



Ciências Humanas: Características Práticas, Teóricas e Subjetivas

**Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Thamires Nayara Sousa de Vasconcelos
(Organizadores)**

Atena
Editora
Ano 2019



Ciências Humanas: Características Práticas, Teóricas e Subjetivas

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Thamires Nayara Sousa de Vasconcelos
(Organizadores)

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobom – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof^a Dr^a Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof^a Dr^a Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
C569	<p>Ciências humanas [recurso eletrônico] : características práticas, teóricas e subjetivas / Organizadores Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos, Thamires Nayara Sousa de Vasconcelos. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Ciências humanas: características práticas, teóricas e subjetivas; v. 1)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-884-7 DOI 10.22533/at.ed.847192312</p> <p>1. Ciências humanas – Pesquisa – Brasil. I. Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa de. II. Thamires Nayara Sousa de. III. Série. CDD 301</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Ciências Humanas: características práticas, teóricas e subjetivas – Vol. I, coletânea de vinte e oito capítulos que une pesquisadores de diversas instituições, corresponde a obra que discute temáticas que circundam a grande área das Humanidades.

As colaborações aqui congregadas abordam contribuições que dialogam com a vasta área das Humanidades. Assim, sendo, optamos por promover um recorte primeiro a partir de dois grandes eixos: o primeiro é a educação, o segundo é o exercício das práticas religiosas e sua interação sagrado e profano.

Realizada essa observação, propomos aos leitores um exercício de diálogo com os capítulos que compõem a presente obra. Temos, inicialmente, a abordagem sobre a educação na realidade mexicana. De imediato, e sequenciado, a legislação pátria para o tema da educação é recordada, bem como as políticas públicas oportunas. Em movimento sequenciado, há textos que versam sobre administração escolar, metodologias da aprendizagem, processo educativo, aprendizagem por meio de jogos didáticos, práxis docente, desenvolvimento infantil, educação ambiental, educação infantil, a inclusão de crianças indígenas em ambiente escolar não indígena, livro didático, sequência didática, formação humana, saúde e formação acadêmica, formação docente na realidade de sujeitos surdos, estágio supervisionado e o papel da monitoria.

Alcançando o segundo momento, temos a busca pelo diálogo inter-religioso, a devoção e a realidade vivenciada em São Gonçalo do Amarante, além da festa e religiosidade em Maringá.

Tenham proveitosas leituras!

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

Thamires Nayara Sousa de Vasconcelos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
LA OTRA EDUCACIÓN: EDUCAÇÃO E AUTONOMIA NO TERRITÓRIO ZAPATISTA EM CHIAPAS, MÉXICO	
Aiano Bemfica Mineiro	
DOI 10.22533/at.ed.8471923121	
CAPÍTULO 2	14
REFRAÇÃO POLÍTICA, POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: O INÍCIO DE UMA LONGA DISCUSSÃO	
Pablo Silva Machado Bispo dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.8471923122	
CAPÍTULO 3	23
CONTRA-REFORMA NO ESTADO: OS DESAFIOS NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	
Ana Paula Oliveira Silva de Fernández Ana Paula Nunes Daniela Elis Dondossola Pedro Henrique Giroto Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.8471923123	
CAPÍTULO 4	32
METODOLOGIAS ATIVAS X METODOLOGIAS TRADICIONAIS: IMPORTÂNCIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	
Samuel Alves da Silva Beatriz Paiva Rocha Claísa Andréa Freitas Rabelo Ashley Brito Valentim Chrisley de Lima Rocha Mateus Barbosa Tavares Renata Carmo de Assis	
DOI 10.22533/at.ed.8471923124	
CAPÍTULO 5	38
MAPEANDO OS FATORES MOTIVACIONAIS QUE INFLUENCIAM NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: CINCO CATEGORIAS PARA REFLETIR SOBRE O PROCESSO EDUCATIVO	
Ivana Caldeira Siqueira Rafael Montoito Teixeira	
DOI 10.22533/at.ed.8471923125	
CAPÍTULO 6	60
AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA UTILIZAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS NO SMARTPHONE PARA O ENSINO DE QUÍMICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Janine Heckler da Cunha Fernando Junges	
DOI 10.22533/at.ed.8471923126	

CAPÍTULO 7	69
ALIENAÇÃO E A PRÁXIS DOCENTE: ANÁLISES A PARTIR DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	
Thayná Costa Marques	
DOI 10.22533/at.ed.8471923127	
CAPÍTULO 8	75
DESENVOLVIMENTO INFANTIL, PSICOMOTRICIDADE E ASPECTOS PSICOSSOCIAIS NA ESCOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Silvia Helena de Amorim Martins	
Ana Luísa Leite Lima	
Francisca Bertilia Chaves Costa	
Sabrina Serra Matos	
Luiza Valeska de Mesquita Martins	
Ana Maria Fontenelle Catrib	
DOI 10.22533/at.ed.8471923128	
CAPÍTULO 9	83
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: OFICINA DE REGADORES RECICLÁVEIS COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Karine Kévine da Rocha Sousa	
Cláudia Jane Pinto Gomes	
Robson Rabelo Rangel	
Karyna Régia Teles Alves	
DOI 10.22533/at.ed.8471923129	
CAPÍTULO 10	88
A PSICOMOTRICIDADE COMO UMA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Benjamim Machado de Oliveira Neto	
DOI 10.22533/at.ed.84719231210	
CAPÍTULO 11	96
EXPERIÊNCIA COM ARTE: APRENDIZAGEM DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Andréia Oliveira Ferreira dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.84719231211	
CAPÍTULO 12	109
A INSERÇÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS EM UM CONTEXTO ESCOLAR NÃO INDÍGENA	
Clotildes Martins Moraes	
Antonio Dari Ramos	
Maristela Aquino Insfram	
Cajetano Vera	
Obonyo Meireles Guerra	
DOI 10.22533/at.ed.84719231212	

CAPÍTULO 13	120
UM RETRATO DO INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA NOÇÃO DE 'ESTRUTURA DE SENTIMENTO' DE RAYMOND WILLIAMS	
Nádia Narcisa de Brito Santos Isáide Bandeira da Silva José Petrucio de Farias Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.84719231213	
CAPÍTULO 14	133
SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE A ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL PARA AS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Simone Vilhalva Dering Maikel da Silva Ferreira Luiz Antonio Sales	
DOI 10.22533/at.ed.84719231214	
CAPÍTULO 15	150
A FORMAÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL: UM OLHAR A PARTIR DE FOUCAULT SOBRE AS UNIVERSIDADES CORPORATIVAS DO SÉCULO XXI	
Luiz Alberto Borcsik Carlos Roberto da Silveira	
DOI 10.22533/at.ed.84719231215	
CAPÍTULO 16	163
BASES FILOSÓFICAS DAS PSICOLOGIAS HUMANISTAS, FENOMENOLÓGICAS E EXISTENCIALISTAS: A IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PSICOTERAPEUTAS INICIANTE	
Milena Pinheiro Duarte Mayara Rocha Coelho Layza Castelo Branco Mendes	
DOI 10.22533/at.ed.84719231216	
CAPÍTULO 17	175
FORMAÇÃO ACADÊMICA E SAÚDE MENTAL: PANORAMA DOS DISCENTES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	
Milena Pinheiro Duarte Layza Castelo Branco Mendes	
DOI 10.22533/at.ed.84719231217	
CAPÍTULO 18	185
O SENTIDO DE VIDA E A EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE DE PACIENTES ONCOLÓGICOS	
Noely Cibeli dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.84719231218	
CAPÍTULO 19	194
FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: REFLEXÕES INICIAIS	
Claudeth da Silva Lemos	

Daniele Cariolano da Silva
Francisco Tiago Ribeiro Silva
Maria Wesla Nogueira da Silva
Suziane Cristina da Silva Ferreira
Venícius de Sousa Lima

DOI 10.22533/at.ed.84719231219

CAPÍTULO 20 200

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: PERCEPÇÕES E REFLEXÕES DISCENTES

Claudeth da Silva Lemos
Daniele Cariolano da Silva
Francisco Tiago Ribeiro Silva
Maria Wesla Nogueira da Silva
Suziane Cristina da Silva Ferreira
Venícius de Sousa Lima

DOI 10.22533/at.ed.84719231220

CAPÍTULO 21 205

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

André Leandro dos Santos Pereira
Michelline da Silva Nogueira
Maria socorro Lucena Lima

DOI 10.22533/at.ed.84719231221

CAPÍTULO 22 215

MONITORIA EM DIDÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Eliane Rodrigues Martins
Maria Evilene da Silva
Geandra Claudia Silva Santos

DOI 10.22533/at.ed.84719231222

CAPÍTULO 23 224

A EXPERIÊNCIA DA MONITORIA COMO ESPAÇO FORMATIVO

Laíssa Mulato Moreira Lima
Tânia Maria de Sousa França

DOI 10.22533/at.ed.84719231223

CAPÍTULO 24 230

OS MISSIONEIROS: ARTE, PATRIMÔNIO E (RE)CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE REGIONAL

Rodrigo Miguel de Souza

DOI 10.22533/at.ed.84719231224

CAPÍTULO 25 243

O RITO *REAHU* (FESTA) DO POVO CUJO TERRA NÃO RECEBE SEUS MORTOS; RECINTO DE DIALOGO INTER-RELIGIOSO

Mary Agnes Njeri Mwangi

DOI 10.22533/at.ed.84719231225

CAPÍTULO 26	251
O SAGRADO E O PROFANO NA DEVOÇÃO E DANÇA A SÃO GONÇALO DE AMARANTE	
Joana Paula Silva Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.84719231226	
CAPÍTULO 27	265
FESTA E RELIGIOSIDADE: REFLEXÕES ACERCA DO HALLEL (MARINGÁ-PR, 1995-2018)	
Mariane Rosa Emerenciano da Silva Vanda Fortuna Serafim	
DOI 10.22533/at.ed.84719231227	
CAPÍTULO 28	278
GESTÃO DA UNIDADE DE INFORMAÇÃO: PROCESSOS DE OBRA PARTICULARES NOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO ALENTEJO	
Paulo Batista	
DOI 10.22533/at.ed.84719231228	
SOBRE OS ORGANIZADORES	288
ÍNDICE REMISSIVO	289

MAPEANDO OS FATORES MOTIVACIONAIS QUE INFLUENCIAM NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: CINCO CATEGORIAS PARA REFLETIR SOBRE O PROCESSO EDUCATIVO

Ivana Caldeira Siqueira
Rafael Montoito Teixeira

RESUMO: O principal objetivo deste artigo é apresentar um mapeamento feito sobre os fatores motivacionais que influenciam no processo de aprendizagem. Tentando melhor compreender o conceito *Motivação*, tão discutido nos discursos educativos atuais, foi feita uma revisão bibliográfica sobre o tema, tomando como referência textos de Platão, Aristóteles, Freud, Thorndike, Weber, Maslow, Herzberg, McGregor, Vroom, Skinner, McClelland, Deci e Ryan, Bzuneck, Lieury e Fenouillet e Torres. Considerando suas exposições, percebeu-se algumas similaridades a respeito de como estes autores apresentam o tema, o que possibilitou o agrupamento de suas ideias em dois grandes grupos que influenciam no processo de aprendizagem: *fatores intrínsecos* e *fatores extrínsecos*. Estes grupos foram subdivididos em categorias (cinco, ao total), cuja discussão pode contribuir para uma reflexão acerca do cenário educativo e dos papéis do aluno, do professor e da escola.

PALAVRAS-CHAVE: motivação; aprendizagem; fatores intrínsecos e extrínsecos.

MAPPING THE MOTIVATIONAL FACTORS
THAT INFLUENCE THE LEARNING

PROCESS: FIVE CATEGORIES TO REFLECT
ON THE EDUCATIONAL PROCESS

ABSTRACT: The main objective of this article is to present a mapping about the motivational factors that influence the learning process. In order to understand the concept of Motivation, as discussed in current educational discourses, a bibliographical review of the subject was made, referring to Plato, Aristotle, Freud, Thorndike, Weber, Maslow, Herzberg, McGregor, Vroom, Skinner, McClelland, Deci and Ryan, Bzuneck, Lieury and Fenouillet e Torres. Considering their exposures, some similarities were observed regarding how these authors present the theme, which allowed the grouping of their ideas in two large groups that influence the learning process: intrinsic factors and extrinsic factors. These groups were subdivided into categories (five, total), whose discussion may contribute to a reflection on the educational scenario and the roles of the student, the teacher and the school.

KEYWORDS: motivation; learning; intrinsic and extrinsic factors.

INTRODUÇÃO

O tema *Motivação* vem despertando o interesse de pesquisadores no âmbito da Educação há bastante tempo. É comum, na fala dos professores e profissionais ligados

ao ensino, discursos que giram em torno de variações sobre “motivar o aluno a aprender” e, para que tal ação aconteça, vem-se buscando formas e didáticas que contemplem os alunos como um todo. Contudo, não se pode prever exatamente como se dá o processo de motivação na aprendizagem, uma vez que os motivos para aprender algo são, quase sempre, singularizados, visto a necessidade, anseio e o querer do estudante. Como motivar, então, o estudante, considerando-se que ele, como ser, pode tanto sentir-se partícipe do próprio processo de motivação e aprendizagem, quanto interpor resistências a eles? Não sendo a motivação algo palpável, que educadores e gestores podem modelar para ajudar o aluno a estudar e conhecer o mundo no qual está inserido, é preciso conhecer *o que* é capaz de motivar as pessoas, de uma maneira geral, e o aluno, num caso particular.

Ao longo dos anos, pode-se notar a busca constante por respostas que levem a entender como de fato o indivíduo consegue se motivar ou ser motivado. Na educação, o assunto ainda não é devidamente difundido e discutido pelos diretores e gestores das escolas como um tema principal, sendo mais usual abordarem tópicos como metodologias, didáticas e formas de ensino que possam contribuir melhor para a aprendizagem do aluno. O tema *Motivação*, quando aparece, é pontual, normalmente abordado em palestras com vistas a preparar os alunos para os exames de seleção.

Considerando isso, viu-se a necessidade de se buscar aprofundamento sobre o tema *Motivação*, o qual resultou no mapeamento apresentado neste texto. O intuito deste é promover, nos cenários escolares, a discussão de cinco categorias que podem ajudar o aluno a se sentir motivado ou a ser motivado por ações dos professores ou da escola.

As aprendizagens, de um modo geral, se dão por diversos motivos, sendo eles intrínsecos ou extrínsecos à pessoa e, por isso, é de fundamental importância analisar quais os fatores que permeiam estes dois polos e suas contribuições no processo da aprendizagem escolar. Considerando que a motivação é única e centralizada no sujeito, se torna um grande desafio motivar de uma forma global todos os alunos em uma mesma ocasião ou sala de aula.

Para entender e contextualizar melhor os fatores motivacionais (que vieram a ser separados em fatores intrínsecos e fatores extrínsecos, como será comentado mais adiante) e como os mesmos impactam diretamente na aprendizagem e no desejo dos alunos, será apresentada, neste artigo, uma revisão bibliográfica sobre o tema *Motivação*, com destaque à *Teoria da Autodeterminação* e suas *Mini Teorias*, de Deci e Ryan, a qual é considerada uma das mais importantes por tratar os aspectos intrínsecos e extrínsecos conjuntamente.

A partir daí, são construídas cinco categorias (três para fatores intrínsecos e duas para fatores extrínsecos) sobre as quais os profissionais da educação podem pensar ações que as considerem e as contemplem no processo educativo dos alunos.

SOBRE O ALUNO E A ESCOLA ATUAIS

Primeiramente, pode-se dizer que *Motivação* é o que nos leva à ação, ou seja, é um motivo para agir. Segundo conceito extraído do dicionário Ferreira (2009), “Motivação é o conjunto de fatores, os quais agem entre si, e determinam a conduta de um indivíduo”. A palavra é oriunda do latim “*Movere*”, que significa o ato de mover. Para Bzuneck (2000, p. 09), “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou faz mudar de curso”. Este “mover-se”, no âmbito escolar, pode ser encarado como um movimento em direção à aprendizagem, um movimento em busca do saber. É por isso que se diz que, para aprender, é preciso ter motivação, pois são necessárias ações que visem à aprendizagem, uma vez que não se aprende passivamente, parado, sem nenhum esforço.

Bergamini (1997) discute que os motivos para a aprendizagem são singularizados, visto a necessidade, anseio e o querer do indivíduo.

A motivação é um aspecto intrínseco às pessoas, pois ninguém pode motivar ninguém. A mesma passa a ser entendida como fenômeno comportamental único e natural e vem da importância que cada um dá ao seu trabalho, do significado que é atribuído a cada atividade desse trabalho e que cada pessoa busca o seu próprio referencial de auto-estima e autoidentidade (BERGAMINI, 1997, p. 54).

Como “ninguém pode motivar ninguém”, faz-se necessário desenvolver algumas ações que despertem no outro posturas e atitudes que resultem na sua própria motivação. Desta fala de Bergamini, empreende-se que não é o professor ou a escola que motivam o aluno, mas é possível que estes criem cenários que o levem a se automotivar.

Para despertar desejo e o interesse destes alunos, primeiramente, precisa-se estabelecer uma conexão com a realidade vivida pelos mesmos. Porém, o que comumente acontece é o que Warnier relata: “formatam os sujeitos em seus hábitos mentais e motores, em seus laços de pertencimento ao parentesco, ao meio ambiente, às instituições sociais, às normas, regras e leis e a um conjunto de práticas culturais singulares” (WARNIER, 2000, p. 57).

Giordano Sacristán (2005, p. 56) comenta que “o aluno é uma construção histórica inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica”. Por isso, é importante salientar que, em cada sociedade, em cada cultura, é necessário atuar na educação e despertar o interesse desse aluno de formas diferentes. Em função disso, os olhares que eram dirigidos ao aluno e ao ato de educar, há alguns anos atrás, não são tão pertinentes na atualidade. Redirecionar estes olhares pode ser decisivo para despertar a motivação.

Autores como Skinner (1968), Cambi (1999) e Charlot (2005), dentre outros, trazem à tona a discussão da ressignificação do indivíduo como um “sujeito

sociológico”. Eles defendem a cultura do aluno como algo que fortalece a formação de sua identidade e que deve ser considerada no âmbito da aprendizagem. Com essa nova pedagogia, o objetivo maior é formar o aluno como um sujeito crítico, livre, autônomo e construtor do próprio conhecimento, ensinando não apenas conhecimentos teóricos nas disciplinas mas, também, valores sociais. Desconsiderar a cultura do aluno é dizimar qualquer movimento deste que poderia resultar em motivação para aprender.

Obviamente, essa valorização da cultura não esteve sempre associada à motivação. Hoje se percebem muitas discussões que a consideram no âmbito escolar: uma prova disso é a presença da “Pluralidade Cultural” como tema transversal indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000).

Com as rápidas transformações históricas do século XXI, a escola deparou-se com um novo tipo de aluno, tornando o cenário escolar um pouco mais complexo, pois o espaço acabou convertendo-se num cruzamento de culturas e ideias, trazendo à tona as disciplinas artísticas, científicas, sociais e filosóficas. Além da base curricular, a escola começa a valorizar e integrar a “Cultura Experiencial”¹ dos alunos. Este novo olhar abre espaço para a recuperação de uma diversidade de experiências que enriqueceram o ambiente escolar, diminuindo a distância entre o aluno e a escola, o que pode ser confirmado pela afirmação de Perrot (1992, p. 45): “Nos últimos anos, várias pesquisas têm se dedicado a dar voz aos sujeitos da educação, retirando-os da condição de Excluídos da História”.

Ao longo da História, houve a institucionalização da escola, em que o indivíduo passou a ser única e exclusivamente sujeito determinado aos conhecimentos escolarizados, que previa os ensinamentos de uma nova ordem social e política; os alunos foram submetidos a um forte poder de disciplina, normatizando seus comportamentos, atitudes, regras e habilidades, enquanto que o conhecimento relacionado à vida e às experiências socioculturais era praticamente desprezado nas salas de aula. Cambi (1999) narra este passado, quando a razão do aluno era valorizada acima de outras questões, isto é, quando se incentivava o uso rigoroso da racionalidade visando a desenvolver a mente na direção da lógica (para entender e fazer demonstrações) e da crítica (para discutir abertamente cada solução). Nesta visão, a experiência humana era reconstruída “à luz da teoria, ou de um saber orgânico estruturado segundo princípios e posto como valor em si mesmo” (CAMBI, 1999, p. 54).

Este privilégio hegemônico atribuído à racionalidade tem sido bastante combatido, sobretudo nas últimas décadas, por se entender que o ser é constituído também de emoções, afetividades e vivências sociais que perpassam o ambiente

¹ Segundo Gómez (2001), a Cultura Experiencial do indivíduo é o reflexo incipiente de uma cultura local construída a partir de aproximações empíricas e aceitações sem elaborar criticamente a mesma.

escolar e sua aprendizagem (ALMEIDA, 2006; 2010). Por isso, Matos (2002) aponta que é preciso

restaurar as tramas e experiências encobertas, desvelar as ambiguidades e a pluralidade de possíveis vivências e interpretações, desfiar a teia de relações cotidianas e suas diferentes dimensões de experiência, fugindo dos dualismos e polaridades e questionando as dicotomias (MATOS, 2002, p. 95)

Além dele, Morin (2011), Machado (2015), Charlot (2005) e Vergani (2003), dentre outros, são exemplos de pesquisadores contemporâneos da área da educação que defendem uma educação holística do homem, pensando-o em relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo que o cerca. Minimizar as polaridades e as dicotomias requer dar atenção às diferentes culturas, colocá-las em diálogo, dar voz e espaço às vivências peculiares de cada indivíduo trazendo-as, sempre que possível, para sala de aula. A vivência desta aproximação, que possibilita aos alunos perceberem-se semelhantes a uns e diferentes a outros, é um dos fatores que os auxilia na construção de suas identidades. Para Sobrinho (2010, p. 06),

a construção da identidade não é concebida como resultante de forças extra-históricas, mas de um processo cumulativo de experiências, saberes e práticas interligadas por meio da relação espaço-temporal e pela dimensão relacional que os sujeitos estabelecem entre si em seu dia-a-dia.

Principalmente, nos últimos anos, alguns pesquisadores, como Bernard Charlot, em sua obra *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização* (2005) e Zygmunt Bauman, em *Sobre Educação e Juventude* (2013), desenvolveram análises históricas para entrelaçar a relação entre o ser e o tempo na contemporaneidade. Além disso, estabeleceram conexões com o conjunto de novas forças sócio-histórico-culturais como, por exemplo, a globalização, a predominância da esfera do mercado de trabalho em relação ao Estado e à sociedade, a mundialização da cultura e a intensificação do processo comunicacional.

Pensa-se sobre a juventude e logo se presta atenção a ela como “um novo mercado” a ser “comodificado” e explorado. “Por meio da força educacional de uma cultura que comercializa todos os aspectos da vida das crianças, usando a internet e várias redes sociais, e novas tecnologias de mídia, como telefones celulares”, as instituições empresariais buscam “imersão os jovens num mundo de consumo em massa, de maneira mais ampla e direta que qualquer coisa que possamos ter visto no passado” (BAUMAN, 2013, p. 52).

Assim, vão sendo consolidados o gosto, os sentidos, os desejos, os relacionamentos, os “EU’s” individuais e coletivos, ou seja, vão sendo moldadas as subjetividades e fabricadas as identidades destes tempos.

Percebe-se que o novo sistema social e educacional está valorizando o exercício

da cidadania, pois teve que alterar-se e render-se perante a revolução eletrônica, na medida em que a socialização não se realiza mais exclusivamente por meio da família e comunidade local, e sim pelo grande e fácil acesso a inúmeras culturas, principalmente mundiais.

Segundo Hobsbawn e Ranger (1997, p. 112),

a cultura escolar instituída ao longo da modernidade, ao se tornar uma “tradição inventada” concebeu a formação do sujeito da educação de uma forma idealizada, distanciado de suas experiências cotidianas. No entanto, essa concepção de aluno, diante da velocidade das transformações históricas, não se concretiza mais de acordo com as ideias pré-concebidas pelas teorias pedagógicas. O aluno que está em sala de aula já não corresponde a nenhuma das representações propostas pela cultura escolar de natureza iluminista, porque, hoje, na posição de sujeito do conhecimento, ele é, sobretudo, um sujeito histórico, que traz para a sala de aula um repertório de experiências constitutivas da cotidianidade da sociedade contemporânea.

Nas escolas, os alunos, além de assumirem papéis de sujeitos do conhecimento, revelam-se também sujeitos que desejam algo, por isso precisam despertar um sentimento espontâneo e íntimo que os impulsionará na construção de suas identidades.

Após analisar a relação da cultura, do sentido, da intimidade do aluno junto à escola, é de suma importância refletir sobre o questionamento feito por Curi (2017, p. 09):

Respeitando a cultura que o indivíduo está inserido, as metas fundamentais da educação de qualquer povo deveriam ser: promover a capacidade de gestão da emoção dos jovens para que sejam minimamente autores de sua própria história, pacientes, proativos, ousados, estáveis, autônomos, altruístas, seguros, carismáticos, empáticos, capazes de aplaudir a vida e não reclamar de tudo e de todos. Mas onde se encontram jovens com esse tipo de personalidade capaz de liderar e resolver os desafios da vida?

Ou seja, mesmo que a Educação, ao longo dos anos, por motivos de mudança de comportamento dos novos alunos, tenha tentado se aproximar dos mesmos trazendo suas experiências e situações reais vividas para dentro da escola e as considerando parte das pedagogias em sala de aula, nota-se que ainda falta um reforço para instigá-los a entender melhor os seus “EU’s”. Isso também ocorre, no sentido de ajudá-los a compreender e descobrir o que têm que fazer para lidar com os desafios do cotidiano e para consolidar seus objetivos perante aquela realidade à qual estão atrelados extramuros da escola.

Charlot (2005) diz que o sujeito não tem propriamente uma relação com o saber, ele é sua relação com o saber; esta, por sua vez, pode ser concebida como:

o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa,

uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber – consequentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2005, p. 45).

Outras questões que adentram o cenário escolar e interferem na relação do aluno com a construção de seu saber são o declínio do poder simbólico das instituições tradicionais (tais como Igreja, Estado, Escola e Família) e a valorização dos direitos subjetivos da vida livre e da realização individual. O discurso da individualidade (um discurso positivo, não no sentido de ser autossuficiente, mas sim como alguém que reconhece suas histórias pessoais e as valoriza ou as quer valorizada) choca-se com a coletividade da escola tradicional, a qual se esforça por tratar a maior parte possível dos alunos de maneira igual: os métodos de ensino, as exigências, a grade curricular e vários outros pontos são pensados para todos, deixando espaços estreitos para as manifestações individuais.

Seria, então, essa geração atual de alunos, para os quais praticamente todos os aplicativos que usam dão atenção personalizada, oferecendo opções conforme seus gostos, mais difícil de motivar? Acostumados a receberem um olhar individualizado, conseguem motivar-se com ações dirigidas ao grupo no qual se inserem, e não a eles individualmente?

As cinco categorias estabelecidas após o mapeamento do tema *Motivação* podem ajudar a pensar nessas respostas.

Um mapeamento sobre o tema *Motivação*

Síntese Histórica

A pesquisa estudou o tema *Motivação* sob a ótica de diversos autores, com o objetivo de formular uma síntese histórica do conceito ao longo dos anos. Agrupando as teorias e definições por semelhanças, foram construídas cinco categorias que, ao serem pensadas e trabalhadas no cenário educativo, podem contribuir para que o aluno se sinta mais motivado a aprender. Deste modo, esta pesquisa traz elementos que visam a contribuir com o fazer pedagógico, pois considera-se que, ao conhecer estas categorias, os profissionais da educação podem pensar em ações para trabalhá-las com os alunos.

Este agrupamento, até que se chegasse às cinco categorias anunciadas, foi feito por partes. Na primeira delas, foi construído o fluxograma apresentado na figura 1, o qual resume o que foi estudado. O mapeamento aqui proposto começa com os estudos de Freud²

2 A fim de delimitar o espaço histórico no qual foi feita a revisão bibliográfica, ateu-se aos estudos do século passado e do atual. No entanto, como se percebeu uma relação entre a visão de Freud com a de Platão e com a de Aristóteles, tornou-se pertinente abordá-la.

e vem em direção aos dias atuais. De maneira resumida serão apresentadas, a seguir, as ideias estudadas.

Constataram-se algumas intersecções entre os pensamentos e conceitos dos teóricos estudados, em que um complementa o outro ou ressignifica o pensamento anterior. Pode-se dizer que este foi um primeiro exercício de codificação, no qual se tentou “etiquetar” as informações relevantes de cada teórico sobre o tema *Motivação*. A sequência dos próximos parágrafos detalha de que maneira foram manipuladas as informações encontradas na pesquisa até se chegar ao agrupamento das categorias finais.

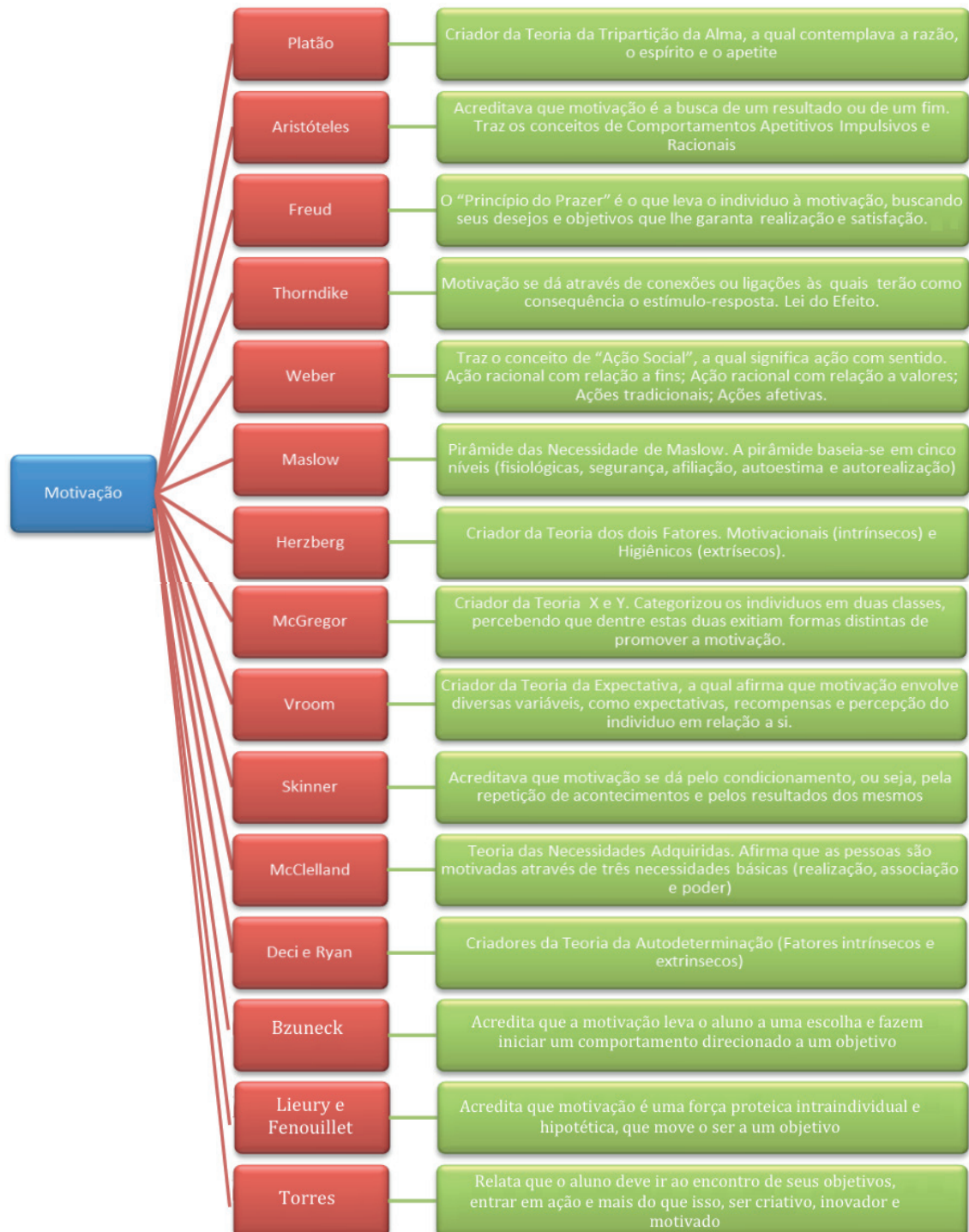


Figura 1 – Síntese dos principais teóricos e seus respectivos conceitos sobre o tema Motivação ao longo dos anos;

◆ 1ª categoria

Começando com Freud (1921), verifica-se que sua obra “O Princípio do Prazer” relata que o que leva o indivíduo à motivação é a busca pelo seu prazer. Este pensamento já aparecia na *Teoria dos Comportamentos Apetitivos*, de Aristóteles, a qual era voltada à necessidade de os indivíduos terem objetivos que lhes dessem prazer. Tal conceito é reforçado também por Platão na *Teoria da Tripartição da Alma*. Max Weber (1940) traz o conceito de “Ação Social”, que significa ação com sentido; entende-se que as ações humanas partem de um sentido, ou seja, há motivos/motivações que levam à ação. Já Skinner traz a importância e a preocupação sobre conceitos ligados ao controle comportamental, os quais causam estímulos aversivos, ou seja, que causam desprazer ou incômodo (constrangimento, dor emocional etc.).

Por sua vez, o autor Douglas McGregor (1960), a partir de sua pesquisa sobre as relações no mundo do trabalho, apresenta a *Teoria X e Y*. Os indivíduos classificados como X, têm como característica principal ser egocêntrico e seus objetivos pessoais sobrepõem os objetivos da empresa. Porém os indivíduos classificados como Y, são motivados e assumem com grande responsabilidade os objetivos organizacionais. Portanto, mesmo sendo indivíduos distintos uns dos outros, percebe-se que as pessoas agem conforme suas crenças e constituem-se, sob um conjunto de concepções e de percepções não-conscientizadas ou mesmo explícitas que condicionam o comportamento humano. O que McGregor conclui é que ambos os grupos de indivíduos precisam ser motivados, porém de formas e em escalas diferentes, pois, cada um age a partir do que entende que é importante e necessário para satisfação de sua necessidade.

Pode-se perceber que estes autores, de maneira complementar um ao outro, querem dizer que, para um indivíduo ser motivado, ele precisa **ter prazer e ver sentido em suas ações**.

◆ 2ª categoria

Freud (1921), também em “O Princípio do Prazer”, fala sobre desejos e objetivos e a importância de compreendê-los. Por sua vez, para Bzuneck (2000), filósofo, professor e doutor em Psicologia Escolar, é visível a falta de interesse e motivação atualmente em nossos alunos. Ele relata que são diversos fatores que fazem com que o aluno tenha este reflexo e que lhes falta perceber um objetivo bem definido; a situação é mais complexa em uma sala de aula, pois o professor dificilmente consegue, entre dezenas de alunos, tratar individualmente cada um dos anseios, desejos e angústias que apresentam individualmente. Em seus estudos

mostra, também, a importância de a motivação não ser apenas centralizada e fomentada pelo professor, mais sim por todos os que acabam se envolvendo no contexto escolar. Para Lieury e Fenouillet (2000), motivação é uma força proteica intraindividual e hipotética, que move o ser a um objetivo, tendo influências internas e externas que o fazem determinar sentido para ação. Por fim, Torres (2015) afirma que se está entrando em uma nova etapa da busca da motivação, uma etapa em que o sujeito deve ir ao encontro de seus objetivos, entrar em ação e, mais do que isso, ser criativo, inovador e motivado, habilidades que se tornam fundamentais nos dias de hoje.

Entende-se, destes autores, que para ter prazer e ver sentidos nas ações realizadas, as mesmas devem estar relacionadas aos **seus objetivos, os quais devem ser bem definidos.**

◆ 3ª categoria

Aristóteles, em sua teoria *Comportamentos Apetitivos Impulsivos*, comenta que para o indivíduo é muito importante que estejam contemplados seus objetivos primários (nutrição, defesa etc). Esta teoria pode ser relacionada com a *Teoria das Necessidades*, demonstrada pela *Pirâmide das Necessidades* de Abraham Maslow (1954), que diz que, para o indivíduo ser motivado, primeiramente precisa contemplar suas necessidades fisiológicas e de segurança, para depois ter autorrealização. Já Frederick Herzberg (1959), na *Teoria dos Dois Fatores*, traz os fatores *Higiênicos*, que trata de elementos ditos extrínsecos, como condições físicas, salários, entre outros que são importantes apenas para evitar que o indivíduo fique desmotivado, mas sua presença não se torna fator de motivação. Por fim, A *Teoria das Necessidades Adquiridas*, proposta por David McClelland (1997), contextualiza que o indivíduo desperta suas necessidades a partir de experiências vividas, relação com outros indivíduos e pelo ambiente no qual está inserido e afirma que as pessoas são motivadas através de três necessidades básicas (Realização, Associação e Poder).

Pode-se perceber que estas necessidades citadas por McClelland compõem as necessidades de ordem superior da Pirâmide de Maslow e os fatores motivacionais sugeridos por Herzberg. Então, visto as teorias destes pensadores, assume-se neste trabalho que, para um indivíduo ser motivado, é necessário que **suas necessidades básicas estejam contempladas.**

◆ 4ª categoria

Segundo a *Lei do Efeito* de Edward Thorndike (1911), o fortalecimento das conexões é chamado de *Lei do Uso* e, o enfraquecimento, de *Lei do Desuso*, conclusões estas que deram origem à *Lei do Exercício* de Thorndike. Estas Leis tornaram-se de grande representatividade no que se refere à aprendizagem e

ao efeito das recompensas e punições na motivação do aluno, o que também foi sinalizado por Skinner (1968), quando reprovava o método que envolve a punição e defende que o estímulo positivo se dá através das experiências favoráveis que o indivíduo teve.

Frederick Herzberg (1959), na *Teoria dos Dois Fatores*, quando fala sobre fatores *Motivacionais*, trata de fatores também chamados de intrínsecos, os quais estão relacionados com a efetividade do indivíduo na execução e resultado de seu trabalho, causando motivação quando existe êxito e desmotivação quando o êxito não é atingido. Já o autor Victor Vroom (1964), na *Teoria da Expectativa*, afirma que a motivação parte de uma complexa inter-relação que envolve diversas variáveis, como expectativas, recompensas e percepção do indivíduo em relação a si.

Portanto, percebe-se aqui que estes autores falam que o indivíduo, para se tornar motivado, **precisa obter consequências positivas nas ações.**

◆ 5ª categoria

Como pesquisado por Skinner (1968) sobre estímulos aversivos; isso equivale a dizer que, quando existe desprazer ou sensação de incômodo (constrangimento, dor emocional, entre outros), a motivação não acontece ou é fortemente prejudicada. Portanto, percebe-se aqui que o indivíduo, para se tornar motivado é importante **que não firam seus valores pessoais.**

A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO E SUAS MINI TEORIAS

Dentre as teorias e conceitos voltados à Motivação, a *Teoria da Autodeterminação* é uma das únicas que analisa os fatores intrínsecos e extrínsecos de forma única e complementar, ou seja, não analisa esses fatores separadamente, pois um será reflexo do outro.

Esta teoria, criada pelos psicólogos e pesquisadores americanos Deci e Ryan (1985), apoia-se nos fatores motivacionais do indivíduo e torna-se um balizador do comportamento, crescimento e desenvolvimento humano. Em sua aplicação, é capaz de perceber o quanto o mesmo se torna automotivado ou autodeterminado.

Entre as teorias que estudam a motivação, esta é a que mais diretamente tem procurado compreender a relação entre qualidade da motivação do aluno e sua percepção de competência, de autonomia e pertencimento no contexto da sala de aula (FERREIRA, 2010, p. 48).

Devido às inúmeras pesquisas, percebe-se o quanto a *Teoria da Autodeterminação* pode contribuir para alavancar os fatores motivacionais do aluno. Se bem desenvolvida nas salas de aula e no ambiente escolar, pode vir a aumentar o interesse dos alunos em seus afazeres, bem como estimular ainda mais a criatividade

e a inteligência deles. Além disso, intrinsecamente, a teoria reforça o quanto ele é capaz de atingir seus objetivos.

A Teoria da Autodeterminação é uma abordagem da motivação humana que enfatiza as fontes motivacionais naturais das pessoas ao explicar o desenvolvimento de personalidade saudável e a autorregulação autônoma. Procura descobrir como as tendências naturais para o crescimento e as necessidades psicológicas interagem com as condições sociais que nutrem ou frustram essas fontes naturais, resultando em níveis variados de funcionamento efetivo e de bem estar (REEVE; DECI; RYAN, 2004, p. 2).

Portanto, a *Teoria da Autodeterminação*, através de uma análise Organísmica Dialética³, procura entender como as necessidades psicológicas básicas, juntamente com a interação com os fatores socioambientais, integram e promovem o desenvolvimento na personalidade e motivação do indivíduo de forma autônoma construtiva.

À medida que os estudos foram se aprimorando em relação à teoria, seus autores foram percebendo a existência de grupos diferenciados em relação ao seu grau de autonomia, podendo evoluir em um *continuum* de desmotivação até motivação autônoma.

Pode-se dizer que a *Teoria da Autodeterminação* de Deci e Ryan (1985) é considerada uma Macro Teoria, ela abarca atualmente seis Mini Teorias, as quais estudam com mais profundidade cada grupo de fatores com a finalidade de investigar os fenômenos motivacionais e de autorregulação, as quais são: Teoria da avaliação cognitiva; Teoria da integração organísmica; Teoria das orientações causais; Teoria das necessidades psicológicas básicas; Teoria do conteúdo dos objetivos e Teoria da motivação do relacionamento. As três primeiras foram apresentadas em 1985 por Deci e Ryan, as restantes foram adicionadas mais tarde. Para fins deste estudo iremos trabalhar com as quatro primeiras Mini Teorias de Deci e Ryan, as quais estão expostas na figura 2.

3 A Análise Organísmica Dialética procura compreender como as necessidades psicológicas básicas, em interação com os fatores socioambientais, integram e desenvolvem personalidade e motivação autônoma construtiva, para um desenvolvimento em níveis mais elaborados e unificadores do indivíduo, bem como as condições que fortalecem estes fatores.

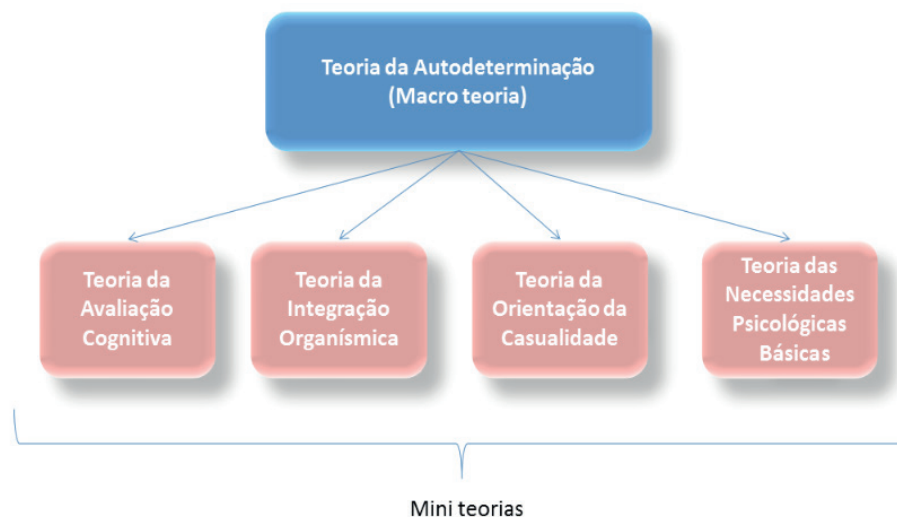


Figura 2 – A Macro Teoria da Autodeterminação e suas Mini Teorias;
 Fonte: Elaborada pelos autores.

A seguir, serão apresentadas cada uma delas, com mais detalhes.

◆ Teoria da Avaliação Cognitiva

A Teoria da Avaliação Cognitiva foi criada com o intuito de identificar se fatores externos, tais como prêmios, recompensas, feedbacks, reconhecimentos etc influenciam na motivação intrínseca do indivíduo. De acordo com os estudos de Deci e Ryan (2000), verificou-se que, ao introduzir recompensas externas, o rendimento do indivíduo tende a cair. Já com reforços ou feedbacks construtivos, o indivíduo tende a gerar maior motivação intrínseca.

Torna-se nítido em uma sala de aula o uso de contingências controladoras, principalmente acerca da autoridade e controle do professor para com o aluno quando se propõe uma atividade. Nesta relação, também percebe-se que pode haver recompensas ou punições de acordo com o comportamento do aluno.

Para promover uma maior motivação intrínseca a partir da valorização das competências individuais do aluno, é importante que existam feedbacks construtivos que o estimulem a se autodeterminar e a se sentir capaz de realização e êxito das tarefas.

Para Vallerand e Reid (1984), um ambiente que oferece oportunidades de desafios em nível adequado de dificuldade, feedbacks informacionais, liberdade para conduzir avaliações foi identificado como promotor e facilitador da motivação intrínseca.

◆ Teoria da Integração Organísmica

Para os autores Deci e Ryan (2000), a grande questão se dá em como a

motivação extrínseca conduz e mantém o indivíduo em suas ações, sabendo que seu comportamento pode ser engajado por inúmeros fatores, às vezes independentes de sua atividade-fim.

O meio no qual o indivíduo está inserido também influencia a motivação extrínseca. O mesmo também pode promover a internalização e a motivação intrínseca quando há satisfação pela realização do desafio proposto. Portanto, a identificação com as ações solicitadas é uma das melhores formas de internalização e querer do indivíduo.

Existem quatro tipos de regulação (figura 3) que influenciam a motivação extrínseca: externa, introjetada, identificada e integrada, todas variando em um continuum dentre os comportamentos de não regulação e desmotivação até a regulação e motivação intrínseca.



Figura 3 – Motivadores extrínsecos;
Fonte: adaptada de Deci e Ryan (1985).

Deci e Ryan (1985) atribuem à *Teoria da Integração Organísmica* seis níveis de *Motivação*, que vão desde a amotivação (ausência de motivação), passando pelo *continuum* da motivação extrínseca, até chegar à intencionalidade e motivação intrínseca.

A relação entre os fatores motivacionais extrínsecos e intrínsecos se torna mais complexa pelo fato de existir o *continuum* da Autodeterminação, conforme pode ser visualizado na figura 4.

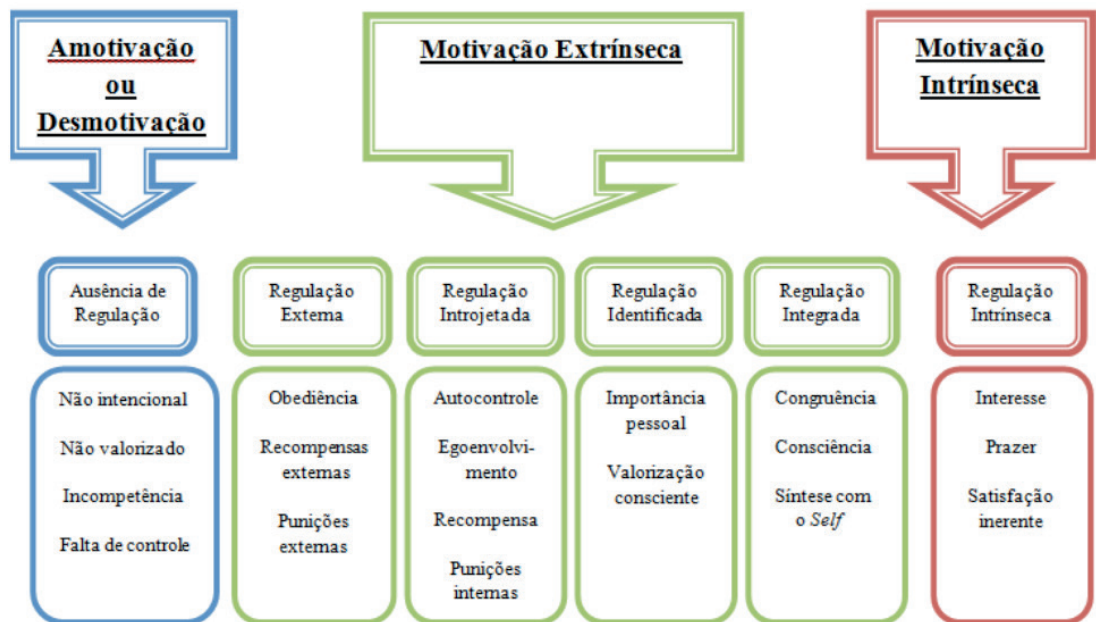


Figura 4 – O continuum da autodeterminação, com os tipos de motivação, seus estilos de regulação e os processos correspondentes;

Fonte: adaptada de Deci e Ryan (2000).

Na amotivação ou desmotivação, o indivíduo não possui nenhum tipo de estímulo ou interesse para desenvolver qualquer atividade proposta.

Já na motivação extrínseca com regulação externa, existe uma certa obrigação para o desenvolvimento da atividade e o indivíduo procura a realização para obter recompensas ou, então, evitar castigo ou punições.

A motivação extrínseca com regulação introjetada parte da consciência e da pressão internas, porém evitando sentimentos negativos ou de incapacidade, promovendo uma autoaprovação em relação ao seu êxito.

No que diz respeito à motivação extrínseca com regulação identificada, a mesma é intensificada através de uma recompensa consciente e de identificação com o objetivo proposto.

Por sua vez, a motivação com regulação integrada se dá de forma congruente com outras necessidades e já faz parte da vida e da motivação do indivíduo.

Por fim, a motivação intrínseca está diretamente ligada com o interesse, desejo, prazer e vontade do indivíduo em relação às tarefas e objetivos, sendo uma vontade por satisfação pessoal e não por pressão de terceiros.

◆ Teoria da Orientação da Causalidade

O objetivo da *Teoria da Orientação da Causalidade* de Deci e Ryan (2002) é descrever de forma mais global os recursos internos empregados pelo indivíduo em sua interação com o contexto social. Existem três fatores individuais que impactam diretamente na relação com o ambiente social, os quais diferem em relação à

autodeterminação: orientação para autonomia, controle e causalidade impessoal.

Na orientação para autonomia, o aluno orienta seu comportamento com base na autodeterminação, ou seja, age em relação aos seus interesses, desejos e necessidades. Pode-se dizer que, em relação ao seu comportamento e ao seu interesse, a motivação se conduzirá para motivação intrínseca ou extrínseca no *continuum* de Regulação Integrada e Identificada.

Na orientação controlada, os estudantes são regulados por incentivos sociais e externos, sendo indicada e conduzida a direção que os mesmos devem seguir. Neste caso, sua motivação será regulada de forma externa e introjetada.

Por fim, na orientação impessoal, percebe-se uma relação negativa entre vários aspectos na personalidade do aluno, relacionada com indicadores que reforçam a ineficácia e insucesso do mesmo, estando vinculada à autodepreciação, baixa autoestima e quadros depressivos.

◆ Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas

Segundo Deci e Ryan (2000, p. 78), “a *Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas* procura explicar a relação da motivação e das metas de saúde e bem estar, e os estilos reguladores da saúde psicológica”. Esta teoria procura mostrar que elementos sustentam a motivação intrínseca e o que faz o indivíduo realizar de forma independente, motivada e autônoma suas ações, visto seus desejos e ambições. A teoria baseia-se em três necessidades psicológicas básicas: competência, autonomia e pertencimento.

Identifica-se a necessidade da competência como fatores de suma importância para o indivíduo, pois o mesmo passa a se sentir ativo e responsável pelas suas conquistas e seu desenvolvimento. A competência gera motivação por ser considerada como um desejo para realização de determinada tarefa ou a percepção de sucesso e êxito na concretização da atividade.

Já a necessidade da autonomia se dá pelo poder de escolha e de autodeterminação, ou seja, mesmo que as ações sejam oriundas do meio externo, o sujeito autônomo identificará seu comportamento como uma expressão de seu próprio EU, se tornando agente principal de sua ação.

O pertencimento se dá pela necessidade do indivíduo em estabelecer vínculos interpessoais seguros que lhe garantam proteção. Segundo Baumeister e Leary (1995), existem dois fatores importantes na necessidade do pertencimento: o primeiro é que o ser humano necessita estabelecer e manter interações e contatos frequentes com outros, principalmente se estas relações forem positivas; o segundo é a necessidade que estes contatos e interações se tornem estáveis, garantindo sua permanência no futuro. Pode-se dizer que muitas atividades são desenvolvidas pelas pessoas para que elas consigam pertencer e permanecer no ambiente que

desejam.

Do exposto, pode-se confirmar a complexidade das interações e processos motivacionais, tanto intrínsecos quanto extrínsecos, que envolvem os indivíduos quando o assunto é motivação.

RELAÇÃO ENTRE AS CINCO CATEGORIAS OBTIDAS NA SÍNTESE HISTÓRICA E A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO E SUAS MINI TEORIAS

Após pesquisar e analisar o tema *Motivação* e o que foi discutido sobre o mesmo ao passar dos anos pelos teóricos anteriormente citados, nota-se uma relação de continuidade e intersecção também com os conceitos trazidos na *Teoria da Autodeterminação* e suas *Mini Teorias*. Vale ressaltar que aqui se deu destaque à teoria de Deci e Ryan por ela tratar os fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos conjuntamente, estabelecendo entre eles relações de maior dependência do que o que se pode constatar nas demais teorias.

Comparando as categorias elaboradas a partir da síntese histórica com a Teoria da Autodeterminação e suas Mini Teorias, verifica-se novamente uma intersecção em relação às categorias agrupadas nos fatores motivacionais “ter prazer e ver sentido em suas ações” e “obter consequências positivas em suas ações”. Um esquema didático aparece a seguir, na figura 5.

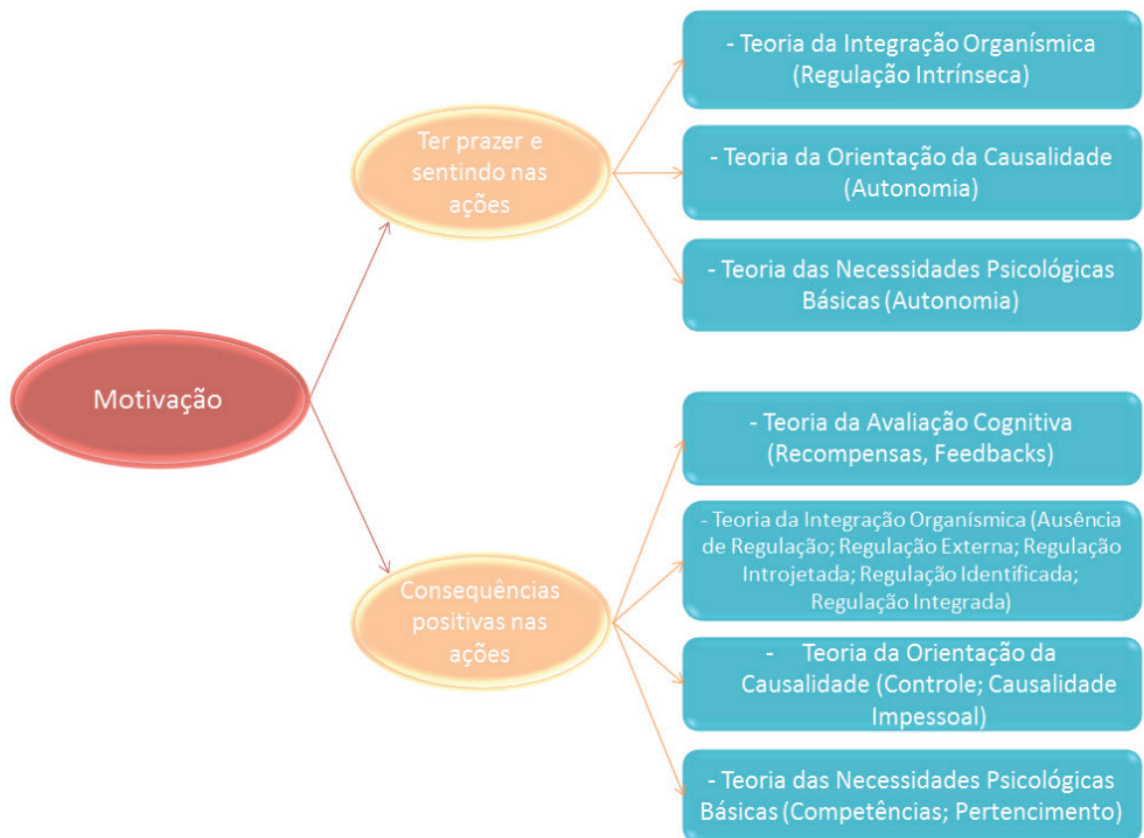


Figura 5 – Intersecção da Teoria da Autodeterminação com os pensamentos de outros teóricos e teorias sobre Motivação;

Fonte: elaborada pelos autores.

No que se refere a “ter prazer e ver sentido nas ações propostas”, consegue-se ver relação com o que diz a *Teoria da Integração Organísmica*, quando refere-se à Regulação Intrínseca, pois o indivíduo só será capaz de se autorregular se sentir prazer e notar sentido em suas ações. Da mesma forma acontece na *Teoria da Orientação da Causalidade* no que se refere à questão da Autonomia, na qual o indivíduo age em relação aos seus interesses, desejos e necessidades. Por fim, relaciona-se com a *Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas*, também na questão Autonomia, em que o indivíduo, ao ver sentido no que lhe é proposto, se torna agente principal da ação.

Já no que se refere a “obter consequências positivas nas ações”, consegue-se ver uma intersecção com a *Teoria da Avaliação Cognitiva*, a qual fala que o indivíduo se motiva através de aspectos externos como recompensas e *feedbacks* favoráveis, e com a *Teoria da Integração Organísmica*, no que se refere às questões da Desmotivação, Regulação Externa, Introjetada, Identificada e Integrada, uma vez que todas precisam de fatores externos positivos para que o indivíduo faça a transição da desmotivação até a motivação.

Considerando-se a *Teoria da Orientação da Causalidade*, nos quesitos Controle e Causalidade Impessoal, o primeiro diz que o indivíduo precisa de incentivos sociais e externos, o qual precisa ser positivo para motivar o mesmo, enquanto que o segundo vincula-se à ineficácia e ao insucesso do sujeito, estando vinculada à autodepreciação, baixa autoestima e quadros depressivos. Também se estabelece uma relação com a *Teoria das necessidades Psicológicas Básicas*, nos quesitos Competência e Pertencimento, uma vez que o primeiro gera motivação pela percepção de sucesso e êxito na concretização da atividade, enquanto que, no segundo, o indivíduo precisa de vínculos interpessoais seguros e que estas relações sejam fortes e positivas, lhe trazendo proteção.

Portanto, pode-se perceber que, ao passar dos anos, muitos teóricos, teorias e conceitos foram surgindo sobre o tema *Motivação*. Contudo, este exercício de mapeamento sobre o tema conseguiu, ao final, entrelaçar as cinco categorias obtidas através da análise feita na síntese histórica sobre o conceito *Motivação* com o que é apresentado pela teoria de Deci e Ryan.

A última etapa deste processo de mapeamento, a qual consistiu na interligação destes pensamentos, corrobora que cinco fatores são essenciais para a motivação do indivíduo: ter objetivos ou desejos bem definidos; suas necessidades básicas serem contempladas ou as que dizem respeito à sua subsistência; as ações não ferirem valores pessoais; ter prazer e ver sentido em suas ações; e ter consequências positivas em suas ações (nas duas últimas estão inseridas os elementos da Teoria da Autodeterminação e suas Mini Teorias). Essa síntese fica bem representada na figura 6, que será mostrada a seguir.

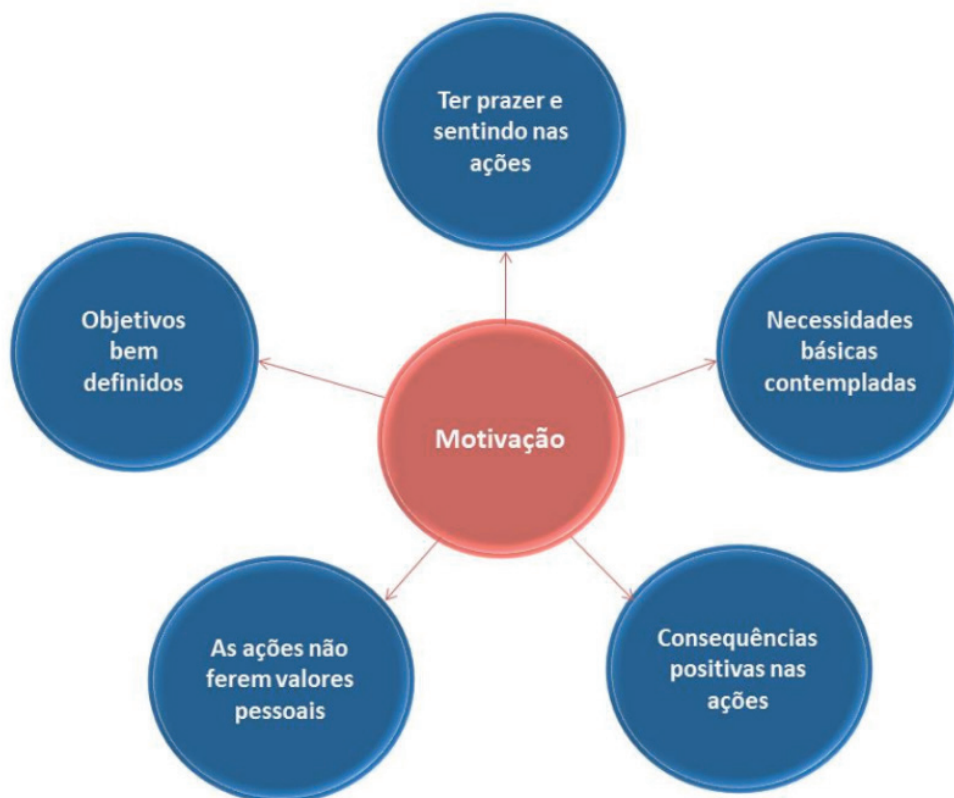


Figura 6 – Intersecção dos principais conceitos sobre o tema Motivação ao longo dos anos;
 Fonte: elaborada pelos autores.

Esta última figura é o resultado do mapeamento. Nela estão englobados todos os elementos, extrínsecos e intrínsecos, que interferem na motivação das pessoas (e, portanto, dos alunos).

Então, para atender ao objetivo deste artigo, apresenta-se o resultado do mapeamento exposto na figura 6 dividindo-o entre os indicadores estabelecidos: *Motivação Intrínseca e Extrínseca*, que aparecem na figura 7.

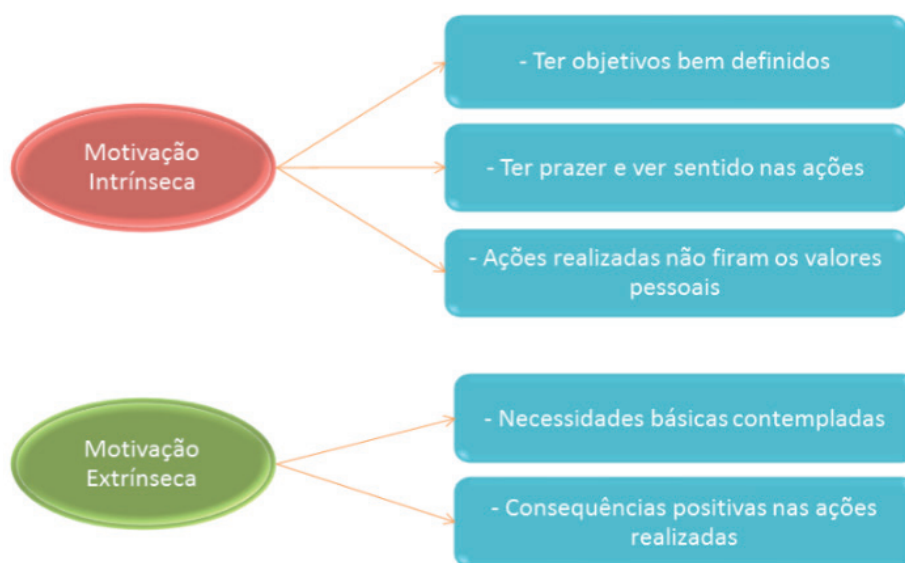


Figura 7 – Indicadores e categorias da pesquisa segundo a Análise de Conteúdo;
 Fonte: elaborada pelos autores.

Analisando, cruzando e interligando o exposto acerca do tema *Motivação* com a *Teoria da Autodeterminação e suas Mini Teorias*, percebe-se cinco importantes categorias que interferem no processo de motivação do aluno, as quais precisam ser melhor consideradas no processo educativo. São elas o resultado deste mapeamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito no começo deste artigo, atualmente vários discursos e pesquisas ligados à educação abordam a questão de como a motivação interfere diretamente na aprendizagem, mas para que o tema não seja comentado de maneira superficial e idealizada, era preciso pesquisar *o que* é capaz de motivar o indivíduo e, também, *por que* algumas coisas o motivam e outras não.

A síntese aqui construída apresentou cinco categorias. É preciso assumir que, se outros percursos teóricos tivessem sido feitos, talvez houvesse mais ou diferentes categorias. Entretanto, estas cinco dão conta de uma temática que anteriormente permanecia na penumbra; olhando com atenção para elas, as pessoas envolvidas no processo educativo podem jogar algumas luzes sobre a relação professor-aluno-escola-aprendizagem e pensar como as trabalhar para que se crie um ambiente que desperte mais a motivação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. da C. Um alpendre lilás para a educação. In: FARIAS, C. A. *Alfabetos da alma: histórias da tradição na escola*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

ALMEIDA, M da C. *Complexidade, saberes científicos e saberes da tradição*. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

BAUMAN, Z. *Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMEISTER, R. F.; LEARY, M. R. *The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*. Psychological Bulletin, v. 117, n.3, pp. 497-529, 1995.

BERGAMINI, C. W. *Motivação nas organizações*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1997.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 164 p.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: SISTO, F. F; OLIVEIRA, G. de; FINI, L. D. T. (Org.). *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CURI, A. *20 regras de ouro para educar filhos e alunos*. São Paulo: Planeta, 2017.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a*

educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, v.11, n.4, pp.227-268, 2000.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. (Org.). *The handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press, 2002.

FERREIRA, A. B. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

FERREIRA, E. E. B. *A percepção de competência, autonomia e pertencimento como indicadores da qualidade motivacional do aluno*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Programa de Pós-Graduação em Educação, Marília, 2010.

FREUD, S. *Psicologia de grupo e análise do ego (1921)*. In: FREUD, S. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.18, pp.77-154. Edição Stardard Brasileira.

GOMÉZ, P. A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HERZBERG, F. *A motivação para trabalhar*. Nova York: Wiley, 1959.

HOBSBWAN, E; RANGER, T. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LIEURY, A.; FENOUILLET, F. *Motivação e aproveitamento escolar*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MASLOW, A. H. *Motivação e personalidade*. New York: Harper, 1954.

MACHADO, N. J. *O conhecimento como um valor: ensaios sobre economia, ética e educação*. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

MATOS, M. Z. S. *Cultura e cotidiano: história, cidade e trabalho*. Bauru: EDUSC, 2002.

McCLELLAND, D. C.; BURHAM, D. H. O poder é o grande motivador. In: VROOM, V. H. (Org.). *Gestão de pessoas, não de pessoal*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

McGREGOR, D. *O lado humano da empresa*. New York: McGraw-Hill, 1960.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PERROT, M. *Os excluídos da história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

REEVE, J. M.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory: a dialectical framework for understand sociocultural influences on student motivation. In: McINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Ed.). *Big theories revisited*. Tradução parcial para uso em sala de aula de Sueli Edi Rufini Guimarães. Connecticut: Age Publishing, 2004.

SACRISTÁN, G. J. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, J. W. da. *A tripartição da alma na república de Platão*. 2011. 144 f. Tese (Doutorado em Filosofia), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SKINNER, B. F. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Herder. (Trabalho original publicado em 1968).

SOBRINHO, A. F. *O aluno não é mais aquele: e agora professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação*. In: *I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS*, 2010, Belo Horizonte. Anais do I SEMINÁRIO NACIONAL. Belo Horizonte: 2010.

THORNDIKE, E. L. *Inteligência animal*. New York: Macmillan, 1911.

TORRES, A. da R. *Gestão motivacional na instituição de ensino: uma ferramenta capaz de proporcionar o envolvimento de todos por um aprendizado melhor*. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia), Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas, 2015.

VALLERAND, R. J.; REID, G. On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: a test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, v.6, n.1, pp.94-102, 1984.

VERGANI, T. *A surpresa do mundo: ensaios sobre cognição, cultura e educação*. Natal: Editorial Flecha do Tempo, 2003.

VROOM, V. H. *Trabalho e motivação*. New York: Wiley, 1964.

WARNIER, J. P. *A mundialização da cultura*. Bauru: EDUSC, 2000.

WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1940.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos - Doutor em Letras, área de concentração Literatura, Teoria e Crítica, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2019). Mestre em Letras, área de concentração Literatura e Cultura, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2015). Especialista em Prática Judicante pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB, 2017), em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016), em Direito Civil-Constitucional pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016) e em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, 2015). Aperfeiçoamento no Curso de Preparação à Magistratura pela Escola Superior da Magistratura da Paraíba (ESMAPB, 2016). Licenciado em Letras - Habilitação Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2013). Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNJPÊ, 2012). Foi Professor Substituto na Universidade Federal da Paraíba, Campus IV – Mamanguape (2016-2017). Atuou no ensino a distância na Universidade Federal da Paraíba (2013-2015), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2017) e na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (2018-2019). Advogado inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil, Seccional Paraíba (OAB/PB). Desenvolve suas pesquisas acadêmicas nas áreas de Direito (direito canônico, direito constitucional, direito civil, direitos humanos e políticas públicas, direito e cultura), Literatura (religião, cultura, direito e literatura, literatura e direitos humanos, literatura e minorias, meio ambiente, ecocrítica, ecofeminismo, identidade nacional, escritura feminina, leitura feminista, literaturas de língua portuguesa, ensino de literatura), Linguística (gêneros textuais e ensino de língua portuguesa) e Educação (formação de professores). Parecerista *ad hoc* de revistas científicas nas áreas de Direito e Letras. Organizador de obras coletivas pela Atena Editora. Vinculado a grupos de pesquisa devidamente cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Orcid: orcid.org/0000-0002-5472-8879. E-mail: <awsvasconcelos@gmail.com>.

Thamires Nayara Sousa de Vasconcelos - Mestra em Letras, área de concentração Literatura, Teoria e Crítica, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2019). Licenciada em Letras - Habilitação Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2018). Bacharela em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNJPÊ, 2016). É Professora de Literatura no Ensino Fundamental do Colégio Externato Santa Dorotéia, João Pessoa. Advogada inscrita na Ordem dos Advogados do Brasil, Seccional Paraíba (OAB/PB). Desenvolve suas pesquisas acadêmicas nas áreas de Direito (direitos humanos, direitos sociais, direitos das minorias), Literatura (literatura e sociedade, literatura e cultura, literatura e história, estudos pós-coloniais, guerra de independência, literatura portuguesa, literaturas africanas de língua portuguesa), Linguística (ensino de língua portuguesa) e Educação (formação de professores). Vinculada a grupo de pesquisa devidamente cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Orcid: orcid.org/0000-0003-1179-999X. E-mail: <thamiresvasconcelos.adv@gmail.com>.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Autonomia 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 48, 49, 53, 55, 58, 63, 73, 85, 96, 98, 107, 115, 140, 148, 182, 183, 204, 220, 221, 226, 229

Avaliação 9, 34, 35, 36, 49, 50, 55, 60, 64, 82, 83, 86, 98, 116, 117, 125, 131, 176, 183, 213, 216, 220, 221, 226, 247, 282, 287

C

Ciências humanas 1, 22, 58, 74, 109, 162, 168, 244, 250, 276

E

Educação 1, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 66, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 80, 82, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 106, 107, 108, 109, 110, 114, 115, 119, 120, 122, 124, 125, 126, 131, 133, 136, 137, 139, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 161, 162, 177, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 210, 211, 213, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 229, 251, 288

Educação ambiental 83, 84, 87

Educação bilíngue 194, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204

Educação infantil 75, 77, 78, 83, 84, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 107, 108, 119, 220

Educação profissional 69, 72, 73, 154

Ensino fundamental 60, 63, 75, 77, 78, 109, 111, 112, 133, 134, 135, 142, 149, 207, 220, 288

Estado 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 35, 36, 42, 44, 70, 71, 75, 106, 124, 126, 130, 131, 143, 146, 176, 181, 198, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 243, 244, 254, 267, 276, 288

Estágio supervisionado 83, 84, 205, 206, 207, 208, 212, 213, 214

F

Formação 9, 15, 18, 29, 31, 41, 42, 43, 57, 62, 69, 77, 81, 82, 83, 84, 87, 97, 98, 107, 108, 114, 122, 123, 129, 130, 135, 136, 137, 143, 148, 150, 151, 152, 153, 156, 159, 160, 163, 164, 166, 171, 173, 174, 175, 176, 180, 182, 189, 190, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 241, 250, 251, 253, 260, 262, 270, 288

Formação docente 69, 83, 194, 196, 197, 198, 201, 202, 203, 204, 206, 213, 215, 218, 223, 224

I

Identidade regional 230, 231, 241, 242

Indígena 4, 5, 6, 7, 11, 12, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 259

J

Jogos 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 92, 94, 112

L

Legislação 14, 17, 115, 194, 197, 279

Livro didático 116, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 135

M

Metodologias 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 69, 112, 116, 117, 118, 136, 140, 216, 287

Monitoria 33, 34, 36, 37, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229

P

Políticas públicas 12, 14, 15, 27, 29, 78, 147, 196, 288

Prática 4, 7, 8, 17, 18, 25, 35, 60, 70, 75, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 96, 97, 98, 107, 114, 115, 134, 139, 140, 144, 149, 152, 155, 156, 157, 158, 163, 165, 168, 169, 171, 177, 179, 197, 198, 200, 201, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 242, 259, 262, 271, 288

Processo ensino-aprendizagem 32, 218

Profano 251, 255, 257, 261, 262, 263, 275, 276

R

Religião 113, 249, 264, 266, 270, 271, 276, 277, 288

Religiosidade 265, 266, 268, 271, 276

Rito 243, 244, 245, 246, 247, 249, 261, 275

S

Sagrado 245, 249, 251, 255, 257, 261, 262, 273, 274, 275, 276

Sequência 45, 99, 100, 128, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 142, 143, 145, 149

Subjetividade 82, 165, 168, 182

Surdos 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 269

T

Teoria 16, 21, 39, 41, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 60, 71, 72, 81, 82, 85, 88, 93, 96, 149, 150, 152, 155, 162, 165, 169, 171, 198, 205, 207, 208, 209, 211, 213, 214, 216, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 229, 288

U

Universidade 7, 12, 13, 14, 22, 31, 32, 34, 36, 37, 58, 60, 69, 72, 75, 83, 95, 109, 117, 119, 120, 126, 131, 133, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 160, 161, 162, 163, 172, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 194, 200, 205, 207, 208, 215, 216, 224, 228, 230, 242, 250, 251, 264, 265, 276, 277, 278, 288

