



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

LUCIANO RUDNIK

**AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR PARA  
TAREFAS ESPECÍFICAS DO SEU TRABALHO:  
ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO**

---

Londrina  
2012



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES DEPARTAMENTO DE  
EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



---

Londrina  
2012

LUCIANO RUDNIK

**AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR PARA  
TAREFAS ESPECÍFICAS DO SEU TRABALHO:  
ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado  
em Educação para obtenção do título de Mestre em  
Educação. Área de concentração: Educação escolar.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Sueli Édi Rufini.

Londrina  
2012

LUCIANO RUDNIK

**AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR PARA TAREFAS  
ESPECÍFICAS DO SEU TRABALHO  
ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO**

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

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Sueli Édi Rufini.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Professor Aloyseo Bzuneck  
UEL – Londrina - PR

---

Professora Evely Boruchovich  
UNICAMP – Campinas - SP

---

Professora Sueli Édi Rufini  
UEL – Londrina - PR

Londrina, 17 de dezembro de 2012.

**Catálogo Elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca  
Central da Universidade Estadual de Londrina**

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

R916a Rudnik, Luciano.

Avaliação da motivação do professor para tarefas específicas do seu trabalho  
– adaptação e validação de um instrumento / Luciano Rudnik. – Londrina,  
2012.

96 f. : il.

Orientador : Sueli Édi Rufini.

**Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de  
Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, 2012.**

Inclui bibliografia.

1. Motivação na educação – Teses. 2. Motivação – Instrumentos de  
medição – Teses. 3. Autodeterminação (Educação) – Teses. I. Rufini, Sueli Édi. II.  
Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.015.3

Bom é render graças ao Senhor, e cantar louvores ao teu nome, ó Altíssimo,  
anunciar de manhã a tua benignidade, e à noite a tua fidelidade, [...].

Salmos 92:1-2

## AGRADECIMENTOS

Eu agradeço muito...

A Deus, por me conduzir até esse momento com sua graça cotidiana.

À minha professora orientadora, Sueli Édi Rufini, por me incentivar sempre, pelo exemplo, pela dedicação e pelo apoio em todos os momentos.

Aos professores participantes da banca, pela sua disponibilidade e pelas orientações direcionadas.

Aos demais professores do programa de Mestrado em Educação, pelos ensinamentos enriquecedores.

À minha esposa pela compreensão e pela força dada a cada momento de dificuldade.

À minha mãe que lutou para que eu tivesse chance de chegar até aqui.

Às escolas que cederam espaço para pesquisa, pela oportunidade de crescimento.

Aos professores participantes da pesquisa, pela essencial contribuição.

À Universidade Estadual de Londrina, por ser o marco de educação e pesquisa científica nesta cidade.

“Querem que vos ensine o modo de chegar à ciência verdadeira? Aquilo que se sabe, saber que se sabe; aquilo que não se sabe, saber que não se sabe; na verdade é este o saber.” (Confúcio)

RUDNIK, Luciano. **Avaliação da motivação do professor para tarefas específicas do seu trabalho**: adaptação e validação de um instrumento. 2012. 96p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

## RESUMO

A motivação é um construto complexo e multifacetado sendo foco de atenção de diversas abordagens teóricas contemporâneas. Seu estudo no contexto escolar é relevante tanto para o aprendizado como para o ensino. Quando se fala em motivação do professor, pode-se inferir a relação entre esse construto e o aprendizado dos estudantes, dada a importância da figura docente no contexto escolar. Nesta pesquisa, objetivaram-se a adaptação e a busca por evidências de validade da versão brasileira de um instrumento canadense, chamado “The Work Tasks Motivation Scale for Teachers”, o qual avalia a qualidade motivacional do professor para as tarefas do seu cotidiano. Elaborado de acordo com os pressupostos da Teoria da Autodeterminação, o instrumento contempla as tarefas de preparo da aula, ensino e avaliação, apontadas como básicas pelos professores brasileiros entrevistados. Além dos itens da escala original, foram acrescentados outros, com base na literatura e sugestões dos entrevistados, referentes à avaliação da desmotivação, de três tipos qualitativamente diferenciados de motivação extrínseca e da motivação intrínseca para a realização de tarefas pertinentes ao magistério. Um instrumento piloto, com espaços para observações, foi aplicado a cinco professores, e os resultados possibilitaram a construção da versão final, com trinta e três itens para cada tarefa docente. Foi então aplicada para uma amostra de 500 professores, da rede pública e particular; e os dados, submetidos à análise fatorial exploratória, com extração dos componentes principais. Surgiram cinco fatores com explicação entre 57,24% e 63,58% da variância, com cargas fatoriais variando de 0,43 a 0,87. A análise de consistência interna dos itens de cada subescala, medida pelo alfa de Cronbach, revelou índices de 0,61 a 0,90. Houve correspondência com a Teoria da autodeterminação, na proposição do *continuum*, pois foram encontrados índices maiores de correlação entre os fatores mais próximos e menores nos pontos extremos. As evidências deste estudo permitem considerá-lo válido para utilização em pesquisas com motivação de professores.

**Palavras-chave:** Educação. Validação de escalas. Teoria da autodeterminação. Análise fatorial exploratória. Evidências de validade. Teoria da integração organísmica.

RUDNIK, Luciano. **Evaluation of teacher motivation for specific tasks of their work: the adaptation and validation of an instrument.** 2012. 96 pages. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

### **ABSTRACT**

Motivation is a complex and multifaceted construct the focus of attention of several contemporary theoretical approaches. His study in the school context is relevant both for learning and teaching. When it comes to teacher motivation, one can infer the relationship between this construct and student learning, because of the importance of teaching figure in the school context. This research aimed to adapt and search for evidence of validity of the Brazilian version of a Canadian instrument, called "The Work Tasks Motivation Scale for Teachers", which evaluates the quality of teacher motivation for the common tasks of his profession. Prepared according to the assumptions of Self-Determination Theory, the instrument covers the tasks of lesson preparation, teaching and assessment, these have been identified as basic by the interviewed teachers. In addition to the items of the original scale, others have been added, based on the literature and suggestions from respondents, regarding the evaluation of the amotivation, of the three types of different regulations for extrinsic motivation and intrinsic motivation, performing work tasks. A pilot instrument, with spaces for comments, was applied to 5 teachers, and the results allowed the construction of the final version, with thirty-three items for each teaching task. We applied to a sample of 500 teachers from public and private schools, and the data submitted to exploratory factor analysis with principal components extraction. Five factors emerged to explain between 57.24% and 63.58% of the variance, with factor loadings ranging from 0.43 to 0.87. The analysis of internal consistency of items for each subscale, measured by Cronbach's Alpha demonstrated levels from 0.61 to 0.90. There was correspondence with the theory of self-determination, in proposing the continuum, it found higher levels of correlation between the factors closest and smallest at the extremes. The evidence from this study allow us to consider it valid for use in research with teacher's motivation.

**Key words:** Education. Scale validation. Self-determination theory. Exploratory factorial analysis. Validity evidences. Organismic integration theory.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2</b>	<b>TEORIA DA AUTODTERMINAÇÃO</b> .....	17
2.1	TEORIA DA AVALIAÇÃO COGNITIVA (TAC).....	19
2.2	TEORIA DA INTEGRAÇÃO ORGANÍSMICA (TIO) .....	20
2.3	TEORIA DA ORIENTAÇÃO DE CAUSALIDADE (TOC).....	25
2.4	TEORIA DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS (TNPB).....	26
2.5	TEORIA DO CONTEÚDO DAS METAS.(TCM).....	27
<b>3</b>	<b>PSICOMETRIA</b> .....	29
3.1	ASPECTOS PSICOMÉTRICOS .....	29
3.2	REVISÃO LITERÁRIA.....	31
3.2.1	Pesquisas Realizadas sobre Criação de Instrumentos e Busca Evidências de Validade.....	31
3.2.1.1	Pesquisas internacionais .....	31
3.1.2	Pesquisas Nacionais .....	33
<b>4</b>	<b>MÉTODO</b> .....	36
4.1	PARTICIPANTES .....	37
4.2	PROCEDIMENTO.....	38
4.2.1	Procedimentos Éticos .....	42
<b>5</b>	<b>RESULTADOS</b> .....	43
5.1	ANÁLISE FATORIAL DOS ITENS DE CADA TAREFA DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE MOTIVACIONAL DO PROFESSOR PARA DETERMINADAS TAREFAS (QAQMPDT).....	43
5.2	ANÁLISE CORRELACIONAL ENTRE AS SUBESCALAS .....	52
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DE CONSISTÊNCIA INTERNA DAS QUESTÕES</b> .....	55
<b>7</b>	<b>DISCUSSÃO</b> .....	59
7.1	ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA .....	60

7.2	CORRELAÇÕES ENTRE AS SUBESCALAS DE AVALIAÇÃO DO ESTILO MOTIVACIONAL.....	61
7.3	ANÁLISE DE CONSISTÊNCIA INTERNA.....	62
<b>8</b>	<b>CONCLUSÕES</b> .....	<b>64</b>
	<b>REFERÊNCIA</b> .....	<b>66</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>72</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A cena de um aluno que levanta a mão em sala de aula, ansioso para responder a uma pergunta ou formulá-la, pode indicar um momento extremamente relevante no contexto escolar. Para realizar este gesto, o aluno precisa sentir-se capaz, perceber-se autônomo para essa formulação e pertencente ao grupo a ponto de motivar-se para agir. Percebe-se que o momento de sala de aula descrito denota uma situação desejável, fator que pode ser estimulado e ao mesmo tempo estimulante ao professor. Julgando pelo senso comum, pode-se dizer que esta cena está mais ligada ao sucesso do que ao fracasso escolar.

Dentre os fatores que precisam ser levados em conta para julgar sucesso ou fracasso escolar, destacam-se as relações entre professor e aluno, estabelecidas durante o processo de ensino e aprendizagem. As tais resultam, sobretudo, da qualidade motivacional dos seus atores.

A motivação no contexto escolar foi estudada sob múltiplos aspectos, e muitas teorias e abordagens foram criadas visando a sua compreensão, explicação e alternativas de intervenção. Uma ideia sugestiva sobre ela, que pode ser aplicada a qualquer atividade humana, pode ser construída pelo significado etimológico da palavra motivação, que vem do verbo latino *movere*, de onde vem o termo *motum* e o substantivo derivado deste, *motivum*, deram origem ao termo de significado próximo: *motivo*. Assim, pode-se associar a motivação àquilo que move uma pessoa, que a põe em ação, que a faz mudar o curso, que lhe dá um motivo para agir. A motivação tem sido entendida como um fator psicológico, como conjunto de fatores ou como processo. Independente desse entendimento, é considerado que ela leva a uma escolha, instiga, faz iniciar um comportamento direcionado a um objetivo, assegura a persistência, mesmo frente a obstáculos, fracassos ou mudanças de curso. O fato é que toda pessoa dispõe de certos recursos pessoais, que são tempo, energia, talentos, conhecimentos e habilidades, que poderão ser investidos em certa atividade. Esse investimento pessoal será mantido enquanto os fatores motivacionais estiverem atuando (BZUNECK, 2002).

Eccles e Wigfield (2002) afirmam que os construtos estudados pelos teóricos contemporâneos da motivação podem ser organizados em quatro grupos. O primeiro representado pela autoeficácia, incluindo as percepções de controle e outras crenças relacionadas à competência. Nos últimos anos, muitas pesquisas foram realizadas a partir de diversas abordagens teóricas como, por exemplo, a Teoria Social Cognitiva (BANDURA, 1997), focalizando o papel da autoeficácia para a aprendizagem, entre outras atividades de

realização. A crença de autoeficácia se refere a “crenças de alguém acerca da sua capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridas para produzir certas realizações”, influenciando o modo como as pessoas se sentem, pensam, são motivadas e se comportam.

O segundo grupo teórico trata das razões apresentadas pelas pessoas para se engajarem em uma atividade e a motivação intrínseca para agirem. Deci e Ryan (1985) propuseram a Teoria da Autodeterminação, uma abordagem da motivação humana que tem respaldado muitos estudos empíricos nos últimos anos. Conforme essa teoria, os indivíduos têm inerentemente uma tendência ao crescimento, ao desenvolvimento psicológico saudável e à autorregulação autônoma. Ela realça que as pessoas têm necessidades psicológicas inatas, as quais, por meio de uma integração com o ambiente, podem ser nutridas ou não. Constitui-se numa macroteoria composta de cinco miniteorias (Avaliação Cognitiva, Necessidades Básicas, Orientação de Causalidade, Integração Organísmica e de Conteúdo de Metas) as quais, no conjunto, contribuem para a compreensão, explicação e intervenção na motivação em diversos contextos.

O terceiro grupo trata da integração entre os construtos expectativa e valor, representada pela teoria da atribuição de Weiner (1985), um estudante de Atkinson que desenvolveu o modelo expectativa-valor da motivação para a realização. Weiner sempre reconheceu sua conexão com o enquadramento de Atkinson, embora seu modelo de atribuição afaste-se do modelo dele em muitos caminhos. Além disso, o modelo de Weiner inclui crenças sobre habilidade e expectativas de sucesso, juntamente com incentivos para se engajar em diferentes atividades, incluindo a valorização da conquista. Fundamentalmente a teoria da atribuição enfatiza as interpretações individuais das recompensas pelas conquistas realizadas e, mais, como a sua disposição motivacional ou recompensa atual determinam seus esforços para conquistas futuras (ECCLES; WIGFIELD, 2012).

E, por último, estão agrupadas as teorias que integram motivação e cognição, focando no trabalho de Zimmerman e Schunk, porque eles ligam diretamente a motivação com a autorregulação. Zimmerman (1989) descreve estudantes autorregulados como sendo metacognitivamente, motivacionalmente e comportamentalmente ativos em seus próprios processos de aprendizagem e na conquista dos seus objetivos. De acordo com ele, estudantes autorregulados têm três características importantes: eles usam um grande número de estratégias de aprendizagem, eles acreditam que podem aprender eficazmente e eles estabelecem muitas metas para si mesmos. Além disso, eles se engajam em três importantes processos: a auto-observação buscando monitorar-se, um autojulgamento para avaliar seus resultados e uma autorreação frente aos seus desafios. Quando essas reações são

desfavoráveis, em particular caso aconteça uma falha, o estudante está mais preparado para continuar.

A teoria da autodeterminação (TAD) é o enfoque teórico que embasou o presente estudo. Parte do pressuposto de que todas as pessoas saudáveis são curiosas, vívidas e automotivadas, que apresentam uma orientação geral para o crescimento e satisfação de necessidades psicológicas inatas. Salienta a importância do envolvimento humano no desenvolvimento de sua personalidade e autorregulação do seu comportamento (RYAN; DECI, 2000). Busca caracterizar os elementos que aumentam ou diminuem (ou até extinguem) a autodeterminação do indivíduo, em presença de um ambiente controlador ou promotor de autonomia. Estuda também como essa autodeterminação aumentará a qualidade motivacional do sujeito, promovendo seu crescimento psicológico, integridade e bem estar (Ryan, 2009), fazendo-o proativo (DECI; VANSTEENKISTE, 2004), conquistando seu melhor desempenho, persistência e vitalidade (RYAN et al., 2009).

Quando o foco da motivação é o trabalho, estudos têm revelado que funcionários autodeterminados apresentam resultados mais positivos e que, quanto mais alto o nível de autodeterminação, maior é o grau de satisfação no trabalho e menor é a exaustão emocional do funcionário, sendo previstos resultados mais desejáveis (DECI et al., 2001; GAGNÉ; DECI, 2005; LAM; GURLAND, 2008). Essa ligação entre a motivação autônoma e os seus resultados no desempenho do trabalhador já faz relevante a ligação entre motivação e a profissão de professor.

Pensando na motivação do professor, sob esta perspectiva teórica, observa-se uma escassez de pesquisas, nas buscas realizadas na base de dados do Scielo, Portal de Periódicos da Capes e no site<sup>1</sup> dos autores da teoria, em artigos nos últimos 10 anos. Em 2008 foi elaborada por um grupo de pesquisadores canadenses uma escala “The Work Tasks Motivation Scale for Teachers” (FERNET et al., 2008), voltada para a avaliação da qualidade motivacional do professor para determinadas tarefas do seu trabalho, sendo alternativa promissora para pesquisas de educacionais. O presente estudo trata da tradução, adaptação e busca por evidências de validade da versão brasileira da escala.

Cronbach diria: se a motivação existe, então ela existe em alguma quantidade, portanto, existindo em alguma quantidade, ela pode ser medida. Medir um determinado fenômeno significa descrevê-lo em termos quantitativos ou numéricos como escores, graduações ou classificações. Nas pesquisas em psicologia, constroem-se ou são

---

<sup>1</sup> [www.selfdeterminationtheory.org](http://www.selfdeterminationtheory.org)

utilizados testes ou instrumentos que, mediante procedimentos sistemáticos e padronizados, são construídos e empregados para observar e descrever os comportamentos (CRONBACH, 1996; WOOLFOLK, 2000).

Avaliar não se reduz à atividade de testar. Existe um caráter qualitativo na avaliação que a torna mais flexível e de real interpretação. Para isso, às vezes, devem ser considerados os resultados de testes junto com outros procedimentos. A avaliação na psicologia pode incluir o teste psicométrico, com todo seu rigor e objetividade nos procedimentos, e outras interpretações chamadas por Cronbach (1996) de “impressionistas”, baseadas em considerações subjetivas, como a observação e análise de questionários abertos. Na aplicação de um teste psicológico, não é esperado encontrar um quadro exato das capacidades individuais. O resultado da aplicação pode oferecer uma pequena amostra do comportamento, crenças ou conhecimentos com fidedignidade, permitindo reprodução e explicitação de seus resultados (CRONBACH, 1996; WOOLFOLK, 2000).

A avaliação é necessária e está presente no trabalho de pesquisadores, professores e profissionais da área de psicologia que a utilizam amplamente. Além disso, o diagnóstico e as diversas formas de medida são comuns para embasar intervenções, para conhecer determinado contexto ou para verificar a eficácia das ações tomadas. No entanto, é reconhecida a falta de instrumentos voltados para a realidade social e cultural brasileira e, mesmo assim, pouca atenção tem sido dada para a avaliação dos instrumentos disponíveis ou para o desenvolvimento de novas tecnologias (SISTO; SBARDELINI; PRIMI, 2001).

Nos anos sessenta, com o surgimento da profissão de psicólogo no Brasil, o uso de testes foi bastante difundido, sendo este período seguido por um descrédito geral na possibilidade de se medir as manifestações do psiquismo humano e, recentemente, pode-se perceber um novo crescimento na utilização dos instrumentos e, conseqüentemente, um incremento nas pesquisas a esse respeito. Como a área de educação tem uma grande participação na formulação e ampla utilização dos testes, é nela que encontramos a maior justificativa para a presente pesquisa. Além disso, ressalta-se a prioridade que foi atribuída à subárea de “Fundamentos e Medidas em Psicologia” pelo Conselho Assessor de Psicologia no CNPq, colocando-a como uma das cinco, entre dez, que mereceriam maior apoio (BARIANI; SISTO; SANTOS, 2001).

A resolução nº 25/2001 do Conselho Federal de Psicologia gerou uma expectativa de que ocorra um aumento de pesquisas na área de avaliação psicológica. Quanto à elaboração elas devem regular a apresentação e utilização, destacando a necessidade de explicitar a fundamentação teórica do instrumento. Além disso, devem definir o constructo

avaliado em seu aspecto constitutivo e operacional; apresentar evidências empíricas de validade e precisão das interpretações propostas para os escores do teste e dados empíricos sobre as propriedades psicométricas dos itens. Quanto à adaptação, existe a necessidade de buscar a evidência da validade e precisão para o ambiente cultural brasileiro dos testes estrangeiros traduzidos para o português.

O interesse pelos estudos que focalizam os instrumentos de medida pode ser visto em trabalhos como a escala de motivação para trabalhar de Gagné et al (2010) que busca evidências de validade nesse questionário e a sua consistência em dois idiomas diferentes, inglês e francês. Além disso, é uma das pesquisas que não relacionou itens para a motivação extrínseca com regulação integrada. Também Carlotto e Câmara (2006) analisaram as características psicométricas (fidedignidade e validade de construto) do MBI-SS, inventário de Burnout de Maslach, que foi projetado para avaliar a síndrome de Burnout em estudantes. Em outro estudo, Carlotto e Câmara (2007) levantaram as evidências de validade do Inventário de Burnout de Maslach – Human Services Survey – uma subescala do inventário anterior, projetada para avaliar a síndrome de Burnout em uma amostra brasileira de 655 trabalhadores. Ramos (2011) apresenta e discute a construção de um instrumento para avaliação de hábitos de estudo, cujo questionário informatizado foi intitulado Questionário de Hábitos de Estudo para estudantes universitários.

Nas buscas feitas a respeito da motivação do professor para realizar o seu trabalho, não foram encontradas pesquisas brasileiras, utilizando a plataforma Scielo, e digitando-se termos como “motivação do professor”, “motivação”, “teoria da autodeterminação” e “motivação escolar”. No portal de periódicos da Capes, foram utilizados os mesmos termos e ainda foi realizada uma busca nos periódicos da área de educação para tentar encontrar alguma pesquisa envolvendo esse tema. Além disso, foram investigados os sites do acervo de teses da Unicamp e da Universidade São Francisco, sem sucesso. Nesse sentido, a tradução, adaptação e, sobretudo, a validação de instrumentos já consolidados por pesquisas em outros países representa um dos caminhos a serem trilhados, sendo este o propósito da presente pesquisa. A importância da validação de instrumentos psicológicos é destacada, por exemplo, por Rego (2001, p. 563):

[...] muitos progressos, no campo científico, implicam a existência de um instrumento de medição psicometricamente válido. Se pudermos identificar as categorias comunicacionais relevantes para a eficácia dos docentes do ensino superior, e se desejamos conhecer os efeitos que os respectivos comportamentos exercem sobre os estudantes, é fundamental que disponhamos de ferramentas de medição que, pelos seus atributos psicométricos, nos ofereçam algumas garantias de validade dos resultados empíricos. Só assim, aliás, se pode acalentar a esperança de identificar áreas de atuação no terreno sobre as quais vale a pena intervir.

Em consonância com Aldridge, Fraser e Huang (1999), nesta pesquisa utilizar-se-á um instrumento elaborado para outra realidade cultural, o Canadá. Após a tradução e adaptação para a realidade brasileira, serão levantadas as evidências de validade, utilizando-se metodologias quantitativas e qualitativas.

Van de Vijver e Hambleton (1996) alertam sobre cuidados necessários para que trabalhos, envolvendo avaliações em países diferentes do de origem do teste, apresentem contribuições efetivas. Na aplicação de um instrumento, é preciso mais do que simplesmente produzir um texto traduzido, administrá-lo e, posteriormente, comparar seus resultados. O construto em torno do qual o teste foi elaborado, a metodologia indicada para sua aplicação, o formato das respostas (escala likert ou questões de múltipla escolha) e as apresentações dos itens podem ter características que influenciarão as respostas dos participantes da outra cultura. Para ilustrar, pode-se citar o caso de um teste que resolva delinear um bom aluno, na Europa e no Brasil, em relação ao esforço. Neste pode-se encontrar tantas diferenças na cultura do que seja um bom aluno que talvez fosse melhor construir um novo teste.

Em síntese, a motivação é um construto complexo e ligado à qualidade do ensino. Um professor motivado colaborará para a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, do aprendizado de seus alunos. Para estudar a motivação, a criação de instrumentos de avaliação é um dos caminhos viáveis e, para isso, é necessário que se utilizem métodos específicos e direcionados a uma qualidade de pesquisa que garanta a confiabilidade dos resultados encontrados. Com a elaboração de uma versão brasileira do instrumento de medida das qualidades motivacionais envolvidas na realização da rotina de trabalho de docentes, pretende-se contribuir com a compreensão acerca dos problemas enfrentados pelos professores, como a sua relação como o trabalho. Segundo Alves (1994), com o passar dos anos os professores diminuem a sua entrega e envolvimento profissional, acusando os efeitos negativos do seu clima de trabalho.

Tendo em vista o que foi apresentado, algumas questões podem ser colocadas: Qual a qualidade motivacional dos professores para a realização de seu trabalho? É possível avaliá-la? Que fatores são relacionados com a motivação do professor?

Para responder a essas questões, considera-se relevante levantar as evidências de validade da versão brasileira do WTMST. Para isto, foram formulados os objetivos:

- Traduzir o instrumento e os itens elaborados para sua construção.
- Levantar com professores a pertinência do instrumento com relação às tarefas e os itens que compõem a escala e a necessidade de novas elaborações.
- Buscar evidências de validade da versão brasileira do WTMST.

Para alcançar os objetivos propostos, torna-se necessária a análise aprofundada da literatura existente sobre a TAD, uma apresentação da Teoria da Autodeterminação, partindo dos seus pressupostos básicos e fazendo um breve histórico da sua formulação. Como se trata de uma macroteoria, estão descritas no capítulo 2, de forma pormenorizada, as miniteorias que a compõem e salientadas as peculiaridades de cada uma, enfatizando-se a teoria da integração organísmica, que dá o suporte para a elaboração do instrumento foco da presente pesquisa. No capítulo 3 serão apresentados artigos que têm como tema a avaliação da motivação e criação de instrumentos de avaliação psicométricas.

## 2 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Motivação envolve energia, direção, persistência e afinidade, aspectos que estão relacionados com a ativação e a intenção. Ela tem sido um tema central e constante no campo da psicologia, pois está no cerne da regulação biológica, cognitiva e social. É, portanto, uma preocupação relevante, com implicações para várias profissões e setores, e o avanço nessa área de conhecimento pode melhorar as relações entre pessoas e atividades. Torna-se então importante preocupação para aqueles em funções como gerente, professor “grifo nosso”, líder religioso, treinador, médico, pai e outros que envolvem a mobilização para agir (RYAN; DECI, 2000).

Uma pessoa que não sente algum impulso ou intenção para agir é caracterizada como desmotivada, enquanto alguém que está energizado ou ativo em direção a um fim é considerado motivado. As pessoas podem ser motivadas porque valorizam uma atividade ou porque há uma coerção externa forte. Elas podem ser instigadas a agir por um interesse próprio ou por receber algo em troca para tal. Elas podem se comportar bem graças ao seu sentido pessoal voltado para a excelência ou por medo de ser castigada, este último, quando vigiada por um agente controlador.

As pessoas nascem ativas, curiosas e vívidas. É muito difícil imaginar um bebê prostrado sem que esteja com alguma enfermidade. Se se analisar um grupo de pessoas comuns, vê-se que são agentes, o que significa que são os protagonistas de suas atitudes e dirigem suas intenções, são apaixonados por aprender e, normalmente, esforçam-se para essa atividade, vão além de suas expectativas e podem superar-se em muitas situações. Possuem uma tendência inata para o crescimento ativo e a realização de suas potencialidades (RYAN; NIEMIEC, 2009).

Os seres humanos podem também tornarem-se passivos e alienados, em parte, em decorrência das condições sociais em que eles se desenvolvem e agem. A propensão humana para ser agente pode ser reduzida ou esmagada havendo, portanto, pessoas que, às vezes, rejeitam o crescimento e responsabilidade. Independentemente do nível social ou origem cultural, os exemplos de pessoas que estão apáticas, alienadas e irresponsáveis são abundantes. Isso mostra que a desmotivação ou a falta de intenção para agir pode estar presente em momentos e atividades simples do cotidiano, não somente em pessoas que procuram ajuda psicológica. Às vezes percebemos comportamentos passivos e alienados nos milhões que preferem o computador, ao invés brincar ao ar livre, respondem apenas o necessário ao serem questionados sobre algum assunto pessoal, ou disfarçam a total ausência

de intenção, frente às explicações do professor, com um balançar de cabeça, por exemplo. O fato de que a natureza humana poder ser ativa ou passiva, construtiva ou indolente, sugere mais do que mera diferença individual de comportamento frente a uma ação; do mesmo modo, a qualidade do envolvimento não parece estar ligada apenas à herança genética como, por exemplo, decorrente de inteligência nata (RYAN; DECI, 2000).

A investigação sobre as condições que favorecem, ao invés de prejudicar, o potencial positivo humano tem importância teórica e prática, porque pode contribuir não só para o conhecimento formal das causas que regulam ou determinam o comportamento humano, mas também para o desenvolvimento de ambientes sociais que favoreçam o crescimento saudável das pessoas, seu desempenho e, conseqüentemente, o seu bem-estar. A pesquisa orientada pela teoria da autodeterminação (TAD) tem uma permanente preocupação precisamente com essas questões (BURTON et al, 2006, RYAN; NIEMIEC, 2009; NIEMIEC; RYAN, 2009, DECI, 2009).

Comparações entre pessoas cuja motivação é autônoma com a de outras, incentivadas à heteronomia revelam que as primeiras têm mais interesse, entusiasmo e confiança o que, por consequência, resulta em melhor desempenho, persistência e mais criatividade (DECI, RYAN, 1991; SHELDON et al., 1997). Uma pessoa que estabelece um comportamento autônomo para ajudar aos outros manifesta um envolvimento e satisfação maiores em relação àqueles que têm essa atitude por algum tipo de controle ou recompensa externa (WEINSTEIN; RYAN, 2010).

Segundo Ryan (2009), a TAD é uma macroteoria sobre a motivação humana, o desenvolvimento da personalidade e o bem-estar. A teoria foca especialmente no comportamento volitivo e autodeterminado, além das condições sociais e culturais que o promovem. Também postula um conjunto de necessidades psicológicas básicas e universais que precisam ser satisfeitas para que a motivação humana aconteça, sendo elas a autonomia, competência e pertencimento. É considerada uma teoria psicológica organísmica, assumindo que as pessoas são seres ativos, com tendências inerentes e profundamente voltadas ao crescimento e desenvolvimento psicológico. Esta natureza ativa do ser humano é claramente evidenciada no fenômeno da motivação intrínseca, uma tendência natural, manifestada desde o nascimento, para buscar desafios, novidades e oportunidades para aprender. Isto é evidente também no fenômeno de internalização e a propensão a integrar práticas e valores sociais que os cercam. Estas tendências inerentes requerem ser alimentadas e mantidas com elementos que são conceitualizados pela TAD como as necessidades psicológicas básicas. Quando as 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.

De acordo com a síntese de Ryan (2009), a TAD refere-se a um conjunto de cinco miniteorias que, juntas, representam formalmente a teoria toda. Cada miniteoria foi inicialmente apresentada para explicar fenômenos que surgiram de pesquisas empíricas sobre os fatores que afetam a motivação humana e otimizam sua funcionalidade. Essas teorias serão apresentadas na ordem temporal na qual foram propostas.

A TAD teve seu início nos anos 70 e, no processo de elaboração, alguns temas específicos foram tratados sob o foco de teorias menores, todas sob o pressuposto da natureza ativa do ser humano. A primeira, a Teoria da Avaliação Cognitiva (TAC), foi organizada no momento em que se questionava o papel das recompensas externas na motivação intrínseca; depois a Teoria das Necessidades Básicas identificou três necessidades básicas inerentes ao ser humano (competência, autonomia e pertencimento); na sequência, a Teoria da Integração Organísmica introduziu a distinção entre os diferentes tipos de motivação extrínseca e os fatores contextuais que promovem ou impedem a internalização e integração da regulação desses comportamentos. Quase ao mesmo tempo, houve a proposição da Teoria da Orientação de Causalidade, a qual focalizou aspectos de personalidade nas interações com foco na realização. Atualmente, menos elaborada e com poucos estudos empíricos a lhe darem consistência, está proposta a Teoria do Conteúdo das Metas, relacionando as metas intrínsecas e extrínsecas e a regulação do comportamento atual.

No presente estudo, focaliza-se a motivação do professor para tarefas do cotidiano. Em decorrência dos objetivos do trabalho, a teoria das necessidades psicológicas básicas e a teoria da integração organísmica serão aquelas mais aprofundadas. Porém é interessante conceituar todas, para uma visão global da metateoria.

## 2.1 TEORIA DA AVALIAÇÃO COGNITIVA (TAC)

A TAC teoriza como contextos sociais e interações interpessoais podem facilitar ou minar a motivação intrínseca. Essa subteoria foi primeiramente introduzida por Edward L. Deci em 1975, como uma busca para entender quais fatores, como recompensas, pressões, elogios, broncas e comentários, afetam a sensação de autonomia e competência e, sendo assim, favorecem ou prejudicam a motivação intrínseca (RYAN et. al., 2009; RYAN, 2009).

Atividades intrinsecamente motivadas são definidas como aquelas que o indivíduo acha interessante e as realiza abstendo-se de quaisquer recompensas externas. Cada indivíduo pode estar intrinsecamente motivado para alguma atividade, não para outras, sendo que, algumas vezes, até mesmo para realizar uma mesma tarefa o sujeito pode estar motivado de formas diferentes em contextos distintos. Deste modo, uma compreensão da motivação intrínseca precisa considerar como as características de uma atividade são experimentadas e percebidas pelo indivíduo e como estas experiências são afetadas pelos fatores e suportes situacionais e contextuais.

A TAC é uma miniteoria que foca os determinantes da motivação intrínseca. Não é uma busca da causa dessa motivação, mas das condições que a facilitam ao invés de diminuir ou prejudicá-la. Uma de suas descobertas importantes é que sentimentos de competência não manterão ou melhorarão a motivação intrínseca, a menos que eles estejam presentes em um contexto de autonomia. Então, tanto o sentimento de autonomia como o de competência são condições necessárias para um comportamento intrinsecamente motivado.

De acordo com Ryan e Deci (2000) ao se discutirem as razões psicológicas para uma motivação intrínseca e sua diminuição causada por recompensas externas, os comportamentos intrinsecamente motivados representam o protótipo de atividades autodeterminadas. Estas são atividades que as pessoas fazem naturalmente e espontaneamente quando se sentem livres para seguir seus interesses pessoais. Estas atividades têm o que de Charms (1968), estendendo um conceito introduzido por Heider (1958), chamou percepção interna de *locus* de causalidade. Os estudos feitos por Deci (1975) e outros (LEPPER et al., 1973) sugeriram que, quando recompensas externas são introduzidas em atividades intrinsecamente interessantes, as pessoas tendem a sentir-se controladas pelas recompensas e mudam o *locus* de causalidade desse comportamento de interno para externo. Elas sentem-se menos desejosas de realizar tais atividades e mostram uma menor motivação intrínseca.

## 2.2 TEORIA DA INTEGRAÇÃO ORGANÍSMICA (TIO)

A Teoria da Integração Organísmica propõe a existência de diferentes tipos de motivação. São elencadas várias formas de motivação com variação no nível de interiorização da regulação. O nível com total falta de intenção para agir chama-se desmotivação (será abreviado como DES). Depois temos os quatro tipos de motivação extrínseca, diferenciados de acordo com o sucesso no processo de internalização das regras ou exigências externas. O menos autodeterminado é a motivação extrínseca com regulação

externa (será abreviado como MEREX). Depois se tem a motivação extrínseca com regulação introjetada (será abreviado como MERINT). A motivação extrínseca com regulação identificada, que é o primeiro tipo de motivação extrínseca considerada como possuindo um bom nível de autodeterminação (será abreviado como MERIDEN), e, finalmente, um nível com grande autodeterminação, a motivação extrínseca com regulação integrada. A condição de total autodeterminação é chamada de motivação intrínseca e envolve ao mesmo tempo a percepção de vontade, liberdade e flexibilidade. Os tipos de motivação estão representados na Figura 1, o *continuum* de desenvolvimento da autodeterminação.

**Quadro 1** – O Contínuo de Autodeterminação, mostrando as bases motivacionais, autorregulatórias, e o lócus de causalidade percebida dos comportamentos que variam em relação com o nível de autodeterminação envolvida.

Comportamento	Não autodeterminado	—————→				Auto determinado
Tipo de motivação	Desmotivação	Motivação Extrínseca				Motivação Intrínseca
Tipo de regulação	Sem regulação	Regulação Externa	Regulação Introjetada	Regulação Identificada	Regulação Integrada	Regulação Intrínseca
Lócus de causalidade	Impessoal	Externo	Meio Externo	Meio Interno	Interno	Interno
Quadro 1 – O Contínuo de Autodeterminação, mostrando as bases motivacionais, autorregulatórias, e o lócus de causalidade percebida dos comportamentos que variam em relação com o nível de autodeterminação envolvida.						

**Fonte:** Deci e Ryan (2000).

Baseados na caracterização de Ryan e Deci (2000), pode-se analisar o quadro quanto à qualidade motivacional de um indivíduo. Essa caracterização começa com a desmotivação, que se refere a não ser nem intrinsecamente nem extrinsecamente motivado a agir. A desmotivação corresponde ao nível mais baixo de autodeterminação. Os indivíduos são desmotivados quando eles não têm intenção de se engajar em um comportamento particular e realmente não sabem por que eles estão fazendo isso.

Depois têm-se os níveis de motivação extrínseca. Comportamentos motivados extrinsecamente são de natureza instrumental. Em outras palavras, as condutas não são executadas para a atividade em si, mas sim como um meio para um fim. Os diferentes tipos de motivação extrínseca proposto pela TAD podem ser ordenados ao longo do *continuum* de autodeterminação.

Começa-se com a motivação extrínseca com regulação externa, que ocorre quando os comportamentos são regulados pela obtenção de uma recompensa ou para evitar uma punição. A regulação introjetada corresponde ao processo pelo qual uma demanda externa torna-se uma representação interna. Indivíduos estabelecem pressão sobre si mesmos através da coerção interna (por exemplo, vergonha, ansiedade ou culpa) para ter certeza de que um determinado comportamento será realizado. A regulação identificada é definida quando um indivíduo escolhe realizar um comportamento porque é congruente com os seus valores e objetivos próprios, em vez de sucumbir a pressões externas ou internas. E a regulação integrada, pela qual o indivíduo possui totalmente internalizada a regra que o faz realizar a atividade. Os indivíduos experimentam a escolha ao fazer a atividade, embora a atividade não seja intrinsecamente interessante.

A TAD também propôs o conceito de motivação intrínseca. Comportamentos intrinsecamente motivados são exercidos com o prazer ou a satisfação derivada da execução da própria atividade. A distinção inicial entre a motivação intrínseca, definida como fazer algo pelo interesse ou prazer inerentes à atividade, e motivação extrínseca, conceituada como a realização para obtenção de uma recompensa externa ou fuga de punição, foi aperfeiçoada pela “teoria da integração organísmica” (RYAN, 2009). São propostos níveis de motivação extrínseca que podem ser considerados satisfatórios, desde que a regulação desses comportamentos seja interna. Existe, portanto, uma distinção em níveis de autonomia e de internalização do *locus* de causalidade da ação.

Desde o nascimento, os seres humanos, em estado saudável, exibem uma prontidão constante para aprender e explorar e não precisam de incentivos externos para fazer isso. Esta tendência natural é um elemento crítico no desenvolvimento social, físico e cognitivo, pois é graças a esse movimento próprio que a criança aprende a se comunicar, andar e cresce em conhecimentos e habilidades. As inclinações a se interessar pela novidade, a assimilar ativamente e na aplicação criativa de nossas habilidades não se limitam à infância, mas são características importantes da natureza humana que afetam o desempenho, persistência e bem-estar por toda vida. É essa força interior que rege as descobertas e as aspirações acadêmicas, que estabelece uma busca constante por conhecimento e até mesmo que faz o ser humano buscar ativamente novos talentos. Veem-se, assim, pessoas de todas as idades querendo aprender ou conhecer algo novo, passar por experiências novas e buscar um contato com aquilo que as desafia. Embora, em certo sentido, a motivação intrínseca exista dentro dos indivíduos, em outro sentido motivação intrínseca existe na relação entre indivíduos e atividades. Não se pode ignorar que a motivação é um construto interno e que

também está relacionada com aquilo que se deseja fazer. A atividade pode alimentar ou minar essa relação dependendo de como for apresentada ou continuada. As pessoas são intrinsecamente motivadas para algumas atividades e outras não, e é muito difícil encontrar uma tarefa que motive intrinsecamente a todos (RYAN; DECI, 2000).

Considerando que a motivação intrínseca existe na relação entre uma pessoa e uma tarefa, alguns autores definiram a motivação intrínseca em termos de a tarefa ser interessante (RYAN; DECI, 2000), enquanto outros a definiram em termos das satisfações que uma pessoa obtém do engajamento na tarefa em que está motivada intrinsecamente (ARNONE; REYNOLDS; MARSHALL, 2009).

Segundo Ryan e Deci (2000), estas diferentes definições derivam do fato de o conceito de motivação intrínseca ser proposto como uma reação crítica às duas teorias comportamentais que foram dominantes na psicologia empírica a partir de 1940 a 1960. Começando pela teoria operante (SKINNER, 1953), a qual sustentava que todos os comportamentos são motivados por recompensas (externas, como alimento ou dinheiro); as atividades intrinsecamente motivadas eram chamadas como aquelas em que o prêmio é a própria atividade. E investigar a motivação intrínseca seria descobrir que características uma tarefa deveria ter para ser considerada interessante. De acordo com a teoria da aprendizagem (HULL, 1943) todos os comportamentos seriam motivados por impulsos fisiológicos (e seus derivados); atividades intrinsecamente motivadoras promoveriam a satisfação das necessidades psicológicas inatas. Nesse sentido, pesquisar a respeito da motivação significaria descobrir quais necessidades básicas seriam satisfeitas por comportamentos motivados intrinsecamente e enfatizar as condições que a provocam, sustentam, reforçam ou, em contrapartida, a subjagam ou diminuem. Esta afirmação reflete o pressuposto de que a motivação intrínseca, sendo uma propensão inerente ao organismo, é catalisada (em vez de provocada), quando os indivíduos estão em condições que facilitam a sua expressão. Talvez nenhum fenômeno reflita o potencial positivo da natureza humana tanto quanto o faz a motivação intrínseca, a tendência inerente para buscar novidades e desafios, para estender e exercer as capacidades de exploração e de aprendizagem. A motivação intrínseca refere-se a uma inclinação natural para a assimilação, o domínio, o interesse espontâneo e exploração, sendo essencial para o desenvolvimento cognitivo e social e que representa a principal fonte de prazer e vitalidade ao longo da vida (DECI; RYAN, 2000).

Evoluiu-se da simples distinção entre motivação intrínseca e motivação extrínseca, caso em que a primeira era tida como de maior valor em termos de resultados de desempenho, enquanto a segunda era rebaixada à provedora de resultados indesejados. Em

síntese, na literatura clássica, a motivação extrínseca era tipicamente caracterizada como uma forma empobrecida e pálida de motivação, contrastando com a motivação intrínseca, apresentada como robusta e corada. Decorrente do refinamento teórico e de descobertas empíricas, a TIO propõe a existência de tipos diferenciados de motivação extrínseca, alguns dos quais representam formas menos autodeterminadas de motivação, porém alguns representam estados ativos de ação, que devem ser buscados, incentivados e muitas vezes aspirados como alvo maior. Embora a motivação intrínseca seja um importante tipo de motivação, não é o único em termos de qualidade no envolvimento, sendo possível considerá-la também um tipo autodeterminado de motivação (VANSTEENKISTE, 2010).

Os alunos podem realizar ações motivadas extrinsecamente com ressentimento, resistência e desinteresse ou, alternativamente, com uma atitude de boa vontade que reflete uma aceitação interior do valor ou utilidade de uma tarefa. O que significa dizer que, mesmo quando a motivação é extrínseca, ela pode ter sido fruto de uma propensão interna e autônoma do sujeito para agir. Grande parte das ações humanas não são motivadas de modo intrínseco, especialmente após a infância, quando a liberdade de estar intrinsecamente motivado é cada vez mais reduzida. Por exemplo, na escola as metas e conduções da aprendizagem são quase sempre escolhidas e guiadas por outras pessoas (pais, professores), e não pelos próprios estudantes, muitas vezes pressionados a fazer as atividades que não são interessantes e a assumir uma variedade de novas responsabilidades (NIEMIEC; RYAN, 2009).

Quando um indivíduo não encontra uma razão intrínseca para realizar alguma uma ação ou atividade, podem ser levantadas algumas questões: Como eles se sentiriam motivados para realizar tais atividades? Como isso afeta a sua persistência e a qualidade com que a realiza? A resposta a essas questões perpassa pela consideração de que devem existir formas desejáveis de motivação extrínseca, nas quais, mesmo que a atividade não seja intrinsecamente interessante para o indivíduo, ele pode reconhecê-se como sujeito ativo da ação; em outras palavras, ter a percepção de *locus de causalidade interno*. Uma possibilidade é o entendimento dos níveis de motivação autônoma presentes na definição da motivação extrínseca quando vistos pela ótica da Teoria da Autodeterminação.

Sempre que uma pessoa (seja um pai, professor, chefe, treinador ou terapeuta) tenta promover determinados comportamentos em outros, a motivação para o comportamento pode variar de desmotivação, ou falta de vontade, passando pela complacência passiva por qualquer que seja a pressão ou entendimento da importância da atividade e chegando ao empenho pessoal ativo (RYAN; DECI, 2000). De acordo com a TOI,

os tipos diferenciados de motivação extrínseca refletem diferentes graus em que o valor e a regulação do comportamento solicitado foram internalizados ou integrados (NIEMIEC; RYAN, 2006). Internalização é o processo de posse de um valor ou regulação; e integração é o processo pelo qual o indivíduo transforma totalmente a regulação em algo seu, e isso vai mudar a sua própria percepção do que regula seu comportamento.

Interiorização e integração são questões centrais na socialização durante a infância, mas também continuam presentes para a regulação do comportamento ao longo da vida. Para quase todas as pessoas existem determinados comportamentos que não são interessantes e valores que não são aprovados de forma espontânea. Considerando isso, os proponentes da TIO procuraram verificar os processos pelos quais tais comportamentos, motivados não intrinsecamente, podem se tornar autodeterminados, e as formas pelas quais o ambiente social influencia esses processos. O processo de interiorização é necessário para a regulação de comportamentos extrinsecamente motivados que sejam consistentes com as normas sociais para que sejam transformados em valores pessoais (NIEMEC, 2006).

A TIO categoriza os processos de internalização para explicar os diferentes tipos, qualitativamente diferenciados de motivação extrínseca. O foco é o contínuo de internalização, uma espécie de quadro com categorias que se distinguem e se completam, em relação ao nível de autonomia e autodeterminação da regulação aplicada à motivação. São propostos quatro tipos de motivação extrínseca: com regulação externa, introjetada, identificada e integrada. A TIO também sugere que internalização e integração são facilitadas por um contexto que favoreça a autonomia, competência e pertencimento.

### 2.3 TEORIA DA ORIENTAÇÃO DE CAUSALIDADE (TOC)

Esta teoria explica como as diferenças individuais de personalidade afetam a orientação das pessoas para regular seus comportamentos. As pessoas podem ser orientadas para autonomia, para controle ou ter uma orientação impessoal. Indivíduos orientados à autonomia tendem a buscar atividades que lhe proporcionem desafios e interesses que lhe motivam intrinsecamente. Ou seja, esses sujeitos são mais autodeterminados à autonomia.

Quem é orientado para controle busca nas atividades uma recompensa ou regulação externa, como controles sociais. Já na orientação impessoal, o indivíduo não se acredita capaz de realizar a atividade ou acha que ela está além do seu controle, o que o faz acreditar que não importa a sua participação na atividade. (DECI; RYAN, 2000, 2006; RYAN, 2009). A TOC também explica como um estímulo prévio pode ativar certas

orientações nas pessoas, afetando sua subsequente motivação. Essa teoria acrescenta a dimensão da personalidade à TAD.

#### 2.4 TEORIA DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS (TNPB)

TNPB argumenta que o bem estar, a saúde psicológica, a motivação intrínseca e a regulação autônoma estão ligados à satisfação de três necessidades psicológicas fundamentais: autonomia, competência e pertencimento. De acordo com a perspectiva da autodeterminação, a motivação tende a ser mais autodeterminada quando a tríade de necessidades é satisfeita e, em contraposição, quando qualquer uma delas é frustrada, é mais provável a motivação controlada ou a desmotivação (RYAN et al., 2009).

A satisfação da necessidade de competência já havia sido considerada por White (1959), com a ideia de motivação para eficácia. Segundo a TNPB, para querer agir, uma pessoa precisa ter satisfeitas suas necessidades básicas, que envolvem certo nível de eficácia e de confiança, relacionados não somente à habilidade da pessoa em cujo comportamento está se focando, mas também nos aspectos do seu contexto social. Assim, quando as pessoas ao redor do indivíduo dão um *feedback* positivo, sentimentos de competência podem ser aumentados e a motivação pode ser melhorada. Ao contrário, quando críticas ou *feedbacks* negativos são mais presentes, sentimentos de competência são diminuídos e o sujeito se torna desencorajado e desengajado.

A necessidade de autonomia refere-se à regulação da ação ser percebida como tendo origem interna, o comportamento é auto-organizado e endossado pessoalmente ou volitivo. É um estado interno que demonstra a integração, a identificação pessoal e a organização própria das ações. A capacidade para atuar autonomamente é enormemente impactada pelo contexto social do ambiente em que a pessoa está inserida, que pode variar desde bastante controlador e coercivo até promotor da autonomia. Por exemplo, caso o contexto apresente uma valorização de recompensas ou punições, isso pode comprometer a autonomia do agente. Em contraste, quando é valorizado o ponto de vista pessoal e há uma promoção da reflexão e da escolha, a capacidade para autonomia é facilitada, assim como o potencial para satisfazer outras necessidades psicológicas básicas.

Tanto a autonomia como a competência são relacionadas de modo recíproco pelas condições do ambiente social. Por exemplo, uma atividade esportiva livre, na qual a autonomia dos participantes é valorizada, pode ser altamente interessante para um indivíduo; ao contrário, num treino controlado, no qual se estabelecem pressão e ordens controladoras a

respeito do que os jogadores podem fazer, facilmente se observam diminuídos o interesse pessoal e a vontade de participar. Similarmente, o fracasso diante de um desafio pode levar a um sentimento de incompetência e a um desengajamento da atividade. No entanto, sentir-se competente para a realização de uma atividade em um ambiente controlador resulta no prejuízo da motivação autodeterminada.

O pertencimento é a necessidade de estabelecer laços próximos e ligações seguras com outros e reflete o desejo de ser emocionalmente conectado e envolvido em relacionamentos. Assim, os estudantes vão em direção a quem percebem lhes dirigir respeito e cuidados, sendo a estas pessoas que se vinculam. O pertencer também contribui positivamente com a vontade dos alunos de internalizar os valores e regras confirmados por outros (REEVE et al., 2004).

É interessante ressaltar que autonomia e pertencimento, nesta perspectiva teórica, não são conceitos incompatíveis porque a necessidade de autonomia aqui é definida como sentimento de ser origem da ação. Nesse sentido, seu contraponto não é a falta de vínculo ou individualismo, mas a heteronomia, ou seja, ser guiado por orientação externas (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010).

## 2.5 TEORIA DO CONTEÚDO DAS METAS (TCM)

Segundo Ryan (2009) essa é uma miniteoria que, introduzida à TAD em 2006, nasceu da observação de que metas extrínsecas, como a busca por recompensas financeiras, não ajudam a satisfazer as necessidades básicas e, conseqüentemente, não geram bem estar, a não ser que o objetivo seja alcançado. Isso pode ser observado nos trabalhos de Kasser e Ryan (1996), que examinaram a fundo o “Sonho Americano” e estudaram as relações entre as metas intrínsecas e extrínsecas. Niemiec e colaboradores (2009), estudando as conseqüências de se atingir aspirações intrínsecas e extrínsecas depois de pelo menos um ano de saída do colégio, focou a discussão de sua pesquisa no fato de que nem toda meta atingida é benéfica e que o atingir metas pode ter diferentes reflexos na saúde psicológica do indivíduo, dependendo do conteúdo de tal aspiração.

Em contraste, metas que buscam melhorar o relacionamento, crescimento pessoal ou contribuem para o bem da comunidade conduzem para a satisfação das necessidades e, sendo assim, favorecem a saúde e o bem estar. A TCM também pode ser aplicada à maneira de como as metas são avaliadas e o rigor dispensado na tentativa de chegar ao objetivo estabelecido. Evidências sugerem que metas enquadradas em direção a objetivos

intrínsecas são mais respeitadas do que aquelas que focam em respostas extrínsecas (VANSTEENKISTE et al., 2006).

Segundo a TCM, quando se conhece uma meta estabelecida pela pessoa, é possível identificar se o seu conteúdo é voltado à busca de recompensas e respostas externas, metas extrínsecas ou a objetivos internos, metas intrínsecas. Neste sentido, quanto mais autodeterminada for a meta assumida, melhor será a qualidade do envolvimento pessoal em atividades que objetivem alcançá-la.

As cinco miniteorias (Teoria da Avaliação Cognitiva, da Integração Organísmica, das Necessidades Básicas, Orientação de Causalidade e do Conteúdo das Metas) constituem a TAD que embasa muitos estudos teóricos e empíricos, envolvendo a elaboração de instrumentos de avaliação, seu refinamento e busca de evidências de validade. Pires et al. (2010), na validação preliminar da versão portuguesa do Basic Psychological Needs Exercise Scale (BPNEsp), e Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005), com seu estudo no Continuum de Autodeterminação, buscam evidências de validade para a aplicação desses estudos no contexto desportivo. Em adição a esta contribuição teórica, a TAD tem implicações em domínios como educação, cuidados com a saúde, trabalho, família, religião, sustentabilidade, psicoterapia e contextos de esportes ou atividades físicas. Uma breve apresentação sobre o estudo em psicometria e trabalhos encontrados sobre a criação e adaptação de instrumentos será apresentada a seguir, justificando a importância, apresentando perspectivas e evidenciando a necessidade do tipo de construção que é feito no presente estudo, a saber, adaptar e buscar evidências de validade, como no caso do canadense “The Work Tasks Motivation Scale for Teacher”. Nesses estudos, percebe-se a importância desta área, buscando instrumentalizar pesquisas e abrir caminhos para outros enfoques.

### 3 PSICOMETRIA

#### 3.1 ASPECTOS PSICOMÉTRICOS

A respeito da forma de estudar o comportamento humano, Oliveira (2008) cita duas correntes que se complementavam no início do século XX, uma cartesiana, respaldada pela escola psicológica alemã que entendia o homem como sendo composto por um corpo e uma alma ou psique. A outra tinha por base o empirismo inglês e norte-americano e se interessava pelo estudo do comportamento. A autora afirma ainda que

a psicometria tem base na corrente empirista e iniciou-se com os trabalhos de Spearman no começo do século XX. Inicialmente, havia uma distinção entre o foco da psicometria. Uma primeira vertente apresentava preocupações de ordem mais prática, visando objetivos psicopedagógicos e clínicos. Uma segunda perspectiva defendia o crescimento da teoria psicométrica, enfocando com vigor a orientação estatística. Mas, em 1940, com os trabalhos de pesquisadores que utilizavam métodos mais voltados para o uso das técnicas quantitativas de avaliação é que o impasse entre as duas vertentes finalmente terminou, havendo, então, o predomínio dos métodos quantitativos. (OLIVEIRA, 2008, p. 60)

A construção de novos instrumentos, com toda a atividade frente às medições, foi cercada de normas, padrões e princípios norteadores. Com essas circunstâncias, para a prática científica da avaliação psicológica o psicólogo precisou conhecer tais padrões e princípios estabelecidos pela psicometria. A psicometria descreve, quantifica, estabelece teorias e princípios gerais visando prever e explicar o comportamento. Um passo necessário é a definição clara da tarefa e a apresentação do critério, que deve ser confiável, para a obtenção dos dados e a realização dos registros, responsabilidade do pesquisador que pretende atuar com a psicologia científica e a psicometria.

A psicometria auxilia no desvelamento de aspectos da personalidade, do comportamento e da aprendizagem, segundo Cronbach (1996), analisando dados numéricos, quantificando as evidências da existência desses aspectos, por exemplo, por meio de médias, desvios, distribuições de frequência, cálculo de probabilidades, formulação de hipóteses.

A estatística e a psicometria permitem a mensuração, quantificação e a definição da probabilidade de ocorrência de um comportamento humano, sendo esse passível de diferenças regionais ou temporais. Como consequência, a teoria da medida em psicologia está incorporada à psicometria, que é responsável por embasar o uso de testes, escalas psicológicas e análises estatísticas, buscando estimar a probabilidade de ocorrência dos fenômenos observados para explicar o funcionamento do comportamento humano. Tais

probabilidades são usadas para prever, categorizar ou mesmo explicar a conduta humana. Um dos frutos conseguidos com as provas psicológicas e o levantamento de dados é a valoração quantitativa destes comportamentos (HOWITT; CRAMER, 2000).

Uma prova pode ser considerada uma pequena evidência que leva ao conhecimento do valor de algo, como descreve Guilford (1950; 1954). Não se está considerando o significado empregado em outras áreas do conhecimento, como física, matemática, biologia, e, sim, o seu emprego na psicologia. Os testes referem-se a um conjunto de questões padronizadas, problemas ou tarefas desenvolvidas para mostrar, medir determinadas características, capacidades ou aquisições de um indivíduo.

De acordo com Anastasi e Urbina (2000), os primeiros estudos sobre a inteligência por meio de métodos estatísticos foram feitos pelo biólogo inglês Francis Galton em 1884, seguido pelo seu discípulo Karl Pearson, que reforçou a utilização da estatística aplicada à psicologia. Já o termo “teste mental” foi utilizado pela primeira vez pelo psicólogo americano James Mckeen Cattell em 1890 e o primeiro teste psicológico, formulado pelo francês Alfred Binet em 1905, junto com seus associados, se assemelha aos instrumentos utilizados atualmente. Mesmo sendo pesquisado há muito tempo, desde que foi criado, ainda há controvérsias quanto à definição do que seja um teste, de acordo com Oliveira (2008, p. 62)

Definir um teste não é uma tarefa simples visto que sua definição epistemológica está relacionada à posições de fundamentação filosófica e tal definição esbarra na orientação que o profissional tem do comportamento humano. Basicamente são duas as visões predominantes. A primeira perspectiva, denominada monista materialista, considera o homem como animal que apresenta características mais desenvolvidas de adaptação e resposta ao meio, e, portanto pode ser considerado racional. A segunda abordagem concorda que o homem é um animal, contudo composto de uma mente e é essa mente que dá sua característica racional. Caso o avaliador apresente uma visão monista, irá definir o teste psicológico como tarefas que visam representar o comportamento com o intuito de prevê-lo. Já, se a definição se baseia em considerar o teste como conjunto de tarefas que têm por objetivo representar os processos mentais e os traços de personalidade, então a orientação do avaliador é dualista.

Independentemente da definição, um teste apresenta um procedimento sistemático de observação e descrição do comportamento por meio de escalas numéricas, de acordo com Cronbach (1996). Representa-se, então, o comportamento de uma pessoa em uma situação específica, avaliado por meio de um valor ou categoria.

Baseadas nessa concepção de testes e de avaliação, foram realizadas muitas pesquisas buscando construir ou adaptar instrumentos. Esses testes precisaram passar por

rigorosos procedimentos de validação e adaptação antes de serem usados em cada país . Alguns desses trabalhos serão mostrados no próximo tópico.

## 3.2 REVISÃO LITERÁRIA

### 3.2.1 Pesquisas Realizadas sobre Criação de Instrumentos e Busca Evidências de Validade

No intuito de entender como alguns pesquisadores desenvolveram a construção de instrumentos, buscou-se na literatura trabalhos envolvendo a motivação de professores, com referencial na teoria da autodeterminação ou, ainda, relacionados à validação de escalas. As bases de pesquisa procuradas foram o Scielo, o portal de periódicos da Capes, o portal Pepsic e o site oficial da teoria da autodeterminação de Deci e Ryan. Os termos procurados foram “validade de escalas” e “motivação”.

#### 3.2.1.1 Pesquisas internacionais

Nas buscas internacionais, encontraram-se, além do trabalho base para esse estudo, outros envolvendo escalas referentes à motivação do diretor da escola, motivação dos alunos para disciplinas específicas e medidas de fatores específicos da motivação, como as necessidades básicas.

Pires et al. (2010), no contexto da Educação Física, objetivaram a validação preliminar da versão portuguesa do Basic Psychological Needs Exercise Scale (BPNEsP). Participaram no estudo 150 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e 16 anos ( $M = 13.39$ ,  $DP = 1.44$ ) e com diferentes níveis de prática desportiva. Os resultados obtidos revelaram uma estrutura fatorial igual à versão original (12 itens agrupados em três fatores, com quatro itens em cada fator), com índices bastante aceitáveis de validade e confiabilidade, indicando a possibilidade de seu uso em pesquisas cujo objetivo seja avaliar as necessidades psicológicas básicas no contexto da Educação Física. Os autores usaram três tipos de motivação extrínseca, por regulação externa, por regulação introjetada e por regulação identificada. Isso é justificado pela dificuldade de diferenciação entre os itens de avaliação da motivação extrínseca por regulação integrada e a motivação intrínseca.

Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005) pesquisaram sobre a motivação intrínseca e os seus benefícios no âmbito da psicologia do desporto. Foi definida a validade de aplicação do *continuum* de autodeterminação (DECI; RYAN, 1985) no contexto da educação

física. Uma amostra de 1099 alunos (544 moças e 555 rapazes), com uma média de  $14,66 \pm 0,75$  anos de idade, respondeu a uma adaptação e tradução do questionário de Goudas, Biddle e Fox (1994), que visa medir as formas motivacionais definidas no *continuum*. O questionário utilizado foi uma tradução e adaptação efetuada para a língua portuguesa. Este compreende quatro itens para cada uma das cinco diferentes subescalas (MI: motivação intrínseca; MERID: motivação extrínseca regulação identificada; MERIN: motivação extrínseca regulação-introjecção; MERE: motivação extrínseca regulação externa; e AMOT: amotivação).

Os alunos no geral exibiram um perfil de motivação autodeterminado, verificando-se, contudo, uma média mais elevada para a motivação extrínseca com regulação identificada ( $5,78 \pm 1,22$ ), em comparação com a motivação intrínseca ( $5,28 \pm 1,28$ ). Um perfil de motivação não autodeterminado seguiu-se de forma decrescente na média dos valores (motivação extrínseca com regulação introjetada com  $4,26 \pm 1,53$  e regulação externa com  $3,80 \pm 1,56$ ). Por fim, o tipo motivacional menos referenciado e abaixo da média da escala (1 a 7) foi a desmotivação, com um valor médio de  $2,63 \pm 1,58$ .

Foi constatada uma relação negativa entre as formas motivacionais autodeterminadas (motivação intrínseca e regulação identificada) e a desmotivação, tal como predito teoricamente. Igualmente, as variáveis adjacentes do modelo revelaram valores moderados de correlação. Esses resultados ressaltam a confiabilidade do instrumento e corroboram com a justificativa, pela perspectiva teórica considerada neste estudo, de um dos resultados alcançados: a relação preditiva entre os diversos tipos motivacionais culminando na motivação intrínseca. Esse conjunto de relações é denominado de internalização (DECI; RYAN, 1985; RYAN; DECI, 2000).

Em suma, o presente estudo evidencia a validade da aplicação do *continuum* de autodeterminação no contexto da Educação Física, sugerindo o modo como os alunos devem integrar como seus, os valores culturais da prática desportiva, auxiliados pelos professores. Isso os faz maximizar os seus níveis motivacionais intrínsecos relativamente à atividade física. Tal processo permite compreender o modo como podem orientar os alunos com níveis mais elevados de motivação extrínseca e aborrecimento para as formas motivacionais mais autodeterminadas.

Assim como no presente estudo, Fernet (2011) também buscou a validação de um instrumento baseado nas tarefas profissionais de um dos agentes ligados ao contexto escolar, os diretores. Baseado na teoria da autodeterminação (DECI; RYAN, 1985), o objetivo do estudo foi desenvolver e validar uma escala para avaliar a motivação para tarefas do

trabalho de diretores de escola, o “Work Role Motivation Scale for School Principals (WRMS-SP)”. O WRMS-SP é projetado para verificar a presença de motivação intrínseca, dos três tipos de motivação extrínseca (com regulações externa, introjetada e identificada) e da desmotivação com relação a três posturas de trabalho (liderança, administrativo educacional e informativo). Os dados foram coletados por meio de uma amostra de 570 diretores de escolas canadenses que responderam a um questionário *online*. Com isso, foram feitas análises fatoriais exploratórias para a estrutura de escala de 15 fatores (cinco tipos de motivação nas três funções) e foram estudadas a invariância da estrutura de fatores em relação ao sexo e ao cargo e a validade de construto através de um método de análise chamado “multitrait-multimethod matrix”, o que confirma a validade em relação às posturas de trabalho, bem como as correlações entre as subescalas. O WRMS-SP é um instrumento promissor, que pode aprofundar a compreensão da atuação profissional de diretores e levar a reflexões sobre as melhorias e o sucesso escolar.

Além das pesquisas internacionais, foram encontradas pesquisas nacionais que lidaram com a validação de escalas. O critério para separação das mesmas foi a intenção de buscar evidências de validade em instrumentos que buscassem avaliar a motivação no contexto escolar.

### 3.1.2 Pesquisas Nacionais

O trabalho de alguns pesquisadores se deu na busca de entender as relações entre o estilo motivacional do professor e a motivação dos alunos, o que corrobora com a ideia de que estão ligadas as motivações do professor e do aluno.

Bzuneck e Guimarães (2003) desenvolveram o estudo “Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy”, que tratou das percepções do professor em poder organizar e programar ações que se dirijam a conseguir bons resultados acadêmicos. A crença de eficácia do professor se relaciona com o seu desempenho. Esse estudo é relevante, pois a motivação e o senso de eficácia dos estudantes influenciam o nível de aspiração do professor, o esforço aplicado no ensino e o seu comportamento em sala de aula, principalmente quanto ao planejamento e à organização das atividades escolares.

Entre diversos instrumentos elaborados para medir o senso de eficácia do professor, a escala citada contém 20 itens dispostos a avaliar dois aspectos distintos, o senso de eficácia pessoal e senso de eficácia do ensino. Este trabalho objetivou levantar as propriedades psicométricas de uma versão da escala para o português. As análises realizadas

para a validação da versão brasileira da escala de avaliação das Crenças de Eficácia do Professor permitem a conclusão de que ela apresenta propriedades psicométricas adequadas. Foi ratificada a estrutura de dois fatores, correspondentes a duas subescalas apresentadas, confirmada pelos resultados da análise fatorial exploratória. Nessa análise, os 20 itens da escala total apresentaram cargas fatoriais (mínima 0,38 e máxima 0,67). A correlação próxima a zero encontrada entre as médias nas duas subescalas revela que estas representam constructos independentes. Os índices de consistência interna (alfa de Cronbach) estão de acordo com os critérios de aceitabilidade. Tais resultados acompanham os de Woolfolk e Hoy (1990), que haviam descoberto estrutura de fatores e índices semelhantes. Segundo os autores, os dois fatores encontrados, medidos pelos itens das escalas denominadas Eficácia Pessoal e Eficácia de Ensino, podem ser interpretados como duas diferentes áreas de atitudes do professor. Como os itens de cada subescala estão também distintos em relação a sua orientação positiva ou negativa, há possibilidade de que os dois fatores regularmente encontrados nas pesquisas com o instrumento estejam apenas retratando essas orientações positivas e negativas das duas subescalas. Ainda assim a versão brasileira da avaliação das Crenças de Eficácia do Professor é um instrumento válido para uso em pesquisas.

Outros pesquisadores procuraram entender melhor a motivação dos estudantes em diversas nuances, como para aprender ou criar textos, ou ainda para matérias específicas, como a matemática, deixando claro que o construto está intimamente relacionado com a especificidade do que se propõe a fazer.

Joly e Prates (2011) estudaram as propriedades psicométrica de uma versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), aplicando-a em 170 universitários paulistas, sendo 71% do gênero feminino, com faixa etária de 18 a 25 anos, dos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Nutrição, Pedagogia e Psicologia. Foi percebida uma média maior no fator motivação intrínseca e menor média para o fator motivação externa por recompensas sociais. Houve correlação dos escores da escala com o rendimento acadêmico. A precisão da escala aferida pelo alfa de Cronbach é muito boa. Os resultados referentes à validade e precisão obtidos atribuem características psicométricas à EMA para universitários paulistas.

Furlan Durão (2011) realizou uma pesquisa para elaboração de um instrumento avaliativo da motivação para produzir textos na escola, visando compreender os motivos que levam os estudantes a realizar atividades específicas e conhecer suas necessidades para um desenvolvimento saudável da aprendizagem. A pesquisadora elaborou, com base na Teoria da Autodeterminação, um instrumento para avaliar a motivação de alunos do Ensino Fundamental II para a produção de textos na escola, de acordo com a realidade de

escolas regulares da cidade de Londrina-PR. Esse estudo culminou na formulação de um instrumento com 40 itens e mais três escalas com temas relacionados à motivação para escrever textos na escola, direcionado a alunos de 7ª e 8ª séries do ensino fundamental, desenvolvido por meio de itens que expressam o construto analisado e opções de resposta em uma escala likert. Não foram citados no estudo testes estatísticos para verificação de indícios de validade, e o instrumento teve por princípio a dicotomização da motivação em intrínseca e extrínseca.

Neste estudo buscou-se evidenciar a importância de um rigor metodológico que diminua consideravelmente quaisquer dúvidas quanto à consistência do instrumento avaliado. Na sequência será apresentado o método desenvolvido para alcançar os objetivos deste estudo, procurando consolidar a adaptação do instrumento canadense para a realidade brasileira.

## 4 MÉTODO

*"explicamos a natureza, compreendemos a vida mental."*

*Dilthey*

De acordo com Oliveira (2008) a psicologia científica fundamenta-se em evidências que são respaldadas em dados quantitativos e qualitativos. Os primeiros dizem respeito a dados numéricos que, por sua vez, são interpretados pelo segundo, ou seja, à luz de teorias psicológicas.

Esta é uma pesquisa quantitativa e qualitativa. Utilizam-se dados organizados e analisados estatisticamente para buscar evidências de validade do instrumento para a realidade brasileira. Corroborando com o que afirma Minayo (2004. p. 30),

os fundamentos da pesquisa quantitativa nas ciências sociais são os próprios princípios positivistas clássicos segundo os quais: a) o mundo social opera de acordo com leis causais; b) o alicerce da ciência é a observação sensorial; c) a realidade consiste em estruturas e instituições identificáveis enquanto dados brutos por um lado, crenças e valores por outro. Estas duas ordens são correlacionadas para fornecer generalizações e regularidades; d) o que é real são os dados brutos considerados dados objetivos; valores e crenças são realidades subjetivas que só podem ser compreendidas através dos dados brutos.

Porém, percebe-se que a relação quantitativa, que envolve números, estatísticas, pode não completar a relevância da subjetividade sobre o universo das significações representativas da natureza qualitativa. Isso foi evidenciado na análise e na adequação com a teoria dos resultados encontrados. Além da refutação de alguns dados e da busca por novos significados encontrados nos discursos e respostas dos entrevistados durante a construção da pesquisa.

Numa busca qualitativa, a preocupação é menor com a generalização e maior com o aprofundamento e abrangência da compreensão e da representação, o que não contrapõe o caráter quantitativo, visto que dificilmente um pesquisador exclui o interesse em compreender as relações complexas (GÜNTHER, 2006).

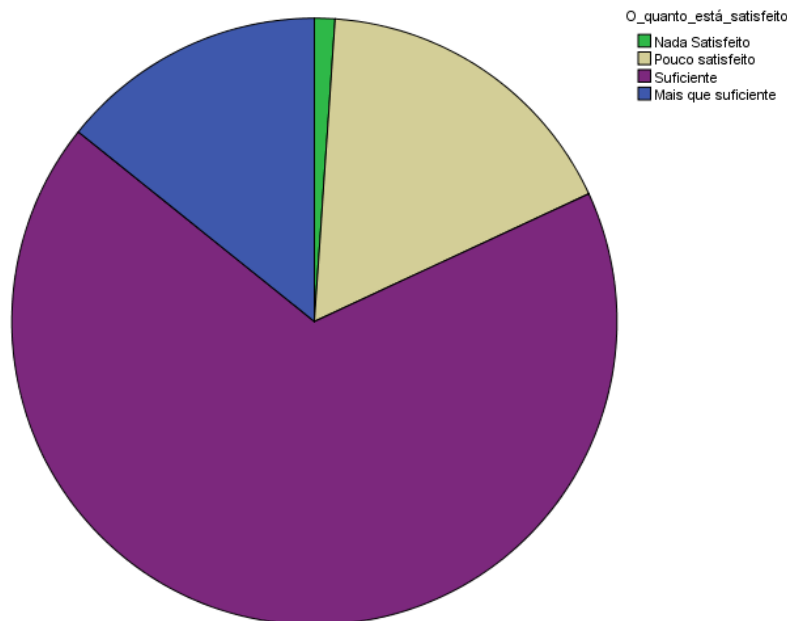
Esta é uma pesquisa de natureza exploratório-descritiva, com vistas à busca de evidências de validade de um instrumento de avaliação da motivação do professor para realizar tarefas relativas à sua profissão.

#### 4.1 PARTICIPANTES

Responderam à versão final do instrumento 500 professores de escolas públicas e particulares de Londrina e região. A escolha desses professores se deu por conveniência, visto que os professores participantes foram contatados nas escolas em que atuam, com a devida autorização da direção, e em cursos de formação contínua ou de pós-graduação Lato sensu. Todos responderam ao termo de consentimento livre e esclarecido.

Dentre os professores entrevistados, 335 são mulheres, o que equivale a 67%, e 165 são homens, o que equivale a 33%. Desse total, 194 professores responderam ao questionário em papel, durante palestras e visitas feitas às escolas, o que equivale a 39% dos entrevistados. Já 306, 61% do total, responderam ao questionário pela internet, em um site criado especialmente para isso no portal “Google docs”. As idades variaram entre 19 e 73 anos e variam em uma disposição normal, com média 37,5 anos e desvio padrão de 9,93. Quanto ao estado civil, 58% são casados, 31% são solteiros, 7% são divorciados, 1% são viúvos e 3% têm outro estado civil declarado.

Em relação ao número de horas que lecionam por semana, os professores declararam que lecionam em média 25,46 horas, com desvio padrão de 13,58, valor mínimo de 2 horas e máximo de 67 horas semanais. Quanto ao nível de satisfação em relação ao seu desempenho ao ensinar, as respostas foram contabilizadas no seguinte gráfico:



## 4.2 PROCEDIMENTO

A dúvida inicial que alavancou essa pesquisa foi o que melhora e o que mina a motivação mais autodeterminada de professores em suas atividades. Essa dúvida esbarrou numa constatação, a de que não há instrumentos para verificação da qualidade motivacional dos docentes para o trabalho. Em uma busca por um questionário que avaliasse esse construto, foi encontrado um questionário criado por pesquisadores canadenses a esse respeito, porém ficava fácil de perceber que a realidade dos professores canadenses não era a mesma que a dos brasileiros, o que poderia interferir no resultado de uma aplicação do instrumento da maneira que estava. Uma possível saída seria trabalhar para que esse instrumento pudesse ser adaptado e fossem encontradas evidências de validade, no mesmo, suficientes para que pudesse ser aplicado em pesquisas no Brasil.

O instrumento *The Work Tasks Motivation Scale for Teacher* (WTMST) (FERNET et al, 2008) foi encontrado em uma pesquisa feita nas bases de dados internacionais, sendo assim considerou-se com de livre acesso ao público, não sendo necessária a solicitação para utilização do mesmo como base para a presente pesquisa. Inicialmente o artigo todo foi traduzido para o português e dele foi extraído os componentes do questionário principal da escala canadense. Em seguida, a versão em português passou por “back translation”, ou seja, foi novamente transcrito para o inglês por uma tradutora que não teve acesso ao material original. Essa nova tradução foi comparada com o texto anterior, para verificar se a nova versão em inglês era condizente com a original e era totalmente equivalente.

Como se trata da avaliação da motivação do professor em relação a tarefas da docência, a primeira preocupação no processo de adaptação do instrumento à realidade brasileira foi verificar a adequação das tarefas propostas no original com a realidade do professorado brasileiro. As tarefas relacionadas no original eram:

- (a) preparação de classe (por exemplo, decidir sobre tópicos de instruções e conteúdos, determinando as formas e sequências de apresentação, e estabelecer os procedimentos de trabalho).
- (b) ensino (por exemplo, a apresentação de instruções, responder a perguntas e ouvir as necessidades dos alunos).
- (c) avaliação dos alunos (por exemplo, a construção de avaliações e exames, correção, lançar notas, dar um retorno para os pais).

- (d) a gestão da sala de aula (por exemplo, lidar com a disciplina, aplicando as regras, e gerenciar interrupções dos alunos e conflitos).
- (e) as tarefas administrativas (por exemplo, registo e transmissão de faltas, a construção de arquivos disciplinares, participando de reuniões com os pais e diretores para estudar casos disciplinares, reuniões com professores, reuniões com a administração, reuniões com o sindicato e conjuntos escolares).
- (f) as tarefas complementares (por exemplo, a orientação de apoio pedagógico, participação em comissões, atividades extracurriculares de formação continuada e monitoramento extraclasse).

A versão em português foi, então, apresentada a cinco professores de uma instituição particular de ensino que trabalham no ensino fundamental e médio. Individualmente, a cada professor foi solicitado a sugerir novos itens e tarefas para compor a escala, além de indicar o significado e a pertinência de cada item de acordo com a sua realidade de trabalho para a construção do instrumento final. A análise das sugestões levou à adaptação do instrumento. Da comparação com as respostas dadas pelos professores em relação ao tema com as propostas pelo instrumento canadense, chegou-se aos seguintes enunciados de tarefas agrupados em suas categorias:

- (a) preparar as aulas, o que pode incluir a decisão a respeito dos conteúdos que serão ministrados e a seleção das formas de apresentação.
- (b) ensinar, o que incluir dar instruções, responder a dúvidas e ouvir as necessidades dos alunos.
- (c) avaliar, o que pode incluir a construção da avaliação, a aplicação da mesma, a correção e a divulgação dos resultados.
- (d) organização da sala de aula, o que pode incluir a tarefa de estabelecer a disciplina, construir e aplicar as regras, lidar com interrupções dos alunos e seus conflitos.
- (e) tarefas administrativas da escola, o que pode incluir a entrega de planejamentos e relatórios, participação em reuniões com os pais ou coordenadores, supervisores e diretores.

- (f) tarefas complementares da escola, o que pode incluir preparar e ministrar aulas de apoio, participar de atividades extracurriculares e extraclasse e a formação continuada.

Os professores também poderiam sugerir novas tarefas para compor o instrumento, o que não aconteceu, porém foi levantada uma dúvida quanto as tarefas classificadas como Administrativas e Complementares, as quais foram descritas como sem grande relevância. Estas foram, então, retiradas da versão final. Outra tarefa retirada foi a organização da sala de aula, por ter sido levantada a possibilidade de confusão, já que a mesma é vista como parte integrante da tarefa Ensinar.

Quanto aos itens apresentados, alguns novos foram sugeridos pelos entrevistados na aplicação do instrumento piloto.

*Itens relacionados à motivação extrínseca por regulação introjetada:*

Para ficar tranquilo por ter feito.

Porque todos meus colegas fazem isso.

Para me sentir com o dever cumprido. \*

Para não decepcionar as pessoas por não fazê-lo. \*

Porque as pessoas esperam que eu faça essa tarefa

Para evitar um sentimento ruim por não fazê-la \*

Para não sentir vergonha por não ter feito. \*

Porque eu me auto imponho essa tarefa.

*Itens relacionados à motivação extrínseca por regulação externa:*

Pois, fazendo isso, eu asseguro meu emprego.\*

Para receber algo em troca.\*

Para não ser punido se não fizer essa tarefa.\*

Porque, se eu não fizer essa tarefa, as consequências me seriam ruins. \*

*Itens relacionados à motivação extrínseca por regulação identificada:*

Porque eu me identifico com a importância dessa tarefa para minha função.\*

Porque eu sei que preciso fazer essa tarefa para que meu trabalho seja bem feito.\*

Porque eu acredito ser necessário fazer essa tarefa. \*

*Itens relacionados à motivação intrínseca:*

- Por essa tarefa me fazer sentir-me bem. \*
- Porque eu me alegro em fazer essa tarefa. \*
- Porque essa tarefa me aumenta a sensação de bem estar. \*
- Porque é muito bom fazer essa tarefa.
- Pois essa é uma tarefa gostosa de fazer. \*

*Itens relacionados à desmotivação:*

- Eu não tenho interesse em fazer essa tarefa. \*
- Eu não me sinto bem fazendo essa tarefa. \*
- Eu não acho que devesse fazer essa tarefa. \*
- Se eu puder, evito fazer essa tarefa. \*

Foram acrescentados ao instrumento os itens marcados com um asterisco; os demais foram considerados muito próximos aos já existentes ou ligados a construtos que poderiam causar alguma confusão para o entrevistado.

Com os itens traduzidos e utilizando o enunciado construído e citado anteriormente, foi criado um instrumento (Anexo 2) e entrevistados 14 professores para verificar se o instrumento era de fácil interpretação ou se possuía algum problema estrutural. Como resultado dessa aplicação, foi excluído do questionário o item “Para não me sentir mal se eu não a fizer”, por ter sido considerada muito parecida com o item “Porque, se eu não realizar essa tarefa, vou me sentir mal”. Além disso, as declarações sobre o formato e a aparência “longa” do instrumento-piloto levaram à mudança do formato de apresentação para o que foi exposto no Anexo 3.

As respostas negativas dos professores sobre as tarefas de organização de sala de aula, tarefas administrativas e tarefas complementares foram decisivas para a exclusão dessas tarefas do questionário, ficando com o modelo apresentado no Anexo 4.

Esse instrumento em novo formato foi aplicado a 194 professores de ensinos fundamental, médio ou superior. Por sugestão de um dos entrevistados, o instrumento foi totalmente configurado e inserido em um formulário *online* dentro do portal Google. O endereço deste foi passado a professores do Brasil todo por meio de divulgação em grupos de redes sociais. Foram computadas as respostas de 306 pessoas via internet.

Os dados dessas duas vias foram computados e analisados usando o programa SPSS da IBM. Depois das análises feitas, chegou-se a um formato final do questionário, que está apresentado no Anexo 5.

#### 4.2.1 Procedimentos Éticos

O projeto referente a esse estudo foi submetido ao comitê de ética da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e considerado aprovado pelo estabelecimento. O parecer encontra-se sob a seguinte numeração: CEP/UEL – 193/2011; CAAE: 0174.0.268.000-11; PROCESSO: 14186.2011.36; FOLHA DE ROSTO: 431298.

Cumpriram-se todos os procedimentos éticos na coleta dos dados. Na apresentação dos questionários, foram entregues termos de consentimento (Anexo 3) a todos os professores que aceitaram o convite para a participação na pesquisa. Além disso, foi esclarecido que a participação de todos seria livre, anônima e voluntária, não receberiam nenhum tipo de recompensa pela participação, os dados estariam sob a responsabilidade dos pesquisadores da Universidade Estadual de Londrina e os resultados desse estudo seriam divulgados de modo ético, para a contribuição dos estudos que envolvem a motivação dos professores. Posteriormente, concretizou-se a aplicação dos questionários.

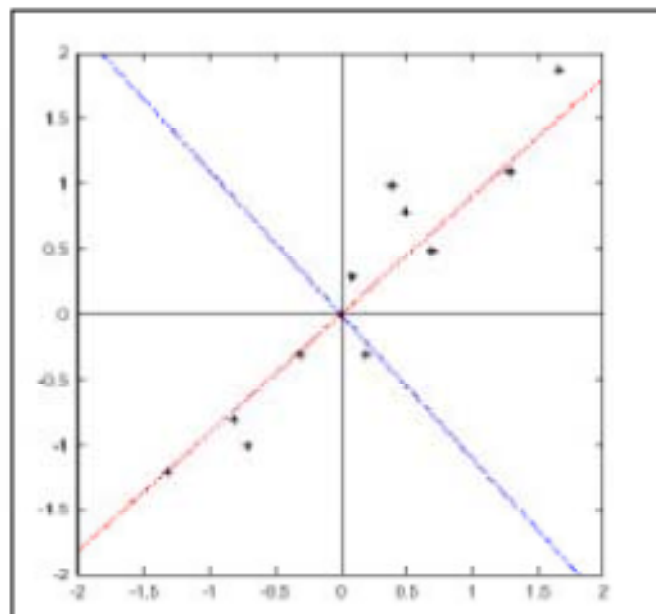
## 5 RESULTADOS

### 5.1 ANÁLISE FATORIAL DOS ITENS DE CADA TAREFA DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE MOTIVACIONAL DO PROFESSOR PARA DETERMINADAS TAREFAS (QAQMPDT)

A análise de componentes principais (PCA) é uma maneira de identificar a relação entre características extraída de dados. É bastante útil quando os vetores formados pelos dados analisados são frutos de distribuições diferentes, ou seja, podem ser fruto de fatores diferentes, estatisticamente.

A componente principal é o arranjo que melhor representa a distribuição dos dados (linha vermelha na Figura 1) e a componente secundária é perpendicular a componente principal (linha azul na Figura 1).

**Figura 1** – Construção de um fator

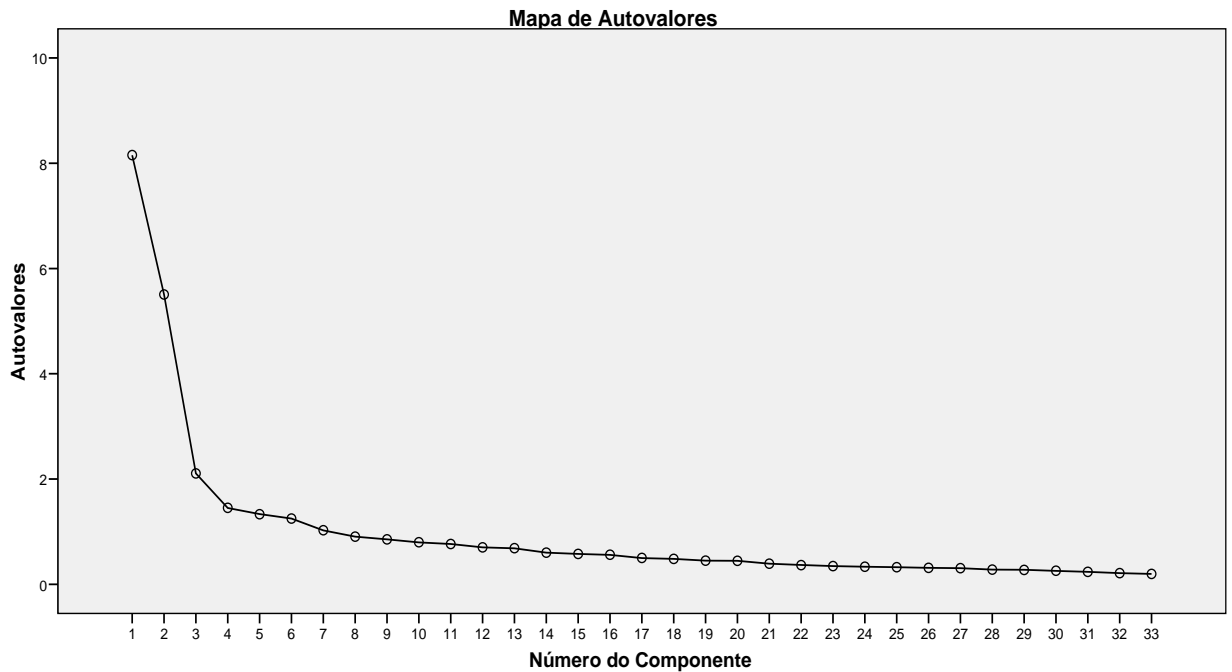


Esse é um exemplo de regressão dos dados a um determinado fator. A Linha vermelha mostra a distribuição principal dos dados e a linha azul mostra a componente secundária.

Mediante o Método de Análise dos Componentes Principais, foram indicados inicialmente 33 fatores, correspondentes ao número de itens para cada tarefa do instrumento trabalhado. Deste procedimento surgiram sete fatores, com autovalor acima de 1, que explicaram parte da variabilidade total dos dados, para a tarefa Preparação da Aula, seis

fatores para a tarefa Ensino e cinco fatores para a tarefa Avaliação. A Figura 2 representa os autovalores e os componentes principais (scree test), representando, cada inclinação da reta, o ponto de rotação de cada fator encontrado para a tarefa de preparação da aula.

**Figura 2** – Autovalores para a tarefa de preparação da aula.



A Tabela 1, por sua vez, resume a 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 escala de avaliação da tarefa de preparação das aulas.

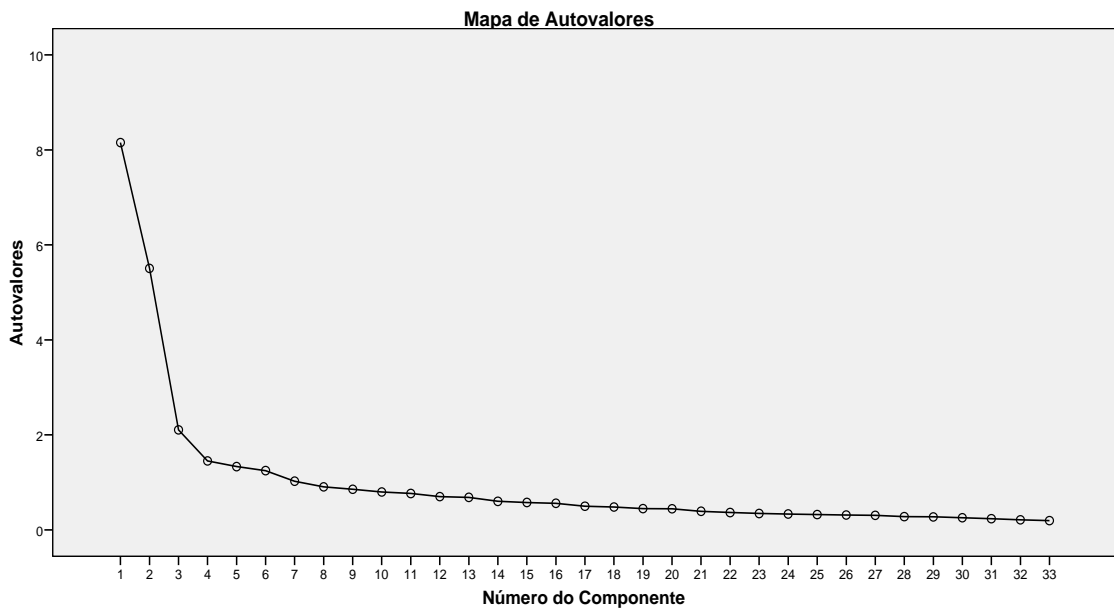
**Tabela 1** – Fatores principais da tarefa de preparação das aulas.

<i>Fator</i>	<b>Autovalor</b>	<b>Explicação %</b>	<b>Explicação acumulada</b>	<b>Explicação % acumulada</b>
1	8,16	24,71	8,16	24,71
2	5,51	16,68	13,66	41,39
3	2,11	6,39	15,77	47,78
4	1,45	4,40	17,22	52,18
5	1,33	4,04	18,55	56,22
6	1,25	3,78	19,80	60,01
7	1,03	3,11	20,83	63,12

Foram selecionados cinco fatores que explicam 56,22% da variância e que os autovalores para esses fatores estão todos acima de 1,3, o que remete a uma grande confiabilidade. Esses fatores correspondem aos tipos de motivação estudados e analisados teoricamente.

Já Figura 3 representa os autovalores e os componentes principais (scree test), representando cada inclinação da reta o ponto de rotação de cada fator encontrado para a tarefa de ensino.

**Figura 3** – Autovalores para a tarefa de ensino.



A Tabela 2 resume a 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 escala de avaliação da tarefa Ensino.

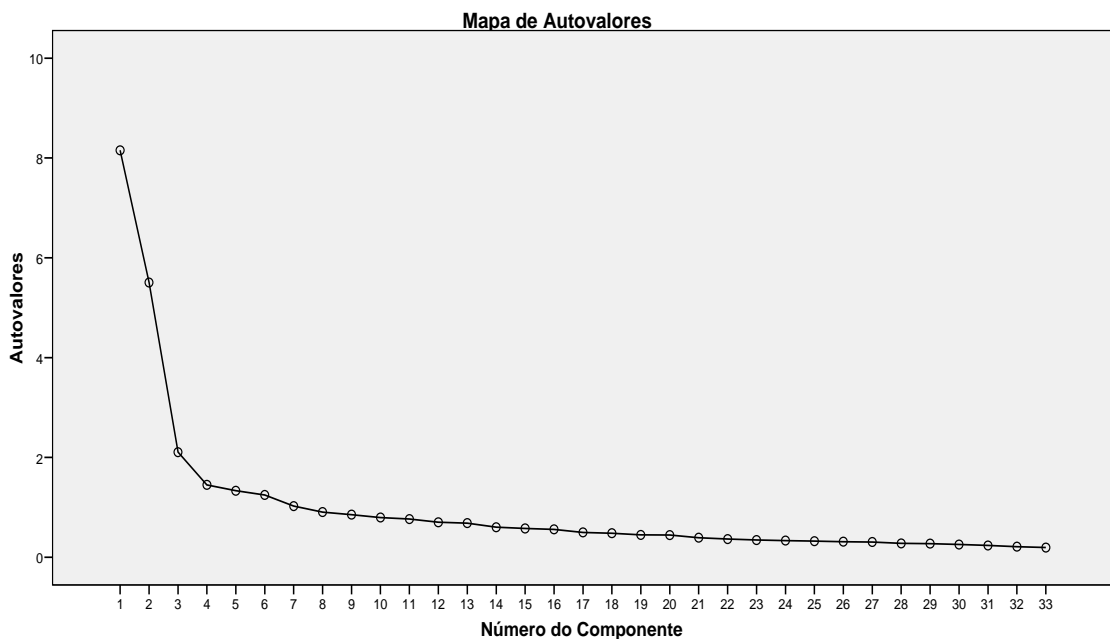
**Tabela 2** – Fatores principais da tarefa de Ensino.

<i>Fator</i>	<b>Autovalor</b>	<b>Explicação %</b>	<b>Explicação acumulada</b>	<b>Explicação % acumulada</b>
1	8,06	24,42	8,06	24,42
2	6,18	18,73	14,24	43,15
3	1,94	5,88	16,18	49,02
4	1,51	4,56	17,68	53,59
5	1,21	3,66	18,89	57,24
6	1,09	3,31	19,98	60,55

Foram selecionados cinco fatores que explicam 57,24% da variância e que os autovalores para esses fatores são todos acima de 1,2, o que remete a uma grande confiabilidade. Esses fatores correspondem aos tipos de motivação estudados e analisados teoricamente.

A Figura 3 representa os autovalores e os componentes principais (*scree test*), representando cada inclinação da reta o ponto de rotação de cada fator encontrado para a tarefa de avaliação.

**Figura 4** – Autovalores para a tarefa de avaliação.



A Tabela 3 resume a 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 escala de avaliação da tarefa Avaliação.

**Tabela 3** – Fatores principais da tarefa de avaliação.

<i>Fator</i>	<b>Autovalor</b>	<b>Explicação %</b>	<b>Explicação acumulada</b>	<b>Explicação % acumulada</b>
1	9,57	28,99	9,57	28,99
2	6,53	19,78	16,09	48,77
3	2,17	6,59	18,27	55,35
4	1,43	4,33	19,69	59,68
5	1,29	3,91	20,98	63,59

Nessa tarefa, tiveram-se apenas cinco fatores com autovalor maior que 1, que explicam 63,59% da variância e que os autovalores para esses fatores são todos acima de 1,2, o que remete a uma grande confiabilidade. Esses fatores correspondem aos tipos de motivação estudados e analisados teoricamente.

Teoricamente têm-se cinco tipos de motivação de acordo com a proposta do *continuum*: Desmotivação, Motivação extrínseca por regulação externa, por regulação introjetada, por regulação identificada e Motivação Intrínseca. Sendo assim, ajustou-se a classificação para cinco fatores, de acordo com a teoria, todos com autovalor maior que 1 e obteve-se a explicação de 56,22% da variância nos itens encontrados.

A seleção de itens para composição do questionário baseou-se em dois critérios apontados por Kline (1994). O primeiro diz que o ideal é o item carregar apenas em um fator, e o segundo diz que esse valor de corte deva ser de 0,30, o que explicaria pelo menos 9% da variância total. A média de carga dos itens escolhidos foi de 0,72, o que explicaria 52% da variância total. Nenhum item foi descartado pelo segundo critério, mas pelo primeiro houve a exclusão dos itens 3, 4, 6, 7, 12, 15, 19, 21, 26, 29 e 30.



para o sucesso escolar dos meus alunos.	N										
3. Porque essa tarefa me permite chegar aos objetivos profissionais que eu considero importantes.	MERIDEN										
33. Pois essa é uma tarefa gostosa de se fazer.	MI										
24. Porque eu me alegro em fazer essa tarefa.	MI										
8. Porque eu gosto de fazer essa tarefa.	MI										
14. Porque eu acho que essa tarefa é interessante de se fazer.	MI										
22. Por essa tarefa me faz sentir bem.	MI										
1. Porque é um prazer realizar essa tarefa.	MI										
16. Porque essa tarefa me aumenta a sensação de bem estar.	MI										

(MI= motivação intrínseca, MERINT=motivação extrínseca com regulação introjetada, MEREX=motivação extrínseca com regulação externa, MERIDEN=motivação extrínseca com regulação identificada, DES=desmotivação)

Na Tabela 4, pode-se visualizar mais nitidamente a locação de cada item nos respectivos fatores. Observando-se o conteúdo dos itens que se agruparam em torno de cada um dos cinco fatores, pode-se considerar que o Fator 1 corresponde à subescala Desmotivação (chamada DES), o Fator 2 à subescala Motivação Extrínseca com Regulação Externa (chamada MEREX), o Fator 3 à subescala Motivação Extrínseca com Regulação Introjetada (chamada MERINT), o Fator 4 relaciona-se à subescala Motivação Extrínseca com Regulação Identificada (chamada MERIND) e o Fator 5 relaciona-se à subescala Motivação Intrínseca (chamada MI). As cargas fatoriais de todos os itens estão apresentadas em relação aos cinco fatores e foram organizadas pelas três tarefas do professor analisadas.

A análise das cargas fatoriais dos itens em relação aos cinco fatores indicou que alguns carregaram simultaneamente em mais do que um fator. Esse foi o caso dos itens originalmente elaborados para avaliação da Motivação Extrínseca com Regulação Externa: o item 6 (Porque meu trabalho exige isso) na tarefa Avaliação não carregou, obtendo-se apenas 0,16 para Motivação Extrínseca com Regulação Externa e 0,42 para Motivação Extrínseca com Regulação Introjetada; o item 19 (Porque, se eu não fizer essa tarefa, as consequências me seriam ruins), na tarefa “Ensino”, carregou simultaneamente no Fator Motivação Extrínseca por Regulação Externa (0,45) e no Fator Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada (0,49); o item 29 (Para não ser punido se não fizer essa tarefa), na tarefa “Ensino”, carregou no Fator Motivação Extrínseca por Regulação Externa (0,31), no Fator Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada (0,61) e, na tarefa “Preparação da Aula”, carregou no Fator Motivação Extrínseca por Regulação Externa (0,48) e no Fator Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada (0,52).

Alguns itens que foram originalmente elaborados para avaliação da Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada também carregaram simultaneamente em outros fatores: o item 15 (Para me sentir com o dever cumprido) na tarefa “Preparação da Aula” carregou no fator Motivação Extrínseca por Regulação Externa (0,49) e simultaneamente no Fator Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada (0,34). O item 26 (Para não decepcionar as pessoas por não fazê-lo), na tarefa “Avaliação”, carregou no Fator Motivação Extrínseca com Regulação Externa (0,40) e no fator Motivação Extrínseca com Regulação Introjetada (0,42).

Outro caso é a proximidade dos níveis Motivação Extrínseca com Regulação Identificada e Motivação Intrínseca. Nesse nível a Motivação Extrínseca pode ser considerada autônoma e com um nível elevado de autodeterminação. Para esses dois grupos,

tiveram-se cargas nos itens: 12 (Porque é importante, para mim, realizar essa tarefa) que carregou, nas tarefas “Preparação da Aula”, “Ensino” e “Avaliação”, 0,47; 0,27 e 0,58, respectivamente, para Motivação Extrínseca com Regulação Integrada e 0,58; 0,65 e 0,55, respectivamente, para Motivação Intrínseca. O item 4 (Porque eu acho essa tarefa importante para o sucesso escolar dos meus alunos) carregou, na tarefa “Ensino”, 0,57 para Motivação Extrínseca com Regulação Introjetada e 0,47 para Motivação Intrínseca. O item 3 (Porque essa tarefa me permite chegar aos objetivos profissionais que eu considero importantes) carregou, na tarefa “Ensino” 0,38, para Motivação Extrínseca com Regulação Introjetada e 0,44 para Motivação Intrínseca. Além das cargas fatoriais simultâneas, nenhum item carregou em relação a outro fator, diferente daquele proposto na elaboração do teste.

Após o resultado da análise fatorial exploratória, foi realizada a redução da quantidade de itens, tornando o instrumento mais viável para a aplicação em pesquisas. Isso se deveu à observação dos professores de que o instrumento estava muito grande, demandando um tempo excessivo para respondê-lo. Para isso, foram escolhidos os três itens que apresentaram a melhor carga fatorial, nas três tarefas envolvidas. Essa quantidade de itens por tarefa é equivalente à do instrumento original. Assim, foram somados os escores das três tarefas e as três melhores somatórias foram escolhidas, eliminando-se os demais itens. Além disso, os dados foram organizados com base no critério original de aglutinação dos itens que formavam as cinco variáveis do continuum (DECI et al., 1981) e, comparativamente, com base na extração fatorial. A versão reduzida do instrumento passou a contar com 15 itens para cada uma das três tarefas do professor. Vale destacar que, em todas as tarefas, os itens restantes são os mesmos. A Tabela 5 apresenta essa nova organização, a qual foi utilizada para as demais análises realizadas. Observe-se que foram excluídos os itens 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 12, 14, 15, 16, 19, 21, 23, 25, 26, 28 e 32. Em suma, a escala total resultou em 15 itens, contra os 33 originalmente propostos. O número dos itens resultantes é o 5, 9, 10, 11, 13, 17, 18, 20, 22, 24, 27, 29, 30, 31 e 33.

**Tabela 5** - Composição da versão reduzida da escala.

<b>DES</b>	<b>MEREX</b>	<b>MERINT</b>	<b>MERIDEN</b>	<b>MI</b>
9	13	5	20	22
11	29	10	27	24
18	31	17	30	33

Os itens 1 a 14 eram a tradução literal do instrumento canadense WTMST e tiveram apenas cinco representantes no instrumento final dessa pesquisa, o que pode ser interpretado como um grande indício de que a adaptação do instrumento para a realidade brasileira desvelou diferenças culturais importantes e consideradas no trabalho. Os itens 3, 4, 6, 12 e 13 tiveram uma carga grande em outros fatores, o que pode significar que a sua tradução teve outra interpretação pelos professores brasileiros.

## 5.2 ANÁLISE CORRELACIONAL ENTRE AS SUBESCALAS

Além da Análise Fatorial Exploratória, procurou-se levantar a validade de constructo do QAQMPDT por meio de análises correlacionais. Na primeira análise, levantaram-se as correlações entre os cinco fatores, agora configurados de acordo com os resultados da análise fatorial exploratória. Para corresponder com a proposição teórica do teste, os fatores deveriam estar alocados ao longo de um *continuum* de modo que, quanto mais distantes, menos correlacionadas as variáveis deveriam ser. Como mostra a Tabela 6, os escores médios na variável MI correlacionam-se em nível alto e significativo com os escores médios na variável MERIDEN e de forma moderada com a variável MERINT. Além disso, correlaciona-se de forma negativa, porém moderada, com a variável MEREX e altamente negativa com a variável DES. A variável MERIDEN correlaciona-se ainda de forma moderada com a variável MERINT e MEREX e negativa DES, esta última em um nível alto. A variável MERINT correlaciona-se de em um nível altamente positivo com a variável MEREX e em um nível moderado com a variável DES. Finalmente, a variável MEREX correlaciona-se em um nível alto com a variável DES. Portanto a correlação entre as variáveis corresponde ao que era esperado teoricamente, ou seja, quanto mais distantes no contínuo de autodeterminação, menor a correlação entre os fatores.

**Tabela 6** - Correlações entre as médias obtidas nas cinco escalas organizadas de acordo com os resultados da análise fatorial para a tarefa de Preparação da Aula.

	MI	MERIDEN	MERINT	MEREX	DES
MI	1	0,45(**)	0,19(**)	0,04	-0,22(**)
MERIDEN		1	0,20(**)	0,11(*)	-0,33(**)
MERINT			1	0,39(**)	0,27(**)
MEREX				1	0,25(**)
DES					1

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level.

\* Correlation is significant at the 0.05 level.

(MI= motivação intrínseca, MERINT=motivação extrínseca com regulação introjetada, MEREX=motivação extrínseca com regulação externa, MERIDEN=motivação extrínseca com regulação identificada, DES=desmotivação).

A Tabela 6 apresenta correlações altas entre a motivação intrínseca e motivação extrínseca com regulação identificada e entre motivação extrínseca com regulação introjetada e motivação extrínseca com regulação externa. Apresenta correlação moderada entre motivação intrínseca e motivação extrínseca com regulação introjetada, entre motivação extrínseca com regulação identificada e motivação extrínseca com regulação externa e entre motivação extrínseca com regulação externa e desmotivação. Além disso, apresenta correlação negativa, de moderada a alta, entre a motivação intrínseca e a desmotivação e entre motivação extrínseca com regulação identificada e desmotivação.

**Tabela 7** - Correlações entre as médias obtidas nas cinco escalas organizadas de acordo com os resultados da análise fatorial para a tarefa de Ensino

	MI	MERIDEN	MERINT	MEREX	DES
MI	1	0,53(**)	0,08	0,03	-0,34(**)
MERIDEN		1	0,22(**)	0,18(**)	-0,25(**)
MERINT			1	0,45(**)	0,26(**)
MEREX				1	0,15(**)
DES					1

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

(MI= motivação intrínseca, MERINT=motivação extrínseca com regulação introjetada, MEREX=motivação extrínseca com regulação externa, MERIDEN=motivação extrínseca com regulação identificada, DES=desmotivação).

A Tabela 7 apresenta correlações altas entre a motivação intrínseca e motivação extrínseca com regulação identificada e entre motivação extrínseca com regulação introjetada e motivação extrínseca com regulação externa. Apresenta correlação moderada entre motivação extrínseca com regulação identificada e motivação extrínseca com regulação externa e entre motivação extrínseca com regulação externa e desmotivação. Além disso, apresenta correlação negativa, de moderada a alta, entre a motivação intrínseca e a desmotivação e entre motivação extrínseca com regulação identificada e desmotivação.

**Tabela 8** - Correlações entre as médias obtidas nas cinco escalas organizadas de acordo com os resultados da análise fatorial para a tarefa Avaliação.

	MI	MERIDEN	MERINT	MEREX	DES
MI	1	0,53(**)	0,21(**)	-0,03	-0,33(**)
MERIDEN		1	0,17(**)	0,05	-0,50(**)
MERINT			1	-0,05	0,22(**)
MEREX				1	-0,04
DES					1

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

(MI= motivação intrínseca, MERINT=motivação extrínseca com regulação introjetada, MEREX=motivação extrínseca com regulação externa, MERIDEN=motivação extrínseca com regulação identificada, DES=desmotivação).

A Tabela 8 apresenta correlações altas entre a motivação intrínseca e motivação extrínseca com regulação identificada. Apresenta correlação moderada entre motivação extrínseca com regulação introjetada e motivação extrínseca com regulação externa, entre motivação intrínseca e motivação extrínseca com regulação introjetada e entre motivação extrínseca com regulação externa e desmotivação. Além disso, apresenta correlação negativa, de moderada a alta, entre a motivação intrínseca e a desmotivação e entre motivação extrínseca com regulação identificada e desmotivação.

## 6 ANÁLISE DE CONSISTÊNCIA INTERNA DAS QUESTÕES

Foi realizada análise de consistência interna dos itens (alfa de CRONBACH) que passaram a compor cada escala de avaliação, num total de 45.

A Tabela 9 apresenta os resultados da análise de consistência interna dos itens que foram agrupados em torno do fator 1, de acordo com a análise fatorial, denominado aqui como Motivação Intrínseca. Calculada sobre três itens, a análise de consistência resultou em uma média de 10,50, desvio padrão de 3,24, um alfa de Cronbach de 0,85 e a média de correlação entre os itens de 0,66, para a tarefa Preparação da aula. Para a tarefa Ensino, a média foi de 13,41, o desvio padrão de 2,06, o alfa de Cronbach de 0,79 e a média de correlação entre os itens de 0,56. E para a tarefa Avaliação, a média foi de 8,60, o desvio padrão de 3,48, o alfa de Cronbach de 0,90 e a média de correlação entre os itens de 0,76. Segundo Guay et al. (2000) no caso de escalas de autorrelato, valores de consistência interna entre 0,70 e 0,80 são considerados aceitáveis para o propósito de pesquisa.

**Tabela 9** - Análise da consistência interna das questões em relação ao fator 1.

Tarefa	Item	Média se deletado	Variância se deletado	Dp se deletado	Correlação com o total de itens	Alfa se deletado
Preparação da aula	22	6,84	4,84	2,20	0,69	0,82
	24	7,12	4,95	2,22	0,75	0,77
	33	7,04	5,25	2,29	0,73	0,79
Ensino	22	8,9	2,11	1,45	0,67	0,69
	24	8,9	1,92	1,39	0,64	0,72
	33	8,9	2,19	1,48	0,61	0,75
Avaliação	22	5,68	5,45	2,33	0,80	0,87
	24	5,75	5,62	2,37	0,85	0,83
	33	5,78	5,88	2,43	0,78	0,89

Na Tabela 10 estão apresentados os índices de consistência interna para os três itens que passaram a compor o fator 2 (Motivação Extrínseca com Regulação Identificada). A análise desta subescala resultou em uma média de 12,90, desvio padrão de 2,40, um alfa de Cronbach de 0,74, e a média de correlação entre os itens de 0,49, para a tarefa Preparação da aula. Para a tarefa Ensino, a média foi de 13,53, o desvio padrão de 1,98,

o alfa de Cronbach de 0,61, e a média de correlação entre os itens de 0,35. E para a tarefa Avaliação, a média foi de 11,53, o desvio padrão de 3,02, o alfa de Cronbach de 0,77, e a média de correlação entre os itens de 0,52.

**Tabela 10** - Análise da consistência interna das questões em relação ao fator 2.

<b>Tarefa</b>	<b>Item</b>	<b>Média se deletado</b>	<b>Variância se deletado</b>	<b>Dp se deletado</b>	<b>Correlação com o total de itens</b>	<b>Alfa se deletado</b>
Preparação da aula	20	8,55	3,12	1,77	0,54	0,69
	27	8,61	2,75	1,66	0,59	0,63
	30	8,62	2,84	1,68	0,57	0,65
Ensino	20	9,04	1,99	1,41	0,44	0,49
	27	9,11	1,94	1,39	0,41	0,53
	30	8,89	2,28	1,51	0,42	0,52
Avaliação	20	7,59	4,86	2,20	0,56	0,73
	27	7,69	4,49	2,12	0,61	0,68
	30	7,79	4,26	2,06	0,64	0,65

Os resultados da análise de consistência interna dos três itens que compuseram o fator 3 (Motivação Extrínseca com Regulação Integrada) estão apresentados na Tabela 11. A média de consistência foi de 7,16, com desvio padrão de 3,51. O alfa de Cronbach encontrado para a subescala foi de 0,78, e a média de correlação entre os itens 0,54, para a tarefa Preparação da aula. Para a tarefa Ensino, a média foi de 7,01, o desvio padrão de 3,91, o alfa de Cronbach de 0,81, e a média de correlação entre os itens de 0,59. E para a tarefa Avaliação, a média foi de 6,74, o desvio padrão de 3,50, o alfa de Cronbach de 0,81, e a média de correlação entre os itens de 0,58.

**Tabela 11** - Análise da consistência interna das questões em relação ao fator 3.

<b>Tarefa</b>	<b>Item</b>	<b>Média se deletado</b>	<b>Variância se deletado</b>	<b>Dp se deletado</b>	<b>Correlação com o total de itens</b>	<b>Alfa se deletado</b>
Preparação da aula	5	4,89	6,43	2,54	0,56	0,75
	10	4,81	5,63	2,37	0,68	0,62
	17	4,63	6,24	2,50	0,60	0,71
Ensino	5	4,88	8,07	2,84	0,62	0,79
	10	4,71	7,30	2,70	0,67	0,74
	17	4,43	6,87	2,62	0,71	0,70
Avaliação	5	4,60	6,38	2,53	0,61	0,78
	10	4,49	5,71	2,39	0,67	0,72
	17	4,40	5,78	2,40	0,68	0,70

Os resultados da análise de consistência interna dos três itens que compuseram o fator 4 (Motivação Extrínseca com Regulação Externa) estão apresentados na Tabela 12. A média de consistência foi de 6,12, com desvio padrão de 2,93. O alfa de Cronbach encontrado para a subescala foi de 0,63, e a média de correlação entre os itens 0,37, para a tarefa Preparação da aula. Para a tarefa Ensino, a média foi de 6,97, o desvio padrão de 3,39, o alfa de Cronbach de 0,71, e a média de correlação entre os itens de 0,46. E para a tarefa Avaliação, a média foi de 7,48, o desvio padrão de 3,81, o alfa de Cronbach de 0,80 e a média de correlação entre os itens de 0,57.

**Tabela 12** - Análise da consistência interna das questões em relação ao fator 4.

<b>Tarefa</b>	<b>Item</b>	<b>Média se deletado</b>	<b>Variância se deletado</b>	<b>Dp se deletado</b>	<b>Correlação com o total de itens</b>	<b>Alfa se deletado</b>
Preparação da aula	13	3,74	4,32	2,08	0,38	0,63
	29	4,56	5,42	2,33	0,43	0,56
	31	3,93	3,80	1,95	0,54	0,38
Ensino	13	4,18	5,21	2,28	0,53	0,64
	29	5,31	7,25	2,69	0,47	0,70
	31	4,46	5,04	2,25	0,63	0,50
Avaliação	13	4,55	6,79	2,61	0,63	0,75
	29	5,34	7,38	2,72	0,66	0,72
	31	5,08	7,08	2,66	0,65	0,72

Os resultados da análise de consistência interna dos três itens que compuseram o fator 5 (Desmotivação) estão apresentados na Tabela 13. A média de consistência foi de 4,66, com desvio padrão de 2,38. O alfa de Cronbach encontrado para a subescala foi de 0,76, e a média de correlação entre os itens 0,52, para a tarefa Preparação da aula. Para a tarefa Ensino, a média foi de 4,13, o desvio padrão de 2,04, o alfa de Cronbach de 0,73, e a média de correlação entre os itens de 0,48. E para a tarefa Avaliação, a média foi de 5,76, o desvio padrão de 3,05, o alfa de Cronbach de 0,78, e a média de correlação entre os itens de 0,56.

**Tabela 13** - Análise da consistência interna das questões em relação ao fator 5.

Tarefa	Item	Média se deletado	Variância se deletado	Dp se deletado	Correlação com o total de itens	Alfa se deletado
Preparação da aula	9	3,02	2,45	1,57	0,66	0,61
	11	3,00	2,44	1,56	0,67	0,60
	18	3,31	3,55	1,88	0,50	0,79
Ensino	9	2,73	1,89	1,37	0,62	0,57
	11	2,61	1,62	1,27	0,64	0,55
	18	2,91	2,79	1,67	0,47	0,76
Avaliação	9	4,07	5,11	2,26	0,63	0,72
	11	3,58	4,04	2,01	0,64	0,69
	18	3,87	4,55	2,13	0,62	0,71

Nesta análise, observa-se que apenas no Fator 2, na tarefa Ensino, e no Fator 4, na tarefa Preparação da Aula, foram encontrados índices inadequados de consistência interna, ainda assim muito próximos do desejado.

## 7 DISCUSSÃO

O objetivo geral deste estudo foi verificar as propriedades psicométricas do Questionário de Avaliação da Qualidade Motivacional do Professor para Determinadas Tarefas (QAQMPDT), que foi construído a partir do WTMST de Fernet et al. (2008). Antes de proceder à discussão dos resultados obtidos, é importante reaperesentarmos o *continuum* da autodeterminação da qualidade motivacional, que embasou a elaboração do instrumento.

As justificativas para a escolha dos itens representativos de cada uma das subescalas de avaliação do QAQMPDT evidenciam uma relação estreita com a ideia de *continuum* do desenvolvimento da autodeterminação. O instrumento foi elaborado na perspectiva da Teoria da Autodeterminação, levando-se em conta a existência de uma tendência natural humana para transformar em processos internos, valores e regulações externos, desde que sejam endossados pelo indivíduo. Tal desenvolvimento pode partir da total falta de intenção, passando por uma condição de não internalização, a regulação externa, por uma moderada internalização na regulação introjetada e por uma grande internalização na regulação identificada e finalmente pode acontecer uma total internalização. Nesta última situação, a intensão de agir se dá pela satisfação inerente à própria tarefa ou atividade (DECI; RYAN, 2000). Uma síntese desse *continuum* pode ser vista na Figura 1 deste trabalho.

A proposta de avaliação da motivação do professor segue uma lógica semelhante, pois as justificativas para a elaboração dos itens componentes da escala estão relacionadas, potencialmente, com o desenvolvimento da autodeterminação nos cinco pontos do *continuum*. Por exemplo, nas questões relativas à motivação intrínseca o professor identifica a tarefa proposta como prazerosa, gostosa e que traz alguma sensação de bem estar, representada, entre outras possibilidades, como: “Pois essa é uma tarefa gostosa de se fazer.” O conteúdo desses itens está alinhado com o ponto mais autônomo do *continuum* de desenvolvimento da autodeterminação.

A composição da subescala de Motivação Extrínseca com Regulação Identificada revela que o professor associa a execução da tarefa à sua percepção de dever cumprido, à necessidade de execução da mesma e a sua identificação com a importância da mesma. É o nível de regulação mais internalizado da motivação extrínseca do *continuum* de autodeterminação. Nesta, a pessoa aceita o valor externo por concordar com sua importância, envolvendo, inclusive, certa identificação com o outro que apresenta a regra ou o valor. Neste caso o valor da tarefa já foi internalizado pelo professor e ele diferencia pouco, ou nada, de

uma regra própria. Um exemplo seria o item “Pois sei que preciso fazer essa tarefa para que meu trabalho seja bem feito.”.

A composição da subescala de Motivação Extrínseca com Regulação Introjetada revela que "o professor associa a execução da tarefa à evitação de um sentimento ruim, como a culpa". Neste caso, o valor ou a regra são exigidos por outra pessoa para o professor que, por sua vez, os aceita para não se sentir culpado ou constrangido. Um exemplo seria o item "Porque eu me sentiria culpado se eu não a fizesse.”.

A justificativa apresentada para a elaboração da subescala de avaliação da Motivação Extrínseca com Regulação Externa é que o professor realiza a tarefa buscando uma recompensa externa e/ou a evitação de uma punição. Isto se assemelha ao ponto do *continuum* de desenvolvimento da autodeterminação associado a uma regulação externa, na qual a pessoa aceita o valor externo mediante a presença de um agente externo promotor de recompensa ou punição. Um exemplo de item seria: “Porque eu sou pago para fazer isso.”.

Na subescala de avaliação da Desmotivação, a justificativa para o conteúdo dos itens é que o professor não percebe a necessidade ou razão para execução da tarefa ou não sente que devesse realizá-la. Os itens que compuseram esta subescala estão ligados ao ponto do *continuum* com a menor, ou sem nenhuma, intensão para agir, a desmotivação. Aqui, a pessoa sente-se alheia a atividade proposta, muitas vezes por sentir que essa tarefa está além das suas possibilidades ou não endossa a necessidade de execução da atividade. Exemplo de um item que foi elaborado nessa premissa: “Eu costumava saber por que eu fazia essa tarefa, agora eu não vejo mais razão”. Como será discutido a seguir, a partir dos resultados das análises realizadas para validação de constructo, os objetivos propostos como norteadores para a elaboração dos itens QAQMPDT parecem terem sido plenamente alcançados.

## 7.1 ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA

Os resultados da análise fatorial do QAQMPDT, com os dados dos 500 professores participantes deste estudo, indicaram a possibilidade de partição em cinco fatores, compondo cinco subescalas distintas. As correlações entre os escores obtidos, com os itens alocados de acordo com a análise fatorial e em acordo com o gabarito original dos autores, revelam que existe uma plena concordância com a teoria.

Na composição dessa nova escala foi tomado o critério de escolha pela maior carga fatorial; além disso, os itens escolhidos não carregaram significativamente em

nenhum outro fator, salvo aquele a a que se foi relacionado. A escolha dos itens também levou em conta a necessidade de se abordar mais de um motivo, para cada subescala, para se realizar, ou deixar de realizar a tarefa. Na desmotivação, existe uma falta de intenção para agir e não se sente agente causador da ação (RYAN; DECI, 2000), por isso a escolha dos itens também levou em conta essas duas características. Na motivação extrínseca com regulação externa, os comportamentos são realizados para satisfazer uma exigência externa ou obter uma eventual recompensa imposta externamente (RYAN; DECI, 2000). Os itens escolhidos foram relacionados com o pagamento pela realização da atividade e pela evitação de punição (que corrobora com a recompensa externa), como a demissão. A regulação introjetada é um tipo interno, pois não precisa da presença do agente impositor; seu controle, contudo, ainda se manifesta, pois a pessoa age com a sensação de pressão para evitar culpa ou ansiedade (RYAN; DECI, 2000). Os itens escolhidos estão relacionados com essa evitação de culpa, ansiedade ou sentimento ruim. A regulação identificada é mais autônoma, ou autodeterminada; a pessoa se identifica pessoalmente com a importância do comportamento e aceita a regulação como se fosse sua. A execução de uma tarefa é feita pela sua relevância para um determinado fim, pela sua relação com uma meta pessoal ou pela identificação com o valor relacionado. Os itens escolhidos para essa subescala levaram em conta a relevância, a necessidade e a identificação pessoal do professor com a atividade. A Motivação Intrínseca está ligada à realização da tarefa pela satisfação em fazê-la, sem a busca de uma recompensa. O professor motivado intrinsecamente é movido a agir por diversão, desafio, e não por pressões (RYAN; DECI, 2000). Os itens escolhidos para compor essa subescala foram relacionados com a sensação de bem estar, alegria e satisfação em realizar as atividades.

## 7.2 CORRELAÇÕES ENTRE AS SUBESCALAS DE AVALIAÇÃO DO ESTILO MOTIVACIONAL

Com a nova configuração de itens, os resultados da correlação entre as quatro subescalas de avaliação não apoiaram a ideia de *continuum* de autodeterminação. Esperava-se que as duas escalas relacionadas à motivação autônoma (MERIDE e MI) tivessem correlações positivas e significativas entre si e correlações negativas ou pelo menos baixas com as escalas ligadas à motivação heterônoma (DES e MEREX). Foi percebida, ainda, uma relação mais próxima da MERINT com a MEREX do que com a MERIDEN, o que revela que esta é tratada, nesse instrumento, como um tipo mais relacionado com a heteronomia do que com a autonomia. DES e MEREX também deveriam apresentar

correlações positivas entre si. Como observado nas Tabelas 6, 7 e 8, as correlações foram significativas entre as subescalas MERIDEN e MI, entre as subescalas MERINT e MEREX, moderadas entre as subescalas MERIDEN E MERINT, e MEREX e DES, e praticamente zero entre MERIDEN e MEREX, MI e MEREX. Esses resultados são análogos aos que já haviam sido descobertos no WTMST de Fernet et al (2008).

### 7.3 ANÁLISE DE CONSISTÊNCIA INTERNA

A análise de consistência interna das cinco subescalas mostrou que apenas as subescalas de motivação extrínseca com regulação identificada na tarefa Ensino e motivação extrínseca com regulação externa da tarefa Preparação da aula não tiveram índice aceitável. E isso com o coeficiente alfa de 0,61 para a regulação identificada e 0,63 para regulação externa, ambos muito próximos do ideal, 0,7 segundo Guay et al (2000), sendo que, para as demais subescalas, foram encontrados índices acima de 0,7 em todos, variando de 0,71 a 0,9. Os valores das subescalas obtidos na pesquisa de Fernet et al (2008) foram entre 0,83 e 0,96 com média 0,92 para motivação intrínseca, entre 0,72 e 0,89 com média 0,82 para motivação extrínseca com regulação identificada, entre 0,79 e 0,89 com média 0,85 para motivação extrínseca com regulação introjetada, entre 0,64 e 0,87 com média 0,76 para motivação extrínseca com regulação externa e entre 0,75 e 0,81 com média 0,77 para desmotivação.

Os resultados obtidos na versão brasileira do teste indicam que o teste está de acordo com a teoria e análogo ao instrumento canadense. Os itens escolhidos são todos necessários e contribuem para os índices de homogeneidade das suas respectivas subescalas. A troca de alguns itens do questionário original por uma versão diferente (porém análoga) se deu porque, talvez, esses itens retirados não sejam tão comuns em nosso meio, fato que pode ter acarretado uma disparidade de interpretações entre os professores. Os itens retirados do questionário original foram:

(1) *Porque é um prazer realizar essa tarefa.* Pode ter sido removido, pois o conceito de prazer, como a alegria ou a satisfação, não está tão relacionado com as tarefas do professor.

(2) *Eu não sei; eu nem sempre vejo relevância em realizar essa tarefa.* Pode ter sido removido, pois as tarefas estudadas foram as consideradas mais relevantes entre os professores entrevistados no instrumento-piloto.

(3) *Porque essa tarefa me permite chegar aos objetivos profissionais que eu considero importantes.* Os objetivos profissionais de professores nem sempre estão muito claros para os mesmos; isso pode explicar o porquê da remoção deste item.

(4) *Porque eu acho essa tarefa importante para o sucesso escolar dos meus alunos.* Esse item carregou para motivação intrínseca com uma carga de 0,49, o que faz com que se interprete como duvidosa a sua aplicação.

(5) *Porque meu trabalho exige isso.* Na tarefa Avaliação, esse item carregou com carga fatorial de 0,41 para motivação extrínseca com regulação introjetada e originalmente estava ligada a regulação externa. Isso pode ser explicado pela maneira com que se lida com essa regra, visto que ela é tão difundida que se leva a acreditar que é uma regra interna.

(6) *Porque a escola me obriga a fazê-la.* Como muitos respondentes estão alocados na escola pública e não costumam obrigar o professor a fazer uma determinada tarefa; então esse item não fica muito bem localizado na cultura brasileira.

(7) *Porque eu gosto de fazer essa tarefa.* Esse item teve uma boa carga fatorial na motivação intrínseca, mas tem uma formulação e significado muito parecido com o item “Porque essa é uma tarefa gostosa de se fazer.”; esse item teve uma carga fatorial maior e o seu significado parece mais vinculado à tarefa.

(8) *Porque é importante, para mim, realizar essa tarefa.* Esse item teve carga alta em todas as tarefas na motivação intrínseca, provavelmente porque trata-se de uma regra tão interna que, na nossa cultura, pôde ser comparada à satisfação proveniente da atividade.

(9) *Porque eu acho que essa tarefa é interessante de se fazer.* Esse item só não foi escolhido por causa do critério de utilizar os itens que tivessem a melhor carga fatorial, e ele não estava entre os três melhores da motivação intrínseca.

(10) E o item *Porque, se eu não terminar essa tarefa, eu me sinto mal.*, que foi removido, pois a tradução foi identificada como tendo o mesmo significado que o item “Para eu não me sentir mal se eu não a fizer.” durante a aplicação do instrumento piloto.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da qualidade motivacional do professor pode contribuir de modo acentuado com o desenvolvimento das pesquisas sobre a motivação para a aprendizagem escolar. Descobrir como professores considerados melhor motivados interagem com seus alunos, avaliar os resultados de programas de formação inicial e continuada, verificar quais fatores ligados à motivação estão presentes no cotidiano dos professores considerados melhor motivados e conhecer a relação entre a motivação do professor e a tarefa que este está executando são alguns exemplos de pesquisas que poderiam ser realizadas utilizando-se essa medida.

O QAQMPDT, instrumento elaborado com o propósito de avaliar a qualidade motivacional do professor, que pôde ser associada a um *continuum* que vai da desmotivação à motivação intrínseca, passando por três níveis de motivação intrínseca, pode ser considerado uma escala brasileira, com propriedades psicométricas adequadas. As diversas análises realizadas neste estudo revelaram evidências de validade nesse instrumento. Ainda se pode executar outros testes, como o de estabilidade temporal, com a aplicação de um reteste ou ainda a análise fatorial confirmatória. Adicionalmente, todos os itens estão coerentes com as proposições teóricas para seu fator e demonstraram propriedades psicométricas excelentes. No entanto, muitos itens do instrumento original canadense foram descartados, levando a uma adaptação melhor à realidade brasileira.

Obtiveram-se 15 itens para cada tarefa, resultantes da análise fatorial exploratória. Percebe-se que os que tiveram uma carga fatorial mais elevada foram os da motivação intrínseca e da desmotivação. As proximidades teóricas entre os níveis de motivação mais próximos no *continuum* de autodeterminação, estudados e apontados pela teoria da integração orgânica, foram observadas nos resultados encontrados. No instrumento original, foram apresentadas seis tarefas do cotidiano do professor e precisa-se eliminar três delas para uma adequação melhor à rotina profissional do docente brasileiro. Fica, ainda, a possibilidade de se pesquisarem outras tarefas para utilização deste instrumento. Além disso, pode-se fazer a comparação dos resultados dessa pesquisa com outros construtos, como o estilo motivacional do professor, ou o senso de autoeficácia, para que as evidências de validade do mesmo sejam melhoradas ainda mais. Também se pode buscar novos estudos que encontrem motivos para que um professor esteja melhor ou pior motivado. Ainda se têm muitos campos a serem desvelados com base nessa pesquisa, por exemplo, pode-se pesquisar

as relações entre a motivação (ou desmotivação) e o burnout, ou descobrir o que melhora e o que mina a qualidade motivacional docente, ou ainda a aplicação do instrumento para outras profissões que envolvem tarefas específicas.

## REFERÊNCIA

- ALDRIDGE, J. M.; FRASER, B. J.; HUANG, T. I. Investigating classroom environments in Taiwan and Australia with multiple research methods. **Journal of Educational Research**, v. 93, n. 1, p. 48-63, 1999.
- ALVES, F. C. Burnout docente: A fadiga-exaustão dos professores (professores em estresse extremo). **O Professor**, Porto, n. 39, p. 15-19, 1994.
- ANASTASI, A.; URBINA, S. **Testagem psicológica**. 7.ed. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.
- ARNONE, M. P.; REYNOLDS, R.; MARSHALL, T. The effect of early adolescents' psychological needs satisfaction upon their perceived competence in information skills and intrinsic motivation for research. **School Libraries Worldwide**, 15, 115-134. 2009.
- ATKINSON, J. W. Motivational determinants of risk-taking behavior. **Psychological Review**, n. 64, p. 359-372. 1957.
- BARIANI, I. C. D.; SISTO, F. F.; SANTOS, A. A. A Construção de um instrumento de avaliação de estilos cognitivos. In: SISTO, F.; SBARDELINI, E. T. B.; PRIMI, R. (eds.) **Contexto e questões da avaliação psicológica**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2001, p.173-188.
- BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 30-38. , jan./abr. 2008.
- BORUCHOVITCH, E. BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BORUCHOVITCH, E.; MARTINI, M. L. F. P. Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 381-389. 2010.
- BORUCHOVITCH, E.; NEVES, E. R. C. A construção da escala de avaliação da motivação para aprender de alunos universitários. **Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.). Anais Eletrônicos da XXXIV Reunião Anual de Psicologia**, Curitiba, PR. 2005.
- BURTON, K. D.; LYDON, J. E.; D'ALESSANDRO, D. U.; KOESTNER, R. The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 91, n. 4, p. 750-762, 2006.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs) **Motivação do aluno**. Petrópolis: Vozes. 2002. p. 9-36.
- BZUNECK, J. A. **Motivar seus alunos**: sempre um desafio possível. Material de apoio apresentado na II JEPE 2004. Disponível em: <<http://www.unopar.br/2jepe/motivacao.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2012.
- BZUNECK, J. A.; GUIMARAES, S. É. R. **Crenças de eficácia de professores**: validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Psico-USF (Impr.) [online]**. v. 8, n. 2, p. 137-143, 2003.

- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea**. 3. ed. Petrópolis:Vozes, 2004. p. 9-36.
- BZUNECK, J. A. A motivação dos alunos em cursos superiores. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (Orgs.). **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005. p. 217-238.
- CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Características psicométricas do Maslach Burnout Inventory - Student Survey (MBI-SS) em estudantes universitários Brasileiros. **Psico-USF** (Impr.), v. 11, n. 2, p. 167-173, dez. 2006.
- CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Propriedades psicométricas do Maslach Burnout Inventory em uma amostra multifuncional. **Estud. psicol.**, Campinas, set, v.24, n. 3, p. 325-332, 2007.
- CAVENAGHI, A. R. A. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. **Ciências e cognição**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, jul. 2009.
- CRONBACH, L. J. **Fundamentos da testagem psicológica**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 574.
- DECI, E. L. Large-scale school reform as viewed from the self-determination theory perspective. **Theory and Research in Education**, n. 7, p. 244-252, 2009.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. A motivational approach to self: Integration in personality. In Dienstbier, R. (Ed.), **Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation**, v. 38. p. 237-288, 1991.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York, 1985.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will? **Journal of Personality**, n. 74, 2006.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.
- DECI, E. L., RYAN, R. M., GAGNÉ, M., LEONE, D. R., USUNOV, J., KORNAZHEVA, B. P. Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 27, p. 930-942. 2001
- DECI, E. L.; VANSTEENKISTE, M. Self-determination theory and basic need satisfaction: understanding human development in positive psychology. **Ricerche di Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 23 – 40, 2004.
- ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values, and goals. **Annual Review of Psychology**, v. 53, p. 109-132.

- ENGELMANN, E. **A motivação de alunos dos cursos de Artes de uma universidade pública do norte do Paraná.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. 2010.
- FERNANDES, H. M.; VASCONCELOS-RAPOSO, J. Continuum de Autodeterminação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo. **Estudos de Psicologia**, v. 10, n. 3, p. 385 – 395, 2005.
- FERNET, C.; SENÉCAL, C.; GUAY, F.; MARSH, H.; DOWSON, M. The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). **Journal of Career Assessment**, v. 16, p. 256-279, 2008.
- FURLAN DURÃO, H. J. **Motivação para produzir textos na escola:** elaboração de instrumento avaliativo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. 2011.
- GAGNÉ, M.; DECI, E. L. Self-determination theory and work motivation. **Journal of Organizational Behavior**, v. 26, p. 331-362. 2005.
- GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. **Psicol. cienc. prof.** [online]., v. 31, n. 1, p. 50-65, 2011.
- GUIMARÃES, S. É. R. **Avaliação do estilo motivacional do professor:** adaptação e validação de um instrumento. 243f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2003.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicol. Reflex. Crit.**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação (Problems in Schools). **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, n. 19, p. 17-24, 2003.
- GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210. 2006.
- JESUS, S. N.; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Educação**, n. 1, p. 39 – 58, 2004.
- KASSER, T.; RYAN, R. M. Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. **Personality and Social Psychology Bulletin**, n. 22, p. 280-287, 1996.
- LAM, C. F.; GURLAND, S. T. Self-determined work motivation predicts job outcomes, but what predicts self-determined work motivation? **Journal of Research in Personality**, n. 42, p. 1109–1115, 2008.
- MCCLELLAND, D. **The achievement motive.** New York: Appleton-Century-Crofts. 1953.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo. Hucitec, 2004.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental (EMA). **Psicol. Reflex. Crit.** [online]., v. 20, n. 3, p. 406-413. 2007.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental (EMA). **Psicol. Reflex. Crit.** [online]., v. 20, n. 3, p. 406-413, 2007.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, n. 20, p. 77-85, 2004.

NIEMIEC, C. P.; RYAN, R. M.; DECI, E. L. The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. **Journal of Research in Personality**, n. 43, p. 291-306, 2009.

NIEMIEC, C. P.; LYNCH, M. F.; VANSTEENKISTE, M.; BERNSTEIN, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. **Journal of Adolescence**, n. 29, p. 761-775, 2006.

NIEMIEC, C. P.; RYAN, R. M. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. **Theory and Research in Education**, n. 7, p. 133-144. 2009.

PINTRICH, P.R.; SCHUNK, D.H. **Motivation in Education: theory, research, and applications**. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall, 1996.

RAMOS, A. L. M. et al. Questionário de hábitos de estudo para estudantes universitários: validação e precisão. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 21, n. 50, p. 363-371, dez. 2011.

RAMOS, S. I. V. (In)Satisfação e stress docente. **Interacções**, Porto, n. 6, p. 87-130, 2004.

REGO, A. Eficácia comunicacional dos docentes do ensino superior: evidência confirmatória do construto. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 3, p. 563-569, 2001.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, p. 68-78. 2000.

RYAN, R. M.; NIEMIEC, C. P. Self-determination theory in schools of education: Can an empirically supported framework also be critical and liberating? **Theory and Research in Education**, v.7, p. 263-272, 2009.

RYAN, R. M.; WEINSTEIN, N. Undermining quality teaching and learning: A self-determination theory perspective on high-stakes testing. **Theory and Research in Education**, v. 7, p. 224-233, 2009.

RYAN, R. M.; WILLIAMS, G. C.; PATRICK, H.; DECI, E. L. Self-determination Theory and Physical Activity: The Dynamics of Motivation in Development and Wellness. **Hellenic Journal of Psychology**, v. 6, p. 107-124, 2009.

RYAN, R. Self-determination Theory and Wellbeing. **Wed Research Review** 1. University of Bath. 2009.

RYAN, R.M.; DECI, E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, p. 54–67, 2000.

SALES, K. F. S. **As atribuições causais de professores por fracasso escolar em matemática**: comparação com percepções de seus alunos. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2010.

SHELDON, K. M.; RYAN, R. M.; RAWSTHORNE, L. J.; ILARDI, B. Trait self and true self: Cross-role variation in the big five personality traits and its relations with psychological authenticity and subjective well-being. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 73, p. 1380-1393, 1997.

SISTO, F. F.; SBARDELINI, E. T. B.; PRIMI R. Contextos e questões da avaliação da avaliação psicológica. **Casa do Psicólogo**, São Paulo, p. 235. 2001.

STIPEK, D. J. **Motivation to Learn**: from theory to practice. 3. ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1998.

VAN DE VIJVER, F. J. R.; HAMBLETON, R. K. Translating tests: some practical guidelines. **European Psychologist**, v. 1, n. 2, p. 89-99, 1996.

VANSTEENKISTE, M.; LENS, W.; DECI, E. L.. Intrinsic versus extrinsic goal-contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. **Educational Psychologist**, n. 41, p. 19-31. 2006.

VANSTEENKISTE, M.; SMEETS, S.; SOENENS, B.; LENS, W.; MATOS, L.; DECI, E. L. Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes. **Motivation and Emotion**, n. 34, p. 333–353. 2010.

WEINER, B. An attributional theory of achievement motivation and emotion. **Psychol. Rev.** v. 92, 1985.

WEINSTEIN, N.; RYAN, R. M. When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 98, n. 2, 2010.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S.; ROESER, R.; SCHIEFELE, U. **Development of achievement motivation**. John Wiley & Sons, Inc. 2009.

WOOLFOLK, A. E. **Psicologia educacional**. Porto alegre: Artes Médicas, 2000. p. 568.

ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of self-regulated learning. **Journal Educ. Psychol.** v. 81, 1989.

ZENORINI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A.; BUENO, J. M. H. Escala de avaliação das metas de realização: estudo preliminar de validação. **Aval. psicol.**, Porto Alegre, v. 2, n. 2. 2003.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

Análise dos professores em relação às tarefas apresentadas no WTMST.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO E ARTES- CECA**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE MOTIVACIONAL DO**  
**PROFESSOR PARA DETERMINADAS TAREFAS**

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Sueli Edi Rufini  
*Luciano Rudnik*

Pensando nas tarefas cotidianas do professor elencamos categorias de tarefas que consideramos englobar todas as atividades que o professor realiza na sua profissão. Essas tarefas são: **Preparo das aulas, o ensino, avaliar os alunos, organizar a sala, tarefas administrativas e tarefas complementares.** Para cada uma dessas tarefas, tentamos organizar atividades envolvidas com a mesma e que são parte das funções do professor. Gostaria que você avaliasse essa classificação levando em conta a sua realidade. Para nortear sua análise peço que verifique se a separação nestes itens está apropriada, se estão colocados todas as atividades necessárias e se há alguma sugestão sobre essa maneira de ver as tarefas docentes. Para isso utilize as linhas abaixo de cada tópico e as linhas finais. Gratos.

a) Tarefa de preparo de suas aulas: consideramos que essa tarefa envolve as razões que o levam a decidir a respeito dos conteúdos que serão ministrados, a escolha dos tópicos da aula, procedimentos que serão usados, formas de apresentação e sequência a ser dada. É pertinente, isto é, o preparo das aulas é uma tarefa que deve ser levada em consideração em minha pesquisa?

---

Possui todas as atividades envolvidas no preparo das suas aulas?

---

Há alguma atividade que deveria ser removida dessa categoria de preparo das aulas?

---

Você citaria mais alguma atividade relacionada com o preparo das suas aulas?

---

Você tem alguma observação sobre essa classificação feita?

---

b) Tarefa de ensino: consideramos que o ensino envolve as razões que o levam a atuar no ensino da sua matéria, como você apresenta as instruções, responde dúvidas e ouve as necessidades dos alunos. É pertinente, isto é, o ensino é uma tarefa que deve ser levada em consideração em minha pesquisa?

---

Possui todas as atividades envolvidas no ensino?

---

Há alguma atividade que deveria ser removida dessa categoria do ensino?

---

Você citaria mais alguma atividade relacionada com o ensino?

---

Você tem alguma observação sobre essa classificação feita?

---

---

c) Tarefa de avaliação dos alunos: consideramos que a tarefa de avaliar envolve as razões que o levam a construção de avaliações e exames, corrigir, lançar notas, divulgar os resultados aos pais e à coordenação da escola.

É pertinente, isto é, a avaliação dos alunos é uma tarefa que deve ser levada em consideração em minha pesquisa?

---

Possui todas as atividades envolvidas na avaliação dos alunos?

---

Há alguma atividade que deveria ser removida dessa categoria da avaliação dos alunos?

---

Você citaria mais alguma atividade relacionada com a avaliação dos alunos?

---

Você tem alguma observação sobre essa classificação feita?

---

---

d) Tarefa de organização da sala de aula: consideramos que essa tarefa envolve as razões que o levam ao estabelecimento da disciplina com a turma, construindo e aplicando as regras e lidar com interrupções dos alunos e seus conflitos.

É pertinente, isto é, a organização da sala de aula é uma tarefa que deve ser levada em consideração em minha pesquisa?

---

Possui todas as atividades envolvidas na organização da sala de aula?

---

Há alguma atividade que deveria ser removida dessa categoria da organização da sala de aula?

---

Você citaria mais alguma atividade relacionada com a organização da sala de aula?

---

Você tem alguma observação sobre essa classificação feita?

---

---

e) Tarefas administrativas: consideramos que os professores executam essa tarefa quando precisam entregar os planejamentos e relatórios, participar de reuniões com os pais, de reuniões com coordenadores, supervisores e diretores.

É pertinente, isto é, as tarefas administrativas é uma tarefa que deve ser levada em consideração em minha pesquisa?

---

Possui todas as atividades envolvidas nas tarefas administrativas?

---

Há alguma atividade que deveria ser removida dessa categoria das tarefas administrativas?

---

Você citaria mais alguma atividade relacionada com as tarefas administrativas?

---

Você tem alguma observação sobre essa classificação feita?

---

---

f) Tarefas complementares da escola: consideramos que essa tarefa envolve as razões que o levam a preparar e ministrar aulas de apoio, participar em comissões de professores, reuniões de sindicatos, atividades extracurriculares, a formação continuada, viagens, acampamentos, encontros pedagógicos com alunos.

É pertinente, isto é, as tarefas complementares são tarefas que devem ser levadas em consideração em minha pesquisa?

---

Possui todas as atividades envolvidas nas tarefas complementares?

---

Há alguma atividade que deveria ser removida dessa categoria das tarefas complementares?

---

Você citaria mais alguma atividade relacionada com as tarefas complementares?

---

Você tem alguma observação sobre essa classificação feita?

---

---

Outras observações:

Essa classificação toda é pertinente, isto é, toda ela deve ser levada em consideração em minha pesquisa?

---

Possui todas as atividades envolvidas nas tarefas do professor?

---

Você citaria mais alguma categoria ou atividade que não foi relacionada?

---

Você tem alguma observação sobre essa classificação feita?

---

---







Olá professor (a), considerando as razões que o levam a ensinar, o que inclui dar instruções, responder dúvidas e ouvir as necessidades dos alunos, assinale o quanto você concorda com cada afirmativa abaixo.

	NUNCA	POUCAS VEZES	ALGUMAS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE
• Porque é um prazer realizar essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Eu não sei, eu nem sempre vejo relevância em realizar essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Porque essa tarefa me permite chegar aos objetivos profissionais que eu considero importantes.	1	2	3	4	5
• Porque eu acho essa tarefa importante para o sucesso escolar dos meus alunos.	1	2	3	4	5
• Para não me sentir mal se eu não a fizer.	1	2	3	4	5
• Porque meu trabalho exige isso.	1	2	3	4	5
• Porque a escola me obriga a fazê-la.	1	2	3	4	5
• Porque eu gosto de fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Eu costumava saber por que eu fazia essa tarefa, agora eu não vejo mais razão.	1	2	3	4	5
• Porque eu me sentiria culpado se eu não a fizesse.	1	2	3	4	5
• Eu não sei, algumas vezes eu não vejo seu propósito.	1	2	3	4	5
• Porque é importante para mim, realizar essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Porque eu sou pago para fazer isso.	1	2	3	4	5
• Porque eu acho que essa tarefa é interessante de se fazer.	1	2	3	4	5
• Para me sentir com o dever cumprido.	1	2	3	4	5
• Por que essa tarefa me aumenta a sensação de bem estar.	1	2	3	4	5
• Para evitar um sentimento ruim por não fazê-la	1	2	3	4	5
• Eu não acho que devesse fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que se eu não fizer essa tarefa as consequências me seriam ruins.	1	2	3	4	5
• Pois sei que preciso fazer essa tarefa para que meu trabalho seja bem feito.	1	2	3	4	5
• Para não sentir vergonha por não ter feito.	1	2	3	4	5
• Por essa tarefa me faz sentir bem.	1	2	3	4	5
• Eu não tenho interesse em fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que eu me alegro em fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Se eu puder eu evito fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5

• Para não decepcionar as pessoas por não fazê-lo.	1	2	3	4	5
• Por que eu acredito ser necessário fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Para receber algo em troca.	1	2	3	4	5
• Para não ser punido se não fizer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que eu me identifico com a importância dessa tarefa para minha função.	1	2	3	4	5
• Pois fazendo isso eu asseguro meu emprego.	1	2	3	4	5
• Eu não me sinto bem fazendo essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Pois essa é uma tarefa gostosa de se fazer.	1	2	3	4	5

Considerando as razões que o levam a preparar de suas aulas, o que pode incluir a decisão a respeito dos conteúdos que serão ministrados e a seleção das formas de apresentação, assinale o quanto você concorda com cada afirmativa abaixo.

	NUNCA	POUCAS VEZES	ALGUMAS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE
• Porque é um prazer realizar essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Eu não sei, eu nem sempre vejo relevância em realizar essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Porque essa tarefa me permite chegar aos objetivos profissionais que eu considero importantes.	1	2	3	4	5
• Porque eu acho essa tarefa importante para o sucesso escolar dos meus alunos.	1	2	3	4	5
• Para não me sentir mal se eu não a fizer.	1	2	3	4	5
• Porque meu trabalho exige isso.	1	2	3	4	5
• Porque a escola me obriga a fazê-la.	1	2	3	4	5
• Porque eu gosto de fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Eu costumava saber por que eu fazia essa tarefa, agora eu não vejo mais razão.	1	2	3	4	5
• Porque eu me sentiria culpado se eu não a fizesse.	1	2	3	4	5
• Eu não sei, algumas vezes eu não vejo seu propósito.	1	2	3	4	5
• Porque é importante para mim, realizar essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Porque eu sou pago para fazer isso.	1	2	3	4	5
• Porque eu acho que essa tarefa é interessante de se fazer.	1	2	3	4	5
• Para me sentir com o dever cumprido.	1	2	3	4	5
• Por que essa tarefa me aumenta a sensação de bem estar.	1	2	3	4	5
• Para evitar um sentimento ruim por não fazê-la	1	2	3	4	5
• Eu não acho que devesse fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que se eu não fizer essa tarefa as consequências me seriam ruins.	1	2	3	4	5

• Pois sei que preciso fazer essa tarefa para que meu trabalho seja bem feito.	1	2	3	4	5
• Para não sentir vergonha por não ter feito.	1	2	3	4	5
• Por essa tarefa me faz sentir bem.	1	2	3	4	5
• Eu não tenho interesse em fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que eu me alegro em fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Se eu puder eu evito fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Para não decepcionar as pessoas por não fazê-lo.	1	2	3	4	5
• Por que eu acredito ser necessário fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Para receber algo em troca.	1	2	3	4	5
• Para não ser punido se não fizer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que eu me identifico com a importância dessa tarefa para minha função.	1	2	3	4	5
• Pois fazendo isso eu asseguro meu emprego.	1	2	3	4	5
• Eu não me sinto bem fazendo essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Pois essa é uma tarefa gostosa de se fazer.	1	2	3	4	5

Considerando as razões que o levam a avaliar, o que pode incluir a construção da avaliação, a aplicação da mesma, a correção e a divulgação dos resultados, assinale o quanto você concorda com cada afirmativa abaixo.

	NUNCA	POUCAS VEZES	ALGUMAS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE
• Porque é um prazer realizar essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Eu não sei, eu nem sempre vejo relevância em realizar essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Porque essa tarefa me permite chegar aos objetivos profissionais que eu considero importantes.	1	2	3	4	5
• Porque eu acho essa tarefa importante para o sucesso escolar dos meus alunos.	1	2	3	4	5
• Para não me sentir mal se eu não a fizer.	1	2	3	4	5
• Porque meu trabalho exige isso.	1	2	3	4	5
• Porque a escola me obriga a fazê-la.	1	2	3	4	5
• Porque eu gosto de fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Eu costumava saber por que eu fazia essa tarefa, agora eu não vejo mais razão.	1	2	3	4	5
• Porque eu me sentiria culpado se eu não a fizesse.	1	2	3	4	5
• Eu não sei, algumas vezes eu não vejo seu propósito.	1	2	3	4	5
• Porque é importante para mim, realizar essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Porque eu sou pago para fazer isso.	1	2	3	4	5

• Porque eu acho que essa tarefa é interessante de se fazer.	1	2	3	4	5
• Para me sentir com o dever cumprido.	1	2	3	4	5
• Por que essa tarefa me aumenta a sensação de bem estar.	1	2	3	4	5
• Para evitar um sentimento ruim por não fazê-la	1	2	3	4	5
• Eu não acho que devesse fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que se eu não fizer essa tarefa as consequências me seriam ruins.	1	2	3	4	5
• Pois sei que preciso fazer essa tarefa para que meu trabalho seja bem feito.	1	2	3	4	5
• Para não sentir vergonha por não ter feito.	1	2	3	4	5
• Por essa tarefa me faz sentir bem.	1	2	3	4	5
• Eu não tenho interesse em fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que eu me alegro em fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Se eu puder eu evito fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Para não decepcionar as pessoas por não fazê-lo.	1	2	3	4	5
• Por que eu acredito ser necessário fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Para receber algo em troca.	1	2	3	4	5
• Para não ser punido se não fizer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que eu me identifico com a importância dessa tarefa para minha função.	1	2	3	4	5
• Pois fazendo isso eu asseguro meu emprego.	1	2	3	4	5
• Eu não me sinto bem fazendo essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Pois essa é uma tarefa gostosa de se fazer.	1	2	3	4	5

Considerando as razões que o levam a estabelecer a organização da sala de aula, o que pode incluir a tarefa de estabelecer a disciplina, construir e aplicar as regras, lidar com interrupções dos alunos e seus conflitos, assinale o quanto você concorda com cada afirmativa abaixo.

	NUNCA	POUCAS VEZES	ALGUMAS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE
• Porque é um prazer realizar essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Eu não sei, eu nem sempre vejo relevância em realizar essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Porque essa tarefa me permite chegar aos objetivos profissionais que eu considero importantes.	1	2	3	4	5
• Porque eu acho essa tarefa importante para o sucesso escolar dos meus alunos.	1	2	3	4	5
• Para não me sentir mal se eu não a fizer.	1	2	3	4	5
• Porque meu trabalho exige isso.	1	2	3	4	5
• Porque a escola me obriga a fazê-la.	1	2	3	4	5

• Porque eu gosto de fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Eu costumava saber por que eu fazia essa tarefa, agora eu não vejo mais razão.	1	2	3	4	5
• Porque eu me sentiria culpado se eu não a fizesse.	1	2	3	4	5
• Eu não sei, algumas vezes eu não vejo seu propósito.	1	2	3	4	5
• Porque é importante para mim, realizar essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Porque eu sou pago para fazer isso.	1	2	3	4	5
• Porque eu acho que essa tarefa é interessante de se fazer.	1	2	3	4	5
• Para me sentir com o dever cumprido.	1	2	3	4	5
• Por que essa tarefa me aumenta a sensação de bem estar.	1	2	3	4	5
• Para evitar um sentimento ruim por não fazê-la	1	2	3	4	5
• Eu não acho que devesse fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que se eu não fizer essa tarefa as consequências me seriam ruins.	1	2	3	4	5
• Pois sei que preciso fazer essa tarefa para que meu trabalho seja bem feito.	1	2	3	4	5
• Para não sentir vergonha por não ter feito.	1	2	3	4	5
• Por essa tarefa me faz sentir bem.	1	2	3	4	5
• Eu não tenho interesse em fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que eu me alegro em fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Se eu puder eu evito fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Para não decepcionar as pessoas por não fazê-lo.	1	2	3	4	5
• Por que eu acredito ser necessário fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Para receber algo em troca.	1	2	3	4	5
• Para não ser punido se não fizer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que eu me identifico com a importância dessa tarefa para minha função.	1	2	3	4	5
• Pois fazendo isso eu asseguro meu emprego.	1	2	3	4	5
• Eu não me sinto bem fazendo essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Pois essa é uma tarefa gostosa de se fazer.	1	2	3	4	5

Considerando as razões que o levam a executar as tarefas complementares da escola, o que pode incluir preparar e ministrar aulas de apoio, participar de atividades extracurriculares e extraclasse e a formação continuada, assinale o quanto você concorda com cada afirmativa abaixo.

	NUNCA	POUCAS VEZES	ALGUMAS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE
• Porque é um prazer realizar essa tarefa.	1	2	3	4	5

• Eu não sei, eu nem sempre vejo relevância em realizar essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Porque essa tarefa me permite chegar aos objetivos profissionais que eu considero importantes.	1	2	3	4	5
• Porque eu acho essa tarefa importante para o sucesso escolar dos meus alunos.	1	2	3	4	5
• Para não me sentir mal se eu não a fizer.	1	2	3	4	5
• Porque meu trabalho exige isso.	1	2	3	4	5
• Porque a escola me obriga a fazê-la.	1	2	3	4	5
• Porque eu gosto de fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Eu costumava saber por que eu fazia essa tarefa, agora eu não vejo mais razão.	1	2	3	4	5
• Porque eu me sentiria culpado se eu não a fizesse.	1	2	3	4	5
• Eu não sei, algumas vezes eu não vejo seu propósito.	1	2	3	4	5
• Porque é importante para mim, realizar essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Porque eu sou pago para fazer isso.	1	2	3	4	5
• Porque eu acho que essa tarefa é interessante de se fazer.	1	2	3	4	5
• Para me sentir com o dever cumprido.	1	2	3	4	5
• Por que essa tarefa me aumenta a sensação de bem estar.	1	2	3	4	5
• Para evitar um sentimento ruim por não fazê-la	1	2	3	4	5
• Eu não acho que devesse fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que se eu não fizer essa tarefa as consequências me seriam ruins.	1	2	3	4	5
• Pois sei que preciso fazer essa tarefa para que meu trabalho seja bem feito.	1	2	3	4	5
• Para não sentir vergonha por não ter feito.	1	2	3	4	5
• Por essa tarefa me faz sentir bem.	1	2	3	4	5
• Eu não tenho interesse em fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que eu me alegro em fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Se eu puder eu evito fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Para não decepcionar as pessoas por não fazê-lo.	1	2	3	4	5
• Por que eu acredito ser necessário fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Para receber algo em troca.	1	2	3	4	5
• Para não ser punido se não fizer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que eu me identifico com a importância dessa tarefa para minha função.	1	2	3	4	5
• Pois fazendo isso eu asseguro meu emprego.	1	2	3	4	5
• Eu não me sinto bem fazendo essa tarefa.	1	2	3	4	5

• Pois essa é uma tarefa gostosa de se fazer.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Considerando as razões que o levam a executar as tarefas administrativas da escola, o que pode incluir a entrega de planejamentos e relatórios, participação em reuniões com os pais, ou coordenadores, supervisores e diretores, assinale o quanto você concorda com cada afirmativa abaixo.

	NUNCA	POUCAS VEZES	ALGUMAS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE
• Porque é um prazer realizar essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Eu não sei, eu nem sempre vejo relevância em realizar essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Porque essa tarefa me permite chegar aos objetivos profissionais que eu considero importantes.	1	2	3	4	5
• Porque eu acho essa tarefa importante para o sucesso escolar dos meus alunos.	1	2	3	4	5
• Para não me sentir mal se eu não a fizer.	1	2	3	4	5
• Porque meu trabalho exige isso.	1	2	3	4	5
• Porque a escola me obriga a fazê-la.	1	2	3	4	5
• Porque eu gosto de fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Eu costumava saber por que eu fazia essa tarefa, agora eu não vejo mais razão.	1	2	3	4	5
• Porque eu me sentiria culpado se eu não a fizesse.	1	2	3	4	5
• Eu não sei, algumas vezes eu não vejo seu propósito.	1	2	3	4	5
• Porque é importante para mim, realizar essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Porque eu sou pago para fazer isso.	1	2	3	4	5
• Porque eu acho que essa tarefa é interessante de se fazer.	1	2	3	4	5
• Para me sentir com o dever cumprido.	1	2	3	4	5
• Por que essa tarefa me aumenta a sensação de bem estar.	1	2	3	4	5
• Para evitar um sentimento ruim por não fazê-la	1	2	3	4	5
• Eu não acho que devesse fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que se eu não fizer essa tarefa as consequências me seriam ruins.	1	2	3	4	5
• Pois sei que preciso fazer essa tarefa para que meu trabalho seja bem feito.	1	2	3	4	5
• Para não sentir vergonha por não ter feito.	1	2	3	4	5
• Por essa tarefa me faz sentir bem.	1	2	3	4	5
• Eu não tenho interesse em fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que eu me alegro em fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Se eu puder eu evito fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Para não decepcionar as pessoas por não fazê-lo.	1	2	3	4	5

• Por que eu acredito ser necessário fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Para receber algo em troca.	1	2	3	4	5
• Para não ser punido se não fizer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que eu me identifico com a importância dessa tarefa para minha função.	1	2	3	4	5
• Pois fazendo isso eu asseguro meu emprego.	1	2	3	4	5
• Eu não me sinto bem fazendo essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Pois essa é uma tarefa gostosa de se fazer.	1	2	3	4	5

ANEXO 4  
Instrumento reduzido



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO E ARTES- CECA**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE MOTIVACIONAL**  
**DO PROFESSOR PARA DETERMINADAS TAREFAS**

**Sueli Édi Rufini e Luciano Rudnik**

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**DADOS PESSOAIS E ACADÊMICOS**

1. Idade: \_\_\_\_\_ anos.

2. Gênero:  Masculino

Feminino

2. Estado civil:  solteiro  casado  divorciado  viúvo  outro

3. Quantas horas leciona por semana? \_\_\_\_\_

4. Atualmente, o quanto você se sente satisfeito com seu desempenho ao ensinar?

Nada Satisfeito  Pouco satisfeito  Suficiente  Mais que suficiente

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Via do pesquisador**

Esta pesquisa busca adaptar e validar questionários para a avaliação da motivação do professor para determinadas tarefas do seu cotidiano, sob orientação da Professora Doutora Sueli Édi Rufini.

Para participar dessa pesquisa é preciso, primeiramente, que você assine esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. 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 ensino é necessário que você responda integralmente ao instrumento.

Solicitamos que você seja o mais sincero possível. Garantimos que sua identificação pessoal não será divulgada. O acesso ao conteúdo de suas respostas é limitado aos pesquisadores e aos professores do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. 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 deseje outras informações sobre o estudo ou que seus dados sejam retirados da pesquisa contate-nos pelo telefone 43-33382106 ou e-mail [rudnik@pop.com.br](mailto:rudnik@pop.com.br).

Conhecendo os objetivos da pesquisa, concordo em participar do presente estudo, ciente de que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados.

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

**Escola:** \_\_\_\_\_ **Ano/série em que Leciona:**  
\_\_\_\_\_

**Londrina  
2012**

Olá professor (a), considerando as razões que o levam a preparar de suas aulas, o que pode incluir a decisão a respeito dos conteúdos que serão ministrados e a seleção das formas de apresentação, assinale o quanto você concorda com cada afirmativa abaixo.

Por que eu me envolvo na tarefa de preparar as aulas?	NUNCA	POUCAS VEZES	ALGUMAS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE
• Porque é um prazer realizar essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Eu não sei, eu nem sempre vejo relevância em realizar essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Porque essa tarefa me permite chegar aos objetivos profissionais que eu considero importantes.	1	2	3	4	5
• Porque eu acho essa tarefa importante para o sucesso escolar dos meus alunos.	1	2	3	4	5
• Para não me sentir mal se eu não a fizer.	1	2	3	4	5
• Porque meu trabalho exige isso.	1	2	3	4	5
• Porque a escola me obriga a fazê-la.	1	2	3	4	5
• Porque eu gosto de fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Eu costumava saber por que eu fazia essa tarefa, agora eu não vejo mais razão.	1	2	3	4	5
• Porque eu me sentiria culpado se eu não a fizesse.	1	2	3	4	5
• Eu não sei, algumas vezes eu não vejo seu propósito.	1	2	3	4	5
• Porque é importante para mim, realizar essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Porque eu sou pago para fazer isso.	1	2	3	4	5
• Porque eu acho que essa tarefa é interessante de se fazer.	1	2	3	4	5
• Para me sentir com o dever cumprido.	1	2	3	4	5
• Por que essa tarefa me aumenta a sensação de bem estar.	1	2	3	4	5
• Para evitar um sentimento ruim por não fazê-la	1	2	3	4	5
• Eu não acho que devesse fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que se eu não fizer essa tarefa as consequências me seriam ruins.	1	2	3	4	5
• Pois sei que preciso fazer essa tarefa para que meu trabalho seja bem feito.	1	2	3	4	5
• Para não sentir vergonha por não ter feito.	1	2	3	4	5
• Por essa tarefa me faz sentir bem.	1	2	3	4	5
• Eu não tenho interesse em fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que eu me alegro em fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Se eu puder eu evito fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Para não decepcionar as pessoas por não fazê-lo.	1	2	3	4	5
• Por que eu acredito ser necessário fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5

• Para receber algo em troca.	1	2	3	4	5
• Para não ser punido se não fizer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que eu me identifico com a importância dessa tarefa para minha função.	1	2	3	4	5
• Pois fazendo isso eu asseguro meu emprego.	1	2	3	4	5
• Eu não me sinto bem fazendo essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Pois essa é uma tarefa gostosa de se fazer.	1	2	3	4	5

Considerando as razões que o levam a ensinar, o que inclui dar instruções, responder dúvidas e ouvir as necessidades dos alunos, assinale o quanto você concorda com cada afirmativa abaixo.

Por que eu me envolvo na tarefa de ensinar?	NUNCA	POUCAS VEZES	ALGUMAS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE
• Porque é um prazer realizar essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Eu não sei, eu nem sempre vejo relevância em realizar essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Porque essa tarefa me permite chegar aos objetivos profissionais que eu considero importantes.	1	2	3	4	5
• Porque eu acho essa tarefa importante para o sucesso escolar dos meus alunos.	1	2	3	4	5
• Para não me sentir mal se eu não a fizer.	1	2	3	4	5
• Porque meu trabalho exige isso.	1	2	3	4	5
• Porque a escola me obriga a fazê-la.	1	2	3	4	5
• Porque eu gosto de fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Eu costumava saber por que eu fazia essa tarefa, agora eu não vejo mais razão.	1	2	3	4	5
• Porque eu me sentiria culpado se eu não a fizesse.	1	2	3	4	5
• Eu não sei, algumas vezes eu não vejo seu propósito.	1	2	3	4	5
• Porque é importante para mim, realizar essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Porque eu sou pago para fazer isso.	1	2	3	4	5
• Porque eu acho que essa tarefa é interessante de se fazer.	1	2	3	4	5
• Para me sentir com o dever cumprido.	1	2	3	4	5
• Por que essa tarefa me aumenta a sensação de bem estar.	1	2	3	4	5
• Para evitar um sentimento ruim por não fazê-la	1	2	3	4	5
• Eu não acho que devesse fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que se eu não fizer essa tarefa as consequências me seriam ruins.	1	2	3	4	5
• Pois sei que preciso fazer essa tarefa para que meu trabalho seja bem feito.	1	2	3	4	5

• Para não sentir vergonha por não ter feito.	1	2	3	4	5
• Por essa tarefa me faz sentir bem.	1	2	3	4	5
• Eu não tenho interesse em fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que eu me alegro em fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Se eu puder eu evito fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Para não decepcionar as pessoas por não fazê-lo.	1	2	3	4	5
• Por que eu acredito ser necessário fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Para receber algo em troca.	1	2	3	4	5
• Para não ser punido se não fizer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que eu me identifico com a importância dessa tarefa para minha função.	1	2	3	4	5
• Pois fazendo isso eu asseguro meu emprego.	1	2	3	4	5
• Eu não me sinto bem fazendo essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Pois essa é uma tarefa gostosa de se fazer.	1	2	3	4	5

Considerando as razões que o levam a avaliar, o que pode incluir a construção da avaliação, a aplicação da mesma, a correção e a divulgação dos resultados, assinale o quanto você concorda com cada afirmativa abaixo.

Por que eu me envolvo na tarefa de avaliação?	NUNCA	POUCAS VEZES	ALGUMAS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE
• Porque é um prazer realizar essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Eu não sei, eu nem sempre vejo relevância em realizar essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Porque essa tarefa me permite chegar aos objetivos profissionais que eu considero importantes.	1	2	3	4	5
• Porque eu acho essa tarefa importante para o sucesso escolar dos meus alunos.	1	2	3	4	5
• Para não me sentir mal se eu não a fizer.	1	2	3	4	5
• Porque meu trabalho exige isso.	1	2	3	4	5
• Porque a escola me obriga a fazê-la.	1	2	3	4	5
• Porque eu gosto de fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Eu costumava saber por que eu fazia essa tarefa, agora eu não vejo mais razão.	1	2	3	4	5
• Porque eu me sentiria culpado se eu não a fizesse.	1	2	3	4	5
• Eu não sei, algumas vezes eu não vejo seu propósito.	1	2	3	4	5
• Porque é importante para mim, realizar essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Porque eu sou pago para fazer isso.	1	2	3	4	5
• Porque eu acho que essa tarefa é interessante de se fazer.	1	2	3	4	5

• Para me sentir com o dever cumprido.	1	2	3	4	5
• Por que essa tarefa me aumenta a sensação de bem estar.	1	2	3	4	5
• Para evitar um sentimento ruim por não fazê-la	1	2	3	4	5
• Eu não acho que devesse fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que se eu não fizer essa tarefa as consequências me seriam ruins.	1	2	3	4	5
• Pois sei que preciso fazer essa tarefa para que meu trabalho seja bem feito.	1	2	3	4	5
• Para não sentir vergonha por não ter feito.	1	2	3	4	5
• Por essa tarefa me faz sentir bem.	1	2	3	4	5
• Eu não tenho interesse em fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que eu me alegro em fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Se eu puder eu evito fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Para não decepcionar as pessoas por não fazê-lo.	1	2	3	4	5
• Por que eu acredito ser necessário fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Para receber algo em troca.	1	2	3	4	5
• Para não ser punido se não fizer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que eu me identifico com a importância dessa tarefa para minha função.	1	2	3	4	5
• Pois fazendo isso eu asseguro meu emprego.	1	2	3	4	5
• Eu não me sinto bem fazendo essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Pois essa é uma tarefa gostosa de se fazer.	1	2	3	4	5

ANEXO 5  
Instrumento final.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO E ARTES- CECA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE MOTIVACIONAL  
DO PROFESSOR PARA DETERMINADAS TAREFAS**

**Sueli Édi Rufini e Luciano Rudnik**

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**DADOS PESSOAIS E ACADÊMICOS**

1. Idade: \_\_\_\_\_ anos.

2. Gênero:  Masculino

Feminino

2. Estado civil:  solteiro  casado  divorciado  viúvo  outro

\_\_\_\_\_

3. Quantas horas leciona por semana? \_\_\_\_\_

4. Atualmente, o quanto você se sente satisfeito com seu desempenho ao ensinar?

Nada Satisfeito  Pouco satisfeito  Suficiente  Mais que suficiente

Olá professor (a), considerando as razões que o levam a preparar de suas aulas, o que pode incluir a decisão a respeito dos conteúdos que serão ministrados e a seleção das formas de apresentação, assinale o quanto você concorda com cada afirmativa abaixo.

	NUNCA	POUCAS VEZES	ALGUMAS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE
Por que eu me envolvo na tarefa de preparar as aulas?					
• Para não me sentir mal se eu não a fizer.	1	2	3	4	5
• Eu costumava saber por que eu fazia essa tarefa, agora eu não vejo mais razão.	1	2	3	4	5
• Porque eu me sentiria culpado se eu não a fizesse.	1	2	3	4	5
• Eu não sei, algumas vezes eu não vejo seu propósito.	1	2	3	4	5
• Porque eu sou pago para fazer isso.	1	2	3	4	5
• Para evitar um sentimento ruim por não fazê-la	1	2	3	4	5
• Eu não acho que devesse fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Pois sei que preciso fazer essa tarefa para que meu trabalho seja bem feito.	1	2	3	4	5
• Por essa tarefa me faz sentir bem.	1	2	3	4	5

• Por que eu me alegro em fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que eu acredito ser necessário fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Para não ser punido se não fizer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que eu me identifico com a importância dessa tarefa para minha função.	1	2	3	4	5
• Pois fazendo isso eu asseguro meu emprego.	1	2	3	4	5
• Pois essa é uma tarefa gostosa de se fazer.	1	2	3	4	5

Considerando as razões que o levam a ensinar, o que inclui dar instruções, responder dúvidas e ouvir as necessidades dos alunos, assinale o quanto você concorda com cada afirmativa abaixo.

Por que eu me envolvo na tarefa de ensinar?	NUNCA	POUCAS VEZES	ALGUMAS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE
• Para não me sentir mal se eu não a fizer.	1	2	3	4	5
• Eu costumava saber por que eu fazia essa tarefa, agora eu não vejo mais razão.	1	2	3	4	5
• Porque eu me sentiria culpado se eu não a fizesse.	1	2	3	4	5
• Eu não sei, algumas vezes eu não vejo seu propósito.	1	2	3	4	5
• Porque eu sou pago para fazer isso.	1	2	3	4	5
• Para evitar um sentimento ruim por não fazê-la	1	2	3	4	5
• Eu não acho que devesse fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Pois sei que preciso fazer essa tarefa para que meu trabalho seja bem feito.	1	2	3	4	5
• Por essa tarefa me faz sentir bem.	1	2	3	4	5
• Por que eu me alegro em fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que eu acredito ser necessário fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Para não ser punido se não fizer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que eu me identifico com a importância dessa tarefa para minha função.	1	2	3	4	5
• Pois fazendo isso eu asseguro meu emprego.	1	2	3	4	5
• Pois essa é uma tarefa gostosa de se fazer.	1	2	3	4	5

Considerando as razões que o levam a avaliar, o que inclui a construção da avaliação, a sua aplicação, a correção e a divulgação dos resultados, assinale o quanto você concorda com cada afirmativa abaixo.

Por que eu me envolvo na tarefa de avaliação?	NUNCA	POUCAS VEZES	ALGUMAS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE
• Para não me sentir mal se eu não a fizer.	1	2	3	4	5
• Eu costumava saber por que eu fazia essa tarefa, agora eu não vejo mais razão.	1	2	3	4	5
• Porque eu me sentiria culpado se eu não a fizesse.	1	2	3	4	5
• Eu não sei, algumas vezes eu não vejo seu propósito.	1	2	3	4	5
• Porque eu sou pago para fazer isso.	1	2	3	4	5
• Para evitar um sentimento ruim por não fazê-la	1	2	3	4	5
• Eu não acho que devesse fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Pois sei que preciso fazer essa tarefa para que meu trabalho seja bem feito.	1	2	3	4	5
• Por essa tarefa me faz sentir bem.	1	2	3	4	5
• Por que eu me alegro em fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que eu acredito ser necessário fazer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Para não ser punido se não fizer essa tarefa.	1	2	3	4	5
• Por que eu me identifico com a importância dessa tarefa para minha função.	1	2	3	4	5
• Pois fazendo isso eu asseguro meu emprego.	1	2	3	4	5
• Pois essa é uma tarefa gostosa de se fazer.	1	2	3	4	5