

Estilos motivacionais dos professores como práticas inclusivas

Teachers' motivational styles as inclusive practices

Estilos motivacionales de los profesores como prácticas inclusivas

Márcia Laranjeira

Centro de Investigação em Ciência Psicológica (CICPSI)
Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa
marcia.laranjeira@campus.ul.pt
<https://orcid.org/0000-0003-4510-8800>

Maria Odília Teixeira

Centro de Investigação em Ciência Psicológica (CICPSI)
Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa
moteixeira@psicologia.ulisboa.pt
<https://orcid.org/0000-0002-4766-1581>

Resumo

Os professores são um fator crítico na implementação das políticas educativas, nomeadamente na utilização de estratégias que respondam à diversidade de necessidades e motivações dos alunos em sala de aula. A literatura identifica quatro estilos motivacionais dos professores, dois motivadores (apoio à autonomia e estrutura) e dois desmotivadores (controlo e caos). A investigação tem demonstrado que as estratégias direcionadas para fomentar a autonomia e, simultaneamente, fornecer estrutura, têm efeitos positivos no envolvimento, sucesso e bem-estar dos alunos. O presente estudo teve como objetivo analisar os estilos motivacionais dos professores portugueses, numa amostra de 625 docentes (76% do género feminino) de escolas de diversas regiões do país, e que lecionam em diferentes ciclos de ensino. Foi usada a versão portuguesa do questionário Situations-in-School (SIS) e um inquérito de dados pessoais. Nos resultados, verificou-se que as estratégias motivadoras (estrutura e apoio à autonomia) são as mais utilizadas pelos professores portugueses, encontrando-se estes dois estilos altamente correlacionados ($r = .80$). Verificaram-se ainda diferenças significativas entre professores em função do género, tipo de escola, ciclo de ensino e método pedagógico. O conjunto dos dados fornece pistas para o desenvolvimento de intervenções que visem a promoção de práticas educativas mais inclusivas e motivadoras para a aprendizagem e desenvolvimento de diferentes competências, como expectável no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Palavras-chave: educação inclusiva; estilos motivacionais; professores.

Abstract

Teachers are a critical factor in the implementation of educational policies, particularly in the use of strategies that respond to the diversity of students' needs and motivations in the classroom. The literature identifies four motivational styles of teachers, two that are motivating (autonomy support and structure) and two demotivating (control and chaos). Research has shown that strategies aimed at fostering autonomy and, simultaneously, providing structure have positive effects on students' engagement, achievement, and well-being. This study aimed to analyze the motivational styles of Portuguese teachers in a sample of 625 teachers (76% female) from schools in various regions of the country, teaching in different educational levels. The Portuguese version of the Situations-in-School (SIS) questionnaire and a personal data questionnaire were used. In the results, it was found that the most commonly used motivational strategies by Portuguese teachers are structure and autonomy support, and these two styles are highly correlated ($r = .80$). Significant differences were also observed among teachers based on gender, type of school, educational level, and pedagogical method. The data provide clues for the development of interventions aimed at promoting more inclusive and motivational educational practices for learning and the development of different competencies, as expected in the Student's Profile by the End of Compulsory Schooling.

Keywords: inclusive education; motivational styles; teachers.

Resumen

Los profesores son un factor crítico en la implementación de las políticas educativas, especialmente en el uso de estrategias que respondan a la diversidad de necesidades y motivaciones de los estudiantes en el aula. La literatura identifica cuatro estilos motivacionales de los profesores, dos motivadores (apoyo a la autonomía y estructura) y dos desmotivadores (control y caos). La investigación ha demostrado que las estrategias dirigidas a fomentar la autonomía y, al mismo tiempo, proporcionar estructura, tienen efectos positivos en la participación, el éxito y el bienestar de los estudiantes. El presente estudio tuvo como objetivo analizar los estilos motivacionales de los profesores portugueses en una muestra de 625 docentes (76% de género femenino) de escuelas de diversas regiones del país y que enseñan en diferentes ciclos de enseñanza. Se utilizó la versión portuguesa del cuestionario Situations-in-School (SIS) y una encuesta de datos personales. En los resultados, se encontró que las estrategias motivadoras (estructura y apoyo a la autonomía) son las más utilizadas por los profesores portugueses, y estos dos estilos están altamente correlacionados ($r = .80$). También se observaron diferencias significativas entre los profesores según el género, el tipo de escuela, el ciclo de enseñanza y el método pedagógico. El conjunto de datos proporciona pistas para el desarrollo de intervenciones destinadas a promover prácticas educativas más inclusivas y motivadoras para el aprendizaje y el desarrollo de diferentes competencias, como se espera en el Perfil del Alumno al Finalizar la Educación Obligatoria.

Palabras clave: educación inclusiva; estilos motivacionales; profesores.

Introdução

A inclusão em contexto escolar tem sido a prioridade das políticas e reformas educativas internacionalmente. A filosofia inclusiva encontra a sua génese na Declaração Universal dos Di-

reitos Humanos (United Nations, 1948) e na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990), nas quais é firmado o direito de todos os indivíduos à equidade educativa. A educação inclusiva pressupõe que a escola deve responder à diversidade de características e necessidades dos alunos, garantindo-lhes a plena participação na vida escolar e o sucesso nas aprendizagens (UNESCO, 2009). Internacionalmente, o Índice para a Inclusão (Booth & Ainscow, 2002) é um guia para o desenvolvimento de escolas inclusivas, contendo 70 indicadores de desenvolvimento, organizados nos eixos políticas, práticas e culturas de inclusão, sendo as práticas focadas na ação dos professores em sala de aula. Este instrumento tornou-se referência internacional para a construção de escolas e comunidades inclusivas. A inclusão é apresentada como um conceito dinâmico, em desenvolvimento, a partir da ideia de processo, de investigação e de participação (Santos et al., 2014).

Em Portugal, o Decreto-Lei nº54/2018 é um marco na política atual de educação, sendo o conceito de educação inclusiva apresentado como a fonte da promoção do sucesso educativo e igualdade de oportunidades para todos os alunos. Educação inclusiva pressupõe a participação de todos nas atividades escolares, sentido de pertença à comunidade escolar e condições favoráveis do ambiente escolar. Em complementaridade, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) é um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, em que existe a necessidade de convergência e articulação das decisões de desenvolvimento curricular, que pressupõem desenvolver uma multiplicidade de competências cognitivas, a par com valores de liberdade, responsabilidade, valorização do trabalho, participação na sociedade, consciência de si próprio e inserção familiar e comunitária.

Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí considerarmos as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber. E a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças (Martins et al., 2017, p. 6).

A ideia-chave é o desenvolvimento holístico e integral do aluno na diversidade e não a uniformização. Estes princípios orientadores do sistema educativo português têm como alicerce as práticas do professor em sala de aula, na forma como atribui significado ao conhecimento, mas também no modo como encara e respeita as particularidades e singularidade de cada um dos alunos.

Embora a regulamentação da educação inclusiva em Portugal seja relativamente recente, assistimos desde os anos 60 ao aparecimento do Movimento Escola Moderna (MEM) em Portugal, cuja missão assenta na transformação do sistema educativo através de práticas pedagógicas e sociais de combate ao insucesso e exclusão dos alunos (Niza, 2012). Encontramos, nos escritos sobre educação de Sérgio Niza, assim como noutros movimentos de educação alternativos, muitos dos valores e ideais que estão atualmente espelhados nos documentos orientadores do sistema educativo, dos quais destacamos a aprendizagem cooperativa e centrada no aluno.

Apesar da popularidade destes movimentos de educação moderna ou alternativa, as práticas pedagógicas assentes na transmissão dos conhecimentos que caracterizam o ensino tradicional ainda são as mais frequentemente utilizadas pelos professores (Charlot, 2013). Estas práticas são consideradas pouco atrativas para os estudantes, pois negligenciam a diversidade e pressupõem um papel de autoridade e supremacia do professor, que colide com a visão do aluno como um agente autónomo e autorregulado no seu processo de aprendizagem (Mizukami, 1986).

Estilos motivacionais no âmbito da educação inclusiva

O Decreto-lei nº54/2018 consagra o compromisso do sistema educativo português com a Educação Inclusiva. As escolas, e particularmente os professores, são responsáveis por reconhecer e acolher a diversidade existente entre os alunos. Com esse fim, é imprescindível adequar os processos de ensino às características e necessidades de cada um, com a finalidade última de garantir a aprendizagem e a plena participação na vida escolar.

Como apoio à operacionalização do decreto-lei, foi elaborado um manual de apoio à prática (Pereira et al., 2018). Neste âmbito, são estabelecidas as opções metodológicas da Abordagem Multinível e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que devem guiar a implementação das políticas inclusivas ao nível da comunidade, da escola e da sala de aula. Especificamente, o DUA consiste numa abordagem curricular, elaborada a partir das orientações do Universal Design for Learning (CAST, 2011). Esta ferramenta propõe um conjunto de práticas pedagógicas que os professores deverão utilizar de forma intencional, flexível e proativa, com o propósito de responder à diversidade de alunos em sala de aula.

As práticas pedagógicas sustentadas no DUA oferecem oportunidades e alternativas acessíveis para todos os alunos em termos de métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação, sem alterar o nível de desafio e mantendo elevadas expectativas de aprendizagem. Pretende-se, assim, identificar e remover as barreiras à aprendizagem e participação e maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos (Pereira et al., 2018, p. 22).

O conjunto das práticas pedagógicas sugeridas pelo DUA assenta em três princípios orientadores: (1) proporcionar múltiplos meios de envolvimento (o “porquê” da aprendizagem); (2) proporcionar múltiplos meios de representação (o “quê” da aprendizagem); (3) proporcionar múltiplos meios de ação e expressão (o “como” da aprendizagem”) (CAST, 2011; Pereira et al., 2018). Enquanto o segundo e o terceiro princípios visam oferecer diferentes opções para que os alunos possam aceder, processar e expressar o que aprenderam, o primeiro centra-se nas condições facilitadoras do envolvimento na aprendizagem.

Affect represents a crucial element to learning, and learners differ markedly in the ways in which they can be engaged or motivated to learn. There are a variety of sources that can influence individual variation in affect including neurology, culture, personal relevance, subjectivity, and background

knowledge (...) In reality, there is not one means of engagement that will be optimal for all learners in all contexts; providing multiple options for engagement is essential (CAST, 2011, p. 5).

Este princípio implica o reconhecimento de que os alunos diferem nos seus interesses e na forma como podem ser envolvidos e motivados, cabendo ao professor a organização dos processos educativos de forma a integrar múltiplas estratégias para envolver e motivar os alunos. Deste modo, assume-se explicitamente o papel do professor como um organizador de experiências de aprendizagem ativas, significativas e enriquecedoras.

Considerando este enquadramento legislativo, e reconhecendo o papel crítico do professor, a Teoria da Autodeterminação (TAD; Deci & Ryan, 2000) fornece um quadro conceptual e empírico que sustenta as linhas orientadoras do DUA, mais concretamente do primeiro princípio orientador. Uma das microteorias da TAD estabelece a autonomia, a competência e o vínculo como as três necessidades psicológicas inerentes à natureza humana.

A satisfação ou frustração das necessidades está dependente do grau em que os contextos sociais as atendem ou negligenciam, o que terá efeitos no desenvolvimento, motivação e bem-estar dos indivíduos (Deci & Ryan, 2000). Partindo desta premissa, Reeve, Deci e Ryan (2004) propõem um modelo dialético para a explicação do funcionamento dos alunos em sala de aula. De acordo com os autores, os alunos apresentam um conjunto de recursos internos (necessidades, interesses, competências) que dirigem a sua interação com o contexto escolar. Por sua vez, de um modo dinâmico e interativo, a sala de aula irá atender aos recursos internos dos alunos, determinando a sua curiosidade, proatividade e envolvimento na aprendizagem (Reeve, 2006). Entre as condições de sala de aula que afetam os processos motivacionais dos alunos, destaca-se o estilo motivacional adotado pelo professor, definido como o conjunto de comportamentos e estratégias que o professor aplica com a intencionalidade de motivar os alunos (Reeve, 2016).

A literatura identifica quatro estilos motivacionais, inicialmente conceptualizados como polos bipolares, organizados em duas tipologias: apoio à autonomia vs. controlo e estrutura vs. caos. Contudo, a investigação tem vindo a demonstrar que um nível elevado de um determinado estilo não implica necessariamente um nível baixo do estilo oposto (Haerens et al., 2015), o que significa que as práticas dos professores são frequentemente mistas. Partindo deste pressuposto, Aelterman e colaboradores (2019) propõem um modelo circunflexo, no qual os estilos são entendidos como dimensões independentes, que diferem no seu grau de diretividade e na medida em que satisfazem ou frustram as necessidades psicológicas dos alunos.

O estilo de apoio à autonomia é caracterizado por comportamentos como ser paciente, escutar atentamente a perspetiva dos alunos, incorporar os interesses dos alunos nas atividades de aprendizagem, proporcionar oportunidades de trabalho autónomo e colaborativo, explicar a importância e utilidade das aprendizagens, encorajar os alunos a expressarem as suas emoções e fornecer feedback informativo e positivo (Reeve & Cheon, 2021). Por outro lado, o controlo caracteriza-se por pressionar os alunos a pensar, sentir e comportar-se de uma determinada forma, através da aplicação de contingências externas (recompensas e punições) e da adoção de uma linguagem e postura autoritárias (Reeve, 2009).

O estilo de estrutura é definido por estratégias como comunicar expectativas de forma clara, adequar o nível de dificuldade das tarefas às características de cada aluno, fornecer feedback construtivo e apoiar a realização das tarefas, explicitando os passos a realizar (Jang et al., 2010). Por sua vez, o caos representa a ausência destes aspetos, sendo caracterizado pela indefinição, incoerência e ausência de suporte (Vansteenkiste et al., 2012).

Considerando a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), os estilos de apoio à autonomia e estrutura são considerados motivadores, uma vez que satisfazem as necessidades psicológicas de autonomia, competência e vínculo dos alunos, contrariamente aos outros dois estilos (controlo e caos), que são considerados desmotivadores. O apoio à autonomia e a estrutura tendem a estar fortemente correlacionados (Aelterman et al., 2019) e a sua conjugação tem demonstrado benefícios ao nível do envolvimento, aprendizagem, emoções positivas e comportamento pró-social dos alunos (e.g., Hospel & Galand, 2016). Por outro lado, a adoção de um estilo controlador ameaça a satisfação das necessidades e está associada a um conjunto de efeitos educacionais negativos, como sentimentos de raiva e ansiedade, baixo esforço e persistência (Assor et al., 2005), níveis mais baixos de envolvimento (Soenens et al., 2012) e comportamento disruptivo (De Meyer et al., 2016). O estilo caótico é igualmente conceptualizado como uma ameaça às necessidades psicológicas, embora os seus efeitos em sala de aula sejam ainda pouco estudados.

Pertinência da investigação

Atendendo aos efeitos educacionais dos estilos motivacionais e à sua pertinência para a implementação da missão inclusiva nas escolas, torna-se relevante analisar a forma como os professores, com diferentes características e a lecionar em contextos educativos diferenciados, recorrem a estas estratégias. Esta caracterização poderá suportar o delineamento de intervenções formativas, dirigidas aos professores, com o propósito de tornar as salas de aulas mais inclusivas, ao promover a utilização de estratégias potenciadoras do envolvimento e motivação dos alunos, bem como dos professores, na aprendizagem.

Objetivos do estudo

A presente investigação tem como principal objetivo analisar os estilos motivacionais dos professores portugueses, a partir de um instrumento desenvolvido por Aelterman e colaboradores (2019). Com vista à caracterização dos estilos, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar em que medida os professores portugueses utilizam estilos motivadores (apoio à autonomia e estrutura) e desmotivadores (controlo e caos).
2. Analisar as associações existentes entre os estilos motivadores (apoio à autonomia e estrutura) e desmotivadores (controlo e caos).

3. Verificar a existência de diferenças nos estilos motivacionais de acordo com o género, o tipo de escola (Pública vs. Privada), o(s) ciclo(s) de ensino em que os professores lecionam (1º, 2º, 3º ciclos e Secundário) e o método pedagógico utilizado (Tradicional vs. Moderno ou Alternativo).

Método

Participantes

Participaram na investigação 625 docentes (76% do género feminino) de diferentes regiões geográficas de Portugal Continental, com idades compreendidas entre os 24 e os 68 anos ($M = 51.45$, $DP = 7.84$) e tempos de serviço entre os 0 e os 45 anos ($M = 25.50$, $DP = 9.98$). A maioria dos participantes lecionava em escolas da rede pública (93%), situadas em zonas urbanas (73%). Cerca de 74% dos professores lecionava no ensino regular, 8% no ensino profissional, 12% simultaneamente no ensino regular e profissional, 3% no ensino artístico-especializado e 3% eram professores de educação especial. Os participantes lecionavam no 1.º (15%), 2.º (15%) e 3.º (21%) ciclos do ensino básico, no ensino secundário (24%), e cerca de 25% lecionava em dois ou mais ciclos de ensino em simultâneo. No que diz respeito aos métodos de ensino, 73% dos professores considerou que as suas práticas estão alinhadas com o ensino tradicional e 27% com o ensino moderno ou alternativo.

Instrumentos

Para avaliar os estilos motivacionais dos professores, procedeu-se à adaptação portuguesa do questionário Situations-in-School (SIS) (Aelterman et al., 2019), cuja designação na versão portuguesa é Questionário de Situações na Escola (QSE). Este instrumento é constituído por 15 vinhetas, nas quais são apresentadas situações hipotéticas, relacionadas com a aprendizagem ou com a gestão do comportamento. Para cada vinheta são apresentadas quatro possíveis estratégias para lidar com a situação, com correspondência aos quatro estilos motivacionais: apoio à autonomia, controlo, estrutura e caos. Um exemplo de situação do QSE é: “Quando faço uma pergunta desafiante, mas acessível, para envolver os alunos e, tal como na aula anterior, eles permanecem em silêncio, decido...”. Para esta situação, as estratégias apresentadas são: a) Nomear um aluno e obrigá-lo a responder (Controlo); b) Clarificar e reformular a questão para que os alunos possam responder (Estrutura); c) Pedir aos alunos para discutirem a questão com o colega do lado e, de seguida, partilharem a resposta com a turma (Apoio à autonomia); d) Suspirar... dar a resposta e seguir em frente (Caos). Os professores devem indicar em que medida cada estratégia apresentada reflete a forma como habitualmente atuam, numa escala de 1 (*Não descreve minimamente o que faço*) a 7 (*Descreve extremamente bem o que faço*). No presente estudo, os coeficientes de consistência interna (α) variaram entre .86 e .90.

Para além do QSE, os professores responderam ainda a um inquérito de dados sociodemográficos e profissionais, construído no âmbito da investigação.

Procedimentos

No âmbito da adaptação do instrumento que avalia os estilos motivacionais dos professores, recorreu-se ao método conceptual de tradução. A versão original do QSE foi traduzida para Português por três investigadores, de forma independente, sendo as três traduções posteriormente confrontadas para a elaboração da versão final. Com vista a assegurar a equivalência linguística e cultural das versões portuguesa e original, estas foram comparadas por uma professora de Inglês do Ensino Básico que, para além da proficiência linguística, possuía também experiência de ensino para avaliar a adequação do conteúdo das vinhetas.

O estudo foi aprovado em outubro de 2021 pela Comissão de Ética e Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Previamente à recolha de dados, foi conduzido um estudo-piloto com sete professores e psicólogos escolares, com o objetivo de avaliar a adequabilidade e compreensão dos itens e estimar o tempo de preenchimento.

A recolha dos dados foi realizada online, através da plataforma Qualtrics, e decorreu entre os meses de janeiro e março de 2022. Os professores foram convidados a participar no estudo por intermédio das direções escolares, às quais foi enviado um pedido de colaboração por mail, solicitando o encaminhamento do link do estudo aos docentes. Ao aceder ao link, os professores eram informados sobre os objetivos do estudo, a natureza voluntária da participação e o anonimato e confidencialidade dos dados. O tempo de preenchimento rondou os 15 minutos.

O software utilizado para a análise estatística dos dados foi o *IBM SPSS Statistics*. No presente estudo, foram realizadas análises descritivas e inferenciais.

Resultados

Estatísticas descritivas da escala

Na análise descritiva dos resultados nas subescalas, verificou-se que os estilos motivadores (estrutura e apoio à autonomia) apresentaram valores médios mais elevados do que os estilos desmotivadores (controlo e caos). Tendo como referência o valor central da escala de resposta (4), as estratégias que envolvem fornecer estrutura e apoiar à autonomia tendem a ser frequentemente utilizadas, as estratégias de controlo moderadamente utilizadas e as estratégias que representam o estilo caótico pouco utilizadas pelos professores.

Os valores mínimos e máximos demonstram que as subescalas são sensíveis às diferenças interindividuais. De acordo com Byrne (2010), todas as subescalas apresentaram valores aceitáveis de assimetria e curtose.

No que diz respeito às associações entre os estilos, verificou-se que os estilos motivadores (apoio à autonomia e estrutura) se encontram fortemente correlacionados ($r = .80$, $p < .001$).

Na mesma direção, os estilos desmotivadores (controlo e caos) encontram-se moderadamente associados ($r = .55, p < .001$).

Tabela 1. Estatísticas descritivas e correlações entre as subescalas

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>As</i>	<i>Cu</i>	1	2	3	4
1. Autonomia	1.40	7.00	5.29	.89	-.49	.32	1.00			
2. Controlo	1.00	6.80	3.30	1.10	.31	-.30	.02	1.00		
3. Estrutura	1.33	7.00	5.64	.81	-.79	1.29	.80***	.11**	1.00	
4. Caos	1.00	6.47	2.29	.86	1.12	2.09	-.02	.54***	-.15***	1.00

Nota. ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Diferenças entre grupos

Género

Nos resultados do teste t às diferenças entre médias, os professores do género masculino apresentaram médias significativamente mais elevadas nas subescalas controlo ($t^{(623)} = 3.05, p = .002, d = 0.29$) e caos ($t^{(208.25)} = 3.07, p = .002, d = .33$) do que as suas colegas mulheres. A dimensão dos efeitos é moderada. Não se verificaram diferenças significativas entre homens e mulheres nas subescalas de apoio à autonomia e estrutura.

Tipo de escola

Para a comparação entre os professores de escolas públicas e privadas foi utilizada uma subamostra aleatória de participantes, de modo a garantir a equivalência no número de casos entre os dois grupos. Esta subamostra é constituída por 84 participantes (52% do ensino público). Nos resultados do teste t verificou-se que os professores do ensino público apresentaram um valor médio significativamente mais elevado na subescala caos ($t^{(82)} = 2.71, p = .008, d = .59$), comparativamente com os professores do ensino particular. A dimensão do efeito é moderada. Não se registaram diferenças nas restantes subescalas.

Ciclos de ensino

Através da análise *One-way Anova*, verificou-se que os professores que lecionam em diferentes ciclos de ensino diferiram significativamente nas subescalas de apoio à autonomia ($F^{(7, 614)} = 3.65, p < .001$) e estrutura ($F^{(7, 614)} = 2.48, p = .016$). Na subescala de apoio à autonomia, os professores do 1.º ciclo apresentaram uma média mais elevada do que os restantes grupos. Contudo, através do teste de comparação múltipla à posteriori (*Tukey*) verificou-se que as diferenças

apenas são significativas na comparação com os professores do 2.º ciclo ($p = .019$), do 3.º ciclo ($p < .001$). Na subescala de estrutura, destacam-se novamente os professores do 1.º ciclo com as médias mais elevadas. As diferenças são significativas na comparação com os professores do 3.º ciclo ($p = .012$).

Método pedagógico. Comparando os professores que utilizam diferentes métodos pedagógicos, verificou-se que os professores que adotam métodos de ensino modernos ou alternativos apresentam valores significativamente superiores nas subescalas apoio à autonomia ($t^{(617)} = -4.68, p < .001, d = -.42$) e estrutura ($t^{(617)} = -3.58, p < .001, d = -.32$), e inferiores na subescala de controlo ($t^{(617)} = 4.81, p < .001, d = .44$), comparativamente com os professores do ensino tradicional. Todos os efeitos são de magnitude moderada. Não se registaram diferenças significativas na subescala caos.

Tabela 2. Médias e desvios-padrão das subescalas nos grupos

	Autonomia	Controlo	Estrutura	Caos
Género				
Masculino	5.18 (.88)	3.54 (1.17)	5.55 (.81)	2.51 (1.02)
Feminino	5.33 (.89)	3.23 (1.06)	5.67 (.81)	2.23 (.80)
Tipo de escola				
Pública	5.42 (.82)	3.24 (1.06)	5.71 (.70)	2.30 (.76)
Particular	5.47 (.71)	3.03 (1.13)	5.89 (.65)	1.89 (.61)
Ciclo de ensino				
1º ciclo	5.65 (.72)	3.24 (1.26)	5.91 (.62)	2.31 (.94)
2º ciclo	5.22 (.91)	3.40 (1.01)	5.65 (.78)	2.27 (.86)
3º ciclo	5.13 (.93)	3.32 (1.03)	5.54 (.88)	2.17 (.78)
Secundário	5.31 (.88)	3.28 (1.10)	5.65 (.78)	2.28 (.80)
Método pedagógico				
Tradicional	5.19 (.88)	3.43 (1.04)	5.57 (.81)	2.32 (0.83)
Moderno	5.56 (.86)	2.96 (1.16)	5.82 (.78)	2.21 (.94)

Discussão

Assente num paradigma de inclusão, no qual o envolvimento e a motivação são perspetivados como elementos indispensáveis à aprendizagem e ao sucesso, o presente estudo teve como objetivo analisar os estilos motivacionais dos professores, numa amostra portuguesa. Para o efeito, pretendeu-se identificar o tipo de estratégias motivacionais mais e menos utilizadas, analisar as associações existentes entre os estilos e verificar o contributo de variáveis pessoais e profissionais na explicação dos estilos adotados.

Os resultados apontam para a prevalência da utilização de estratégias motivadoras, comparativamente com as desmotivadoras, o que indicia um panorama global positivo relativamente aos estilos motivacionais dos professores portugueses. A estratégias que fornecem estrutura são

as mais utilizadas, seguidas das estratégias de apoio à autonomia. Este dado é convergente com os resultados obtidos em amostras de outros países (Aelterman et al., 2019; Buzzai et al., 2023; Moè et al., 2022), o que aponta para uma consistência cultural na forma como os professores motivam os alunos.

Apesar do predomínio de estratégias motivadoras, os resultados demonstram que os docentes recorrem moderadamente a estratégias de controlo. Este dado deverá ser motivo de reflexão, uma vez que a literatura indica que este padrão educacional tem efeitos académicos e emocionais adversos (e.g., Soenens et al., 2012). Contudo, em algumas culturas mais tradicionais, como é o caso português, o ensino controlador pode ser percebido como um sinal da competência do professor (Reeve, 2009). Deste modo, é possível que, mesmo os professores que utilizam frequentemente estratégias de apoio à autonomia, por vezes se sintam socialmente pressionados a aplicar algumas estratégias controladoras.

Através da análise de correlações, foi possível verificar que os professores que apoiam a autonomia, tendem simultaneamente a organizar o ambiente educativo de forma mais estruturada. Esta combinação entre os estilos motivadores é desejável, uma vez que os efeitos no envolvimento dos alunos são superiores (e.g., Hospel & Galand, 2016). Por outro lado, os professores que aplicam mais estratégias controladoras são também mais inconsistentes nas suas práticas. Esta associação entre o controlo e o caos é justificada pela negligência às necessidades psicológicas dos alunos que caracteriza ambos os estilos (Aelterman et al., 2019).

No que diz respeito às diferenças entre grupos, parece existir um efeito dos papéis de género na forma como os homens tendem a utilizar estratégias autoritárias e de indefinição em sala de aula. A masculinidade está associada a características de dominância (e.g., autoritarismo), e a traços de personalidade como a desorganização (Oliveira et al., 2016). A correspondência dos comportamentos com estes estereótipos de género poderá explicar os resultados superiores dos professores do género masculino nas subescalas de caos e controlo. Tratando-se de dois estilos com efeitos desmotivadores nos alunos, este dado poderá remeter para a necessidade da inclusão da variável 'género' na formação e nas intervenções dirigidas aos professores.

Na diferença entre tipo de escola, os professores de escolas públicas apresentaram resultados mais elevados na subescala caos do que os professores de escolas particulares. Num inquérito realizado em 2016, os professores de escolas públicas demonstraram-se também menos motivados para lecionar do que os professores de escolas particulares (Azevedo et al., 2016). As diferenças nas práticas e motivações dos professores poderão ser reflexo da forte insatisfação política e social atualmente vivida na carreira docente pública em Portugal (FENPROF, 2023). Os professores portugueses apresentam o maior índice de stress profissional da Europa, sendo as condições de trabalho um dos principais fatores de descontentamento (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2021). Deste modo, a precariedade das condições laborais, associada ao elevado nível de stress reportado pelos professores, poderá estar a contribuir para uma maior incoerência nas suas práticas.

As características do ciclo de ensino em que os professores lecionam parecem influenciar o grau em que são capazes de favorecer a autonomia dos alunos e estruturar o ambiente de aprendizagem. Os resultados demonstram que os professores do 1.º ciclo fornecem maior apoio à autonomia

e suporte aos alunos do que os professores dos restantes ciclos de ensino. Este dado pode ser interpretado no âmbito do regime de monodocência que caracteriza o 1.º ciclo, que poderá facilitar as condições para promover uma aprendizagem mais ativa e fornecer um suporte mais individualizado. Por outro lado, é possível que as características do sistema educativo constituam uma barreira à utilização de práticas motivadoras, a partir do 2.º ciclo. Arriscaríamos profetizar que os professores, a partir do 2.º ciclo, estão mais pressionados com o cumprimento do currículo e com os resultados a obter, resultando numa menor disponibilidade para encontrar estratégias que motivem os alunos.

Embora os documentos orientadores da educação em Portugal, nomeadamente o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade (Martins et al., 2017), contenham uma visão agenciadora dos estudantes, a maioria dos professores desta amostra identificou as suas práticas como compatíveis com os pressupostos do ensino tradicional, caracterizado pela receção passiva do conhecimento por parte dos alunos. Noutro estudo, uma elevada percentagem de docentes referiu falta de tempo e condições para refletir sobre as suas práticas (Azevedo et al., 2016), o que poderá explicar esta divergência entre as diretrizes nacionais e os métodos pedagógicos privilegiados pelos professores. Nesta investigação, como expectável, os professores do ensino moderno ou alternativo obtiveram resultados mais favoráveis, fornecendo maior autonomia e estrutura e implementando menos estratégias controladoras. De facto, movimentos como o MEM assentam em práticas educativas que privilegiam a cooperação e a participação ativa, incrustadas num clima de interajuda, livre expressão e autodeterminação, fatores que favorecem a motivação dos alunos e dos professores (Serralha, 2009).

O presente estudo apresenta algumas limitações, das quais se destacam a natureza não-probabilística da amostra e os vieses inerentes à utilização de medidas de autorrelato. Embora a amostra seja heterogénea, os resultados obtidos não podem ser generalizados. Quanto ao instrumento utilizado, o formato de vinhetas permite que os professores comparem as diferentes estratégias e, possivelmente, tenham considerações sobre as mais desejáveis socialmente, o que poderá ter influenciado as suas respostas.

Estudos futuros poderão utilizar a versão portuguesa do questionário para analisar os preditores e efeitos dos estilos motivacionais nos alunos. Para além dos indicadores de natureza sociodemográfica e profissional analisados no presente estudo, poderá ser pertinente analisar o efeito de variáveis psicológicas (e.g., atitudes face à inclusão, motivação, satisfação profissional, autoeficácia, bem-estar) nas práticas que os professores utilizam. Por outro lado, verificar os efeitos dos estilos motivadores em variáveis associadas à aprendizagem, envolvimento, sucesso e bem-estar contribuirá para demonstrar a pertinência do tema na inclusão de todos os alunos.

O conjunto dos dados tem implicações para o trabalho dos professores, psicólogos escolares, direções e decisores políticos. Fornece ainda pistas para o desenvolvimento de planos de formação dos docentes, com o objetivo de promover práticas educativas mais inclusivas e motivadoras, que visem proporcionar aos alunos envolvimento e sucesso na aprendizagem. Internacionalmente, existem vários exemplos de intervenções que se têm demonstrado eficazes em melhorar as práticas motivacionais dos professores e, conseqüentemente, o envolvimento dos alunos (e.g., Reeve & Cheon, 2021). Estas intervenções poderão ser adaptadas ao contexto nacional, incluindo também a reflexão sobre aspetos que têm um efeito direto ou indireto nas práticas educativas, como estereótipos, conceções de ensino, exigências da profissão e bem-estar.

Contribuições dos autores

Conceptualização: Márcia Laranjeira e Maria Odília Teixeira; Metodologia: Márcia Laranjeira e Maria Odília Teixeira; Software: N/A (não aplicável); Validação: Maria Odília Teixeira; Análise formal: Márcia Laranjeira; Investigação: Márcia Laranjeira; Recursos: Márcia Laranjeira e Maria Odília Teixeira; Curadoria de dados: Márcia Laranjeira; Escrita - Esboço original: Márcia Laranjeira; Escrita - Revisão & Edição: Márcia Laranjeira e Maria Odília Teixeira; Visualização: Márcia Laranjeira e Maria Odília Teixeira; Supervisão: Maria Odília Teixeira; Gestão do projeto: Márcia Laranjeira e Maria Odília Teixeira; Captação de financiamento: Márcia Laranjeira.

Agradecimentos

Agradecemos à doutoranda Ana Beatriz Pinto e à professora Marisa Sapina pelas suas contribuições no processo de tradução do instrumento.

Financiamento

Esta investigação foi financiada total ou parcialmente pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. (FCT, ID do Financiador = 50110000187), sob o Financiamento 2020.06562.BD. Para efeitos de Acesso Aberto, o autor aplicou a qualquer versão do manuscrito aceite (AAM) resultante desta submissão uma licença Creative Commons CC-BY.

Referências

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 497-521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction, 15*, 397-413. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.008>
- Azevedo, J. (Coord), Veiga J., & Ribeiro, D. (2016). *As preocupações e motivações dos professores: apresentação dos resultados de um inquérito*. Fundação Manuel Leão, Centro de Estudos Sociais.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://index-for-inclusion.org/en/>
- Buzzai, C., Passanisi, A., Aznar, M. A., & Pace, U. (2023). The antecedents of teaching styles in multicultural classroom: Teachers' self-efficacy for inclusive practices and attitudes towards multicultural education. *European Journal of Special Needs Education, 38*(3), 378-393. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2107679>

- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with Amos: Basic Concepts, Applications, and Programming* (2nd ed.). Routledge.
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. Cortez.
- De Meyer, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van Petegem, S., & Haerens, L. (2016). Do students with different motives for physical education respond differently to autonomy-supportive and controlling teaching?. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 72-82. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.06.001>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho. (2018). Diário da República, 1.ª série - N.º 129. Ministério da Educação. Lisboa.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teachers-europe-careers-development-and-well-being>
- FENPROF. (2023, março). *Milhares de professores e educadores nas manifestações de Lisboa e Porto reafirmam: "Não paramos!"*. <https://www.fenprof.pt/milhares-de-professores-e-educadores-nas-manifestacoes-de-lisboa-e-porto-reafirmam-nao-paramos>
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26-36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
- Hospel, V., & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.001>
- Martins, G. d'O., Gomes, C. A. S., Brocado, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE). https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mizukami, M. G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. EPU.
- Moè, A., Consiglio, P., & Katz, I. (2022). Exploring the circumplex model of motivating and demotivating teaching styles: The role of teacher need satisfaction and need frustration. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103823. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103823>
- Niza, S. (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*. Tinta da China Edições.
- Oliveira, C. S., Villas Boas, S., & Las Heras, S. (2016). Estereótipos de género e sexismo em docentes do ensino superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(19), 22-41. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722016000200022&lng=es&tlng=pt
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação*

- Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236. <https://doi.org/10.1086/501484>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. In W. Liu, J. Wang & R. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners* (pp. 129-152). Springer.
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding the sociocultural influences on student motivation. In D. McInerney, & S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning: Big theories revisited* (Vol. 4, pp. 31–59). Information Age Press.
- Santos, M. P. D., Nascimento, A. G. D., Motta, E. D. R., & Carneiro, L. A. B. (2014). O Index para a inclusão como instrumento de pesquisa: uma análise crítica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(4), 485-495. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000400002>
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da escola moderna. *Escola Moderna*, 35(5), 5-50. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108-120. <https://doi.org/10.1037/a0025742>
- UNESCO. (1990). *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs adopted by the World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*. <https://unes-doc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. <https://www.un.org/sites/un2.un.org/%20files/udhr.pdf>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., ... & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431-439. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002>