



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Guimarães Rufini, Sueli Édi; Boruchovitch, Evelyn
O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da
Teoria da Autodeterminação
Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 17, núm. 2, 2004, pp. .143-150
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18817202>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca do Aluno: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação

Sueli Édi Ruffini Guimarães^{1 2 3}

Universidade Estadual de Londrina

Evelly Boruchovitch

Universidade Estadual de Campinas

Resumo

A Teoria da Autodeterminação foi proposta com o objetivo de compreender os componentes da motivação intrínseca e os fatores relacionados com a sua promoção. Nessa perspectiva, são abordadas a personalidade humana, concentrando-se nas tendências evolutivas, nas necessidades psicológicas inatas e nas condições contextuais que influenciam a motivação, ao funcionamento social e ao bem estar pessoal. No contexto da pesquisa educacional, a motivação intrínseca tem sido relacionada ao envolvimento dos alunos com as tarefas de aprendizagem, pela preferência por desafios, pelo esforço, uso de estratégias de aprendizagem, entre outros resultados positivos. Partindo da Teoria da Autodeterminação, este artigo tem como objetivos analisar os conceitos relativos à motivação intrínseca, postulados nessa teoria, e as implicações educacionais deste tema.

Palavras-chave: Motivação intrínseca; teoria da autodeterminação; estilo motivacional do professor.

Teacher's Motivational Style and Students' Intrinsic Motivation: The Self-determination Theory

Abstract

The Self-determination Theory has the purpose of understanding the intrinsic and extrinsic components of motivation and the factors that contribute for its promotion. In this perspective personality and human motivation are understood in terms of developmental tendencies, innate psychological needs and contextual variables which favour motivation and personal well-being. In the context of educational research, intrinsic motivation has been characterized by students' involvement in learning tasks due to their preference for challenges, persistence, effort, as well as by their use of learning strategies. With that, the objectives of this paper are not only present and analyze the concepts related to intrinsic motivation according to the Self-determination Theory, but also reflect upon the teacher's role and style in the promotion of students' intrinsic motivation. Educational implications are also discussed.

Keywords: Intrinsic motivation; self-determination theory; teacher's motivational style.

A escola representa para a sociedade ocidental uma fonte socializadora de grande impacto na vida das pessoas. Para alcançar seus objetivos é necessário, no entanto, que se promova entre os estudantes interesse genuíno e entusiasmo pela aprendizagem e desempenho escolar (Pajares & Schunk, 2001).

A motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade

seus desempenhos, podendo suas habilidades ou conhecimentos serem melhorados.

A motivação intrínseca é considerada o potencial positivo que representa o potencial positivo considerado por Deci e Ryan (1987). Entre outros, a base para o funcionamento psicológico e coesão social. A tendência natural para buscar

(Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Procurando compreender os determinantes motivacionais e descobrir contextos promotores das formas autodeterminadas de motivação, foi desenvolvida a Teoria da Autodeterminação. Assim sendo, são objetivos deste artigo introduzir e analisar os conceitos e os determinantes relacionados à motivação intrínseca, usando como referencial teórico a Teoria da Autodeterminação. Tem-se em vista refletir sobre o papel do professor na promoção da motivação intrínseca, bem como discutir as implicações educacionais deste tema que, embora apontado como relevante pela literatura internacional (Amabile, Hill, Hennessey & Tighe, 1994; Andersen, Chen & Carter, 2000; Cai, Reeve & Robinson, 2002; Guay, Boggiano & Vallerand, 2001; Pelletier, Sèguin-Levesque & Legault, 2002; Ryan & Deci 2000a, 2000b; entre outros), ainda é pouco difundido no Brasil.

Uma Introdução à Teoria da Autodeterminação

Segundo revisão realizada por Deci e Ryan (2000), nos anos 1970, principalmente nos Estados Unidos da América, ainda era evidente a influência das abordagens comportamentais na psicologia empírica. Influenciados pelas proposições de White (1975) a respeito do envolvimento das pessoas em atividades apenas pela busca de eficácia ou de competência, como também pelas idéias de deCharms (1984) sobre a propensão natural humana para ser agente causal das próprias ações, alguns pesquisadores iniciaram a exploração do conceito de motivação intrínseca. Em 1975, Deci (citado em Deci & Ryan, 2000) apresenta a organização dessas concepções teóricas no livro intitulado *Intrinsic Motivation* afirmando que, para serem intrinsecamente motivadas, as pessoas necessitariam se sentir competentes e autodeterminadas. Em sua argumentação, contrapôs as afirmações de Skinner (1998) acerca da ligação funcional entre comportamento e reforçamento, reiterando que os comportamentos intrinsecamente motivados seriam independentes de conseqüências operacionalmente separadas porque, nesse caso, a realização da atividade seria a própria

base a idéia de mudança na percepção do mundo (deCharms, 1984), isto é, as pessoas deixam de ver suas ações como internamente guiadas e passam a serem externamente comandadas.

Com o incremento de trabalhos empíricos sobre a compreensão do fenômeno e o amadurecimento atingido, Deci e colaboradores (Deci & Ryan, 1987; Connell & Deci, 1985) desenvolveram a Teoria da Autodeterminação, abordando a personalidade humana, focalizando as tendências e necessidades psicológicas inatas (consideradas essenciais para a motivação e integração da pessoa em condições contextuais favoráveis à realização de seu funcionamento social e ao bem-estar pessoal). Eles utilizaram, preferencialmente, metodologias qualitativas em suas investigações, incluindo a manipulação de variáveis contextuais e o subsequente exame de seus efeitos sobre os processamentos internos e os resultados comportamentais. Como resultados das pesquisas foram identificados, atualmente, diferentes tipos de motivação: a) a regulação intencional, a autodeterminação; b) a regulação externa, tendo cada um deles conseqüências para a aprendizagem, desempenho, experiência e bem-estar. Segundo avaliação de Andersen e colaboradores (2000), o modelo proposto pela Teoria da Autodeterminação revolucionou os estudos sobre motivação intrínseca nas duas últimas décadas.

A base inicial para a Teoria da Autodeterminação é a concepção do ser humano como organismo que busca para o crescimento, desenvolvimento interno e realização do *self* e para integração com as estruturas sociais. O empenho evolutivo estaria incluída a busca por atividades interessantes para alcançar os seguintes objetivos: a) desenvolver habilidades e exercitar capacidades; b) e obter vínculos sociais; e c) obter um senso de *self* por meio da integração das experiências pessoais e interpessoais. Nessa perspectiva, consideramos as formas autodeterminadas como essencialmente

definidas como os nutrientes necessários para um relacionamento efetivo e saudável destes com seu ambiente. Uma vez satisfeita, a necessidade psicológica promove sensação de bem-estar e de um efetivo funcionamento do organismo (Deci & Ryan, 1985, 1996, 2000; Deci & cols., 1991; Ryan & Deci, 2000a, 2000b).

Segundo Deci e Ryan (2000), o emprego do conceito de necessidades favorece a descoberta de universais motivacionais para as ações humanas que, por sua vez, representariam um substrato do qual poderiam ser extraídos e integrados fenômenos que, de um modo mais superficial, pareceriam sem vinculação. Além disso, o conhecimento das condições de satisfação das necessidades psicológicas básicas indicariam as características dos contextos facilitadores da motivação, desenvolvimento e desempenho.

Nesta perspectiva teórica, a atenção para as necessidades sócio-emocionais dos estudantes é essencial para a construção de um ambiente educacional potencialmente motivador, principalmente por parte de professores e administradores escolares. Assim, como um ponto de partida para essa tarefa, é preciso conhecer os conceitos e o que a pesquisa empírica tem descoberto sobre o tema.

A Teoria da Autodeterminação e as Necessidades de Autonomia, Competência e de Vínculo

Três necessidades psicológicas inatas, subjacentes à motivação intrínseca, são propostas pela Teoria da Autodeterminação: a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos. A satisfação das três é considerada essencial para um ótimo desenvolvimento e saúde psicológica. Em situações de aprendizagem escolar, as interações em sala de aula e na escola como um todo precisam ser fonte de satisfação dessas três necessidades psicológicas básicas para que a motivação intrínseca e as formas autodeterminadas de motivação extrínseca possam ocorrer. Nesse sentido, a figura do professor tem um papel essencial na promoção de um clima de sala de aula favorável

causação pessoal, destacou a autonomia como uma necessidade humana inata e a motivação intrínseca. Segundo essa perspectiva, as pessoas são naturalmente propensas a realizar ações que acreditam que o fazem por vontade própria, não por serem obrigadas ou por pressões externas sendo, nesse caso, denotando uma *locus* de causalidade interna.

O indivíduo “origem” tem foco na causa pessoal e atribui as mudanças pessoais às suas próprias ações. Em decorrência disso, apresenta comportamento intrínseco, alcança metas pessoais, demonstra seus sentimentos e realiza as ações necessárias para viabilizar o progresso, adequadamente seu progresso.

Em contrapartida, o *locus* de causalidade externa, em outro agente ou objeto, indica uma motivação pessoal, levando a pessoa a ser controlada, “marionete”, resultando em comportamento extrínseco, externamente guiado. O indivíduo acredita que as causas de seu comportamento são relacionadas a fatores externos, como a pressão de outras pessoas. Porém, quando o indivíduo guiado promove sentimentos de competência, implicando no afastamento de fatores negativos, acarretando o desenvolvimento pessoal, que possibilitariam uma melhor qualidade de vida no ambiente. Isto ocorre porque, quando há fatores externos a realizar algo, a pessoa é desviada da tarefa, prejudicando o desempenho. Desse modo, o conceito de autodeterminação, na Teoria da Autodeterminação, é vinculada à necessidade pessoal de organizar a experiência e integrá-los ao sentido do *self*.

Ryan e Deci (2000a, 2000b) afirmam que a necessidade de autonomia não tem recebido a devida atenção dos teóricos da área, mesmo estando presente em diversos estudos empíricos. E

individualismo ou desapego e, bem diferente dessas definições, a necessidade de autonomia proposta pela Teoria da Autodeterminação tem como elementos centrais a vontade e a auto-regulação integradora. Em suma, autonomia aqui significa auto-governo, auto-direção, autodeterminação.

Seria inconcebível imaginar, argumentam Deci e Ryan (2000), que houvesse alguma situação em nossa vida cotidiana na qual pudéssemos agir de modo totalmente independente das influências externas. O cerne da questão está no fato da pessoa contribuir com as forças que influenciam suas ações, ou seja, se ela permanece de modo passivo diante das demandas externas, um “marionete” na concepção de deCharms (1984) ou, ao contrário, as aceita, compreende-as por seu valor e utilidade, percebendo-as como fonte de informações que servem de apoio para as suas iniciativas.

A proposta de uma necessidade de competência como fator determinante da motivação intrínseca foi baseada nos trabalhos de White (1975) que utilizou o termo competência para definir a capacidade do organismo de interagir satisfatoriamente com o seu meio. No final da década de 1950, White publicou um artigo que se tornou clássico, destacando como força motivacional inata a necessidade do ser humano agir de modo eficaz em seu ambiente. Os estudos de White (1975) foram influenciados pelo descontentamento com as explicações provenientes da teoria do *drive* que, segundo revisão de Weiner (1990) e Graham e Weiner (1996), teria sido a abordagem teórica que mais influenciou os trabalhos experimentais durante as décadas de 1950 a 1970.

De acordo com a concepção de White (1975), em virtude das poucas aptidões inatas dos seres humanos para um nível eficiente de interações com o meio, faz-se necessário que aprendam e desenvolvam as capacidades exigidas. Vista desse modo, a competência teria um aspecto motivacional que orientaria o organismo a tentativas de domínio, não podendo ser atribuída a impulsos frente a necessidades específicas ou a instintos. Esta necessidade de relacionamento eficaz foi considerada intrínseca, isto é, a gratificação proporcionada seria inerente à própria interação. A experiência de dominar

desempenho competente. Desse modo, as circunstâncias que promovem a percepção de competência, denominadas informativas, são fontes da motivação intrínseca.

As necessidades psicológicas básicas de autonomia têm sido consideradas fontes de motivação intrínseca. No entanto, resultados apontam para uma terceira necessidade: a de estabelecer vínculos. No atual estágio de conhecimento da área, essa necessidade é considerada determinante da motivação intrínseca. As necessidades de competência e de autonomia, ao fato de que grande parte das atividades humanas motivadas são realizadas isoladamente, parecem funcionar como um “pano de fundo”, uma sensação que possibilita o desenvolvimento dessa tendência ao crescimento saudável.

Segundo Reeve e Sickenius (1994), já em 1950, já apontava que, para um desenvolvimento saudável, as pessoas necessitariam se sentir amadas e envolvidas interpessoal, compondo uma base segura para o ímpeto de exploração para os indivíduos ao longo da vida. Embora os estudos sobre este aspecto tenham desenvolvido principalmente focalizando pais e filhos pequenos, trabalhos envolvendo professores/alunos confirmam a relevância da competência em sala de aula um contexto de relacionamento professor demonstraria interesse e disposição para atender as necessidades e perspectivas dos alunos.

Conceitualmente, a necessidade de pertencimento tende a estabelecer vínculo emocionalmente ligado e envolvido com outras pessoas significativas. Baumeister e Leary (1995) afirmam que é uma necessidade universal, aplicável a uma ampla gama de situações, sendo fonte de influência sobre as emoções e cognições. Nessa perspectiva, os indivíduos seriam compelidos a estabelecer e manter uma quantidade mínima, relacionamentos interpersonais saudáveis.

professores aceitam de forma mais positiva os fracassos acadêmicos, são mais autônomos, mais envolvidos com a aprendizagem e se sentem melhor a respeito de si mesmos.

De acordo com a revisão de Baumeister e Leary (1995), os estudantes que se sentem aceitos em seus diferentes relacionamentos desenvolvem uma orientação positiva em relação à escola, aos trabalhos e atividades escolares e aos professores. Crianças consideradas rejeitadas pelos colegas percebem a escola de modo significativamente desfavorável, faltam muito às aulas e apresentam níveis de desempenho mais baixos, comparadas às outras crianças mais integradas. Enfatizam os autores que a rejeição é relacionada a várias modalidades de estresse emocional, incluindo a solidão, a violência e o suicídio. Além disso, os comportamentos agressivos dos alunos que se sentem rejeitados na escola são os recursos que eles têm para tentar estabelecer ou manter relações com os demais membros daquele grupo. Lamentavelmente, além de frustradas suas tentativas, os seus relacionamentos tornam-se ainda mais prejudicados.

Um aspecto particularmente importante, destacado por Osterman (2000), refere-se ao apoio oferecido pelos professores. Comparado ao apoio por parte da família e dos colegas, o oferecido pelo professor tem uma influência direta sobre o envolvimento dos alunos com a escola e com as atividades escolares. Segundo o autor, o papel do professor deveria ser cuidadosamente analisado, possibilitando uma compreensão mais adequada dos motivos comumente atribuídos à falta de motivação ou de atitudes impróprias dos estudantes em relação à escola. Geralmente, os problemas neste âmbito são associados a causas internas, particulares do aluno, ao seu ambiente familiar ou ao próprio grupo de colegas a que pertence.

A ligação entre as necessidades psicológicas básicas de pertencer ou estabelecer vínculos e de autonomia, como determinantes da motivação intrínseca pode, à primeira vista, parecer inconsistente. No entanto, Ryan e Stiller (1991) argumentam que ser autônomo não implica em ser desvinculado das outras pessoas, mas depende da percepção de ser agente e autodeterminado. Além disso, a autonomia

de satisfação ou frustração da parte dos estudantes. Tendo em vista o estilo motivacional do professor na sala de aula, a motivação intrínseca dos alunos, a seguir serão apresentados estudos que abordam e serão apresentados estudos que abordam uma melhor compreensão desses aspectos.

O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca do Aluno

A motivação intrínseca do professor não se refere apenas à sua motivação ou de instrução, mas pode ser influenciada pelas ações do professor. Embora a motivação intrínseca, crenças, conhecimentos, experiências e habilidades dos estudantes trazem para a escola, a motivação intrínseca do professor e da motivação, o contexto institucional e da sala de aula, torna-se fonte de influência para o envolvimento (Ames, 1992; Ames & Macgyvers, 2001; Guthrie & Ames, 1998).

De acordo com Reeve (1998), o estilo motivacional refere-se ao estilo de motivação do professor em determinadas situações de motivação. Algumas pessoas tendem a ser mais voltadas para o controle, ou seja, para controlar as interações, enquanto outras tenderiam mais a ser mais abertas a interações. A possibilidade de apresentar um fruto de um estilo interpessoal de motivação e características de personalidade. Estas habilidades, passíveis de serem utilizadas para tomar a perspectiva da outra pessoa, sentimentos, usar linguagem para transmitir informações importantes para a outra pessoa. O estilo motivacional do professor é, portanto, uma característica vinculada à motivação intrínseca, é vulnerável a fatores sócio-comportamentais, como o número de alunos em sala de aula, o nível do ensino no magistério, o gênero, a idade, a experiência na escola, as concepções ideológicas, a cultura, e a interação dos professores com os alunos.

oferecem oportunidade de escolhas e de *feedback* significativos, reconhecem e apoiam os interesses dos alunos, fortalecem sua auto-regulação autônoma e buscam alternativas para levá-los a valorizar a educação, em suma, tornam o ambiente de sala de aula principalmente informativo. Apoiar a autonomia dos alunos significa, nessa perspectiva, incentivá-los a fazer escolhas, a participar das tomadas de decisão sobre sua educação e levá-los a se identificar com as metas de aprendizagem estabelecidas em sala de aula. É importante destacar que, para fortalecer a percepção de autonomia, as opções de escolha oferecidas aos alunos devem ser referentes a aspectos importantes do contexto de aprendizagem, que uma vez escolhidas tornem-se reais, que todas as informações sobre as opções sejam explicitadas, objetivando uma escolha segura (Guthrie & Alao, 1997).

Em contrapartida, os professores que confiam em um estilo relativamente controlador estabelecem para seus alunos formas específicas de comportamentos, sentimentos ou de pensamentos, oferecendo incentivos extrínsecos e conseqüências para aqueles que se aproximam do padrão esperado. No ambiente de sala de aula o controle é a principal característica.

Não há dúvida de que o estilo motivacional do professor configura-se em uma importante fonte de influência para o desempenho, emoções e motivação dos alunos em relação à escola. Pesquisas têm demonstrado ser este um fator relativamente estável durante o ano letivo. Patrick, Anderman, Ryan, Edelin e Midgley (2001), em um estudo empregando metodologias qualitativas e quantitativas, descobriram que as normas, as interações e as práticas de ensino, apresentadas no início do ano letivo, não tiveram grandes modificações no decorrer do período, mas foram fonte de influência para as percepções dos alunos sobre as estruturas de meta presentes em sala de aula.

As estruturas de meta referem-se aos objetivos assinalados e aos padrões comportamentais valorizados em sala de aula, transmitidas aos alunos de modo implícito ou

Resultados de pesquisas, realizadas com alunos de ensino fundamental até o nível universitário, mostram que alunos de professores com estilo motivacional de autonomia demonstram maior percepção de autonomia acadêmica, maior compreensão do contexto de desempenho, perseveram na escola, apresentam maior criatividade para as atividades escolares, apresentam estados emocionais mais positivos, menos ansiosos, possuem maior domínio e são mais intrinsecamente motivados quando comparados a alunos de professores com estilo controlador (Cai & cols., 2002; Deci & Spiegel, Ryan, Koestner & Kauffman, 1988; Patrick & Barret, 1990; Guay & cols., 2001; Patrick, Hisley & Kempler, 2001; Peller, Skinner & Belmont, 1993; Vallerand, Fortin & Williams & Deci, 1996).

Em suma, o estilo motivacional do professor constitui uma importante fonte de influência para a orientação dos alunos e dos estudantes, refletindo no seu desempenho acadêmico. Isso, merece interesse e atenção por parte dos pesquisadores.

Considerações Finais

A literatura sobre a motivação no contexto educacional tem destacado os resultados positivos para o desempenho dos alunos decorrentes da motivação intrínseca. Para sua promoção, a Teoria da Autodeterminação, é essencial para a compreensão das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e vínculo. Nesse aspecto, o estilo motivacional do professor revela-se um importante constructo educacional que exerce no desenvolvimento motivacional dos alunos.

Como proposta recente, apesar de apoiada por uma série de inúmeros trabalhos empíricos, muito ainda precisa ser descoberto e aprofundado com base na Teoria da Autodeterminação. Especificamente no contexto educacional brasileira, um grande per-

necessidades psicológicas básicas dos estudantes. Esta não é uma tarefa de fácil realização, mas depende do esforço em se criar interações promotoras de autonomia e menos controladoras, por exemplo, dando oportunidades de escolha e tornando os alunos responsáveis pelas conseqüências de suas opções, compartilhando as tomadas de decisão, ouvindo e questionando os argumentos dos estudantes, entre outras estratégias. A necessidade de competência pode ser nutrida por meio da apresentação de desafios adequados para o nível de desenvolvimento dos alunos e com o retorno de informações sobre o seu desempenho. Finalmente, a criação da cultura de uma “comunidade escolar” na qual todos os alunos e professores sintam-se aceitos e emocionalmente vinculados representaria o chamado “pano de fundo”, ou seja, a segurança necessária para a ação de aprender.

Referências

- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A. & Tighe, E. M. (1994). The work preference inventory assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(5), 950-967.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Andersen, S. M., Chen, S. & Carter, C. (2000). Fundamental human needs: Making social cognition relevant. *Psychological Inquiry*, 11(4), 269-318.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Bzuneck, J. A. (2001). A motivação do aluno orientado a metas de realização. Em E. Boruchovith & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 58-77). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cai, Y., Reeve, J. & Robinson, D. T. (2002). Home schooling and teaching style: Comparing the motivating styles of home school and public school teachers. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 372-380.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (2000). Autonomy and self-regulation. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva.
- deCharms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. Em C. Ames & R. Ames (Orgs.), *Research on motivation in education, student motivation* (pp. 275-310). New York: Academic Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human*
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. (1991). The self-determination theory of education: The self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 325-346.
- Ferreira, A. B. H. (1986). *Novo dicionário da língua portuguesa*. Fronteira.
- Flink, C., Boggiano, A. K. & Barret, M. (1991). Undermining children's self-determination. *Personality and Social Psychology*, 59(5), 781-791.
- Givvin, K. B., Stipek, D. J., Salmon, J. M. & Givvin, K. B. (1991). The role of the beholder: Students' and teachers' perceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 17, 321-331.
- Graham, S. & Weiner, B. (1996). Theories of motivation. Em C. Berliner & R. C. Calfee (Orgs.), *Handbook of motivation* (pp. 84-104). New York: Simon & Schuster.
- Guay, F., Boggiano, A. K. & Vallerand, R. J. (1998). The role of motivation, and perceived competence in the self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(1), 1-10.
- Guimarães, S. É. R. (2001). A organização da motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Em J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação contemporânea* (pp. 78-95). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Guthrie, J. T. & Alao, S. (1997). Designing for self-determination in reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 101-110.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for self-determination. *Review of Educational Research*, 70(3), 301-320.
- Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school achievement. In P. D. P. (Ed.), *Handbook of self-concept and school achievement* (pp. 239-266). London: Ablex.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M. (1996). Teachers' communication of goal orientation. *The Elementary School Journal*, 102(1), 1-10.
- Patrick, H., Hisley, J. & Kempler, T. (2000). The effects of teacher enthusiasm on student achievement. *The Journal of Experimental Education*, 10(1), 1-10.
- Pelletier, L. G., Séguin-Levesque, C. & Levesque, C. (1994). The role of pressure from below as determinant of teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 1-10.
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as a teaching strategy: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23(1), 1-10.
- Reeve, J., Bolt, E. & Cai, Yi (1999). Autonomy support and student achievement: Teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 1-10.
- Reeve, J. & Sickenius, B. (1994). Development of three psychological needs underlying self-determination. *Educational & Psychological Measurement*, 54(1), 1-10.
- Ryan, R. M., Connell, J. P. & Deci, E. L. (1983). The effects of perceived competence on self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 381-390.

- Skinner, E. A & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Stipek, D. J. (1998). *Motivation to learn: From theory to practice*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616-622.
- White, W. R. (1975). Motivation reconsidered: The concept of competence. In P. H. Mussem, J. J. Conger & J. Kagan (Orgs.), *Basic issues in developmental psychology* (pp. 266-230). New York: Holt.
- Williams, G. C. & Deci, E. (1996). Internalization of biotechnology ethics by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779.

Sobre as autoras

Sueli Edi Ruffini Guimarães é Psicóloga, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. É Professora da Universidade Estadual de Londrina.

Evelyn Boruchovitch é Psicóloga, Ph.D. em Educação pela *University of Southern California/LA*. É Professora da Universidade Estadual de Campinas.