

Failure: Investigating the Precursors and consequences of shame. *Educational Psychologist*, 37, p. 79-89.

WEINER, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12, p. 1-14.

_____ (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*. Londres: Sage.

WOOLFOLK, A.E. (2000). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

ZAHORIC, J.A. Elementary and Secondary Teachers' Reports of How They Make Learning Interesting. *The Elementary School Journal*; vol. 96, n. 5, 1996, p. 551-564.

2

A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA COMO ESTRATÉGIA MOTIVACIONAL NA ESCOLA: UMA ANÁLISE TEÓRICA E EMPÍRICA

José Aloyseo Bzuneck
Sueli Édi Rufini Guimarães

Uma importante consideração da motivação escolar sob o aspecto qualitativo apoia-se no senso de autonomia. Assim, ao lado de alunos motivados apenas por força de controladores externos, encontram-se outros que podem ser motivados com autonomia (REEVE, 2004; REEVE & JANG, 2006; VANSTEENKISTE; LENS & DECI, 2006). O presente capítulo propõe-se a expor e discutir contribuições teóricas e dados de pesquisas relativamente a essa modalidade superior de motivação dos alunos. E, da mesma forma que no capítulo precedente, o principal objetivo é apresentar orientações viáveis e cientificamente embasadas para que os professores tenham êxito em promover essa forma mais aprimorada de motivação para aprender.

Tenha-se presente que o desenvolvimento e a promoção da autonomia foi objeto de estudo de outros teóricos, como Piaget (1977/1932), por exemplo, em sua abordagem ao desenvolvimento moral. Entretanto, aqui será focalizada a promoção da autonomia no contexto dos estudos sobre motivação de alunos, à luz de uma macroteoria contemporânea, a Teoria da Autodeterminação (DECI & RYAN, 1985; RYAN & DECI, 2000b; 2006). Essa teoria tem sido apontada como uma perspectiva promissora para a compreensão do envolvi-

gulação como própria. Um bom exemplo é o de um aluno que tem como meta de vida tornar-se escritor e, por isso, assume como valor próprio as tarefas de fazer leituras. Logo, existe aqui uma forma de autodeterminação e de autonomia. Entretanto, o tipo mais autônomo de motivação extrínseca é o da regulação integrada, que se caracteriza pelo comportamento assumido por escolha pessoal, com completa autonomia e sem coação, visto como algo pessoalmente importante, porque assimilado ao próprio self. Tal forma de regulação está muito próxima da própria motivação intrínseca, a qual, porém, se distingue por encerrar o componente específico de interesse pela atividade, com componente afetivo, além da ocorrência de liberdade de escolha (RYAN & DECI, 2000a).

A concepção da motivação extrínseca diferenciada em tipos variados de autodeterminação do comportamentos apoia-se no conceito de internalização. Esse conceito refere-se ao processo proativo pelo qual as regulações externas, que são as práticas e prescrições culturais, são transformadas em autorregulações, ou seja, tornam-se valores, crenças e compreensões pessoais. A introjeção é a forma mais elementar e imperfeita de internalização, em comparação com as formas progressivamente mais acabadas, que são a identificação, integração e a motivação intrínseca. Entretanto, não se deve supor que uma pessoa percorra necessariamente a sequência de pontos do *continuum* para ter plenamente regulado um comportamento em particular. Os tipos de regulação representam referenciais para análise do nível de internalização alcançado numa dada situação. Um aluno pode, por exemplo, ter internalizado totalmente a regulação relativamente a certo comportamento ou, por outro lado, pode completar a internalização de uma regulação parcial já existente. Além disso, pode até ocorrer regressão de uma internalização identificada para regulação externa (RYAN & DECI, 2000b; VANSTEENKISTE et al., 2006).

Motivação autônoma e autodeterminação

Com esses conceitos básicos em mente, pode-se agora compreender em que consiste a motivação autônoma. Os proponentes da Teo-

ria da Autodeterminação (cf., p. ex., DECI & RYAN, 1985) consideram que todo comportamento é intencional, ou seja, dirigido para algum objetivo. Entretanto, esses autores haviam descoberto que os comportamentos intencionais podem ser ou autônomos ou controlados. 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. 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* (REEVE, 2004; REEVE & JANG, 2006). Enquanto a motivação controlada corresponde às formas mais pobres de regulação, que são a externa e a introjetada, a motivação autônoma equivale às formas mais autodeterminadas de regulação, que incluem a identificada, a integrada e a motivação intrínseca. De um ponto de vista teórico (DECI & RYAN, 1985; REEVE; NIX & HAMM, 2003), a motivação autônoma se constitui por reunir em si os três componentes da autodeterminação: locus interno, liberdade psicológica e possibilidade de escolha.

1 O *locus interno* de causalidade, conforme de Charms (1984), significa perceber que o comportamento intencional teve origem e regulação pessoal, enquanto que o *locus externo* de causalidade se refere à percepção de ser uma "marionete" frente às exigências externas. 2 A sensação de liberdade psicológica (ROGERS, 1969/1972) é a vontade da pessoa de executar um comportamento e acontece quando ele for coerente e alinhado com os interesses, preferências e necessidades pessoais e não por obrigação ou por alguma forma de pressão. 3 Por último, a percepção de escolha (DECI & RYAN, 1985) reflete a flexibilidade nas tomadas de decisão sobre o que fazer, como fazer ou até a possibilidade de não fazer.

Em outras palavras, a motivação autônoma ocorre quando, em relação a um dado comportamento, existe concordância pessoal,

4. Regulação integrada
02

conceito de internalização - processo proativo
autorregulação →

- pode ocorrer regressão

imptl - pressão externa ou intrapsíquica

baixa pressão e alta flexibilidade em sua execução, em termos, respectivamente, de *locus* de causalidade interno, percepção de liberdade psicológica e de escolha (REEVE; DECI & RYAN, 2004; REEVE & JANG, 2006; REEVE; NIX & HAMM, 2003; VANS-TEENKISTE et al., 2006). Por outro lado, a motivação controlada caracteriza-se por uma regulação externa, ou seja, a pessoa age em função de eventos externos como pressões e obrigações, mesmo que introjetadas, prazos fatais, recompensas, punições e ameaças. Especificamente, no contexto escolar, o clima competitivo exerce forte pressão sobre todos os alunos (BZUNECK & GUIMARÃES, 2004) e, por outro lado, as notas são percebidas por eles como poderosas fontes de controle (BUTLER, 1988; BUTLER & NISAN, 1986).

Consequências da motivação autônoma na escola

Uma vez definidos os contornos e componentes do que seja motivação autônoma, resta saber se existem evidências de que, no contexto escolar, a motivação autônoma traz vantagens quando comparada com as formas de motivação controlada. Um número apreciável de pesquisas com alunos (para uma revisão mais extensa, cf. REEVE, 2004), atesta esses benefícios. A título de amostra dessa linha de estudos, Flink, Boggiano, Main, Barrett e Katz (1992) e Miserandino (1996) descobriram relações significativas entre motivação autônoma e o desempenho acadêmico. Além disso, segundo dados de Patrick, Skinner e Connell (1993), percepção de autonomia por parte de crianças é o fator que prediz mais fortemente comportamentos de esforço, atenção, persistência e participação ativa, bem como emoções positivas. A disposição para permanecer na escola também apareceu mais associada a essa forma de motivação entre adolescentes do Ensino Médio (VALLERAND; FORTIER & GUAY, 1997; HARDRE & REEVE, 2003). Mais recentemente, em estudo manipulativo com estudantes que se preparavam para o ensino, a percepção de autonomia correlacionava-se significativamente com interesse, satisfação e engajamento (o qual incluía atenção, esforço, persistência na tarefa) e nível de desempenho (REEVE & JANG, 2006).

Por outro lado, pesquisas têm revelado que, habitual e exclusivamente com motivação extrínseca por regulação externa, os alunos tendem a fugir de desafios, a perder iniciativa, a contentar-se com meras reproduções dos conteúdos ou com simplesmente chegar ao término da tarefa, sem preocupação com a qualidade (LEPPER & HODDELL, 1989; REEVE; BOLT & CAI, 1999; RYAN & DECI, 2006). Em síntese, segundo esses autores, os alunos nessa condição aprendem menos, principalmente quando a aprendizagem é complexa e exige processamento de profundidade. Neri (1982), focalizando o contexto escolar brasileiro, descreveu muito apropriadamente as consequências negativas desse tipo de motivação.

Influências socioambientais na promoção da motivação autônoma

Pela Teoria da Autodeterminação (DECI; VALLERAND; PELLETIER & RYAN, 1991; RYAN & STILLER, 1991; RYAN & DECI, 2000a; 2000b), o processo de desenvolvimento da motivação autônoma é um processo de internalização das regulações do comportamento, que é basicamente intraindividual e espontâneo, pois as pessoas têm tendência natural de realizá-la. Mas, ao mesmo tempo, os teóricos têm explicitado que esse processo é também função do contexto social, ou seja, fatores ambientais podem tanto facilitá-lo como obstaculizá-lo.

Ainda segundo a Teoria da Autodeterminação, as formas de autorregulação autônoma resultam de interações sociais que deem apoio a três necessidades básicas de todo indivíduo: de competência, vínculo e autonomia (DECI et al., 1991; RYAN & DECI, 2000b). Em outras palavras, à medida que o ambiente social deixar de atender a qualquer uma dessas três necessidades, a motivação autodeterminada por uma atividade estará comprometida. Mas a promoção da autonomia, em particular, é que tem papel decisivo sobre a autodeterminação e a motivação autônoma. Assim as estratégias promotoras de autonomia, em oposição às controladoras, foram, de longe, o objeto preferencial das pesquisas educacionais.

Os estudos nas duas últimas décadas têm adotado o rótulo de estilo motivacional promotor de autonomia para denominar um conjunto definido de comportamentos do professor e, por outro lado, o rótulo de estilo motivacional controlador para comportamentos que representam formas diversas de controle sobre os alunos. E para investigar esses dois estilos contrastantes foram desenvolvidos instrumentos específicos de mensuração, entre os quais se salienta o de Deci, Schwartz, Sheinman e Ryan (1981), denominado *Problems in Schools*, que se espelha no *continuum* da autorregulação, e que foi recentemente utilizado e adaptado ao nosso contexto por Guimarães, Bzuneck e Boruchovitch (2003) e Bzuneck e Guimarães (2007).

A promoção da autonomia na escola

Especificamente em sala de aula, que modalidades do ambiente social tem força de promover e dar apoio à motivação autônoma? Em outras palavras, nos contextos de aprendizagem, que ações específicas dos professores respondem por essa promoção? Essas questões serão agora abordadas através do relato de pesquisas e da discussão de seus resultados.

Em seu estudo clássico, Reeve e cols. (1999) identificaram os estilos motivacionais de estudantes de um curso de formação de professores, através de suas respostas ao questionário elaborado por Deci e cols. (1981). Os participantes caracterizados como promotores de autonomia, em oposição aos que primavam por técnicas de controle, relataram adotar os seguintes comportamentos em suas interações com os alunos: (a) ouvem-nos com mais frequência; (b) permitem que eles lidem de modo pessoal com materiais e ideias; (c) perguntam o que seus alunos querem; (d) respondem aos questionamentos; (e) assumem com empatia o ponto de vista deles; (f) com menor probabilidade dão soluções; (g) tendem mais a centralizar-se nos alunos, com encorajamento de iniciativas e com comunicações não controladoras. Resultados similares haviam sido encontrados anteriormente no estudo manipulativo de Deci, Spiegel, Ryan,

Koestner e Kauffman (1982). Reeve (2002) observa que, nessas pesquisas, o que o professor faz afeta mais a percepção de autonomia por parte dos alunos do que aquilo que o professor verbaliza.

Além disso, através de dois estudos manipulativos, Reeve e seus colaboradores identificaram vários comportamentos e falas dos professores e sua influência na motivação dos alunos. No primeiro, Reeve, Jang, Carrell, Jeon e Barch (2004), com os métodos de oficinas e de estudo independente, levaram professores do Ensino Médio a adquirirem as habilidades de (a) estimular nos alunos os recursos motivacionais intrínsecos, como interesse, desafio, competência e escolhas pessoais; (b) usar uma linguagem informativa não controladora; (c) mostrar a importância ou valor da tarefa, da aula ou do comportamento; e (d) reconhecer e acatar sinais de afeto negativo, ou seja, desenvolver sensibilidade a possíveis reações negativas dos alunos. Os professores que passaram por aquele treinamento, comparados com o grupo controle, tornaram-se mais capazes de praticar um estilo promotor de motivação autônoma. Isto é, demonstrou-se que mesmo professores veteranos podem adquirir habilidades de dar apoio à autonomia dos alunos, o que corrobora os resultados constantes da revisão de Reeve (1998).

Em outro estudo experimental, de Reeve e Jang (2006), já citado anteriormente, que envolvia a solução de um quebra-cabeça, arrolaram-se comportamentos de professor que, por hipótese, correspondiam ao estilo promotor de autonomia, tais como ouvir, deixar o aluno trabalhar a seu modo, encorajar etc. Com esse conjunto de comportamentos específicos correlacionava-se positiva e significativamente a percepção ou experiência de autonomia por parte dos alunos naquele contexto experimental. Além disso, os diversos comportamentos desse mesmo conjunto correlacionavam-se significativamente entre si, ao mesmo tempo que apresentavam correlação negativa significativa com outros nove comportamentos, representativos de um estilo motivacional controlador. Exemplos do segundo conjunto eram: reter ou monopolizar as peças do quebra-cabeça, dar ordens, elogiar pelo desempenho, ou criticar.

Além das descobertas acerca do que fazem ou dizem os professores para promoverem autonomia e seus efeitos sobre a experiência de autonomia dos alunos, resultados de diversas pesquisas comprovaram a relação explícita entre o estilo motivacional dos professores e a qualidade da motivação dos alunos. Essas descobertas aparecem de modo consistente, quer se trate de crianças do Ensino Fundamental, ou de alunos de cursos superiores.

- 1) Adultos menos controladores e mais promotores de autonomia, que propiciam possibilidade de escolhas e de iniciativa pessoal, contribuem para a orientação motivacional para o domínio, uma meta de realização também chamada meta aprender, e não para a meta *performance*. Cf. p. ex., Grolnick, Ryan e Deci (1991); Grolnick, Price, Beiswenger e Sauck (2007) e Marchand e Skinner (2007).
- 2) Promoção de autonomia por parte de adultos relaciona-se positivamente com engajamento nas tarefas escolares, compreensão e desempenho (GROLNICK e cols., 1991; REEVE e cols., 2004; SKINNER & BELMONT, 1993).
- 3) Engajamento dos alunos, definido como intensidade e qualidade emocional do envolvimento nas tarefas, resulta do atendimento das necessidades básicas de autodeterminação, competência e vínculo (SKINNER & BELMONT, 1993). Tenha-se aqui presente que autodeterminação tem como componente crucial a percepção de autonomia.
- 4) Crianças sofrem queda no desempenho acadêmico por terem passado, numa situação experimental, por professores que usavam estratégias controladoras e pressionavam para uma determinada performance (FLINK; BOGGIANO & BARRETT, 1990).
- 5) Com alunos do Ensino Superior, a experiência de autonomia proporcionada pelo professor estava intimamente relacionada com orientação intrínseca, valorização das tarefas e autoeficácia, porém sem efeito no desempenho aferido por notas (GARCIA & PINTRICH, 1996).

Em síntese, os resultados tanto de estudos naturalísticos como manipulativos atestam de forma muito consistente que os comportamentos motivados de alunos cujos professores promoviam autonomia são de qualidade superior, quando comparados com aqueles que eram tratados de forma controladora. A esse respeito, porém, cabe um esclarecimento. Se, por parte dos alunos, a motivação controlada conduz a resultados menos satisfatórios, isto não significa que os professores devam descartar radicalmente o uso de recompensas externas. Há situações concretas e bem identificadas em que tais motivadores extrínsecos são oportunos, como no caso de algum aluno nada motivado por certa tarefa ou conteúdo, ou que lhe pareça de todo desinteressante (PINTRICH & GARCIA, 1991; RYAN & DECI, 2000a). Além disso, afora os casos em que um aluno já esteja intrinsecamente motivado, recompensas podem às vezes até favorecer a motivação autônoma. A condição para que ocorra esse efeito positivo é que sejam ministradas ou contingentemente ao progresso, ou de maneira que alimentem o senso de competência do aluno, ao mesmo tempo em que não sejam por ele entendidas como formas de suborno ou de controle comportamental (PINTRICH & SCHUNK, 1996; RYAN & DECI, 2000b; STIPEK, 1998). É claro que, na medida em que esse aluno for mantido sob a influência de eventos externos, será levado a pensar, sentir ou agir como controlado ou com o senso de autonomia diminuído (DECI e cols., 1991; RYAN & DECI, 2000a; 2006).

A preferência por motivar através de controles

A partir dos resultados de pesquisa ora apresentados, conclui-se que todos os professores deveriam dar preferência à adoção de um estilo motivacional promotor de autonomia. Na prática, porém, parece prevalecer a tendência pelo uso de controles, ou seja, a motivação é buscada através de pressões, monitoramento, uso indiscriminado de recompensas externas, ameaças etc. A literatura fornece exemplos de como as estratégias mais comumente adotadas em classe são desse tipo. Por exemplo, das observações de Marshall (1987) nas salas de

aula de três professoras da 5ª série resultou que apenas uma delas costumava incentivar os alunos com desafios e com atenção por seus interesses pessoais, enquanto as duas restantes revelavam de modo habitual comportamento altamente controlador.

Que, no dia a dia, os professores tendem a ser mais controladores apareceu também num estudo clássico de Newby (1991). Ele observou os comportamentos de professoras do Ensino Fundamental em classe e descobriu que a estratégia motivacional de uso muito mais frequente foi a aplicação de recompensas externas e punição tipo II (retirada de algo agradável), uma estratégia que apresentou correlação negativa com o envolvimento dos alunos nas tarefas. Newby propôs como explicação que, por se tratar de uma classe e não de indivíduos, resulta mais prático e eficaz usar tais incentivos extrínsecos que, adicionalmente, por serem concretos e imediatos, são mais facilmente percebidos pelas crianças.

Boggiano e cols. (1987) descobriram que para os adultos, não importando o grau de interesse intrínseco de crianças por leitura, a estratégia motivacional eficaz para incrementar essa atividade consiste em se dar recompensas externas. E, numa relação linear, quanto maior for a recompensa, mais motivados serão os alunos por ler. Semelhantemente, em estudo exploratório com professores e acadêmicos brasileiros, Rocha (2002) também constatou alto grau de valorização de recompensas externas para motivar alunos, o que incluía a crença na eficácia de elogiá-los até pela inteligência.

A explicação apresentada por Newby (1991) foi retomada e expandida por Ryan e La Guardia (1999), Ryan e Stiller (1991) e Vansteenkiste, Lens e Deci (2006), que concluíram que os professores são levados a práticas controladoras em classe quer por uma disposição ligada à personalidade, quer em função de contingências normalmente presentes no cotidiano escolar. Apoiados em diversas pesquisas e depoimentos de professores, esses autores apontam que o fator que mais apareceu associado ao estilo controlador é a própria condição dos professores serem controlados e pressionados para resultados. Isto é, pesa muito o fato de existir no sistema escolar uma

cultura que privilegia o produto e a quantidade de conteúdos a serem vencidos, o que faz as avaliações e notas serem vistas como os instrumentos mais eficazes para tais resultados. Adicionalmente, há alunos desmotivados e perturbadores, que exigem tratamento com técnicas de controle, do tipo modificação de comportamento. Em sua relação, esses autores também apontam limitações sérias na formação acadêmica dos próprios professores. Eles não teriam adquirido conhecimentos nem passado por qualquer treinamento quanto a usar recursos motivacionais que respeitem e apoiem a autonomia dos alunos. Em particular, podem achar que motivação é uma espécie de característica ou traço fixo, de modo que, quando o aluno não o possuir, a única estratégia motivacional eficaz a ser usada são os incentivos externos. Aliás, acreditam que, nesses casos, tanto maior será a motivação quanto mais incentivos externos forem utilizados.

Ryán e La Guardia (1999) colocam ainda em destaque a sobrecarga de trabalho de muitos professores, que representa uma condição que lhes rouba energia psíquica e a serenidade, necessárias para utilizarem certas habilidades e praticarem empatia junto a seus alunos. Em outras palavras, mesmo que saibam como promover autonomia, falta-lhes ânimo, tempo e paciência para traduzirem esse conhecimento em comportamentos.

Em nosso meio, Witter (1984) já havia descrito com muita propriedade as difíceis condições em que professores brasileiros são compelidos a exercer a profissão e que afetam sua própria motivação em seu trabalho. Não há indicadores de que tais condições tenham melhorado recentemente. Estão longe de serem raros os casos de alunos habitualmente indisciplinados e até praticantes de violência, além de mostrarem baixo interesse pelas aprendizagens escolares. Adicionalmente, por fatores de natureza pessoal ou socioeconômica, encontram-se pais omissos nas tarefas de educar com limites, de mostrar a relevância da escolarização e de apoiar o trabalho da escola. Pelo parâmetro representado pelo *continuum* da autorregulação, muitos alunos estariam frequentemente localizados na área da

desmotivação ou, na melhor das hipóteses, seriam classificados como regulados apenas extrinsecamente. Seus professores poderiam com razão alegar que, com tais alunos e nas condições reais de nossas escolas, resta como única estratégia eficaz o uso de controladores. Pensar em promoção da autonomia soa como algo supérfluo e inócuo, no mínimo uma preocupação distante de outras prioridades a serem atendidas. Aliás, dar a esses alunos oportunidades de escolha poderia ser contraproducente, por facilitar a fuga dos verdadeiros desafios e assim favorecer a alienação acadêmica.

Não obstante, permanece a convicção de que promover autonomia no contexto escolar é, de qualquer forma, melhor do que manter os alunos apenas sob controles. Essa crença foi revelada em pesquisa recente com professores em nosso país. Bzuneck e Guimarães (2007) tiveram por objetivo levantar as propriedades psicométricas de uma adaptação do instrumento de avaliação do estilo motivacional dos professores de Deci e cols. (1982). Além de comprovarem a validação da escala, os autores puderam também identificar a preferência da amostra de professores brasileiros ($N = 1296$) pelo uso de estratégias motivacionais de promoção de autonomia ou de controle. Os resultados mostraram que foi acentuada a preferência dos professores por estratégias promotoras de autonomia ($M = 6,01$ $dp = 0,73$), numa proporção mais de duas vezes maior que a opção por estratégias de controle, cuja média foi de $2,72$ ($dp = 1,01$).

Esse dado soa como revelação de uma tendência educacionalmente positiva daqueles professores, com possíveis reflexos na sua atuação em sala de aula. Isto é, ao menos em princípio, eles seriam propensos a promoverem autonomia e autodeterminação. Reeve (2002) argui que deter o conceito teórico do que seja dar apoio à autonomia afeta a prática dos professores por lhes fornecer uma orientação prescritiva sobre o que é para ser feito, caso eles estejam interessados em desenvolver nos alunos tal senso de autonomia.

Entretanto, uma importante questão que os dados de Bzuneck e Guimarães (2007) levantam diz respeito aos comportamentos de tais professores em classe. Isto é, pode-se concluir que sua predispo-

sição ou orientação cognitiva favorável à autonomia dos alunos, como foi revelada nas respostas verbais ao teste, será aplicada e manifestar-se-á regularmente em comportamentos? Em outras palavras, a prática em sala de aula refletirá de modo habitual aquela predisposição interna?

O questionário de autorrelato da pesquisa de Bzuneck e Guimarães (2007) limitou-se a investigar apenas julgamentos sobre as oito situações hipotéticas apresentadas no formato de vinhetas. Entretanto, em princípio, poder-se-ia argumentar que uma coisa é a predisposição para evitar o uso de controladores, outra coisa são as reações comportamentais do professor ao se defrontar com os problemas reais de um determinado aluno ou da classe inteira, que constituem a complexidade do cotidiano escolar. Acresce que a realidade tem componentes que nenhuma vinheta conseguiria descrever adequadamente. Daí a suposição de um certo descompasso entre o julgamento ou discurso cognitivo frente a uma situação hipotética, e o que a pessoa faria de fato em situações reais.

Reeve e cols. (1999), pela observação e registro num experimento de laboratório e, a seguir, através de questionários de autorrelato, identificaram comportamentos de professores que dão apoio à autonomia dos alunos, bem como comportamentos controladores. Mas os mesmos autores aí reconheceram que tais resultados ainda não asseguram a predição de que os professores irão comportar-se de igual maneira em suas aulas, ao interagirem com alunos na situação complexa de classes heterogêneas. Ryan e Stiller (1991) também haviam apontado que os professores podem declarar-se favoráveis à promoção da autonomia, porque isso está de acordo com seu sistema pessoal de valores. Porém, logo a seguir, irão apresentar mil desculpas por não poderem pôr em prática aquilo em que acreditam. Em suma, é de todo compreensível a ocorrência de um certo hiato entre as expressões nos autorrelatos e até nas condições controladas dos experimentos de laboratório, por um lado, e a prática diária na situação real das aulas, por outro lado.

Síntese

Os resultados dos estudos até aqui apresentados sobre o tema podem ser resumidos em três pontos. O primeiro é que, pelos seus efeitos sobre as aprendizagens escolares, a motivação autônoma é preferível à motivação controlada. Em segundo lugar, a motivação autônoma pode ser promovida pelo estilo motivacional dos professores, que consiste num conjunto específico de comportamentos. Por último, embora nos autorrelatos os professores aleguem a preferência por um estilo motivacional promotor de autonomia, na prática costumam adotar estratégias de motivação controladoras, por vários motivos.

Daí se depreende serem necessários formação e treinamento dos professores para que, também na sua atuação em classe, e no que estiver ao seu alcance, implementem a motivação autônoma e não se limitem a motivar apenas por controles. Essa é uma questão relevante e que terá resposta no presente capítulo, mas constitui um objetivo de caráter final. Existe uma questão mais de fundo e que precisa ser focalizada por primeiro, por relacionar-se com a própria operacionalização da autonomia a ser promovida, dadas as condições reais de ensino.

Novas especificações da promoção de autonomia

Nas pesquisas sobre os comportamentos promotores de autonomia e seus efeitos correlatos usaram-se delineamentos metodológicos e se trabalhou com variáveis sugeridas diretamente pela Teoria da Autodeterminação. Teoricamente, a percepção de escolhas, inerente ao próprio conceito de liberdade psicológica, foi considerada componente essencial da autonomia ou autodeterminação (DECI & RYAN, 1985; REEVE e cols., 2003; RYAN & DECI, 2000a). Alguns estudos, de fato, incluíram nas avaliações da autonomia a possibilidade de escolhas entre opções possíveis (p. ex., CORDOVA & LEPPER, 1996; SKINNER & BELMONT, 1993) e Ryan e Deci (2000a) demonstraram que a ocorrência de escolha li-

vre foi um dos critérios amplamente usados para se medir motivação intrínseca.

Quando se tem em vista as aplicações práticas, surgem problemas críticos em relação à experiência motivacional da liberdade psicológica para escolhas. Até que ponto facultar escolhas é crucial para a experiência de autonomia e, portanto, para a autodeterminação e a motivação autônoma? E de que escolhas precisamente se trata? Katz e Assor (2006) observaram que, nas pesquisas sobre os efeitos de se propiciar escolhas, haviam surgido resultados inconsistentes e algo confusos. Isto é, ora as escolhas promoviam engajamento nas tarefas, ora não produziam esse resultado. Daí se concluiu que escolha é um fenômeno multifacetado, isto é, vários significados podem ser a ela atribuídos, em termos de escolha *do quê* (cf. tb. RYAN & DECI, 2006). Como consequência, é bem compreensível que, em relação à promoção de autonomia através da liberdade para escolhas, tenha surgido tradicionalmente certa dificuldade quanto à sua operacionalização e até resistência quanto à implementação em classe.

Houve, porém, avanços recentes nos aspectos conceitual e metodológico, com importantes esclarecimentos, através de estudos como o de Assor, Kaplan e Roth (2002), Reeve e cols. (2003), e Stefanou, Perencevich, DiCinto e Turner (2004). Esses autores, sem abandonar o referencial da teoria da autodeterminação, exploraram com mais precisão o conceito de liberdade psicológica de escolhas, a ser promovida na escola. Assim, Assor, Kaplan e Roth (2002), num estudo naturalístico com crianças e adolescentes israelenses, descobriram que o fator que mais predizia emoções positivas e engajamento cognitivo era a demonstração de relevância da tarefa por sua ligação com objetivos e interesses pessoais dos alunos. Já a provisão de liberdade de escolha da tarefa não teve tal efeito motivacional.

Em três estudos experimentais, Reeve e cols. (2003) manipularam a distinção sutil entre escolha diante de opções propostas por alguém e escolha de iniciar e regular a própria ação. Exemplo da primeira forma seria a possibilidade de escolha de um quebra-cabeça para resolver, entre vários propostos. No segundo caso, a escolha

incidiria sobre quanto de tempo destinaria a uma tarefa. Descobriu-se que, quando era propiciada possibilidade de escolha entre opções possíveis propostas pelo experimentador, os alunos percebiam que tinham tal escolha. Porém, tal percepção não foi relevante para a autodeterminação e a motivação intrínseca. As escolhas que favoreciam a autodeterminação e, portanto, a motivação autônoma referiam-se à iniciação e à regulação das próprias ações, o que ocorria em função do atendimento dos interesses e valores pessoais, das preferências, objetivos e aspirações dos alunos.

Obviamente, é complicado fazer uma extrapolação do que se obtém num experimento de laboratório e através de sofisticadas análises estatísticas para a situação real de sala de aula. Mas os próprios autores (REEVE e cols., 2003) mostraram como, na prática, se configuraria aquela diferença entre escolhas. Um professor apresentaria a seus alunos um conjunto de livros e cada qual poderia escolher um deles para ser lido. Esta é uma escolha entre opções apresentadas que, embora seja expressão de autonomia, não é relevante para a autodeterminação, com base nos experimentos e análises estatísticas daqueles estudos. O que é crucial é o aluno perceber a flexibilidade de fazer ou não fazer a ação, isto é, ler ou não ler, porém numa decisão baseada em seus próprios valores e interesses. Neste caso, não é simplesmente a escolha o aspecto decisivo para o envolvimento, mas a percepção de ser origem da ação ou ter o *locus* de causalidade interno. A autodeterminação e, conseqüentemente, a motivação autônoma será incrementada caso as condições de ensino contenham mensagens acerca da importância ou benefício daquela ação ou a associem àquilo que já é do interesse pessoal do aluno. Assim, ele terá a autopercepção de autonomia ao escolher por ler, caso essa atividade apareça com significado pessoal, ou seja, se atender às suas necessidades, aspirações ou interesses. Isto é, prevê-se a ocorrência da internalização no *self* das regulações externas para aquela ação.

Da mesma forma, Stefanou, Perencevich, DiCinto e Turner (2004) concluíram que autonomia não deve ser considerada simples-

mente como possibilidade de fazer escolhas de comportamentos. Esses autores trabalharam com três tipos de apoio à autonomia, correspondentes a três objetos de escolha que os alunos podem fazer no contexto das aprendizagens. Tratava-se, respectivamente, de escolha organizacional, escolha de procedimentos e escolha cognitiva. A primeira consistia em se facultar aos alunos poderem escolher os companheiros de equipe, a disposição física das carteiras, as regras de conduta em classe, os tipos de avaliação, prazos e datas-limite. A promoção de apoio à autonomia de procedimentos significava deixar que os alunos escolhessem os materiais a serem usados nos projetos, os modos de demonstrar conhecimento adquirido ou de apresentar trabalho e até que os alunos apresentem e discutam suas vontades. Por último, o apoio à autonomia cognitiva incluía ações docentes que (a) encorajavam solução independente de problemas, a qual era sempre levada a sério e discutida; (b) pediam para os alunos justificarem seu ponto de vista; (c) davam mais tempo para a execução do trabalho; e (d) permitiam que os próprios alunos avaliassem suas ideias e soluções, o que incluía aprendizagem com os próprios erros.

Em síntese, Stefanou e cols. (2004) propuseram que um engajamento de profundidade nas aprendizagens, com motivação autorregulada e geração de ideias originais, resulta não tanto da promoção da autonomia organizacional e de procedimentos como, acima de tudo, da promoção da autonomia cognitiva. Os resultados de seu estudo de observação e registro dos comportamentos e verbalizações de sete professoras de matemática das séries 5^a e 6^a e as reações de seus respectivos alunos em classe confirmaram suas hipóteses.

Como conclusão, os autores dessas últimas pesquisas avançaram na especificação de formas de promoção de autonomia nos alunos, em termos de *autonomia para quê*. Primeiro, ficou claro que não é qualquer tipo de escolha que, embora também represente exercício de autonomia, confere para a autodeterminação e a motivação autônoma, com suas conseqüências de envolvimento. Apareceu como relevante a possibilidade de os alunos escolherem livremente tipos de ações mentais e as próprias estratégias de aprendizagem, ou

seja, o exercício da autonomia cognitiva. Em segundo lugar, mesmo quando se proporciona ao aluno alguma possibilidade de escolha de uma entre várias ações, é necessário que ele receba informação sobre o seu significado, isto é, que perceba o porquê de executá-la. Não é suficiente que ele possa simplesmente escolher e, muito menos, que tenha à sua disposição um amplo leque de opções (REEVE e cols., 1999; REEVE e cols., 2004; RYAN & DECI, 2006).

Logo, nessa perspectiva, promover e apoiar a autonomia não consiste simplesmente em se propiciar liberdade para *quaisquer escolhas*, de modo que, nessa condição, o aluno pudesse escolher até entre fazer ou não fazer uma dada tarefa, ou selecionar apenas as mais fáceis. Aliás, em nenhum estudo que focalizou esse constructo, ambiente promotor de autonomia apareceu como permissivo ou sem qualquer estruturação. Nem foi insinuado que autonomia do aluno é o mesmo que espontaneísmo ou independência, mesmo no caso de alunos de cursos superiores. Ryan e Deci (2006) esclareceram a esse respeito que foi equivocada a posição de certos autores de entender autodeterminação ou autonomia no sentido bem restrito de independência. E autonomia com dependência é uma combinação feliz, que ocorre quando a pessoa tem satisfeita sua necessidade de vínculo, além da de autonomia. É importante que cada qual tenha satisfeita sua necessidade de estar ligado a outras pessoas, ao mesmo tempo em que se sintam com autonomia (cf. GUIMARÃES, nesta obra). Enfim, segundo a teoria da autodeterminação, autonomia não equivale à independência, nem a individualismo, isolamento ou egoísmo, como foi comprovado inclusive em estudos transculturais (CHIRKOV; RYAN; KIM & KAPLAN, 2003; CHIRKOV; RYAN & WILLNESS, 2005; GARCIA & PINTRICH, 1996; REEVE et al., 2004; RYAN & DECI, 2006).

Conclusões educacionais

Chegamos ao ponto mais relevante do ponto de vista prático: o que, afinal, pode ser feito, em sala de aula, para socializar os alunos a desenvolverem motivação autônoma, como foi aqui delineada? A

literatura tem apresentado nesse sentido cinco principais diretrizes (cf. REEVE e cols., 2004; REEVE, 2006). Primeiro, trata-se de cultivar, envolver, ampliar e explorar os recursos internos dos alunos, que incluem suas necessidades psicológicas básicas de autodeterminação, competência e vínculo, seus interesses, valores, preferências, senso de desafio e liberdade de escolhas. Em outras palavras, ao propor atividades, o professor não pode desconsiderar e, muito menos, frustrar o atendimento àquelas necessidades, nem ignorar os interesses e preferências pessoais de seus alunos. Neste sentido, Assor e cols. (2002) sugerem que aos professores cabe exercer continuamente a tríplice tarefa de (a) identificar e conhecer os objetivos, valores e interesses pessoais de seus alunos; (b) caso eles ainda não os tenham definido, ajudá-los a desenvolver tais interesses e objetivos; e (c) fazer os alunos verem a ligação entre os estudos e tais objetivos, valores e interesses.

Em segundo lugar, ao comunicar-se com os alunos, usar de linguagem informativa, não controladora. As frases com modalidade controladora são do tipo “você deve”, “você tem que...” e similares. A linguagem informativa, por outro lado, restringe-se a mostrar alternativas, ou sugerir que o aluno poderia pensar em proceder de uma determinada maneira. Embora se possa considerar muito difícil que, em cada uma das inúmeras situações possíveis, o professor formule a frase que não soe como controladora, sugere-se que ele comece por aprender a distinguir linguagem controladora daquela que não o é. Em seguida, que pratique a linguagem não controladora e desenvolva o hábito de usá-la. O treinamento para os professores adotarem um estilo motivacional de apoio à autonomia inclui esse tipo de conhecimento e essa prática (REEVE, 1998; REEVE e cols., 2004).

Terceiro, como estratégia pervasiva em todo ensino estruturado, é necessário regularmente demonstrar o valor ou a importância das aprendizagens, especialmente quando as atividades aparecerem como desinteressantes. Em casos desse tipo, a argumentação deve mostrar por que a tarefa a ser cumprida é importante, válida, tem al-

guma utilidade imediata ou posterior. Estudos mostram que há uma tendência de os alunos interiorizarem esse valor demonstrado pelo professor (p. ex., REEVE; JANG; HARDRE & OMURA, 2002; RYAN E STILLER, 1991).

Quarto, é importante reconhecer e reagir com empatia a expressões de afeto negativo dos alunos. É bem previsível que eles sintam desconforto, irritação e até revelem resistência e rebeldia em certas ocasiões, tipicamente naquelas em que as exigências acadêmicas, próprias de um ambiente altamente estruturado, não combinem com seus interesses e preferências. Se é inevitável o surgimento de afetos negativos, a reação de um professor controlador consiste simplesmente em não aceitá-los e em reprimir suas expressões. Pelo contrário, o apoio à autonomia, nesses casos, inclui reconhecimento e aceitação das expressões de afeto negativo e o recurso a verbalizações que mostrem o valor e a importância da atividade em questão, criando assim uma fonte de afetos positivos. Por último, emitir comportamentos que deem apoio à autonomia, já elencados acima, e que incluem nomeadamente os comportamentos de ouvir o aluno, reconhecer seus pontos de vista e reconhecer o progresso (REEVE e cols., 1999).

Para quem argumentasse que o cumprimento dessas exigências ainda representaria uma sobrecarga para os professores, Ryan e La Guardia (1999) acodem explicando que tais ações docentes não são nem mais nem menos custosas que as intervenções de caráter controlador, costumeiramente presentes e até defendidas no contexto escolar. Poderá acontecer que, numa fase inicial, a adoção de tais comportamentos de apoio à autonomia cobre tempo e energia. Porém, a seguir, a expectativa é de que os alunos se tornem mais autorregulados e centrados nas aprendizagens, o que representará considerável desafogo para os professores. O benefício, portanto, não é necessariamente imediato, mas se concretizará a médio e longo prazos.

De resto, os professores podem ser formados e treinados para essa prática (REEVE, 1998) e a eficácia desse treinamento foi confirmada empiricamente (p. ex., REEVE e cols., 2004). Mais ainda, os

professores participantes desse experimento de intervenção declararam acreditar que poderiam perfeitamente aplicar essas estratégias em classe.

Referências

- ASSOR, A.; KAPLAN, H. & ROTH, G. (2002). Choice is Good, but Relevance is Excellent: Autonomy-enhancing and Suppressing Teacher Behaviour Predicting Student's engagement in Schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, p. 261-278.
- BOGGIANO, A.K.; BARRET, M.; WEIHER, A.W.; McCLELLAND, G.H. & LUSK, C.M. (1987). Use of Maximal-Operant Principle to Motivate Children's Intrinsic Interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, p. 866-879.
- BUTLER, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, p. 1-14.
- BUTLER, R. & NISAN, M. (1986). Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance. *Journal of Educational Psychology*, 78, p. 210-216.
- BZUNECK, J.A. & GUIMARÃES, S.É.R. (2007). Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 23, p. 415-422.
- _____. (2004). Aprendizagem escolar em contextos competitivos. In: BORUCHOVITCH, E. & BZUNECK, J.A. (orgs.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes, p. 251-277.
- CHIRKOV, V.; RYAN, R.M.; KIM, Y. & KAPLAN, U. (2003). Differentiating Autonomy from Individualism and Independence: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization of Cultural Orientations and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, p. 97-110.
- CHIRKOV, V.; RYAN, R.M. & WILLNESS, C. (2005). Cultural context and psychological needs in Canada and Brazil: Testing a Self-Determination Approach to the Internalization of Cultural Practices,

Identity, and Well-Being. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, p. 423-443.

CORDOVA, D.I. & LEPPER, M.R. (1996). Intrinsic Motivation and the Process of Learning: Beneficial Effects of Contextualization, Personalization, and Choice. *Journal of Educational Psychology*, 88, p. 715-730.

DE CHARMS, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. In: AMES, C. & AMES, R. (orgs.). *Research on Motivation in Education – Vol. 1: Student Motivation*. Nova York: Academic Press, p. 275-310.

DECI, E.L. & RYAN, R.M. (1991). A Motivational Approach to Self: Integration in Personality. *Nebraska Symposium on Motivation, 1990 – Vol. 38: Perspectives in Motivation*. Lincoln/Londres: University of Nebraska Press, p. 237-288.

_____ (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nova York: Plenum Press.

DECI, E.L.; SCHWARTZ, A.J.; SHEINMAN, L. & RYAN, R.M. (1981). An Instrument to Assess Adult's Orientations Toward Control Versus Autonomy With Children: Reflections on Intrinsic Motivation and Perceived Competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, p. 642-650.

DECI, E.L.; SPIEGEL, N.H.; RYAN, R.M.; KOESTNER, R. & KAUFFMAN, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, p. 852-859.

DECI, E.L.; VALLERAND, R.J.; PELLETIER, L.G. & RYAN, R.M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26, p. 325-346.

FLINK, C.; BOGGIANO, A.K. & BARRETT, M. (1990). Controlling Teaching Strategies: Undermining Children's Self-Determination and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, p. 916-924.

FLINK, C.; BOGGIANO, A.K.; MAIN, D.S.; BARRETT, M. & KATZ, P.A. (1992). Children's Achievement-Related Behaviors: The Role of Extrinsic and Intrinsic Motivational Orientations. In: BOGGIANO, A.K. & PITTMAN, P.S. (orgs.). *Achievement and Motivation: A Social-developmental Perspective*. Nova York: Cambridge University Press, p. 189-214.

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

GROLNICK, W.S.; PRICE, C.E.; BEISWENGER, K.L. & SAUCK, C.C. (2007). Evaluative pressure in mothers: effects of situation, maternal, and child characteristics on autonomy supportive versus controlling behavior. *Developmental Psychology*, 43 (4), p. 991-1.002.

GROLNICK, W.S.; RYAN, R.M. & DECI, E.L. (1991). Inner Resources for School Achievement: Motivational Mediators of Children's Perceptions of Their Parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, p. 508-517.

GUIMARÃES, S.É.R.; BZUNECK, J.A. & BORUCHOVITCH, E. (2003). Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação. *Psicologia: teoria e pesquisa*, vol. 19, n. 1, p. 17-24.

HAGGER, M.S.; CHATZISARANTIS, N.L.D. & HARRIS, J. (2006). From Psychological Need Satisfaction to Intentional Behavior: Testing a Motivational Sequence in Two Behavioral Contexts. *Personality and Social Psychology*, 32, p. 131-148.

HARDRE, P.L. & REEVE, J. (2003). A Motivational Model of Rural Students' Intentions to Persist in, Versus Drop Out of, High School. *Journal of Educational Psychology*, 95, p. 347-356.

KATZ, I. & ASSOR, A. (2006). When Choice Motivates and When it Does Not. *Educational Psychology Review*.

LEPPER, M.R. & HODDELL, M. (1989). Intrinsic Motivation in the Classroom. In: AMES, C. & AMES, R. (orgs.). *Research on Motivation in Education – Vol. 3: Goals and Cognitions*. Nova York: Academic Press, p. 73-105.

MARCHAND, G.; SKINNER, E.A. (2007). Motivational dynamics of children's academic help-seeking and concealment. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), p. 65-82.

MARSHALL, H.H. (1987). Motivational Strategies of Three Fifth-Grade Teachers. *The Elementary School Journal*, 88, p. 135-150.

MISERANDINO, M. (1996). Children Who Do well in School: Individual Differences in Perceived Competence and autonomy in Above-Average Children. *Journal of Educational Psychology*, 88, p. 203-214.

NERI, A.L. (1982). A motivação. Do estudante? In: DE LA PUENTE, M. (org.). *Tendências contemporâneas em Psicologia da Motivação*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, p. 203-220.

NEWBY, T.J. (1991). Classroom Motivation: Strategies of First-Year Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 81, p. 195-200.

PATRICK, B.C.; SKINNER, E.A. & CONNELL, J.P. (1993). What Motivates Children's Behavior and Emotion? - Joint Effects of Perceived Control and Autonomy in the Academic Domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, p. 781-791.

PIAGET, J. (1977). *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou [Tradução do original de 1932].

PINTRICH, P.R. & GARCIA, T. (1991). Student Goal Orientation and Self-Regulation in the College Classroom. In: MAEHR, M.L. & PINTRICH, P.R. (orgs.). *Advances in Motivation and Achievement - Vol. 7: Goals and Self-Regulation Processes*. Greenwich, CT: JAI Press, p. 371-402.

PINTRICH, P.R. & SCHUNK, D.H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

REEVE, J. (2004). Self-determination theory applied to educational settings. In: DECI, E.L. & RYAN, R.M. (orgs.). *Handbook of Self-determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, p. 183-203.

_____ (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23, p. 321-330.

REEVE, J.; BOLT, E. & CAI, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, p. 537-548.

REEVE, J. & JANG, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, p. 209-218.

REEVE, J.; DECI, E.L. & RYAN, R.M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding and socio-cultural influences on student motivation. In: MCINERNEY, D.M. & VAN ETTEN, S. (orgs.). *Big Theories Revisited*. Connecticut: Age Publishing, p. 31-58.

REEVE, J.; JANG, H.; CARRELL, D.; JEON, S. & BARCH, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28, p. 147-169.

REEVE, J.; JANG, H.; HARDE, P. & OMURA, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, 26, p. 183-207.

REEVE, J.; NIX, G. & HAMM, D. (2003). Testing Models of the Expertise of Self-Determination in Intrinsic Motivation and the Conundrum of Choice. *Journal of Educational Psychology*, 95, p. 375-392.

ROCHA, M.S. (2002). *Cognições de futuros e atuais professores sobre como motivar alunos*. Londrina: UEL [Dissertação de mestrado em Educação].

ROGERS, C.R. (1972). *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros [Tradução do original de 1969].

RYAN, R.M. & DECI, E.L. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality*, 74 (6), p. 1.557-1.585.

_____ (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, p. 54-67.

_____ (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, p. 68-78.

RYAN, R.M. & LA GUARDIA, J.G. (1999). Achievement Motivation Within a Pressured Society: Intrinsic and Extrinsic Motivation to Learn and the Politics of School Reform. In: MAEHR, M.L. & PINTRICH, P.R. (orgs.). *Advances in Motivation and Achievement*. Vol. 11. Stanford, CT: JAI Press, p. 45-85.

RYAN, R.M. & STILLER, J. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning. In: PINTRICH, P.R. & MAEHR, M.L. (orgs.). *Advances in Motivation and Achievement - Vol. 7: Goals and self-regulatory processes*. Greenwich, CT: JAI Press, p. 115-149.

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

STEFANOU, C.R.; PERENCEVICH, K.C.; DiCINTIO, M. & TURNER, J.C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39, p. 97-110.

STIPEK, D.J. (1998). *Motivation to Learn: From Theory to Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

VALLERAND, R.J.; FORTIER, M.S. & GUAY, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, p. 1.161-1.176.

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

WITTER, G.P. (1984). Aprendizagem e motivação. In: WITTER, G.P. & LOMÔNACO, J.F.B. (orgs.). *Psicologia da Aprendizagem*. São Paulo: EPU, p. 37-57.

3

INSTRUMENTOS BRASILEIROS DE AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA PESQUISA, DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO

Sueli Édi Rufini Guimarães

José Aloyseo Bzuneck

Evely Boruchovitch

Mayer, Faber e Xu (2007) tornaram claro que, em qualquer área da psicologia, como é o caso da motivação, é crucial a mensuração dos conceitos que se queiram estudar. Os autores argumentam que a mensuração estabelece tanto os limites do que deve ser pesquisado, como revela o desenvolvimento da área, ao refletir o conhecimento atual sobre um determinado tópico. Além disso, a partir das descobertas provenientes das mensurações, surgem questões acerca dos próprios métodos de avaliação psicológica.

No caso brasileiro, os estudiosos sobre a motivação no contexto escolar 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. Acima de tudo, a ampliação e o refinamento dos conhecimentos acerca dos estados motivacionais de nossos alunos, bem como dos fatores a eles associados, têm sido o grande objetivo que tem norteado o impulso pela investigação nessa área específica. A crítica costumeira de que descobertas de pesquisas em outros países seriam de aplica-