



Universidade  
Estadual de Londrina

---

PATRICIA SELVATICI PRETO

**MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

---

LONDRINA  
2009

PATRICIA SELVATICI PRETO

**MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Pedagogia da  
Universidade Estadual de Londrina.

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Sueli Édi Rufini Guimarães

LONDRINA  
2009

PATRICIA SELVATICI PRETO

## **MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Pedagogia da  
Universidade Estadual de Londrina.

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Sueli Édi Rufini Guimarães

### **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Orientador  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof. Componente da Banca  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof. Componente da Banca  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

## **AGRADECIMENTOS**

À Prof<sup>a</sup>. Sueli Édi Rufini Guimarães, pela condução e orientação deste trabalho, pela paciência e dedicação dada neste período de dois anos e também pelos ensinamentos que obtive durante este percurso.

À minha família, pela compreensão dada nos momentos dedicados ao estudo.

À Deus que com certeza esteve comigo, dando força para que levasse este estudo até o fim.

PRETO, Patricia Selvatici. **Motivação de estudantes no ensino fundamental.** 2009. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

## RESUMO

Atualmente o desinteresse dos alunos pela escola e pelos estudos tem preocupado os profissionais da educação. Este trabalho tem o objetivo de compreender a motivação no contexto escolar, considerado um dos determinantes para a aprendizagem. A base teórica utilizada para a pesquisa foi a Teoria da Autodeterminação proposta por Deci e Ryan (2004), desenvolvida para compreendermos as razões pelas quais uma pessoa realiza uma tarefa, que são a motivação intrínseca e as formas auto-reguladas de motivação extrínseca. Esta teoria afirma também, que existem três necessidades psicológicas inatas, que são a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertencimento. Segundo a Teoria da Autodeterminação, no ambiente escolar as três necessidades devem ser satisfeitas, para que a aprendizagem escolar se efetive com qualidade. Este trabalho está vinculado a um projeto maior, no qual foi utilizada uma escala de avaliação dos tipos de motivação de estudantes do ensino fundamental para coleta de dados. Os resultados obtidos e analisados neste trabalho revelaram que um tipo de motivação foi considerado importante aos alunos entrevistados, que foi a importância atribuída aos amigos no ambiente escolar. Com estes dados foi possível fazer uma discussão levando em conta o papel que a escola exerce no desenvolvimento socioemocional dos estudantes, principalmente dos adolescentes. Este trabalho nos leva a pensar como as escolas vêm provendo a motivação para aprender e o que fazer para promover um ambiente favorável à motivação. Fica evidente a importância da discussão deste tema dentro das escolas, a fim de conseguirmos uma aprendizagem efetiva e de qualidade.

**Palavras-chave:** Motivação; Teoria da Autodeterminação; necessidade de pertencimento; ensino fundamental.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>07</b>
<b>2 MOTIVAÇÃO E TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO .....</b>	<b>10</b>
2.1 NECESSIDADE DE PERTENCIMENTO .....	24
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>31</b>
3.1 PARTICIPANTES .....	31
3.2 INSTRUMENTOS.....	31
3.3 PROCEDIMENTOS .....	32
<b>4 RESULTADOS .....</b>	<b>33</b>
<b>5 DISCUSSÃO .....</b>	<b>35</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>43</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem por objetivo estudar a motivação no contexto escolar, considerado um dos determinantes para a aprendizagem.

Segundo Bzuneck (2004) a motivação do aluno vem sendo estudada no decorrer da história da Psicologia, criando-se assim, diversas teorias e abordagens. A motivação é entendida ora como um fator psicológico, ora como um processo. Assim, a motivação “é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso” (BZUNECK, 2001, p. 9).

Portanto, não há dúvida de que a motivação é um importante fator para o desenvolvimento do ser humano e está presente em qualquer atividade, devendo ser contemplada de acordo com suas especificidades. Neste trabalho abordaremos exclusivamente o contexto escolar, onde a motivação do aluno está diretamente ligada aos processos cognitivos, isto é, as especificidades da motivação neste contexto é o da aprendizagem e do envolvimento dos alunos com as tarefas escolares. Porque, segundo Bzuneck, são os fatores psicológicos ou processos que “levam a uma escolha, instigam, fazem iniciar um comportamento direcionado a um objetivo, como o de prestar atenção ou fazer o dever de casa” (2001, p. 9).

Conhecer os determinantes da motivação escolar dará condições aos professores de auxiliar seus alunos a conseguirem um melhor desempenho nas atividades escolares. Veremos também como a organização do ambiente escolar facilita ou não a motivação do aluno, bem como a dinâmica existente entre aluno e seus colegas de escola influencia a motivação do estudante (REEVE, DECI, 2004).

Considerando especificamente o contexto de sala de aula, devemos perceber suas peculiaridades, uma vez que a motivação no ambiente escolar se diferencia de outras, como o esporte, lazer e até mesmo do trabalho. A escola, geralmente, não é um ambiente atrativo, isso porque as possibilidades de escolha são mínimas. Nela, o esforço cognitivo, incluindo atenção e concentração, é fundamental.

A frequência obrigatória, conteúdos compulsórios, os quais não se aproximam dos interesses individuais dos alunos e, nem sempre, é evidente aos alunos a relevância dos conteúdos estudados por eles, a aprendizagem é avaliada e

seu resultado tornado público, estes são alguns exemplos de como as atividades escolares tornam-se pouco prazerosas (BROPHY, 1999).

A motivação tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem. (BZUNECK, 2001, p. 13)

Segundo Bzuneck (2001) “alunos desmotivados estudam pouco ou quase nada e, conseqüentemente, aprendem muito pouco”. Podemos perceber, que a motivação está diretamente ligada a aprendizagem dos alunos, que por sua vez, determina a formação e realização desses alunos. O “[...] desenvolvimento do potencial de cada um depende consideravelmente das aprendizagens escolares” (Nicholls, 1984; Sternberg, 1998) apud Bzuneck (2001). Portanto, precisamos entender as variáveis motivacionais e como se configuram no cenário educacional, a fim de proporcionar a formação de indivíduos competentes em busca do efetivo exercício da cidadania, bem como a realização pessoal e profissional (BZUNECK, 2001).

Deste modo, para compreender o estilo motivacional dos alunos, destacaremos neste trabalho a Teoria da Autodeterminação que segundo Reeve, Deci, Ryan (2004) “tem como pressuposto básico a concepção do ser humano como sujeito ativo, com desejo inato por aprendizagem e estimulação”. Abordaremos ainda, segundo a Teoria da Autodeterminação, os aspectos da motivação intrínseca e extrínseca, considerando o contexto escolar.

Neste trabalho, faremos uso de dados obtidos em um projeto maior, que detalharemos um pouco mais a frente, denominado “A motivação de estudantes no ensino fundamental”, apresentado e coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sueli Édi Rufini Guimarães, na Universidade Estadual de Londrina. Neste projeto, uma das variáveis que nos chamou maior atenção, e que será o tema deste trabalho, foi o valor atribuído aos amigos, principalmente no grupo de adolescentes, o qual se destacou como um importante fator motivacional e não foi agrupado a nenhum outro.

Estudaremos então, a relação entre motivação de alunos e a importância atribuída aos amigos como variável motivacional de um grupo de estudantes. A pesquisa tratará especificamente da motivação de alunos das séries finais do ensino fundamental (de 4<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série).



Percebemos a relevância deste estudo no conhecimento de mais uma variável motivacional no contexto escolar, contribuindo com os profissionais envolvidos nesta dinâmica, a fim de possibilitar um melhor envolvimento dos estudantes com a escola se considerarmos que o relacionamento dos alunos com seus colegas garante um ambiente mais agradável e atraente, o que, segundo pesquisas, favorece o aprendizado.

Muitas vezes, professores e pedagogos não sabem como agir, e fazem uso do senso comum, como por exemplo, separando grupos de alunos que conversam demais durante as aulas. Ao considerarmos que os colegas fazem parte de uma importante variável de motivação, este poderia ser um recurso a mais, utilizado por estes profissionais para garantir a permanência do aluno na escola, um maior envolvimento dele dentro da sala de aula e em trabalhos em grupos.

Portanto, este trabalho tem a intenção de pesquisar sobre a motivação de alunos, para contribuir com professores da rede de ensino e pedagogos que darão suporte a estes professores na escola e na sala de aula.

## 2 MOTIVAÇÃO E TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa científica, utilizaremos como base teórica, produções e organizações de textos que apresentem teorias de motivação, aprofundando a pesquisa através da Teoria da Autodeterminação.

Existem diferenças consideráveis entre a motivação de alunos e os estudos sobre motivação em geral. Segundo Brophy (1999), quatro fatores dificultam a motivação no contexto da sala de aula; o primeiro é a frequência obrigatória à escola e os conteúdos, os quais não são selecionados de acordo com o interesse dos alunos e sim, no que a sociedade acredita que os alunos devam aprender. O segundo é a quantidade de alunos por sala de aula, impedindo o professor de atender as necessidades individuais dos alunos. O terceiro é o desapontamento ou até humilhação pública sofrida pelos alunos diante do fracasso, uma vez que a sala de aula é um ambiente social. E, por último, avalia-se o desempenho do aluno por notas, as quais são também controladas pelos pais. Todos esses fatores, de acordo com Brophy (1999), são obstáculos para a motivação, porque o aluno focaliza sua atenção sobre as exigências a serem atendidas e não sobre os benefícios pessoais, assim, a atividade escolar deixa de ser prazerosa, porque é sempre avaliada e obrigatória.

Para Brophy (1999), os estudiosos da motivação educacional devem enfatizar a motivação para aprender em oposição à motivação para o desempenho. A primeira diz respeito ao processamento da informação, que busca o domínio e compreensão do conhecimento, com o auxílio de estratégias de aprendizagem (tomar notas durante as aulas, fazer resumos pessoais etc.). Já o segundo refere-se à demonstração de desempenho, a *performance* que o aluno desempenhará depois que os conhecimentos foram adquiridos.

Os alunos podem apresentar uma disposição geral para aprender, envolvendo-se com esforço e buscando alcançar o conhecimento de forma rotineira, isto é, sempre que estão em uma situação de aprendizagem encontram-se motivados. Podem ainda ser provocados pelo professor, que despertará em seus alunos um interesse ou conseguir com que percebam a importância por determinado conteúdo. Vale ressaltar o que diz Brophy (1999, p. 2):

Os alunos que são motivados para aprender não necessariamente acham as tarefas intensamente prazerosas ou excitantes, mas abraçam-nas com serenidade, acham-nas significativas e as valorizam, esforçando-se por auferir delas os benefícios esperados.

Em sala de aula, a motivação deve ser positiva e “não necessariamente alta em sentido absoluto” (Brophy, 1999. p. 3). Não se espera que os alunos estejam altamente preocupados e excitados a desenvolverem tal atividade e receber alguma recompensa ou nota e sim, que eles se envolvam livre de pressões e distrações, temendo o fracasso. A disposição positiva do aluno deve durar por toda a vida.

Brophy (1999) dispõe alguns pontos de concordância e esclarecimentos sobre a motivação desenvolvidos em pesquisas nos últimos anos, os quais nos mostram que devemos considerar não apenas a quantidade, mas a qualidade e o foco da motivação. Por ser uma experiência subjetiva, a motivação é determinada por cognições e afetos pautados em determinada tarefa; não devemos equiparar a motivação à aprendizagem nem à *performance* e, ainda, uma ótima motivação não garante desempenho elevado. Para medir diretamente a motivação é preciso dispor de instrumentos de auto-relato, observações do comportamento são medidas indiretas e medir o desempenho não é medir a motivação; não é através de controle comportamental que se motiva os alunos e, por fim,

como regra geral, o planejamento de estratégias motivacionais a serem usadas em classe deve visar a estabelecer e manter disposições desejáveis duradouras, como ocorre, por exemplo, com a meta de realização aprender. Isto implica dever-se evitar o uso de estratégias de motivação ou de controle comportamental que possam estimular um esforço extraordinário apenas no momento, mas que minam a motivação persistente para aprender. (BROPHY, 1999, p. 4)

Cabe ao professor desenvolver em seus alunos a motivação para aprender, fazendo com que eles se interessem e se comprometam com as atividades acadêmicas, sem se prender à obrigatoriedade de freqüência, às notas e à *performance* dos alunos.

A motivação deve ser encarada em termos probabilísticos, porque determinada estratégia de motivação será bem sucedida com um aluno e outro não. Brophy (1999) acredita que as estratégias motivacionais implementadas pelo professor são processos de socialização e não de condicionamento. A motivação é

interior aos alunos e é influenciada, inclusive, pelas experiências anteriores de cada aluno e a disposição para aceitar o que lhes diz o professor. É preciso então, que o professor esteja atento aos resultados motivacionais e aos de aprendizagem.

Segundo Guimarães (2005), sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação, o ambiente pode tanto motivar o aluno, quanto desmotivá-lo.

“Diferentes padrões motivacionais são decorrentes da interação entre as necessidades psicológicas e o ambiente: desmotivação (ausência de intenção, desvalorização da atividade e percepção de falta de controle pessoal), motivação extrínseca (realização da atividade como uma obrigação ou como um meio para obter algo externo) e a motivação intrínseca (interesse, satisfação, prazer, inerentes à atividade).” (GUIMARÃES, 2005)

Assim, a idéia de autodeterminação ou autonomia, faz com que a pessoa que realiza uma atividade por vontade própria, sem que esta seja obrigada por um agente externo, realize-se ao perceber que ela mesma gerou uma mudança esperada, fazendo com que o conhecimento utilizado para comandar estas ações seja aprendido. Então, quando o professor é capaz de despertar este sentimento de autonomia em seus alunos, ele conseguirá obter melhores resultados no processo ensino-aprendizagem.

Quando, ao contrário, a pessoa é externamente guiada para realizar determinada atividade, ela acredita que a causa de seus comportamentos está relacionada a este agente externo, provocando então, um sentimento de fraqueza e ineficácia, tendo sua atenção desviada que prejudica sua motivação.

Assim, no contexto educativo, o estilo motivacional do professor, que está vinculado à sua personalidade, afeta diretamente a regulação da autonomia do aluno. Em ambientes controladores, com professores autoritários, há um prejuízo das tarefas que regularizam ou prejudicam a percepção de autodeterminação por parte dos alunos. Já em ambientes em que os professores estimulam a autonomia do aluno, fazendo com que sejam espaços informativos, nos quais o professor se preocupa também com os sentimentos destes alunos, oferecendo oportunidades de escolha e feedback; os estudantes internalizam a regulação para realizar as atividades, o que favorece a auto-regulação da autonomia e os estudantes passam a valorizar a educação.

Guimarães (2005) traz também neste artigo o resultado de uma pesquisa, entre professores do ensino fundamental e médio em varias regiões do país, que avaliou os estilos motivacionais destes professores.

O resultado desta pesquisa, que utilizou-se de auto-relato, nos mostra que a maioria dos professores participantes apresenta um estilo motivacional promotor de autonomia, o que parece incompatível com o que se observa, ainda que informalmente, no contexto educacional brasileiro.

Segundo Guimarães (2005) “(...) uma explicação plausível é que os professores, apesar de ter um estilo ou tendência a promover a autonomia dos seus alunos, desconhecem estratégias que concretizem esse apoio em sala de aula.” Ou seja, os professores não aprenderam em sua formação maneiras de facilitar a autonomia dos estudantes.

Guimarães (2005) nos traz um exemplo no qual uma mesma situação de elogio pode ter a característica de controle ou de informação, respectivamente: “Que bom! Você teve bom desempenho porque finalmente seguiu minhas instruções corretamente” ou “Que bom! Seu entendimento sobre o uso de metáforas pelo autor melhorou tremendamente, você tirou 10”.

Para Guimarães (2005), existe pouca pesquisa sobre a Teoria da Autodeterminação, principalmente no cenário brasileiro. Segundo ela, tais estudos trariam alternativas de ação aos professores para que seja concretizada a tendência do professor promotor de autonomia.

Outro aspecto abordado é o uso de recompensas externas sobre a motivação do aluno. Ruiz (2004) apresenta aos educadores um ponto de vista crítico sobre a utilização das recompensas externas como estratégia motivacional. Brophy (1998) apud Ruiz (2004) diferencia o conceito de motivação para aprender dos conceitos de motivação intrínseca e extrínseca:

[...] a diferença entre *motivação para aprender* e a *motivação extrínseca* está, essencialmente, relacionada à distinção que deve ser feita entre *aprendizagem* e *desempenho*: enquanto a *aprendizagem* se refere ao processamento da informação, à busca de significado, compreensão e domínio que ocorrem quando se adquirem novos conhecimentos (ou habilidades), o *desempenho* é a demonstração do conhecimento ou habilidade depois que já foram adquiridos. Por esta razão, Brophy pondera que estimular a motivação para aprender significa agir sobre ambos – aprendizagem e desempenho. Quanto à diferença *entre motivação para aprender* e *motivação intrínseca*, o autor em questão considera que esta se

relaciona com a distinção necessária entre *envolvimento afetivo* e *envolvimento cognitivo* do aluno nas tarefas acadêmicas: enquanto a motivação intrínseca privilegia seu envolvimento afetivo nestas atividades, a motivação para aprender deve conduzi-lo para além disso, ou seja, ao seu envolvimento cognitivo com as tarefas de aprendizagem, por meio de esforços que o levem a tornar as novas informações significativas para poder relacioná-las com conhecimentos e habilidades anteriores (RUIZ, 2004, p. 15).

A real distinção entre motivação para aprender e motivação intrínseca, ainda segundo Brophy (1998), é que o conceito de motivação intrínseca é melhor aplicado às atividades prazerosas ao aluno, àquelas em que eles se envolvem espontaneamente, por livre escolha. Mas, nem sempre as atividades acadêmicas agradam todos os alunos, mesmo porque eles não escolhem a grade de disciplinas que devem cumprir e são obrigados a freqüentar a escola até certa idade. Assim, é por meio da motivação para aprender que o aluno aproveitará os benefícios das experiências acadêmicas e do conhecimento. “Estudantes devem ser motivados a aprender a partir de uma atividade, independentemente de acharem seu conteúdo interessante ou o processo agradável.” (Brophy, 1998, p. 12)

Ruiz (2004) diz que vários autores e pesquisadores verificaram que a motivação extrínseca é mais utilizada por educadores, pela relativa facilidade em sua administração, quando comparada à motivação intrínseca. Por outro lado, as recompensas têm uma função de incentivo ligando o sucesso na execução da tarefa às conseqüências que os alunos dão valor.

Outro benefício que traz a recompensa, citado pela autora, é o *feedback* proporcionado pela avaliação, porque fornece ao aluno detalhes de seu desempenho, influenciando assim, sua motivação futura.

Apesar dos benefícios citados acima, este tipo de motivação é bastante criticado por profissionais da educação. Pesquisadores procuraram mostrar que ao recompensar alguém que já fazia algo por suas próprias razões, ocorria uma diminuição de sua motivação intrínseca. Assim, a pessoa que focaliza sua atenção na recompensa desenvolve uma mentalidade utilitarista (ou mercantilista), fazendo esforço para receber o máximo de recompensa possível com o mínimo esforço.

Segundo Ruiz (2004), pesquisas mais recentes demonstram que nem sempre as recompensas destroem a motivação intrínseca, elas fazem parte de um mesmo contínuo de auto-regulação. Assim, os efeitos das recompensas dependem de como e quando são oferecidas.

O uso das recompensas externas são mais efetivas para aumentar a intensidade do esforço do que para aumentar a qualidade do desempenho.

As recompensas externas só são efetivas para alunos que acreditam ter chances de obter resultados positivos e se esforçarem razoavelmente. Assim, quando um professor quiser incentivar uma turma inteira, deve fazer com que todos tenham acesso aos benefícios propostos. Se isto não ocorrer, os alunos que não acreditam ter capacidade para consegui-la, se sentirão injustiçados e até excluídos. Então, o professor poderá fazer contrato de desempenho ou usar critérios individuais de acordo com a possibilidade de cada aluno.

O professor deve ainda saber recompensar seu aluno de tal forma que este receba um feedback sobre seu desempenho e seja encorajado a apreciar o desenvolvimento de seus conhecimentos e habilidades. Deve também administrar um sistema de incentivos, enfatizando a importância da aprendizagem e fazer com que tenham orgulho de suas conquistas.

As recompensas externas oferecem riscos e benefícios. Os professores têm que saber fazer uso delas e combiná-las com outros tipos de estratégias, ou seja, devem saber quando e como usá-las e observar as condições específicas para conseguir uma maior efetividade.

Outra abordagem da motivação são as teorias expectativa-valor, que embasam pesquisas sobre a motivação, tendo início nos anos 30 do último século, com os estudos de Tolman. Posteriormente, Atkinson (1957) incorpora tais estudos em suas pesquisas, dando origem ao modelo clássico da teoria expectativa-valor sobre motivação à realização.

Nos ambientes educacionais as teorias expectativa-valor oferecem suporte empírico, segundo Ruiz (2005), às pesquisas sobre motivação. Na perspectiva dessa teoria, o desempenho em uma determinada tarefa está diretamente relacionado com as crenças, as expectativas e os valores de sucesso atribuídos a ela.

Os mais recentes estudos e modelos expectativa-valor, baseiam-se em determinantes psicológicos e sócio-culturais. Assim, apresentam um enfoque cognitivista social, isto é, partem do princípio que há influência do aspecto social, tais como padrões culturais e comportamentos, e também de processos cognitivos e crenças pessoais, os quais são internos ao sujeito.

De acordo com a teoria expectativa-valor, “a *expectativa* diz respeito às crenças que as pessoas têm quanto à sua capacidade de realizar uma atividade” e, “o *valor* refere-se às crenças que as pessoas têm sobre a importância e interesse relativos à atividade” (Alcará, 2007, p. 47).

O componente expectativa, além de envolver as crenças de capacidade de desenvolvimento de tarefas, segundo Pintrich & De Groot (1990) (citados por Ruiz, 2005), estão também ligados à metacognição, ao uso de estratégias cognitivas e ao gerenciamento de esforços dos estudantes diante de tarefas acadêmicas.

Para toda atividade realizada há um esforço empregado nela e uma importância atribuída a ela. Na escola também é assim, de acordo com a motivação do aluno será o desempenho dele em determinada tarefa.

Outro componente foi acrescentado a esta teoria, além da expectativa e valor, por Eccles e Wigfield (citados por Ruiz, 2005), que é o componente afetivo. Ele “inclui as reações emocionais dos estudantes às tarefas acadêmicas ou aos resultados de seu desempenho” (RUIZ, 2005, p. 43). Estudos demonstram que alunos que vivenciaram desgosto e vergonha tendem a não desenvolver satisfatoriamente as atividades escolares.

Citamos, até então, algumas das teorias existentes de motivação no contexto escolar, agora, apresentaremos a Teoria da Autodeterminação, base teórica selecionada para o desenvolvimento deste trabalho.

A Teoria da autodeterminação foi desenvolvida para compreendermos as razões pelas quais uma pessoa realiza uma tarefa, que são a motivação intrínseca e as formas auto-reguladas de motivação extrínseca (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004).

A motivação intrínseca é aquela que determina a escolha por uma atividade que seja interessante e atraente, até mesmo geradora de satisfação, ou seja, a atividade é escolhida por sua própria causa. O comprometimento com esta atividade parte do interesse individual e é espontâneo, autotélico, isto é, “a atividade é um fim em si mesma”. Logo, a principal recompensa é a participação na tarefa, não se sente falta de prêmios e não depende de pressões externas (GUIMARÃES, 2001).

Deste modo, considera-se intrinsecamente motivado, o sujeito que procura por novidade e entretenimento em determinada tarefa, satisfaz sua



curiosidade e desenvolve novas habilidades. Assim, o prazer de dominar tarefas desafiadoras está associado ao próprio processo.

“A motivação intrínseca é compreendida como sendo uma propensão inata e natural dos seres humanos para envolver o interesse individual e exercitar suas capacidades, buscando e alcançando desafios ótimos” (GUIMARÃES, 2001).

No contexto escolar, os alunos aprendem estando motivados intrinsecamente ou não, isto é, podem precisar de recompensas, como notas, aprovação dos pais, colegas e professores, assim, também irão aprender. Porém, estudos indicam que o aluno que se encontra motivado intrinsecamente, tem maior facilidade ao aprendizado e maior desempenho na atividade escolhida por ele. Vê nela uma oportunidade de aprimorar suas habilidades, focaliza a atenção, busca novos conhecimentos, percebe seus conhecimentos prévios com maior facilidade e os organiza de acordo com os novos, tem também maior facilidade em aplicar os novos conhecimentos em outros contextos. Deste modo, a percepção de eficácia gera expectativas positivas e realimenta a motivação (GUIMARÃES, 2001).

O aluno intrinsecamente motivado apresenta alta concentração, não fica ansioso pela repercussão do resultado perante outras pessoas, perde a noção de tempo e outros eventos não competem com a atividade enquanto está envolvido com ela. Mesmo diante de erro, o aluno não desiste e continua tentando até acertar.

Ao contrário desta, a motivação extrínseca é aquela que depende de algo externo à atividade, como recompensas materiais, sociais e de reconhecimento, buscando atender a pressões ou comandos de outras pessoas, para que tenham sua competência e habilidade reconhecidas. No ambiente escolar esse tipo de recompensa é visível através das notas, elogios, prêmios etc. (GUIMARÃES, 2001).

Estudos sobre os níveis de motivação foram aprofundados pela Teoria da Autodeterminação, que surge na década de 1970, com as pesquisas de Deci e Ryan. Outra linha teórica afirmava que as pessoas se envolviam em atividades buscando sensação de eficácia e competência, teoria de White (1975) e que era uma propensão natural humana ser agente causal das próprias ações, teoria de deCharms (1984). Assim, iniciou-se o conceito de motivação intrínseca (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004).

Deci e Ryan afirmam que as pessoas intrinsecamente motivadas se sentem competentes e autodeterminadas e, contrapondo a teoria de Skinner, a

recompensa é a realização da própria atividade. Segundo os autores, iniciaram-se vários estudos comparativos entre motivação intrínseca e extrínseca, cujo resultado indicava que as recompensas materiais prejudicavam a motivação intrínseca e diminuía o envolvimento das pessoas nas atividades, deste modo, a explicação de Deci e Ryan para o problema foi que as recompensas mudavam a percepção do *locus* de causalidade, o que significa dizer que, nestes casos, as pessoas deixavam de ser internamente guiadas para se sentirem externamente guiadas (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004).

Melhor explicando, quando uma pessoa realiza uma atividade acreditando ser por vontade própria e não por ser obrigada por força externa, esta pessoa age de forma intencional com o objetivo de produzir alguma mudança. Ao perceber que a própria pessoa causou a mudança desejada e de forma intencional, ela é a origem da ação, então tem o *locus* de causalidade interno. (GUIMARÃES, 2001). Deste modo, a pessoa tem um forte sentimento de causação pessoal, sentimento positivo para a motivação intrínseca, afinal se sente responsável pelo próprio progresso.

Quando acontece o inverso, isto é, quando o *locus* de causalidade é externo, a pessoa é guiada por força externa para realizar determinada tarefa, percebe-se como uma “marionete”, o que gera um sentimento negativo. Aparecem neste caso, sentimentos de fraqueza e ineficácia, o desempenho é diminuído, a atenção é desviada da atividade para a causa externa, prejudicando a motivação intrínseca (GUIMARÃES, 2001).

As pessoas não são identificadas sempre no mesmo nível de motivação. O *locus* de causalidade não é fixo, ele sempre depende da situação, podendo ainda estar situado entre os dois casos. É isso que irá nos explicar a teoria ora estudada.

Desta maneira, surge então a Teoria da Autodeterminação, mediante estudos tóricos e do desenvolvimento de trabalhos empíricos de Deci e seus colaboradores. Esta teoria aborda a personalidade e motivação humanas, considerando as tendências evolutivas e as necessidades psicológicas inatas, que são a base da motivação e integração da personalidade, como também as condições contextuais de favorecimento da motivação (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004).

Segundo a Teoria da Autodeterminação, existem diferentes tipos de motivação, e cada um deles têm conseqüências específicas sobre a aprendizagem, desempenho, experiência e bem-estar pessoal. “A base inicial para a Teoria da Autodeterminação é a concepção do ser humano como organismo ativo, dirigido para o crescimento, desenvolvimento integrado do sentido do *self* e para integração com as estruturas sociais” (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004, p. 144).

Esta teoria tem o objetivo de entender o comportamento motivado, considerando a existência de necessidades psicológicas básicas e inatas que movem os seres humanos e que são essenciais para um relacionamento efetivo e saudável com o ambiente ao qual pertencem, gerando uma sensação de bem-estar.

No contexto escolar, a Teoria da Autodeterminação procura subsídios para promover o interesse dos alunos pela aprendizagem, pela valorização da educação e pela confiança nas próprias capacidades e atributos (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004).

A Teoria da Autodeterminação é uma abordagem da motivação humana, a qual procura explicar o desenvolvimento da personalidade saudável e da auto-regulação autônoma, enfatizando as fontes motivacionais naturais da pessoa. “Procura descobrir como as tendências naturais para o crescimento e as necessidades psicológicas interagem com as condições sociais que nutrem ou frustram essas fontes naturais, resultando em níveis variados de funcionamento efetivo e de bem estar” (GUIMARÃES, 2003).

Três necessidades psicológicas inatas são propostas pela Teoria da Autodeterminação, que são a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertencimento. No ambiente escolar, as três necessidades devem ser satisfeitas para que se efetive a aprendizagem escolar com qualidade, considerando ainda as interações em sala de aula e na escola como um todo. Para que isso aconteça, o professor deve favorecer um clima, dentro de sala, que promova o desenvolvimento dessas orientações motivacionais (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004).

De acordo com Ferreira (2009), autonomia significa agir sem controle externo, faculdade de se governar por si mesmo, liberdade moral ou intelectual. Assim, a necessidade de autonomia ou autodeterminação, para esta teoria, está vinculada ao “desejo ou a vontade do organismo de organizar a

experiência e o próprio comportamento e para integrá-los ao sentido do *self*" (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004, p. 145).

Estudos indicam a autonomia como uma necessidade humana inata, relacionada à motivação intrínseca. Isto é, as pessoas são naturalmente propensas a realizar atividades por vontade própria, sentindo que são responsáveis pelos seus atos e, principalmente, responsáveis pela mudança que suas ações causaram. Desta maneira, o indivíduo apresenta um comportamento intrinsecamente motivado, ele é capaz de estabelecer metas e cumpri-las, percebe seus erros e acertos e tem o foco no seu progresso.

Quando o contrário acontece, isto é, quando o indivíduo se deixa guiar por pressões externas, fazendo com que este seja o principal ou único meio de o fazer seguir suas ações, o sentimento de autonomia inexistente, passando a fluir um sentimento de ineficácia e fraqueza, o que prejudica seu desempenho. Neste caso, o indivíduo desvia sua atenção da tarefa e compromete a motivação intrínseca.

A autonomia tem sido discutida por alguns autores se realmente é uma necessidade humana ou produto da ideologia ocidental. No entanto, Deci e Ryan afirmam que a autonomia proposta pela Teoria da Autodeterminação tem como elementos centrais a vontade e a auto-regulação integradora. Isso quer dizer que a autonomia aqui, significa auto-governo, auto-direção e autodeterminação, já a autonomia de que falam os críticos, trata-se de autonomia ligada a idéias de independência, individualismo e desapego (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004).

Outra necessidade psicológica inata do ser humano, proposta pela Teoria da Autodeterminação, é a necessidade de competência, isto é, a necessidade do ser humano de agir de modo competente em seu ambiente (GUIMARÃES, 2001). Mesmo o indivíduo autodeterminado, não age de modo totalmente independente de influências externas. O importante é saber aceitar e compreender estas influências por seu valor e utilidade, usando-as como apoio para suas iniciativas (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004).

Estudos baseados no trabalho de White afirmam que para os seres humanos interagirem com o meio ambiente, é preciso que eles desenvolvam capacidades e aprendam como interagir com seu meio, uma vez que possuem poucas aptidões inatas para que aconteça essa interação. Assim, a motivação do ser humano para dominar as tentativas de domínio, não são impulsos ou instintos, e

sim, determinam a sensação de competência. A motivação que impulsiona as tentativas de interação com o meio é considerada intrínseca, por proporcionar uma gratificação essencial à própria interação. White denomina o sentimento positivo resultante da experiência de dominar uma tarefa desafiadora e do aumento da competência como “sentimento de eficácia” (GUIMARÃES, 2001).

Podemos exemplificar esta motivação através do esforço das crianças em realizar determinadas tarefas, as quais se tornam desafiadoras e conseqüentemente, aumentam suas habilidades. Depois de apreendidas, as crianças deixam de realizar tais tarefas e passam a exercê-las automaticamente.

De acordo com a Teoria da Autodeterminação a percepção de competência é fortalecida pela interação social, como o *feedback* positivo, por exemplo. Contudo, para a promoção da motivação intrínseca, o sentimento de competência deve estar associado à percepção de autonomia, para que a pessoa não perca o senso de liberdade individual, se sentindo responsável pelo desempenho competente (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004).

A terceira necessidade, apontada pela Teoria da Autodeterminação, é a de pertencimento, a qual nos interessa diretamente neste trabalho e a detalharemos mais a frente. De acordo com estudos sobre este tema, pesquisas apontam para uma necessidade que as pessoas têm em ser amadas e manter contato interpessoal, o que lhes assegura uma base confortável em qualquer fase da vida.

Esta necessidade psicológica inata, considerada um dos determinantes da motivação intrínseca, seria uma necessidade de estabelecer vínculo emocional ou de estar emocionalmente ligado e envolvido com pessoas significativas (GUIMARÃES, 2001). A maioria dos estudos enfatiza as crianças e seus pais, no entanto, destacamos as interações em sala de aula e na escola, de maneira geral, importantes para a promoção de um ambiente seguro em sala de aula, as quais contribuem de forma positiva para o desenvolvimento da autonomia e aprendizagem, uma vez que os alunos aceitam com maior facilidade os fracassos acadêmicos e sentem-se melhor consigo mesmos.

Todas as pessoas sentem a necessidade de estabelecer manter relacionamentos interpessoais positivos, e quando essa necessidade é frustrada, pode afetar o equilíbrio emocional e o bem estar geral da pessoa. Ao manter bons relacionamentos com pais professores e colegas, os estudantes apresentam menor

sentimento de insegurança e níveis adequados de ansiedade ao se relacionar com figuras de autoridades, o que resulta em estudantes mais autônomos e mais envolvidos com a aprendizagem. Já quando os sentimentos são de insegurança, estão diretamente ligados ao baixo auto-conceito, à incapacidade de agir de modo independente e à dificuldade ou incapacidade de se conformar com as normas, o que prejudica a aprendizagem e o envolvimento com as tarefas escolares (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004).

O apoio do professor tem efeito tão importante quanto o da família, uma vez que este influencia diretamente no rendimento escolar, proporcionando o melhor envolvimento do aluno com a escola e do aluno com as atividades escolares.

Enfim, as três necessidades psicológicas básicas, de autonomia, competência e vínculo, são integradas e interdependentes, determinantes da motivação intrínseca (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004).

A teoria da autodeterminação propõe, ainda, que a motivação extrínseca pode se tornar uma motivação autodeterminada, ou seja, as regulações externas podem ser internalizadas e transformadas em regulações internas. Para caracterizar a internalização das regulações externas, foi proposto um *continuum* de autodeterminação (figura 1) entre a desmotivação e a motivação intrínseca. Não há processos que regulem a desmotivação e motivação intrínseca, contudo, a motivação extrínseca envolve atividade intencional e quatro tipos de interiorização são apontados pela teoria, são eles: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada (Guimarães, 2003).

A regulação externa é a forma menos autodeterminada da motivação extrínseca, nela, o comportamento é controlado por eventos externos, ameaças de punições ou promessas de recompensas. Este tipo de motivação é frágil e controlada externamente, desaparecendo após a retirada da conseqüência (GUIMARÃES, 2003). Então, neste tipo de regulação, os estudantes se envolvem nas atividades buscando razões externas, como incentivos, recompensas e até mesmo pressões. Um exemplo é: “posso ter problemas se não o fizer” (GUIMARÃES, 2001).

<b>Comportamento</b>	ausência de determinação			autodeterminado		
<b>Motivação</b>	Ausência de motivação		Motivação extrínseca			Motivação intrínseca
<b>Estilos reguladores</b>	sem regulação	regulação externa	regulação introjetada	regulação identificada	regulação integrada	Regulação intrínseca
<b>Locus de causalidade percebido</b>	impessoal	externo	algo externo	algo interno	interno	interno
<b>Processos reguladores</b>	ausência de intenção, desvalorização, falta de controle	submissão, recompensas externas e punições	autocontrole, ego envolvimento, recompensas internas e punições	importância pessoal, valorização consciente	concordância, consciência, síntese com o <i>eu</i>	interesse, prazer e satisfação inerente

Figura 1. *Continuum* de autodeterminação, tipos de motivação com os seus *locus* de causalidade e processos correspondentes (Fonte: Deci e Ryan, 2004).

A regulação introjetada também não é autodeterminada, mas é interna ao indivíduo. Não é uma escolha verdadeira, porque envolve coerção ou sedução para agir. Este tipo de regulação é considerada interna porque não precisa da presença de controle externo, porém, permanece separada dos propósitos ou desejos do indivíduo. Exemplificando: “vou me sentir culpado se não o fizer”. Isto demonstra que o indivíduo se sente culpado ou envergonhado diante de determinadas situações, por agir em desacordo com o esperado. No caso de estudantes, podem ser exemplos casos como sair mais cedo da aula ou não estudar para uma avaliação. O fato de não depender da presença de pressões externas, Guimarães (2003) avalia que a regulação introjetada é um tipo de motivação extrínseca melhor que a regulada, por ser possível mantê-la por algum tempo, mas também é um tipo instável de regulação do comportamento.

O próximo nível do *continuum* é a regulação identificada. Neste tipo de regulação, o comportamento é percebido como pessoal, uma vez que o indivíduo concorda com sua importância. Como exemplo, temos: “envolvo-me porque acho importante fazê-lo”. Neste caso, afirma Guimarães (2003), é possível que haja certa identificação do indivíduo com a pessoa que aponta para a relevância do comportamento, isto é alguém que este indivíduo aprecie. Pode ser amigos, pais ou professores, por exemplo. Este tipo de comportamento é mais autônomo, comprometido e sua regulação é mais estável.

O nível mais elevado do *continuum* de desenvolvimento da autodeterminação é a regulação integrada, a qual se refere ao caráter mais autônomo e autodeterminado da motivação extrínseca. De acordo com Guimarães (2004), neste nível de motivação as pressões ou incentivos externos são percebidos como fonte de informação sobre as ações importantes a serem cumpridas e não como coerção. Os comportamentos regulados de forma integrada são similares aos intrinsecamente motivados. Deste modo, agem de forma positiva em relação à aprendizagem, em se tratando de esforço, persistência, criatividade e processamento profundo de informações (GUIMARÃES, 2003).

## 2.1 NECESSIDADE DE PERTENCIMENTO

Muitos estudos sobre teorias de desenvolvimento social e de personalidade enfatizam as interações entre pais e crianças, e os relacionamentos entre pares ou grupos eram considerados bem menos importantes, por grande parte dos psicólogos até pouco tempo atrás (BEE, 2003).

A partir dos seis meses de idade os bebês manifestam interesse positivo por outros bebês. Com o passar dos meses, os comportamentos de interação entre eles são ainda mais evidentes. Até os 18 meses de idade os bebês se interessam uns pelos outros, se olham e fazem barulho. Podem até brincar juntos, contudo, geralmente, eles apenas brincam lado a lado. Mas é a partir desta idade, aproximadamente, que eles passam a brincar uns com os outros, um brincar mais coordenado. Já aos três ou quatro anos, a criança prefere brincar com outra a brincar sozinha, além da coordenação aparece a colaboração nas brincadeiras. Neste período também aparecem os primeiros sinais de preferência por companheiros específicos, isto é, demonstram estabelecer vínculos com determinadas crianças, a partir de interesses mútuos (BEE, 2003).

Na idade escolar os pares se tornam ainda mais importantes para as crianças. Importância que aumenta gradativamente conforme a idade. Fato comprovado pelo resultado da pesquisa em questão. Ao estabelecer interesses mútuos, começam a ser definidos os grupos de pares.



Bee (2003), através desta figura (fig. 2), procurou demonstrar como alunos de uma escola percebem que a união de pessoas forma um grupo. Deste modo, para as crianças da 5ª série do Ensino Fundamental, o melhor critério para formar um grupo é fazer algo juntos. Para os adolescentes da 8ª série do Ensino Fundamental, a aparência e as atitudes compartilhadas são muito mais importantes, e que aumenta ainda mais os alunos da 3ª série do Ensino Médio.

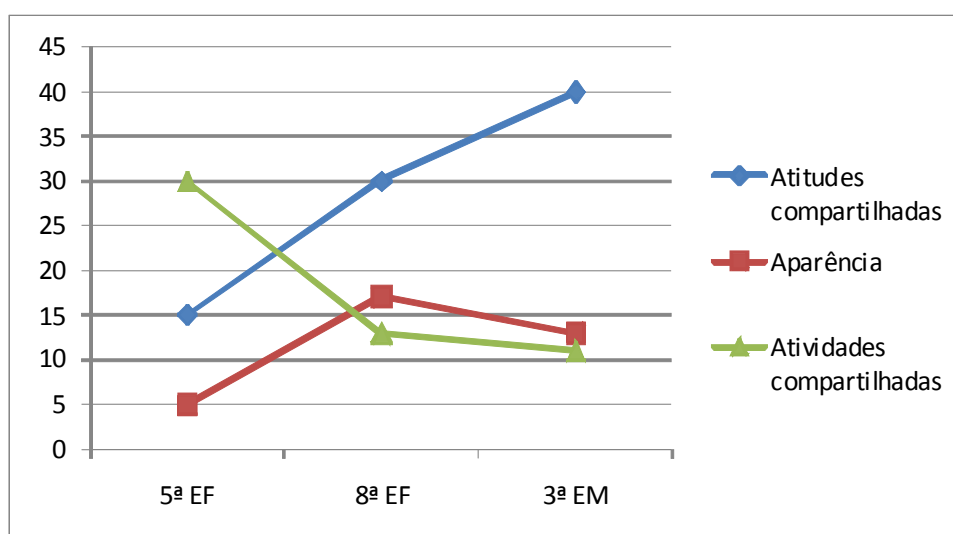


Fig. 2. Figura que ilustra a mudança que ocorre do ensino fundamental para o ensino médio na percepção dos adolescentes sobre o que definem como um grupo (Fonte: Bee, 2003).

Segundo Bee (2003), até os nove ou dez anos, aproximadamente, as crianças estabelecem amizade, principalmente, com crianças do mesmo sexo. A partir da adolescência começam a aparecer os grupos mistos.

A probabilidade dos adolescentes conversarem com os pais, nesta fase de ruptura entre a infância e a fase adulta, sobre assuntos que os preocupam, é bem menor do que a probabilidade de conversar com os amigos. Deste modo, é na adolescência que surge uma maior necessidade das amizades de grupo, tornando-os cada vez mais dependentes da condição de membro deste grupo. Aumenta o interesse pelo sexo oposto e participam, cada vez mais, de atividades que desenvolvem um sentimento de identidade pessoal (HARGREAVES, EARL e RYAN, 2001).

Podemos perceber a mudança no relacionamento dos adolescentes com os grupos dos quais fazem parte. Nas primeiras séries do ensino fundamental, os grupos são um ambiente para brincar. Já para os adolescentes das séries finais

do ensino fundamental e ensino médio, o grupo passa a ser o veículo de transição da vida infantil, ou seja, da vida familiar e protegida, para o mundo dos adultos. Cria-se um grande senso de conformidade entre os elementos do grupo, sendo assim, o grupo exerce um papel importante no desenvolvimento da identidade do adolescente, bem como uma pressão explícita a favor de uma atitude, na maioria das vezes, positiva, conforme relatos de adolescentes americanos. Essa pressão age positivamente para um maior desenvolvimento escolar e contra o mau comportamento. Se as idéias dos membros do grupo forem totalmente diferentes das idéias de um dos membros, este tende a procurar um grupo mais compatível com ele, em vez de ser convencido a adotar os valores do restante do grupo (BEE, 2003).

Bee (2003) afirma ainda, que existem exceções. Percebemos isso com os casos de adolescentes que quando estão em companhia de amigos se tornam mais agressivos, considerando que alguns adolescentes são suscetíveis a pressão. Já aqueles que eram agressivos aos 11 anos, conforme pesquisa citada pela autora, mantêm um comportamento negativo durante a adolescência, mesmo sofrendo influência positiva de um grupo.

Estudos apontam que ao longo dos anos da adolescência, a estrutura dos grupos de pares também muda. Existem basicamente dois tipos de grupos, que são as “panelinhas” e as turmas maiores, constituídas de várias “panelinhas”. O primeiro é constituído por poucas pessoas, de quatro a seis em média, e são bastante apegados uns aos outros. No início da adolescência, as “panelinhas” tendem a ser compostas por pessoas do mesmo sexo, por isso têm uma sólida coesão e altos níveis de intimidade compartilhada. Já das turmas fazem parte homens e mulheres, e este tipo de grupo é utilizado para determinar as características dos adolescentes. Isso fica evidente ao observarmos a cultura norte americana. Os adolescentes atribuem nomes aos grupos como “populares” ou “nerds”, por exemplo. Deste modo, os adolescentes rotulam a si mesmos e os colegas, o que ajuda a criar ou reforçar a identidade do adolescente (BEE, 2003).

A afinidade que estabelece os grupos de pares na adolescência, desempenha a importante função de ajudar o adolescente a fazer a mudança dos relacionamentos de amizade para os relacionamentos sociais de parceiros.

Desde a infância até a adolescência, é possível perceber que os relacionamentos entre os pares deixam claro a importância que os amigos

representam no desenvolvimento da criança e adolescente e como esses relacionamentos são centrais na formação do indivíduo. Alguns fatores estão fora do controle do indivíduo na formação dos grupos. Algumas características diferenciam crianças e adolescentes populares dos impopulares. As crianças populares apresentam comportamento positivo, apoiador, são capazes de regular a expressão das emoções, são disponíveis e amistosas e têm habilidade de liderança. Conseguem então, manter um melhor relacionamento com os amigos e professores. O contrário acontece nos grupos de crianças e adolescentes impopulares, que acabam sendo rejeitados, até mesmo por apresentar comportamentos mais agressivos e hostis. Estas crianças não deixam de ter amigos, mas as amizades costumam ser transitórias e centradas em coerção mútua. Estes indivíduos tendem a apresentar vários problemas como cabular aula, maior depressão ou tristeza, além dos problemas de comportamento, assim, percebemos mais uma vez a influência do grupo no desenvolvimento das crianças e adolescentes (BEE, 2003).

Outro termo encontrado na literatura, associado à necessidade de pertencimento é o de comunidade, citado por Osterman (2000 apud GUIMARÃES, 2003). Uma comunidade, de acordo com este autor, se refere a situações de relacionamentos interpessoais, nas quais os membros desta comunidade se sentem fortemente ligados e familiarizados uns com os outros.

Segundo Osterman (2000 apud GUIMARÃES, 2003), apesar de ter relevância reconhecida na área educacional, a necessidade de pertencimento aparece sempre vinculada às experiências psicológicas dos estudantes e é avaliada por meio das percepções dos próprios estudantes acerca de sua experiência individual ou coletiva. As pesquisas priorizam os aspectos cognitivos e pouca atenção resta para as necessidades sócio emocionais dos alunos, mesmo reconhecendo-se que um ambiente de aceitação e de apoio favoreça a aprendizagem.

O mesmo autor afirma que estudos revelam que a experiência de pertencimento está associada a importantes elementos presentes nas situações educativas, são eles:

- (a) ao desenvolvimento de processos psicológicos básicos, fundamentais para o sucesso escolar;
- (b) a atitudes e motivos relacionados a escola;
- (c) a atitudes sociais e pessoais;
- (d) ao

desenvolvimento e à participação nas atividades escolares e (e) ao desempenho escolar (GUIMARÃES, 2003, p. 49).

Então, estes estudos apresentam como resultado, a autonomia, o controle interno e o bom relacionamento com figuras de autoridade, vinculados à percepção de segurança dos adolescentes nos relacionamentos com os pais, professores e colegas. Outro dado importante apresentado por Osterman, é que alunos rejeitados com padrões comportamentais de submissão, apresentam rendimento e características iguais aos alunos considerados médios. Contudo, os alunos rejeitados com comportamentos agressivos, são menos motivados e seu rendimento é inferior nas avaliações de regulação interna (GUIMARÃES, 2003).

O comportamento agressivo dos alunos que se sentem rejeitados na escola, ainda segundo o mesmo autor, são os recursos utilizados por eles para manter relações com os demais membros de um grupo. Um ponto positivo é o apoio oferecido pelo professor, o qual tem influência direta no envolvimento dos estudantes com a escola e suas atividades. Influência esta, que é ainda maior do que a dos próprios pais (GUIMARÃES, 2003).

Ainda na fase pré-escolar, as crianças compreendem a natureza da amizade principalmente em termos de atividades em comum, como quando partilham brinquedos ou brincam juntas. No ensino fundamental, essa visão inicial dá lugar ao conceito de confiança recíproca. A partir daí, os amigos são vistos como pessoas especiais, com as quais têm uma história de conexão e interação, deixando de serem simplesmente aqueles que conhecem ou com quem brincam uma vez. Desde o início da adolescência, a intimidade aparece como ingrediente importante na amizade, eles esperam que os amigos sejam confidentes, apoiadores e confiáveis (BEE, 2003).

A partir dessas informações, compreendemos como a necessidade psicológica básica de pertencimento, proposta pela Teoria da Autodeterminação, age sobre o desempenho dos estudantes e configura a importância atribuída aos amigos, estando associada a um tipo de motivação relevante para os estudantes.

Ao se perceber como parte do grupo, o adolescente sente-se digno de valor e respeito, estabelecendo relacionamentos sociais e seguros. O vínculo então, está associado à emoções positivas e estabilidade emocional. Deste modo, o estudante busca ajuda quando necessário, apresentando maior otimismo, compromisso e satisfação.

Quando acontece o contrário, isto é, a falta de vínculo com professores e alunos, faz com que apareça o sentimento de rejeição, solidão, baixa auto-estima e até depressão, pois a escola é parte importante no mundo social dos adolescentes (GUIMARÃES, 2003).

A sensação de segurança e vínculo afetivo proveniente da relação com adultos significativos, possibilita em qualquer fase da vida a integração satisfatória em redes sociais, promovendo saúde física e mental.

Mesmo conhecendo esta necessidade psicológica, a maioria das escolas não reconhece a importância de um ambiente de aceitação e apoio, dirige toda sua atenção aos aspectos cognitivos, deixando em segundo plano as necessidades sócio emocionais dos estudantes.

Com o avanço da idade dos alunos, isso se torna ainda mais evidente. As creches e pré-escolas dão maior importância às necessidades emocionais. No ensino fundamental e principalmente no ensino médio, as escolas passam a incentivar a individualidade e competição.

Estudos comprovam que “os alunos que se sentem aceitos em seus diferentes relacionamentos desenvolvem uma orientação positiva em relação à escola, aos trabalhos e atividades escolares e aos professores” (GUIMARÃES, 2003).

Em contrapartida, o sentimento oposto também influencia o desempenho escolar, isto é, as crianças rejeitadas por seus colegas faltam muito às aulas, têm baixo rendimento escolar e percebem na escola, um ambiente desfavorável.

Como mostra o resultado desta pesquisa, os estudantes transferem grande parte da motivação de freqüentar a escola na companhia dos amigos. Ao frustrar esta expectativa, a escola distancia cada vez mais os alunos de um ambiente saudável e favorável à aprendizagem. A ausência de vínculo compromete a autonomia e o envolvimento dos estudantes com a escola, gerando sentimentos negativos em relação às pessoas inseridas no contexto escolar, podendo resultar em apatia ou indisciplina. Emoções negativas estimulam agressão e violência, sentimentos alimentados ainda mais pelas punições e controle.

A adolescência é marcada por inúmeras mudanças no desenvolvimento biológico, social, emocional, físico e intelectual, acompanhado pelas incertezas e desconforto emocional. É nessa fase que se constrói a própria

identidade, principalmente, na percepção de quem são e do lugar que ocupam nos grupos em que estão vinculados. Ao estabelecer novos relacionamentos fora do círculo familiar, os adolescentes internalizam e integram ao *self* valores sociais importantes. Quando essa transição não acontece de forma tranqüila, ao sentirem-se em um ambiente desfavorável, sem recursos para enfrentar os desafios, se sentem inseguros e alienados (GUIMARÃES, 2004).

Considerando o contexto de interação social, a escola é muito importante na vida dos adolescentes, podendo fortalecê-los ou enfraquecê-los. Nesta fase da vida, o ambiente escolar é o principal meio de interação com outras pessoas da mesma idade, por isso a escola deveria considerar as características socioemocionais dos estudantes. Porém, o rendimento do aluno é avaliado pelo domínio do conteúdo e descarta as estratégias cooperativas. De maneira geral, os educadores acreditam que as necessidades emocionais dos adolescentes são supridas pela família e fora do ambiente escolar (GUIMARÃES, 2004).

As atitudes e crenças desenvolvidas pelos adolescentes, como a percepção de si mesmo, sua auto-eficácia etc. influencia também o aprendizado. Sendo assim, os fatores sociais são centrais na dinâmica dos alunos com a escola. Mesmo que a aprendizagem possa ocorrer em condições de isolamento, a aprendizagem escolar acontece, primeiramente, pela interação social.

Guimarães (2004) ressalta que a idéia de pertencer difundida no meio educacional brasileiro está sempre associada à inclusão das pessoas com necessidades especiais no ensino regular. Contudo, estudos teóricos e empíricos de inúmeros autores, apontam para a necessidade de pertencimento como algo essencial e saudável para todos os indivíduos.

Explicaremos agora, o projeto do qual tiramos os dados analisados neste trabalho, para que tenhamos uma visão clara acerca da pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

Os dados analisados neste trabalho foram retirados do resultado de um projeto maior, desenvolvido e coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sueli Edi Rufini Guimarães, docente do Centro de Educação, Comunicação e Artes, Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, com o auxílio de estudantes de graduação do curso de Pedagogia, tendo como título do projeto A motivação de estudantes no ensino fundamental.

Este projeto tem o objetivo de identificar o nível de motivação intrínseca e extrínseca de estudantes do ensino fundamental, utilizando como instrumento um questionário com validade psicométrica, desenvolvido pelos próprios integrantes do projeto.

#### 3.1 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 1316 estudantes do ensino fundamental (4<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série), destes 661 (50,22%) pertenciam ao gênero masculino e 639 (48,55%) ao gênero feminino. A faixa etária dos alunos variou dos oito anos até acima de 17 anos, assim: 134 (10,18%) tinham de oito a dez anos; 516 (39,20%) de 11 a 12 anos; 555 (42,17%) de 13 a 14 anos; 88 (6,68%) de 15 a 16 anos e 4 (0,3%) acima de 17 anos. As séries escolares foi outra variável contextual analisada, desse modo, 55 (4,17%) dos alunos freqüentavam a 4<sup>a</sup> série; 331 (25,15%) a 5<sup>a</sup> série; 326 (24,77%) a 6<sup>a</sup> série; 251 (19,07%) a 7<sup>a</sup> série e 353 (26,82%) a 8<sup>a</sup> série.

#### 3.2 INSTRUMENTOS

Foi utilizada uma escala, tipo likert de 5 pontos, para avaliação dos tipos de motivação de estudantes do ensino fundamental. Após a pergunta inicial: Por que venho à escola? cada tipo de motivação é avaliado por cinco afirmativas, a

respeito das quais o aluno deve assinalar seu grau de concordância, sendo 1 discordo totalmente a 5 concordo totalmente. São exemplos de itens: “venho à escola porque meus pais querem que eu venha”; “Venho à escola porque sinto prazer em aprender coisas novas”.

Dependendo da percepção de autodeterminação, a motivação de uma pessoa para a realização de determinada atividade diferencia-se em desmotivação (desvalorização e ausência de percepção de controle), motivação extrínseca por regulação externa (a pessoa age para obter ou evitar conseqüências externas), motivação extrínseca por regulação introjetada (as conseqüências contingentes são administradas pela própria pessoa), motivação extrínseca por regulação identificada (há o reconhecimento e valorização subjacente ao comportamento), motivação extrínseca por regulação integrada (não somente envolve a identificação com a importância do comportamento, mas, também a integração de tal identificação com outros aspectos do *self*), e a motivação intrínseca (a atividade é vista como um fim em si mesma). Desse modo, mover-se ao longo do *continuum* de motivação extrínseca significa ter o envolvimento mais semelhante ao de motivação intrínseca, o tipo mais autodeterminado de motivação.

### 3.3 PROCEDIMENTOS

Todas as etapas da coleta de informações foram precedidas por autorização escrita dos pais, além de ser dada às crianças a opção de não participarem da pesquisa, caso não o quisessem.

Os levantamentos de dados ocorreram em grupo, na sala de aula, nos intervalos ou mediante a liberação de uma parte do horário da aula pelo professor. Foram gastos em média 20 minutos para a aplicação do questionário.



## 4 RESULTADOS

A partir das respostas assinaladas pelos alunos na aplicação da escala de avaliação da motivação, procurou-se agrupar os resultados, primeiramente, de uma forma geral. Após a análise dos dados referentes a cada tipo de motivação, proposto pelo *continuum*, foi possível perceber que há um predomínio da motivação extrínseca por regulação identificada e baixos níveis de desmotivação entre os alunos participantes, de 1299 estudantes, apenas 8 concordaram com as questões sobre a desmotivação (Tabela 1).

Tabela 1. Desempenho dos participantes na avaliação dos tipos de motivação

<i>Variável</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>	<i>Freqüência da moda</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Dp</i>
desm	1299	9,42	8	5	291	5	25	4,72
exter	1298	10,97	10	9	242	5	25	4,08
Introj	1299	13,04	13	9	104	5	25	5,42
identif	1304	22,33	24	25	605	5	25	4,06
mi	1302	18,35	19	25	160	5	25	5,24

A partir destes dados gerias, outra análise feita foi identificar que um dos itens que parece estar associado a um tipo de motivação importante para os estudantes é o item - *Venho à escola para ver meus amigos*, o qual não foi agrupado, pelo Programa Statistica, em nenhum dos fatores que indicam o tipo de motivação dos alunos. Contudo, pelo alto índice de concordância dos alunos com tal alternativa, percebemos que os amigos desempenham um importante papel na vida escolar dos estudantes.

O gráfico (Gráfico 1) demonstra o resultado da pesquisa em relação ao item 6 – *Venho à escola para ver meus amigos*, confirmando a importância atribuída aos amigos, pelos adolescentes entrevistados, o que só vem confirmar a necessidade de pertencimento para o desenvolvimento do adolescente.

Percebemos então, de acordo com o gráfico, que mais da metade dos alunos entrevistados concorda verdadeira e totalmente com a sentença “*Venho à escola para ver meus amigos*”, confirmando a necessidade humana de pertencimento, apontada pela literatura como um ponto fundamental para o desenvolvimento saudável e o sucesso na aprendizagem escolar.

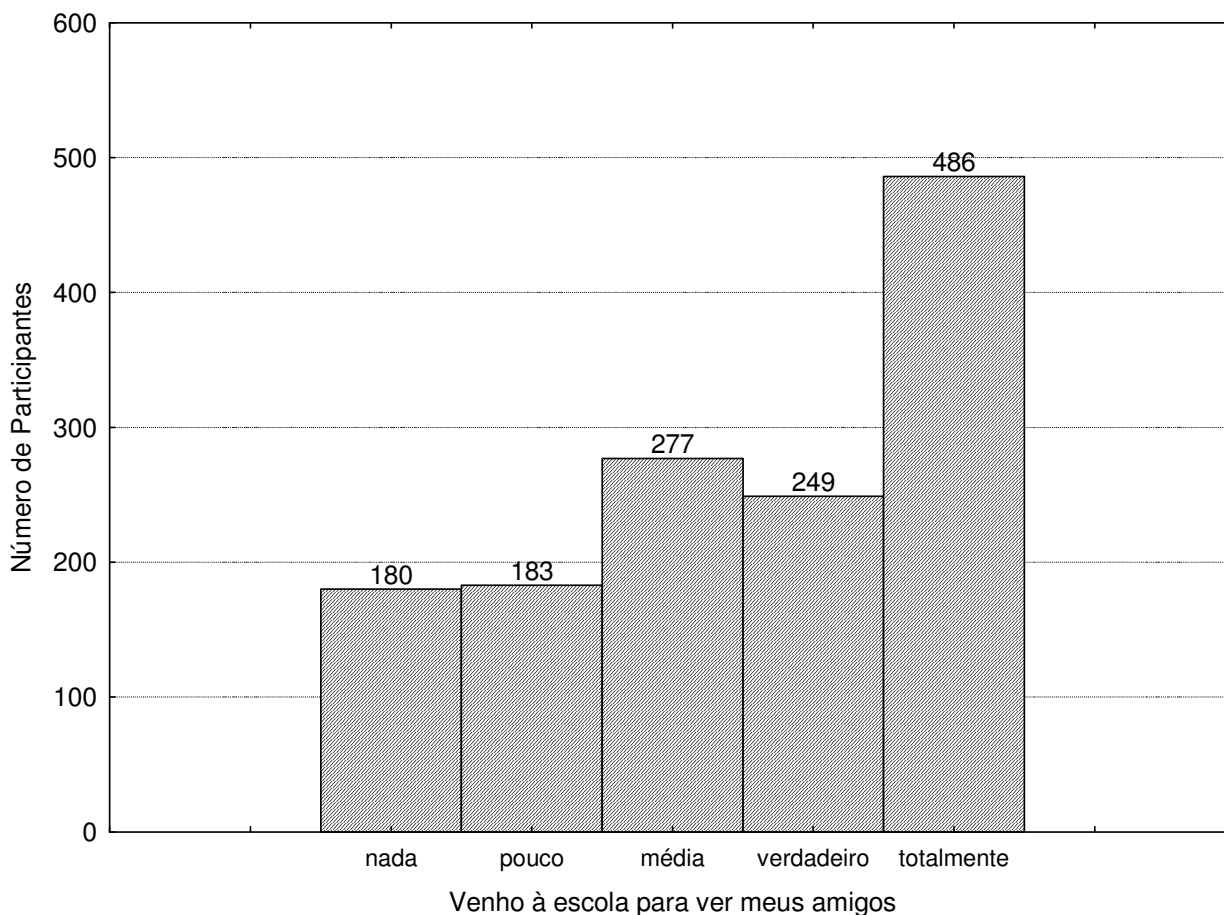


Gráfico 1. Quantidade de alunos que responderam a questão “*Venho à escola para ver meus amigos*” e a relação com o grau de importância atribuído aos amigos.

## 5 DISCUSSÃO

A motivação no ambiente escolar é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, o prazer e a alegria em freqüentar a escola, é essencial para que os estudantes tenham interesse, atenção, persistência e curiosidade ao realizar as atividades escolares.

De acordo com a Teoria da Autodeterminação o ser humano precisa manter um relacionamento saudável e efetivo com seu ambiente, para alcançar uma sensação de bem-estar e um eficaz funcionamento do organismo. Como dissemos anteriormente, três necessidades psicológicas inatas são destacadas por esta teoria, as quais são determinantes para a motivação intrínseca, são elas: necessidade de competência, necessidade de autonomia e a necessidade de pertencimento. Logo, para analisarmos os dados conseguidos por meio desta pesquisa, em relação à importância atribuída aos amigos, de acordo com os alunos entrevistados, utilizaremos como base para discussão a literatura existente sobre a necessidade de pertencimento.

O resultado obtido pela pesquisa em relação a este item é de fundamental importância para compreendermos a dinâmica da escola, e principalmente, nos leva a reflexão acerca do papel da escola, professores e organização do ambiente escolar.

O numero expressivo de estudantes que relataram ser importante a presença dos colegas na escola, nos indica que é preciso repensar o formato da escola de hoje, que se perpetua ao longo de séculos de educação.

A organização da escola é pouco atrativa aos estudantes, uma vez que vários fatores dificultam a motivação no contexto da sala de aula. Ao abordar a motivação no contexto escolar, Brophy (1999) aponta alguns fatores que dificultam a motivação em sala de aula, que são: freqüência obrigatória, conteúdos compulsórios, grande número de alunos por sala de aula, a avaliação do desempenho do aluno por notas, a qual muitas vezes, acarreta em humilhação pública sofrida pelos alunos diante do fracasso, considerando que a sala de aula é um ambiente social.

Pensando deste modo, o ambiente escolar é muitas vezes o único ambiente social que adolescentes, da faixa etária compreendida pela pesquisa,

freqüentam longe dos pais. E nele, não têm ao menos a liberdade de escolher o lugar em que sentam em sala de aula e, se for permitido a escolha no início do ano, ao serem flagrados conversando com os colegas ao lado por algumas vezes, são obrigados a trocarem de lugar.

Além da interação com os colegas, a relação com o professor também é essencial para promover a motivação em sala de aula. Esta relação deve ser permeada por confiança, reciprocidade e respeito.

As interações seguras e de apoio com adultos fora do círculo familiar, proporcionadas pela escola, são capazes de proporcionar sentimentos de competência e de pertencimento, contribuindo com a motivação, desenvolvimento e desempenho escolar (GUIMARÃES, 2004).

A aprendizagem pode ocorrer em condições de isolamento, porém, no ambiente escolar ela acontece de modo social, preferencialmente, contando com a companhia de colegas e professores e considerando a qualidade do vínculo estabelecido, este convívio é fundamental para o sucesso da aprendizagem escolar (GUIMARÃES, 2004).

Mesmo com salas de aula numerosas, a qualidade da interação dos alunos com seus colegas não é satisfatória. O grande número de alunos dificulta ainda mais esse convívio. Um dos motivos é a inexistência das discussões em sala de aula, porque o professor teme pela desorganização do ambiente. A falta deste elemento impossibilita a troca de experiências, de idéias e do próprio conhecimento pessoal do colega de sala. A pouca interação social, neste sentido, pode fazer com que estes adolescente, quando adultos, não saibam respeitar ou trabalhar com opiniões contrárias às suas.

Uma das principais necessidades dos adolescentes é a capacidade de lidar com as questões do mundo que os cerca, entendê-las e desenvolver opiniões ponderadas sobre elas (HARGREAVES, EARL e RYAN, 2001). Sem a interação com os colegas e professores, esta necessidade se torna muito limitada, pois ele irá sempre conhecer somente a sua visão de mundo. Estas discussões em sala é enriquecida pelas idéias e interevenção do professor, o qual irá conduzir o andamento e a troca de informações, desde que ela exista e se torne frequente em sala. É claro, que se isso acontecer esporadicamente, todos irão ter tanta vontade de expressar suas idéias, que dificilmente o professor dará conta de que todos

sejam ouvidos, afinal, é também ouvindo as opiniões das outras pessoas que se constrói a própria percepção de mundo.

Outro problema causado pelo grande número de alunos em sala é a pouca interação na realização de atividades em grupo. Do mesmo modo que as discussões em sala são de difícil organização, os trabalhos em grupo também. Há uma tendência por parte dos professores de considerarem trabalhos em grupo pouco proveitosos, o que eles justificam pelo excesso de conversa entre os membros do grupo. Precisamos repensar esta prática, e considerar que as conversas sejam troca de experiências e discussão sobre o conteúdo. Certamente, este tipo de atividade dará mais trabalho ao professor, já que terá que organizar eventos que estarão acontecendo consecutivamente.

Ao considerarmos que todo aluno é possuidor de um conhecimento prévio, não podemos deixar de perceber a importância deste tipo de trabalho em sala de aula, com a supervisão do professor. A troca de conhecimentos entre os alunos, mesmo que, a princípio, sejam de senso comum, irá favorecer a construção do conhecimento científico. Este tipo de interação irá facilitar a percepção de pertencimento dos adolescentes, isto é, ao se sentirem mais próximos do colega, irão se sentir efetivamente como parte do grupo.

Segundo Osterman (2000 apud GUIMARÃES, 2004), transformar as escolas em comunidade de apoio aos adolescentes é uma das reformas educacionais primordiais, destacadas por educadores de diversos países. Isso acontece, porque o sentimento de familiaridade entre os membros do grupo, irá promover confiança e compromisso, desenvolvendo a percepção de si mesmo como uma pessoa digna de amor e respeito.

Uma outra característica das salas de aula que não proporcionam a sensação de pertencimento é a própria construção e arquitetura das mesmas. Em geral, as salas são retangulares, os alunos permanecem sentados uns atrás dos outros, e o professor é a figura que se destaca, evidenciando o sistema de ensino vertical. Não há, novamente, interação entre o grupo. As filas tornam mais fácil a visualização de conversas pelo professor. Estes moldes caracterizam o professor como possuidor de todo o saber e os alunos como meros receptores do conhecimento, os quais têm seus conhecimentos prévios desconsiderados pelo grupo e professor.

Não há nada de atrativo neste tipo de organização, a qual somente fornece elementos para que os alunos se sintam ainda mais presos e

desinteressados pela escola. Percebemos mais uma vez a prioridade dada ao domínio dos conteúdos e a negação das necessidades sócioemocionais dos estudantes no ambiente escolar.

Concordamos com Guimarães (2004) quando afirma que a qualidade dos relacionamentos interpessoais dos estudantes deveria constar na lista de prioridades das escolas. O envolvimento dos alunos com as atividades de aprendizagem será mais efetiva a partir da percepção deste aluno enquanto uma pessoa digna de amor, respeito, atenção, e de interesse por parte dos professores e dos colegas. Isto o tornará mais motivado e comprometido com a própria educação.

Considerando o gênero, na pesquisa foram levantadas diferenças entre as respostas de meninos e meninas em relação a vir a escola para encontrar os amigos, e segundo análise de variância, o desempenho entre os dois grupos foi semelhante.

Pela análise dos dados, descobriu-se ainda, que os alunos na faixa de idade de 12 a 15 anos, concordaram mais com a afirmativa quando comparados aos alunos de 8 a 11 anos.

Este dado vem comprovar a importância da transição, neste caso de crianças para adolescentes, citada como “rito de passagem” por Hargreaves, Earl e Ryan (2001). A transição da criança para a fase adulta e a transição das séries iniciais para as séries finais do ensino fundamental, em que o sistema de ensino é completamente alterado, é uma das mudanças de *status* mais importantes que as pessoas experimentam durante a vida. Movimento que marca a passagem do *status* de ser um tipo de pessoa com certos direitos para outro.

Essa experiência, mesmo sendo traumática, é muito importante e envolve três mudanças:

[...] a mudança física e cultural da própria adolescência a que chamamos de puberdade; a mudança informal de culturas entre os grupos de colegas e de amigos, nos quais diferentes tipos de relacionamentos são experimentados e esperados; e a mudança formal entre dois tipos de ensino, com diferentes regulamentos, exigências de currículo e expectativa dos professores (HARGREAVES, EARL e RYAN, 2001, p. 32-33).

Deste modo, essa mudança que caracteriza a transição, surge carregada de ansiedade, porque as mensagens e instruções não são coerentes entre si (HARGREAVES, EARL e RYAN, 2001).

É importante destacar aqui, que tanto crianças quanto adolescentes são capazes de aprender individualmente, como lendo livros ou ouvindo as explicações dos professores. Contudo, é necessário que a aprendizagem em grupo também tenha espaço no cenário educacional, a fim de desenvolver as capacidades socioemocionais dos alunos, troca de experiência e informação.

Diante deste quadro, não podemos deixar de pensar também na formação de professores. O cenário educacional brasileiro sempre foi permeado, desde sua institucionalização, pela formação deficiente dos professores, em especial, dos professores da educação básica.

Da não obrigatoriedade de formação em nível superior ao aligeiramento da formação específica, sofremos ainda hoje com as lacunas na formação dos professores. Historicamente, esta foi uma profissão de “segunda linha”, a qual era escolhida para complemento de renda ou para inserção das mulheres no mundo do trabalho. No início da organização das escolas no Brasil, pouca instrução era necessária para habilitar um professor, e não era preciso mais do que os conhecimentos mínimos de leitura e escrita para lecionar para as crianças.

Esta é uma idéia que não foi totalmente superada até hoje. Como podemos explicar a formação à distância e em tempo mínimo de professores para as primeiras séries do ensino fundamental, quando a própria universidade deixa lacunas nesta formação, mesmo com a obrigatoriedade de aulas presenciais e o mínimo de 75% de frequência? Nem os estágios supervisionados garantem todo o conhecimento necessário aos professores.

É claro que a questão da educação à distância vai muito mais a fundo. Citamos aqui, como um exemplo do descaso pela educação. A modalidade à distância foi primeiramente pensada em atingir pessoas e lugares nos quais não se têm acesso à universidade, no entanto, a educação se torna mais uma vez propriedade do capital, e, visando o lucro, foi disseminada nos grandes centros urbanos. Com absoluta certeza, consideramos pontos positivos nesta modalidade, mas não concordamos quando utilizada para a rápida inserção de pessoas no

mercado de trabalho. Acreditamos que a educação à distância pode ser trabalhada como complemento da educação presencial.

No entanto, na formação de professores na modalidade presencial, além base teórica necessária para o exercício da prática existe a garantia de convivência com colegas e professores. Nada substitui as discussões em sala de aula, principalmente, nesta etapa, na qual os alunos estão carregados de conhecimentos prévios e práticas de ensino e aprendizagem. Percebemos também, neste caso, a necessidade de pertencimento. Nós alunos da graduação, também sentimos necessidade de fazer parte de um grupo. E, se não vivenciamos essa experiência, como podemos valorizá-la e levá-la a nossa prática de ensino?

Não penso que os cursos de formação de professores presenciais supram todas as necessidades de uma prática pedagógica totalmente eficaz. Ou seja, este trabalho de conclusão de curso já aponta para uma “falha” na nossa formação, uma vez que quem organiza e constrói o ambiente escolar, somos nós professores e pedagogos. Consideramos então, que a formação de professores, do modo como está, contribui para a manutenção do cenário educacional.

Segundo Guimarães (2005), parte dos professores desconhecem estratégias que promovam a motivação dos alunos em sala de aula e de permanência na escola. Portanto, pensamos que os professores não aprenderam em sua formação, maneiras de facilitar a autonomia, a sensação de competência e de pertencimento.

Por isso, sentimos a necessidade de repensar o ambiente e organização escolar, como aponta este trabalho. Devemos considerar a motivação como um dos determinantes da aprendizagem e um importante fator para o desenvolvimento humano, principalmente no contexto escolar.

Assim, os profissionais envolvidos com a prática pedagógica precisam conhecer os fatores e determinantes motivacionais, para que possam buscar soluções e proporcionar a motivação em sala de aula, facilitando a aprendizagem.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho apresentando a motivação como um importante fator para o desenvolvimento do ser humano e um dos determinantes para a aprendizagem escolar. Tomamos a Teoria da Autodeterminação como referência para esta pesquisa, destacando a necessidade de pertencimento.

Ao estudar esta teoria, percebemos a importância da motivação para a aprendizagem, a qual se refere ao domínio e compreensão do conhecimento e determina o esforço do aluno em atividades escolares, acreditando que estas sejam importantes para si mesmos, por isso, merecedoras de envolvimento.

Sentimos então, a necessidade do conhecimento desta teoria por parte dos professores e pedagogos, pois de acordo com a Teoria da Autodeterminação, a satisfação das necessidades de autonomia, de competência e de pertencimento, faz do aluno um ser ativo e curioso, capaz de desenvolver suas habilidades e capacidades em busca de conhecimento e desafios.

A partir dos dados retirados da pesquisa com alunos do ensino fundamental, descrita neste trabalho, pudemos perceber que a necessidade de pertencimento não está contemplada no ambiente escolar. Poucos estudos sobre teorias de desenvolvimento social enfatizam a relação entre os pares na escola.

Consideramos que todas as pessoas têm a necessidade de estabelecer relacionamentos interpessoais positivos, por isso, quando essa sensação é frustrada, o equilíbrio emocional pode ser afetado, interferindo em outras atividades e no bem estar da pessoa. De acordo com Guimarães e Boruchovitch (2004), no ambiente escolar, os sentimentos de insegurança estão ligados ao baixo auto-conceito, à incapacidades de agir de modo independente e a dificuldade de se conformar com regras.

Por isso, destacamos neste trabalho a necessidade de pertencimento, relacionada à motivação na escola. É preciso que o ambiente escolar favoreça a relação entre colegas de sala, bem como a relação professor – aluno. Segundo Bee (2003), a relação com o grupo tem papel fundamental no desenvolvimento da identidade do adolescente. Ao se sentir parte do grupo, o adolescente sente-se digno de amor e respeito, e estabelece relacionamentos

sociais seguros. Deste modo, percebemos que a sensação de pertencimento esta associada à emoções positivas e estabilidade emocional.

As escolas precisam conhecer e reconhecer a importância da necessidade psicológica de pertencimento, a fim de estabelecer um ambiente de aceitação e apoio, considerando além dos aspectos cognitivos as necessidades socioemocionais dos alunos.

Sendo assim, consideramos o conhecimento teórico sobre o tema de extrema importância para a formação do pedagogo. Conhecendo as variáveis motivacionais e as necessidades psicológicas básicas, propostas pela Teoria da Autodeterminação, professores e pedagogos poderão intervir na escola e em sala de aula positivamente, buscando por ambiente que favoreça a motivação e gerador de satisfação para alunos e profissionais da educação.

## REFERÊNCIAS

- ALCARÁ, Adriana Rosecler. **Orientações motivacionais do curso de Biblioteconomia de uma universidade pública do norte do Paraná.** 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná.
- BEE, Helen. O desenvolvimento dos relacionamentos sociais. In: BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento.** Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BEE, Helen. Pensando sobre relacionamentos: o desenvolvimento da cognição social. In: BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento.** Porto Alegre: Artmed, 2003
- BROPHY, Jere. **A motivação no contexto de sala de aula.** Research on motivation in Education: Past, Present and Future. Em T. Urdan (Ed.) *Advances in Motivation and Achievement* (Vol 11: Achievement Contexts), 1999. Tradução para uso restrito por J. A. Bzuneck (2004).
- BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVIT, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.** Petrópolis: Vozes, 2001.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 4. ed. São Paulo: Positivo, 2009.
- GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. **Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento.** 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo.
- GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In: BORUCHOVIT, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs). **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola.** Petrópolis: Vozes, 2004. p. 177-200.
- GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVIT, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.** Petrópolis: Vozes, 2001. p. 37-57.
- GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (UEL). **O estilo motivacional de professores: um estudo exploratório.** **Anped:** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 28ª reunião, **GT:** Psicologia da Educação / n.20. Caxambu: 2005. Artigo disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt20/gt201207int.rtf>
- GUIMARAES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. **O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes:** uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722004000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 22 Jul 2008.
- GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. **RELATÓRIO TÉCNICO REFERENTE AO PROJETO: A MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL - Ed 02/2006 Universal-Edital MCT/CNPq 02/2006 – Universal.**

HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; RYAN, Jim. A adolescência e os adolescentes. In: HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; RYAN, Jim. **Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 21-30.

HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; RYAN, Jim. Culturas de educação. In: HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; RYAN, Jim. **Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 31-52.

HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; RYAN, Jim. Atenção e apoio. In: HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; RYAN, Jim. **Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 75-102.

Reeve, J.; Deci, E. L.; Ryan, R. M. (2004) Self-Determination Theory. A dialectical framework for understand sociocultural influences on student motivation. In: D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.) *Big Theories Revisited*. Connecticut: Age Publishing.

RUIZ, Valdete Maria. **A efetividade de recompensas externas sobre a motivação do aluno**. EDUC@ção - Rev. Ped. - CREUPI – Esp. Sto. do Pinhal – SP, v. 01, n. 02, jan./dez. 2004. Artigo disponível em: <<http://www.unipinhal.edu.br/ojs/educacao/include/getdoc.php?id=77&article=21&mode=pdf>>. Acesso em: 22 Jul 2008.

RUIZ, Valdete Maria. **Aprendizagem em universitários: variáveis motivacionais**. 2005. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo.

