



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

POLIANA CHINELLI DE OLIVEIRA

**A QUALIDADE MOTIVACIONAL PARA O TRABALHO EM
PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR**

Londrina
2017



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2017

POLIANA CHINELLI DE OLIVEIRA

**A QUALIDADE MOTIVACIONAL PARA O TRABALHO EM
PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sueli Édi Rufini

Londrina
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Oliveira, Poliana Chinelli de.

A qualidade motivacional para o trabalho em professores do Ensino Superior / Poliana Chinelli de Oliveira. - Londrina, 2017.
123 f. : il.

Orientador: Sueli Édi Rufini Rufini.
dissertação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.
Inclui bibliografia.

1. Motivação de professores - . 2. Motivação para o trabalho - . 3. Teoria da autodeterminação. - . I. Rufini, Sueli Édi Rufini. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

POLIANA CHINELLI DE OLIVEIRA

**A QUALIDADE MOTIVACIONAL PARA O TRABALHO EM
PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para a
obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Sueli Édi Rufini
UEL – Londrina – PR

Profª Drª Evely Boruchovitch
UNICAMP – Campinas – SP

Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck
UEL – Londrina – PR

Londrina, 08 de março de 2017.

À Deus

Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas.

À minha família

que esteve sempre presente, oferecendo apoio, incentivo e
afeto nos momentos que mais precisei.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à **Deus**, que iluminou os meus passos durante esta caminhada, me concedendo saúde, disposição, discernimento e motivação necessária para a realização deste mestrado.

À minha orientadora, **Profª Drª Sueli Édi Rufini**, pelo exemplo profissional, por ter dividido comigo seus conhecimentos, pela dedicação, confiança, paciência e acima de tudo, por me fazer acreditar que era capaz de realizar esse trabalho.

Ao professor **Dr. José Aloyseo Bzuneck**, pelo auxílio, apoio, ensinamentos e por sua importante contribuição na lapidação deste estudo.

À professora **Drª Evely Boruchovitch**, pelas contribuições valiosas e pela disponibilidade em fazer parte desta banca.

À **minha família**, que está ao meu lado em cada conquista, permitindo reconhecer quem sou e acreditar que posso ser melhor. Mãe, seu cuidado e dedicação foram em alguns momentos, a esperança para seguir. Pai, sua presença significou segurança e certeza de que não estou sozinho nessa caminhada. Obrigada pelo amor imensurável que sempre me dedicaram.

Aos meus **avós, tios e primos**, por toda a paciência durante a realização deste trabalho. Obrigada por terem entendido minha ausência, respeitado minhas omissões e compartilharem comigo as lágrimas e sorrisos dessa caminhada.

Ao **Igor**, a quem tenho muito carinho e amor. Obrigada por estar sempre ao meu lado, respeitando minhas escolhas e decisões. É impossível não valorizar seu amor, amizade, companheirismo, paciência e compreensão em todos os momentos, principalmente nos de angústias e stress. Obrigada por me ter feito acreditar que o mestrado era um sonho possível e por ter sido um incentivador em tempo integral deste trabalho.

A todos os **colegas** da pós-graduação, pela agradável convivência durante o curso, especialmente para Valquíria, Silvana e Deivid, pela amizade, aprendizado e apoio.

À **CAPES**, pela bolsa de fomento à pesquisa concedida.

Aos **professores do Programa de Mestrado em Educação** da UEL que compartilharam seus conhecimentos e possibilitaram ampliação dos meus.

À **Universidade Estadual de Londrina** pela oportunidade concedida.

Aos professores que aceitaram participar desta pesquisa.

**“Quando você tem uma meta, o que era um obstáculo
passa a ser uma das etapas do seu plano.”**
Gerhard Erich Boehme

OLIVEIRA, Poliana Chinelli de. **A qualidade motivacional para o trabalho em professores do Ensino Superior**. 2017. 123 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

RESUMO

No contexto escolar, a motivação é um dos maiores desafios a ser estudado, pois tem implicações diretas na qualidade do envolvimento tanto do aluno, como do professor no processo de ensino e aprendizagem. Essa pesquisa tem como tema a motivação de professores para o trabalho. O objetivo geral é compreender aspectos contextuais da qualidade motivacional de professores do Ensino Superior para o trabalho, em uma pesquisa exploratória e correlacional. Para isto, participaram do estudo 510 professores do Ensino Superior, em amostra de conveniência, que responderam a um questionário de levantamento do perfil dos participantes com informações acerca de dados pessoais como sexo, idade, experiência no magistério, formação profissional; uma escala da avaliação da qualidade motivacional, uma escala de avaliação da necessidade de pertencimento, construída a partir de itens disponíveis na literatura da Teoria da Autodeterminação adaptados para o estudo e uma escala de avaliação da atribuição interpessoal, elaborada com base na Teoria da Atribuição Interpessoal proposta por Weiner. Os dados coletados foram analisados por meio de Análise Fatorial Exploratória, Estatística Descritiva, Correlação de Pearson e Análise de Regressão. Os resultados indicaram que os professores do Ensino Superior, participantes do estudo, apresentam motivação autônoma para o trabalho e baixa desmotivação. Em relação a atribuição interpessoal, descobriu-se que os professores atribuem o sucesso de seus alunos ao esforço e a capacidade dos mesmos, e o fracasso à falta de esforço e de capacidade. Por fim, os resultados apontaram uma relação significativa entre a necessidade de pertencimento e a desmotivação, mostrando que quanto mais essa necessidade for satisfeita, menos desmotivação o professor possui. Na discussão dos resultados são indicadas as contribuições para a compreensão da motivação de professores e as implicações pedagógicas do estudo. Finalmente, são destacados os elementos para a compreensão dos fatores relacionados com a motivação do professor para o trabalho no Ensino Superior e atribuições interpessoais, tema pouco explorado pela pesquisa no Brasil.

Palavras-chave: Motivação de professores. Motivação para o trabalho. Teoria da autodeterminação.

OLIVEIRA, Poliana Chinelli de. **The motivational quality for the work of higher education teachers**. 2017. 123 f. Dissertation (Education's Másters Degree) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

ABSTRACT

On the school context, the motivation is one of the biggest challenges to be studied because of the directly implications on the quality of the student and teacher's involvement in the process of teaching and learning. This research has as its theme the motivation of teachers for the work. The main objective is understand contextual aspects of the motivational quality of higher education teachers for work, in an exploratory and correlational research. For this study, 510 higher education teachers participated in a convenience sample, which answered a questionnaire to collect the profile of the participants with information about personal data such: as gender, age, teaching experience, vocational training; a scale of the evaluation of the motivational quality, a scale of evaluation of the necessity of relatedness, constructed from items available in the literature of the Self-Determination Theory, adapted for the study and a scale of evaluation of the interpersonal attribution, elaborated based on the Theory of the Interpersonal Attribution Proposed by Weiner. The collected data were analyzed through Exploratory Factor Analysis, Descriptive Statistics, Pearson Correlation and Regression Analysis. Results showed that the higher education teachers, participants of the study, have an presented autonomous motivation for the work and low amotivation. Concerning interpersonal attribution, the data showed that teachers attribute the success of their students to of the effort and capacity of them, and the failure the lack of effort and capacity of the students. Also, the results showed a significant relation between the of relatedness necessity and amotivation, showing that when this necessity is satisfied, the professor's demotivation decrease. In the discussion of the results are indicated the contributions to the understanding of the motivation of teachers and the pedagogical implications of the study. Furthermore, there were highlighted elements for the comprehension of the factors related to the higher education professor's motivation at work and their interpersonal attributions, which is a topic with few researches in Brazil.

Keywords: Motivation of teachers. Motivation for work. Self-determination theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O <i>continuum</i> da regulação do comportamento, como taxonomia da motivação humana	33
Figura 2 - Causas de sucesso e de fracasso classificadas de acordo com as dimensões: <i>locus</i> de causalidade, estabilidade/mutabilidade e controlabilidade	49
Figura 3 - Atribuição final, baseada na Teoria Intrapessoal da Atribuição de Causalidade	52
Figura 4 - Atribuições interpessoais, consequências afetivas e comportamentais.....	55
Figura 5 - Mapa de autovalores EMPT	72
Figura 6 - Mapa de autovalores EAIPES para o sucesso.....	77
Figura 7 - Mapa de autovalores EAIPES para o fracasso	78
Figura 8 - Demonstrativo das médias obtidas na subescala da motivação autônoma	82
Figura 9 - Demonstrativo das médias obtidas na subescala da Regulação Introjetada	83
Figura 10 - Desempenho dos participantes na avaliação da motivação extrínseca por regulação externa	83
Figura 11 - Desempenho dos participantes na avaliação da Desmotivação	84
Figura 12 - Distribuição do desempenho dos participantes na avaliação da qualidade motivacional para o trabalho.....	85
Figura 13 - Demonstrativo das médias obtidas na subescala da Necessidade de Pertencimento	86
Figura 14 - Distribuição das atribuições dos professores para o sucesso e fracasso de seus alunos.....	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Frequência de Participante por Idade Cronológica	67
Tabela 2 -	Área do conhecimento que atua	68
Tabela 3 -	Formação acadêmica dos participantes	68
Tabela 4 -	Tipo de instituição que atua	69
Tabela 5 -	Tempo de experiência no Ensino Superior	69
Tabela 6 -	Resumo da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos Componentes Principais, aplicada aos itens da EMPT	71
Tabela 7 -	Localização dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos quatro fatores	73
Tabela 8 -	Resumo da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos Componentes Principais das Atribuições Interpessoais para o sucesso, aplicada aos itens da EAIPES.....	77
Tabela 9 -	Resumo da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos Componentes Principais das Atribuições Interpessoais para o fracasso, aplicada aos itens da EAIPES	78
Tabela 10 -	Desempenho dos participantes na avaliação da qualidade motivacional para o trabalho	81
Tabela 11 -	Estatística Descritiva dos resultados da avaliação da Necessidade de Pertencimento	85
Tabela 12 -	Estatística Descritiva dos resultados da avaliação das Atribuições Interpessoais de Professores do Ensino Superior para o sucesso.....	87
Tabela 13 -	Estatística Descritiva dos resultados da avaliação das Atribuições Interpessoais de Professores do Ensino Superior para o fracasso	87
Tabela 14 -	Coefficientes de correlação de Pearson entre as médias obtidas nas três escalas	90
Tabela 15 -	Análise de Regressão para a variável independente: pertencimento	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – MOTIVAÇÃO	17
CAPÍTULO 2 - TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	23
2.1 TEORIA DA AVALIAÇÃO COGNITIVA (TAC)	28
2.2 TEORIA DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS (TNPB).....	29
2.3 TEORIA DA INTEGRAÇÃO ORGANÍSMICA (TIO).....	32
2.4 TEORIA DE ORIENTAÇÕES DE CAUSALIDADE (TOC)	35
2.5 TEORIA DE CONTEÚDO DE METAS (TCM).....	36
2.6 TEORIA DA MOTIVAÇÃO DE PERTENCIMENTO (TMP)	37
2.7 PESQUISAS RELACIONADAS COM A MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO, NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	38
2.7.1 Pesquisas Internacionais	39
2.7.2 Pesquisas Nacionais.....	42
CAPÍTULO 3 - TEORIA DA ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE	47
3.1 TEORIA INTRAPESSOAL DAS ATRIBUIÇÕES CAUSAIS	48
3.2 TEORIA INTERPESSOAL DAS ATRIBUIÇÕES CAUSAIS	53
3.3 PESQUISAS RELACIONADAS COM AS ATRIBUIÇÕES INTERPESSOAIS DE PROFESSORES.....	58
3.3.1 Pesquisas Internacionais	58
3.3.2 Pesquisas Nacionais.....	60
CAPÍTULO 4 – OBJETIVOS	63
CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA	64
5.1 PROCEDIMENTOS	65
5.1.1 Procedimentos Éticos	65
5.1.2 Procedimentos de Coleta de Dados	66
5.2 PARTICIPANTES.....	67

5.3	INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	70
5.3.1	Levantamento do Perfil dos Participantes.....	70
5.3.2	EMPT – Escala da Motivação do Professor para o Trabalho	70
5.3.3	ESNP – Escala da Satisfação da Necessidade de Pertencimento	75
5.3.4	EAIPEs – Escala das Atribuições Interpessoais de Professores do Ensino Superior	76
5.4	ANÁLISES REALIZADAS	80
	CAPÍTULO 6 – RESULTADOS	81
6.1	ESTATÍSTICA DESCRITIVA.....	81
6.1.1	EMPT – Escala da Motivação do Professor para o Trabalho	81
6.1.2	Escala da Satisfação da Necessidade de Pertencimento (ESNP).....	85
6.1.3	Escala das Atribuições Interpessoais de Professores do Ensino Superior (EAIPEs)	86
6.2	ANÁLISE CORRELACIONAL ENTRE AS ESCALAS E VARIÁVEIS	89
6.3	VALOR PREDITIVO DA NECESSIDADE DE PERTENCIMENTO	92
	CAPÍTULO 7 – DISCUSSÃO	94
	CAPÍTULO 8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICES	114
	APÊNDICE A - E-MAIL ENVIADO PARA OS PARTICIPANTES.....	115
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	116
	APÊNDICE C - LEVANTAMENTO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES	118
	APÊNDICE D - ESCALA DA MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR PARA O TRABALHO (EMPT)	119
	APÊNDICE E - ESCALA DA SATISFAÇÃO DA NECESSIDADE DE PERTENCIMENTO (ESNP).....	121
	APÊNDICE F - ESCALA DAS ATRIBUIÇÕES INTERPESSOAIS DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR (EAIPEs).....	122

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, a educação é compreendida como um processo de humanização, com a finalidade de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante (PIMENTA, 2000). Nesse conjunto, a ação, a formação e a motivação de professores ocupam lugar privilegiado para estudos que buscam compreender e propor melhorias no que se refere à qualidade do processo educacional, com a finalidade de promover a formação e o desenvolvimento humano de forma íntegra, ou seja, em todas as dimensões. Educar é proporcionar oportunidade e orientação para que ocorra a aquisição de novos conhecimentos e comportamentos, isto é, a aprendizagem. Dentre as variáveis importantes no processo de aprendizagem, destacam-se os conhecimentos prévios, relacionamento com colegas e professores e a motivação para buscar novos conhecimentos.

Diante disso e vislumbrando a investigação da motivação do professor para o trabalho, a pesquisa que segue, é produto do Programa de Mestrado em Educação da UEL – Universidade Estadual de Londrina; linha 2, Docência: saberes e práticas; núcleo 2, ação docente.

O ser professor está intimamente ligado ao desenvolvimento pessoal e profissional, por isso é necessário considerar que a satisfação no trabalho é importante na revitalização da motivação de professores, para manter vivo o entusiasmo que é fundamental para a sua atuação. No Ensino Superior, a formação do professor possui especificidades que lhes são próprias, como as características dos discentes, os conteúdos a serem trabalhados e as ações dos professores na pesquisa, no ensino e na extensão (CUNHA, 2009).

O magistério no Ensino Superior é compreendido como uma função complexa, que envolve de forma intrínseca três dimensões: pessoal, profissional e institucional, na qual o professor se constitui um ser unitário, a partir de sua identidade profissional, do compromisso com o ensino e de sua atuação. Assim, o magistério universitário é “entendido como um processo complexo que se instaura ao longo de um percurso que engloba, de forma integrada, as ideias de trajetórias e de formação” (ISAIA, 2006, p. 71). Este desenvolvimento é um processo contínuo, no qual os sujeitos estão em evolução e desenvolvimento constantes, fazendo-se professor ao longo da trajetória pessoal e profissional, implicando assim, na

possibilidade de estar receptivo a aceitar novas formas de constituir-se, tanto em conhecimentos pedagógicos, como em específicos e experimentais (BOLZAN; ISAIA, 2010).

Historicamente, a formação para o magistério para o Ensino Superior estabeleceu-se como uma atividade menor, comparada com a formação para outros níveis, negligenciando-se as questões pedagógicas. De tal modo, o professor universitário constituiu-se tendo como base a profissão paralela que exercia no mundo do trabalho, embasado na ideia de *que quem sabe saber, sabe ensinar* (CUNHA, 2005; MASETTO, 2009; PACHANE; PEREIRA, 2004). Pachane e Pereira (2004, p. 1), ao realizarem uma breve retrospectiva da história das universidades brasileiras, observaram que a formação exigida do professor universitário tem se restringido ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ministrada, sendo esse conhecimento prático ou teórico, destacando que “pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos.”

Cunha (2005) enfatiza que atualmente há uma ênfase na produção acadêmica, na pesquisa e na extensão em detrimento do ensino, decorrente da concepção de que o professor universitário precisa estar alicerçado em uma tradição investigativa, que historicamente vem sendo submetido aos critérios de avaliação concentrado na produtividade acadêmica (PACHANE; PEREIRA, 2004). As exigências para esse profissional compreendem no desenvolvimento social, científico, cultural, tecnológico e humano, ou seja, o professor precisa atender as demandas de ensino de qualidade, em um contexto que exige exercer o ensino, a pesquisa e a extensão.

Diante do exposto, pode-se constatar que para a carreira acadêmica tem se dado pouca importância à formação do professor para o magistério, isto é, à sua preparação para a função do ensino. O trabalho no Ensino Superior exige que o professor possua condições físicas e emocionais, na busca por constante atualizações para atender as exigências sociais. Assim, no magistério, a satisfação e a motivação configuram-se como condições imprescindíveis para o bem-estar e para o trabalho pedagógico desse profissional.

As questões que seguem, tornam-se importantes pilares de reflexão acerca da motivação de professores do Ensino Superior para o trabalho: quem é esse professor? Qual a qualidade motivacional que este possui para o magistério? Em que grau está a satisfação desse professor com o seu trabalho? Esse professor

possui a necessidade de pertencimento no seu ambiente de trabalho satisfeita? Que olhar esse professor tem frente ao fracasso e ao sucesso de seu aluno em sala de aula?

Para isto, a presente pesquisa delineou-se como exploratória e correlacional, pois procuramos saber e conhecer, a partir das variáveis pessoais, quem é o professor de Ensino Superior dessa amostra, e qual é a motivação que esse possui para o seu trabalho. Escolhemos duas teorias que melhor respaldavam a investigação: a Teoria da Autodeterminação e a Teoria da Atribuição Interpessoal. Assim, levantaremos as características pessoais dos professores (como sexo, idade, experiência, área de atuação), avaliaremos a sua qualidade motivacional para o trabalho e a sua relação com seus alunos, observadas a partir da atribuição interpessoal.

A Teoria da Autodeterminação, proposta por Deci e Ryan (2000) foi desenvolvida para compreender os determinantes motivacionais e descobrir os contextos promotores das formas autodeterminantes da motivação, tendo como premissa que os seres humanos são orientados para o crescimento e naturalmente capazes de se adequarem a uma estrutura social, incidindo sobre como os fatores ambientais podem facilitar ou prejudicar o sentimento de autodeterminação, contribuindo para a qualidade de desempenho e bem-estar e satisfação pessoal. Assim, essa macro teoria é composta por seis mini teorias, distinguindo tipos qualitativamente diferenciados de motivação, com base nas diferentes razões ou objetivos que dão origem a uma ação. Pressupõe que, para a motivação autônoma e o bem-estar, é necessária a satisfação de três necessidades psicológicas básicas: a autonomia, a competência e o pertencimento (DECI; RYAN, 2008; REEVE; DECI; RYAN, 2004).

A necessidade de autonomia refere-se à percepção de ser origem da ação. O ser humano tem uma tendência natural para o desenvolvimento saudável e busca de bem-estar. No entanto, suas ações podem ser percebidas como autônomas ou controladas. A qualidade da motivação tem sido associada com percepções de autonomia, neste sentido, mesmo que a regulação do comportamento seja externa, como prazos a serem cumpridos, por exemplo, a realização do comportamento precisa ser percebida como tendo origem no indivíduo, por vontade própria. A necessidade de competência pressupõe a crença na capacidade de superar desafios, daí a energia para buscar e realizar atividades

desafiadoras, que proporcionem aprendizagem e melhoria. Finalmente, a necessidade de pertencimento refere-se à percepção de estar vinculado, de modo estável e duradouro, a pessoas significativas. No contexto de trabalho significa perceber-se como importante, digno de respeito e de admiração.

A partir das premissas da Teoria da Autodeterminação, nos propusemos a investigar a motivação do professor para o trabalho, tema central desta pesquisa, e a satisfação da necessidade de pertencimento. Deci e Ryan (2000) explicam que a base da motivação se constitui do ajustamento psicológico e da harmonia social, ou seja, é preciso fazer com que as pessoas gostem de estar ali e sintam que pertencem aquele lugar. Além disso, para investigar o olhar do professor do Ensino Superior frente ao resultado acadêmico de seus alunos, sem observar a interação professor-aluno, recorreremos à Teoria Interpessoal das Atribuições Causais, levantando as seguintes indagações: o professor que possui uma motivação mais autônoma, realiza atribuição diferente do professor que tem uma motivação controlada? Existe alguma relação entre a qualidade motivacional e atribuição que este realiza; podendo ser adaptadora ou desadaptadora para a motivação futura do estudante? Há alguma relação entre qualidade motivacional do professor voltada a autonomia e a atribuição de causalidade adaptadora?

No ambiente de ensino, a motivação dos estudantes pode estar relacionada, dentre outros fatores, com a motivação do professor e com o olhar que o professor dirige ao seu aluno em situações de sucesso ou de fracasso. Weiner (2000) desenvolveu a Teoria da Atribuição de Causalidade buscando compreender os efeitos das causas atribuídas a situações de sucesso e de fracasso. As atribuições causais que os professores fazem acerca do sucesso ou mau rendimento dos seus alunos é aspecto saliente da Teoria Interpessoal das Atribuições Causais, na qual, o professor localiza as causas dos eventos observáveis e pondera se o aluno teve controle ou não sobre a causa de seu desempenho. A Teoria Interpessoal das Atribuições Causais busca compreender as reações de pais, professores e colegas frente à atribuição feita acerca do desempenho do outro. As pesquisas realizadas focalizam os pensamentos, sentimentos e reações do observador que são dirigidas aos alunos, principalmente nas situações de baixo rendimento frente a uma determinada tarefa escolar (WEINER, 2000).

A ideia é que as dimensões da causa explicativa do fracasso, encontrada pelo observador, é transmitida para o observado por meio de palavras, gestos que

denotam emoção. Esta interação pode ser um dos fatores na determinação da motivação, em um próximo momento, para que o observado, no caso o estudante, realize a mesma atividade ou outra semelhante. Assim, a Teoria Interpessoal das Atribuições Causais considera cognições, denominadas de julgamentos, percepções, inferências ou crenças, que são atribuídas ao aluno pelo professor, pelos pais ou pares.

Em suma, pretendemos inicialmente traçar e conhecer o perfil de um grupo de professores de Ensino Superior, e avaliar a qualidade da sua motivação para o trabalho, tendo como base a Teoria da Autodeterminação. Além disso, buscamos avaliar alguma variável que retratasse as interações entre o professor e seus alunos, mas sem consultá-los diretamente ou observar situações de sala de aula. A questão norteadora foi: a qualidade motivacional do professor, autônoma ou controlada, relaciona-se com o tipo de olhar dirigido por ele para seus alunos? Existem diferenças nas interações entre professor e seus estudantes associadas à qualidade da motivação para o trabalho? A base teórica escolhida para nortear o alcance dessa resposta foi a perspectiva da Teoria de Atribuição Interpessoal, que focaliza o olhar do professor para o sucesso ou fracasso de seus estudantes. Assim, nossa hipótese é que são diferentes as atribuições de professores que possuem motivação autônoma para o trabalho daqueles que autorrelatam motivação controlada.

Inicialmente, faz-se necessário compreender no que consiste a fundamentação teórica do presente estudo. Em linhas gerais, apresentaremos no primeiro capítulo o conceito geral da motivação, e como esta vem sendo estudada, seguindo dos capítulos que fundamentam as duas teorias que embasam essa investigação.

CAPITULO 1

MOTIVAÇÃO

Neste capítulo será apresentada uma visão geral do desenvolvimento das abordagens contemporâneas que tratam da motivação humana. Apresentaremos a Teoria da Autodeterminação e a Teoria Interpessoal, que embasam a presente pesquisa, no próximo capítulo.

Estudiosos contemporâneos consideram que a motivação é o estudo dos determinantes do pensamento e da ação humana, e está no centro da regulação biológica, cognitiva e social. A origem da palavra motivação, etimologicamente, aparece ligada à palavra motivo, definida como aquilo que move uma pessoa a realizar uma determinada ação ou que a faz mudar o curso, neste sentido, a base do estudo de motivação é o estudo da ação (BZUNECK, 2009a; ECCLES; WIGFIELD, 2002). De acordo com as atuais abordagens psicológicas que se dedicam ao assunto, a motivação pode ser entendida como um fator psicológico, ou um conjunto de fatores e, ainda, como um processo. Dessa forma envolve energia, persistência e afinidade, aspectos que estão relacionados com a ativação e a intenção, que estimulam, direcionam e mantêm o comportamento (DECI; RYAN, 2000).

Como processo que não se pode observar diretamente, a motivação é um estado mental que resulta em comportamentos direcionados a metas, e é estudada a partir de ações que impulsionam o sujeito a iniciar uma atividade, sustentá-la e terminá-la (SCHUNK; MEECE; PINTRICH, 2014). Questões como: “por que uma pessoa realiza determinada ação?” Ou “por que permanece ou desiste facilmente de uma atividade? O que a sustenta na atividade?” São indagações que buscam compreender o desenvolvimento do comportamento humano, definindo a conduta e o motivo das ações.

O que energiza, ou direciona o nosso comportamento para realizar determinada atividade? A explicação para esse questionamento poderia ser os impulsos, as necessidades, medos, incentivos, objetivos, pressão social, entre outros (WOOLFOLK, 2000). Portanto, as ações humanas são movidas e direcionadas em razão de fatores que podem ser classificados como internos ou externos, em que a motivação pode ser compreendida como a razão que gera, mantém e conduz as diferentes ações no ser humano.

A motivação é uma preocupação relevante com implicações para diversas profissões e papéis como a de médicos, professores, líderes religiosos, pais, entre outras, podendo melhorar a relação entre pessoas e atividades que envolvem a mobilização para agir, pois, requer atividades que acarretam esforços e persistência, e atividades mentais que incluem as ações de planejar, organizar, repetir, monitorar, tomar decisões, resolver problemas e avaliar o progresso (SCHUNK; MEECE; PINTRICH, 2014). Tema de grande interesse, tem sido amplamente discutido e investigado na atualidade, pois sua ausência representa uma queda de investimento pessoal nas tarefas propostas. Para descrever o avanço no estudo da motivação, seguimos o relato histórico feito por Graham e Weiner (1996).

Algumas tendências no estudo científico da motivação, originaram-se por volta de 1930. Os primeiros trabalhos realizados por psicólogos na área da motivação destinaram-se a uma análise experimental de motivação, que estava associada a conceitos mecânicos, como instinto, movimento, excitação, necessidade e energização. Entre 1930 a 1950, os psicólogos motivacionais estavam preocupados com a seguinte questão: o que move um organismo de repouso para um estado de atividade? (WEINER, 2010, 2014). Em manipulações experimentais com ratos, os alimentos e a privação de água, eram fatores que influenciavam a velocidade na execução de uma determinada atividade, consideradas consequências motivacionais. Nessa primeira fase, influenciada por Clark Hull e Kenneth Spence (*apud* WEINER, 2010), o principal objetivo era identificar os determinantes da ação e especificar suas relações sequenciais.

A partir dos anos de 1950, os estudos laboratoriais acerca dos processos motivacionais começaram a incluir os seres humanos nas investigações. John Atkinson, em 1957, formulou uma influente teoria da motivação para a realização, na qual as recompensas foram consideradas motivações extrínsecas, tendo o valor de incentivo relacionado com a luta pela realização. Atkinson estudou a motivação humana por cerca de meio século (1930-1970), defendendo que o comportamento motivado dependia da amplitude das necessidades corporais, multiplicado pela força dos padrões comportamentais pertinentes, fortalecidos por recompensas (WEINER, 2010, 2014).

Na década de 1960, a motivação estava relacionada com as outras áreas de conhecimento, como o processo de aprendizagem, a percepção e memória. Nesse período, a mudança mais importante que ocorreu na psicologia foi o

distanciamento do mecanicismo rumo à cognição, ou seja, gradualmente tornou-se evidente que a recompensa estava associada a uma variedade de cognição, podendo transmitir para o destinatário que ele pode ser coagido, que as expectativas dos outros são baixas, entre outras conotações que poderiam ter implicações motivacionais diferentes.

No campo da psicologia cognitivista-experimental as emoções foram consideradas como muito subjetivas para serem estudadas experimentalmente, o que resultou em dois campos que, intuitivamente, pareciam estar ligados – motivação e emoção – emergindo como áreas distintas. Os primeiros psicólogos da motivação não reconheciam a emoção, sendo esta inicialmente incorporada como um dado, não necessitando de verificação experimental ou estudo, fornecendo uma base para o comportamento motivado. Portanto, inicialmente, as emoções foram classificadas de acordo com a valência: emoção positiva – felicidade, e emoção negativa – infelicidade (WEINER, 2014).

Seguindo o relato histórico de Graham e Weiner (1996), o período de 1960 a 1970 foi marcado pela transição da psicologia das abordagens mecanicistas para o cognitivismo. A abordagem cognitivista da motivação possibilitou o surgimento de novas perspectivas teóricas e empíricas, passando os pesquisadores a se concentrar no comportamento humano, e não mais em experimentos com animais. Assim, questões relacionadas com o sucesso, o fracasso, a realização e o esforço formaram o coração do estudo teórico e empírico da motivação, possibilitando na psicologia educacional investigações no campo da sala de aula como, por exemplo, o sucesso e o fracasso dos alunos.

A partir de 1970, iniciou-se um declínio das teorias propostas por Hull, Lewin, Atkinson e Rotter e o desaparecimento dos estudos sobre a motivação não humana (com exceção dos mecanismos fisiológicos como fome, sede etc.). Nesse período, os principais temas abordados incluíam a teoria da atribuição, motivação para a realização, ansiedade e reforço. As pesquisas na área da motivação também estavam voltadas na motivação para realização, focando grande parte da atenção para os esforços de conquista.

Os psicólogos cognitivistas desse período estabeleceram como tarefa o isolamento dos determinantes comportamentais buscando, por meio de fórmulas matemáticas, especificar as relações entre esses fatores, tornando-se conhecidas como as teorias de expectativa-valor. Graham e Weiner (1996) observam ainda que

os organismos são sempre ativos e que as variáveis que direcionam o comportamento motivado dependem da escolha e da persistência do indivíduo. Sendo assim, os estudos motivacionais começam a investigar as diferenças individuais e suas variáveis.

No período de 1980 a 1990 os estudos sobre a motivação humana estavam voltados para as atribuições causais, as diferenças individuais e as influências ambientais sobre a motivação (GRAHAM; WEINER, 1996). Pode-se observar assim, que desde os primeiros estudos científicos sobre motivação, buscaram-se respostas para problemas que permanecem centrais nos estudos motivacionais, o desejo de realizar e permanecer em uma determinada atividade.

O século XX foi marcado pelo surgimento de diferentes investigações sobre o comportamento humano, influenciando as teorias motivacionais. As atuais abordagens e teorias sobre a motivação têm destacado componentes cognitivos ou pensamentos e concentram-se, especificadamente, acerca da relação entre crenças, valores, metas, percepções, atribuições e objetivos da ação humana (ECCLES; WIGFIELD, 2002). Bzuneck (2009a) sintetiza que, nas últimas décadas, assistimos a um notável incremento de estudos sobre a motivação, com contribuições significativas advindas da abordagem cognitivista ou sociocognitivista.

Pintrich (2003) identificou e descreveu cinco constructos sociocognitivistas que têm sido foco das pesquisas mais recentes sobre a motivação. Os constructos são: autoeficácia adaptadora e percepções de competência; altos níveis de valorização; metas que motivam e direcionam os seres humanos; altos níveis de interesse e de motivação intrínseca, atribuições adaptadoras e crenças de controle. Esses cinco constructos constituíram o foco das teorias motivacionais denominadas de Teoria da Autoeficácia, Teoria da Expectativa e Valor, Teoria de Metas de Realização, Teoria da Autodeterminação e Teoria das Atribuições Causais.

A Teoria da Autoeficácia, componente da Teoria da Aprendizagem Social de Albert Bandura, contribui para a compreensão das razões para o envolvimento pessoal com atividades de realização. Nesta perspectiva, propõe a conceituação, operacionalização e o direcionamento para pesquisas empíricas, sendo considerada uma abordagem da classe de expectativas e, como o próprio termo sugere, ligadas ao *self*. Segundo Bandura (1993) a autoeficácia é um julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de *performance*, caracterizada como um constructo multidimensional que varia em

força, generalidade e nível. Em função dos julgamentos de autoeficácia que uma pessoa possui, haverá um incentivo para agir em uma determinada direção pelo fato de antecipar mentalmente o que pode realizar para obter resultados, determinando assim, seu nível de motivação. Portanto, as crenças influenciam nas escolhas de cursos de ação, estabelecimento de meta, quantidade de esforço, na perseverança em busca dos seus objetivos, atuando como mediador entre as reais capacidades, as aptidões, os conhecimentos e habilidades e fornecendo as bases para a motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais (BZUNECK, 2009a).

Ainda seguindo o modelo proposto por Pintrich (2003) para organização das teorias contemporâneas da motivação, as abordagens de expectativa-valor consideram que a motivação é determinada por aquilo que a pessoa espera obter e a possibilidade de consegui-lo. A expectativa é conceituada amplamente como as crenças da pessoa quanto à sua capacidade de realizar uma tarefa. Atualmente, é foco central em diversos estudos sobre as crenças de autoeficácia, percepção de competência, crenças atribucionais e crenças de controle. O valor refere-se à importância dada ao alcance de diferentes metas, e às crenças que os alunos possuem sobre o sucesso na realização de uma determinada tarefa. A categoria valor está incluída nos estudos contemporâneos sobre a orientação às diferentes metas e nos estudos sobre motivação intrínseca e interesse (ECCLES; WIGFIELD, 2002; GRAHAM; WEINER, 1996).

A Teoria de Metas de Realização foi desenvolvida no final dos anos de 1970 e início dos anos 1980, como uma das versões contemporâneas da tradicional linha de estudos sobre a motivação à realização. Uma meta consiste na percepção do propósito ou razão, no porquê da pessoa se envolver em uma atividade, sendo composta por diversas percepções, crenças, atribuições, reações afetivas, que formam o motivo para o envolvimento (URDAN, 1997). Segundo este autor, essa teoria tem sido constantemente relacionada com a motivação dos alunos em sala de aula, pois as metas são propósitos qualitativamente definidos, voltados para realizações acadêmicas. Na última década, pesquisadores têm trabalhado com quatro possíveis metas de realização, denominadas de: meta *performance* aproximação, meta *performance* evitação, meta domínio aproximação e meta domínio evitação.

A meta domínio refere-se ao propósito de desenvolver competência, cumprir tarefas escolares, chegar ao domínio da tarefa, já a meta *performance* está

voltada ao propósito de demonstrar capacidade ou competência, ou de ser melhor que os outros, não aparecer incapaz ou incompetente. Em suma, alunos orientados à meta domínio estão voltados a buscar novos conhecimentos e dominar os conteúdos, enquanto os alunos orientados à meta *performance* estão preocupados com a sua *performance* ou desempenho enquanto percebido pelos outros, ou seja, com o que aparenta (URDAN, 1997).

Em síntese, na meta *performance* aproximação, o aluno busca parecer competente e melhor que os outros, enquanto na meta *performance* evitação o aluno tem como propósito não aparecer como incompetente. A meta domínio aproximação tem como foco o domínio e compreensão plena dos conteúdos, enquanto a meta domínio evitação tem como foco evitar a compreensão errada ou incompleta dos conteúdos e das tarefas (BZUNECK, 2009b).

Bzuneck (2009b) relata que pesquisadores identificaram outra orientação motivacional, que não corresponde às metas de realização citadas anteriormente, denominado de meta evitação do trabalho ou alienação acadêmica, que se refere aos alunos que não valorizam as atividades de aprendizagem, mas que buscam o sucesso, desde que este possa ser alcançado com o dispêndio de pouco esforço.

Até o presente momento, pode-se observar que os estudos sobre a motivação humana foi se constituindo historicamente por meio de avanços teóricos e empíricos. Devido à complexidade desse fenômeno multidimensional, diversas teorias se propuseram a explicar, a partir de seu constructo, a motivação humana. No presente estudo, focaliza-se a qualidade motivacional do professor para tarefas do seu cotidiano. Em decorrência dos objetivos do trabalho, a Teoria da Autodeterminação e Teoria das Atribuições Causais foram escolhidas para a base dessa investigação, sendo apresentadas nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO 2

TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

A Teoria da Autodeterminação (TAD) foi proposta por Edward Deci e Richard Ryan, no início nos anos de 1970, postulada a partir de estudos empíricos sobre os fatores que afetam os processos motivacionais. Deci e Ryan (2000), ao realizarem uma revisão de literatura, evidenciaram a influência das abordagens comportamentais na psicologia empírica, publicando em 1975 o livro *Intrinsic Motivation* em que apresentam de forma organizada os diferentes conceitos de motivação intrínseca, argumentando que as pessoas para serem intrinsecamente motivadas precisam se sentir competentes e autodeterminadas. Os autores supracitados, contrariando a ideia de que todo comportamento seria função da satisfação de necessidades fisiológicas, propõem nesse livro o conceito de necessidades psicológicas básicas como determinantes do comportamento intrinsecamente motivado (DECI; RYAN, 2000).

Já o autor, em 1971, nos estudos iniciais da motivação intrínseca nos seres humanos, Deci (*apud* DECI; VANSTEENKISTE, 2004) examinou os efeitos de recompensas externas sobre a motivação intrínseca das pessoas para uma determinada atividade. Os resultados indicaram que as pessoas que receberam recompensas externas (por exemplo, dinheiro) pela realização de uma atividade para a qual tinham interesse prévio, tornaram-se menos interessadas em realizá-la e com menor probabilidade de fazê-la mais tarde, comparadas com pessoas que tinham feito a mesma atividade sem receber recompensa. Esta descoberta é particularmente interessante porque o comportamento dos participantes, intrinsecamente motivados tornou-se controlado pela recompensa, prejudicando o senso de autonomia, podendo as recompensas externas serem utilizadas como instrumentos de controle social.

A Teoria da Autodeterminação (TAD) proposta por Deci e Ryan (1985) é uma abordagem respaldada em estudos empíricos e tem revolucionado os estudos sobre a motivação intrínseca e extrínseca nas últimas décadas. Parte do pressuposto de que o ser humano é um organismo ativo, e que todas as pessoas são curiosas, saudáveis, vívidas, automotivadas e possuem tendência ao crescimento, ao desenvolvimento psicológico e à autorregulação autônoma, se

envolvendo em atividades que lhes interessam e avançando em direção a coerência pessoal e interpessoal (DECI; RYAN, 2000).

A TAD é uma abordagem da motivação humana que enfatiza as fontes motivacionais naturais das pessoas ao explicar o desenvolvimento de uma personalidade saudável, podendo estas serem proativas e engajadas ou passivas e alienadas, grande parte, em função das influências socioculturais em que se desenvolvem, identificando as condições que apoiam ou prejudicam os recursos motivacionais internos (RYAN; DECI, 2000a; DECI; VANSTEENKISTE, 2004). Portanto, a TAD constitui-se como uma teoria orientada para o crescimento, ou seja, ao invés de ver as pessoas como passivamente à espera de um desequilíbrio, enxerga os seres humanos como naturalmente inclinados a agir em seus ambientes internos e externos, a envolverem-se em atividades que lhes interessam e avançar em direção a coerência pessoal e interpessoal (DECI; RYAN, 2000).

Na Teoria da Autodeterminação os autores Deci e Ryan (2000) distinguem os diferentes tipos de motivação, com base nas diferentes razões ou objetivos que dão origem a uma ação. Em outras palavras, a TAD faz uma importante distinção entre duas diferentes questões relativas a metas motivacionais: o “porquê” (qual é o processo regulador da atividade e porque você quer realizar esse objetivo?) *versus* “o quê” (conteúdo das metas) leva/ quais são as razões para despendar esforço para atingir esse objetivo? A motivação intrínseca refere-se a fazer algo porque é interessante ou agradável, levando à satisfação espontânea. A motivação extrínseca, por outro lado, refere-se a fazer algo porque a ação conduz a consequências desejáveis como, por exemplo, recompensas tangíveis ou verbais. Ao longo de três décadas, as pesquisas mostraram que a qualidade da experiência e desempenho pode ser muito diferente quando a pessoa possui motivação intrínseca *versus* extrínseca (RYAN; DECI, 2000a).

Outra distinção que a teoria apresenta é entre a motivação autônoma e a motivação controlada. A motivação autônoma ocorre quando existe concordância pessoal, baixa pressão e alta flexibilidade em relação a um dado comportamento, caracterizado por possuir o *locus* de causalidade interno, percepção de liberdade psicológica e possibilidade de escolha. Já a motivação controlada caracteriza-se por uma regulação externa, na qual o comportamento se dá devido a eventos externos como obrigações, pressões, recompensas, prazos punições e ameaças.

A motivação intrínseca é espontânea e se manifesta no interesse na atividade em si mesma (REEVE; DECI; RYAN, 2004). No entanto, como outras propensões naturais, a motivação humana depende do contexto social e cultural que pode tanto frustrá-las como fomentá-las. Os autores Deci e Ryan (2000) salientam que embora, em certo sentido, a motivação intrínseca existe dentro dos indivíduos, por outro lado este tipo de motivação se concretiza na relação entre indivíduos e atividades, ou seja, as pessoas podem ser intrinsecamente motivadas para algumas atividades e não para outras, concluindo-se que nem todos estão intrinsecamente motivados para qualquer tarefa em particular.

Deci e Ryan (2000) propuseram que os comportamentos intrinsecamente motivados são baseados nas necessidades das pessoas de se sentirem competentes e autodeterminadas. Nesse sentido, a motivação intrínseca refere-se ao livre envolvimento com atividades interessantes, que ofereçam desafios e novidades. Para a manutenção ou fortalecimento desse padrão motivacional faz-se necessário a satisfação de três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e pertencimento, resultando na aprendizagem de alta qualidade, na alegria, prazer, criatividade, considerando a participação na atividade como a principal recompensa.

A motivação extrínseca, tradicionalmente, foi caracterizada como uma forma empobrecida (mesmo que poderosa) de motivação, sendo avaliada como oposta à motivação intrínseca. Assim, nessa perspectiva, a motivação extrínseca refere-se à instrumentalidade da ação, uma atividade que é feita para alcançar alguma consequência desejável, em contraste com a motivação intrínseca, que se refere a fazer uma atividade simplesmente para o gozo da própria atividade, em vez de seu valor instrumental. Ryan e Deci (2000a) apresentam como exemplo da motivação extrínseca, o caso de um estudante que faz seus deveres de casa só porque ele teme as punições dos pais caso ele não o fizer, cujo motivo para o aluno é fazer o dever de casa para atingir o resultado e evitar as punições. Da mesma maneira, um estudante quem faz o trabalho porque acredita que é importante para a carreira escolhida também é extrinsecamente motivado porque está fazendo isso por seu valor instrumental, e não porque acha interessante. Ambos os exemplos dados pelos autores envolvem instrumentalidade, mas o último caso implica em um endosso pessoal quanto ao valor da atividade e um sentimento de escolha, enquanto que o primeiro envolve o mero cumprimento de um controle externo (a

punição dos pais). Ambos representam comportamento intencional, mas os dois tipos de motivação extrínseca variam em sua relativa autonomia.

O aprimoramento teórico e o desenvolvimento de pesquisas que têm validado empiricamente a TAD, permitiram a proposição da existência de variados tipos de motivação extrínseca. Dependendo do grau de autonomia percebido pela pessoa para a realização da atividade, a regulação do comportamento pode ser autônoma ou controlada, implicando em diferentes resultados de desempenho, persistência e criatividade (RYAN; DECI, 2000a).

A Teoria da Autodeterminação é uma macro teoria sobre a motivação humana, o desenvolvimento da personalidade e o bem estar, que focaliza o comportamento volitivo e autodeterminado, além das condições sociais e culturais que o promovem. A partir do seu início nos anos 70, como resultado do aprofundamento teórico e de pesquisas empíricas, foi elaborado um conjunto de seis mini teorias que, juntas, representam formalmente a teoria e sustenta que todo ser humano possui tendências naturais para o crescimento. Cada uma das teorias foi desenvolvida para explicar e compreender um conjunto de fenômenos baseados na motivação, e assim, aumentá-la (DECI; RYAN, 2008; DECI; VANSTEENKISTE, 2004).

Como uma macro teoria da motivação humana, a TAD tem como foco de interesse o desenvolvimento da personalidade, a autorregulação, as necessidades psicológicas universais, energia e vitalidade, os objetivos e aspirações de vida, as relações de cultura e motivação, o impacto dos ambientes sociais sobre a motivação, o comportamento e o bem-estar. Na última década, a investigação sobre a TAD cresceu rapidamente, aumentando significativamente a quantidade de publicações referentes aos campos como esporte, educação e cuidados com a saúde, entre outros (DECI; RYAN, 2008).

Na sequência, são apresentadas as mini teorias, conforme denominação dos seus proponentes. Ressalta-se que a ordem apresentada refere-se à cronologia do desenvolvimento da teoria e não uma classificação por importância ou outro critério. A primeira, a Teoria da Avaliação Cognitiva (TAC) especifica como as condições sócio culturais podem aumentar ou impedir a motivação intrínseca. Em seguida, a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (TNPB) que busca a origem do desejo natural das pessoas para se envolverem em seu ambiente natural (ou seja, as necessidades psicológicas); subsequente, a Teoria da Integração

Organísmica (TIO) aborda o tema da motivação extrínseca nas suas diversas formas, propriedades, determinantes e consequências; posteriormente, a Teoria da Orientação de Causalidade (TOC) descreve as diferenças individuais na tendência de orientação das pessoas em relação ao meio social, apoiando sua própria autonomia e controlando seu comportamento.

Em 2006, foi introduzida a quinta mini teoria na TAD, a abordagem da Teoria de Conteúdos das Metas (TCM), que relaciona as metas intrínsecas e extrínsecas e a regulação do comportamento, impactando na motivação e no bem-estar (RYAN, 2009). Recentemente, uma sexta mini teoria adentrou a Teoria da Autodeterminação, trata-se da Teoria da Motivação de Pertencimento (TMP) que postula que as interações com as pessoas próximas, amigos e parceiros são essenciais para adaptação e bem-estar.

Em suma, a Teoria da Autodeterminação é considerada uma teoria psicológica organísmica, assumindo que as pessoas possuem tendências essenciais e profundamente voltadas ao crescimento e desenvolvimento psicológico. Estas tendências requerem ser alimentadas e mantidas com elementos conceitualizados pela TAD como as necessidades psicológicas básicas e universais (autonomia, competência e vínculo), que precisam ser satisfeitas para que a motivação humana aconteça. Quando essas três necessidades são satisfeitas e mantidas, as pessoas experimentam mais vitalidade, automotivação e bem-estar. Caso contrário, a frustração de alguma dessas necessidades diminui a automotivação e aumenta o mal-estar. Esta natureza ativa do ser humano é evidenciada no fenômeno da motivação intrínseca, uma tendência natural, manifestada desde o nascimento, para buscar desafios, novidades e oportunidades para aprender, evidente também no fenômeno de internalização e a propensão a integrar práticas e valores sociais que os cercam (RYAN, 2009).

No presente estudo, focaliza-se a motivação de professores para o trabalho. Faz-se interessante apresentar e conceituar as seis minis teorias que integram a Teoria da Autodeterminação, para uma visão global dessa macro teoria.

2.1 TEORIA DA AVALIAÇÃO COGNITIVA (TAC)

A Teoria da Avaliação Cognitiva descreve como os contextos sociais e a interação interpessoal facilitam ou prejudicam a motivação intrínseca (DECI; RYAN, 2000). Essa mini teoria foi primeiramente introduzida por Deci e Ryan (1985), com o objetivo de especificar fatores que explicam a variabilidade na motivação intrínseca, e como os eventos externos (recompensas, elogios, supervisões, pressões) afetam a motivação intrínseca, podendo favorecer ou prejudicar essa motivação (RYAN; DECI, 2000a; REEVE; DECI; RYAN, 2004; RYAN, 2009).

Uma atividade intrinsecamente motivada é definida como sendo algo que o sujeito faz para o seu próprio bem, por achar interessante, e se aplica para atividades como jogos, esportes, lazer, abstendo-se de quaisquer recompensas externas (RYAN, 2009). Do mesmo modo, para promover a motivação intrínseca são necessárias situações que facilitem a experiência do *locus* de causalidade interno, ou seja, o indivíduo precisa notar uma sensação de controle sobre a própria ação, da percepção de competência, e que focalizem a natureza dos contextos interpessoais e intrapessoais, que influenciam o significado funcional de um evento para a motivação intrínseca.

A Teoria da Avaliação Cognitiva propõe que os eventos externos possuem dois aspectos funcionais que influenciam a motivação intrínseca dos estudantes: um aspecto controlador que pressiona os estudantes para um resultado ou comportamento específico, e o aspecto informal que comunica sobre a eficácia de modo não controlador. Ou seja, fatores tais como recompensas, prazos, *feedback* e pressão afetam sentimentos de autonomia e competência e, assim, aumentam ou enfraquecem a motivação intrínseca. Dessa forma, quando as recompensas externas são introduzidas em atividades intrinsecamente interessantes, as pessoas tendem a sentir-se controladas por essas recompensas e mudam o *locus* de causalidade do comportamento de interno para externo (REEVE; DECI; RYAN, 2004; RYAN, 2009).

A Teoria da Avaliação Cognitiva é uma mini teoria que tem como foco os determinantes da motivação intrínseca, considerando como elementos centrais dessa motivação a autodeterminação e a competência. De acordo com TAC, para estimular a motivação intrínseca, o indivíduo precisa sentir-se competente, percebendo-se capaz de realizar uma atividade proveniente de um comportamento

autodeterminado, na qual, tenha escolha de realizá-la livremente, satisfazendo as necessidades psicológicas básicas (RYAN; DECI, 2000a).

2.2 TEORIA DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS (TNPB)

A Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas tem como foco a natureza essencial das pessoas para a motivação intrínseca, para a motivação autônoma e para o desenvolvimento saudável. São apontadas três necessidades psicológicas básicas, universais e inatas: a experiência de autonomia, competência e o pertencimento. Entende-se que os seres humanos são movidos por essas necessidades, nutrientes essenciais para um relacionamento efetivo e saudável do homem com o ambiente, promotoras da sensação de bem-estar e do funcionamento do organismo (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

O conceito de necessidade refere-se aos nutrientes que devem ser adquiridos por uma entidade viva para manter seu crescimento, sua integridade e saúde (fisiológica e/ou psicológica). Quando as condições ambientais reconhecem e apoiam a satisfação dessas necessidades, as pessoas experimentam vitalidade, crescimento, automotivação e bem-estar, essenciais para um ótimo desenvolvimento e para a saúde psicológica. Caso contrário, se houver alguma frustração dessas necessidades, isto acarretará no aumento do mal-estar e diminuição da automotivação, conduzindo a alienação, a diminuição da motivação e do bem-estar. Sentimentos de autonomia, competência e pertencimento, são essenciais para o funcionamento ideal, em diversas culturas, sendo uma preocupação da estrutura profunda da psique humana, pois referem a tendências inatas e tempo de vida para alcançar a eficácia, a conectividade e a coerência (DECI; RYAN, 2008; REEVE; DECI; RYAN, 2004; RYAN; DECI, 2000c).

A necessidade de autonomia é um estado interno que demonstra a integração, a identificação pessoal e a organização própria das ações. Refere-se à experiência de liberdade e está vinculada ao desejo ou vontade pessoal de organizar a experiência e o próprio comportamento e integrá-los ao sentido do *self*, ou seja, possuir autodeterminação, autogoverno e autorregulação (DECI; RYAN, 2000). A necessidade de autonomia é considerada inata e essencial para o bom funcionamento humano, e vem sendo relacionada à motivação intrínseca, agindo de forma intencional com o objetivo de produzir alguma mudança, por vontade própria,

sem força de demandas externas. Portanto, o comportamento é autônomo ou autodeterminado quando os recursos internos (interesses, valores) guiam e permanecem alinhados ao comportamento. O *locus* de causalidade é interno, ou seja, o sujeito sente que ele é a causa do comportamento e age por vontade própria, sentindo a percepção de escolha e baixa pressão (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

A necessidade psicológica de competência já havia sido considerada por White (1959) com a ideia de motivação para eficácia (DECI; RYAN, 2000), definida como capacidade do organismo de interagir satisfatoriamente com seu meio, por meio da experiência de dominar uma tarefa desafiadora e o aumentar a competência dela resultante, culminando em emoções positivas, denominadas de sentimento de eficácia. Segundo Reeve; Deci e Ryan (2004) a competência é a necessidade de ser eficaz nas interações com o ambiente, na qual o comportamento origina-se quando os sujeitos buscam e persistem em desafios apropriados ao seu nível de desenvolvimento. Assim, para querer agir, uma pessoa precisa ter satisfeita essa necessidade básica, que envolve certo nível de eficácia e confiança, relacionados aos aspectos do seu contexto social. Quando as pessoas ao redor lhe dão um *feedback* positivo, sentimentos de competência podem ser aumentados e a motivação pode ser melhorada. Caso contrário, quando o *feedback* for negativo, sentimentos de competência são diminuídos, desencorajando e desengajando o sujeito. Assim, a necessidade de competência é prototipicamente manifestada em atividades intrinsecamente motivadas, impulsionando o cognitivo, o motor e o crescimento social (DECI; RYAN, 2000).

O pertencimento é a necessidade de relacionar-se ou de se sentir parte de um contexto, é a necessidade de estabelecer laços próximos e ligações seguras, refere-se ao desejo de se sentir conectado aos outros, sendo esta, uma necessidade fundamental. É uma tendência de estabelecer vínculo emocional com pessoas significativas, sentimento esse, favorável para aprendizagem, aceitação e superação de desafios cotidianos. Reeve; Deci e Ryan (2004) salientam que o pertencimento contribui positivamente para a internalização de valores e regulações assumidas por outras pessoas. De tal forma, a necessidade de pertencimento é importante para a motivação autônoma, pois os relacionamentos próximos facilitam essa motivação, ou seja, é mais propensa a florescer em contextos caracterizados por uma sensação de pertencimento segura. Em suma, a necessidade de pertencimento tem suas próprias formas específicas de se expressar, que são submetidas claramente a elaboração

contínua sobre a evolução biológica e cultural. Essas necessidades fornecem uma base motivacional para internalização, garantindo uma transmissão eficaz de conhecimento do grupo para o indivíduo e uma organização social mais coesa (DECI; RYAN, 2000).

Os indivíduos experimentam a satisfação dessas três necessidades psicológicas em diferentes contextos sociais e diversas culturas, resultando em diferentes graus de satisfação (RYAN; DECI, 2000c). Os autores postulam que existem importantes diferenças individuais que afetam o grau em que as pessoas vão experimentar a satisfação nos mais diversos contextos, considerando que para satisfazerem essas três necessidades, necessitam de apoio e suporte do ambiente. A presença de condições ambientais que permitam a satisfação destas necessidades básicas em situações imediatas ou na história de desenvolvimento das pessoas é, portanto, uma chave para exibirem vitalidade e saúde mental. Assim, o contexto social pode auxiliar ou prejudicar a tendência natural psicológica, incidindo sobre as suas percepções, seus comportamentos e sua motivação.

A saúde psicológica exige a satisfação de todas as três necessidades; uma ou duas não seria suficiente, pois, cada uma dessas necessidades desempenha um papel necessário no desenvolvimento ideal, de tal forma que ninguém pode ser impedido ou negligenciado sem consequências negativas. As três necessidades psicológicas são consideradas essenciais para a compreensão “do que” (ou seja, o conteúdo) e o “porquê” (o processo) de atividades de meta. O desenvolvimento psicológico e o bem-estar não podem ser alcançados sem abordar as necessidades que influenciam os processos reguladores e direcionam as pessoas para perseguirem os seus objetivos e o funcionamento eficaz (DECI; RYAN, 2000).

Em suma, Deci e Ryan (2000) propõem que essas três necessidades fundamentais devem levar o indivíduo a se auto organizar e regular o próprio comportamento (autonomia), a participar de desafios ideais e experiências de domínio no mundo físico e social (competência) e experimentar sentimentos de segurança e intimidade com os outros (pertencimento), orientando as pessoas em direção a formas mais competentes, vitais e socialmente integradas de comportamento.

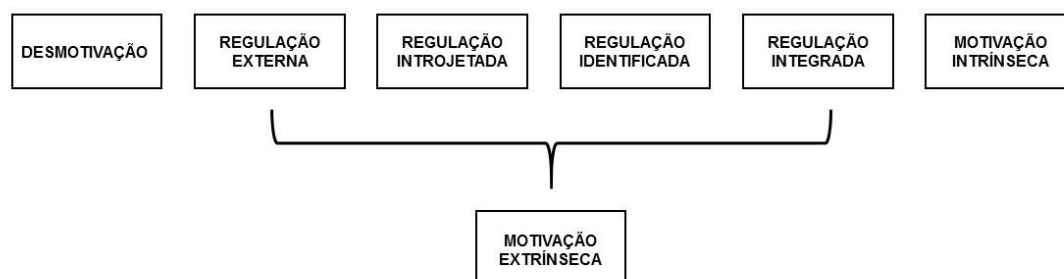
2.3 TEORIA DA INTEGRAÇÃO ORGANÍSMICA (TIO)

A Teoria da Integração Organísmica propõe a existência de tipos qualitativamente diferenciados de motivação extrínseca, com variação no nível de interiorização da regulação, e investiga como os seres humanos adquirem, internalizam e integram os processos motivacionais intrínsecos, explicando como a satisfação das necessidades se relaciona com a motivação extrínseca e com o desenvolvimento saudável (REEVE; DECI; RYAN, 2004). A internalização é um processo ativo e natural, a partir do qual as pessoas tentam transformar os valores que são socialmente aprovados em valores pessoais. Quando o processo de internalização ocorre de modo satisfatório, as pessoas vão se identificar com a importância da regulação social, assimilar os valores ao próprio sentido integrado de *self* e, portanto, aceitá-los totalmente como seus próprios, tornando-se mais integrados não só intrapsiquicamente, mas também socialmente (DECI; RYAN, 2000).

A TIO aborda o tema da motivação extrínseca nas suas várias formas, com suas propriedades, seus determinantes e consequências. Essa mini teoria propõe que as regulações externas podem ser internalizadas e se transformam em regulação internas, propondo que a motivação extrínseca pode se tornar uma motivação autodeterminada. A motivação extrínseca é a regulação de um comportamento que visa em direção a resultados extrínsecos ao próprio comportamento, ou seja, é um comportamento instrumental e envolve uma atividade intencional que pode ser regulada por diferentes processos. No entanto, de acordo com os pressupostos da TIO a motivação extrínseca é caracterizada como um processo *continuum* de desenvolvimento da internalização, caminhando de níveis menos autônomos como a simples regulação externa para níveis mais autônomos, como a regulação integrada (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

Existem formas distintas de motivação extrínseca, como sendo: regulação externa, introjeção, identificação e integração. O *continuum* de autodeterminação é apresentado na Figura 1, organizada pelos diferentes tipos de motivação, iniciando pela desmotivação, passando pelos quatro tipos de motivação extrínseca até chegar a motivação intrínseca (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

Figura 1 – O *continuum* da regulação do comportamento, como taxonomia da motivação humana.



Fonte: Adaptado de Ryan e Deci (2000a) e Reeve, Deci e Ryan (2004).

A explicação para a diferenciação da qualidade motivacional inicia-se pela desmotivação, caracterizada quando uma pessoa não sente impulso ou intenção para agir, ou seja, não possui atividade intencional, e pode estar presente porque o indivíduo não quer trabalhar ou porque não vê motivo para fazê-lo. Quando desmotivado, o comportamento de uma pessoa não tem intencionalidade e não possui um senso de causalidade pessoal, de tal modo, que a pessoa não valoriza uma atividade, não sente competência para fazê-la, ou não acredita que irá produzir um resultado desejado. Essa é o nível mais baixo de autodeterminação (RYAN; DECI, 2000a).

Em seguida, apresentam-se os tipos diferenciados de motivação extrínseca, que envolve atividade intencional, regulados por diferentes processos. A motivação extrínseca por regulação externa é o caso clássico da motivação extrínseca, o tipo menos autodeterminado da motivação extrínseca e a regulação menos autônoma. A pessoa se envolve em uma determinada atividade para obter uma recompensa ou evitar uma punição, ou seja, realiza a atividade por obrigação, pressão ou recompensa (REEVE; DECI; RYAN, 2004). Em suma, na regulação externa o comportamento acontece em função de contingências externas, é um comportamento cuja a intenção é ser recompensado ou evitar ser punido pelas consequências (DECI; RYAN, 2000, 2008).

A motivação extrínseca por regulação introjetada é levemente autônoma, envolve a ação por uma regulação internalizada (é algo que se tornou interno e o impulsiona para agir), mas não pessoalmente aceita, ou seja, com a regulação introjetada as pessoas são internamente controladas para fazer aquilo que deveria ser feito para manter a autoestima (afirmar seu autovalor) ou amenizar uma ameaça

a ela (evitar se sentir culpado). O comportamento mediado pela introjeção representam uma internalização parcial, pois os regulamentos estão na pessoa, mas não se tornou parte do conjunto integrado de motivações, cognições e afetos que contrituem o *self*. Como as normas introjetadas não foram assimiladas ao *self*, os comportamentos resultantes não são autodeterminados, portanto, são mais propensos de ser mantido ao longo do tempo, mas, ainda permanecem como uma regulação relativamente instável (DECI; RYAN, 2000; REEVE; DECI; RYAN, 2004).

A motivação extrínseca por regulação identificada é observada quando um indivíduo escolhe realizar um comportamento porque é congruente com os seus valores e objetivos próprios, em vez de submeter-se a pressões externa ou internas. É uma regulação parcialmente internalizada, um pouco mais autônoma, sendo uma forma de motivação extrínseca autodeterminada. As pessoas veem valor na regulação externa e transformam-na voluntariamente em uma regulação interna, aceitando-a como sua, internalizando os valores e a importância da atividade (DECI; RYAN, 2008; REEVE; DECI; RYAN, 2004).

A motivação extrínseca por regulação integrada é uma regulação totalmente autônoma, aproximando-se da motivação intrínseca em seu grau de autodeterminação, baseia-se na importância da atividade para valores e metas internalizadas pela pessoa. Ocorre quando a pessoa avalia e faz uma identificação coerente com outros aspectos do seu *self*. Sem a integração, a identificação ficaria separada e algo isolada dos outros valores, metas e necessidades pessoais. Essa regulação é a forma mais plena e completa de internalização da motivação extrínseca, pois não só envolve a identificação com a importância dos comportamentos, como também integra as identificações com outros aspectos ligados ao *self*. Neste caso, os valores externos são de tal modo endossados pelo *self* que a pessoa sente dificuldade de diferenciá-los dos pessoais (DECI; RYAN, 2000; REEVE; DECI; RYAN, 2004).

A Teoria da Integração Organísmica preocupa-se com os contextos sociais, que podem aumentar ou evitar a internalização, ou seja, a motivação é extrínseca porque os valores e demandas vem do ambiente externo. Para que ocorra a internalização são necessários suportes para a satisfação da necessidade de autonomia e de pertencimento. Quanto mais interiorizados os motivos para a ação mais autônoma a pessoa será em relação aos seus comportamentos. Em contraposição, de acordo com os autores Deci e Ryan (2000), o comportamento é

considerado controlado ou não autodeterminado, na medida em que as pessoas se sentem pressionadas a atender exigências externas.

A distinção central na TAD é entre a motivação autônoma que compreende tanto a motivação intrínseca e os tipos de motivação extrínseca autodeterminadas (Regulação Identificada e Regulação Integrada), e a motivação controlada que agrupa os tipos menos autônomos de motivação extrínseca (Regulação externa e Regulação Introjetada). Quando as pessoas experimentam a motivação autônoma, sentem vontade de defender suas ações, tendem a produzir maior saúde psicológica e melhor desempenho nas atividades, já na motivação controlada, as pessoas experimentam pressão para pensar, sentir ou comportar-se de forma particular (DECI; RYAN, 2008). Assim, a motivação autônoma se caracteriza por reunir os três componentes da autodeterminação: *locus* interno, liberdade psicológica e possibilidade de escolha.

A motivação autônoma é a base para o comportamento autodeterminado e acontece quando o processo de internalização é bem sucedido, de tal forma que os regulamentos externos são internalizados através dos processos de introjeção, identificação, ou integração. A Teoria da Autodeterminação propõe que as pessoas tendem a naturalmente internalizar os valores e regulamentos de seus grupos sociais, sendo esta uma tendência facilitada por sentimentos de pertencimento, para se socializar, assim como sentimento de competência no que se refere à regulação a ser internalizada (DECI; RYAN, 2000).

2.4 TEORIA DE ORIENTAÇÕES DE CAUSALIDADE (TOC)

As primeiras experiências sociais das pessoas podem influenciar o desenvolvimento de sua orientação de causalidade, de tal forma que as pessoas variam em termos de como elas são orientadas para serem autônomas e autorreguladas ou serem reguladas pelo ambiente, isto é, controladas (GAGNE, 2003). A Teoria de Orientação de Causalidade prevê três orientações: (1) Orientação autônoma, que envolve regular o comportamento com base em interesses e valores auto-referenciados e resulta na satisfação contínua das três necessidades psicológicas básicas; (2) Orientação controlada, que envolve orientação para controles e direções sobre como devem se comportar e resulta em alguma satisfação da necessidade de pertencimento, mas frustração da necessidade de

autonomia; e a (3) Orientação impessoal que envolve indicadores de ineficácia e de não se comportar de forma intencional, resultando em uma frustração geral de todas as três necessidades psicológicas básicas (DECI; RYAN, 2000, 2008).

Deci e Ryan (2000) salientam que essas três orientações são representativas de tendências gerais em relação à motivação intrínseca e extrínseca, à regulação externa e introjetada, e à desmotivação e falta de ação intencional. A Teoria de Orientação de Causalidade explica como as diferenças individuais de personalidade afetam a orientação das pessoas para regular seus comportamentos. Independente de quanto favorável é o contexto, diferenças de orientações de causalidade podem levar as pessoas a terem suas necessidades básicas diferencialmente satisfeitas, porque pessoas com diferentes orientações de causalidade podem perceber o mesmo contexto de forma distinta e, assim, desencadear reações desiguais durante as interações interpessoais (GAGNE, 2003).

A Teoria de Orientação de Causalidade ocupa-se com orientações duradouras de personalidade as quais correlacionam-se com a qualidade da motivação dos estudantes e para o seu funcionamento em sala de aula. Por exemplo, uma pessoa com orientação para a autonomia busca tarefas e interações que sejam coerentes com suas características. Em contrapartida, orientação para o controle predispõe a busca de situações que indiquem caminhos e que direcionem as ações. Desse modo, a TOC descreve diferenças individuais nas orientações pessoais e procura compreender e explicar as forças motivacionais relacionadas com o comportamento (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

2.5 TEORIA DE CONTEÚDO DE METAS (TCM)

As metas de vida, ou metas de longo prazo que as pessoas usam para guiar suas atividades, variam consideravelmente e são influenciadas por fatores pessoais e ambientais. Deci e Ryan (2000) enfatizam que na TAD, no núcleo do processo de definição de metas, estão as necessidades básicas das pessoas e o nível de satisfação dessas necessidades afeta as metas de vida mantidas para si próprias. As pessoas que tem sido relativamente bem sucedidas em alcançar a satisfação das necessidades definem metas com base em seus interesses e valores.

Quando o ser humano experimenta repentinamente a frustração, por exemplo, quando tem sido consistentemente incapaz de encontrar o amor ou tem

sido repetidamente criticado por sua incompetência, tendem a se defender contra essas experiências e busca compensação por meio do desenvolvimento de necessidades substitutas. A Teoria de Conteúdos de Metas explica que as metas extrínsecas não satisfazem as necessidades psicológicas básicas, apenas propicia o alcance de objetivos extrínsecos, como a fama, os bens materiais ou a imagem pessoal, não promovendo o desenvolvimento saudável e bem-estar, mesmo quando as pessoas são bem sucedidas (DECI; RYAN, 2000; RYAN, 2009).

Os objetivos de vida que as pessoas almejam alcançar foram classificados em duas categorias gerais, denominadas de aspirações intrínsecas e aspirações extrínsecas, na qual o indivíduo precisa identificar o 'porquê' e o 'para quê' da atividade proposta. As aspirações intrínsecas são aquelas que estão satisfazendo as três necessidades psicológicas básicas e refletem tendências de crescimento básico das pessoas, incluem os objetivos de vida como filhos, contribuição com meio social, saúde, aprendizagem e desenvolvimento pessoal. As aspirações extrínsecas são voltadas a obtenção da aprovação contingente e incluem metas como obtenção de riqueza, fama e atratividade (DECI; RYAN, 2000; DECI; RYAN, 2008; LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008).

Deci e Ryan (2008) entendem as metas fixadas como uma função da frustração das necessidades básicas por competência, autonomia e pertencimento, como exemplo: as pessoas tendem a adotar objetivos extrínsecos trarão resultados de valor externo, em vez de sentimentos internos, que resultarão em satisfação das necessidades. Dessa forma, as aspirações extrínsecas tendem a ser mais orientadas em direção a comparações interpessoais, sendo um tipo de necessidade de substituição e compensação para a falta da verdadeira satisfação das necessidades psicológicas básicas.

2.6 TEORIA DA MOTIVAÇÃO DE PERTENCIMENTO (TMP)

Na página eletrônica da Teoria da Autodeterminação, mantida e atualizada por Deci e Ryan (www.selfdetermination.com) foi incluída no final de 2015 uma sexta mini teoria. No entanto, apenas um trecho descritivo fica disponível, não havendo referências de pesquisas empíricas ou outros suportes teóricos que a distingam da necessidade psicológica básica de pertencimento, já apresentada anteriormente.

O Pertencimento é uma das três necessidades psicológicas básicas, que se preocupa com o desenvolvimento e manutenção dos relacionamentos pessoais próximos, como amigos, parceiros românticos, grupos sociais. A Teoria da Motivação de Pertencimento é a sexta mini teoria, está preocupada com estes e outros relacionamentos, e postula que as interações são essenciais em certa quantidade, para a sua adaptação e bem-estar, pois as relações proporcionam a satisfação da necessidade de pertencimento. No entanto, a pesquisa mostra que não é só o pertencimento que necessita ser satisfeito em relacionamentos de alta qualidade, mas também a autonomia, e em menor grau, a necessidade competência precisam ser satisfatórias nos relacionamentos. De fato, as relações pessoais que possuem mais alta qualidade são aquelas em que cada parceiro apoia a autonomia, competência e necessidades de pertencimento do outro (DECI; RYAN, 2016).

2.7 PESQUISAS RELACIONADAS COM A MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO, NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

A motivação do professor é um fenômeno complexo e se constitui essencial à própria razão de ser professor. Neste tópico será apresentada uma revisão da literatura, no intuito de registrar o que vem sendo estudado acerca desse tema. As bases para a pesquisa foram o *Scientific Library OnLine* (SciELO), o Portal de Periódicos da Capes e o site oficial da Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (www.selfdetermination.com). “Motivação do professor (*Teacher Motivation*)” e “motivação para o trabalho (*Motivation to Work*)” foram as palavras chave usadas na busca.

O foco da revisão da produção internacional e nacional foram trabalhos que abordassem a motivação do professor para o trabalho, na perspectiva da Teoria da Autodeterminação. Durante a busca, encontramos trabalhos direcionados ao contexto do Esporte, Saúde, entre outros, todavia, essas pesquisas não foram incorporadas na presente revisão, por não se adequarem aos objetivos aqui propostos. Como no Brasil é escassa a produção científica que aborde essa temática, rastreamos produção científica sem preocupação em determinar um período, buscando trabalhos que contribuíssem de alguma maneira para a investigação. Na literatura internacional, foram selecionados os artigos publicados

nos últimos dez anos. A revisão é apresentada em ordem cronológica, iniciando-se pela revisão da literatura internacional, seguida da nacional.

2.7.1 Pesquisas Internacionais

Como parte dessa investigação, buscamos verificar a temática Motivação do professor para o trabalho nas pesquisas internacionais. Encontramos um grupo de pesquisadores canadenses, que desenvolveram e validaram em 2008 uma escala intitulada “*The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST)*” concebida para avaliar cinco constructos motivacionais em relação a seis tarefas de trabalho cotidiano do professor. Os autores objetivaram desenvolver itens para avaliar a motivação intrínseca, a motivação extrínseca por regulação identificada, regulação introjetada, regulação externa e a desmotivação do professor para a realização das tarefas específicas de seu trabalho (FERNET et al., 2008).

O estudo de Fernet et al. (2008) contou com a participação de 609 professores do Canadá, que responderam ao questionário. Foram apresentadas evidências de validade, revelando que o instrumento avalia a motivação do professor de forma multidimensional, medindo a motivação intrínseca, os três tipos de regulação da motivação extrínseca e a desmotivação para o trabalho. Esse instrumento avaliou as múltiplas tarefas do cotidiano do professor como: preparação de aulas, ensino, avaliação dos alunos, gestão de classe e tarefas administrativas, relevando ser instrumento eficaz para uso em pesquisas que busquem compreensão acerca dos processos motivacionais dos professores e o funcionamento para o trabalho, uma contribuição importante para as pesquisas educacionais (FERNET et al., 2008). Essa escala foi adaptada para o Brasil por Rudnik (2012), e será apresentada mais a frente, nas pesquisas nacionais.

Hanfstingl et al. (2010) investigaram se as necessidades psicológicas básicas e os aspectos da personalidade (autorregulação e autocontrole) estão relacionados com a motivação intrínseca do professor. Assim, aplicaram os pressupostos da TAD para investigar a motivação do professor, com ênfase na análise pessoal e ambiental dos preditores que promovem a motivação intrínseca dos professores voltados ao ensino. A amostra do estudo de levantamento foi composta por 136 classes do ensino secundário austríacos (ao todo, 2580 alunos) e seus professores. Os dados do estudo foram submetidos à análise de estatística

descritiva e a modelagem de equações estruturais, usada para testar as interrelações entre as necessidades básicas, a autorregulação e a motivação intrínseca para ensinar.

Hanfstingl et al. (2010) descobriram que as três necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e pertencimento) se correlacionaram positivamente com as variáveis autorregulação e autocontrole (avaliação de aspectos da personalidade), composta pela autodeterminação definida como o livre arbítrio para fazer as coisas, a automotivação positiva, que é entendida como a capacidade de promover a própria resistência e se acalmarem, que é a competência de abolir emoção para ser capaz de agir. Concluíram que a qualidade da motivação deve ser vista como uma função interdependente do indivíduo e de seu meio ambiente, e que a autorregulação serve como um mediador entre o apoio percebido das necessidades psicológicas básicas e a motivação intrínseca.

Randelović, Stojiljković e Milojević (2013) investigaram, por meio de um estudo correlacional a motivação e a síndrome de *Burnout* de uma amostra de 200 professores sérvios, objetivando compreender a satisfação das necessidades psicológicas básicas no trabalho e a presença da síndrome de *Burnout*. Utilizando três instrumentos de coleta de dados: uma escala de satisfação de necessidades psicológicas básicas no trabalho, um questionário de avaliação do funcionamento ego e um questionário de avaliação da presença de síndrome de *Burnout*. Os resultados apontaram para uma satisfação relativamente moderada de todas as necessidades psicológicas e no conjunto, os professores apresentam baixo preditores de *Burnout*, considerando assim que os professores cujas necessidades psicológicas são satisfeitas são menos suscetíveis a *Burnout*.

A motivação de professores relacionada com a síndrome de *Burnout*, foi novamente investigada, dessa vez por Bergher et al. (2014) que buscaram identificar perfis motivacionais de professores (motivação autônoma e controlada), associando esses perfis com diversas variáveis, como experiências de satisfação das necessidades, dimensões do estilo de ensino e *Burnout*. O estudo foi delineado no modelo transversal, com base nos relatórios de professores e um questionário *online*, pelos quais investigaram a motivação para ensinar, a satisfação das necessidades no trabalho, *Burnout* e apoio às necessidades dos alunos. Responderam a esses instrumentos 201 professores de educação física da Bélgica. Como resultado, os autores apontaram que o perfil motivacional ideal para o

professor em seu trabalho é caracterizado por altos níveis de motivação autônoma e baixos níveis de motivação controlada; os professores que apresentaram altos níveis de motivação controlada foram mais vulneráveis ao *Burnout*. Além disso, os autores descobriram que a motivação autônoma se relacionou negativamente com a síndrome de *Burnout*.

Outro estudo que colabora com a temática é o de Wilkesmann e Schmid (2014), que investigaram a motivação para o trabalho de um grupo composto por cerca de 2.000 professores do Ensino Superior na Alemanha. Estes atuavam em universidades de ciências aplicadas e responderam a dois questionários destinados a avaliar a motivação dos professores na perspectiva da Teoria da Autodeterminação e a percepção da satisfação das três necessidades básicas. Foram testados os fatores que se correlacionaram com a motivação intrínseca para ensinar, com a hipótese de que a atividade de ensino formal precisa ser intrinsecamente motivada para se manter.

Wilkesmann e Schmid (2014) descobriram que os professores participantes relataram motivação intrínseca para ensinar e a principal razão para se tornar um professor foi o ato de compartilhar conhecimento com os alunos. Na Alemanha, professores do Ensino Superior que atuam em universidades de ciências aplicadas e possuem um bom desempenho como pesquisadores recebem um bônus adicional ao seu salário. Nessa investigação, os autores descobriram que o fato desses professores receberem essa bonificação não gerou efeito na motivação intrínseca, ou seja, a motivação intrínseca para ensinar não foi prejudicada por recompensas externas, como sugeriu a TAD. Essa descoberta com professores do Ensino Superior que atuam na área de ciências aplicadas é particularmente interessante, pois, postula que prêmios para a qualidade de ensino aparentemente não prejudicaria a motivação intrínseca dos professores.

Os resultados da pesquisa de Wilkesmann e Schmid (2014) indicaram que receber um bônus adicional ao salário não influenciam significativamente a motivação intrínseca para o ensino. Os autores concluíram que as universidades deveriam promover uma cultura organizacional que apoiasse explicitamente o ensino, o que os autores denominaram de 'cultura de apoio docente'. Esta cultura inclui uma atualização das condições de trabalho voltada ao apoio do ensino em sala de aula, juntamente com uma estrutura que propicie ao desenvolvimento desse trabalho (salas de aula bem equipadas, apoio didático-pedagógico), por fim, os

autores salientaram a importância de se prosseguir investigando, a fim de fornecer evidências empíricas e aprofundar na investigação acerca dessa temática.

Em síntese, as pesquisas apresentadas mostraram que os professores que possuem relativamente satisfeitas as três necessidades psicológicas básicas têm um grau elevado de autodeterminação para o trabalho. A motivação autônoma também foi relacionada positivamente com a satisfação das três necessidades no trabalho (BERGHER et al., 2014; RANĐELOVIĆ; STOJILJKOVIĆ; MILOJEVIĆ, 2013). Fernet et al. (2008) ressaltaram que, dentro de cada tarefa de trabalho, observa-se um padrão de correlações entre os componentes motivacionais que é consistente com o contínuo proposto pela TAD.

Assim, se faz necessário, a partir desses achados, valorizar a importância de nutrir a motivação autônoma (em detrimento da controlada) nos professores. Embora as pesquisas sobre a motivação do professor ainda se encontrem em estágio inicial, a Teoria da Autodeterminação apresenta uma perspectiva promissora para pesquisas nessa temática.

2.7.2 Pesquisas Nacionais

No Brasil é escassa a produção de trabalhos que abordam o tema motivação do professor para o trabalho. Moreira (1997), preocupado com a temática da motivação do professor, buscou investigar essa dimensão que denominou de “esquecida”, apresentando o problema e analisando as teorias e pesquisas nesse campo, por meio de uma pesquisa interpretativa. O autor apontou como resultados que uma das maiores fontes de satisfação do professor tem sido o ato de ensinar, entretanto, outras fontes de satisfação podem ser destacadas, como as recompensas intrínsecas e extrínsecas. Sugere ainda que a qualidade do ensino e a satisfação no trabalho estão intimamente ligadas, e que para melhorar a qualidade do ensino é necessário entender as expectativas, motivos e interesses que levam os professores a se manterem em uma profissão em constante desvalorização (MOREIRA, 1997).

A satisfação no trabalho se destaca na literatura das ciências sociais devido à crença de que a satisfação nesse contexto afeta a produtividade do trabalhador, podendo trazer consequências para o bem-estar físico e emocional do indivíduo (MOREIRA, 1997). Observa-se que, por muito tempo, a motivação do

professor para o trabalho foi esquecida nos meios acadêmicos brasileiros. Moreira (1997) explica que esse tema é muito complexo para ser estudado teórica e metodologicamente, acrescido das diferentes óticas decorrentes de diversas formações, posições filosóficas, interação com o contexto e suas individualidades. Neste sentido, o autor conclui que há uma grande falta de pesquisas que abordam o assunto, ressaltando a importância de investigar o que sustenta os professores na profissão.

Um estudo proposto por Fernandes (2011) investigou a temática das crenças de gestores sobre ensino / aprendizagem de Língua Inglesa e sua possível influência na motivação do professor, buscando identificar as diferenças e semelhanças entre as crenças de gestores e as dos professores sobre ensino / aprendizagem, relacionando com a motivação do professor para ensinar Língua Inglesa. À luz de estudos sobre crenças e teorias motivacionais, entre elas a Teoria da Autodeterminação, a pesquisa foi caracterizada como qualitativa, de base etnográfica, na qual, quatro professores de Língua Inglesa participaram de entrevistas, grupos de discussão, responderam a um questionário e foram observados durante a coleta de dados. Os resultados revelam que os professores pesquisados eram motivados, apesar de não serem vistos assim por alguns dos gestores, que atribuíram a falta de motivação dos professores a fatores externos, revelando uma relação não linear entre a crença dos gestores e a motivação do professor para realizar seu trabalho. Outra descoberta foi que as crenças dos gestores não tiveram um grande impacto negativo sobre os professores, pois estes apresentaram motivação intrínseca alta e, por isso, apresentavam-se psicologicamente ajustados.

No mesmo ano, Cernev (2011) investigou, mediante uma abordagem quantitativa que utiliza como método o *survey* interseccional, a motivação de 162 professores de música que atuavam em escolas de educação básica na região Sul do Brasil. Sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação, elaborou e testou um instrumento, de avaliação da motivação de professores de música no ambiente educacional (Escala de Motivação do Professor de Música - EMPPM), verificando o tipo de motivação (autônoma ou controlada) relatado por esses professores, analisando a motivação com as variáveis de contextos e comparando-as com o tempo de atuação docente. Os resultados da pesquisa de Cernev (2011) indicaram que a EMPPM foi considerada confiável, coeficiente alfa de Cronbach alto; escores

estáveis; análise fatorial coerente com o modelo teórico proposto e válida, pois prediz a percepção de motivação autônoma e motivação controlada, ou seja, resultados consistentes com a TAD. Os dados revelaram que os professores de música apresentavam motivação autônoma para o ensino, estando relacionada com a vontade de escolha e satisfação pessoal, detectou-se que o tipo de instituição (público/privada) não teve relação com a qualidade da motivação dos professores. Na comparação com o ciclo de vida profissional, os resultados mostraram que os professores apresentaram um aumento da motivação autônoma ao longo dos anos, sendo esta, superior no final do tempo de atuação docente, em comparação com os professores em início de carreira.

Outra investigação na temática motivação do professor para o trabalho, foi desenvolvida por Rudnik (2012) que traduziu, adaptou e buscou evidências de validade para a versão brasileira de um instrumento, original canadense, chamado *The Work Tasks Motivation Scale for Teachers*. Este avalia a qualidade motivacional do professor para as tarefas do seu cotidiano como preparo de aulas, ensino e avaliações. A pesquisa, classificada como quantitativa, exploratória, descritiva, teve a participação de 500 professores que responderam à versão final do instrumento, denominado de Questionário de Avaliação da Qualidade Motivacional do Professor para Determinadas Tarefas (QAQMPDT). Os resultados da análise fatorial exploratória e de consistência interna dos itens das escalas indicaram propriedades psicométricas adequadas do instrumento.

Outra importante pesquisa que colabora com a investigação da motivação do professor, foi o de Viseu et al. (2015) que buscaram identificar documentos que relacionassem a motivação docente e variáveis individuais, organizacionais e atitudes laborais. A pesquisa não aborda a Teoria da Autodeterminação, porém, faz-se importante destacá-la por realizar um levantamento acerca da motivação de professores. A pesquisa foi pautada em estudos bibliométricos, utilizando a base de dados da *Web of Science* (WoS). Os autores levantaram entre os anos de 2000 a 2013 os trabalhos pertinentes ao tema e a área da psicologia. Foram encontrados e analisados 33 estudos que atenderam os critérios estabelecidos. Como conclusão, os autores destacam que 2012 foi o ano com mais publicações; a satisfação no trabalho foi o constructo mais estudado dentro da motivação de professores e que o inglês foi a língua dominante. Os autores finalizam salientando que é necessária maior ênfase em investigações que abordem esse tema.

Recentemente, Bellusci (2015) avaliou a qualidade motivacional de professores para o trabalho, de acordo com a Teoria da Autodeterminação e suas associações com a síndrome de *Burnout*, por meio de um estudo exploratório, que investigou uma amostra de 586 professores do ensino fundamental, médio e superior. Para investigar a motivação do professor, a autora elaborou e utilizou uma escala de avaliação adaptada da literatura da TAD, seguindo as categorias proposta por essa teoria. A síndrome de *Burnout* foi avaliada por meio de três dimensões: exaustão, realização e cinismo ou despersonalização.

Os resultados de Bellusci (2015) mostraram que os professores participantes relataram um forte senso de motivação autônoma para o ensino, seguindo de motivação controlada e desmotivação, juntamente com os elevados níveis de baixa realização profissional, exaustão emocional e despersonalização, que são componentes de *Burnout*. A pesquisa apontou que a maior parte dos professores participantes se mantém na profissão por motivação autônoma e poucos por motivação controlada, ou seja, por sentirem prazer em ensinar ou por perceberem a sua atividade importante para o aluno. Associando com o *Burnout*, os resultados demonstraram que a motivação autônoma se correlacionou de forma positiva com a realização e negativa para a exaustão e despersonalização, evidenciando que a dimensão exaustão emocional apareceu mais em mulheres, do que em homens. Na avaliação das dimensões despersonalização, exaustão emocional e baixa realização profissional os participantes com mais de 46 anos obtiveram as pontuações mais baixas, comparados com as demais faixas de idade. Em suma, esse dado apresentado pelo estudo aponta que os professores com mais idade parecem estar menos propensos ao *Burnout*, muito embora estejam sentindo baixa realização profissional.

Observa-se que a temática Motivação do Professor para o Trabalho tem despertado o interesse de pesquisadores. As pesquisas brasileiras mencionadas evidenciaram a percepção que o professor possui sobre sua própria autonomia, competência e senso de pertencimento, constando que os professores pesquisados possuíam satisfeitas essas três necessidades psicológicas, e, conseqüentemente, tinham sentimentos de bem-estar e satisfação pessoal. Evidenciou-se também que os professores autorrelataram motivação autônoma para o ensino, resultante da satisfação dessas três necessidades psicológicas básicas (BELLUSCI, 2015; CERNEV, 2011).

No capítulo a seguir, apresentaremos a Teoria da Atribuição de Causalidade, que se constitui como um referencial teórico adequado para investigar o olhar que o professor do Ensino Superior tem frente as hipóteses de sucesso e fracasso de seus alunos, seguido das pesquisas relacionadas com essa temática.

CAPÍTULO 3

TEORIA DA ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE

As pessoas que passam por um evento de sucesso ou de fracasso realizam uma atribuição causal, ou seja, buscam uma resposta para a pergunta: por que isso aconteceu? As ocorrências desse eventos são atribuídas a fatores causais (crença, percepção pessoal, julgamento, inferência), ao mesmo tempo que oferecem respostas racionalmente aceitáveis, com importantes funções psicológicas. A atribuição causal tem como função explicar e reduzir a surpresa e a sensação desagradável do resultado negativo, inesperado, e ajudar na consecução do objetivo para a próxima vez, ou seja, na reelaboração das ações adequadas para não repetir o fracasso novamente.

A Teoria da Atribuição de Causalidade (TAC) foi desenvolvida por vários autores, tendo como seu principal autor Bernard Weiner que, desde 1970, vem trabalhando na construção de uma teoria motivacional, com aplicações para a área da educação. Essa Teoria é uma concepção sobre motivação que tem se destacado na Psicologia Social e Educacional, apresentando forte base empírica. Weiner (1985, 2010) relata que sua investigação sobre a motivação se deve ao seu mentor John W. Atkinson, e às contribuições de Fritz Heider e Julian Rotter.

Durante cerca de meio século (1930 – 1970) John W. Atkinson participou na busca por uma “grande teoria” da motivação, formulando a teoria da motivação para realização, cujos princípios influenciaram a proposição de algumas das importantes abordagens contemporâneas. Atkinson (*apud* WEINER, 2010) apontou a existência de uma sequência motivacional que ocorre ao longo do tempo, afirmando que os comportamentos anteriormente recompensados serão repetidos, ao passo que os comportamentos que foram punidos serão evitados ou extintos. Assim, as recompensas e punições podem ter consequências motivacionais positivas ou negativas, dependendo das causas percebidas para a ocorrência desses resultados.

A primeira análise sistemática da estrutura causal foi proposta em 1958, por Fritz Heider, que introduziu a Teoria da Atribuição na psicologia, na qual, a ‘atribuição’ referia-se a um conjunto de temas, construções, ideias e abordagens para a psicologia, em vez de uma teoria integrada. Heider defendia que a ação humana possui um componente motivacional que é a intenção, e um componente

físico, que é a capacidade de realizar a ação, em que o núcleo de uma análise de atribuição é a causa de um evento ou o resultado, e as relações de causa e emoções estão no centro da atribuição, abordagem que estuda o afeto (WEINER, 1985, 2014). Mais tarde, Julian Rotter, em 1966, publicou uma pesquisa examinando um conceito denominado de “*Locus de controle*” e sua eventual designação como um traço, sendo o pioneiro a estudar a percepção dos indivíduos em relação ao controle dos eventos (WEINER, 2010).

A Teoria motivacional elaborada por Weiner (1979; 1985) constitui-se em uma das mais importantes abordagens para a compreensão da motivação no contexto escolar, destacando-se por se preocupar com as atribuições frente ao sucesso e ao fracasso do aluno e com suas consequências para sua vida escolar. Weiner (1979) desenvolveu inicialmente uma teoria da motivação, denominada Teoria Intrapessoal das Atribuições Causais, na qual, focalizava os pensamentos e emoções que as pessoas faziam por seu próprio resultado. Mais recentemente, o autor supracitado desenvolveu e formalizou a Teoria Interpessoal das Atribuições Causais, com foco na atribuição acerca de um determinado resultado, realizada por pessoas significativas na vida do aluno, como pais, colegas e professores. Essas duas teorias que constituem a Teoria da Atribuição de Causalidade serão apresentadas a seguir.

3.1 TEORIA INTRAPESSOAL DAS ATRIBUIÇÕES CAUSAIS

A Teoria da Atribuição tem como base a busca por entender porque um determinado evento aconteceu. Um sujeito procura compreender a causa de um evento principalmente quando ocorre um resultado inesperado. Por exemplo, uma pessoa que estudou e se dedicou muito para passar no vestibular e não foi aprovado. A tendência é que ela busque encontrar a causa para não ter passado nesse exame, já que este foi um resultado inesperado e, conhecendo o motivo da sua reprovação, poderá aumentar as chances de sucesso no futuro. Assim, Weiner (1979) focalizou inicialmente em sua teoria as atribuições escolares que os alunos realizavam por seus próprios resultados, denominando-a de Teoria Intrapessoal das Atribuições Causais.

São inúmeros os elementos para os quais um aluno pode atribuir seus sucessos e fracassos. Weiner (1985) considerou alguns fatores, tais como a própria

capacidade ou inteligência, esforço, facilidade ou dificuldade da tarefa, sorte. Dessa forma, as causas podem ser internas ou externas à pessoa, é a dimensão *lócus*. Podem ser estáveis ou instáveis, dimensão estabilidade. E podem estar ou não sob o controle da pessoa, dimensão controlabilidade. Causas controláveis, geram expectativas positivas, pois o aluno está no controle da situação. Sendo controlável, a causa não é estável. Por outro lado, quando a causa não está em seu controle, gera expectativa negativa em que o aluno não espera o resultado, porque não depende dele.

A Figura 2 classifica essas três dimensões:

Figura 2 – Causas de sucesso e de fracasso classificadas de acordo com as dimensões: *lócus* de causalidade, estabilidade/mutabilidade e controlabilidade.

LÓCUS DE CAUSALIDADE	Interno		Externo	
	Estável	Instável	Estável	Instável
ESTABILIDADE / MUTABILIDADE				
CONTROLABILIDADE	Controlável	Esforço habitual	Viés do professor	Ajuda eventual de outras pessoas
	Incontrolável	Aptidão Capacidade	Humor	Dificuldade da tarefa Sorte

Fonte: Adaptado de Weiner (1979).

Em situação escolar, o sucesso e o fracasso são atribuídos a causas: relacionadas com a capacidade (inteligência, aptidão, habilidades, conhecimentos), com o esforço ou falta dele, com outras pessoas (colegas, família, professor); com fatores fisiológicos (problemas de saúde, humor); com a dificuldade ou facilidade da tarefa e com a sorte. Um esquema de classificação foi desenvolvido para essas causas, dividido em três dimensões: *lócus* de causalidade - causa interna ou externa, estabilidade/mutabilidade - causa estável ou instável, e controlabilidade - causa controlável ou incontrolável. A interpretação que o sujeito faz sobre as causas de um evento, são mais importantes na determinação de um comportamento do que a causa em si (WEINER, 1985, 2014).

A dimensão *Lócus* de causalidade é definida como localização de uma causa, que pode ser percebida como residindo dentro ou fora da pessoa como, por exemplo de *lócus* de causalidade interno, o sucesso ou fracasso no esporte por causa da altura. Todas as causas podem ser caracterizadas como em um *continuum* ancorado em polos internos e externos, podendo haver divergência sobre como a causa é classificada no local. Por exemplo, pode-se ter sucesso ou fracasso em matemática devido à inteligência ou aptidão (*lócus* de causalidade interno) ou devido à sorte, ajuda do professor (*lócus* externo). A teoria da atribuição abraça a causalidade e presume-se que as emoções resultantes dependem de “como me parece” a situação. Em suma, uma análise de atribuição sugere que a relação entre a dificuldade da tarefa e o orgulho decorrente do resultado é mediada por crenças sobre o *lócus* de causalidade (WEINER, 2014).

A Estabilidade ou mutabilidade corresponde à causa que pode ser estável ou não estável, ao longo do tempo. Algumas causas são estáveis por permanecer no local. A característica causal da estabilidade desempenha um importante papel na expectativa de sucesso no futuro e assume-se ligada com as experiências emocionais de confiança, apreensão, esperança, desesperança e importância. Essa dimensão é ortogonal à dimensão *lócus* de causalidade, ou seja, existem causas consideradas internas e estáveis, como uma deficiência de aptidão, internas e estáveis (pouco esforço), externas e estáveis (mal professor) e externas e instáveis, como a falta de sorte, por exemplo (WEINER, 2014).

Na dimensão Controlabilidade ou Controle Causal, a causa pode estar ou não sobre o controle voluntário do indivíduo. Weiner (2014) salienta que a controlabilidade refere-se ao controle de responsabilidade da causa à alteração volitiva. O controle causal refere-se a aquilo que o agente pode mudar como, por exemplo, se esforçar mais, caso perceba que o fracasso foi devido à falta de esforço. Por outro lado, a incontrolabilidade refere-se a causas atribuídas que não são passíveis de alterações, não podem ser de outra forma como, por exemplo, falha no basquete por causa da baixa estatura, fracasso em matemática por falta de capacidade. Em suma, o controle causal está relacionado com o livre arbítrio, com a responsabilidade e com as emoções decorrentes.

As atribuições de causalidade afetam as expectativas, as emoções e a motivação dos estudantes, sendo que a estabilidade da causa determina as expectativas de sucesso ou de fracasso futuros; o *lócus* de causalidade influencia as

relações afetivas, a autoestima e as emoções sociais; e a controlabilidade exerce diversos efeitos sobre as expectativas, emoções e motivação do aluno (WEINER, 1985). Em síntese, a Teoria da Atribuição de causalidade postula que os estudantes atribuem seus resultados acadêmicos (de sucesso ou fracasso) a fatores como a capacidade / falta de capacidade, dificuldade/facilidade da tarefa, esforço / falta de esforço, sorte / falta de sorte, sendo as três dimensões das causas atribuídas vinculadas à motivação e às emoções resultantes

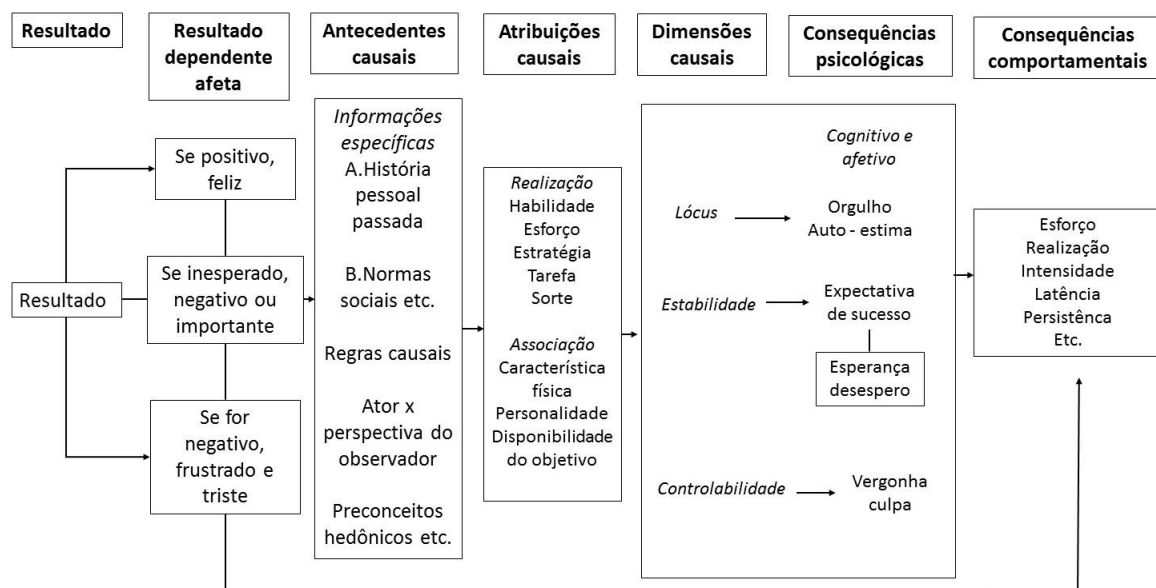
Weiner (1985) incorporou em sua teoria as expectativas, ou seja, conforme o aluno percebe a causa de seu sucesso ou fracasso, e suas dimensões inerentes, surgirá uma expectativa pessoal quanto ao futuro, que pode ser positiva ou negativa. Estas, por sua vez, poderão desmotivar o aluno para persistir ou renovar seus esforços, alimentando uma expectativa positiva para o futuro. Desta maneira, as expectativas são incrementadas após o sucesso quando as causas atribuídas são internas, estáveis e controláveis, como o esforço, ou mesmo não controláveis, como a capacidade. Caso contrário, as expectativas diminuem após uma situação de fracasso, especialmente se as causas atribuídas forem internas, estáveis e não controláveis, como a capacidade. Entretanto, caso o aluno atribua o fracasso à falta de esforço, poderá ver aumentadas as chances de ser bem sucedido no futuro, caso se empenhe mais na próxima oportunidade, por essa ser uma causa interna, instável e controlável.

Após uma situação de sucesso ou de fracasso, costumam surgir emoções. As emoções também são incorporadas nessa teoria, pois surgem, primeiro, em decorrência da própria experiência do evento, podendo ser positivas ou negativas: a pessoa experimentará satisfação e felicidade no caso de sucesso ou sentirá frustração, tristeza, infelicidade quando houver fracasso. Essas emoções exercem um papel motivacional por conduzirem os alunos a comportamentos específicos, podendo ser motivadoras ou desmotivadoras para realizar tarefas de aprendizagem. Porém, a Teoria proposta por Weiner (1979) considera que as emoções resultam das atribuições realizadas pelos próprios alunos em relação ao seu desempenho. Isto é, também as emoções são determinadas por pensamentos e crenças sobre a causalidade, sendo resultado das atribuições realizadas.

Das atribuições causais por sucesso ou fracasso dos alunos, decorre um conjunto de emoções diferenciadas, as quais influenciam as ações dos estudantes, como a persistência ou desistência, diante do resultado. Quando o aluno atribuir o

seu sucesso a causas internas, poderá experimentar emoções de orgulho e elevação da autoestima. Quando o fracasso for atribuído a causas internas não controláveis, o sentimento será de humilhação, se o mau rendimento for atribuído a fatores incontroláveis, sentirá irritação. A Figura 3 apresenta uma sequência temporal de um episódio motivacional, pode ser ilustrada como se segue da esquerda para a direita.

Figura 3 – Atribuição final, baseada na Teoria Intrapessoal da Atribuição de Causalidade



Fonte: Weiner (2010).

Em síntese, suponha-se que um aluno falhou em um exame importante. A experiência inicial após o fracasso é a infelicidade. Então, há uma busca por uma causalidade. Presumindo que esse aluno falhou também no exame passado, embora ele estude muito, enquanto outros colegas conseguiram ser aprovados, essas informações dão origem à crença de que o fracasso atual é devido à falta de aptidão (que é uma causa interna, estável e incontrolável), resultando na diminuição da autoestima, em baixa expectativa de sucesso futuro, com as emoções decorrentes de desesperança, impotência, vergonha e humilhação. A baixa expectativa (desesperança), acompanhada por estes efeitos negativos, poderá promover a decisão de abandonar a escola, por exemplo (WEINER, 2010).

Considere-se que outro estudante também fracassou nesse mesmo exame. Esse aluno também experimenta inicialmente a infelicidade, porém, ele foi

bem-sucedido no exame passado, e na noite antes do teste, ele estava em uma festa, ao invés de estar estudando. Seu fracasso atual, portanto, é atribuído ao esforço insuficiente, que é uma causa interna, instável e controlável que dá origem à manutenção de expectativa, com emoções de esperança, culpa e arrependimento, todos motivadores positivos. Portanto, a motivação aumentará e esse estudante se esforçará no futuro (WEINER, 2010).

Como já observado anteriormente, as atribuições influenciam as ações e condutas, ou seja, podem ter consequências motivacionais positivas ou negativas. Em síntese, na Teoria Intrapessoal das Atribuições Causais, o aluno atribui causas ao seu sucesso ou fracasso, buscando responder às perguntas “por que me saí bem?” ou “por que fracassei?”.

3.2 TEORIA INTERPESSOAL DAS ATRIBUIÇÕES CAUSAIS

Weiner (1994) havia usado anteriormente o conceito de motivação social, em oposição à motivação pessoal. Na elaboração da Teoria Interpessoal, a motivação social possui os mesmos elementos da Teoria Intrapessoal, no entanto, diz respeito a atribuições de pessoas acerca de eventos ocorridos com outros. O ambiente social inclui os colegas, professores e pais, que experimentam felicidade ou tristeza diante da *performance* dos outros, que daí exprimem raiva ou simpatia e que, no final, recompensam, punem, ajudam ou abandonam. Essas reações à *performance* dos outros estão incluídas no que o autor denominou de Teoria Interpessoal das Atribuições Causais.

A Teoria Interpessoal das Atribuições Causais foi formalizada recentemente por Weiner (2000) a qual focaliza os sentimentos e pensamentos que as pessoas possuem em relação ao sucesso e fracasso do outro, ou seja, as atribuições que outras pessoas realizam, como pais e professores, diante do desempenho de seus filhos ou alunos. Dessa forma, a Teoria Interpessoal das Atribuições Causais trata das atribuições e de sua influência na motivação e no desempenho social de outros integrantes, a partir da compreensão das reações de pais, professores, colegas frente ao desempenho do outro.

Weiner (2006) considerou a sala de aula como um microcosmo da realidade, sendo este, essencial para a compreensão das relações humanas. Nesse sentido, a Teoria Interpessoal das Atribuições Causais é importante para a

investigação de como os professores compreendem o desempenho acadêmico de seus alunos e como atribuem causas, gerando consequências para avaliações da qualidade das relações no ambiente da sala de aula, a aprendizagem, o desempenho acadêmico e a motivação, contribuindo assim, com a prática docente.

As características e a qualidade das relações interpessoais vêm sendo objeto de crescente interesse nos últimos anos e constitui uma referência importante para a investigação das relações de professores e alunos. No campo educacional, a Teoria Interpessoal das Atribuições Causais investiga como professores atribuem causas e compreendem o desempenho acadêmico de seus alunos, como os alunos percebem os desempenhos de seus pares e quais as consequências dessas avaliações para a qualidade das relações entre professor-aluno e aluno-aluno para a motivação, aprendizagem, desenvolvimento, desempenho acadêmico e prática docente (WEINER, 2000). Os pensamentos, sentimentos e reações são dirigidas ao outro ao notar que este teve um baixo ou um alto rendimento em uma determinada tarefa escolar.

A avaliação interpessoal é um julgamento moral em que percepções de responsabilidade mediam os resultados e as reações do indivíduo. De acordo com a Teoria Interpessoal das Atribuições Causais a sala de aula pode ser comparada com um tribunal, no qual o professor exerce o duplo papel de cientista, ao localizar as causas dos eventos observados em seus alunos, e de juiz, ao julgar quanto o aluno é moralmente responsável por suas eventuais transgressões. O professor, como observador, julgará se o aluno possui ou não controle sobre a causa de seu desempenho. A internalidade – externalidade, a estabilidade – instabilidade e a controlabilidade – incontrolabilidade das causas atribuídas definirão, também, na natureza dos julgamentos, reações e emoções dos avaliadores, favorecendo comportamentos de ajuda ou negligência, conforme a situação (WEINER, 2000).

A falha ou fracasso escolar pode ser atribuída à falta de esforço do aluno, causa esta sujeita a controle volitivo, sendo considerada uma causa controlável. Assim, o processo motivacional avança de uma decisão causal para uma inferência sobre a pessoa. Outra possibilidade é considerar que a falha é causada por falta de capacidade, concebida aqui como aptidão, é uma causa incontrolável, ou seja, não pode ser controlada volitivamente, então o estudante não é pessoalmente responsável pelo resultado (WEINER, 2000).

Os efeitos das atribuições interpessoais têm como base as emoções do professor, originadas de suas atribuições, ou seja, a emoção tem papel destacado por mediar o julgamento atribucional e os comportamentos. As inferências que os professores fazem sobre as causas de êxito ou fracasso de seus alunos podem ser comunicadas pelas expressões das emoções (que são as expressões visíveis do professor, como pena, simpatia, raiva), ou por meio do *feedback* que é uma informação que o professor fornece ao seu aluno, acerca de seu resultado em uma determinada atividade. Como uma forma de comunicação não verbal, a expressão das emoções por meio de simpatia ou de raiva, revelada em cada caso, serve como uma pista suficiente para o aluno inferir o julgamento atribucional do professor. O *feedback* do professor acerca do desempenho do aluno em uma determinada atividade é denominado positivo ou confirmatório, quando informa ao aluno que a tarefa foi cumprida e está correta; negativo quando aponta ao aluno o erro. Em qualquer dessas condições, essa comunicação pode conter aceno às causas que, na percepção do professor, lhes deram origem (BZUNECK; SALES, 2011). Em ambas modalidades a interpretação do aluno acarreta prováveis efeitos sobre sua motivação, como também, possíveis conflitos, gerando neles respostas emocionais (como orgulho, vergonha, humilhação) e expectativas quanto as realizações futuras.

A Figura 4 resume a sequência motivacional quando o fracasso é atribuído a um fator controlável (falta de esforço) e a um fator incontrolável (falta de capacidade) de forma semelhante:

Figura 4 – Atribuições interpessoais, consequências afetivas e comportamentais

<u>EVENTO</u>	<u>CAUSA ATRIBUÍDA</u>	<u>RESPONSABILIDADE</u>	<u>EMOÇÃO</u>	<u>COMPORTAMENTOS DO OBSERVADOR</u>
FRACASSO	Falta de esforço	Causa controlável	Irritação	Repreende, condena, pune, abandona...
FRACASSO	Falta de capacidade	Causa incontrolável	Simpatia, pena	Não reprende, nem condena. Presta ajuda...

Fonte: Weiner (2000).

Weiner (2000) ressalta que as causas atribuídas para um evento podem ser ou controláveis ou não controláveis. Assim, na primeira linha da Figura 4, o fracasso do aluno é atribuído pelo professor a falta de esforço desse aluno, que é

uma causa interna controlável por ele, porque depende da sua vontade. Como dependia de o aluno esforçar-se ou não, ele é responsável pelo evento de fracasso, isto é, as coisas poderiam ter acontecido de outro modo, se ele quisesse. Por conseguinte, o processo motivacional (no professor) faz o percurso que vai da atribuição causal até uma inferência acerca do aluno, como resultado, atribuir ao aluno a responsabilidade por um evento negativo dá origem a emoções como irritação ou raiva. É por isso que os pais ficam furiosos quando seu filho reprova por falta de estudar, assim como nós também ficamos indignados quando alguém usou nossa sala e deixou tudo em desordem e com sujeira. A emoção de raiva ou indignação, por sua vez, dá origem a respostas anti-sociais como punir, esbravejar, etc.

Considere a sequência do evento de fracasso em que a causa é atribuída à falta de capacidade, que é uma causa não controlável (segunda linha da Figura 4). Porque essa causa não pode ser volitivamente alterada, o estudante não é responsabilizado por fracassar. Se ele não é responsável, a emoção que surge no observador (pais ou professor) é de simpatia, ou pena. Por sua vez, a simpatia provoca comportamentos pró-sociais, como prestar ajuda. Observe-se, portanto, que pela Teoria Interpessoal das Atribuições Causais há um vínculo pensamento-emoção-ação, embora nesses casos a ênfase recaia sobre a dimensão de controlabilidade, sem que se considerem as dimensões de *locus* e da estabilidade causal (WEINER, 2000).

As atribuições de causalidade são transmitidas a partir das emoções e do *feedback*. A transmissão mediada pelas emoções, influenciam a motivação social e acadêmica, atuando como pontes entre as atribuições e o comportamento subsequente. É no *feedback* que poderão estar as causas atribuídas pelo professor ao desempenho positivo ou negativo do aluno. Em casos de mau desempenho, a atribuição causal comunicada pelo professor poderá ser adaptadora em termos motivacionais e levar o aluno a retomada de esforço, atribuindo o fracasso a causas controláveis. Porém, se a causa apontada acerca do mau desempenho for atribuída à incapacidade do aluno, que é estável e incontrolável, a atribuição será desadaptadora. Qualquer que seja a origem das atribuições interpessoais realizadas pelos professores, quando desadaptadoras, prejudicam a motivação dos alunos, sendo indicada a necessidade de alguma forma de orientação para os professores.

Observa-se, portanto, que o processo de atribuição de causalidade envolve um julgamento moral, valores e princípios éticos de um indivíduo. Assim, os professores são considerados agentes de atribuições interpessoais, e devem comunicar seus alunos acerca das suas atribuições, para que eles tenham conhecimento da raiz de seus fracassos, podendo assim, remover os impedimentos de êxito e alimentar a motivação, já que as causas serão vistas como controláveis (WEINER, 2006).

Weiner (2010) aponta que existe relação entre o grau de dificuldade da tarefa e o sentimento decorrente de sua conclusão. O sucesso em uma tarefa difícil é considerado incompatível com as normas sociais e, portanto, resulta em uma atribuição com *lócus* de causalidade interna e emoções de orgulho, entretanto, o sucesso em uma tarefa fácil, consistente com as normas sociais, originará uma atribuição com *lócus* de causalidade externo para o sucesso, resultando em baixo nível de orgulho. Em suma, quando o sucesso é atribuído a fatores internos dão origem ao orgulho, ao contrário de quando se realizam atribuições a fatores externos.

Weiner (2000) defende que, embora os dois sistemas motivacionais – o Intrapessoal e o Interpessoal – tenham sido discutidos de modo separado, na realidade eles são intimamente interligados e interativos. Por exemplo, quando um estudante reprova em um exame, o professor poderá atribuir essa reprovação à falta de inteligência, que é uma causa estável e não controlável. O professor comunicará, então, mensagens de simpatia, pena e compaixão para esse aluno, já que inteligência é algo imutável, reforçando no aluno a sua incompetência, gerando sentimentos de humilhação e vergonha. Entretanto, se o professor atribuir a reprovação de seu aluno à falta de esforço, então poderá comunicar raiva e irritação. A raiva e a irritação são sentimentos que sugerem que o outro é o responsável pelo fracasso, já que estava ao seu alcance. Essas emoções do professor serão captadas pelo aluno, que atribuirá sua dificuldade a falta de esforço próprio, uma causa controlável, gerando sentimento de culpa. Em suma, as duas teorias motivacionais se sobrepõem, influenciando os pensamentos, sentimentos e ações de um ator (aluno) e um observador (professor).

3.3 PESQUISAS RELACIONADAS COM AS ATRIBUIÇÕES INTERPESSOAIS DE PROFESSORES

As Atribuições Interpessoais que professores do Ensino Superior realizam diante do desempenho de seus alunos caracterizam um dos objetivos dessa investigação. Buscamos na literatura referente à Teoria Interpessoal das Atribuições Causais pesquisas que trouxessem como foco essa temática. As bases para a pesquisa foram o Scientific Library OnLine (SciELO) e o Portal de Periódicos da Capes. “Atribuição de causalidade” (*attributional causality*), “atribuição causal” (*causal attribution*) e “atribuição de professores” (*teachers attributions*) foram as palavras chave utilizadas na busca por material. A revisão de literatura para este objetivo, restringiu-se às pesquisas realizadas nos últimos cinco anos, com a finalidade de registrar o que as investigações mais recentes apresentam acerca dessa temática. Na sequência, apresentaremos os estudos internacionais e, em seguida, os nacionais, por ordem cronológica de publicação.

3.3.1 Pesquisas Internacionais

Ferreira, Bidarra e Raposo (2011) investigaram as atribuições causais do (In)sucesso Acadêmico no Ensino Superior, objetivando em seu estudo realizado em Portugal testar a existência de um padrão ego-defensivo para os processos de atribuição de estudantes do terceiro ano de diferentes licenciaturas, instituições de Ensino Superior Universitário e Politécnico e de professores, relativamente ao sucesso e ao insucesso acadêmico no Ensino Superior. Para isso, coletaram dados de 558 estudantes e 202 professores portugueses pertencentes a seis instituições de Ensino Superior, que responderam a um instrumento de avaliação das atribuições causais do sucesso e do insucesso acadêmico no Ensino Superior, elaborado para este fim, denominado de *Questionário de Atribuições Causais do Rendimento Acadêmico* (QACRA). Os autores identificaram nas respostas dos professores, um predomínio de causas associadas aos estudantes para as atribuições de sucesso e de insucesso acadêmico, independente do grupo de sujeitos da amostra.

Em relação à atribuição de professores, Ferreira, et al. (2011) descobriram que os professores que compuseram a amostra atribuíram o sucesso dos alunos aos professores e aos estudantes em uma proporção idêntica, atribuindo o insucesso aos estudantes em uma proporção superior à que atribuem a si

próprios. Deste modo, os professores atribuem com maior frequência o sucesso de seus alunos a quatro fatores causais: interesse/ motivação, competência científica do professor, método de estudo dos alunos e trabalho / esforço. Quanto ao insucesso, as atribuições realizadas pelos professores se classificam também em quatro principais fatores causais, de natureza situacional: formação dos alunos nos ciclos de ensino anteriores, métodos de estudo dos alunos, motivação e trabalho/ esforço. Constata-se, portanto, que o padrão ego-defensivo está presente nos professores.

Woodcock e Jiang (2013) investigaram até que ponto o conhecimento dos professores do ensino secundário a respeito da presença ou a ausência de dificuldade de aprendizagem influencia o *feedback* dado a um garoto hipotético, baseado em sua capacidade e no seu esforço, no grau de frustração e a simpatia sentida em relação ao menino e nas expectativas futuras. A partir desse estudo, os autores objetivaram aumentar a conscientização sobre a importância das crenças atribucionais em relação aos resultados de alunos com dificuldades de aprendizagem na China. A pesquisa examinou, por meio de um instrumento adaptado de Woodcock e Vialle (2010), as crenças atribucionais de 103 professores de escolas primárias e secundárias da China, em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem, em comparação com os estudantes que não possuíam dificuldade,

Como resultados, os pesquisadores Woodcock e Jiang (2013) descobriram que os professores chineses atribuem a falha dos alunos a causas instáveis e internas, em vez de internas e estáveis, o que seria atribuição adaptadora, pois os alunos com dificuldade de aprendizagem tenderiam a manter a autoestima e a motivação. Outra descoberta foi que os professores relataram sentir mais simpatia e possuir maior expectativa de fracasso futuro para os alunos com dificuldade de aprendizagem daqueles que não possuem dificuldade. Em suma, os resultados mostraram que os professores chineses diferiram pouco em suas crenças atribucionais entre os alunos que tinham dificuldade de aprendizagem e os que não possuíam dificuldade.

Em síntese, as pesquisas internacionais relativas às atribuições de causalidade de professores colaboram com nossa investigação ao nos trazer dados relevantes para esse trabalho, tais como, a existência de um padrão ego-defensivo nos professores e a atribuição da falha dos alunos a causas instáveis e internas.

São escassas publicações recentes que abordem essa perspectiva, o que demonstrou a relevância dessa temática, afirmando-se uma linha de pesquisa evidentemente promissora para a educação.

3.3.2 Pesquisas Nacionais

Na literatura nacional, encontramos Sales (2010) que investigou as causas que os professores de matemática atribuem para o fracasso de seus alunos, comparando-as com as percepções desses últimos, tanto em relação a si próprios, como em relação a comportamentos de seus professores. Participaram do estudo cinco professores de matemática e 407 de seus estudantes, matriculados em uma Escola Estadual de grande porte do norte do Paraná. A pesquisa foi caracterizada como sendo de natureza descritiva, exploratória e correlacional. Os dados foram coletados por meio de dois questionários: um para alunos e outro para os professores. Como resultados, a autora encontrou que os alunos que já reprovaram em matemática possuíam autopercepção negativa de capacidade mais alta do que aqueles que nunca reprovaram; as meninas e os meninos não repetentes perceberam mais positivamente seu professor de matemática do que os alunos que já reprovaram; os alunos que nunca enfrentaram reprovação também apresentaram-se mais motivados para a referida disciplina, comparados aos com história de reprovação. Os alunos que enfrentaram fracasso demonstraram percepção negativa de seu professor, mais que os que nunca fracassaram e, tanto os meninos, quanto as meninas repetentes relataram acreditar que seu professor possui expectativa negativa em relação a eles.

No que se refere à atribuição dos professores, no estudo de Sales (2010) estes atribuíram o fracasso de seus alunos principalmente à falta de motivação, falta de base anterior, falta de apoio da família e falta de estratégias por parte dos alunos. Todas essas causas são externas e incontroláveis. A autora ressalta ainda que se o professor acreditar que nada pode fazer pela motivação dos alunos e pela ausência de estratégias dos mesmos, o ciclo de fracasso se instala, ficando difícil de reverter o quadro.

Bzuneck e Sales (2011) que realizaram um levantamento bibliográfico acerca das Atribuições Interpessoais realizadas pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. A partir do estado da arte, dos autores concluíram

que as inferências dos professores sobre as causas de êxito ou mau rendimento de seus alunos, conforme a dimensão da causa a que tiver sido atribuída ao evento de realização acadêmica, trarão a eles emoções específicas sendo a atribuição causal feita pelo professor percebida pelo aluno na expressão das emoções ou nas verbalizações do feedback.

Bzuneck e Sales (2011) ressaltam que o aluno é sensível aos julgamentos e emoções expressas e, caso acolha a atribuição interpessoal, terá emoções e expectativas quanto a realizações futuras. No que se refere às crenças atribucionais dos professores, os autores concluíram que existem procedimentos com potencial de levar os professores a mudar, dentro de certos limites, suas crenças, quando se mostrarem desadaptadoras. Ressaltam que as atribuições comunicadas, alimentam a motivação do aluno em razão das expectativas apoiadas nas crenças sobre capacidade e controle.

O estudo de Kaulfuss e Boruchovith (2016) aborda a temática da atribuição causal para o sucesso e fracasso para ensinar e eficácia coletiva de professores, tendo como objetivo investigar essas duas variáveis e suas possíveis correlações. Nessa pesquisa, de natureza quantitativa, participaram 153 professores, atuantes em dois municípios do interior de São Paulo, denominados de “A” e “B”. Para a coleta de dados, utilizaram-se de dois instrumentos em formato de escala tipo Likert, sendo um para o levantamento das atribuições causais dos docentes em relação ao seu sucesso ou fracasso para ensinar e outro para identificação do seu nível de crença de eficácia coletiva.

Como resultado, Kaulfuss e Boruchovith (2016) apontaram que os professores que atuavam no município “A” tenderam a atribuir maior internalidade e estabilidade para o próprio fracasso, quando comparados com os do município “B”. Professores mais velhos atribuíram causas incontroláveis para o sucesso e aqueles com maior tempo de atuação atribuíram causas internas e instáveis para o sucesso. Outra descoberta foi que os docentes que atuavam no fundamental I tenderam a perceber as causas do seu sucesso como menos controláveis e estáveis, e mais internas, comparados com os professores do fundamental II, que atribuíram o fracasso a causas incontroláveis, externas e instáveis. Verificou-se ainda que houve correlação positiva entre crença de eficácia coletiva e os escores da avaliação de atribuições causais para o sucesso em termos das dimensões da causa como: controlabilidade, incontrolabilidade, internalidade, externalidade e instabilidade.

Quanto aos resultados da avaliação da crença de eficácia coletiva e da avaliação das atribuições causais para o fracasso, houve uma correlação negativa nas dimensões de controlabilidade, incontrolabilidade, internalidade, externalidade e instabilidade.

Em suma, as pesquisas relatadas indicaram que os professores tendem a atribuir o fracasso de seus alunos a causas externas e incontroláveis, e o sucesso é atribuído a causas incontroláveis, internas e instáveis. Salientando a relevância da Teoria Interpessoal das Atribuições Causais de Weiner (2010), podemos concluir que os resultados desses estudos contribuem para nossa investigação acerca das Atribuições Interpessoais de professores, em relação aos seus alunos. Na sequência, são apresentados os objetivos da presente pesquisa.

CAPÍTULO 4

OBJETIVOS

De acordo com as proposições apresentadas, o presente estudo teve como objetivo compreender aspectos contextuais da qualidade motivacional de professores do Ensino Superior para o trabalho. Mais especificadamente, propôs-se neste estudo:

- Adaptação e busca por evidências de validade das escalas utilizadas;
- Avaliar a qualidade motivacional de professores para o trabalho, as percepções de pertencimento no ambiente de trabalho e as atribuições interpessoais de professores em relação ao sucesso e fracasso de seus alunos;
- Relacionar a satisfação da necessidade de pertencimento e Atribuições Interpessoais de professores, em relação aos seus alunos, com a qualidade da motivação para o trabalho.

Para atingir os objetivos apresentados, a pesquisa pautou-se por metodologia específica, apresentada a seguir.

CAPÍTULO 5 METODOLOGIA

A pesquisa científica tem como objetivo produzir conhecimentos sobre um determinado fenômeno, experiência, fato, acontecimento ou problema (GAMBOA, 2011). É um processo formal e sistemático que tem como finalidade a descoberta de respostas para os questionamentos, por meio do emprego de procedimentos científicos.

O método é o caminho que a pesquisa precisa seguir para encontrar as respostas e alcançar o conhecimento, integrando a descrição das fontes, dos instrumentos e das técnicas para a coleta, organização, tratamento e análise das informações obtidas, visando a construção das respostas (GAMBOA, 2011). Assim, busca-se mostrar o caminho que a pesquisa irá trilhar, refletindo uma preocupação instrumental e zelando pelos procedimentos, ferramentas e técnicas.

Com o intuito de investigar a qualidade motivacional para o trabalho em professores que atuam no Ensino Superior, a presente pesquisa é de caráter exploratório, correlacional, apoiando-se em procedimentos estatísticos e interpretação de resultados a partir de referencial teórico que lhe dá suporte (GATTI, 2004). Seguindo a natureza deste tipo de investigação, a abordagem enfatiza a objetividade dos conhecimentos e a explicação dos fenômenos, permitindo um tratamento estatístico das variáveis (GAMBOA, 2003). Já o estudo exploratório é definido por Rampazzo (2005) como sendo uma observação não estruturada ou assistemática, isto porque recolhe e registra fatos da realidade sem que sejam necessários à utilização de meios técnicos especiais.

A Psicometria tem como preocupação central à construção e verificação de hipóteses científicas, e foi desenvolvida para medir aptidões humanas, utilizando estatísticas, sendo uma das formas de medida por teoria, que procura explicar o sentido que têm as respostas dadas pelos sujeitos a uma série de tarefas, denominadas de itens. O item, a afirmativa, é elaborada a partir do construto teórico o qual pretende medir, na qual, a medida não é destituída de erro, porém, é capaz de definir limites dentro dos reais valores que os atributos medidos se encontram (PASQUALI, 2003).

A escala *Likert* é uma escala psicométrica destinada a avaliar os objetivos propostos, medidos em uma escala de cinco pontos, variando de 1 “nenhuma

correspondência” a 5 “total correspondência”. A utilização da escala desenvolvida por Rensis Likert (GIL, 1999 apud SILVA, 2004), se justifica por permitir estabelecer uma escala numérica para a mensuração de dados intangíveis, partindo de uma avaliação de vários itens, na qual a resposta mais favorável recebe o valor mais alto da escala e a mais desfavorável recebe o valor mais baixo. Assim, a escala *likert* refere-se à avaliação, por parte do participante, acerca da correspondência entre a afirmativa do item e a sua percepção.

A opção pela utilização de questionários, ainda que limitada pela problemática do retorno incerto, da validade e confiabilidade, que também ocorre com entrevistas, é justificada pelas considerações de Richardson (1999, p. 205). Segundo esse pesquisador, o questionário permite obter informações de um grande número de pessoas, apresenta relativa uniformidade de informações, facilidade de tabulação dos dados e abrangência de amplas áreas geográficas em tempo relativamente curto.

Caracterizada a metodologia de pesquisa, os procedimentos éticos, a descrição dos instrumentos, dos procedimentos e análises realizadas seguem apresentados de forma detalhada.

5.1 PROCEDIMENTOS

5.1.1 Procedimentos Éticos

O projeto referente a esse estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP/UEL) da Universidade Estadual de Londrina no dia 16/03/2016, e considerado aprovado, após algumas correções, em 12/04/2016. O parecer encontra-se sob a seguinte numeração: Parecer Consubstanciado do CEP – Comitê de Ética em Pesquisa, registrado sob o número 1.489.560 de 12/04/2016 e o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número: 54254016.6.0000.5231.

Ressalta-se que foram cumpridos os procedimentos éticos durante todas as etapas da coleta de dados. Na primeira etapa da pesquisa, que foi o Estudo Piloto, na apresentação dos questionários foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B), a todos os professores que aceitaram participar do estudo inicial. No termo estava o título da pesquisa, objetivos, dados do

pesquisador e da instituição e os respectivos procedimentos. Além disso, foi esclarecido que a participação de todos seria livre, anônima e voluntária, não havendo benefício ou qualquer ônus financeiro aos participantes, assim como não existiria nenhum prejuízo aos que se recusarem a responder, havendo inclusive a possibilidade de desistir da pesquisa e solicitar a remoção de seus dados a qualquer momento.

Na segunda etapa, como a abordagem foi realizada por meio eletrônico, o professor só conseguiria prosseguir na pesquisa após assinar o TCLE com seu aceite e, mesmo após iniciar o preenchimento, o participante poderia fechar o formulário e desistir de responder a qualquer instante. Foi exposto também aos participantes que o acesso ao conteúdo das respostas seria limitado e sob responsabilidade dos pesquisadores envolvidos na pesquisa, que os resultados obtidos com a pesquisa seriam divulgados de forma ética, em revistas e eventos científicos, contribuindo com os estudos que envolvem a motivação de professores.

5.1.2 Procedimentos de Coleta de Dados

Inicialmente foi realizado um Estudo Piloto, com a finalidade de melhorar os instrumentos na fase que antecede a investigação em si. Esta primeira etapa da pesquisa contou com a participação de 21 professores que atuavam nos diferentes níveis de ensino (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio) e que responderam os formulários impressos contendo o TCLC, as questões para levantamento do perfil dos participantes, o questionário de Motivação do Professor para o Trabalho (EMPT), da Satisfação da Necessidade de Pertencimento (ESNP) e Atribuições Interpessoais de Professores (EAIPES). No verso de cada folha, havia um formulário para a inserção de possíveis dúvidas ou sugestões, caso o participante sentisse alguma dificuldade na compreensão, no vocabulário, ou percebesse que alguma questão não estava clara, entre outras possibilidades.

O estudo piloto revelou a não necessidade de alterações substanciais nos questionários, sendo alterada apenas a questão 12 “Se eu não lecionar, vou me dar mal ” para “Caso eu não lecione, serei prejudicado”. Após a aplicação do estudo piloto e da adaptação do vocabulário, a pesquisa foi inteiramente adaptada para o formato *on-line*, por meio da ferramenta *Google Drive*. Em seguida, foi disseminado o *link* da pesquisa por meio de *e-mails*.

A participação dos professores ocorreu gradativamente, disseminando o *link* da pesquisa via *e-mail*. Os dados utilizados nesse estudo foram obtidos por meio dos questionários respondidos entre os dias 20/04/2016 e 06/07/2016.

5.2 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram selecionados por amostra de conveniência e totalizaram 510 professores que atuavam no Ensino Superior. A abordagem ocorreu por meio eletrônico, na qual, os *e-mails* enviados continham um texto explicativo sobre a importância da pesquisa, os objetivos, o número da aprovação pelo Comitê de Ética, o currículo *Lattes* das pesquisadoras e o *link* de acesso do questionário a ser respondido (Apêndice A). Também pedimos para os professores que enviassem para a sua lista de contatos, disseminando o *link* e ajudando-nos a atingir um grande número de participantes.

Dentre os professores que responderam os questionários, 257 (50,39%) eram mulheres e 252 homens (49,41%). Um participante não respondeu às informações sobre as variáveis pessoais, representando 0,19% da amostra.

As idades dos participantes variaram entre 25 e 73 anos, divididas em sete faixas: 3 professores compreendidos na faixa etária de 20 a 25 anos; 33 de 26 a 30 anos; 66 de 31 a 35 anos; 95 de 36 a 40 anos; 74 de 41 a 45 anos; 80, de 46 a 50 anos e 158 professores com idade acima de 51 anos, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - Frequência de Participante por Idade Cronológica

Faixa Etária	Frequência Simples	Frequência Relativa	Frequência Acumulada
20a - 25a	3	0,5%	0,58%
26a - 30a	33	6,47%	7,05%
31a - 35a	66	12,94%	20%
36a - 40a	95	18,62%	38,62%
41a - 45a	74	14,50%	53,13%
46a - 50a	80	15,68%	68,82%
Acima de 51a	158	30,98%	99,80%
Não respondeu	1	0,19%	100%

Fonte: A autora

Os 510 participantes, também responderam acerca de sua área de conhecimento, de acordo com a classificação da Capes, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 - Área do conhecimento que atua

Área do conhecimento	Frequência Simples	Frequência Relativa	Frequência Acumulada
Ciências exatas e da terra	87	17,05%	17,05%
Ciências biológicas	57	11,17%	28,23%
Engenharias	38	7,45%	35,68%
Ciências da saúde	99	19,41%	55,09%
Ciências agrárias	27	5,29%	60,39%
Ciências sociais aplicadas	76	14,90%	75,29%
Ciências humanas	105	20,58%	95,88%
Linguísticas, letras e artes	20	3,92%	99,80%
Não respondeu	1	0,19%	100%

Fonte: A autora

Outra informação coletada que nos ajuda a caracterizar essa amostra é a formação acadêmica do professor, como apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 - Formação acadêmica dos participantes

Formação Acadêmica	Frequência Simples	Frequência Relativa	Frequência Acumulada
Pós graduação <i>lato sensu</i>	17	3,33%	3,33%
Metrado	98	19,21%	22,54%
Doutorado	223	43,72%	66,27%
Pós - doutorado	171	33,52%	99,80%
Não respondeu	1	0,19%	100%

Fonte: A autora

Os 510 participantes, também responderam qual é o tipo de instituição que atua (pública, privada ou comunitária) e o tempo que está atuando no Ensino Superior, conforme a Tabela 4 e 5.

Tabela 4 - Tipo de instituição que atua

Tipo de instituição que atua	Frequência Simples	Frequência Relativa	Frequência Acumulada
Pública	329	64,50%	64,50%
Privado	149	29,21%	93,72%
Comunitária	31	6,07%	99,80%
Não respondeu	1	0,19%	100%

Fonte: A autora

Do total de participantes, 329 professores atuavam na rede pública de ensino; 149 em instituições privadas e 31 professores em instituições comunitárias, caracterizadas por serem criadas pela sociedade civil e poder público local, sem fins lucrativos e com gestão democrática e participativa.

O tempo de experiência no magistério dos participantes foi organizado em 8 grupos, sendo que 15 professores possuíam menos de 1 ano de experiência na profissão; 104 participantes de 1 a 5 anos de experiência; 123 entre 6 e 10 anos; 76, de 11 a 15 anos; 80, de 16 a 20 anos; 57 de 21 a 25 anos de magistério; 26 participantes de 26 a 30 anos; 28 acima de 31 anos de experiência na função e 1 não respondeu, como já relatado anteriormente.

Tabela 5 - Tempo de experiência no Ensino Superior

Tempo de experiência no ensino superior	Frequência Simples	Frequência Relativa	Frequência Acumulada
Menos de 1a	15	2,94%	2,94%
1a - 5a	104	20,39%	23,33%
6a - 10a	123	24,11%	47,45%
11a - 15a	76	14,90%	62,35%
16a - 20a	80	15,68%	78,03%
21a - 25a	57	11,17%	89,21%
26a - 30a	26	5,09%	94,31%
Acima de 31a	28	5,49%	99,80%
Não respondeu	1	0,19%	100%

Fonte: A autora

Depois de caracterizar os participantes que compuseram a amostra, os instrumentos para coleta de dados seguem, detalhadamente em sequência.

5.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Neste estudo, foram utilizados: um questionário destinado a levantar o perfil dos participantes, uma Escala da Avaliação da Qualidade Motivacional; uma Escala de Avaliação da Satisfação da Necessidade de Pertencimento e uma escala de avaliação da Atribuição Interpessoal, elaborada com base na Teoria da Atribuição Interpessoal. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados, serão explicados detalhadamente a seguir, apresentando também os resultados da Análise Fatorial Exploratória e da Consistência Interna dos Itens na busca da Evidência de Validade das três escalas utilizadas.

5.3.1 Levantamento do Perfil dos Participantes

Os professores que participaram da pesquisa, responderam inicialmente ao questionário destinado ao levantamento do perfil dos participantes (Apêndice C), com questões de identificação (sexo, idade, titulação acadêmica, área do conhecimento em que atua, tempo de atuação no Ensino Superior, instituição que atua etc.), que compuseram o perfil do professor e identificaram as características pessoais dos participantes dessa amostra, como já relatado anteriormente. Na sequência, foram apresentados outros três questionários de autorrelato em escala *Likert* que foram adaptados de instrumentos já disponíveis na literatura e utilizados para atender aos objetivos dessa pesquisa.

5.3.2 EMPT – Escala da Motivação do Professor para o Trabalho

O questionário Motivação do Professor para o Trabalho (EMPT), foi uma adaptação do instrumento canadense “*The Work Tasks Motivation Scale for Teachers*” (WTMST) elaborado por Fernet et al. (2008). A validação inicial do WTMST forneceu suportes para avaliar a motivação de professores voltada para tarefas específicas de seu trabalho, tendo assim, uma escala com boa validade de construto e consistência interna. Esse instrumento foi adaptado e validado no Brasil

por Rudnik (2012) que considerou como sendo uma escala com propriedades psicométricas adequadas para a realidade brasileira. Outros pesquisadores também utilizaram essa escala em suas pesquisas, como Wilkesman e Schmid (2014) e Bellusci (2015). Destacadas a validade e confiabilidade da escala a ser utilizada, adaptamos esse instrumento, para atender as necessidades da presente investigação (Apêndice D).

Nesse sentido, o questionário destinado a avaliar a motivação de professores para o trabalho, segundo as categorias propostas pela Teoria da Autodeterminação, está configurado em escala *Likert* de cinco pontos (sendo 1 nenhuma correspondência e 5 total correspondência), com escore mínimo de 26 e máximo de 130. Após a questão inicial “Por que você trabalha no magistério?”, seguem 26 afirmativas, as quais correspondem a tipos qualitativamente diferenciados de motivação. Como exemplo a afirmativa número 1: “Porque meu contrato de trabalho exige que eu continue lecionando.” Uma importante informação a ser levantada refere-se à validade e à consistência das medidas empregadas. Serão apresentados, a seguir, os resultados da Análise Fatorial e da Consistência Interna dos itens.

Mediante Análise Fatorial, Método de Análise dos Componentes Principais, foram indicados 26 fatores, correspondentes ao número de questões contidas no instrumento. Surgiram 7 fatores com valor próprio acima de 1, que explicaram parte da variabilidade total dos dados, como está demonstrado na Tabela 6.

Tabela 6 – Resumo da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos Componentes Principais, aplicada aos itens da EMPT

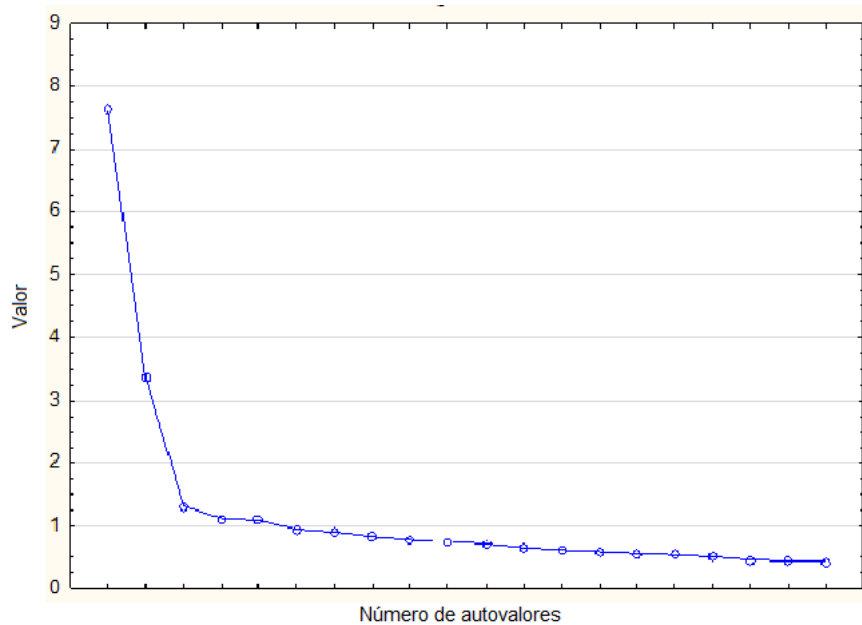
Valor	Valor Próprio	% Variância Total	Autovalor Acumulativo	% Acumulada
1	4,77	20,78	4,77	20,78
2	2,96	12,90	7,74	33,68
3	2,15	9,35	9,89	43,03
4	1,69	7,35	11,59	50,39
5	1,47	6,39	13,06	56,78
6	1,14	4,95	14,20	61,74
7	1,00	4,35	15,20	66,10

Fonte: A autora.

Na Tabela 6 estão apresentados os sete fatores resultantes da análise, com valor próprio (*eigenvalue*) maior que 1. Entretanto, optou-se por considerar os quatro primeiros fatores com autovalores acima de 1 cujo agrupamento dos itens correspondia a proposição teórica e que, juntos, explicaram 50,39% da variância total dos dados.

O mapa de autovalores (Figura 5) representa os valores próprios e os componentes principais, sendo cada inclinação da reta o ponto de rotação de cada fator encontrado.

Figura 5 – Mapa de autovalores EMPT



Fonte: A autora.

Na Tabela 7 estão alocados, em cada fator encontrado, os itens de cada subescala de avaliação dos tipos de motivação com suas respectivas cargas fatoriais e o alfa de Cronbach encontrado para cada conjunto de itens.

Tabela 7 – Locação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos quatro fatores

Item	Afirmativa	F1 $\alpha = 0,90$	F2 $\alpha = 0,77$	F3 $\alpha = 0,77$	F4 $\alpha = 0,72$
2	Porque eu tenho muito prazer em ensinar.	0,89			
9	Sinto-me realizado(a) quando estou ensinando.	0,88			
14	Porque durante as aulas eu fico em um agradável estado de empolgação.	0,90			
16	Porque eu acho a tarefa de ensinar interessante.	0,89			
18	Porque é gostoso ensinar.	0,88			
19	Porque, ensinando, me sinto realizado(a) profissionalmente.	0,88			
20	Porque para mim a tarefa de ensinar tem importância pessoal.	0,89			
22	Porque vejo meu trabalho como importante para meus alunos.	0,89			
24	Porque considero pessoalmente importante a tarefa de ensinar.	0,88			
6	Porque esse é o meu trabalho e eu me sentiria culpado(a) se eu não o fizesse.		0,69		
10	Poderia decepcionar as pessoas caso não o fizesse.		0,71		
12	Se eu não lecionar, vou me dar mal.		0,71		
13	Caso não o fizesse ficaria envergonhado(a).		0,70		
15	Porque lecionando eu me mantenho no emprego.		0,72		
1	Porque meu contrato de trabalho exige que eu continue lecionando.			0,59	
4	Porque sou pago para isso.			0,59	
5	Porque a escola me obriga a lecionar.			0,58	
15	Porque lecionando eu me mantenho no emprego.			0,60	
3	Eu não sei, algumas vezes eu não sei porque ainda sou professor(a).				0,64
7	Eu não me sinto bem ensinando como professor(a).				0,73
11	Não sei porquê, eu não me sinto bem como professor.				0,68
17	Ensinar significa pouco para mim, porque não vejo como o ensino pode contribuir para com meus alunos.				0,71
23	Se eu pudesse, deixaria essa profissão.				0,63
25	Eu não sei porque ainda sou professor(a), porque são insuportáveis as condições dessa profissão.				0,66

Fonte: A autora.

Conforme demonstrado na Tabela 7, no Fator 1 agruparam-se 9 itens com carga fatorial entre 0,88 e 0,90, cujo conteúdo indicou razões autônomas para trabalhar. Teoricamente, vinculam-se ao construto motivação intrínseca e motivação extrínseca por regulação identificada. Assim, o Fator 1 será denominado motivação autônoma. Os itens agrupados apresentaram consistência interna, medida pelo alfa de Cronbach de 0,90.

No Fator 2 aglutinaram-se itens com carga fatorial entre 0,69 e 0,72, sendo o seu conteúdo relacionado com razões introjetadas para o trabalho, portanto, motivação extrínseca por regulação introjetada. A questão 8 (“Pela sensação de dever cumprido”) teoricamente foi elaborada para avaliar a motivação autônoma, mas carregou no Fator 2, o qual, de acordo com a teoria, os itens agrupados correspondem a conceitos diferentes daquele que norteou a construção do item. Outro indicador para a sua retirada foi na avaliação do alfa de Cronbach que aumentou de 0,75 para 0,77 com a exclusão da questão 8. Assim, o Fator 2 com 5 itens é denominado de Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada.

Em torno do Fator 3 agruparam-se itens com carga fatorial entre 0,58 e 0,60, cujo o conteúdo refere-se ao trabalho do professor como instrumento para a obtenção de recompensas externas, como o cumprimento de obrigações para receber salário e se manter no emprego. O Alfa de Cronbach melhorou de 0,68 para 0,77 com a retirada da questão 26 (“Porque o ensino me dá acesso ao exercício de outras atividades como pesquisa, extensão, administração”) a qual foi elaborada para avaliar a regulação identificada e autônoma. Pela Teoria da Autodeterminação os 4 itens do Fator 3 correspondem a motivação extrínseca por regulação externa.

Em torno do Fator 4, aglutinaram-se 6 itens que expressam a ausência de intenção e a falta de sentido para trabalhar, ou seja desmotivação. As cargas fatoriais obtidas estiveram no intervalo entre 0,63 e 0,73. O alfa de Cronbach do Fator 4 foi de 0,72. O item número 21 “Não tenho interesse particular em ser professor (a)”, carregou nos fatores 1 e 3, com carga fatorial de 0,35 e 0,36 respectivamente e, por esta razão, foi excluído.

Teoricamente, os 4 Fatores apresentados representam quatro tipos de motivação de acordo com a proposta do *continuum* da Autodeterminação. Em síntese, os instrumentos elaborados para avaliação da qualidade motivacional de professores do Ensino Superior para o trabalho apresentaram evidência de validade psicométrica para as análises dos dados da presente amostra. Os itens que

permaneceram em cada escala de validação têm carga fatorial adequada, assim como o conjunto de itens medidos pelo alfa de Cronbach, apresentaram boa consistência interna de 0,72 a 0,90.

5.3.3 ESNP – Escala da Satisfação da Necessidade de Pertencimento

O terceiro questionário, utilizado para a investigação da Satisfação da Necessidade de Pertencimento (ESNP), foi elaborado a partir da adaptação de dois questionários disponíveis na literatura da Teoria da Autodeterminação: A Escala das Necessidades Básicas no geral (LA GUARDIA et al., 2000) e a Escala das Necessidades Básicas no Trabalho (DECI et al., 2001). Esses instrumentos já foram utilizados em diversas pesquisas (BAARD; DECI; RYAN, 2004; BROECK, 2010; DECI; RYAN, 2000; DECI et al., 2001; HETLAND et al., 2011; HOULFORT et al., 2015), que confirmaram sua validade e confiabilidade, inclusive na literatura brasileira (ENGELMANN, 2010; FERREIRA, 2010).

Na escala original, os itens dos questionários são referentes às três necessidades psicológicas básicas: competência, autonomia e pertencimento. Para investigar a satisfação da necessidade de pertencimento do professor em relação ao seu ambiente de trabalho, utilizamos apenas oito itens referentes à avaliação dessa necessidade (Apêndice E). Em escala do tipo *Likert* de cinco pontos (sendo 1 nenhuma correspondência e 5 total correspondência), com escore mínimo de 8 e máximo 40, os professores deveriam assinalar o grau de concordância em cada afirmativa, em relação ao ambiente de trabalho: “Eu realmente gosto de interagir com os colegas de trabalho” (afirmativa 27); “Considero muito bom meu relacionamento com os colegas de trabalho” (afirmativa 28).

Na Escala da Satisfação da Necessidade de Pertencimento não se aplicou a Análise Fatorial Exploratória porque o questionário avalia apenas um fator, que é a o pertencimento. O alfa de Cronbach para essa escala foi de 0,90, o que indicou alta consistência interna dos itens.

5.3.4 EAIPES – Escala das Atribuições Interpessoais de Professores do Ensino Superior

O questionário das Atribuições Interpessoais de professores de Ensino Superior (EAIPES), foi adaptado do *Questionário Crenças e Sentimentos do Professor (QAC-P)* elaborado com base na literatura da área por Del Prette e Del Prette (2005) e Boruchovitch e Martini (2005). As adaptações nesse questionário foram feitas de acordo com a literatura da Teoria de Atribuição de Causalidade, proposta por Weiner (2000), para atender à finalidade da presente investigação que é de descobrir atribuições de docentes universitários para o sucesso e o fracasso de seus alunos (Apêndice F).

Para investigar as atribuições de causalidade para situações de sucesso e fracasso acadêmico dos alunos, a partir da interpretação dos professores, adaptamos quatro afirmativas (A, B, C e D), em que o professor deveria assinalar o grau de concordância com a atribuição, dentro de uma escala *Likert* de cinco pontos (sendo 1 nenhuma correspondência e 5 total correspondência), com escore mínimo de 24 e máximo de 120. Cada asserção que compõe a escala relaciona-se a atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso dos alunos. Selecionamos seis fatores com base na literatura, tais como: capacidade, esforço, nível de exigência, ajuda do professor, características emocionais e familiares e características sociais, sendo que as questões de 1 a 6 e de 13 a 18 referem-se as atribuições para sucesso e as questões de 7 a 12 e 19 a 24 são atribuições para fracasso.

Na Escala das Atribuições Interpessoais de Professores do Ensino Superior, optamos por realizar a Análise Fatorial Exploratória com o Método de Extração dos Componentes Principais em dois grupos: um voltado para avaliar as atribuições interpessoais de professores para o sucesso de seus alunos e outro grupo com as atribuições para o fracasso. Em cada grupo, foram indicados 12 fatores, correspondentes ao número de questões contidas no instrumento, surgindo, em ambos os grupos, foram encontrados 4 fatores com valor próprio acima de 1, que explicaram 69,86% da variabilidade total dos dados na situação de sucesso e 65,93% para o fracasso.

A Tabela 8 apresenta o resumo da explicação dos fatores da Análise Fatorial a partir da Análise dos Componentes Principais das Atribuições

Interpessoais para o sucesso, seguida do mapa de autovalores para o sucesso (Figura 6).

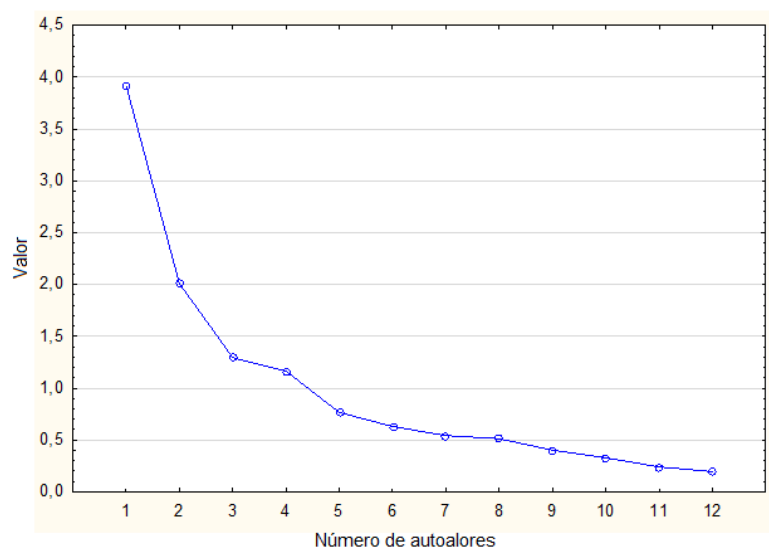
Tabela 8 – Resumo da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos Componentes Principais das Atribuições Interpessoais para o sucesso, aplicada aos itens da EAIPES

Fator	Valor Próprio	% Variância Total	Autovalor Acumulativo	% Acumulada
1	3,91	32,64	3,91	32,64
2	2,00	16,74	5,92	49,38
3	1,29	10,78	7,22	60,16
4	1,16	9,69	8,38	69,86

Fonte: A autora.

A Tabela 8, mostra os sete fatores resultantes da análise, com valor próprio (*eigenvalue*) maior que 1. Os quatro fatores que se agruparam correspondem as quatro subescalas. A seguir, o mapa de autovalores (Figura 6) representa os valores próprios e os componentes principais, sendo cada inclinação da reta o ponto de rotação de cada fator encontrado.

Figura 6 – Mapa de autovalores EAIPES para o sucesso



Fonte: A autora.

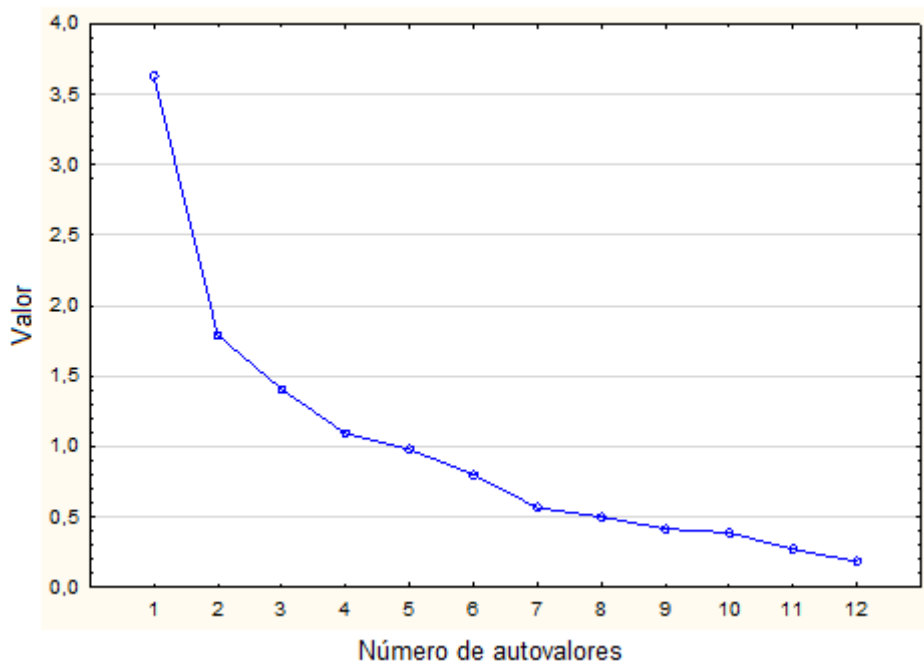
A Tabela 9 apresenta os Componentes Principais das Atribuições Interpessoais para o fracasso, seguida do mapa de autovalores para o sucesso (Figura 7).

Tabela 9 – Resumo da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos Componentes Principais das Atribuições Interpessoais para o fracasso, aplicada aos itens da EAIPES

Fator	Valor Próprio	% Variância Total	Autovalor Acumulativo	% Acumulada
1	3,62	30,21	3,62	30,21
2	1,78	14,91	5,41	45,13
3	1,40	11,71	6,82	56,84
4	1,09	9,08	7,91	65,93

Fonte: A autora.

Figura 7 – Mapa de autovalores EAIPES para o fracasso



Fonte: A autora.

Novamente foram encontrados quatro fatores cujos os itens agrupados mantiveram correspondência teórica e que explicaram 65,93% da variância total dos dados.

O questionário requeria que levantassem os aspectos referentes ao sucesso e ao fracasso, assim, quando solicitado no processamento dos dados para a Análise Fatorial Conjunta os itens separavam-se de acordo com a valência. Por isso os fatores foram analisados separadamente para o sucesso e fracasso na avaliação da consistência interna medida pelo alfa de Cronbach.

Em torno do Fator 1 agruparam-se 8 itens com carga fatorial entre 0,82 e 0,84, cujo conteúdo dos itens referiam-se a atribuições relacionadas as características emocionais e características familiares e sociais. Teoricamente, as dimensões das atribuições a causas emocionais são: *locus* de causalidade interno, instáveis e incontroláveis. Por outro lado, as características familiares e sociais têm *locus* de causalidade externo, são instáveis e incontroláveis. Assim, o Fator 1 será denominado de Atribuição a Características Interpessoais e Socioemocionais. Os itens agrupados demonstraram consistência interna, medida pelo alfa de Cronbach de 0,85.

No Fator 2 aglutinaram-se itens com carga fatorial entre 0,67 e 0,69, sendo o seu conteúdo relacionado a esforço e capacidade. Os 8 itens que se agruparam são pertinentes a duas causas, conforme a literatura: o esforço cujo *locus* de causalidade é interno, é instável e controlável; e a capacidade, que é caracterizada por possuir *locus* de causalidade interno, estável e incontrolável. A consistência interna, medida pelo alfa de Cronbach foi de 0,71, denominando o Fator 2 de Atribuição ao Esforço e Capacidade.

Em torno do Fator 3, agruparam-se itens com carga fatorial entre 0,24 e 0,58, cujo o conteúdo vincula-se a atribuição de sucesso ou de fracasso devido as baixas exigências. Pela Teoria da Atribuição Interpessoal os 4 itens do Fator 3 que correspondem atribuição à baixa exigência possuem *locus* de causalidade externa, incontrolável e instável. O alfa de Cronbach foi de 0,41, denominando-se de baixa exigência.

Em torno do Fator 4, aglutinaram-se 4 itens que relacionado a ajuda do professor. As cargas fatoriais obtidas estiveram no intervalo entre 0,47 e 0,52. O Fator 4 denomina-se de ajuda do professor, caracterizada por ser uma causa externa, instável e não controlável. O alfa de Cronbach para esse Fator foi de 0,57.

Diante do exposto e dos instrumentos apresentados, a motivação do professor para o trabalho, sua percepção de pertencimento e atribuições interpessoais em relação ao sucesso e ao fracasso de seus alunos puderam ser utilizados como medida das respectivas variáveis para atender aos objetivos do presente estudo. A seguir, segue a descrição das análises realizadas.

5.4 ANÁLISES REALIZADAS

Os dados que foram coletados por meio desse estudo exploratório e correlacional foram lançados em uma planilha Excel e posteriormente tratados pelo programa de Estatística STAT 07. As primeiras análises foram: o Levantamento de Evidências da Validade do Instrumento, que permitiu reduzir a matriz de resposta a um número mínimo de fatores, os quais refletiram os construtos subjacentes, acompanhada da análise de Consistência Interna dos Itens, que possibilitou verificar o quanto o conjunto de itens de cada subescala possui homogeneidade, calculando a correlação que existe entre cada item do teste e o restante dos itens ou o escore total dos itens.

Os itens que emergirem dessa fase permitiram verificar o desempenho dos professores na avaliação da qualidade motivacional para o trabalho. Para este fim, foram realizadas estatísticas descritivas com o objetivo de resumir as principais características do conjunto de dados e apresentá-los por meio de tabelas, gráficos e resumos numéricos. O Coeficiente de Correlação de Pearson permitiu a verificação da existência de associação linear as variáveis estudadas. A Análise de Regressão para conhecer o peso das relações entre as variáveis.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS

Serão apresentados, na sequência, os resultados da Estatística Descritiva das três escalas utilizadas (EMPT, ESNP e EAIPES), as relações previstas entre as diferentes variáveis e a análise de Regressão.

6.1 ESTATÍSTICA DESCRITIVA

Para atender aos objetivos de avaliar a qualidade motivacional de professores para o trabalho, as percepções de pertencimento no ambiente de trabalho e as atribuições interpessoais de professores em relação ao sucesso e fracasso de seus alunos, serão apresentados os resultados de desempenho dos professores participantes na avaliação das variáveis previstas.

6.1.1 EMPT – Escala da Motivação do Professor para o Trabalho

A Tabela 10 apresenta os resultados da avaliação da motivação do professor para o 4 Fatores: Motivação autônoma, Regulação Introjetada, Regulação Externa e Desmotivação para a EMPT.

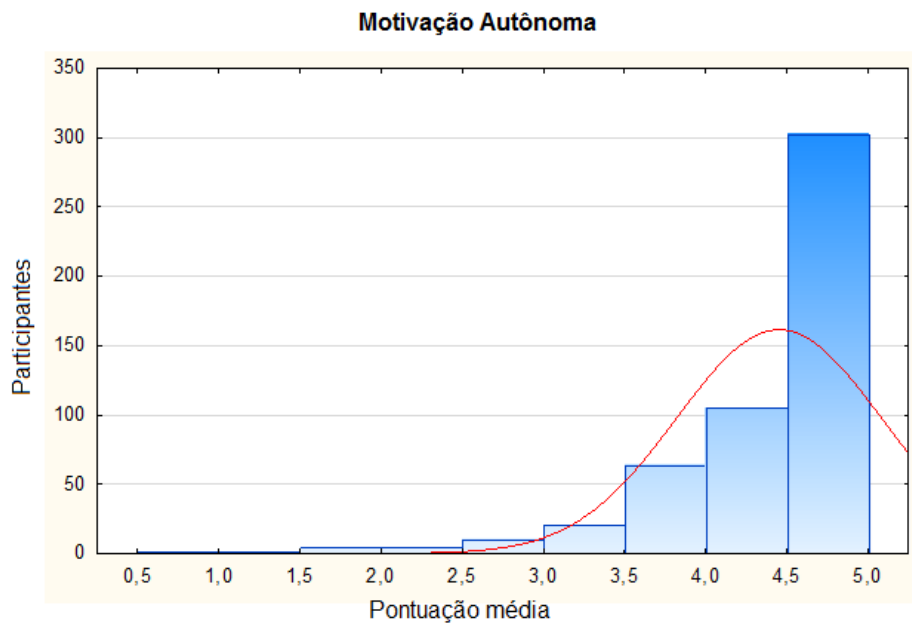
Tabela 10 - Desempenho dos participantes na avaliação da qualidade motivacional para o trabalho

Variável	N	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	Desvio Padrão
Motivação autônoma	510	4,45	1,89	1,00	5,00	0,62
Regulação Introjetada	510	2,25	0,73	1,00	5,00	0,89
Regulação Externa	510	2,36	0,88	1,00	5,00	0,89
Desmotivação	510	1,34	2,19	1,00	4,33	0,55

Fonte: A autora.

A Tabela 10 indica que os participantes obtiveram médias mais baixas na avaliação da desmotivação e dos tipos controlados de regulação (regulação introjetada e regulação externa), comparados com o desempenho na avaliação da motivação autônoma. As figuras a seguir demonstram a distribuição do número de professores e suas médias em cada uma das subescalas de avaliação do *continuum* da autodeterminação.

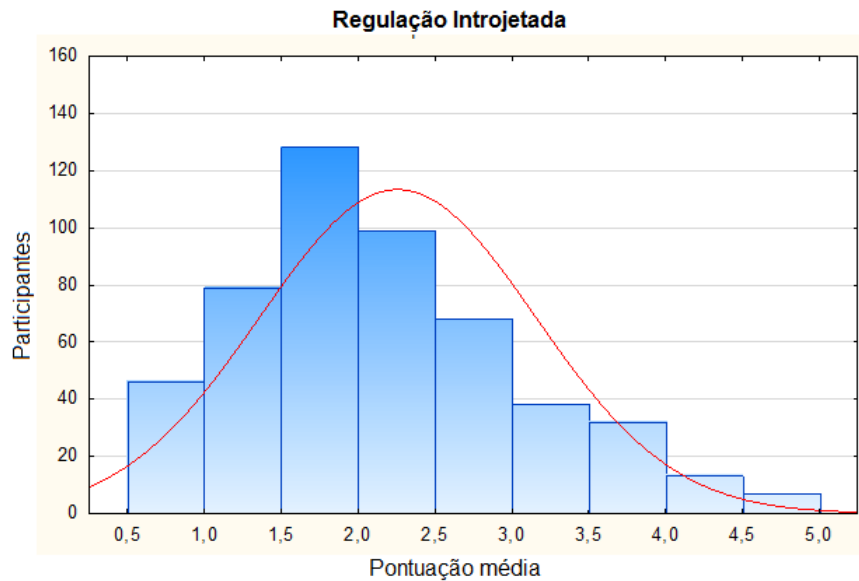
Figura 8 – Demonstrativo das médias obtidas na subescala da motivação autônoma



Fonte: A autora.

Como podemos observar na Figura 8, o maior número de professores se concentrou nas médias mais altas da escala, relevando que a grande maioria possui uma motivação autônoma para o trabalho.

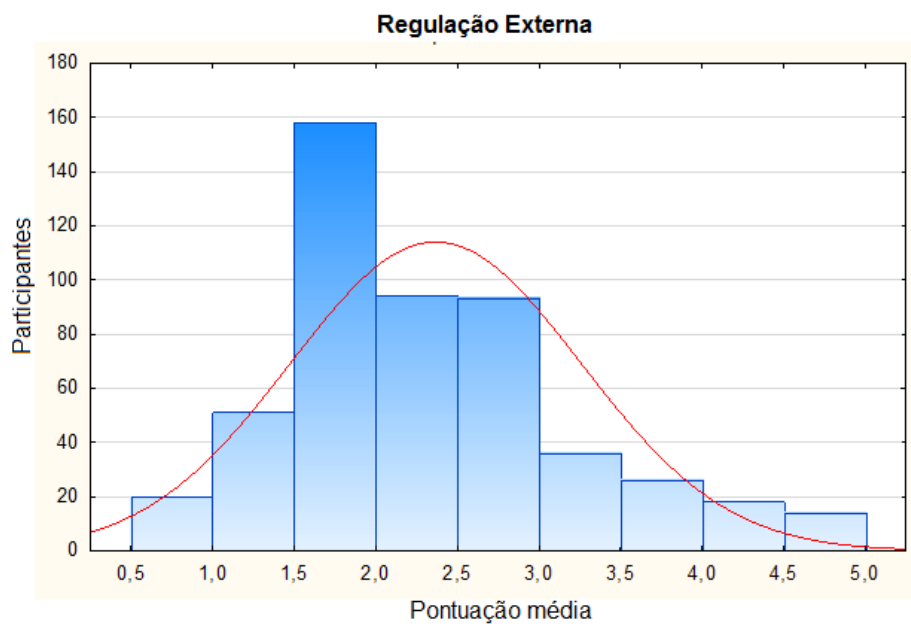
Figura 9 – Demonstrativo das médias obtidas na subescala da Regulação Introjetada



Fonte: A autora.

Na escala de avaliação da Regulação Introjetada houve concentração de respostas nos níveis mais baixos, indicando que os professores autorrelataram baixa motivação extrínseca por Regulação Introjetada para o trabalho.

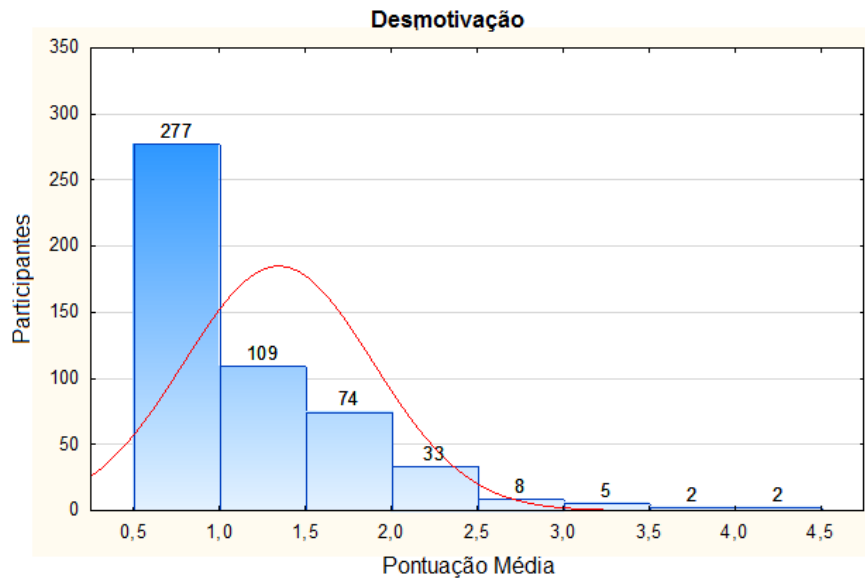
Figura 10 – Desempenho dos participantes na avaliação da motivação extrínseca por regulação externa



Fonte: A autora.

A Figura 10 indica uma maior concentração nos níveis mais baixos da escala, e uma concentração pequena nos níveis mais altos, indicando que poucos professores autorrelataram motivação extrínseca por Regulação Externa para o trabalho.

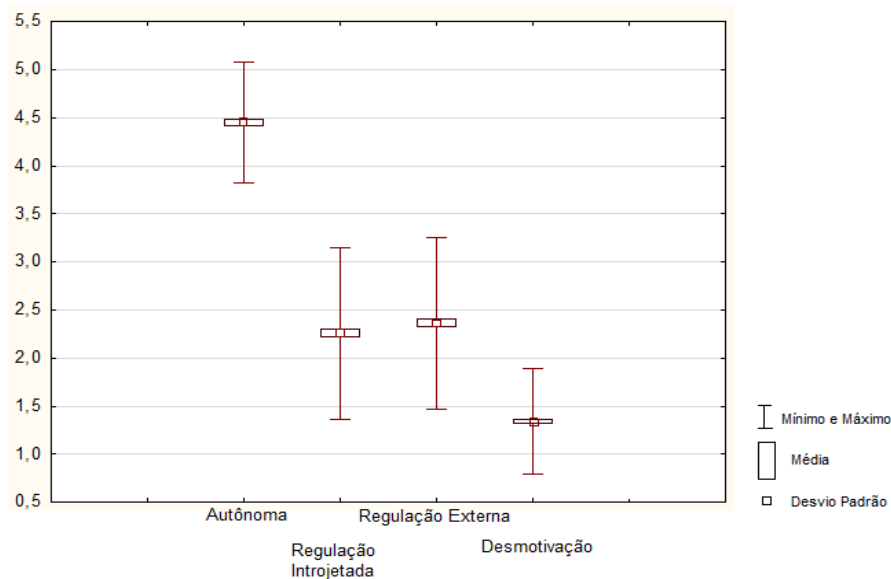
Figura 11 – Desempenho dos participantes na avaliação da Desmotivação



Fonte: A autora.

Como podemos observar na Figura 11 o maior número de professores se concentrou, nas médias mais baixas da escala, relevando assim, que são poucos os que se percebem desmotivados. Dando sequência, a Figura 10 apresenta a distribuição do número de professores e as respectivas medianas nas subescalas do *continuum* da Autodeterminação.

Figura 12 – Distribuição do desempenho dos participantes na avaliação da qualidade motivacional para o trabalho



Fonte: A autora.

Na Figura 12, observa-se uma concentração de baixos resultados na avaliação da desmotivação de professores para o trabalho, ficando 90% dos participantes entre as pontuações 1 e 2 (nenhuma e pouca correspondência) em escala de 5 pontos. O desempenho dos participantes ficou próximo na avaliação da motivação extrínseca por Regulação Introjetada e Externa, concentrando-se os resultados em torno da pontuação 2. Na avaliação dos tipos mais autônomos de motivação, extrínseca por regulação integrada e motivação intrínseca, os resultados concentraram-se nas pontuações mais altas (em torno de 4 e 5).

6.1.2 Escala da Satisfação da Necessidade de Pertencimento (ESNP)

Na Tabela 11 os resultados da avaliação da Necessidade de Pertencimento.

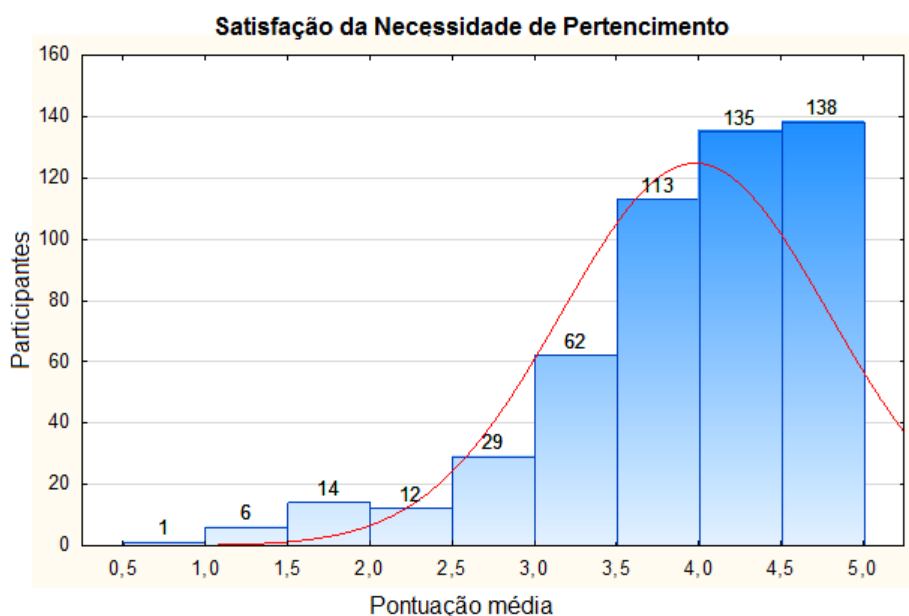
Tabela 11 - Estatística Descritiva dos resultados da avaliação da Necessidade de Pertencimento

Variável	N	Média	Mínimo	Máximo	Desvio Padrão
Pertencimento	510	3,97	1,00	5,00	0,81

Fonte: A autora.

A Tabela 11 indica que os participantes obtiveram médias altas na avaliação da Satisfação da Necessidade de Pertencimento. Isto é, os professores participantes perceberam como satisfeita sua necessidade de pertencimento em seu ambiente de trabalho. A Figura 13 demonstra a distribuição do desempenho na avaliação da satisfação da necessidade de pertencimento.

Figura 13 – Demonstrativo das médias obtidas na subescala da Necessidade de Pertencimento



Fonte: A autora.

Na Figura 13 observa-se que o maior número de professores se concentrou nas médias mais altas da escala, relevando que a grande maioria possui a satisfação de pertencimento parcialmente satisfeita em seu ambiente de trabalho.

6.1.3 Escala das Atribuições Interpessoais de Professores do Ensino Superior (EAIPES)

A Tabela 12 e 13 apresentam as médias obtidas pelos participantes nas subescalas de avaliação das Atribuições Interpessoais de Professores do Ensino Superior.

Tabela 12 - Estatística Descritiva dos resultados da avaliação das Atribuições Interpessoais de Professores do Ensino Superior para o sucesso

Variável	N	Média	Mínimo	Máximo	Desvio Padrão
Emocional e familiar	510	3,37	1,00	5,00	0,84
Esforço e capacidade	510	4,03	1,00	5,00	0,68
Baixa exigência	510	2,21	1,00	5,00	0,97
Ajuda do professor	510	3,23	1,00	4,33	0,89

Fonte: A autora.

A Tabela 12 indica que os participantes obtiveram médias mais baixas na avaliação da baixa exigência para o sucesso, comparado com o desempenho na avaliação da atribuição ao esforço e capacidade. Isto é, os resultados indicaram que os professores atribuem o sucesso dos seus alunos ao esforço e à capacidade, a características interpessoais e Socioemocionais. Na sequência, os resultados da avaliação das Atribuições Interpessoais de Professores do Ensino Superior para o fracasso.

Tabela 13 - Estatística Descritiva dos resultados da avaliação das Atribuições Interpessoais de Professores do Ensino Superior para o fracasso

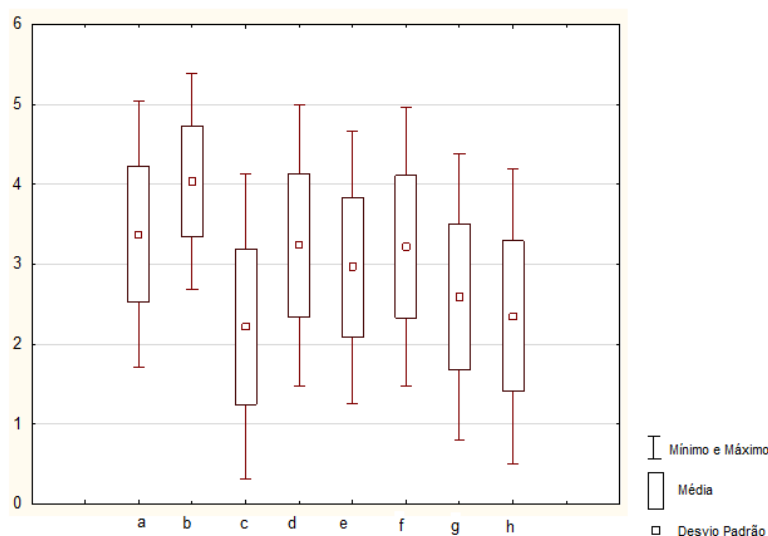
Variável	N	Média	Mínimo	Máximo	Desvio Padrão
Emocional e familiar	510	2,96	1,00	5,00	0,87
Esforço e capacidade	510	3,21	1,00	5,00	0,88
Baixa exigência	510	2,58	1,00	5,00	0,91
Ajuda do professor	510	2,34	1,00	4,33	0,94

Fonte: A autora.

A Tabela 13 indica que os participantes obtiveram médias mais baixas na atribuição de ajuda do professor, de baixa exigência e de características interpessoais e socioemocionais para o fracasso. Em contrapartida os professores participantes atribuíram o fracasso de seus alunos a falta de esforço e a capacidade.

Dando sequência, a Figura 14 apresenta a distribuições do tipo de atribuição dos professores participantes para o sucesso e fracasso de seus alunos.

Figura 14 – Distribuição das atribuições dos professores para o sucesso e fracasso de seus alunos.



Fonte: A autora.

Na linha horizontal, denominamos por letra as subescalas do sucesso e do fracasso. As letras “a, b, c, d” representam as variáveis que caracterizam as atribuições voltadas para o sucesso. A letra “a” representa a variável denominada de Características Interpessoais e Socioemocionais, que obteve a média 3,37. O “b” caracteriza a variável Esforço e Capacidade, com média 4,03. A letra “c” retrata a baixa exigência, com média 2,21 e a letra “d” equivale a variável da ajuda do professor, que obteve como média 3,23.

Na sequência, as letras “e, f, g, h” retratam as variáveis que caracterizam as atribuições de professores para o fracasso dos alunos. A letra “e” caracteriza a variável Características Interpessoais e Socioemocionais (não possuem características emocionais, familiares e sociais que favorecem), que obteve a média 2,96. O “f” representa a variável denominada de falta de Esforço e Capacidade, com média 3,21. A letra “g” descreve a baixa exigência, com média 2,58 e a letra “h” retrata a variável não tiveram a ajuda do professor, com média de 2,34.

6.2 ANÁLISE CORRELACIONAL ENTRE AS ESCALAS E VARIÁVEIS

Objetivou-se no presente estudo relacionar a satisfação da necessidade de pertencimento e Atribuições Interpessoais de professores, em relação aos seus alunos, com a qualidade da motivação para o trabalho. Deste modo, levantaram-se as correlações entre os treze fatores, das três escalas de avaliação utilizadas no presente estudo, apresentada na Tabela 14.

Tabela 14 - Coeficientes de correlação de Pearson entre as médias obtidas nas três escalas

VARIÁVEIS	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m
Motivação autônoma (a)	1,00	-0,06	-0,26***	-0,58**	0,37***	0,18***	0,23***	-0,23***	0,24***	-0,02	-0,15***	0,08*	-0,01
Regulação Introjetada (b)		1,00	0,61**	0,27***	-0,08*	0,11*	0,10*	0,22***	0,13**	0,06	0,18***	0,12**	0,09*
Regulação Externa (c)			1,00	0,43**	0,16***	0,06	0,06	0,23***	0,14**	0,12**	0,19***	0,05	0,13**
Desmotivação (d)				1,00	-0,32***	-0,07*	-0,16***	0,30***	-0,02	0,08*	0,19***	-0,03	0,05
Necessidade de Pertencimento (e)					1,00	0,19***	0,25***	-0,18***	0,07*	-0,06	-0,09*	0,07	0,11**
Caract. Interpessoais e Socioemocionais – Sucesso (f)						1,00	0,40**	0,00	0,33***	0,51**	0,07*	0,16***	0,11*
Esforço e capacidade – Sucesso (g)							1,00	-0,19***	0,19***	0,10*	0,14**	0,16***	-0,04
Baixa Exigência – Sucesso (h)								1,00	0,11*	0,22***	0,20***	-0,05	0,20***
Ajuda do Professor – Sucesso (i)									1,00	0,15***	0,05	0,04	0,20***
Caract. Interpessoais e Socioemocionais – Fracasso (j)										1,00	0,36***	0,22***	0,29***
Esforço e capacidade – Fracasso (k)											1,00	0,14**	0,08*
Baixa Exigência – Fracasso (l)												1,00	0,26***
Ajuda do Professor – Fracasso (m)													1,00

Fonte: A autora.

A Correlação de Pearson entre os quatro tipos diferenciados de motivação do professor para o trabalho, a satisfação da necessidade de pertencimento, e as oito atribuições causais dos professores participantes em relação aos sucesso e fracasso de seus alunos revelou: a motivação autônoma se correlacionou negativamente com a desmotivação, ou seja, quanto mais motivação autônoma para o trabalho menos desmotivado é o professor. A motivação autônoma correlacionou-se de modo positivo e significativo com a satisfação da necessidade de pertencimento. Assim, quanto mais o professor percebe satisfeita sua necessidade de pertencimento no ambiente de trabalho, menor a desmotivação que este possui.

Encontrou-se ainda alta correlação entre a motivação extrínseca por Regulação Introjetada e por Regulação Externa. No *continuum* da Autodeterminação, conforme a proposição teórica, os dois tipos de motivação são relacionados positivamente. Entre a Regulação Externa e a desmotivação houve correlação baixa, negativa e significativa. Além disso, a desmotivação se correlacionou negativamente com a necessidade de pertencimento, ou seja, quanto mais a percepção de pertencimento, menor a desmotivação. Foi encontrada correlação positiva e significativa entre a variável desmotivação e a atribuição do sucesso do aluno à baixa exigência. O professor desmotivado considera que os seus alunos vão bem, quando a exigência é baixa.

A atribuição causal para o sucesso devido as Características Interpessoais e Socioemocionais se correlacionou de modo positivo e significativo com a atribuição às mesmas causas para o fracasso dos alunos pelo professor. Ressalta-se que a correlação encontrada não é perfeita, ou seja, são variáveis distintas na avaliação do professor. Isto significa que há similaridade na atribuição causal tanto para o sucesso como para o fracasso dos alunos.

Como já mencionado anteriormente, nossa hipótese era de que pudesse existir uma relação entre os tipos de motivação e as atribuições realizadas pelos professores acerca do sucesso ou fracasso de seus alunos. Entretanto, não foram encontradas relações entre a Escala da Motivação do Professor para o Trabalho e a Escala de Atribuição Interpessoal de Professores do Ensino Superior.

6.3 VALOR PREDITIVO DA NECESSIDADE DE PERTENCIMENTO

A análise correlacional trouxe um resultado importante e não relatado na literatura, acerca da relação entre desmotivação e pertencimento. As demais correlações foram relativas aos tipos qualitativamente diferenciados de motivação, já indicados em diversos estudos, e entre as mesmas atribuições para o sucesso e fracasso, correspondência prevista com mais facilidade. Em virtude da relação entre dois importantes aspectos da relação do professor com seu trabalho, desmotivação e percepção de pertencimento, optou-se por investigar o impacto do pertencimento na desmotivação, ou seja, buscamos estimar o peso dessa relação, por meio da análise de regressão. A análise desses dois fatores apresentou uma correlação negativa e significativa (-0,32), que nos levou a buscar a importância do pertencimento na percepção da desmotivação para o trabalho, ou seja, qual o impacto do professor não se sentir pertencendo ao seu ambiente na desmotivação para o trabalho.

A Análise de Regressão permite aferir a contribuição relativa de elementos contidos no instrumento para explicar a variância das duas variáveis dependentes. Nesta linha de análise, a desmotivação foi considerada a variável dependente e a análise de regressão foi realizada para verificar o valor preditivo do pertencimento para a desmotivação

Tabela 15 - Análise de Regressão para a variável independente: pertencimento

Análise de Regressão para a dependente variável: Desmotivação						
R= 0,32 R ² =0,10 F(1,508)=59,002 p<,00000						
N=510	BETA	STD. ERR. OF BETA	B	STD. ERR OF B	T(508)	P - VALUE
Intercept			2,20	0,11	19,19	0,00
Pertencimento	-0,32	0,04	-0,21	0,02	-7,68	0,00

Fonte: A autora.

A análise de regressão revelou que o pertencimento teve um valor preditivo na desmotivação ($\beta = -0,32$). O Pertencimento explicou uma pequena proporção da variância dos dados, de respectivamente, $F(1,508)=59,002$ $p<,00000$,

R^2 0,10 (10%). Os resultados mostraram que 10% da desmotivação autorrelatada pelos professores participantes foi devida a frustração da necessidade de pertencimento no ambiente de trabalho.

A discussão sobre esse e outros resultados será apresentado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 7

DISCUSSÃO

A discussão dos resultados segue a mesma ordem dos objetivos propostos na pesquisa, cujo fechamento alcança o objetivo geral de compreender aspectos contextuais da qualidade motivacional de professores do Ensino Superior para o trabalho.

Inicialmente, buscamos levantar e conhecer as características pessoais dos professores que compuseram a amostra. Para isto, foi elaborado questionário destinado ao levantamento do perfil dos 510 professores participantes de amostra de conveniência, que atuavam no Ensino Superior, sendo equilibrado entre homens e mulheres. O equilíbrio entre homens e mulheres é uma das características do Ensino Superior pois no ensino básico a tendência é de um maior número de mulheres, sendo esta variável indicada como importante nos estudos acerca da motivação.

A tentativa de comparar a qualidade motivacional, pertencimento e atribuições às variáveis de caracterização pessoal não revelaram diferenças, inclusive em relação ao sexo. Esse é um dado a ser considerado, pois o Ensino Superior distingue-se dos demais níveis de ensino, por ser um ambiente educacional que garante a autonomia do professor. Outra diferença é que não se tem a função do diretor e coordenador que podem representarem uma figura controladora. Também deve-se considerar que o professor possuir funções além do magistério, como na pesquisa e extensão, o que possivelmente difere e explica o resultado de não haver diferença entre homens e mulheres.

Um dado relevante nessa amostra é um grande número de professores com idade acima de 51 anos, representando 30,48% dos participantes. Ao que se refere ao tipo de instituição que atuavam, 64,50% dos professores trabalhavam em instituições públicas de Ensino Superior. Quanto à formação acadêmica 3,33% eram pós-graduados no nível *lato sensu*, 19,21% eram mestres, 43,72% doutores e 33,52% eram pós-doutores.

Um cuidado que se teve com o presente estudo, sendo este o primeiro objetivo específico foi a adaptação e busca por evidências de validade das escalas utilizadas. Em razão disso, verificamos se as escalas utilizadas em nossa investigação são consistentes e confiáveis. Para isso, buscamos por meio da

Análise Fatorial Exploratória e da Consistência Interna dos Itens evidências de validade das três escalas utilizadas: Escala de Motivação para o Trabalho (EMPT), Escala de Satisfação da Necessidade de Pertencimento (ESNP) e Escala das Atribuições Interpessoais de Professores do Ensino Superior (EAIPES).

A análise fatorial exploratória tem como objetivo descrever ou representar um grande número de variáveis, criando-se um conjunto menor de variáveis, denominadas de Fatores. Descobertos os fatores, é possível identificar o quanto cada Fator está associado a cada variável e quanto o conjunto de fatores encontrados explica a variabilidade dos resultados obtidos pela amostra (GUIMARÃES, 2003).

A qualidade motivacional de professores para o trabalho foi avaliada por meio da Escala de Motivação para o Trabalho (EMPT), cuja aplicação esperava-se o carregamento em seis fatores, conforme o *continuum* da Autodeterminação: desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada, regulação integrada e motivação extrínseca (DECI; RYAN, 2000, 2008). Entretanto, mediante o método de extração dos componentes principais, em relação aos 26 itens da escala da motivação, a análise fatorial da EMPT indicou o carregamento em quatro Fatores, com valor próprio acima de 1, que explicaram 50,39% da variância total dos dados, confirmando o *continuum* da TAD e demonstraram a qualidade motivacional para o trabalho dos professores que compuseram a amostra. Resultado semelhante foi encontrado por Bellusci (2015), cuja análise fatorial da EMPT também indicou quatro fatores.

O Fator 1, de acordo com o conteúdo dos itens agrupados, refere-se a razões autônomas para trabalhar que, teoricamente, vinculam-se ao constructo motivação intrínseca e motivação extrínseca por regulação identificada. De acordo com a Teoria da Autodeterminação, a motivação extrínseca por regulação identificada é a mais próxima da motivação intrínseca no *continuum* de autodeterminação e por isso é a forma mais autônoma da motivação extrínseca (DECI; RYAN, 2000, 2008). Desse modo, a regulação identificada passa a representar a forma mais autodeterminada de motivação extrínseca. Para Deci e Ryan (2000), atividades intrinsecamente motivadas são definidas como aquelas que o indivíduo acha interessante e as realiza abstendo-se de quaisquer recompensas externas, ou seja, são atividades que as pessoas fazem naturalmente e espontaneamente quando se sentem livres para seguir seus interesses pessoais.

Assim, a motivação intrínseca constitui-se quando a própria realização da atividade é prazerosa para o indivíduo, independentemente dos resultados esperados. A questão 2 “Porque eu tenho muito prazer em ensinar” (0,89) e a questão 14 “Porque durante as aulas eu fico em um agradável estado de empolgação” (0,90) apresentaram altos escores, revelando concordância com a Teoria.

No Fator 1, também carregaram os itens que correspondem a motivação extrínseca por regulação identificada, que pode ser observada na questão 20 “Porque para mim a tarefa de ensinar tem importância pessoal” (0,89) e a questão 24 “Porque considero pessoalmente importante a tarefa de ensinar” (0,88) que também apresentaram altos escores. Na regulação identificada, o comportamento assimilado é percebido e aceito como pessoal para o indivíduo, embora represente importância pessoal, vislumbra um resultado externo, que gera prazer, e não a execução da atividade em si.

O Fator 1 representou o agrupamento desses dois construtos da Teoria da Autodeterminação, representando a motivação autônoma para o trabalho que, segundo Reeve, Deci e Ryan (2004) se caracteriza por reunir em si os três componentes da autodeterminação: *locus* interno, liberdade psicológica e possibilidade de escolha, ou seja, a motivação autônoma ocorre quando há, em um determinado comportamento, concordância pessoal, baixa pressão e alta flexibilidade em sua execução. O alfa de Cronbach para o Fator 1 foi de = 0,90, o que indica consistência interna dos itens e alto valor de confiabilidade.

Pesquisas recentes que abordaram a temática da motivação do professor para o trabalho, sob a perspectiva da TAD, também apresentaram a junção desses dois constructos, é o caso da pesquisa de Bergher et al. (2014) em que a regulação intrínseca e identificado foram altamente correlacionados, caracterizando a motivação autônoma.

No Fator 2, a análise fatorial indicou o agrupamento de itens cujos conteúdos estão relacionados com a motivação extrínseca por regulação introjetada, com alfa de Cronbach = 0,77. A Regulação Introjetada corresponde ao processo pelo qual uma demanda externa torna-se uma representação interna, ou seja, é uma forma de motivação controlada, não assimilada ao *self* e a ação dessa motivação é normalmente executada para evitar a culpa, podendo ser exemplificada em situações nas quais a pessoa se sente culpada ou envergonhada por comportar-se em desacordo com o que é esperado (DECI; RYAN, 2000). É o que mostram

questões como a 10 “Poderia decepcionar as pessoas caso não o fizesse” (0,71) e a questão 13 “Caso não o fizesse ficaria envergonhado(a)” (0,70).

Em torno do Fator 3, os itens aglutinados são correspondentes ao constructo da motivação extrínseca por regulação externa, caracterizado por Deci e Ryan (2000) como um comportamento controlado por eventos externos, ameaças de punições ou promessas de recompensas. Isto significa que o professor percebe razões para o seu trabalho, mas não internaliza como suas, e executa estas ações somente pela obtenção de um resultado. É o que caracteriza a questões 4 “Porque sou pago para isso” (0,59) e a questão 15 “Porque lecionando eu me mantenho no emprego” (0,60). O alfa de Cronbach para esse Fator foi de =0,77.

No Fator 4, os itens agrupados são correspondentes ao constructo da desmotivação, com alfa de Cronbach = 0,72. Segundo Ryan e Deci (2000b) a desmotivação corresponde ao nível mais baixo de autodeterminação, em que, os indivíduos não têm intenção de se engajar em um comportamento particular e realmente não sabem porque estão fazendo isso, ou seja, não são nem intrinsecamente e nem extrinsecamente motivados a agir. Não perceber sentido algum para realizar uma atividade, ou não se sentir competente para realiza-la são caracterizadas na questão 7 “Eu não me sinto bem ensinando como professor” (0,73) e na questão 17 “Ensinar significa pouco para mim, porque não vejo como o ensino pode contribuir para com meus alunos” (0,71).

Observar-se que a EMPT apresentou três itens que precisaram ser retirados, sendo a questão 8 (“Pela sensação de dever cumprido”), a 26 (“Porque o ensino me dá acesso ao exercício de outras atividades como pesquisa, extensão, administração”) e o item número 21 (“Não tenho interesse particular em ser professor(a)”, por não terem consistências, como já mencionado anteriormente. A retirada desses itens mostrou melhoria no alfa de Cronbach, tornando o instrumento mais viável para a aplicação em pesquisas futuras.

Os resultados da Escala de Motivação para o Trabalho indicaram uma tendência maior para comportamentos do tipo autônomo no trabalho, com uma média de 4,45 (variando de 1 nenhuma correspondência à 5 total correspondência) significativamente acima dos outros constructos (Regulação introjetada 2,25; Regulação externa 2,36 e desmotivação 1,34). Esses resultados são concomitantes com os encontrados por Cernev (2011), Bergher et al. (2014) e por Wilkesmann e

Schmid (2014) em que os dados relevaram que a amostra de professores possuía motivação autônoma para ensinar.

Segundo Deci e Ryan (2008) a motivação autônoma é resultante da percepção de atendimento das três necessidades psicológicas básicas (competência, autonomia e pertencimento), levando em consideração as influências e variações ambientais que podem estimular ou frustrar essas necessidades.

Ainda sobre o levantamento de evidência de validade das escalas, para avaliar as percepções de pertencimento do professor no ambiente de trabalho foi utilizada a ESNP. Nessa escala, não se aplica a Análise Fatorial Exploratória pois o questionário avalia apenas um fator. O alfa de Cronbach para essa escala foi de 0,90, o que indica alta consistência de seus itens.

Por fim, buscamos levantar as evidências de validade da escala que avaliar as atribuições interpessoais de professores em relação ao sucesso e fracasso de seus alunos (EAIPEs). Nessa, realizamos o Método de Análise dos Componentes Principais em dois grupos, dividindo em Atribuições Interpessoais de professores para o sucesso e o fracasso de seus alunos, resultando, em ambos os grupos, 4 fatores com valor próprio acima de 1, que explicaram parte da variabilidade total dos dados.

Na análise Fatorial das Atribuições Interpessoais para o sucesso os quatro fatores que se agruparam correspondem à quatro subescalas que mantiveram correspondência teórica que explicaram 69,86% da variância total dos dados. Já os Componentes Principais das Atribuições Interpessoais para o fracasso, que também se agruparam e correspondem à quatro subescalas, explicaram 65,93% da variância total dos dados.

O Fator 1 foi denominado de Características Interpessoais e Socioemocionais e agruparam-se 8 itens com carga fatorial entre 0,82 e 0,84, cujo conteúdo incorporou atribuições relacionadas a dois fatores embasados na literatura: as características emocionais e as características familiares e sociais, e obteve alfa de Cronbach de 0,85. O Fator 2 denominou-se de Esforço e Capacidade, na qual, aglutinaram-se itens com carga fatorial entre 0,67 e 0,69. A consistência interna, medida pelo alfa de Cronbach foi de 0,71.

Em torno do Fator 3, agruparam-se itens com carga fatorial entre 0,24 e 0,58, com alfa de Cronbach de 0,41, cujo o conteúdo vincula-se a atribuição de sucesso ou de fracasso devido as baixas exigências. Por fim, o Fator 4, aglutinaram-

se 4 itens que relacionado a ajuda do professor. As cargas fatoriais obtidas estiveram no intervalo entre 0,47 e 0,52 e o alfa de Cronbach para esse Fator foi de 0,57.

Em suma, o levantamento de evidência da Escala de Motivação para o Trabalho (EMPT), Escala de Satisfação da Necessidade de Pertencimento (ESNP) e Escala das Atribuições Interpessoais de Professores do Ensino Superior (EAIPES) demonstrou que os instrumentos possuem, alto valor do alfa de Cronbach, evidenciando confiabilidade e consistência interna de seus itens.

O segundo objetivo específico teve como finalidade avaliar a qualidade motivacional de professores para o trabalho, as percepções de pertencimento no ambiente de trabalho e as atribuições interpessoais de professores em relação ao sucesso e fracasso de seus alunos. Para isso, realizamos a Estatística Descritiva nas três escalas (EMPT, ESNP e EAIPES) conforme descrito anteriormente na metodologia.

O desempenho dos professores na avaliação da qualidade motivacional para o trabalho revelou baixa desmotivação (média 1,34) e baixa motivação controlada dos tipos mais controlados de regulação: regulação introjetada (média 2,25) e regulação externa (média 2,36). Os resultados indicaram também que os professores possuem uma tendência maior para comportamentos do tipo autônomo no trabalho (média 4,45).

Resultado semelhante foi encontrado por Cernev (2011) através da análise descritiva, em sua pesquisa com os professores de música, mostrando, uma tendência geral dos professores se sentirem autônomos para desenvolver as práticas musicais em sala de aula. Reeve, Deci e Ryan (2004) asseguram que os indivíduos tendem a se perceberem autônomos ou controlados de acordo com a satisfação das necessidades psicológicas básicas, assim, os professores que apresentam motivação autônoma para o trabalho têm satisfeitas suas necessidades através de tendências internas, sendo mais propensos à autonomia.

Na avaliação da satisfação da necessidade de pertencimento, o desempenho dos professores foi alto, relevando que percebem como satisfeita a necessidade de pertencimento em seu ambiente de trabalho. Segundo a Teoria da Autodeterminação a interação com o outro e a percepção de vínculo social são características essenciais para a satisfação da necessidade de pertencimento (DECI; RYAN, 2000).

O resultado que encontramos ao avaliar a necessidade de pertencimento do professor difere do descoberto por Cernev (2011) que avaliou a necessidade de pertencimento dos professores de música. A pesquisa revelou que esses professores se sentiam satisfeitos positivamente se tratando de sua relação estabelecida com os alunos, contudo, não em relação aos pares e a instituição. Esse resultado pode ser pelo fato da amostra ser um grupo mais específico, formado por professores de música que atuam em escolas de educação básica. Outra justificativa pode ser o fato da disciplina de música ter sido incluída recentemente no currículo escolar, o que pode acarretar uma certa resistência dos demais professores.

Os resultados da avaliação das atribuições dos professores para o sucesso e fracasso dos alunos indicaram que os professores atribuem o sucesso de seus alunos ao esforço e capacidade (média 4,03); a características interpessoais e socioemocionais (média 3,37) e a ajuda do professor. A atribuição do sucesso a baixa exigência foi a de menor concordância por parte do professor.

Martini (2003) descobriu um resultado semelhante em sua pesquisa com atribuições interpessoais de professores, na qual, os professores atribuíram o sucesso de seus alunos, ao fazerem uma boa lição, à capacidade e ao esforço. Observa-se também, que o item “Tiveram ajuda do professor” apresentou uma média significativamente alta, ou seja, os professores se colocam como participantes no sucesso de seus alunos e atribuem parte dele a sua função e atuação em sala de aula.

Já a avaliação das Atribuições Interpessoais de Professores do Ensino Superior para o fracasso indicou que os participantes atribuem o fracasso de seus alunos a falta de esforço e a falta de capacidade (média 3,21). A ausência de Características Interpessoais e Socioemocionais (média 2,96), a Baixa exigência (2,58) e ausência da Ajuda do Professor (2,54) obtiveram médias mais baixas.

Esse resultado vai ao encontro de Martini (2003) que descobriu que, no caso do fracasso, a explicação predominante para baixo desempenho escolar foi atribuída a Falta de Capacidade do aluno, juntamente com a falta de esforço, ambas predominante para a explicação do fracasso pelos professores. Sales (2010) ao investigar as atribuições causais de professores por fracasso escolar em matemática, expôs que o professor atribui o fracasso de seus alunos à falta de

motivação, falta de base anterior, falta de apoio da família e falta de estratégias por parte dos alunos.

As atribuições de professores encontradas por Martini (2003) e Sales (2010) se tornam semelhantes as encontradas nessa investigação, na qual, a ausência da Ajuda do Professor foi o item que obteve a média mais baixa. Portanto, o professor, ao realizar atribuição interpessoal para o fracasso de seu aluno, parece se auto proteger, atribuindo a culpa principal no próprio aluno e nos fatores ligados as características do aluno, isentando-se da responsabilidade e da participação na construção deste processo.

O terceiro objetivo específico buscou relacionar a satisfação da necessidade de pertencimento e as Atribuições Interpessoais de professores, em relação aos seus alunos, com a qualidade da motivação para o trabalho. Para isto, realizamos a correlação de Pearson nas três escalas utilizadas e a Análise de Regressão entre duas variáveis.

No objetivo de verificar as relações entre as variáveis, na qual, a hipótese inicial era observar se o tipo de motivação poderia proporcionar para o professor um olhar diferenciado dos demais, para o sucesso e o fracasso dos alunos. Entretanto, como não foram encontradas essas relações, não pudemos investigar essa hipótese. A ausência dessa relação pode ser atribuída a uma possível falha dos instrumentos e metodologia utilizada que não conseguiram mensurar se existe essa relação em quantidade significativa.

Deste modo, ao realizarmos a correlação de Pearson das três escalas, levantaram-se as correlações entre os treze fatores, utilizados no presente estudo. Em suma, a Escala da Motivação do Professor para o Trabalho correlacionou-se com ela mesma, mostrando que quanto mais autonomia o professor possui e quanto mais o professor tem satisfeita a sua percepção de pertencimento menos desmotivado ele é para o trabalho. Outra correlação ocorreu entre a Regulação Introjetada e Regulação Externa, que são variáveis diferentes, mas fortemente relacionadas por estarem próximas no *continuum* da autodeterminação.

Encontrou-se uma relação significativa entre a necessidade de pertencimento e a desmotivação, mostrando que quanto mais essa necessidade for satisfeita, menos desmotivação o professor possui. Há também uma correlação entre a variável desmotivação e a variável da Atribuição do sucesso a baixa exigência, revelando que quando o professor é desmotivado ele considera que os

seus alunos vão bem por conta da exigência ser baixa. Por fim, a variável Características Interpessoais e Socioemocionais para o sucesso se correlacionou com a Características Interpessoais e Socioemocionais para o fracasso, manifestando que existe uma correspondência para ambas variáveis.

Não foram encontradas relações entre a Escala da Motivação do Professor para o Trabalho e a Escala de Atribuição Interpessoal de Professores do Ensino Superior. Como já mencionado, a hipótese inicial era que o professor que possui motivação autônoma para trabalhar teria diferença no olhar dele para o estudante. Medimos esse olhar do professor sobre o aluno a partir da Atribuição Interpessoal, entretanto, como não foi possível investigar essa hipótese, buscou-se, assim, por meio da Análise de Regressão, avaliar a relação entre o pertencimento e a desmotivação, variáveis significativas na investigação da motivação do professor para o trabalho.

A Análise de Regressão revelou que existe uma correlação negativa e significativa (-0,32), entre o pertencimento na percepção da desmotivação do professor para o trabalho. Portanto, o professor não se sentir pertencendo ao seu ambiente de trabalho representa um impacto de 10% em sua desmotivação. A desmotivação é a total ausência de vontade para agir. Reeve, Deci e Ryan (2004) explicam que a desmotivação resulta da falta de satisfação das necessidades psicológicas básicas, ou seja, implica na falta de autonomia, competência e pertencimento.

La Guardia e Patrick (2008) salientam que a necessidade de pertencer refere-se à tendência a ser orientada para a formação de laços interpessoais fortes e estáveis. Portanto, o pertencimento é uma característica essencial para a adaptação e o bem-estar no ambiente de trabalho do professor. Deci et al. (2001) ressaltam que no trabalho, a necessidade psicológica básica de pertencimento requer um senso de respeito mútuo, cuidado e confiança com os demais.

A correlação encontrada no presente trabalho mostrou-se coerente com a teoria em que o estado de desmotivação é caracterizado quando o indivíduo não valoriza uma atividade, não se sente competente para realiza-la, ou não espera nenhum resultado da atividade. A TAD salienta que durante toda a vida, a hipótese de que a motivação intrínseca é mais propensa a florescer em contextos caracterizados por uma sensação de pertencimento seguro (REEVE; DECI; RYAN, 2004). Assim, os professores que se sentem acolhidos, respeitados e atendidos em

suas necessidades, terão maior probabilidade de serem regulados por motivação extrínseca mais autônoma, tendo melhores condições de enfrentar e persistir em situações de desafios em seu ambiente de trabalho.

Algumas limitações desta pesquisa merecem ser destacadas, com a finalidade de que novos estudos possam considerá-las. Os questionários, nas suas versões originais, foram elaborados a partir de situações hipotéticas, portanto, a pesquisa não avaliou situações reais. Novos estudos poderiam buscar outras metodologias para o estudo da temática.

Outra limitação refere-se à composição da amostra de professores do Ensino Superior que responderam aos instrumentos via *e-mail*. Apesar de ser uma alternativa interessante para se obter um número confiável de participantes para se proceder as análises previstas, esta estratégia pode conter um viés a ser considerado na análise dos resultados. Por hipótese, os professores que aceitaram participar da pesquisa podem ser aqueles que possuem motivação em diversos aspectos, inclusive para o trabalho, o que resultou na concordância de responder ao questionário, talvez cientes da importância de pesquisas na área, para a melhoria do conhecimento e da educação. Em contrapartida, os professores desmotivados podem ter deixado de responder aos questionários quando receberam o *e-mail*. A amostra de conveniência, ou seja, o questionário foi respondido de modo voluntário, por aqueles que quisessem colaborar com essa pesquisa, pode ser ampliada ou modificado o seu teor em futuros estudos.

Nosso propósito inicial era observar se a qualidade motivacional do professor para o trabalho (autônoma ou controlada) refletir-se-ia no seu olhar para o sucesso e fracasso de seus alunos. A hipótese era de que o professor que possui motivação autônoma para trabalhar teria diferença nas atribuições dirigidas para os estudantes. Entretanto, os resultados indicaram não haver relações significativas entre a Escala da Motivação do Professor para o Trabalho e a Escala de Atribuição Interpessoal de Professores do Ensino Superior. Outros estudos poderiam verificar está possível relação utilizando-se de outros instrumentos de avaliação ou de outras estratégias de investigação.

CAPÍTULO 8

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desse estudo foi avaliar os aspectos contextuais da qualidade motivacional de professores do Ensino Superior para o trabalho. A metodologia de caráter exploratório, correlacional, da qual compuseram a amostra 510 professores que atuavam no Ensino Superior. Os dados foram analisados apoiando-se em procedimentos estatísticos e interpretação de resultados a partir dos referenciais teóricos escolhidos.

As diversas análises realizadas neste estudo revelaram indicadores de validade dos três instrumentos utilizados: Escala de Motivação dos Professores para o Trabalho, Escala da Satisfação da Necessidade de Pertencimento e Escala das Atribuições Interpessoais de Professores do Ensino Superior, em que, o conjunto de itens medidos pelo alfa de Cronbach, apresentaram um valor significativo, indicando alta consistência interna de seus itens.

A metodologia utilizada atendeu às expectativas da pesquisa, pois os dados coletados foram suficientes para conhecer aspectos da motivação do professor do Ensino Superior, a satisfação da necessidade de pertencimento e as suas atribuições interpessoais. Ressaltamos que os dados coletados foram provenientes de autorrelato dos professores, possibilitando uma análise exploratória do tema. De tal modo, constatamos como avanços metodológicos a validação das três escalas utilizadas e o alto alfa de Cronbach que foi apresentado pelos instrumentos.

De acordo com os resultados obtidos, existem indicativos de que os professores investigados, em sua maioria, possuem motivação autônoma para o trabalho. Os professores que compuseram a amostra demonstraram também médias baixas na avaliação da desmotivação. Essa revelação é um fator positivo, pois professores motivados autonomamente em sala de aula contribuem para que os alunos se sintam motivados para aprender.

Os participantes obtiveram médias altas na avaliação da Satisfação da Necessidade de Pertencimento, na qual, os resultados indicaram também que os professores possuem a necessidade de pertencimento, em sua maioria, satisfeita no seu ambiente de trabalho.

Podemos atribuir a motivação autônoma, baixa desmotivação a satisfação da necessidade de pertencimento dos professores que compuseram a amostra ao ambiente na qual atuam, ou seja, as instituições de Ensino Superior. O Ensino Superior possui especificidades próprias e cuja a natureza do trabalho, voltado para o ensino, pesquisa e extensão, parece oferecer aos docentes autonomia na condução de suas atividades. As relações estabelecidas entre o professor com a universidade e com os demais professores parece criar um ambiente de cooperação, considerando-se que os projetos de ensino, pesquisa e extensão exigem uma rede de profissionais e de estudantes. Os resultados desses trabalhos, para serem disseminados em boas revistas, também são redigidos em grupo, um, dois ou mais autores. Pode-se inferir que este seja um possível fator que tenha prevalecido e se relacionado com os resultados da avaliação da motivação autônoma para o trabalho e do pertencimento.

Ao que se refere às atribuições interpessoais, descobrimos que os professores atribuíram o sucesso e o fracasso de seus alunos principalmente ao esforço e a capacidade. Observa-se a ausência de responsabilidade e de participação do professor no fracasso do seu aluno, ausentando-se da culpa e atribuindo-a ao próprio aluno e aos fatores ligados a ele. Talvez essa premissa se deva ao fato de que, no Ensino Superior, a sala de aula é composta por adultos, e o professor pode considerá-los autorregulados em relação a aprendizagem, por terem passado por toda a trajetória escolar, e por já possuírem uma bagagem de conhecimento adquirido ao longo dos anos.

Uma descoberta que essa investigação possibilitou foi a relação encontrada entre o pertencimento e a desmotivação, variáveis significativas na motivação do professor para o trabalho. Essa relação evidenciou-se por meio da Análise de Regressão, demonstrando que o pertencimento possui um impacto de significativo na desmotivação do professor. Este é um achado interessante que permite inferir que, mesmo neste nível de ensino, ser valorizado, respeitado e acolhido evita que o professor não tenha intenção de trabalhar, ou seja, de preparar e ministrar suas disciplinas, orientar os estudantes, elaborar projetos, disseminar os resultados de seus estudos, entre outras atividades. A desmotivação e o pertencimento são variáveis próximas que poderiam, a partir dos resultados encontrados, serem investigadas, por meio de observação, conversas com

professores que apresentam desmotivados e motivados em diferentes níveis, a fim de aprofundar essa relação.

O relacionamento com colegas de trabalho também é uma variável pouco estudada na literatura. As pesquisas têm-se preocupado em investigar o relacionamento entre professores e alunos, esquecendo-se de investigar a relação destes com seu ambiente de trabalho. A sala de aula e, neste caso, o meio acadêmico em que os professores atuam, apesar da nobreza da atividade de ensino, pesquisa e extensão, convivem em um ambiente laboral e a saúde psíquica e emocional do professor é um fator importante no cenário da educação. Futuros estudos poderiam buscar outros elementos para compreender esse pertencimento do professor do Ensino Superior, podendo especificar esse relacionamento com o aluno, com os colegas de trabalho e com o próprio ambiente, ou seja, a universidade.

Nossa investigação trabalhou com os professores do Ensino Superior de forma geral, sem especificar as áreas. Para pesquisas futuras, investigar se existe a relação entre o pertencimento e a desmotivação nas escolas de ensino regular ampliando essa investigação para as demais áreas da educação (ensino fundamental e médio) com a finalidade de verificar se os resultados encontrados com professores que atuam no Ensino Superior, é o mesmo dos professores que atuam na rede regular de ensino.

Outra sugestão seria que pesquisas futuras observassem se existe alguma relação com a área de atuação do professor e seu nível motivacional para o trabalho, avaliando a influência da especificidade nas áreas do conhecimento na motivação desse professor. Pode-se também, observar e entrevistar os professores que participam de programas (formação pedagógica, acompanhamento, espaços para discutirem as práticas docentes no processo de ensino e aprendizagem) ofertados por algumas instituições de Ensino Superior que se preocupam com o desenvolvimento profissional de seus professores, a fim de investigar se esses programas têm ajudado a melhorar a motivação do professor e seu senso de pertencimento.

A pesquisa em questão pode contribuir de modo acentuado com o desenvolvimento das pesquisas sobre motivação para o trabalho. Levantar, avaliar e relacionar as características dos professores que atuam no Ensino Superior, a qualidade motivacional destes para o magistério e sua percepção de pertencimento

e atribuições interpessoais em relação ao sucesso e ao fracasso de seus alunos foram objetivos do presente estudo. Acredita-se que a temática motivação do professor para o trabalho e o levantamento de atribuições interpessoais de causalidade, por parte dos professores, para o sucesso ou o fracasso em ensinar tenha trazido uma perspectiva diferenciada para o presente estudo. Ao estudarmos as teorias motivacionais, constata-se que há muitas investigações, entretanto, são poucas as pesquisas que abordam as relações entre duas ou mais teorias motivacionais. Portanto, observa-se que é escassa a produção de pesquisas que abordem essas duas temáticas: motivação e atribuições interpessoais de professores do Ensino Superior, nesse sentido o presente estudo tentou contribuir para a redução dessa lacuna, apesar dos dados não encontrarem essa relação.

Por fim, é importante mencionar a contribuição do processo da pesquisa para a própria preponente. O desenvolvimento desta pesquisa nos permitiu conhecer e compreender dos aspectos motivacionais para educação pois, antes da realização desse estudo tínhamos uma percepção restrita sobre essa temática, principalmente por desconhecer as abordagens teóricas acerca da motivação. Deste modo, a partir dos conhecimentos adquiridos durante o estudo, que certamente proporcionarão mudanças e incrementos na atuação prática, concebendo assim, uma ação pedagógica mais crítica e reflexiva acerca do ambiente educacional e os fatores que o influenciam, contribuindo também, para a melhoria da qualidade das relações em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BAARD, Paul P.; DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Intrinsic need satisfaction: a motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, Malden, v. 34, n. 10, p. 2045-2068, Oct. 2004.
- BANDURA, Albert. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, Hillsdale, NJ, v. 28, n. 2, p.117-48, 1993.
- BELLUSCI, Julliana Faggion. *A qualidade motivacional e o Burnout: um estudo exploratório com professores*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.
- BERGHER, Lynn Van den et al. Within-person profiles of teachers' motivation to teach: associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and Burnout. *Psychology of Sport and Exercise*, Oxford, v. 15, n. 4, p. 407-417, July 2014.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.
- BORUCHOVITCH, Evely, MARTINI, Mirella Lopez. A construção de um instrumento para avaliação das atribuições de causalidade em contexto escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA, 2., 2005, Gramado. *Anais...* Gramado, RS: Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica, 2005. p. 18.
- BROECK, Anja Van den et al. Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *The British Psychological Society*, Malden, v. 83, n. 4, p. 981-1002, Dec. 2010.
- BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009a. p. 9-36.
- BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno orientados à metas de realização. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009b. p. 58-77.
- BZUNECK, José Aloyseo; SALES, Karla Fernanda Suenson. Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. *Psico-USF*, Itatiba, v. 16, n. 3, p. 307-315, dez. 2011.
- CERNEV, Francine Kemmer. *A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação*. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CUNHA, Maria Isabel et al. Políticas públicas e docência na universidade: nova configurações e possíveis alternativas. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-91.

CUNHA, Maria Isabel. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2009.

DECI, Edward L. et al. Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: a cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Thousand Oaks, v. 27, n. 8, p. 930-942, Aug. 2001.

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

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. *Self-determination theory*. Disponível em: <<http://selfdeterminationtheory.org/theory/>>. Acesso em: 12 out. 2016.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, Winnipeg, CA, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008.

DECI, Edward L.; VANSTEENKISTE, Maarten. Self-determination theory and basic need satisfaction: understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, Milano, v. 27, n. 1, p. 23-40, 2004.

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

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. Aprendizagem socioemocional na escola e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia de intervenção. In: _____. (Ed.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas, SP: Alínea, 2005. p. 83-127.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida; MARTINI, Mirella Lopez. Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos, por professores do ensino fundamental. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 149-156, 2002.

ECCLES, Jacquelynne S.; WIGFIELD, Allan. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, v. 53, p. 109-132, 2002.

ENGELMANN, Erico. *A motivação de alunos dos cursos de Artes de uma universidade pública do norte do Paraná*. 2010.124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

FERNANDES, Aurélia Emília de Paula. *Crenças dos gestores sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa e motivação do professor*. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

FERNET, Claude et al. The Work Tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, Thousand Oaks, CA, v. 16, p. 256-279, 2008.

FERREIRA, Eliana Eik Borges. *A percepção de competência, autonomia e pertencimento como indicadores da qualidade motivacional de aluno*. 2010. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2010.

FERREIRA, Marco Maia; BIDARRA, Maria da Graça; RAPOSO, Nicolau Vasconcelos. Atribuições causais do (in)sucesso acadêmico no Ensino Superior: padrões diferenciais de professores e estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação*, Coimbra, v. 45, n. 2, p. 149-158, 2011.

GAGNE, Marylene. The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, New York, v. 27, n. 3, Sep. 2003.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários. In: MIRANDA, Estela M.; BRYAN, Newton P. (Ed.). *(Re)pensar la educación pública: aportes desde Argentina y Brasil*. Córdoba: Ed. Universidad Nacional, 2011. p. 121-150.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismo e falsos dualismo. *Contrapontos*, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GRAHAM, Sandra; WEINER, Bernard. Theories and principles of motivation. In: BERLINER, David C.; CALFEE, Robert C. (Ed). *Handbook of educational psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan, 1996. p. 63-84.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v. 17, n. 2, 2004.

HANFSTINGL, Barbara et al. Are self-regulation and self-control mediators between psychological basic needs and intrinsic teacher motivation? *Journal for Educational Research*, New York, v. 2, n. 2, p. 55-71, 2010. Disponível em: <<http://www.j-e-r-o.com/index.php/jero/article/viewFile/113/90>>. Acesso em: 18 maio 2016.

HETLAND, Hilde et al. Leadership and fulfillment of the three basic psychological needs at work. *Career Development International*, v. 16, n. 5, p. 507-523, 2011.

HOULFORT, Nathalie et al. The role of passion for work and need satisfaction in psychological adjustment to retirement. *Journal of Vocational Behavior*, Orlando, v. 88, p. 84-94, June 2015.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira. *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 63-84.

KAULFUSS, Marco Aurélio; BORUCHOVITH, Evely. Atribuições causais de professores para o sucesso e o fracasso em ensinar. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 321-328, 2016.

LA GUARDIA, Jennifer G. et al. Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, v. 79, n. 3, p. 367-384, 2000.

LA GUARDIA, Jennifer G.; PATRICK, Heather. Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships university of waterloo. *Canadian Psychological Association*, Canada, v. 49, n. 3, p. 201-209, 2008.

LENS, Willy; MATOS, Lennia; VANSTEENKISTE, Maarten. Professores como fontes de motivação dos estudantes: o quê e o porquê da aprendizagem do estudante. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 17-20, jan./abr. 2008.

MARTINI, Mirella Lopez. *Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico: investigando possíveis relações*. 2003. 205 f Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

MASSETTO, Marcos Tarciso. Formação Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*, Cristalina, GO, v. 1, n. 2, p. 4-25, jul. 2009.

MOREIRA, Herivelto. Investigação da motivação do professor: a dimensão esquecida. *Revista Educação & Tecnologia*, Curitiba, n. 1, p. 88-96, 1997.

PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 33/34, p.1-11, 2004.

PAIVA, Mirella Lopez Martini Fernandes; BORUCHOVITCH, Evely. Revisitando a Teoria Atribucional: compreendendo as relações interpessoais em sala de aula. *Itinerarius Reflectionis. Revista Eletrônica Itinerarius Reflectionis*, Jataí, GO, v. 10, n. 2, 2014.

PASQUALI, Luiz. *Psicometria: teorias dos testes na psicologia e na educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-33.

PINTRICH, Paul R. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, Arlington, v. 95, n. 4, p. 667-686, 2003.

RAMPAZZO, Lino. *Metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

RANĐELOVIĆ, Kristina; STOJILJKOVIĆ, Snežana; MILOJEVIĆ, Milica. Personal factors of Burnout syndrome in teachers in the framework of self-determination theory. *Zbornik Instituta za Pedagoška Istraživanja*, Servia, v. 45, n. 2, p. 260-281, 2013.

REEVE, Johnmarshall; DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-determination theory: a dialectical Framework for understand sociocultural influences on student motivation. In: MCLNERNEY, D. M.; Van ETEN, S. (Ed.). *Big theories revisited*. Connecticut: Age Publishing, 2004. p. 31-60.

RICHARDSON, Roberto Jerry et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RUDNIK, Luciano. *A avaliação da motivação do professor para tarefas específicas do seu trabalho adaptação e validação de um instrumento*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RYAN, Richard M. *Self-determination theory and wellbeing*. 2009. Disponível em: <http://www.welldev.org.uk/wed-new/network/research-review/Review_1_Ryan.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

RYAN, Richard M., DECI, Edward L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, New York, v. 25, p. 54-67, 2000a.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, Washington, DC, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000b.

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

SALES, Karla Fernanda Suenson. *As atribuições causais de professores por fracasso escolar em matemática: comparação com percepções de seus alunos*. 2010. 85f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

SANTOS, Paulo Jorge. Classificação das atribuições e satisfação com os resultados escolares. *Cadernos de Consulta Psicológica*, Porto, v. 5, p. 39-45, 1989.

SCHUNK, Dale H.; MEECE, Judith R.; PINTRICH, Paul R. *Motivation in education: theory, research and applications*. 4th ed. Boston, Mass: Pearson, 2014.

SILVA, Cassandra Ribeiro de O. *Metodologia e organização do projeto de pesquisa (guia prático)*. 2004. Disponível em: <<http://joinville.ifsc.edu.br/~debora/PAC/>>

Metodologia%20e%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20Projeto%20de%20Pesquisa%20CEFET%20CE.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2015.

URDAN, Timothy C. Achievement goal theory: past results, future directions. In: MAEHR, Martin L.; PINTRICH, Paul R. (Ed.). *Advances in motivation and achievement*. Greenwich, CT.: JAI Press, 1997. v. 10, p. 99-141.

WISEU, João N. et al. Motivação docente: estudo bibliométrico da relação com variáveis individuais, organizacionais e atitudes laborais. *Revista Latino americana de Psicologia*, Bogota, v. 47, n. 1, p. 58-65, 2015.

WEINER, Bernard. A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, Washington, DC, v. 71, n.1, p. 3-25, 1979.

WEINER, Bernard. Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, Washington, US, v. 64, n. 4, p. 557-573, 1994.

WEINER, Bernard. Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, New York, v. 12, n. 1, 2000.

WEINER, Bernard. Na attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, Washington, US, v. 92, n. 4, p. 548-573, 1985.

WEINER, Bernard. *Social motivation, justice and the moral emotions: an attributional approach*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

WEINER, Bernard. The attribution approach to emotion and motivation: history, hypotheses, home runs, headaches/heartaches. *Emotion Review*, London, v. 6, n. 4, p. 353–361, Oct. 2014.

WEINER, Bernard. The development of an attribution-based theory of motivation: a history of ideas. *Journal Educational Psychology*, Washington, DC, v. 45, n. 1, 2010.

WILKESMANN, Uwe; SCHMID, Christian J. Intrinsic and internalized modes of teaching motivation. In: HOMBERG, Fabian; TABVUMA, Vurain; HEINE, Klaus (Ed.). *Evidence-based HRM: a global forum for empirical scholarship*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 2014. p. 6-27.

WOODCOCK, Stuart; VIALLE, Wilma. Attributional beliefs of students with learning disabilities. *The International Journal of Learning*, United States, v. 17, n. 7, p. 177-191, 2010.

WOODCOCK, Stuart; JIANG, Han. Teachers' causal attributional responses of students with learning disabilities in China. *Learning and Individual Differences*, Greenwich, v. 25, p. 163-70, June 2013.

WOOLFOLK, Anita E. *Psicologia educacional*. Porto alegre: Artes Médicas, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A
E-MAIL ENVIADO PARA OS PARTICIPANTES

Prezado professor:

Meu nome é Poliana Chinelli de Oliveira.

Estou desenvolvendo uma pesquisa de mestrado na Universidade Estadual de Londrina, sob orientação da Prof^a Dr^a Sueli Édi Rufini. A pesquisa aborda a relação entre a motivação de professores do Ensino Superior para o trabalho e suas atribuições interpessoais ao sucesso e ao fracasso de seu aluno. Para tornar o estudo legítimo, é necessário obter respostas de um grande número de professores que trabalham no **Ensino Superior** atualmente.

***Procuo por professores interessados em participar da pesquisa. ***

Caso possa ajudar, sua tarefa será responder a um questionário on-line, que leva em média 8 minutos.

Para realizá-lo, por favor, acesse o seguinte link:

https://docs.google.com/forms/d/13ls1b3p6hfL8kZVz9ea5txcSmoyMCPqJEEZzMRd7Bg/viewform?c=0&w=1&usp=mail_form_link

Se puder colaborar ainda mais, por favor, **encaminhe este e-mail para a sua lista de contatos**. Para obter mais informações ou conformação da idoneidade desta pesquisa, entre em contato com a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL – Telefone: (43) 3371-4071. E-mail: mestredu@uel.br.

Agradeço a colaboração de todos!

Atenciosamente,

Poliana Chinelli de Oliveira

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4400299D0>

Sueli Édi Rufini

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4708859H6>

Projeto Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP/UL) da Universidade Estadual de Londrina.

Parecer Consubstanciado do CEP – Comitê de Ética em Pesquisa, registrado sob o número **1.489.560** de 12/04/2016.

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número:
54254016.6.0000.5231.

APÊNDICE B
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa:

“A qualidade motivacional para o trabalho em professores do Ensino Superior”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“A qualidade motivacional para o trabalho em professores do Ensino Superior”**, do Programa de Pós-Graduação e Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina. Tem como responsáveis a Prof^a Dr^a Sueli Édi Rufini e a aluna Poliana Chinelli de Oliveira. O objetivo da pesquisa é “Compreender aspectos contextuais da qualidade motivacional de professores do Ensino Superior para o trabalho”. Para participar dessa pesquisa é preciso, primeiramente, que você assine esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ressalta-se que você possui liberdade para se recusar a participar e também para solicitar a exclusão de seus dados em qualquer fase da pesquisa. Para tanto, uma via desse documento contendo os contatos com o pesquisador, ficará com você. Para efetivar sua participação nesse estudo e contribuir com suas informações para a ampliação da compreensão a respeito do processo motivacional é necessário que você responda integralmente aos instrumentos. Solicitamos que você seja o mais sincero possível. Garantimos que os dados de sua identificação pessoal não serão divulgados. O acesso ao conteúdo de suas respostas é limitado aos pesquisadores envolvidos neste estudo. Os resultados obtidos com a pesquisa serão divulgados de forma ética, em revistas e eventos científicos. Além disso, destaca-se que não haverá prejuízos para quem se recusar a participar, bem como não haverá benefício ou qualquer ônus financeiro aos participantes desta pesquisa. Agradecemos desde já a sua colaboração e nos colocamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida. Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Poliana Chinelli de Oliveira, avenida Jockey Club, nº 600, casa 35, CEP: 86067-000, Londrina/PR, telefone: (43)3347-4381 / (43) 9674-3424, e-mail: chinellipoliana@gmail.com / Sueli Édi Rufini na rua Padre Anchieta, 1965, apartamento 1504, CEP: 80730-000 Curitiba/PR, e-mail: sueli_rufini@hotmail.com. Ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da

Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, ____ de _____ de 2016.

Poliana Chinelli de Oliveira
Pesquisadora responsável
RG: 10.402.701-6

Eu, _____ (nome por extenso) tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE C**LEVANTAMENTO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES****Sobre as variáveis pessoais**

Procure ler as perguntas com atenção e ser o mais sincero possível ao respondê-las:

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Formação acadêmica: () Especialização () Mestrado () Doutorado

() Pós doutorado

Observações: _____

Área do conhecimento (de acordo com a classificação da Capes):

() Ciências exatas e da terra

() Ciências biológicas

() Engenharias

() Ciências da saúde

() Ciências agrárias

() Ciências sociais aplicadas

() Ciências humanas

() Linguísticas, letras e artes

Tempo de atuação no Ensino Superior: _____

Tipo de Instituição que atua: () Pública () Privada () Comunitária

Atualmente, está atuando em:

() Graduação

() Pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização)

() Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado)

() Projetos de pesquisa

() Projetos de extensão

APÊNDICE D
ESCALA DA MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR PARA O TRABALHO (EMPT)

Adaptado do instrumento “*The Work Tasks Motivation Scale for Teachers*”
(FERNET et al., 2008)

Caro professor (a), esta é uma pesquisa que objetiva conhecer a motivação de professores. Abaixo estão colocadas afirmativas e, usando a escala de 1 a 5, indique em que extensão cada uma delas corresponde, atualmente, a uma das razões pelas quais se mantém na profissão. Procure ler com atenção e ser o mais sincero possível.

Por que você trabalha no magistério?

	1 Nenhuma correspondência	2 Pouca correspondência	3 Moderada correspondência	4 Muita correspondência	5 Total correspondência
1. Porque meu contrato de trabalho exige que eu continue lecionando.					
2. Porque eu tenho muito prazer em ensinar.					
3. Eu não sei, algumas vezes eu não sei porque ainda sou professor(a).					
4. Porque sou pago para isso.					
5. Porque a escola me obriga a lecionar.					
6. Porque esse é o meu trabalho e eu me sentiria culpado(a) se eu não o fizesse.					
7. Eu não me sinto bem ensinando como professor(a).					
8. Pela sensação de dever cumprido.					
9. Sinto-me realizado(a) quando estou ensinando.					
10. Poderia decepcionar as pessoas caso não o fizesse.					

11. Não sei porquê, eu não me sinto bem como professor.					
12. Caso eu não leciono, serei prejudicado.					
13. Caso não o fizesse ficaria envergonhado(a).					
14. Porque durante as aulas eu fico em um agradável estado de empolgação.					
15. Porque lecionando eu me mantenho no emprego.					
16. Porque eu acho a tarefa de ensinar interessante.					
17. Ensinar significa pouco para mim, porque não vejo como o ensino pode contribuir para com meus alunos.					
18. Porque é gostoso ensinar.					
19. Porque, ensinando, me sinto realizado(a) profissionalmente.					
20. Porque para mim a tarefa de ensinar tem importância pessoal.					
21. Não tenho interesse particular em ser professor(a).					
22. Porque vejo meu trabalho como importante para meus alunos.					
23. Se eu pudesse, deixaria essa profissão.					
24. Porque considero pessoalmente importante a tarefa de ensinar.					
25. Eu não sei porque ainda sou professor(a), porque são insuportáveis as condições dessa profissão.					
26. Porque o ensino me dá acesso ao exercício de outras atividades como pesquisa, extensão, administração					

APÊNDICE E

ESCALA DA SATISFAÇÃO DA NECESSIDADE DE PERTENCIMENTO (ESNP)

Adaptado dos questionários: “*Basic Psychological Needs Scale*” (LA GUARDIA et al., 2000) e “*Basic Psychological Needs Scale*” (DECI et al., 2001)

Caro professor (a), esta é uma pesquisa que objetiva conhecer a satisfação da necessidade de pertencimento no seu ambiente de trabalho. Abaixo estão colocadas afirmativas e, usando a escala de 1 a 5, indique em que extensão cada uma delas corresponde. Procure ler com atenção e ser o mais sincero possível.

Em relação ao meu ambiente de trabalho:

	1 Nenhuma correspondência	2 Pouca correspondência	3 Moderada correspondência	4 Muita correspondência	5 Total correspondência
27. Eu realmente gosto de interagir com os colegas de trabalho.					
28. Considero muito bom o meu relacionamento com os colegas de trabalho.					
29. Considero como amigos algumas das pessoas com as quais interajo regularmente no meu trabalho.					
30. Alguns dos meus colegas de trabalho se importam comigo.					
31. Alguns dos colegas com os quais interajo preocupam-se com os meus sentimentos.					
32. As pessoas com as quais interajo regularmente, parecem não gostar muito de mim.					
33. Eu sinto que sou aceito pelo grupo.					
34. Eu sinto que os meus colegas gostam de desenvolver atividades comigo.					

APÊNDICE F
ESCALA DAS ATRIBUIÇÕES INTERPESSOAIS DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR (EAIPES)

Adaptado do “*Questionário crenças e sentimentos do professor*” (BORUCHOVITCH; MARTINI, 2005; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005)

Caro professor (a), esta é uma pesquisa que objetiva conhecer as atribuições interpessoais de causalidade para o sucesso e o fracasso acadêmico de seus alunos. Abaixo estão colocadas afirmativas e, usando a escala de 1 a 5, indique em que extensão cada uma delas corresponde atualmente. Procure ler com atenção e ser o mais sincero possível.

A) Percebo que alguns alunos possuem um alto desempenho acadêmico, porque:

	1 Nenhuma correspondência	2 Pouca correspondência	3 Moderada correspondência	4 Muita correspondência	5 Total correspondência
1. Possuem capacidade					
2. Se esforçam					
3. As exigências são baixas					
4. Tiveram ajuda do professor					
5. Possuem características emocionais que o favorecem					
6. Possuem características familiares e sociais que o favorecem					

B) Percebo que alguns alunos têm baixo desempenho acadêmico, porque:

7. Possuem pouca capacidade					
8. Não se esforçam o suficiente					
9. As exigências são baixas					
10. Não tiveram ajuda do professor					
11. Não possuem características emocionais que o favorecem					
12. Possuem características familiares e sociais que o desfavorecem					

C) Ao final da aula, percebo que a maioria dos alunos compreende os conteúdos abordados, porque:

13. Possuem capacidade					
14. Se esforçam					
15. As exigências são baixas					
16. Tiveram ajuda do professor					
17. Possuem características emocionais que o favorecem					
18. Possuem características familiares e sociais que o favorecem					

D) Ao final da aula, percebo que a maioria dos alunos não compreende os conteúdos abordados, porque:

19. Possuem pouca capacidade					
20. Não se esforçam o suficiente					
21. As exigências são baixas					
22. Não tiveram ajuda do professor					
23. Não possuem características emocionais que o favorecem					
24. Possuem características familiares e sociais que o desfavorecem					