BZUNECK, 2009; REEVE, 2006; MARTINELLI, BARTHOLOMEU, 2007; COELHO, VIEIRA, 2018 BORUCHOVITCH, 2008; PIZZANI, BARBOSA-RINALDI, MIRANDA, VIEIRA, 2016; SCHWARTZ, 2019) o diálogo acerca de um perfil desejado de professor mais autônomo devido utilizar na sua prática docente estratégias que visam à motivação dos alunos. Em seguida, no Capítulo 4, é apresentado o caminho para o desenvolvimento da pesquisa, a abordagem escolhida, a natureza e os procedimentos utilizados ao longo da pesquisa e os demais procedimentos que vão desde os métodos até a forma da tabulação dos dados e no Capítulo 5, apresenta-se a análise dos resultados coletados e por fim, o Capítulo 6 apresenta as considerações finais da pesquisa e posteriormente as referências utilizadas e anexos e/ou apêndices.

## 2 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Neste capítulo serão apresentados os aspectos conceituais e estruturais da Motivação e da Teoria da Autodeterminação (TAD) e das miniteorias. Bem como as discussões acerca da Teoria da Integração Organísmica que é uma das miniteorias, pois esta fundamentará a pesquisa e, também serão apresentadas algumas experiências com a TAD no ambiente educacional no âmbito internacional e nacional.

### 2.1 MOTIVAÇÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS

O termo motivação pode se apresentar de diferentes formas, conforme o contexto em que ele for empregado e a literatura utilizada. No entanto, quando a palavra motivação é utilizada em situações do cotidiano, denota um tipo de “sentido de movimento do comportamento humano”, ou seja, é tida como um direcionamento de ações ou até da forma em que o sujeito ou um determinado grupo encontra-se naquele momento (BORUCHOVITCH, BZUNECK, 2009; REEVE, 2006).

Alguns pesquisadores da motivação enfatizam que o significado do termo ganha diversas conotações que apresentam significados complexos, propiciando assim múltiplas perspectivas de pesquisas para essa temática. É natural, então, que haja a seguinte indagação: “O que é motivação?”.

Diante do exposto e para responder a esse questionamento, faz-se necessário considerar os vários conceitos apresentados na literatura e para não se conformar em uma definição simplista do termo ao mesmo tempo que se explora a sua abrangência para os diversos contextos (BORUCHOVITCH, BZUNECK, 2009; REEVE, 2006).

Boruchovitch e Bzuneck (2009, p. 9), apresentam a origem etimológica da palavra. Qual seja:

Uma primeira ideia sugestiva sobre motivação, normalmente aplicável a qualquer tipo de atividade humana, é fornecida pela própria origem etimológica da palavra, que vem do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, deram origem ao nosso termo semanticamente aproximado, que é “motivo”.

Para Bzuneck (2009, p. 9) o termo “motivação” ou motivo podem ser definidos como “[...] aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso”. E com essa definição percebe-se que a motivação tem sido compreendida de duas formas, “[...] ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo” (BZUNECK, 2009, p. 9).

Entretanto, na literatura são apresentadas outras concepções contemporâneas acerca da motivação. “O mesmo termo motivação assumiu atualmente conotações novas e mais

diversificadas, sobretudo em função das metas pessoais, que exprimem cognitivamente, a razão ou porquê das escolhas e do esforço” (BZUNECK, 2009, p. 10).

Outros estudiosos apresentam semelhanças com os aspectos conceituais citados anteriormente, como é o caso de Reeve (2006, p. 4), quando afirma que

O estudo da motivação refere-se aos processos que fornecem ao comportamento sua energia e direção. A energia implica que o comportamento é dotado de força – podendo ser relativamente forte, intenso e persistente. A direção quer dizer que o comportamento tem um propósito – ou seja, que é direcionado ou orientado para alcançar um determinado objetivo ou resultado.

Segundo o autor, “os processos que energizam e direcionam o comportamento de um indivíduo emanam tanto das forças do indivíduo como do seu ambiente” (REEVE, 2006, p. 4). Pode-se entender assim, que as motivações apresentadas pelos sujeitos podem ser oriundas de experiências internas, ou seja, as necessidades, cognições e emoções e/ou de eventos externos. Em relação as experiências internas citadas, Reeve (2006, p. 4) apresenta as divergências entre ambas.

[...] As necessidades servem ao organismo, e o fazem gerando vontades, desejos e esforços que motivam quaisquer comportamentos que sejam necessários para a manutenção da vida e a promoção do bem-estar e do crescimento do indivíduo. As cognições referem-se aos eventos mentais, tais como as crenças, as expectativas e o autoconceito. As fontes cognitivas de motivação relacionam-se ao modo de pensar do indivíduo. As emoções são fenômenos subjetivos, fisiológicos, funcionais, expressivos e de vida curta, que orquestram a maneira como reagimos adaptativamente aos eventos importantes de nossas vidas. (grifos nossos)

Já no que tange aos eventos externos, Reeve (2006, p. 5) afirma que “[...] são incentivos ambientais que têm a capacidade de energizar e direcionar o comportamento”. De acordo com o autor, pode-se entender que as motivações do indivíduo podem vir de experiências internas ou a partir de demandas externas a ele e guiá-lo em direção a um determinado curso particular de ação (REEVE, 2006).

Em relação aos aspectos conceituais elencados anteriormente, é necessário entender que a motivação humana tem sido pautada em estudos há aproximadamente um século, especialmente nas áreas como a psicologia, educação, saúde e outras, onde a compreensão do comportamento humano é inerente ao campo em estudo. Ou seja, percebe-se que as atitudes dos sujeitos são influenciadas diretamente pelas consequências de suas escolhas às quais foram “induzidas” por um tipo de motivação, seja por motivos internos ou eventos externos (BORUCHOVITCH, BZUNECK, 2009; REEVE, 2006).

Dando ênfase aos estudos de motivação humana na área da educação, entende-se que os fatores motivacionais estão diretamente relacionados com a compreensão dos indivíduos no que

tange as questões do seu posicionamento no processo de ensino e de aprendizagem. Sendo necessário enfatizar que nas teorias cognitivas e sociocognitivas relacionadas a essas questões da educação, os estudos sobre o tema motivação tem sido valorizados no âmbito acadêmico (BORUCHOVITCH, BZUNECK, 2009).

Pesquisadores como Boruchovitch e Bzuneck (2009) apontam que, no contexto educacional, conforme pesquisas atuais, a existência da falta de motivação tem ocasionado um impacto negativo no que tange ao desempenho escolar dos estudantes.

Em situações de ensino, em ambientes formais ou não-formais (não confundir com informal), é fato que o processo de aprendizagem, por ser multidimensional, envolve e é dependente de muitas variáveis. Dentre elas, destaca-se uma de caráter *afetivo*, qual seja, a interação professor-aluno e aluno-aluno em sala de aula, e outra de caráter *didático*, a saber, a metodologia através da qual o professor empreende o processo de ensino e aprendizagem (BORUCHOVITCH, BZUNECK, 2009).

O destaque sob o qual coloca-se essas duas variáveis é consequência do importante papel que elas desempenham em promover motivação. Em virtude disso, pesquisas têm focalizado a motivação em diversos contextos de aprendizagem, tendo como ênfase tanto a motivação dos estudantes como a dos professores e, também das influências do ambiente onde estão inseridos sobre a motivação.

Diante disso, é perceptível que em muitas pesquisas é dado ênfase na motivação dos estudantes, ou como é citada por muitos autores “motivação para aprender”. Esse tema tem sido considerado pelos pesquisadores como importante para a compreensão do nível motivacional demonstrado pelos estudantes nos diferentes níveis de escolarização, desde a educação infantil até o nível superior (MARTINELLI, BARTHOLOMEU, 2007; COELHO, VIEIRA, 2018 BORUCHOVITCH, 2008; PIZZANI, BARBOSA-RINALDI, MIRANDA, VIEIRA, 2016). Ainda, percebe-se que essas pesquisas tem sido também direcionadas para a compreensão da motivação por parte dos professores no exercício da docência (BORUCHOVITCH, BZUNECK, 2009; BORUCHOVITCH, NEVES, 2007).

De modo geral, compreende-se que estudar a motivação é uma tarefa complexa, sendo necessário, para as investigações desse construto do comportamento humano, ter que recorrer à psicologia educacional por meio de variados paradigmas e diversas teorias, tais como: Metas de Realização, Teoria Cognitiva Social, Teoria do Fluxo, Teoria das Atribuições Causais, Teoria da Autodeterminação, etc. Na seção seguinte, foi feito uma explanação dos aspectos que envolvem o professor, a sala de aula e a motivação.

## 2.2 ASPECTOS CONCEITUAIS DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Essa seção apresenta os conceitos e concepções da Teoria da Autodeterminação, visando fornecer uma visão geral dos pressupostos da teoria e de como vem sendo aplicada nos estudos da motivação.

Para começar a entender a Teoria da Autodeterminação (TAD), é necessário perceber que a partir do ano de 1930 surgem os primeiros estudos acerca da motivação. Estes foram baseados inicialmente em animais, devido ser uma época marcada pelo mecanicismo, ou seja, foi um período caracterizado pela forte exploração dos fatores que impulsionam um determinado organismo a executar uma atividade em virtude de seus impulsos e necessidades (behaviorismo) (BORUCHOVITCH, BZUNECK, 2009).

Em relação aos estudos de motivação serem realizados em seres humanos, Boruchovitch (2008, p. 30) aborda que:

[...] entre 1960 e 1970, os estudos sobre a motivação passaram não só a ser realizados com seres humanos, mas também a incluir as cognições humanas. Várias teorias foram construídas para explicar a motivação humana em situações de realização.

Dentre as perspectivas de estudos apresentadas pelos teóricos da motivação, uma teoria que vem sendo reconhecida e bastante utilizada para descrever a motivação intrínseca e extrínseca e os mecanismos por meio dos quais podemos nutri-las ou miná-las, é a Teoria da Autodeterminação (BORUCHOVITCH, 2008; BORUCHOVITCH, BZUNECK, 2009).

A Teoria da Autodeterminação ou como é escrita na língua inglesa, *Self Determination Theory* (SDT), foi desenvolvida na década de 1970 e ainda vem sendo estudada pelos pesquisadores Edward Deci e Richard Ryan (2000, 2017). Essa teoria que foi redefinida pelos referidos pesquisadores como macroteoria contemporânea da motivação, considera que a motivação não decorre exclusivamente dos fatores intraindividuais e espontâneos ou unicamente de fatores ambientais. Mas, que é necessário distinguir os diferentes tipos ou qualidades de motivação (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

Diante do exposto, percebe-se que existem diversas razões que podem explicar o comportamento motivado dos sujeitos nas ações que realizam no meio social e essas razões são correspondentes aos tipos de motivação ordenadas no *continuum*<sup>1</sup>, que foram agrupados nas

---

<sup>1</sup> Esse *continuum* está presente especificamente na Teoria da Integração Organísmica (*Organismic Integration Theory*). Ver seção 2.3.1.6 desse capítulo.

seguintes categorias: Motivação Intrínseca; Motivação Extrínseca e Desmotivação (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

Na motivação intrínseca, percebe-se que os indivíduos realizam uma tarefa ou atividade por achá-la interessante ou prazerosa. Em alguns estudos é destacado que ocorre uma diferença da qualidade da aprendizagem quando os indivíduos estão intrinsecamente motivados (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

Como aduz Siqueira e Wechsler (2006, p. 22) o aluno quando se apresenta intrinsecamente motivado “é aquele cujo envolvimento e manutenção na atividade acontece pela tarefa em si, porque é interessante e geradora de satisfação, alunos com esse tipo de motivação trabalham nas atividades, pois as consideram agradáveis”

Na motivação extrínseca, o envolvimento do indivíduo não ocorre pelo prazer da atividade em si. É mais com o intuito de extrair benefícios, como por exemplo as recompensas, evitar punições e até sentimentos de culpa (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

Em relação a essa categoria, Siqueira e Wechsler (2006, p. 22) acrescentam que:

[...] um aluno extrinsecamente motivado é aquele que desempenha uma atividade ou tarefa interessado em recompensas externas ou sociais, um aluno com este tipo de motivação está mais interessado na opinião do outro, e as tarefas são realizadas com o objetivo principal de agradar pais e/ou professores, para ter reconhecimento externo, receber elogios ou apenas para evitar uma punição (SIQUEIRA, WECHSLER, 2006, p. 22).

E como última categoria, é a desmotivação. Essa categoria se refere à noção de falta de intenção para agir (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000; REEVE, 2006).

Como síntese, percebe-se que para a TAD, todo comportamento motivado tem uma intencionalidade a qual visa a algum objetivo (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000). Mediante ao aumento de estudos, ocorreu um refinamento teórico, que proporcionou à TAD a conclusão de que os comportamentos intencionais podem ser autônomos ou também controlados (RYAN, DECI, 2000; BORUCHOVITCH, BZUNECK, GUIMARÃES, 2010).

Assim, a motivação autônoma tem como pressuposto reunir os três componentes da autodeterminação, sendo eles: *locus* interno, liberdade psicológica e possibilidade de escolha (RYAN, DECI, 2000; BORUCHOVITCH, BZUNECK, GUIMARÃES, 2010). Em contrapartida, a motivação controlada tem a regulação externa originada por pressões e obrigações que vão limitar as escolhas do indivíduo e conseqüentemente comprometem a qualidade motivacional dos indivíduos (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

Apresentados os aspectos conceituais da TAD, é de suma importância compreender que esta é composta por seis miniteorias que estão interrelacionadas e que se complementam entre si, Teoria da Avaliação Cognitiva (*Cognitive Evaluation Theory*); Teoria da Integração Organísmica

(*Organismic Integration Theory*); Teoria das Orientações Causais (*Causality Orientations Theory*); Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (*Basic Psychological Needs Theory*); Teoria de Metas Motivacionais (*Goal Contents Theory*); e a Teoria Motivacional de Relacionamentos (*Relationships Motivational Theory*) (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

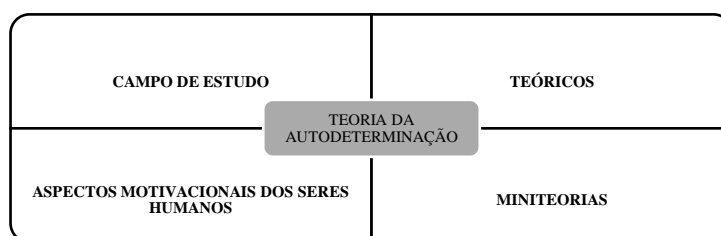
A próxima seção que trata dos aspectos estruturais da TAD, fornece uma breve descrição dessas miniteorias.

### 2.3 ASPECTOS ESTRUTURAIS DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Essa seção trata dos aspectos estruturantes da Teoria da Autodeterminação, visando fornecer uma apresentação dos principais componentes que são basilares para compreensão e estudo da TAD. Ainda, como ênfase são discutidas as miniteorias, pois, compreendê-las é possibilitar ferramentas para desenvolver a teoria procurando compreender os determinantes motivacionais e descobrir contextos promotores das formas autodeterminadas de motivação.

A seguir, a (Figura 1) apresenta os componentes basilares para entendimento e aplicação da TAD, sendo eles: Campo de Estudo; Teóricos; Aspectos Motivacionais dos Seres Humanos e as Minitheorias.

**FIGURA 1** - Componentes basilares para entender e estudar a Teoria da Autodeterminação



Fonte: Elaborado pelo autor

Com base na figura acima, percebe-se que para compreender e estudar os aspectos motivacionais pela TAD é necessário ter atenção aos seguintes componentes: (1) *Campo de Estudo*, que se refere a determinação e aplicação da teoria nos diferentes campos de conhecimento. Como exemplos, pode-se citar que esta é aplicada principalmente na educação, atividades esportivas e físicas, saúde e medicina, religião, meio ambiente, ambientes virtuais e meios de comunicação, administração e organizações, relacionamentos, psicoterapia, dentre outras; (2)

*Teóricos*, que se refere aos pesquisadores que propuseram a TAD, bem como outros que realizaram/realizam estudos com a teoria nos diversos campos de conhecimentos; (3) *Aspectos Motivacionais dos Seres Humanos*, onde a TAD sustenta que os seres humanos possuem propensões inatas para o crescimento saudável e autorregulação para satisfazer necessidades psicológicas básicas (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000); e, por último, (4) *Miniteorias*, que são compreendidas como complementares e interrelecionadas. A seguir, é apresentada nas próximas subseções uma descrição das miniteorias.

### **2.3.1 Miniteorias**

Nessa seção será apresentada uma breve descrição das seis miniteorias.

#### **2.3.1.1 Teoria da Avaliação Cognitiva (*Cognitive Avaluation Theory*)**

A Teoria da Avaliação Cognitiva foi criada pelos estudiosos Deci, Ryan (criadores e estudiosos da TAD) e Conell na década de 80. As principais discussões que norteavam esta teoria estavam articuladas com o conceito de motivação intrínseca que, na época, começava a ser utilizado em virtude das preocupações ocasionadas pelo desenvolvimento cognitivo da psicologia motivacional da década de 70. Então esses pesquisadores tinham como intuito entender quais os impactos ocasionados pelos eventos externos (recompensas) sobre as atividades que tinham como característica ser interessante e prazerosa para as pessoas (BORUCHOVITCH, 2008).

Segue-se na compreensão dessa teoria e percebe-se que o desenvolvimento de dezenas de estudos realizados nos anos 1970 e 1980 apresentaram em seus resultados que havia um enfraquecimento da motivação intrínseca ocasionado por eventos externos controladores, tais como: recompensas, ameaças, punição, prazos e concorrência (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000). Com base nesses resultados, Deci e Ryan (1985) defendiam que as pessoas possuem, por natureza, uma propensão inata em direção à motivação intrínseca, mas os eventos externos afetam a motivação intrínseca quando influenciam o Locus de Causalidade Percebido (LCP) (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

O Locus de Causalidade Percebido (LCP) é o “lugar” de onde o indivíduo percebe o controle de sua vontade de agir. Se ele percebe que essa vontade vem de dentro, com alegria, com intenção própria, esse locus de causalidade percebido é interno, então falamos de um Locus de Causalidade Interno Percebido (LCIP). Caso contrário, ele é externo, falamos de um Locus de Causalidade Externo Percebido (LCEP) (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

Contudo, a teoria da avaliação cognitiva sustenta a ideia de que os eventos externos possuem tanto um aspecto controlador quanto um aspecto informativo (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000). Um exemplo de como um evento externo pode informar um indivíduo sobre sua competência em determinada tarefa é o *feedback*.

Portanto, entende-se que os eventos externos podem ter tanto um aspecto controlador quanto um aspecto informacional (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000). Com isso, ficou evidente que, para a Avaliação Cognitiva, os eventos externos que fornecem o *feedback* informativo satisfazem a necessidade de competência, enquanto os eventos relativamente controladores enfraquecem a motivação intrínseca por meio do efeito que exercem sobre a necessidade de autonomia dos indivíduos (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

Em suma, a Teoria da Avaliação Cognitiva oferece a compreensão e o significado dos impactos que um evento extrínseco exerce sobre o comportamento humano, bem como sua influência sobre as necessidades de competência e autonomia dos indivíduos (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000). Também apresenta os fatores em contextos sociais que produzem inconstâncias na motivação intrínseca, bem como discute os eventos e as estruturas que direcionam a motivação intrínseca por causa da satisfação da necessidade psicológica de competência. Ainda esclarece que o sentimento de competência é dependente do senso de autonomia para promover motivação intrínseca nos indivíduos, pois a percepção do LCP interno se faz necessária, porque ele tende a promover um alto grau de motivação intrínseca (REEVE, 2006; RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

### 2.3.1.2 Teoria das Orientações Causais (*Causality Orientations Theory*)

A Teoria das Orientações de Causalidade tem como intuito descrever as diferenças individuais presentes nos aspectos da personalidade e que são integrados na regulação do comportamento (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000). E podem ser assumidas pelas pessoas em três diferentes graus, sendo eles: autônoma, controlada e impessoal (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

Em relação à orientação autônoma é necessário entender que envolve o comportamento intrinsecamente motivado e, também os que são regulados extrinsecamente de forma identificada e integrada (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000). No que se refere a orientação controlada, percebe-se que é baseada no controle e em diretrizes sobre como o indivíduo deve se comportar (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000) e está associada diretamente às regulações externa e introjetada, tendo como ênfase as recompensas e pressões do ambiente. E, por último, é destacada

a orientação impessoal que se baseia em indicadores sem eficácia, em comportamento não intencional, estando relacionada diretamente à falta de ação intencional (amotivação) (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

Diante do exposto, entende-se que para estudar os aspectos comportamentais de personalidade e bem-estar dos indivíduos, é de suma importância relacionar as orientações de causalidade com os estilos específicos de regulação (REEVE, 2006; RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

### 2.3.1.3 Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (*Basic Psychological Needs Theory*)

Na Teoria da Autodeterminação é perceptível que, para compreender a motivação humana, é necessário serem levadas em consideração as necessidades psicológicas básicas inatas, que são vitais para o funcionamento saudável do ser humano (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000). Estas também refletem diretamente no que tange ao relacionamento afetivo e saudável do indivíduo com o meio ambiente, constituindo basicamente os fatores psicológicos que originam a motivação, e para isso a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas parte do pressuposto de que todos os indivíduos são movidos pelas necessidades psicológicas de autonomia (*autonomy*), competência (*competence*) e pertencimento (*relatedness*) (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

Essas necessidades psicológicas básicas são tidas como universais e agem enquanto nutrientes e condições indispensáveis para o bem-estar das estruturas cognitivas (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000). Em relação às implicações da satisfação dessas necessidades, Ribeiro (2013, p. 55) aduz que,

[...] as necessidades dos indivíduos são satisfeitas pelo ambiente e o ambiente pode produzir novas formas de motivação. Nesse sentido, os eventos ambientais podem promover a motivação das pessoas (oferecendo-lhes desafios, feedbacks positivos, oportunidades de escolha e apoio social). Mas, em outras vezes, podem ignorar e frustrar todas essas ofertas.

Diante do exposto, acredita-se que quando essas três necessidades são satisfeitas, as pessoas experimentam a sensação de bem-estar psicológico, desenvolvendo melhor suas habilidades. Porém, à medida que tais necessidades são frustradas, as pessoas demonstram mal-estar, o que as leva para a sensação de fracasso, comprometendo o desenvolvimento do seu potencial (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000). Vale ressaltar que as percepções de como as necessidades psicológicas básicas estão sendo satisfeitas ou não é um ponto importantíssimo do nosso trabalho. A seguir, é destacada cada uma das necessidades psicológicas básicas.

### 2.3.1.3.1 Necessidade de Autonomia (*autonomy*)

Este conceito emergiu dos estudos de DeCharms (1984). Esse autor evidenciava nos seus estudos que existia uma tendência natural das pessoas em serem agentes de suas ações e assim se tornarem autônomas (DeCHARMS, 1984; RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

Percebe-se que os ambientes que são promotores de autonomia, em geral, incentivam os indivíduos a estabelecerem suas próprias metas motivacionais e com isso podem oferecer diversas oportunidades que servem para o autodirecionamento e também podem ocasionar obstáculos para o encontro de seus próprios interesses e valores (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000). Diante disso, acredita-se que na perspectiva da TAD o ambiente em muitas vezes pode envolver e satisfazer os recursos internos dos indivíduos, mas, em contrapartida pode ignorar e frustrar tais interesses (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

Em relação a um comportamento autônomo que decorre do “interesse, a preferência e a vontade nos processos de tomada de decisão, para se participar ou não de uma atividade em particular” (RIBEIRO, 2013, p. 55) pode ser evidenciado por três qualidades subjetivas.

(1) Lócus de Causalidade Percebido (LCP), qualidade essencial para satisfazer a necessidade de autonomia, porque é por meio dele que o indivíduo revela sentir em si a origem das próprias ações e não externamente comandado. Desse modo, refere-se à compressão que as pessoas possuem sobre sua fonte de motivação. Ele é expresso num *continuum* bipolar (interno para externo); (2) volição, ou seja, a vontade de engajar-se em uma atividade sem ser pressionado por fatores externos; (3) a percepção de haver escolhido suas próprias ações, típicas de ambientes promotores de flexibilidade (RIBEIRO, 2013, p. 55).

Dessa forma, entende-se que os indivíduos autônomos agem por vontade própria sem que haja nenhuma pressão ou controle externo e também que as qualidades subjetivas e os aspectos integrados à personalidade são os que regulam a ação, ou seja, o *lócus* de causalidade é interno, pessoal e como resultado leva a um comportamento autônomo e autêntico e, conseqüentemente, este estará motivado intrinsecamente (RIBEIRO, 2013; RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

Ribeiro (2013, p. 52) acrescenta que “para a TAD, a autonomia é uma necessidade que os indivíduos têm de perceber que o comportamento intencional teve origem e regulação pessoal” (RIBEIRO, 2013, p. 52), e é diferente do sentido de independência que se remete à necessidade que um indivíduo tem de agir sozinho sem depender de terceiros.

Pode-se observar pela seguinte reflexão que um determinado sujeito pode ter escolhido realizar uma tarefa por vontade própria, no entanto no ato da realização da tarefa, foi perceptível que ele precisou da ajuda de outra pessoa. Mediante essa situação vale ressaltar que o sujeito em

questão não deixou de ser autônomo, pois o indivíduo quando é autônomo pode agir sozinho ou dependendo da ajuda dos outros (RIBEIRO, 2013; RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

Em suma, um sujeito é considerado autônomo quando as suas habilidades para a realização das tarefas são percebidas e, também exploradas de forma espontânea e com isso o seu aproveitamento e capacidade são mais evidenciados diante dos resultados obtidos. Como tudo tem contrapartida, percebe-se que na medida em que o sujeito é regulado por fatores externos, este permanece agente passivo diante das situações em que sua qualidade motivacional passará a ser controlada (RIBEIRO, 2013; RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

### 2.3.1.3.2 *Necessidade de Competência (competence)*

Essa necessidade surge dos estudos de White (1959) pela Teoria da Motivação para a Competência. Esta teoria apresentava o conceito de competência como sendo a “capacidade para algo” ou capacidade “de algo” que o ser humano tem para estabelecer uma interação bem sucedida com o contexto em que está inserido e é considerada como uma tendência motivacional inata do ser humano para atuar de forma competente no ambiente (RIBEIRO, 2013; RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000). Em síntese, o indivíduo se envolve nas atividades para se perceber competente, ou o indivíduo se envolve nas atividades porque se percebe competente.

Colocando essa necessidade na perspectiva da TAD, fica evidente que a percepção de competência durante uma ação poderá gerar no indivíduo esforços que serão essenciais para vencer os novos desafios (REEVE, 2006; RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000). Sendo que o exercício que vai surgindo a cada novo desafio visa propiciar o desenvolvimento das inúmeras habilidades e assim com certo domínio dos desafios em nível “ótimo” obterá como resultados um *feedback* positivo que gera a satisfação da necessidade de competência (REEVE, 2006; RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

Contudo, é necessário entender que só haverá uma satisfação da necessidade de competência se de fato ocorrer um *feedback* positivo que pode ser obtido por meio da tarefa em si, de comparações atuais com desempenhos anteriores atingidos, de comparações de caráter social dos seus próprios desempenhos ou também das avaliações realizadas por outras pessoas (RIBEIRO, 2013; RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

### 2.3.1.3.3 Necessidade de Pertencimento (*relatedness*)

Os indivíduos apresentam a necessidade de pertencer a algo, de ter vínculos afetivos com os amigos e, também de iniciar e manter relações próximas com outras pessoas (RIBEIRO, 2013; RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

Essa necessidade também é reconhecida como sendo vital ao bem-estar do ser humano (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000), e mesmo com as diversas mudanças culturais ela permanece estável ao longo do tempo (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000). Ainda, fica evidente que,

Em seres humanos, a necessidade de relacionamento<sup>2</sup> apresenta formas de expressão específicas da espécie, formas que estão claramente passando por mudanças contínuas dentro da evolução biológica e cultural, mas é nossa opinião que a necessidade se mantenha relativamente constante ao longo dessas mudanças (DECI; RYAN, 2000, p. 253).

Com base no exposto, é perceptível que a necessidade de pertencimento se refere diretamente ao relacionamento com as pessoas, grupos de pessoas ou comunidades com o intuito de estabelecer algum tipo de vínculo significativo (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

Acerca dessa necessidade, Reeve (2006, p. 77) aduz que,

[...] a interação com os outros é a condição primeira que envolve a necessidade de relacionamento, pelo menos à medida que essas interações prometem a quem nelas se engaja a possibilidade de ter relações calorosas, de afeto, de preocupação mútua. [...] As relações que não envolvem o afeto, a apreciação, a aceitação e a valorização não satisfazem à necessidade de relacionamento.

Portanto, para satisfazer a necessidade de pertencimento, é preciso estabelecer vínculos com outras pessoas, sendo que a interação é a condição primária que envolve essa necessidade, mas especificamente por meio de afeto e de apreciação dos outros (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000). Ou seja, o envolvimento relacional capaz de satisfazer essa necessidade estabelece uma relação autêntica entre o que a literatura especializada apresenta como *self* que corresponde a um autoconceito que energiza e direciona o comportamento dos indivíduos (REEVE, 2006) de um indivíduo e outra pessoa (ou entre o *self* e um grupo de indivíduos) que resulta em uma maneira afetuosa e emocionalmente significativa (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000; REEVE, 2006).

---

<sup>2</sup>Nessa tradução, os tradutores usaram o termo “relacionamento” em vez de “pertencimento”. Sendo que os autores já publicaram explicações onde deixam claro que “relacionamento” e “pertencimento” são necessidades diferentes e que a TAD se refere ao pertencimento e não ao relacionamento.

#### 2.3.1.4 Teorias das Metas Motivacionais (*Goal Contents Theory*)

É a mais recente teoria adicionada à TAD. Surge da necessidade de diferenciar as metas intrínsecas e extrínsecas, para poder compreender os impactos que ambas apresentam sobre a motivação e o bem-estar psicológico dos indivíduos (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000). Sendo necessário enfatizar que as metas pessoais podem apresentar variações que vão de acordo com os objetivos da pessoa e são referentes às suas metas intrínsecas. Pode-se citar como exemplos, o desenvolvimento pessoal, filiação, contribuição na sociedade e objetivos de vida e que são capazes de satisfazer as necessidades básicas de autonomia, competência e pertencimento.

Essa satisfação decorre da busca por um objetivo intrínseco que pode gerar uma orientação interna apropriada para satisfazer tais necessidades. Em contrapartida, as metas extrínsecas podem não estar relacionadas à satisfação das necessidades básicas, por proporcionar uma orientação externa centrada somente na autoestima por meio da realização e, também da validação externa, prejudicando, assim, a satisfação das necessidades psicológicas básicas (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

Essa teoria tem como base empírica os estudos de Kasser e Ryan (1993) que tinham como intuito proporcionar a distinção entre a busca do sucesso financeiro, crescimento pessoal, relacionamentos íntimos e envolvimento em comunidade (KASSER; RYAN, 1993; RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000; RIBEIRO, 2013). Ainda, esses pesquisadores evidenciaram que as metas se dividiram em duas categorias gerais, conforme descrito acima, as metas intrínsecas e extrínsecas (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

#### 2.3.1.5 Teoria Motivacional de Relacionamentos (*Relationships Motivational Theory*)

Nessa teoria temos que o desenvolvimento é a manutenção de relações pessoais, relacionadas como, por exemplo, aos melhores amigos e também com parceiros românticos, bem como pertencentes a grupos, apresentam uma relação direta com uma das três necessidades psicológicas básicas, referente ao pertencimento e vínculo (RYAN; DECI, 2017).

Entende-se que essa teoria preocupa-se com estas e outras relações citadas acima e postula que certa quantidade de tais interações é, não somente desejável para a maioria das pessoas, mas também essencial para a sua adaptação e bem-estar, porque as relações, quando bem estabelecidas, proporcionam a satisfação da necessidade de pertencimento e vínculo (RYAN; DECI, 2017).

Em suma, na Teoria Motivacional de Relacionamentos, não só a relação de parentesco precisa ser satisfeita em relacionamentos de alta qualidade, mas também a necessidade de

autonomia e de competência precisam ser satisfeitas (RYAN; DECI, 2017). De fato, as relações pessoais de alta qualidade são aquelas em que cada parceiro apoia a autonomia, competência e necessidades de pertencimento do outro (RYAN; DECI, 2017).

#### 2.3.1.6 Teoria da Integração Organísmica (*Organismic Integration Theory*)


Embora as miniteorias descritas anteriormente estejam interrelacionadas na TAD, para o nosso estudo iremos nos ater à miniteoria da Integração Organísmica e as percepções de como as necessidades psicológicas básicas estão sendo satisfeitas ou não irão nos guiar para alcançarmos nossos objetivos mediante possibilitar a verificação dos diferentes tipos de motivação do indivíduo a partir de um *continuum* de autodeterminação.

Percebe-se a relação da escolha da Teoria da Integração Organísmica com a utilização e as necessidades psicológicas básicas, diante disso, é apresentada uma descrição mais aprofundada dessa teoria e inicia-se com o *Continuum* de Autodeterminação.

A Teoria da Integração Organísmica (*Organismic Integration Theory*), segundo Deci e Ryan (2000), quebra com a dicotomia que existia, até então, entre motivação intrínseca e motivação extrínseca. Estabelece, para além disso, a existência de um *continuum* que caracteriza as diversas formas possíveis de motivação (além de caracterizar também a desmotivação).

Vale ressaltar que a orientação motivacional varia conforme o tipo de regulação. Na Figura 2 apresentamos o *continuum* de autodeterminação, abordando que a análise da motivação pode ser realizada por meio de três grupos: amotivação, motivação extrínseca e a motivação intrínseca e seus estilos regulatórios.

**FIGURA 2** - *Continuum* de Autodeterminação (DECI, RYAN, 2000)

	Amotivação	Motivação Extrínseca				Motivação Intrínseca
<b>Estilos Regulatórios</b>	Ausência de Regulação	Regulação Externa	Regulação Introjetada	Regulação Identificada	Regulação Integrada	Regulação Intrínseca
<b>Processos Regulatórios</b>	Não-intencionais, incompetência percebida e Falta de Controle	Obediência, recompensas e punições externas	Envolvimento do Ego sobre a aprovação dos outros, recompensas e punições internas	Importância pessoal e valorização consciente de uma atividade	Congruência, preocupação e síntese com o <i>self</i>	Interesse, alegria e satisfação inerente
<b>Lócus de causalidade percebido</b>	Impessoal	Externo  Interno				Interno

Fonte: *Continuum* de autodeterminação (DECI; RYAN, 2000).

Também destaca-se na Figura 2 os estilos regulatórios, os processos regulatórios e o lócus de causalidade percebido para cada tipo motivacional (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000). Os estilos regulatórios são formas de descrever como a motivação/amotivação é regulada; os processos regulatórios descrevem quais processos psicológicos envolvem-se na determinação do seu estilo regulatório; e o lócus de causalidade percebido descreve como o sujeito percebe o seu comportamento motivado (sem origem/impessoal, de origem externa ou de origem interna). Dessa forma, torna-se necessário apresentar uma breve descrição dos elementos desses grupos.

No grupo de *Desmotivação*, o qual é denominada pela literatura como amotivação, (falta de intenção para agir), há no comportamento, ausência de alguma regulação interna ou externa para a realização de atividades por não valorizá-la ou achá-la desinteressante. É perceptível em alguns casos em que o indivíduo não se sente capaz de realizar determinada tarefa ou atividade por não acreditar que obterá êxito ao se engajar de forma positiva (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

Esse comportamento desmotivado sugere que o indivíduo não está sendo impelido a agir nem intrínseca e nem extrinsecamente. Pois, no contexto educacional, esse comportamento está presente quando o aluno não tem a mínima intenção de realizar uma determinada tarefa solicitada pelo professor. E esse caso é o que mais tem preocupado os profissionais da educação, pois tem prejudicado o desenvolvimento do estudante no tange as questões cognitivas na construção do conhecimento (RYAN; DECI, 2017; DECI, RYAN, 2000; BORUCHOVITCH, BZUNECK, 2009).

À *Motivação Extrínseca por Regulação Externa* corresponde um certo tipo de comportamento que é totalmente controlado por uma contingência externa, visando sempre a busca de alguma recompensa ou também para evitar certas punições. Vale ressaltar que é o tipo de motivação externa mais controlada que existe, (menos autônoma), pois o sujeito age por pressões ou incentivos do ambiente, isto é, não ocorreu um grau de internalização que fosse suficiente para agir sozinho. E esse tipo de comportamento tem afetado os indivíduos de forma que, normalmente apresentam fracos desempenhos e resultados ruins em suas atividades e isso é notório, sobretudo no contexto escolar (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

A *Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada* apresenta um grau mínimo de internalização das contingências externas administradas pelo próprio indivíduo, levando o mesmo sempre a agir sozinho, mas para evitar possíveis sentimentos de culpa ou até mesmo aumentar sua autoestima. Esse tipo de regulação assume a característica de um comportamento levemente autônomo, porém ainda separado dos desejos do indivíduo. Mesmo assim, há uma pressão externa, entretanto, já que foi internalizada mesmo que parcialmente. A necessidade de agir mediante pressões do ambiente, vão levar o indivíduo a pensar em possíveis reputações segundo a definição dos outros, levando o mesmo a sentir necessidade de que os outros demonstrem orgulho e aprovação (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

A *Motivação Extrínseca por Regulação Identificada* representa certo grau de internalização e por isso é considerada diferente das outras, pois apresenta uma forma autônoma de motivação extrínseca. Com isso, o indivíduo voluntariamente aceita o engajamento em uma tarefa ou atividade por considerar importante e útil no seu desenvolvimento. Ou seja, existe no momento da realização da tarefa um significado pessoal ou, como a literatura denomina, uma “identificação” que leva o indivíduo a demonstrar um comportamento autônomo (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

Já na *Motivação Extrínseca por Regulação Integrada* é compreendida por apresenta o nível mais elevado de autodeterminação da motivação extrínseca, ou seja, refere-se ao grau mais autônomo e internalizado de um comportamento extrinsecamente motivado. Em relação a internalização e integração do comportamento, Reeve (2006, p. 99) aborda que “[...] enquanto a internalização é o processo de adotar um determinado valor ou modo de se comportar, a integração é o processo pelo qual os indivíduos transferem completamente esses comportamentos e valores identificados para dentro do *self*”.

Percebe-se que nesse nível de motivação o indivíduo realiza uma ação porque identifica e considera seu valor, o qual se funde com suas próprias necessidades. Por se aproximar da Motivação Intrínseca, a Regulação Integrada propicia um comportamento direcionado quase

sempre a resultados positivos que levam ao bem-estar psicológico (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

Como forma de sistematizar esses níveis de motivação extrínseca, percebe-se que as pesquisas contemporâneas têm revelado que a motivação intrínseca e as formas de motivação extrínsecas por regulações identificadas e integradas representam os tipos de motivação autodeterminadas, ou seja, “autônomas”, enquanto que a motivação extrínseca por regulação externa e introjetada representam as formas mais controladas de motivação, sendo consideradas as menos autônomas (BZUNECK; GUIMARÃES, 2008; DECI; RYAN, 2000; RYAN; DECI, 2017; REEVE, 2006).

Para concluir os grupos do *Continuum* de Autodeterminação, temos a Motivação Intrínseca, é “aquela” que é compreendida como o estilo mais autodeterminado de motivação. Nesse nível de motivação o indivíduo é direcionado a realizar tarefas pela satisfação da própria atividade. E nesse momento realiza a associação em si dos três componentes da autodeterminação, que são: *locus* interno, liberdade psicológica e possibilidade de escolha. E como resultados da realização das tarefas ou atividades mediante essa motivação apresenta emoções positivas, como prazer, satisfação e divertimento (RYAN, DECI, 2000; BZUNECK; GUIMARÃES, 2008).

Conclui-se essa parte destacando que a motivação é a força que emerge, regula e sustenta as ações de cada indivíduo, ou seja, a é um processo complexo que influencia o início de uma atividade e a sua manutenção com persistência e vigor ao longo do tempo e não deve ser considerada como um traço relativamente estável do comportamento humano, pois ela muda em função das características do contexto ao qual o indivíduo está inserido (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010; DECI; RYAN, 2000; RYAN; DECI, 2017; REEVE, 2006). E, também que a motivação intrínseca é primordial para o desenvolvimento humano e tem sido estudada por psicólogos e educadores em todas as esferas do desenvolvimento humano, especialmente por apresentar um papel essencial na compreensão dos processos cognitivos da aprendizagem escolar, além de ser um mediador importante na conquista da competência e autoconceito do indivíduo sobre o ambiente (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010; DECI; RYAN, 2000; RYAN; DECI, 2017; REEVE, 2006).

Nas próximas seções serão apresentadas as experiências com a Teoria da Autodeterminação no âmbito internacional e nacional.

## 2.4 EXPERIÊNCIAS COM TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO NA SALA DE AULA NO EXTERIOR

Nessa seção inicia-se com um levantamento acerca das pesquisas internacionais que tinham como foco preocupações com as questões de motivação no contexto educacional. No entanto, é perceptível que desde a década de 70 se apresenta poucos trabalhos que se propuseram a apresentar os ganhos com instrumentos de avaliação da motivação acadêmica (MARTINELLI, BARTHOLOMEU, 2007, BORUCHOVITCH, 2008).

No quadro 1 serão apresentadas informações acerca das pesquisas iniciais a nível internacional sobre a utilização de instrumentos de avaliação da motivação. Sendo destacado os autores, ano, instrumentos, participantes, constructos, a quantidade de itens e os ganhos obtidos.

**QUADRO 1** - Pesquisas Internacionais com TAD na sala de aula

AUTORES	ANO	INSTRUMENTO	PARTICIPANTES	CONSTRUCTOS/ ITENS	GANHOS
Banerjee	1974	Questionário	Estudantes das disciplinas das áreas de Ciências Biológicas e das Humanidades (N=200)	Alta Motivação Baixa Motivação  80 itens	48 itens discriminavam bem os dois grupos (bom desempenho na escola, o entusiasmo para tentar e o uso da competição nas aulas).
Ory e Poggio	1976	Escala de Motivação	Estudantes de 8 universidades – 6 estados americanos (N=1.324)	Desempenho acadêmico  153 itens	14 fatores (dimensões psicológicas da motivação para o desempenho dos estudantes).
Lorr e Stefic	1978	Teste	Estudantes do Ensino Médio (N=281)  Estudantes Universitários	Motivação por atividades, tarefas e pessoas  10 dimensões	Para os estudantes de ensino médio, nove das dimensões mencionadas foram confirmadas. Já para os universitários apenas seis.

			(N=121)		
Lorr e Brazz	1979	4 Escalas	Meninos (N=159)  Meninas (N=166)	Fatores (busca por status, crença no próprio potencial, busca e ajuda a pessoas, interesses teóricos e preferência por assumir riscos).	11 fatores para os meninos e 10 para as meninas.
Yamauchi	1980	Escala	Estudantes Universitários (N=299)	Desempenho acadêmico  64 itens	Foram obtidas oito escalas compostas por cinco itens cada, sendo que, quatro dessas foram relacionadas a motivos para evitar o sucesso.
Harter	1981	Escala (autodeclarada de orientação motivacional intrínseca versus extrínseca)	Sujeitos (N=2.925)	Dimensões definidas num <i>Continuum</i> que variou da motivação intrínseca à extrínseca	As dimensões seriam uma medida confiável e principalmente válida para captar as diferenças individuais entre a motivação intrínseca e a extrínseca.
Palenzuela	1987	Questionário Espanhol	-	Motivação Intrínseca e autodeterminação	Foram identificadas três subescalas, sendo elas: motivação para competência, interesse extrínseco e sensação de auto-determinação.
Shah	1988	Escala	-	Desempenho acadêmico baseada em 4 fatores de necessidade (necessidade para o sucesso acadêmico,	-

				necessidade para o desempenho vocacional, necessidade para o desempenho social e desempenho de habilidades).	
Vallerand, Blais, Brière e Pelletier	1989	Escala (EME)	Universitários Canadenses (N=746)	Motivação para a Educação	A existência de sete subescalas que avaliavam três tipos de motivação interna, para conhecer, para experimentar sensações e para realização; e outros três tipos de motivação externa, a saber, externa, introjetada e regulação identificada. Apresentou ainda uma escala de amotivação e o número total de itens foi 28.
Vallerand e colaboradores (1992)	1992	Escala (EME)	Validação	Motivação para a Educação	A EME apresentou níveis satisfatórios de consistência interna e estabilidade temporal no período de um mês.

Fonte: Elaborado com base em (MARTINELLI, BARTHOLOMEU, 2007).

Entre as pesquisas iniciais a nível internacional temos o trabalho de Banerjee (1974), no qual o autor elaborou um questionário contendo 80 itens, com o intuito de verificar as diferenças entre alunos com alta e baixa motivação. Para essa verificação foi aplicado com 100 estudantes que apresentavam alta motivação e também com 100 estudantes que demonstrava ter uma baixa motivação nas disciplinas da área de ciências biológicas e das humanidades. Como resultados, por meio da análise de Qui-Quadrado, foram revelados 48 itens que discriminavam bem os dois grupos e isso ficava mais nítido em relação a suas respectivas áreas de estudo no que tange o desejo de um bom desempenho na escola, o entusiasmo para tentar e o uso da competição nas aulas (MARTINELLI, BARTHOLOMEU, 2007).

Em 1976, os pesquisadores Ory e Poggio (1976) apresentaram a construção de uma escala de motivação – com 153 itens - para verificar o desempenho acadêmico. A pesquisa teve como sujeitos 1324 estudantes de oito universidades em seis estados americanos. Ou seja, foi um número elevado para que houvesse uma validação da escala e com isso apresentar mais confiabilidade nos dados. Foi realizada também uma análise dos componentes principais e com o auxílio da *rotação varimax* que forneceram 14 fatores que foram identificados como dimensões psicológicas da motivação para o desempenho dos estudantes. Esses resultados apontaram indícios de que o motivo para o desempenho não é um constructo unidimensional, mas que o mesmo deriva de outras características específicas dos estudantes (MARTINELLI, BARTHOLOMEU, 2007).

Tendo como objetivo realizar uma investigação das principais características psicométricas do “*Orientation and Motivation Inventory*”<sup>3</sup>, os pesquisadores Lorr e Stefic no ano de 1978 aplicaram um teste com 281 estudantes do ensino médio e a 121 estudantes universitários e juntamente com um inventário ocupacional (MARTINELLI, BARTHOLOMEU, 2007). Esse instrumento criado para verificar a motivação apresentava 10 dimensões relacionadas a motivação por atividades, tarefas e pessoas. Como resultados, foi perceptível que para os estudantes de ensino médio, nove das dimensões mencionadas foram confirmadas. Já para os universitários apenas seis (MARTINELLI, BARTHOLOMEU, 2007).

No ano posterior, os pesquisadores Lorr e Brazz (1979) construíram quatro escalas com base no “*Orientation and Motivation Inventory*” (LORR, STEFIC, 1978), aplicando os itens em um público que foi dividido da seguinte forma: 159 garotos e 166 meninas. Os dados foram analisados por meio da análise de componentes principais com rotação *varimax*. Entre os resultados, foram identificados 11 fatores para os meninos e 10 para as meninas. Esses fatores refletem, busca por *status*, crença no próprio potencial, busca e ajuda a pessoas, interesses teóricos e preferência por assumir riscos (MARTINELLI, BARTHOLOMEU, 2007).

No ano seguinte, o pesquisador Yamauchi (1980) desenvolveu uma escala para mensurar os motivos relacionados ao desempenho acadêmico examinando a estrutura fatorial de 299 estudantes universitários. Os mesmos responderam a uma lista que era composta por 64 itens de respostas dicotômicas constituídas com base

[...] em dois aspectos relacionados ao motivo para se desempenhar, quais sejam, o motivo para evitar falhas e o motivo para evitar o sucesso. Foram obtidas oito escalas compostas por cinco itens cada, sendo que, quatro dessas foram relacionadas a motivos para evitar o sucesso (MARTINELLI, BARTHOLOMEU, 2007, p. 23).

---

3 Trata-se de um inventário projetado para medir 10 dimensões de orientação geral, preferência e motivação para atividades, tarefas e pessoas (MARTINELLI, BARTHOLOMEU, 2007).

Em relação a essas escalas, percebe-se que Yamauchi (1980) obteve com as seguintes respostas:

A escala I mensurou a atividade instrumental na situação do desempenho; a escala II avaliou esperança de sucesso; por sua vez, a escala III relacionou-se a uma atitude reduzida para tensão em situação de desempenho; finalmente a escala IV mensurou uma excessiva auto-confiança. Duas escalas foram relativas aos motivos para evitar falhas, sendo que, a primeira dessas mensurava ansiedade debilitativa e a segunda facilitativa. As outras duas escalas restantes também concerniam a motivos para evitar o sucesso. A escala I mensurou um medo de perda de afiliação e a escala II relacionou-se a atitude negativa para alcançar o sucesso (MARTINELLI, BARTHOLOMEU, 2007, p. 23).

Em 1981, surge uma nova preocupação com os estudos da motivação na sala de aula que é a orientação motivacional intrínseca versus extrínseca, pois até 1980 a motivação estava sendo estudada pelos pesquisadores como um *constructo* unitário e global (MARTINELLI, BARTHOLOMEU, 2007).

Essa nova perspectiva de estudar a orientação motivacional é elaborada por Harter (1981) que desenvolveu uma escala autodeclarada de orientação motivacional intrínseca versus extrínseca. Essa escala é composta segundo Martinelli e Bartholomeu (2007, p. 23) por:

Cinco dimensões que foram definidas num continuum que variou da motivação intrínseca à extrínseca e que destacavam a preferência por desafio ou por trabalho fácil, curiosidade/interesse versus aprovação do professor, domínio independente versus dependência do professor, julgamento independente versus confiança no julgamento do professor e critério interno e externo para o sucesso ou fracasso.

Como resultado dessa escala, é perceptível que as dimensões seriam uma medida confiável e principalmente válida para captar as diferenças individuais entre a motivação intrínseca e a extrínseca (MARTINELLI, BARTHOLOMEU, 2007). Ainda, os dados que foram obtidos por um público composto de 2925 sujeitos, vale ressaltar que esse número fornece confiança adicional na validação do instrumento e na análise fatorial de segunda ordem para o fornecimento dos dois grupos distintos (MARTINELLI, BARTHOLOMEU, 2007).

Com base na pesquisa de Harter (1981) que utiliza o continuum presente na Teoria da Autodeterminação, foram realizados outras pesquisas nos anos seguintes e assim temos o trabalho de Palenzuela (1987) que realizou uma tentativa por meio de um questionário espanhol para avaliar a motivação intrínseca e também a autodeterminação. Com os resultados desse trabalho foram identificadas três subescalas, sendo elas: motivação para competência, interesse extrínseco e sensação de auto-determinação (MARTINELLI, BARTHOLOMEU, 2007).

Também o pesquisador Shah (1988), desenvolve uma escala de motivação para avaliar o desempenho acadêmico baseada em 4 fatores de necessidade, sendo elas: necessidade para o

sucesso acadêmico, necessidade para o desempenho vocacional, necessidade para o desempenho social e desempenho de habilidades (MARTINELLI, BARTHOLOMEU, 2007).

Ainda, Vallerand, Blais, Brière e Pelletier (1989) também estudaram a construção e as propriedades psicométricas de um instrumento para medir a motivação para a educação (EME). Tiveram como público 746 universitários canadenses. Foi aplicado com os mesmos o EME de forma dividida em três grupos durante o período de aula. Como resultados Martinelli e Bartholomeu (2007, p. 23) salientam que:

[...] A um grupo a escala foi aplicada duas vezes para determinar a estabilidade do instrumento. Os resultados confirmaram a existência de sete subescalas que avaliavam três tipos de motivação interna, para conhecer, para experimentar sensações e para realização; e outros três tipos de motivação externa, a saber, externa, introjetada e regulação identificada. Apresentou ainda uma escala de amotivação e o número total de itens foi 28.

Em estudo posterior, também realizada por Vallerand e colaboradores (1992) se propuseram a validação dessa escala citada acima. E como resultados Martinelli e Bartholomeu (2007, p. 23) revelaram que:

A EME apresentou níveis satisfatórios de consistência interna e estabilidade temporal no período de um mês. Além disso, a análise fatorial confirmatória corroborou a estrutura obtida de sete fatores e as diferenças de gênero encontradas na versão francesa desse instrumento foram replicadas neste estudo.

Ao contrário da pesquisa de Vallerand e colaboradores (1992) foi desenvolvida por Stinnett, Oehler-Stinnett e Stout (1991) uma escala voltada para avaliar a motivação do professor (MARTINELLI, BARTHOLOMEU, 2007).

Em análise desses estudos foram revelados alguns pontos para reflexão no estudo da motivação, sendo eles: existiu uma variedade de medidas da motivação e a ênfase atribuída a um dos tipos de orientação motivacional até o ano de 1980. Pudemos observar que a maioria dos instrumentos para avaliar a motivação tinham como foco os adolescentes e adultos. E assim, percebe-se uma ausência de pesquisas com o público infantil. Além também de verificar que literatura internacional apresenta poucos testes destinados a avaliação da motivação acadêmica intrínseca e extrínseca, é tanto que só foi realizada a primeira pesquisa em 1981 e temos poucos trabalhos que avaliava os fatores relacionados ao *continuum* e não abordavam diretamente (MARTINELLI, BARTHOLOMEU, 2007).

Acredita-se que a partir do ano de 1981 com o estudo de Harter surge uma nova preocupação com os estudos da motivação na sala de aula que é a orientação motivacional intrínseca versus extrínseca, pois até 1980 a motivação estava sendo estudada pelos pesquisadores como um *constructo* unitário e global (MARTINELLI, BARTHOLOMEU, 2007).

## 2.5 EXPERIÊNCIAS COM TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO NA SALA DE AULA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Nessa seção apresentamos um levantamento acerca de algumas pesquisas nacionais com a utilização de instrumentos de avaliação da motivação. Esses estudos “[...] têm acompanhado os autores de outros países na preocupação pelo rigor científico, na adoção dos referenciais teóricos, na seleção de delineamentos e no desenvolvimento metodológico” (GUIMARÃES, BZUNECK, BORUCHOVITCH, 2010, p. 71).

No quadro 2, serão destacados os autores, ano, instrumentos, participantes, constructos, a quantidade de itens e os ganhos obtidos nesses estudos.

**QUADRO 2** - Pesquisas Nacionais com TAD na sala de aula

AUTORES	ANO	INSTRUMENTO	PARTICIPANTES	CONSTRUCTOS/ ITENS	GANHOS
Dejano T. Sobral	2008	Escala de Motivação Acadêmica	Estudantes do Curso de Medicina (N=450)	<i>Continuum</i> de autodeterminação 28 itens	Análise de regressão revelou que fatores pessoais e contextuais, incluindo motivos de escolha, explicavam 42% da variabilidade de autodeterminação da motivação.
Sueli Édi Rufini Guimarães José Aoyseo Bzuneck	2008	Escala de Motivação Acadêmica (EMA)	Estudantes universitários de três instituições de ensino superior do norte do Paraná (N=388)	<i>Continuum</i> de autodeterminação 31 itens	Surgiram 7 fatores, que explicaram 56,49% da variabilidade total dos dados,
Edvalda Araújo Leal Gilberto José Miranda Carlos Roberto Souza Carmos	2012	Escala de Motivação Acadêmica (EMA).	Estudantes do Curso de Ciências Contábeis (N=259)	<i>Continuum</i> de autodeterminação 29 itens	Os itens para avaliação da motivação extrínseca por regulação integrada e os itens relativos à motivação intrínseca, com forte consistência interna (alfa 0,84).
Luiz Clement José Francisco Custódio José de Pinho Alves Filho	2013	Escala de Motivação: Atividades Didáticas de Física (EMADF)	Estudantes do Ensino Médio (N=715)	<i>Continuum</i> de autodeterminação 55 itens	A maior média encontrada foi igual a 3,42 para amotivação extrínseca por regulação identificada
Isac Rufino de Araújo Valéria Lazaro de Carvalho	2016	Questionário intitulado “Porque venho à universidade?”	Estudantes do Curso de Música (N=600)	<i>Continuum</i> de autodeterminação 31 itens	Os dados apontam que o a realização do estágio afeta a qualidade motivacional de forma significativa dos

					licenciandos em música no contexto pesquisado.
Giann Mendes Ribeiro Flávia Maiara Lima Fagundes (RIBEIRO, FAGUNDES, 2016)	2016	Entrevista Semiestruturada	Participantes de um grupo de Teatro Musical (N=12)	<i>Continuum</i> de autodeterminação	Os integrantes com maior desempenho nas atividades do grupo foram os que internalizaram a importância e o valor das atividades. Estes foram motivados extrinsecamente por regulação identificada (autodeterminada).
Marcelo Nunes Coelho Simony Maia Vieira	2018	Escala de Motivação: Atividades Didáticas de Física (EMADF)	3 turmas do Ensino Médio	<i>Continuum</i> de autodeterminação 50 itens	Mais de 60% dos alunos avaliaram a metodologia positivamente (concordo totalmente ou concordo parcialmente)

Fonte: Elaborado pelo autor.

No ano de 2008 o estudo de (SOBRAL, 2008) intitulado *Autodeterminação da motivação em alunos de Medicina: relações com motivos de escolha da opção e intenção de adesão ao curso*. Teve como propósito analisar a variabilidade da autodeterminação da motivação em função dos motivos de escolha de medicina e os fatores da aprendizagem, e seus efeitos na intenção dos alunos de prosseguir no curso. Aplicou-se a Escala de Motivação Acadêmica ao total de 450 alunos em seis anos, apurando-se também os fatores da escolha e as medidas da orientação e autoconfiança e do rendimento na aprendizagem. Os resultados mostraram correlações positivas e significantes entre autodeterminação da motivação e valoração do aprendizado realizado, orientação significativa na aprendizagem, autoconfiança como aprendiz e rendimento cognitivo, bem como altruísmo e busca de desafio nos motivos de escolha de medicina. na distribuição de alunos por sexo, faixa etária e naturalidade (menor  $P = 0,91$ ). Da mesma forma, não foram observadas diferenças significativas, por ano de registro, nas médias das medidas de valoração do aprendizado, autoconfiança como aprendiz, orientação significativa ou orientação reprodutiva na aprendizagem (análise de variância, menor  $P = 0,248$ ). Já as diferenças de médias do índice de rendimento cognitivo por ano de registro foram significantes ( $P = 0,016$ ).

Ainda no ano de 2008 (GUIMARÃES, BZUNECK, 2008) no seu estudo *Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários* que teve por objetivo levantar as propriedades psicométricas com a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), com um grupo de universitários da região do norte do estado do Paraná. Foi realizada Análise Fatorial, com extração dos componentes principais, análises de consistência interna, estatísticas descritivas e correlação de Pearson. Os sete fatores encontrados revelaram boa consistência interna, com exceção da avaliação da motivação extrínseca por regulação identificada. As

correlações entre as variáveis apoiaram a proposição de um continuum de autodeterminação para os tipos de regulação do comportamento. Os resultados indicam a necessidade de continuidade nos estudos para a utilização da escala como instrumento de coleta de informação acerca da motivação de estudantes universitários brasileiros.

Em 2012o estudo intitulado *Teoria da Autodeterminação: uma Análise da Motivação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis* (LEAL, MIRANDA, CARMOS, 2012), teve o propósito de avaliar a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública, à luz da Teoria da Autodeterminação. A amostra da pesquisa foi composta de 259 estudantes matriculados em todos os períodos do Curso de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior pública brasileira. Os resultados da pesquisa foram analisados por meio da análise fatorial exploratória, a qual identificou sete fatores que explicam 61,09% da variabilidade total dos dados. Verificou-se, neste estudo, que os resultados foram parcialmente convergentes com aqueles encontrados em estudos anteriores e, ainda, a existência de uma motivação bem diversificada para a aprendizagem entre os universitários estudados.

Em 2013 o estudo *A Qualidade da Motivação em Estudantes de Física do Ensino Médio* (CLEMENT, CUSTÓDIO, FILHO, 2013). Teve como objetivo avaliar a qualidade motivacional de 715 estudantes do ensino médio mediante a aplicação da Escala de Motivação: Atividades Didáticas de Física (EMADF), elaborada com base na teoria da autodeterminação. Realizaram-se análises comparativas entre os tipos de motivação e as variáveis: gênero, séries e localidade. Constatou-se que a motivação autônoma das meninas é maior que a dos meninos que, por sua vez, apresentaram maiores médias nos tipos de motivação controlada e na desmotivação. Evidenciou-se uma pequena redução em todos os tipos de motivação ao longo das três séries.

Nos resultados os valores obtidos para as médias de cada um dos tipos de motivação foram baixos. A maior média encontrada foi igual a 3,42 para amotivação extrínseca por regulação identificada. Olhando para ela de forma isolada, poder-se-ia afirmar que há uma intencionalidade autônoma dos estudantes para realizarem as atividades nas aulas de Física, haja vista que a motivação extrínseca por regulação identificada expressa a valorização de comportamentos com atribuição de importância pessoal e com regulação própria. No entanto, a segunda maior média (3,00) refere-se à motivação extrínseca por regulação externa – RP, indicando que um dos fortes motivos pelo qual os estudantes procuram fazer as atividades nas aulas de Física é devido às regras (Ex: Se não fosse regra, eu não faria as atividades) ou para evitar punições (Ex: Acabo fazendo as atividades para não reprovar). A regulação externa –RP é do tipo de motivação controlada externamente, assim como a regulação externa – RS, em que se obteve uma média de 1,63. A motivação intrínseca, nível de maior autodeterminação, atingiu uma média igual a 2,67. Já o nível

de desmotivação para realização das atividades tradicionalmente desenvolvidas nas aulas de Física foi baixo, ou seja, igual a 1,85.

No ano de 2016 temos estudos que discute a motivação na Música. O primeiro *A motivação de licenciandos em música relacionada ao estágio supervisionado* (ARAÚJO, CARVALHO, 2016). Este estudo apresenta e discute o comparativo da qualidade motivacional de grupos de licenciandos em música que tiveram a experiência do estágio e outro grupo que ainda não realizaram o estágio obrigatório. A pesquisa foi realizada em quatro universidades públicas do Nordeste, sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação (TAD), proposta por Edward Deci e Richard Ryan (1985, 2000, 2008a, 2008b), a qual abrange os aspectos qualitativos da motivação. Foi aplicado um questionário de autorrelato denominado Escala de Motivação Acadêmica (EMA), traduzida e validada por Guimarães e Bzuneck (2008). Como resultados, foi apresentado pelos dados que há uma menor motivação autônoma e maior desmotivação entre os alunos que já passaram pelo estágio e que estão no curso porque não tiveram outra opção.

É o segundo *A autonomia no Teatro Musical: as percepções dos participantes sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação* (RIBEIRO, FAGUNDES, 2016). Neste estudo A que teve uma abordagem qualitativa, utilizando como estratégia de investigação o estudo de entrevistas, aplicando a entrevista semiestruturada como principal técnica de coleta de dados a 12 participantes de um grupo de Teatro Musical, que por questões éticas, é mencionada pelo pseudônimo de Companhia Musicale - CM. Vale ressaltar que o roteiro das entrevistas foi elaborado com o objetivo de investigar a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos participantes nas atividades de montagens de espetáculos musicais e identificar quais os tipos de motivação os levaram a ingressarem e a permanecerem no grupo durante as montagens, tendo por base a Teoria da Autodeterminação para a análise dos dados coletados. A análise dos dados apontou que múltiplos fatores fortaleceram a motivação autônoma dos indivíduos nas atividades desenvolvidas na Companhia Musicale, e outros fatores comprometeram.

Em 2018 o estudo *Unidades de Aprendizagem Ativa para Física – Motivação Acadêmica* (COELHO, VIEIRA, 2018), apresenta para o campo de estudo da motivação um novo olhar, que foi além de verificar a qualidade motivacional como os demais estudos a partir da Teoria da Autodeterminação, também realizaram uma prática desenvolvida a partir da perspectiva de metodologias ativas para o ensino-aprendizagem de Física. Sendo apresentado o conceito de Unidade de Aprendizagem Ativa (UAA). O intuito desse estudo foi de avaliar a qualidade motivacional dos discentes submetidos à esta prática, bem como uma avaliação das próprias UAA's. O instrumento utilizado para a coleta de dados sobre motivação foi a EMADF. Quanto à avaliação das UAA's, foi utilizado um questionário em escala Likert. E como resultados

perceberam que uma prática baseada em metodologias ativas com o uso das UAA's é bastante eficaz na promoção da motivação dos discentes.

Em análise desses estudos percebe-se alguns pontos para reflexão no estudo da motivação no contexto brasileiro, sendo eles: todos os estudos de 2008 até 2018 tiveram como foco o *Continuum* de autodeterminação, a forma de coleta de dados foram meio de Escala e no caso do estudo de (RIBEIRO, FAGUNDES, 2016) que utilizaram a entrevista semiestruturada. E que os estudos perpassaram por diversas áreas de conhecimento (Medicina, Contabilidade, Musica, Física) e acredita-se ainda que todos os estudos tem a mesma preocupação com o processo de motivação na sala de aula. Sendo esse o ponto e desperta mais estudos acerca da motivação a luz da Teoria da Autodeterminação.

### **3 O PAPEL DO PROFESSOR NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS**

O presente capítulo tem como intuito compreender o papel que o professor exerce na sala de aula no que tange as questões relacionadas à motivação dos alunos.

#### **3.1 O PROFESSOR, A SALA DE AULA E A MOTIVAÇÃO**

Nesse tópico serão abordados aspectos relacionados à compreensão do papel do professor e da sala de aula no que tange a motivação dos alunos. Para isso, é importante destacar que a pesquisa, até o momento, tem verificado dois estilos motivacionais básicos: há alunos “motivados” e há alunos “desmotivados” (SCHWARTZ, 2019). No primeiro caso, que trata dos alunos “motivados”, Schwartz (2019, p. 51) afirma que esses estudantes na maioria dos casos “[...] estão motivados, portanto, por diferentes valores e objetivos, impulsionados por metas imediatas ou de longo prazo”.

O autor mostra que os alunos são motivados por diferentes aspectos e que são impulsionados por determinadas metas. No entanto, como aduz Bzuneck (2009, p. 24) é necessário entender que,

[...] não seria correto generalizar que a motivação ou seus problemas são do aluno. Há uma convergência de resultados de pesquisas que atestam que tanto a motivação positiva e desejável como a sua ausência ou distorção têm a ver com determinadas condições ambientais. Mais especificamente, resultam de complexas interações entre características do aluno e fatores de contexto, sobretudo em sala de aula.

O autor traz à tona uma discussão importante para se pensar em motivação, que é o fato desse construto não ser dependente apenas do aluno. Quer dizer que motivação não é uma construção exclusivamente interna. É, em vez disso, fortemente dependente de fatores externos (ambientais, sociais, econômicos, etc.).

Percebe-se que em relação ao segundo caso, Schwartz (2019, p. 17) enfatiza que “[...] quando deparamos com alunos desmotivados, tendemos a pensar que não se interessam por nada porque não entendem o que lhes é ensinado. Mas isso é um engano”.

Além da desmotivação, existe na sala de aula alunos com problemas mais profundos e isso exige a necessidade de pensar em um programa específico, a ser elaborado para cada caso. Pode-se citar que constam na literatura algumas indicações remediadoras para reduzir a alta ansiedade na execução das avaliações (HEMBREE, 1988; STIPEK, 1993; BORUCHOVITCH & COSTA); outras, para tratar o desamparo adquirido, o qual consiste num estado em que o aluno não consegue ver qualquer eficácia de seus esforços e, por isso, desiste de tudo (CRASKE, 1988); ainda, tem outras para recuperar a autoestima ou as crenças de autoeficácia (MCCOMBS & POPE, 1994). De modo geral, os autores têm realizado um trabalho de aplicação, mediante pesquisas, dos mesmos princípios e fatores causais que explicam a motivação positiva (BZUNECK, 2009).

Em relação à motivação positiva, Bzuneck (2009, p. 24) enfatiza que “é razoável a previsão de que, em muitos casos, já será eficaz o trabalho que busque reacender a chama ou recuperar a motivação positiva de certos alunos apenas com a adoção de novas estratégias adequadas em sala de aula”.

Na perspectiva teórica das Metas de Realização, entende-se que os alunos têm

[...] pensamentos, crenças, propósitos e emoções que traduzem as expectativas dos alunos em relação a determinadas tarefas que deverão executar, ou seja, as metas (para as quais os alunos se orientam) são representadas por modos diferentes de enfrentar as tarefas acadêmicas. Quando o aluno desenvolve a crença de que essas metas têm valor e são significativas para ele, e percebe que suas ações contribuem para alcançar seus objetivos, ele passa a direcionar seu comportamento cognitivo e emotivo à realização (AMES, 1992 apud ZENORINI; SANTOS, 2010, p. 101).

Na perspectiva teórica da Teoria da Autodeterminação um aluno torna-se internamente motivado, quando apresenta;

[...] um esforço para satisfazer três necessidades psicológicas básicas: competência, autonomia e vínculo. Movidas por tais necessidades, desde o início de suas vidas, as pessoas formam sua identidade, buscam atividades interessantes e nelas persistem, desde que viabilizem o desenvolvimento de habilidades, o exercício de suas capacidades e o estabelecimento de vínculos sociais (SCHWARTZ, 2019, p. 51).

Dessa forma, as novas estratégias devem ser, como aborda o autor, de forma que aproxime as experiências dos estudantes com as oportunidades de construção do conhecimento, pois, por

meio dessa relação, percebe-se que a motivação vai ocorrer de forma que torna o estudante um sujeito ativo no processo de aprendizagem. E assim, percebe-se a importância que as estratégias de ensino têm para a motivação, pois possibilita situações de aprendizagem que tem como eixo central o estudante como sendo o autor da construção do conhecimento.

E o papel que o professor exerce na sala de aula no que tange as questões relacionadas à motivação dos alunos, percebe-se que ocorre mudanças significativas quando utiliza de estratégias de ensino que o tornam o mediador da construção do conhecimento e assim possibilita a participação ativa dos alunos. Sabe-se que não é uma tarefa fácil, pois existem diversos fatores que limitam em uma mudança no processo de ensino e aprendizagem e especificamente no papel que o professor e o aluno assumem nesse processo.

Diante disso, Bzuneck (2009, p. 28) ressalta que “parece importante que se considerem, antes de tudo, certas atitudes negativas e crenças errôneas que os professores podem abrigar e que coloca em risco seu trabalho de socialização da motivação positiva”. E, ainda, Bzuneck (2009, p. 26) acrescenta que

De um ponto de vista psicoeducacional, o papel do professor em classe, mais do que remediar (o que, porém, não deve ser descuidado), é o de prevenir a ocorrência de condições negativas, como o tédio crônico, a apatia ou a alta ansiedade e, mais do que tudo, desenvolver e manter a motivação positiva da classe como um todo, série após série.

O papel do professor é tido como de mediador da ação pedagógica e também que deve prevenir as condições negativas desencadeadas pela falta de motivação e, se pensa-se, em específico, no tédio, que é bastante presente nas salas de aulas como sendo um fator limitante no processo de ensino e aprendizagem.

Percebe-se, como salienta Bzuneck (2009, p. 25), que “o tédio também pode ser eliminado com as práticas de variar as tarefas e métodos, abrindo-se mais espaço aos que propiciem participação ativa de toda a classe”. Ou seja, o papel do professor é proporcionar a participação ativa dos alunos, de forma que os mesmos possam ser atores do seu processo de construção do conhecimento. Assim, entende-se que

[...] uma pessoa pode ter a intenção de agir por iniciativa e regulação autônomas quando, por exemplo, decide por compor uma poesia por vontade própria ou, em contraposição, fazer essa poesia por uma intenção controlada, porque o professor solicitou a tarefa, ou porque há recompensas à vista, ou por qualquer outra forma de pressão externa ou intrapsíquica (BZUNECK, GUIMARÃES, 2010, p. 47).

Com base no exemplo elencado acima, percebe-se o papel da autonomia (da autodeterminação) na motivação do estudante. Ainda, Bzuneck e Guimarães (2010, p. 47) ressaltam que “[...] as decisões autônomas passaram a ser chamadas de autodeterminadas e,

reciprocamente, autodeterminação é a experiência subjetiva de autonomia, o que culminou com a adoção corrente do termo *motivação autônoma*. E esta “[...] se constitui por reunir em si os três componentes da autodeterminação: locus interno, liberdade psicológica e possibilidade de escolha” (BZUNECK, GUIMARÃES, 2010, p. 47).

É perceptível que a motivação autônoma ocorre quando existe uma relação estabelecida entre um determinado comportamento e a concordância pessoal. No entanto, na busca pela motivação para aprender surgem inúmeros problemas que interferem no processo e principalmente relacionada com as decisões autônomas, e isso tem ocorrido nos diferentes níveis de ensino. E, com isso, muitos estudos têm demonstrado que apesar da relevante influencia existente na relação entre o “sucesso” escolar e a motivação, ainda essa relação em muitas situações percebe-se que ambas se distanciam.

Diante dessa realidade Bzuneck (2010, p. 14) enfatiza que “[...] o quadro se agrava ainda mais quando colegas e até os pais são, por vezes, modelos negativos, ao mostrarem que dão mais valor às notas ou ao diploma”. E dessa forma o sucesso escolar é visto por muitos colegas e, principalmente pelos pais, apenas pelo fato de haver a conclusão de um dos níveis escolares (BZUNECK, 2010) e, como consequência, muitos estudantes demonstram “motivação” aplicada no processo de escolarização como sendo uma meta para obter sucesso profissional. Com isso, Bzuneck (2010, p. 18) aduz que,

Os alunos são levados a considerar que a aplicação nos estudos de hoje é meio ou instrumento para atingir uma meta futura próxima, que é o sucesso no vestibular e que, por sua vez, é meio para adentrar um curso que, finalmente, os fará atingir a meta profissional futura distante.

Diante disso, é de suma importância compreender que a motivação para aprender está estritamente relacionada como o envolvimento dos alunos, ou seja, a motivação externamente regulada. E em relação a esse tipo de motivação e sob o viés da Teoria da Autodeterminação Bzuneck (2010, p. 14) enfatiza que “o aluno só aprende na medida em que estiver nelas pessoalmente envolvido com persistente trabalho mental que, portanto, exige motivação”.

Como bem salienta o autor, a motivação para aprender só ocorre quando o aluno está realmente envolvido de forma ativa no processo, no entanto é necessário que haja um significado no que está aprendendo.

Contudo, de acordo com a Teoria da Autodeterminação, o envolvimento do aluno não é suficiente para motivação. É necessário que esse envolvimento seja autônomo, que seja aliado com sentimentos de competência e de pertencimento.

Já no que tange as questões que norteiam o envolvimento ativo dos alunos nas tarefas, Bzuneck (2010, p. 15) afirma que “[...] uma primeira condição para um aluno abraçar uma atividade de aprendizagem com aplicação de esforço é que ele a valoriza, ou seja, que veja importância ou significado pessoal na sua execução” (BZUNECK, 2010, p. 14).

De forma geral, as tarefas e atividades proporcionadas no ambiente de sala de aula estão relacionadas a processos cognitivos como: capacidade de atenção, concentração, processamento de informações, raciocínio e resolução de problemas. A motivação pode influenciar no modo como o aluno vai utilizar suas capacidades além de afetar na percepção, atenção comportamento social, emocional, aprendizagem e desempenho. E para que isso ocorra, é necessário entender que se tratando da execução das atividades só “[...] haverá motivação por uma atividade se estiver bem claro para que executá-la e, portanto, a estratégia motivacional consistirá em mostrar esse valor instrumental, o que pode ser demonstrado de diversas maneiras” (BZUNECK, 2010, p. 17).

Além disso, o professor deve propiciar um clima de sala de aula favorável ao desenvolvimento da motivação para aprender e para que isso ocorra é necessário utilizar estratégias adequadas de aprendizagem (BZUNECK, 2010).

No que diz respeito à estas estratégias, no Quadro 3, é apresentada uma seleção de opções apresentadas por Bzuneck (2010), todas direcionadas para o objetivo de despertar, desenvolver ou manter nos alunos uma motivação de melhor qualidade, mas eficaz e duradoura.

**QUADRO 3** - Estratégias de Ensino para Motivar os Alunos

CATEGORIAS	ESTRÁTEGIAS
O SIGNIFICADO E RELEVÂNCIA DAS TAREFAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capitalizar interesses pessoais e valores dos próprios alunos;</li> <li>• Proporcionar valor de utilidade das tarefas e disciplinas.</li> </ul>
CARACTERÍSTICAS MOTIVADORAS INERENTES A ESSAS TAREFAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articular atividades desafiadoras;</li> <li>• Ajudar individualmente na realização de uma atividade desafiadora;</li> <li>• Fornecer <i>feedback</i> a cada passo das atividades desafiadoras.</li> </ul>
O COMPLEMENTO, COM O USO DE EMBELEZAMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar o conflito cognitivo nas situações de aprendizagens;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduzir novidades na execução das propostas pedagógicas;</li> <li>• Criar exemplos de dramatização (Fantasias) no desenvolvimento das tarefas prescritas.</li> </ul>
REAÇÕES DOS PROFESSORES ÀS TAREFAS CUMPRIDAS E AVALIADAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fornecer o <i>feedback</i> (positivo ou negativo) e elogios na execução das tarefas prescritas.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Bzuneck (2010, p. 13-37).

Percebe-se que as estratégias estão subdivididas em quatro categorias: na primeira temos *O Significado e Relevância das Tarefas*, que tem como intuito possibilitar que o aluno possa ver o significado ou importância das atividades prescritas e dentro dessa categoria temos como estratégias: (1) *Capitalizar interesses pessoais e valores dos próprios alunos*, que consiste, segundo Bzuneck (2010, p. 15) que “[...] todo aluno passará a ver significado e importância nas aprendizagens escolares se elas aparecerem de alguma forma relacionadas com a sua vida, seu mundo, suas preocupações e interesses pessoais”; e (2) *Proporcionar valor de utilidade das tarefas e disciplinas*, onde é importante compreender que “[...] o apelo ao valor de utilidade das tarefas e disciplinas concretizar-se de diversas maneiras, com razoável probabilidade de eficácia para a motivação, em muitos casos” (BZUNECK, 2010, p. 18).

Para que essa categoria e suas estratégias possam motivar os alunos é necessário entender que o professor também esteja valorizando o significado e a relevância das atividades prescritas para os alunos, pois como afirma Bzuneck (2010, p. 19).

[...] consiste em o próprio professor mostrar que acredita nessa importância e assim atuar como modelo para seus alunos. Tal valorização transparece em comportamentos como de dedicação, trabalho sério na preparação de aulas e avaliações, pontualidade e, acima de tudo, evidencia-se no entusiasmo e vitalidade com que trata os assuntos relacionados à sua disciplina

A segunda categoria, *Características Motivadoras Inerentes a essas Tarefas*, tem como intuito despertar nos professores a convicção de que os alunos devem ser motivados mediante a inserção de desafios nas tarefas escolares. Como aduz Bzuneck (2010, p. 19) “para a motivação dos alunos, as próprias tarefas devem ser estimulantes e, para tanto, precisam ter a característica de desafios”. Apresenta como estratégias de ensino: (1) *Articular atividades desafiadoras*. Seu caráter motivacional “[...] deriva do fato de que todo verdadeiro desafio excita e ativa a mente”; (2) *Ajudar individualmente na realização de uma atividade desafiadora*, que tem como pressuposto central:

[...] que a tarefa se apresente com um grau de dificuldade tal que, sozinho, o aluno não poderia dar conta, mas teria êxito com a ajuda de alguém mais competente, seja o

professor ou um colega, num processo de interação pessoal e afetiva, que inclui diálogo, negociações e trocas de experiências.

E, por último, (3) *Fornecer feedback a cada passo das atividades desafiadoras*. Esse *feedback* que se refere a um retorno do professor com relação às atividades do aluno, diz respeito às sugestões, conselhos, correções, elogios, críticas, etc. que o professor tem ao trabalho do aluno para que ele possa corrigir ou manter seu rumo de aprendizagem. Se tornam apoios para o desenvolvimento das atividades de forma que os alunos são motivados para o processo de aprendizagem. Ainda acerca dos apoios, Bzuneck (2010, p. 22) aduz que “[...] os apoios prestados devem ser adaptados às necessidades de cada aprendiz, além de temporários, visando a que ele se torne capaz, na sequência, de realizar a atividade de forma independente”. Ou seja, o fornecimento desse *feedback* visa capacitar o estudante a realizar as atividades de forma independente e assim se torna motivado para aprender.

Para a categoria *O Complemento, com o uso de Embelezamentos*, Buzneck (2010, p. 23) enfatiza que “[...] os embelezamentos são indicados para provocar o interesse pelas atividades de aprendizagem e, adicionalmente, para quebrar a mesmice, para suavizar o caráter de obrigatoriedade das tarefas, para combater o tédio e para corrigir a aridez de certos conteúdos”.

Nessa categoria, encontra-se as seguintes estratégias: (1) *Proporcionar o conflito cognitivo nas situações de aprendizagens*, que tem como intuito fazer com que “[...] o interesse será despertado através da constatação pelos alunos de que seus conhecimentos ou crenças estão sendo colocados em xeque por uma nova evidência” (BZUNECK, 2010, p. 24);(2) *Introduzir novidades na execução das propostas pedagógicas*, onde o ponto central é que “seu efeito imediato é atrair a atenção e a curiosidade e, portanto, o interesse” (BZUNECK, 2010, p. 24);(3) *Criar exemplos de dramatização (fantasias) no desenvolvimento das tarefas prescritas*. Bzuneck (2010, p. 25) aborda que “consiste em os alunos exercerem papéis fictícios, em contextos diferentes da vida real, porém com ligação com as habilidades que devem aprender”.

Na quarta categoria, *Reações dos Professores às Tarefas Cumpridas e Avaliadas*. sugere-se que “à medida que os alunos forem executando as tarefas prescritas e, mais ainda, quando as concluírem, cabe sobretudo aos professores a tarefa educacionalmente crítica de lhes fornecer *feedback*” (BZUNECK, 2010, p. 29).A mesma apresenta como estratégia de ensino: (1) *Fornecer o feedback (positivo ou negativo) e elogios na execução das tarefas prescritas*. Para sintetizar essa estratégia, Bzuneck (2010, p. 29) salienta que “o *feedback* segue imediatamente uma avaliação e representa uma das mais importantes formas de interação professor-aluno”. Sendo necessário entender que quando um aluno estiver atingindo determinados objetivos de aprendizagem, principalmente na realização das tarefas escolares, deve ter o reconhecimento por meio de um

retorno confirmatório, que pode ser em muitos casos como elogio que é conceituado por Bzuneck (2010, p. 33) como sendo “[...] uma forma de *feedback* positivo ampliado, por conter ênfase em aprovação e enaltecimento, demonstrando afeição positiva do professor, com valorização peculiar do que o aluno realizou”.

E assim, entender que cada professor necessita reavaliar seu comportamento no ambiente de sala de aula e dentre outras peculiaridades de seu desenvolvimento profissional, pois a motivação para aprender dos alunos só terá eficácia se os professores estiverem motivados e cabe a cada um individualmente o desafio de mesmo nas diversas circunstâncias (marcadas por dificuldades e limitações) presentes no ambiente educacional ser envolvido pela função de ajudar os alunos a aprenderem e para tal missão devem ter como foco a relação professor-aluno em torno das tarefas de aprendizagem (BZUNECK, 2010).

## 4 METODOLOGIA: CAMINHANDO PELOS PASSOS DA PESQUISA

Neste capítulo, é elencada a metodologia adotada ao longo do nosso estudo. Vale ressaltar que esta é uma etapa fundamental para a estruturação do trabalho, uma vez que contém os passos a serem percorridos e que estão em sintonia com os nossos objetivos estabelecidos. Em relação à importância de estabelecer a metodologia, Marconi e Lakatos (2003, p. 83) enfatizam que o método “[...] é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo, conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido”. Portanto, é apresentada nas próximas seções a abordagem metodológica e os procedimentos adotados para sua realização e análise dos dados.

### 4.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

O estudo se configura como uma abordagem qualitativa e para compreender de modo específico a natureza dessa pesquisa, Santos, Filho e Gamboa (1997, p. 43) afirmam que a pesquisa qualitativa “é a compreensão, explanação, e especificação do fenômeno. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações”. Em consonância com essa afirmação, Tozoni-Reis (2009, p. 15) ressalta que “a pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos que descrevê-los”

De acordo com Minayo (1996, p. 24), a abordagem qualitativa,

É aquela que não se preocupa em quantificar, mas sim em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalha com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada.

Isto é, a partir das experiências, das vivências cotidianas, da compreensão das estruturas e instituições que os resultados são atingidos. Richardson (2011, p. 80) considera que “[...] os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”. Pesquisas desse tipo priorizam observação, descrição, entendimento, percepção e análises. Sendo assim, é possível afirmar que a escolha desse tipo de abordagem contempla as questões levantadas em nossa problemática, assim como atinge os nossos objetivos elencados.

Nesta conjuntura, a escolha foi por um estudo de caso qualitativo avaliativo, para Fonseca (2002, p. 33), um estudo de caso,

[...] pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador.

Em relação ao estudo de caso ser do tipo qualitativo avaliativo, Moreira (2011, p. 88) aborda que este tipo “[...] implicam descrição, explicação e juízo; sobretudo, este tipo de estudo de casos examina a informação para emitir um juízo; a emissão de juízos é o ato final e essencial da avaliação”. E como a pesquisa tem como intuito avaliar e discutir o perfil dos professores e a qualidade motivacional dos discentes, esse tipo de estudo se apresenta como o mais apropriado para o alcance dos objetivos traçados.

## 4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 4.2.1 Delimitação do universo da pesquisa

Mediante os objetivos propostos neste estudo, busca-se definir o universo da pesquisa, sendo evidenciada a população, amostra e localização geográfica. Para isso, foram determinados alguns critérios. O primeiro critério foi definir como população os professores que lecionam o componente curricular Ciências e os alunos desses professores. O segundo critério foi definir entre as instituições públicas na região Nordeste do Brasil, mas especificamente no Estado do Ceará, na Cidade de Aracati.

O critério de escolha dos alunos para participar da pesquisa se deu pela amostra de conveniência, ou seja, o participante deveria estar matriculado em qualquer ano do Ensino Médio e ser aluno no momento da aplicação dos instrumentos de coleta de dados dos professores colaboradores da pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida com 4 professores do componente curricular Ciências e estudantes regularmente matriculados no 8º e 9º ano em 4 instituições públicas de ensino localizadas no Município de Aracati.

Em relação aos alunos, tivemos um público de 121 alunos na aplicação do instrumento EMADF – Escala de Motivação: Atividades Didáticas de Física. A seguir, é apresentado como foram realizadas as etapas da pesquisa.

#### 4.2.2 Métodos para a coleta de dados

A coleta de dados foi realizada mediante as seguintes etapas: (1) entrevista semiestruturada com os professores, pretendemos por meio de um roteiro composto por 8 perguntas, entender como eles percebem seu perfil motivacional e para isso foi utilizado o referencial de Bzuneck (2010) acerca do perfil de aula motivacional; (2) aplicação do instrumento EMADF – Escala de Motivação: Atividades Didáticas de Física (CLEMENT; CUSTÓDIO; FILHO, 2014) por meio do *Google Forms*, foram registradas 121 respostas.

Uma vez esclarecidos como se deu todos os métodos de coleta de dados. Como passos seguintes, é apresentada a análise dos dados que será debatida no próximo tópico e as potencialidades da comunicação desses resultados.

#### 4.2.3 Análise dos dados

De posse dos dados levantados na fase anteriormente descrita, foi realizada a análise, que se conduzirá de forma a unificar os dados de modo que possa atender aos nossos objetivos específicos.

Na primeira etapa que se refere a realização de entrevista com os professores, os dados foram transcritos e posteriormente analisados por meio do referencial de Bzuneck (2010) possibilitando assim verificar nas falas dos professores indícios de atitudes que nutram a autonomia, a competência e o sentimento de pertencimento dos alunos (conforme resultados descritos no Capítulo 5).

Para que haja uma maior confiabilidade aos resultados das análises das entrevistas dos professores, foi realizado a análise por meio do software de análise de dados textuais denominado IRAMUTEQ (Interface de R *pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Esse software foi desenvolvido em *open source*, ancorado no software estatístico R e na linguagem *python* que utiliza dados estatísticos para realizar análises em corpus textuais e tem sido cada vez mais presente nos estudos em Ciências Humanas e Sociais, especialmente onde há um número volumoso de dados a ser analisado, pois oferece aos pesquisadores a possibilidade de utilizar diferentes recursos técnicos de análise léxica, o IRAMUTEQ apresenta forte rigor estatístico aplicado em suas análises. Dentre as análises possíveis realizadas pelo software para corpus textuais, indivíduos e palavras encontra-se estatísticas textuais clássicas, análise de similitude de palavras apresentadas no texto, nuvem de palavras e Classificação Hierárquica

Descendente (CHD) classificação hierárquica descendente (CHD), funcionalidade que permite, de modo estatístico, analisar discursos, questionários de pesquisas e ajudar na interpretação textual, a partir da identificação do contexto, vocabulário, separação e especificidade de palavras, diferença entre autores, entre outras possibilidades, como a análise de gráficos, grafos e dendogramas.

Para a segunda etapa que se trata da aplicação do instrumento EMADF – Escala de Motivação: Atividades Didáticas de Física (CLEMENT; CUSTÓDIO; FILHO, 2014) os alunos foram convidados a responder por meio do *Google Forms*. Nessa etapa na aplicação obtivemos 121 respostas. É necessário ressaltar que o instrumento EMADF – Escala de Motivação: Atividades Didáticas de Física é composto por 50 proposições, todas de múltipla escolha e onde as alternativas de respostas variam de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”. Para as proposições foram atribuídos escores que variaram entre 1 a 5, conforme a seguinte descrição: Concordo Totalmente - 5 pontos, Concordo Parcialmente - 4 pontos, Neutro – 3 pontos, Discordo Parcialmente - 2 pontos e Discordo Totalmente - 1 ponto (tivemos como finalidade compreender – em termos motivacionais - como os alunos se comportam frente às atividades sugeridas no processo de ensino e aprendizagem no componente curricular Ciências), conforme resultados descritos no Capítulo 5.

No próximo capítulo, apresenta-se a discussão dos resultados coletados e a análise das informações.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse capítulo, apresenta-se a análise dos resultados coletados. A análises estão sequenciadas da seguinte maneira: 1ª) Dialogando com os dados da EMADF; 2ª) Dialogando com as entrevistas dos professores. Vale salientar que essa sistematização sucedeu em consonância com o referencial teórico e vislumbrando atender aos objetivos propostos na pesquisa (geral e específicos).

### 5.1 DIALOGANDO COM OS DADOS DA EMADF

O propósito da pesquisa foi realizar a avaliação da qualidade motivacional dos discentes. A seguir serão discutidos os resultados da adaptação da Escala de Motivação: Atividades Didáticas de Física – EMADF (CLEMENT, CUSTÓDIO E FILHO, 2014) para verificar a qualidade motivacional nas aulas de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo obtidos com uma amostra composta de 121 estudantes regularmente matriculados no 8º e 9º ano em 4 instituições públicas de ensino. Nesta seção, apresentamos e discutimos os resultados obtidos sempre em diálogo com algumas referências e comparações com estudos realizados anteriormente com o referido instrumento psicométrico.

Como foi ressaltado o objetivo principal da EMADF é identificar a qualidade motivacional, conforme propõe o *continuum* de autodeterminação da Miniteoria da Integração Organísmica (DECI; RYAN, 2017). A seguir serão apresentados as médias e os desvios-padrão referentes a cada tipo de motivação, para os alunos de cada uma das quatro turmas investigadas. Optamos por realizar essa divisão dos dados para evitar uma aglutinação, ou seja, evitando uma junção e mistura de informações.

**TABELA 1 – Média e Desvio Padrão da Motivação Intrínseca.**

MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA		
ESCOLAS	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
ESCOLA 01	4,11	0,94
ESCOLA 02	3,32	0,63
ESCOLA 03	3,44	0,89
ESCOLA 04	3,52	0,96

Fonte:

Pesquisa (2021)

A Tabela 1 apresenta as médias e desvios-padrão para a motivação intrínseca dos alunos das quatro escolas. Como se pode notar da tabela a maior média encontrada foi igual a  $m_1 = 4,11$  e as demais médias são bastante semelhantes variando entre  $m_2 = 3,32$  e  $m_4 = 3,52$ . Também percebe-se que o menor desvio padrão foi igual a  $dp_2 = 0,63$  e os demais estão entre  $dp_1 = 0,94$  e  $dp_4 = 0,96$ . Estes baixos desvios-padrão sugerem que existe uma confiabilidade dos dados e que as médias são, de fato, boas representações do nível de motivação intrínseca das turmas.

Esses resultados apresentam um nível de motivação intrínseca estatisticamente semelhante àquele obtido no estudo de Coelho e Vieira (2018) onde as médias  $m$  ficaram entre 3,54 e 3,77 e os desvios-padrão  $dp$  entre 0,09 e 0,30.

**TABELA 2 – Média e Desvio Padrão da Motivação Extrínseca Identificada**

<b>MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA IDENTIFICADA</b>		
<b>ESCOLAS</b>	<b>MÉDIA</b>	<b>DESVIO PADRÃO</b>
ESCOLA 01	4,30	0,56
ESCOLA 02	4,57	0,26
ESCOLA 03	4,35	0,58
ESCOLA 04	4,10	0,72

Fonte: Pesquisa (2021)

A Tabela 2 apresenta as médias e desvios-padrão para a motivação extrínseca identificada (dentro da EMADF é o que há de mais próximo da motivação intrínseca, revelando-se como o tipo mais autônomo de motivação extrínseca). Nesse tipo de motivação o que ficou evidenciado nos dados da tabela 2 é que a maior média encontrada foi igual a  $m_2 = 4,57$  e as demais se encontram entre  $m_4 = 4,10$  e  $m_3 = 4,35$ . Os desvios-padrão ficaram entre  $dp_2 = 0,26$  e  $dp_4 = 0,72$ . Novamente, esses dados corroboram o estudo de Coelho e Vieira (2018) que apresenta, para esse tipo de motivação, médias entre 4,27 e 4,38 e desvios-padrão entre 0,01 e 0,15

**TABELA 3 – Média e Desvio Padrão da Motivação Extrínseca Introjetada**

<b>MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA INTROJETADA</b>		
<b>ESCOLAS</b>	<b>MÉDIA</b>	<b>DESVIO PADRÃO</b>
ESCOLA 01	3,26	1,18
ESCOLA 02	3,36	1,51
ESCOLA 03	3,51	1,21
ESCOLA 04	3,70	1,50

Fonte: Pesquisa (2021)

Nos dados da Tabela 3, que apresenta as médias e desvios-padrão para a motivação extrínseca introjetada o que ficou evidenciado é que as médias apresentam pouca variação, pois os resultados estão entre  $m_1 = 3,26$  e  $m_4 = 3,70$ . E no que se refere ao desvio padrão, encontramos valores entre  $dp_1 = 1,18$  e  $dp_2 = 1,51$ . Além da evidente semelhança estatística das médias, novamente, entre estes dados e aqueles apresentados por Coelho e Vieira (2018), é também notável que em nosso estudo, assim como na referência já citada e em Clement, Custódio e Filho (2013) os maiores desvios-padrão foram encontrados para esse tipo de motivação.

**TABELA 4 – Média e Desvio Padrão da Motivação Extrínseca Externa**

<b>MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA EXTERNA</b>		
<b>ESCOLAS</b>	<b>MÉDIA</b>	<b>DESVIO PADRÃO</b>
ESCOLA 01	1,99	0,76
ESCOLA 02	2,66	0,88
ESCOLA 03	2,05	0,57
ESCOLA 04	2,27	0,77

Fonte: Pesquisa (2021)

Na Tabela 4, pode-se consultar os resultados obtidos para motivação extrínseca externa (dentro da Miniteoria da Integração Organísmica e da EMADF, esse é o tipo de motivação com regulação mais externa possível). Aqui, as médias ficaram entre  $m_1 = 1,99$  e  $m_2 = 2,66$ . Os desvios-padrão retornam a valores considerados bons estando entre  $dp_3 = 0,57$  e  $dp_2 = 0,88$ . Mais uma vez, não se pode deixar de notar a semelhança com o estudo de Coelho e Vieira (2018) onde as médias estão entre 1,91 e 2,06.

**TABELA 5 – Média e Desvio Padrão da Desmotivação**

<b>DESMOTIVAÇÃO</b>		
<b>ESCOLAS</b>	<b>MÉDIA</b>	<b>DESVIO PADRÃO</b>
ESCOLA 01	1,47	0,51
ESCOLA 02	1,41	0,43
ESCOLA 03	1,48	0,74
ESCOLA 04	1,27	0,36

Fonte: Pesquisa (2021)

No que se refere à desmotivação percebe-se por meio da Tabela 5 que as menores médias se concentram nessa região do *continuum* e isso é um ponto positivo, pois indica que os discentes

apresentam uma baixíssima tendência à falta de regulação – interna ou externa – para a disciplina de Física.

Dos dados das cinco tabelas apresentadas, pode-se notar que há uma semelhança inegável entre as médias obtidas em nosso estudo e aquelas obtidas por Coelho e Vieira (2018). Além do mais, também é importante destacar que em nossa pesquisa, bem como em Coelho e Vieira (2018) e em Clement, Custódio e Filho (2013), os valores obtidos variam de forma semelhante, na mesma direção, revelando uma tendência maior para a motivação extrínseca identificada, e as médias mais baixas correspondem à região de desmotivação *do continuum*.

Os três estudos também corroboram entre si se observamos as tendências gerais dentro do *continuum*. Em ambos, a sequência evidenciada foi a seguinte: desmotivação (média mais baixa), formas de motivação com regulação externa (introjetada e externa), intrínseca e extrínseca identificada (média mais alta).

Acredita-se que os resultados apresentados se alinham coerentemente com outras pesquisas, e alertam para pontos comuns evidenciados, sobre a possibilidade de melhoria da qualidade motivacional de estudantes do ensino fundamental (MARTINELLI; BARTHOLOMEU, 2007; RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2011; CLEMENT; CUSTÓDIO; FILHO, 2014; COELHO; VIEIRA, 2018).

Portanto, o que esses estudos estão apontando é para uma tendência dos estudantes à autorregulação (regulação autodeterminada), principalmente identificada. Com isso, somos levados a considerar que o avanço para graus de motivação mais autodeterminados em Ciências está conectado à melhoria da instrução oferecida neste nível de escolarização.

Diante da análise geral dos dados, percebe-se que embora seja um resultado positivo, de acordo com a teoria quando se trata de motivação. Ou seja, nem sempre ter muita motivação é sinal de que há boa qualidade motivacional. Porém, mediante os resultados dessa pesquisa, as médias dos tipos mais autônomos de motivação revelaram-se altas. Neste sentido, não só a quantidade, mas também a qualidade da motivação dos alunos para aprender Ciências é um fator positivo.

## 5.2 DIALOGANDO COM AS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES

Nessa parte do estudo é destacada a análise das entrevistas realizadas com os professores na busca por indícios de atitudes que nutram a autonomia, a competência e o sentimento de pertencimento dos alunos e com o objetivo de tentar observar correlações entre o perfil motivacional dos professores e a qualidade motivacional dos alunos. No que diz respeito à postura

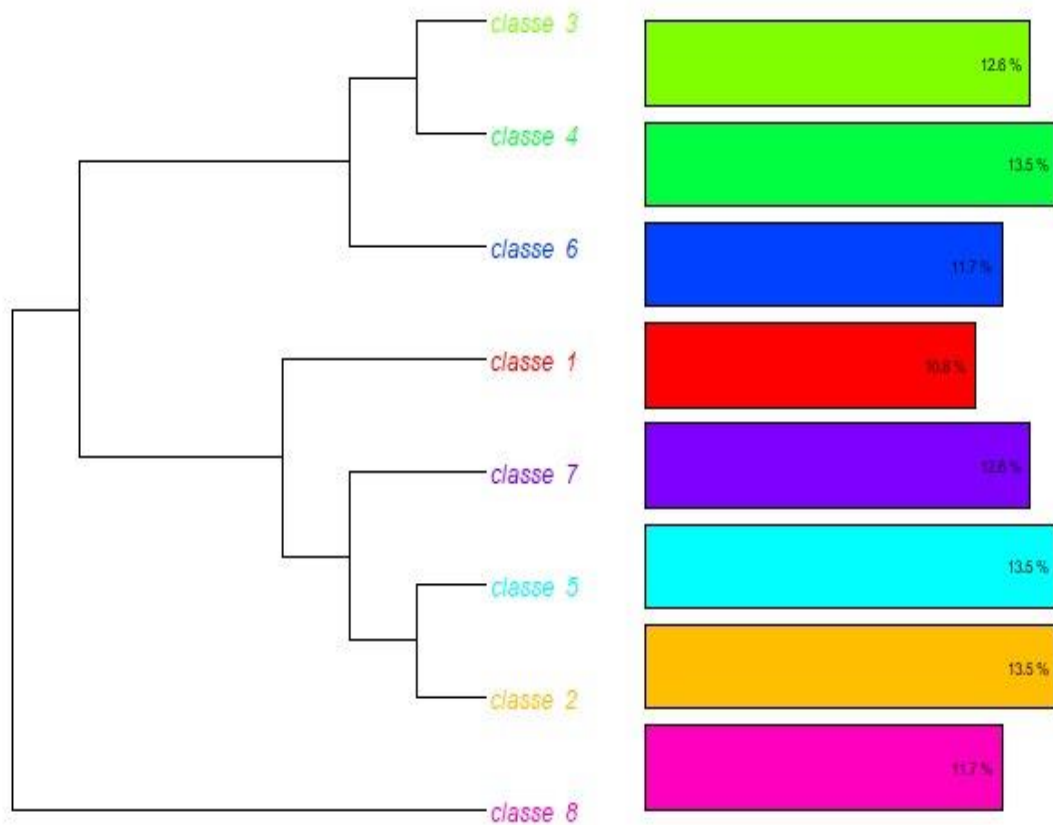
aos perfis de professores (promotores de autonomia ou controladores), em nossa análise, tivemos como intuito conhecer o perfil motivacional dos professores entrevistados através de categorizações de suas falas. Sabemos que construir categorias é, pois, um passo importantíssimo para a análise. Dado o suporte da Teoria da Autodeterminação, sabemos que o que nutre a motivação dos discentes são os sentimentos de competência, autonomia e pertencimento. Dessa forma, consideramos que um professor cujas postura, atitudes, ações, etc. nutrem essas necessidades psicológicas básicas é um professor motivador. Portanto, nossa Análise do Conteúdo parte de categorias *a priori*, a saber, as três necessidades psicológicas básicas Autonomia, Pertencimento e Competência.

Começa-se destacando indícios de validação do roteiro elaborado para a coleta de dados dos professores. Isso foi feito com a ajuda do *software* IRAMUTEQ. Este software possibilita diferentes tipos de análises de dados textuais, dos mais simples como no caso da lexicografia básica (frequência de palavras), até a realização de análises multivariadas (Classificação Hierárquica Descendente - CHD e Análise de Similitude), além de organizar sistematicamente a distribuição do vocabulário com representação gráfica em forma de árvore e nuvem de palavras. Para o tratamento dos dados das entrevistas dos professores optamos pela Classificação Hierárquica Descendente – CHD e Análise Pós-Fatorial.

O método da CHD foi proposto por Reinert (1990) e classifica os seguimentos de textos em função dos seus vocabulários respectivos, sendo seu conjunto repartido com base na frequência das formas reduzidas. O objetivo desta análise é obtenção de classes de Unidades de Contexto Elementares (UCE), sendo cada classe composta por vocabulário semelhante entre si e ao mesmo tempo diferente das UCE de outras classes.

A análise do conteúdo processado gerou oito classes. Essa distribuição de classes pode ser visualizada no dendograma gerado pelo software e demonstra as relações existentes entre as classes (Figura 3).

**FIGURA 3** – Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD)



Fonte: Software IRAMUTEQ, dados da pesquisa (2021).

Por meio do dendograma, percebe-se que as respostas referentes ao roteiro de entrevista (é necessário dizer que o roteiro era composto por 8 perguntas abertas)–agruparam-se em oito classes (ou seja, uma classe para cada pergunta), que se aglomeram em três grupos. No primeiro grupo temos as seguintes classes: classe 3, que se refere a pergunta (“*O que você faz para tentar deixar sua aula mais próxima do social, cultural e cotidiano do aluno?*”), classe 4 (“*O que você compreende sobre planejamento?*”) e a classe 6 (“*Como você avalia seus alunos? (aqui, me refiro aos critérios que você utiliza para aprovar ou reprovar seus alunos)*”). Essas classes e suas respectivas perguntas acredita-se que estão direcionadas para a necessidade psicológica básica de pertencimento, pois a preocupação com o cotidiano do aluno, a forma como o professor utiliza o planejamento para organizar suas aulas e também como pretende avaliar os alunos, pode proporcionar o estabelecimento de vínculos, sendo reconhecido como vital para o bem-estar do ser humano (DECI; RYAN, 2000).

E necessário frisar que o senso de pertencimento fortalece os vínculos afetivos através da interação entre professor-aluno e aluno-aluno e deve ocorrer de forma emocionalmente

significativa, afetuosa, para que seja capaz de promover a motivação (DECY; RYAN, 2000; SCHWARTZ, 2019; REEVE, 2006).

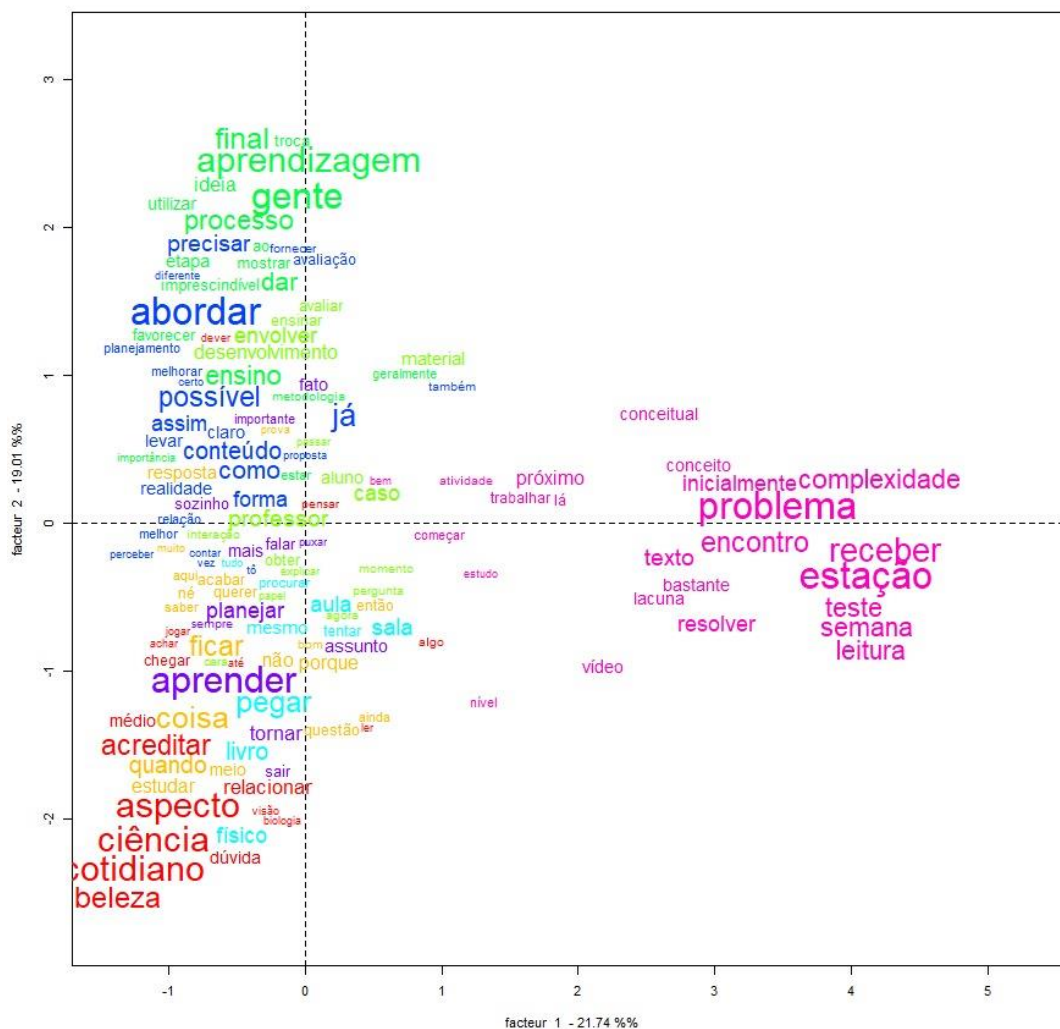
Como segundo grupo, estão as classes: Classe 1 (*“Como você entende o processo de ensino e aprendizagem? (Destaque na sua resposta quais aspectos são importantes em uma metodologia de ensino)”*); classe 7 (*“Você acredita que os alunos podem aprender de forma autônoma ou com auxílio da intervenção do professor? (este atuando como um orientador e não como um transmissor de conteúdo)”*); classe 5 (*“O que você compreende por avaliação? E qual a importância dessa etapa no processo de ensino e aprendizagem?”*) e a classe 2 (*“Qual a importância que você percebe para a interação na sala de aula?”*). Entre essas classes é notório que haja a presença da necessidade psicológica básica de competência, e conforme a TAD, a percepção de competência durante uma ação poderá gerar na pessoa esforços para vencer novos desafios de acordo com suas capacidades, e assim, em uma situação específica permite que os sujeitos coloquem à prova suas habilidades, além de que o exercício a cada novo desafio propicia o desenvolvimento das habilidades, e em nível ótimo gera um *feedback* positivo os quais levam à satisfação da necessidade de competência (DECY; RYAN, 2000; REEVE, 2006; BZUNECK, 2010).

E como último grupo tem a classe 8 e sua respectiva pergunta (*“Tente descrever como seria uma aula sua (Destaque todas as etapas desde o planejamento)”*). Temos por meio dessa classe um espaço para que os colaboradores possam apresentar como são organizadas suas aulas, se os alunos podem escolher realizar as tarefas por vontade própria ou se no decorrer da aula os mesmos pedem ajuda e entre outras questões que vão está norteando principalmente a construção de um ambiente que seja motivacional e assim reconhecer que os alunos são autônomos, que possuem habilidades para realização das tarefas e que devem ser exploradas de forma espontânea (DECY; RYAN, 2000; REEVE, 2006; BZUNECK, 2010).

Partindo da CHD, o IRAMUTEQ fornece ao usuário outra forma de apresentação dos resultados que se dá por meio de uma análise fatorial de correspondência que têm por base a CHD, este processo é chamado de Análise Pós-Fatorial, cuja representação se dá num plano cartesiano com as diferentes palavras e variáveis associadas a cada uma das classes da CHD, por meio da Análise Fatorial de Correspondência (AFC), foi possível realizar associações entre palavras, considerando a frequência de incidência de cada uma nas classes, representando-as em um plano cartesiano. Observa-se que as palavras de sete classes se apresentam num segmento centralizado, que se expande para pontos periféricos e se agrupam em duas categorias (Pertencimento e Competência). Contudo, a classe 8 apresenta palavras que ultrapassam os quadrantes, apresentando a existência de uma categoria emergente para essa classe (Autonomia).

Percebe-se que na representação gráfica da AFC, é possível visualizar relativa concentração nos segmentos dos quadrantes, ainda que mediante a expansão de alguns vocábulos para as extremidades. Entretanto, o padrão de imbricamento entre as palavras das oito classes, conforme delimitado pelo software, revela que em todos os quadrantes há forte relação entre todas as classes.

**FIGURA 4** – Análise Fatorial por Correspondência (AFC)



Fonte: *Software IRAMUTEQ*, dados da pesquisa (2021).

Com base nas análises realizadas pelo *software IRAMUTEQ*, constata-se por meio do CHD e AFC que em relação ao perfil motivacional dos professores de forma a sistematizar os resultados acima discutidos, a tabela, a seguir, visa apresentar a classificação final dos perfis dos professores e assim buscamos responder o seguinte questionamento: Quais professores têm um perfil mais

autônomo e quais têm um perfil mais autoritário? E dessa forma, optamos por estabelecer três níveis, sendo eles: (1) autoritário, (2) entre autoritário e autônomo e (3) autônomo.

**TABELA 6** – Classificação Final dos Perfis dos Professores

PROFESSORES	NÍVEIS		
	1	2	3
P1		X	
P2			X
P3		X	
P4		X	

Fonte: Pesquisa (2021)

Constata-se que os professores apresentam indícios de ser promotores de autonomia, pois todos os perfis estão entre o nível 2 (entre autoritário e autônomo) e o nível 3 (autônomo). E acredita-se que ambos os professores apresentam atitudes que tendem a criar oportunidades para que os recursos internos dos alunos guiem seus próprios comportamentos. Na sala de aula desses professores, há indícios que haja um clima de liberdade de escolha, de disponibilidade, de atenção e de iniciativa, que utilizam uma linguagem não controladora, comunicam o valor das atividades, que possam criar oportunidades para que os alunos trabalhem de seu modo para a resolução de problemas, para os estudantes falarem, disponibilizam diferentes materiais para os alunos manipularem, encorajam-nos a persistir e se esforçarem e reconhecem suas perspectivas (DECI, RYAN, 2000; BORUCHOVITCH, BZUNECK, 2009; REEVE, 2006).

Portanto, os professores entrevistados, em sua maioria, apresentam atitudes que apresentam indícios que possam buscar meios para tornar suas aulas mais interessantes, implementar estratégias para facilitar e melhorar o ensino e a aprendizagem, utilizar formas diversificadas de avaliação, além de oferecer *feedback* aos alunos, entre outras ações. Fica evidente no trabalho que nenhum dos quatro professores poderia ser chamado de autoritário.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que teve uma amostra composta por quatro professores com formação e atuação com o componente curricular Ciências e tivemos também um total de 121 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental ensino médio, o que representou um número significativo para o resultado da pesquisa.

Para inferir sobre os resultados, leva-se em consideração as proposições da Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 2000). Pois, esta possibilitou a verificação da motivação quanto à sua intensidade e qualidade. Tal verificação foi possível através de um instrumento psicométrico (EMADF) elaborado com base no *continuum* de autodeterminação previsto na miniteoria da integração orgânica, a qual prevê que os sujeitos com fatores motivacionais extrínsecos também podem ter uma motivação mais autônoma, estando assim mais próximos da motivação intrínseca (DECI; RYAN, 2000).

Os resultados direcionam a algumas conclusões sobre a motivação dos estudantes, os quais revelaram uma tendência maior para a motivação extrínseca por regulação identificada, a qual neste estudo representa a forma mais autodeterminada de motivação extrínseca e as médias mais baixas correspondem à região de desmotivação *do continuum*. No que se refere ao perfil dos professores, foram destacadas como conclusões que os professores apresentam indícios de ser promotores de autonomia, pois todos os perfis estão entre o nível 2 (entre autoritário e autônomo) e o nível 3 (autônomo).

Portanto, baseado na TAD, conclui-se que o resultado verificado é positivo e permite supor que os alunos desses professores acreditam ser capazes de realizar as atividades por vontade própria, de forma autônoma e não apenas por pressões externas, apresentando assim uma boa qualidade motivacional. No geral, esses resultados se aproximaram de alguns estudos brasileiros no quais as oscilações das médias da avaliação da motivação para aprender Ciências variaram na mesma direção, com pequenas diferenças. Porém, destacamos que apenas neste estudo, em virtude da nova configuração dos itens mencionados da EMADF, foi identificada uma maior confiabilidade do construto (extrínseca externa).

Neste sentido, compreende-se com a pesquisa que a manutenção do comportamento autodeterminado dos alunos deve ser uma preocupação dos professores, com estratégias e ações que promovam os reforçadores intrínsecos como, a percepção da competência, autonomia e pertencimento, possam assegurar qualitativamente a motivação para aprender.

Entende-se que essa pesquisa apresenta contribuições para os estudos sobre a motivação do aluno nos anos finais do Ensino Fundamental, sobretudo no componente curricular Ciências,

com investigações sobre as propriedades psicométricas de instrumentos de avaliação psicológica e com estudos que se baseiam na Teoria da Autodeterminação. Além disso, houve uma grande contribuição para o próprio pesquisador que, após a realização desse estudo, leva para a sua atuação docente uma nova compreensão sobre o comportamento dos alunos, motivado a desenvolver estratégias e ações para promover e manter o comportamento autônomo dos alunos e, conseqüentemente, proporcionar uma boa qualidade motivacional.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, I. R.; CARVALHO, V. L. A motivação de licenciandos em Música relacionada ao estágio supervisionado. In: XVII Encontro Regional Sul da ABEM. Curitiba, 2018. **Anais...** Curitiba, 2016.
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009
- BORUCHOVITCH, E. Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U): propriedades psicométricas. **Avaliação Psicológica**, v. 7, n. 2, p. 127-134, 2008.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 09-36.
- BZUNECK, J. A. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. GUIMARÃES, S. É. R. **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 14-42.
- BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. GUIMARÃES, S. É. R. **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 43-70.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- COELHO, M. N.; VIEIRA, S. M. Unidades de Aprendizagem Ativa para Física – Motivação Acadêmica. In: VI SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Ponta Grossa, 2018. **Anais...** Ponta Grossa: UTFPR, 2018. Disponível em: <http://www.sinect.com.br/2018/index.php?id=260>. Acesso em: 16 abr. 2019.
- COELHO, M. N. **Metodologias ativas: uma possibilidade para o Ensino Médio**. In. Ensino na Educação Básica. Natal: IFRN, 2017, p. 169 – 193.
- COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CARVALHO, F. A. H. DE. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 8, n. 3, p. 537–550, 2011.
- CARVALHO, A. M. P. Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em salas de aula. In. SANTOS, F. M. T& GRECA, I. M. (Org.). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2006, p. 13-48.
- CLEMENT, L.; CUSTÓRIO, J. F.; FILHO, J. P. A. Potencialidades do ensino por investigação para promoção da motivação autônoma na educação científica. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 8, n. 1, p. 101-129, 2015.

CLEMENT, L.; CUSTÓRIO, J. F.; FILHO, J. P. A. A qualidade da motivação em estudantes de Física do ensino médio. **Revista electrónica de investigación en educación en ciencias**, v. 9, n. 1, p. 84-95, 2014.

DeCHARMS, R. Motivationenhancement in educational settings. In: AMES, C., AMES, R. (Eds). **ResearchonMotivation in Education, StudentMotivation**. New York: Academic Press, 1984,. v.1, p.275-310.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” ofgoalpursuits: humanneedsandselfdeterminationofbehavior. **PsychologicalInquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002. Apostila.

FAGUNDES, F. M. L.; RIBEIRO, G. M. A autonomia no Teatro Musical: as percepções dos participantes sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Revista Música Hodie**, Goiânia, V.16 - n.1, 2016, p. 20-28.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J.A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários.**Ciência& Cognição**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 1, pp. 101-113,2008.

LIGOURI, L.; NOSTE, M. I. Estado y evolución delestatus de La Didáctica de las Ciencias Naturales. In: LIGOURI, L.; NOSTE, M. I. **Didáctica de las Ciencias Naturales: Enseñar Ciencias Naturales**. 1ª Ed. Rosaric: Homo Sapiens Ediciones, 2005, p.17-51.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da Autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. **Revista Contabilidade Financeira**. V. 24, n. 62, p. 162-173, 2013.

MANFREDO, E. C. G. **Discutindo a metodologia do ensino de ciências e matemática: Críticas e possibilidades à prática docente**. Amazônia, v. 1, p. 41-49, 2005.

MARTINELLI, S. C.; BARTHOLOMEU, D. Escala de motivação acadêmica: uma medida da motivação extrínseca e intrínseca. **AvaliaçãoPsicológica**, v. 6, n. 1, p. 21-31, 2007.

MOREIRA, M. A. **Metodologias de pesquisa em ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, p. 86-90, 2011.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. Instituto de Física. RS, 2012.

MARCONI, M. A. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. de L. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. Petrópolis: Vozes, 1996.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental(EMA). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 3, p. 406–413, 2007.

PIZANI, J.; BARBOSA-RINALDI, I. P; MIRANDA, A. C. M.; VIEIRA, L. F. (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 3, p.259-266, jul. 2016.

REEVE, J. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

RICHARDSON, J. R. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. ver. e ampliada. São Paulo: Atlas, 2011.

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

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness**. New York: The Guilford Press, 2017.

SIQUEIRA, L. G. G.; WECHSLER, S. M. Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidades de medida. **Avaliação Psicológica**, v. 5, n.1, p. 21-3, 2006.

SCHWARTZ, S. **Motivação para Ensinar e Aprender: Teoria e Prática**. Petrópolis: Vozes, 2019.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SOBRAL, D. T. Autodeterminação da motivação em alunos de medicina: relações com motivos de escolha da opção e intenção de adesão ao curso. **Revista Brasileira de Educação Médica**. V. 32, p. 56-65, 2008.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE, 2009.  
VASCONCELOS, Maria Helena Schneid. **Aprendendo estatística no ensino médio e no Curso Técnico Agrícola em Agropecuária utilizando o objeto de aprendizagem EstatísticaNet**. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas) – Centro Universitário, Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2011.

ZENORINI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A. Teoria de metas de realização: fundamentos e avaliação. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. GUIMARÃES, S. É. R. **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 100-125.

## Apêndice(s)

### QUESTÕES DA ENTREVISTA:

- 1) Como você entende o processo de ensino e aprendizagem? (Destaque na sua resposta quais aspectos são importantes em uma metodologia de ensino).
- 2) Qual a importância que você percebe para a interação na sala de aula?
- 3) O que você faz para tentar deixar sua aula mais próxima do social, cultural e cotidiano do aluno?
- 4) O que você compreende sobre planejamento?
- 5) O que você compreende por avaliação? E qual a importância dessa etapa no processo de ensino e aprendizagem?
- 6) Como você avalia seus alunos (aqui, me refiro aos critérios que você utiliza para aprovar ou reprovar seus alunos)?
- 7) Você acredita que os alunos pode aprender de forma autônoma ou com auxílio de intervenção do professor?
- 8) Tente descrever como seria uma aula sua. (Destaque todas as etapas desde o planejamento).

Obrigado pela colaboração!

## Anexo

### Escala de motivação: atividades didáticas de física – EMADF

Nome: \_\_\_\_\_

Gênero: \_\_\_\_\_

- |  |  |
|--|--|
| <p>1. Eu me divirto fazendo as atividades.<br/> <input type="checkbox"/> concordo totalmente<br/> <input type="checkbox"/> concordo parcialmente<br/> <input type="checkbox"/> neutro<br/> <input type="checkbox"/> discordo parcialmente<br/> <input type="checkbox"/> discordo totalmente</p>                            | <p><input type="checkbox"/> neutro<br/> <input type="checkbox"/> discordo parcialmente<br/> <input type="checkbox"/> discordo totalmente</p>   |
| <p>2. Acho as atividades interessantes, por isso as faço.<br/> <input type="checkbox"/> concordo totalmente<br/> <input type="checkbox"/> concordo parcialmente<br/> <input type="checkbox"/> neutro<br/> <input type="checkbox"/> discordo parcialmente<br/> <input type="checkbox"/> discordo totalmente</p>             | <p>7. Faço as atividades porque assim tenho a oportunidade de satisfazer a minha própria curiosidade.<br/> <input type="checkbox"/> concordo totalmente<br/> <input type="checkbox"/> concordo parcialmente<br/> <input type="checkbox"/> neutro<br/> <input type="checkbox"/> discordo parcialmente<br/> <input type="checkbox"/> discordo totalmente</p> |
| <p>3. Faço as atividades porque é prazeroso aprender com elas.<br/> <input type="checkbox"/> concordo totalmente<br/> <input type="checkbox"/> concordo parcialmente<br/> <input type="checkbox"/> neutro<br/> <input type="checkbox"/> discordo parcialmente<br/> <input type="checkbox"/> discordo totalmente</p>        | <p>8. Faço porque eu aprecio as atividades de Física.<br/> <input type="checkbox"/> concordo totalmente<br/> <input type="checkbox"/> concordo parcialmente<br/> <input type="checkbox"/> neutro<br/> <input type="checkbox"/> discordo parcialmente<br/> <input type="checkbox"/> discordo totalmente</p>   |
| <p>4. Eu me envolvo nas atividades, por isso sempre procuro fazê-las.<br/> <input type="checkbox"/> concordo totalmente<br/> <input type="checkbox"/> concordo parcialmente<br/> <input type="checkbox"/> neutro<br/> <input type="checkbox"/> discordo parcialmente<br/> <input type="checkbox"/> discordo totalmente</p> | <p>9. Por ser agradável parar para pensar ao fazer as atividades é que as faço.<br/> <input type="checkbox"/> concordo totalmente<br/> <input type="checkbox"/> concordo parcialmente<br/> <input type="checkbox"/> neutro<br/> <input type="checkbox"/> discordo parcialmente<br/> <input type="checkbox"/> discordo totalmente</p>                       |
| <p>5. Faço as atividades pois o esforço exigido me gera satisfação.<br/> <input type="checkbox"/> concordo totalmente<br/> <input type="checkbox"/> concordo parcialmente<br/> <input type="checkbox"/> neutro<br/> <input type="checkbox"/> discordo parcialmente<br/> <input type="checkbox"/> discordo totalmente</p>   | <p>10. Faço as atividades porque isso me deixa feliz.<br/> <input type="checkbox"/> concordo totalmente<br/> <input type="checkbox"/> concordo parcialmente<br/> <input type="checkbox"/> neutro<br/> <input type="checkbox"/> discordo parcialmente<br/> <input type="checkbox"/> discordo totalmente</p>   |
| <p>6. Faço as atividades porque acho legal aprender com elas.<br/> <input type="checkbox"/> concordo totalmente<br/> <input type="checkbox"/> concordo parcialmente</p>  | <p>11. Faço porque eu gosto de fazer bem as atividades.<br/> <input type="checkbox"/> concordo totalmente<br/> <input type="checkbox"/> concordo parcialmente<br/> <input type="checkbox"/> neutro<br/> <input type="checkbox"/> discordo parcialmente</p>   |

discordo totalmente

12. Porque me sinto bem fazendo as atividades é que as faço.

- concordo totalmente  
 concordo parcialmente  
 neutro  
 discordo parcialmente  
 discordo totalmente

13. Procuo fazer as atividades porque elas me ajudam a detectar e superar minhas dúvidas.

- concordo totalmente  
 concordo parcialmente  
 neutro  
 discordo parcialmente  
 discordo totalmente

14. Faço as atividades porque sinto que é uma boa maneira de melhorar minha compreensão dos assuntos abordados nesta disciplina.

- concordo totalmente  
 concordo parcialmente  
 neutro  
 discordo parcialmente  
 discordo totalmente

15. Faço as atividades porque eu quero entender o assunto.

- concordo totalmente  
 concordo parcialmente  
 neutro  
 discordo parcialmente  
 discordo totalmente

16. Faço as atividades para constatar se estou certo ou errado.

- concordo totalmente  
 concordo parcialmente  
 neutro  
 discordo parcialmente  
 discordo totalmente

17. Para o meu futuro será fundamental que eu faça as atividades.

- concordo totalmente  
 concordo parcialmente  
 neutro  
 discordo parcialmente

discordo totalmente

18. Faço as atividades porque eu quero aprender coisas novas.

- concordo totalmente  
 concordo parcialmente  
 neutro  
 discordo parcialmente  
 discordo totalmente

19. Faço as atividades porque assim aprendo cada vez mais.

- concordo totalmente  
 concordo parcialmente  
 neutro  
 discordo parcialmente  
 discordo totalmente

20. As atividades me ajudarão a trilhar o caminho para ser alguém na vida, por isso as faço.

- concordo totalmente  
 concordo parcialmente  
 neutro  
 discordo parcialmente  
 discordo totalmente

21. Faço as atividades porque elas me darão uma boa compreensão da Física.

- concordo totalmente  
 concordo parcialmente  
 neutro  
 discordo parcialmente  
 discordo totalmente

22. As atividades me ajudam a compreender coisas que são importantes para mim, por isso procuro fazê-las.

- concordo totalmente  
 concordo parcialmente  
 neutro  
 discordo parcialmente  
 discordo totalmente

23. Acredito que somente fazendo as atividades é que se aprende, por isso sempre as faço.

- concordo totalmente  
 concordo parcialmente  
 neutro

- discordo parcialmente  
 discordo totalmente

24. Faço as atividades porque me sinto angustiado se eu não fizer.

- concordo totalmente  
 concordo parcialmente  
 neutro  
 discordo parcialmente  
 discordo totalmente

25. Eu me envergonharei de mim mesmo se eu não fizer as atividades.

- concordo totalmente  
 concordo parcialmente  
 neutro  
 discordo parcialmente  
 discordo totalmente

26. Faço porque eu vou me sentir mal comigo mesmo se eu não fizer.

- concordo totalmente  
 concordo parcialmente  
 neutro  
 discordo parcialmente  
 discordo totalmente

27. Só faço as atividades porque meus colegas fazem.

- concordo totalmente  
 concordo parcialmente  
 neutro  
 discordo parcialmente  
 discordo totalmente

28. Faço as atividades para receber os elogios do professor.

- concordo totalmente  
 concordo parcialmente  
 neutro  
 discordo parcialmente  
 discordo totalmente

29. Quero que o professor pense que eu sou um bom estudante, por isso faço as atividades.

- concordo totalmente  
 concordo parcialmente  
 neutro

- discordo parcialmente  
 discordo totalmente

30. Faço porque quero que meus colegas pensem que sou inteligente.

- concordo totalmente  
 concordo parcialmente  
 neutro  
 discordo parcialmente  
 discordo totalmente

31. Sou recompensado por meus pais, por isso faço as atividades.

- concordo totalmente  
 concordo parcialmente  
 neutro  
 discordo parcialmente  
 discordo totalmente

32. Para impressionar meus colegas eu acabo fazendo as atividades.

- concordo totalmente  
 concordo parcialmente  
 neutro  
 discordo parcialmente  
 discordo totalmente

33. Meus pais sempre dizem para eu fazer as atividades e aí acabo fazendo.

- concordo totalmente  
 concordo parcialmente  
 neutro  
 discordo parcialmente  
 discordo totalmente

34. Faço as atividades para meus colegas não me chamarem de burro.

- concordo totalmente  
 concordo parcialmente  
 neutro  
 discordo parcialmente  
 discordo totalmente

35. Acabo fazendo as atividades para não reprovar.

- concordo totalmente  
 concordo parcialmente  
 neutro  
 discordo parcialmente  
 discordo totalmente

36. Se não fosse regra, eu não faria as atividades.

- concordo totalmente
- concordo parcialmente
- neutro
- discordo parcialmente
- discordo totalmente

37. Faço porque assim evito problemas ou punições na escola.

- concordo totalmente
- concordo parcialmente
- neutro
- discordo parcialmente
- discordo totalmente

38. Para não ficar com uma nota baixa, acabo fazendo as atividades.

- concordo totalmente
- concordo parcialmente
- neutro
- discordo parcialmente
- discordo totalmente

39. Faço as atividades para não ser mandado para a direção ou orientação pedagógica.

- concordo totalmente
- concordo parcialmente
- neutro
- discordo parcialmente
- discordo totalmente

40. Não gosto das atividades de Física, por isso não as faço.

- concordo totalmente
- concordo parcialmente
- neutro
- discordo parcialmente
- discordo totalmente

41. Não tenho interesse por Física, o que me leva a não fazer quase nada nas aulas.

- concordo totalmente
- concordo parcialmente
- neutro
- discordo parcialmente
- discordo totalmente

42. Não sei, acho que não tem nada para fazer nas aulas de Física.

- concordo totalmente
- concordo parcialmente
- neutro
- discordo parcialmente
- discordo totalmente

43. As atividades de Física não são importantes para mim, por isso não as faço.

- concordo totalmente
- concordo parcialmente
- neutro
- discordo parcialmente
- discordo totalmente

44. Sinceramente, não tenho nenhuma vontade de fazer as atividades de Física.

- concordo totalmente
- concordo parcialmente
- neutro
- discordo parcialmente
- discordo totalmente

45. Não faço as atividades de Física porque não vejo utilidade neste conhecimento.

- concordo totalmente
- concordo parcialmente
- neutro
- discordo parcialmente
- discordo totalmente

46. Vou nas aulas de Física para responder a chamada, mas não faço nada.

- concordo totalmente
- concordo parcialmente
- neutro
- discordo parcialmente
- discordo totalmente

47. Acho uma perda de tempo fazer as atividades nas aulas de Física.

- concordo totalmente
- concordo parcialmente
- neutro
- discordo parcialmente
- discordo totalmente

48. De verdade, não vejo se fará diferença para mim se eu fizer ou não as atividades.

- concordo totalmente
- concordo parcialmente
- neutro
- discordo parcialmente
- discordo totalmente

49. Tenho preguiça de fazer as atividades de Física, por isso não as faço.

- concordo totalmente
- concordo parcialmente
- neutro
- discordo parcialmente
- discordo totalmente

50. Não sei porque vou nas aulas de Física, eu acho tudo muito chato.

- concordo totalmente
- concordo parcialmente
- neutro
- discordo parcialmente
- discordo totalment

