

**NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS: DESEMPENHO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E PERCEPÇÃO DE SUPORTE DE PROFESSORES**

***NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS: RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA Y PERCEPCIÓN DEL APOYO DE LOS PROFESORES***

***BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS: PERFORMANCE OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS AND PERCEPTION OF TEACHER SUPPORT***



Elis Beatriz de L. FALCÃO<sup>1</sup>  
e-mail: elis.falcao@ufes.br



Kely Maria de S. PEREIRA<sup>2</sup>  
e-mail: kely.m.pereira@ufes.br

**Como referenciar este artigo:**

FALCÃO, E. B. de L.; PEREIRA, K. M. de S. Necessidades psicológicas básicas: Desempenho dos estudantes do ensino fundamental e percepção de suporte de professores. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 9, n. esp. 1, e024004, 2024. e-ISSN: 2177-5060. DOI: <https://doi.org/10.29378/plurais.v9iesp.1.19405>



| Submetido em: 20/12/2023

| Revisões requeridas em: 06/01/2024

| Aprovado em: 20/01/2024

| Publicado em: 12/07/2024

---

**Editoras:** Profa. Dra. Célia Tanajura Machado  
Profa. Dra. Kathia Marise Borges Sales  
Profa. Dra. Rosângela da Luz Matos

**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória – ES – Brasil. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da UFES, atuando no Colégio de Aplicação Criarte.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória – ES – Brasil. Professora do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFES. Líder do grupo Processos Psicológicos e Saúde (UFES).

**RESUMO:** Este estudo investigou a percepção de 123 professores, do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, acerca do atendimento às Necessidades Psicológicas Básicas de estudantes, com diferentes desempenhos, no período de retorno às aulas na pandemia. Trata-se de um estudo de corte transversal, descritivo e correlacional, com coleta de dados em ambiente virtual, utilizando instrumento de autorrelato traduzido para o estudo. Verificou-se a partir do desempenho do estudante, informado pelo professor, dois perfis. Um para estudantes com desempenho considerado suficiente, com maior auxílio em todas as dimensões, e outro, para estudantes considerados com desempenho médio e insuficiente, com mais fornecimento de Estrutura e moderado suporte ao Envolvimento e apoio à Autonomia. Os resultados são sugestivos que o desempenho do estudante pode influenciar o estilo motivador do professor, o que pode impactar o desenvolvimento e bem-estar estudantil. Evidencia-se a necessidade de instrumentalização do professor acerca das Necessidades Psicológicas Básicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Necessidades Psicológicas Básicas. Estudante. Professor. Ensino Fundamental. COVID-19.

**RESUMEN:** Este estudio investigó la percepción de 123 profesores de 3º, 4º y 5º de primaria sobre la atención a las Necesidades Psicológicas Básicas de alumnos con diferentes desempeños de regreso la escuela durante la pandemia. Se trata de un estudio transversal, descriptivo y correlacional, con datos recolectados en ambiente virtual, utilizando un instrumento traducido para el estudio. A partir del rendimiento de los alumnos comunicado por el profesor, se identificaron dos perfiles. Uno para los alumnos considerados con rendimiento suficiente, con más apoyo en todas las dimensiones, y otro para los alumnos considerados con rendimiento medio o bajo, con más provisión de Estructura y apoyo moderado a la Implicación y apoyo a la Autonomía. Los resultados sugieren que el rendimiento de los alumnos puede influir en el estilo motivacional del profesor, lo que puede repercutir en el desarrollo y el bienestar de los alumnos. Está claro que los profesores necesitan estar equipados con las Necesidades Psicológicas Básicas.

**PALABRAS CLAVE:** Necesidades Psicológicas Básicas. Estudiantes. Profesores. Escuelas Primarias. COVID-19.

**ABSTRACT:** This study investigated the perception of 123 3rd, 4th, and 5th-grade elementary school teachers about meeting the Basic Psychological Needs of students with different performances and periods of return to school during the pandemic. This is a cross-sectional, descriptive, and correlational study, with data collection in a virtual environment. Based on the student's performance, as reported by the teacher, two profiles were found. One is for students considered to be performing well enough, with more support in all dimensions, and the other is for students considered to be performing average or poorly, with more provision of Structure and moderate support for Involvement and Autonomy. The results suggest that student performance can influence the teacher's motivational style, which can have an impact on student development and well-being. It is clear that teachers need to be trained in Basic Psychological Needs.

**KEYWORDS:** Basic Psychological Needs. Students. Teachers. Elementary School. COVID-19.

## Introdução

A teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (NPB) faz parte uma ampla teoria intitulada de Teoria da Autodeterminação que visa compreender aspectos relacionados a motivação humana, especificamente na interação entre motivação externa (sistemas de recompensa, notas, opiniões) e motivação interna (interesse, curiosidade, valores). Outro interesse na Teoria da Autodeterminação se relaciona ao conhecimento dos impactos do contexto na motivação das pessoas, portanto, como as NPB são atendidas ou frustradas (Ryan; Deci, 2020).

A teoria das NPB defende que independentemente da cultura, a satisfação de Autonomia, Competência e Relacionamento desempenham um papel essencial no desenvolvimento, adaptação e bem-estar e sua ausência ou frustração, pode influenciar a motivação e o bem-estar psicológico (Ryan; Deci, 2020). O apoio a NPB de Autonomia diz respeito a necessidade das pessoas de serem autoras de suas próprias ações, desejo por autenticidade, tomar parte das decisões e fazer escolhas, quando frustrada seu contexto é de coerção. Relacionamento é a NPB por conexão, pertencimento a um grupo social e quando não atendida o contexto é de rejeição. A NPB por Competência é experienciada quando atendido o desejo de se sentir efetivo nas interações, eficaz na produção de resultados positivos e protagonista, e, quando frustrada, o contexto é de caos (Ryan; Deci, 2020).

A satisfação das NPB contribui para o engajamento do estudante, ou seja, o envolvimento de alta qualidade no seu processo de escolarização, envolvendo esforço e persistência (comportamental), atenção e concentração (cognitivo) e entusiasmo e interesse (emocional) (Skinner *et al.*, 2008). A percepção do estudante do atendimento às suas NPB molda, portanto, as experiências psicológicas e sociais na escola, visto que mais engajamento leva a mais qualidade no aprendizado, mais sucesso escolar e mais senso de competência (Skinner *et al.*, 2009; Hosan; Hoglund, 2017; Archambault; Dupéré, 2017).

A motivação e o bem-estar psicológico são influenciados pela satisfação, ausência ou frustração das NPB (Ryan; Deci, 2020). Nessa direção, quando não atendidas, impactam no engajamento dos estudantes e, alunos desinteressados tendem a ter desempenho ruim, nutrem sentimentos relacionados à incapacidade, se sentem marginalizados e na sequência recebem menos apoio e mais coerção dos professores, além de nutrirem amizades com colegas desinteressados e insatisfeitos (Skinner *et al.*, 2008). Estudos sobre engajamento escolar, destacam que o apoio as necessidades por competência, relacionamento e autonomia podem ser favorecidas pelos professores (Skinner; Pitzer; Brule, 2014; Barber; Buehl; Beck, 2017).

Estudos apontam uma relação recíproca entre as percepções de alunos e professores acerca do atendimento das NPB, com percepção de apoio à Autonomia por parte do professor se relacionando positivamente com a percepção do aluno do professor como contexto de Autonomia e relação negativa entre a percepção do aluno do professor como contexto de Estrutura com a percepção do professor de atendimento a necessidade de Competência (Domen *et al.*, 2020; Kurdi *et al.*, 2018).

A percepção que os professores têm em relação ao atendimento as suas próprias NPB influenciam o modo como eles apoiam as necessidades dos alunos (Aelterman *et al.*, 2019; Moè; Katz, 2022), bem como o entusiasmo percebido pelo professor no desempenho da profissão (Frommelt; Schiefele; Lazarides, 2021). Professores com baixa percepção de atendimento às suas necessidades por autonomia (possibilidade de influenciar na política escolar, definir seus objetivos de ensino e percebem menos interferência burocrática no seu fazer) são menos propensos a apoiar a necessidade Autonomia dos alunos (Marshik; Ashton; Algina, 2017; Martinek, 2019). A percepção de atendimento as NPB dos professores levam os mesmos a adotarem um estilo motivador (de apoio à autonomia e estruturante), por outro lado, a frustração leva a um estilo desmotivador (controlador e caótico) (Aelterman *et al.*, 2019; Moè; Katz, 2022).

O suporte às NPB dos estudantes pode ser influenciado por variações nas estratégias motivacionais por parte dos professores, que diante de uma compreensão antagônica acerca do fornecimento de Estrutura e apoio à Autonomia, podem, por exemplo, adotar para alunos com desempenho ruim mais estruturação de atividades (mais comunicação sobre expectativas e comportamentos) e menos autonomia (Cheon; Reeve; Vansteenkiste, 2020; Archambault *et al.*, 2020). Em relação ao estilo do professor diante de alunos com mau desempenho, desinteressados ou com problemas de comportamento, Aelterman *et al.* (2019) destaca que os professores podem sentir a necessidade de dar prioridade aos objetivos de ensino e por isso, preferir estruturar mais atividades, comunicar mais expectativas e orientar mudanças comportamentais.

Considerando que o contexto exerce um papel fundamental no atendimento das NPB (Ryan; Deci, 2020), o contexto da pandemia da COVID-19 interferiu no atendimento da necessidade de Autonomia das pessoas, por exigir distanciamento físico, impactando o suporte ao relacionamento, bem como na percepção de Competência, afetando, portanto, o bem-estar mental das pessoas na totalidade (Cantarero; Van Tilburg; Smoktunowic, 2020; Holmes *et al.*, 2020). Em crianças e adolescentes, a pandemia provocou alterações psicológicas como estresse

e ansiedade (Bhogal *et al.*, 2021; Capurso *et al.*, 2020; Miranda *et al.*, 2020), alterações no comportamento e na expressão das emoções, como dificuldade de concentração, tédio, irritabilidade, inquietação e solidão (Jiao *et al.*, 2020; Orgilés *et al.*, 2020; Pasqualini, 2021).

A pandemia e as medidas de distanciamento social são potenciais para percepção de frustração das necessidades psicológicas básicas, sendo as NPB um preditor forte de alteração para a saúde mental das pessoas (Vermote *et al.*, 2021). Alterações na percepção de atendimento das NPB, foi identificado no estudo conduzido por Costa *et al.* (2022), onde foi identificado redução da satisfação na fase inicial e no decorrer do confinamento, no entanto, maior satisfação foi associada a apoio social online e offline.

Com estudantes, a percepção de atendimento das NPB na fase crítica da pandemia, ou seja, durante o ensino totalmente remoto, foi maior para estudantes do sexo feminino e para estudantes com maior acesso aos meios tecnológicos para realização de aulas remotas nos anos finais do ensino fundamental (Ferreiro, 2021). Estudantes do sexo masculino, também da segunda etapa do ensino fundamental, perceberam menor atendimento as suas NPB e as do sexo feminino menor, percepção de satisfação com a vida (Dias, 2021).

Considerando os efeitos potenciais da pandemia à saúde mental das pessoas e os impactos positivos das NPB ao desenvolvimento, engajamento do estudante e ao bem-estar psicológico, este estudo teve como objetivo geral investigar a percepção de professores do 3º ao 5º ano acerca do auxílio às NPB dos estudantes com diferentes desempenhos, informados pelos docentes, no ensino ofertado no período de retorno às aulas presenciais da pandemia da COVID-19, ou seja, na fase menos crítica de transmissão do coronavírus.

## Material e métodos

A amostra foi composta por 123 professores, a maioria foi da região Sudeste (77%) e do Estado do Espírito Santo (48%), do sexo feminino (91%), de 43% cor branca e com idade média de 42 anos. Mais da metade (57%) possuía título de Especialização e 60% com mais de 10 de experiência no ensino fundamental. Em relação ao vínculo, 89% eram da rede pública de ensino e 11% da rede privada, sendo 65% concursados e 35% contratados. Na ocasião da coleta, a maioria (52%) trabalhava lecionando em dois turnos, com renda média de 5 salários.

Foram utilizados um questionário de caracterização da amostra e o Questionário Professor como Contexto — versão — professor (QPC-P): tradução e adaptação transcultural do instrumento *Teacher Report of Teacher Context*, desenvolvido por Wellborn *et al.* (1992),

que avalia a percepção do professor quanto ao suporte ao Envolvimento, Estrutura e Autonomia para auxílio às NPB dos alunos.

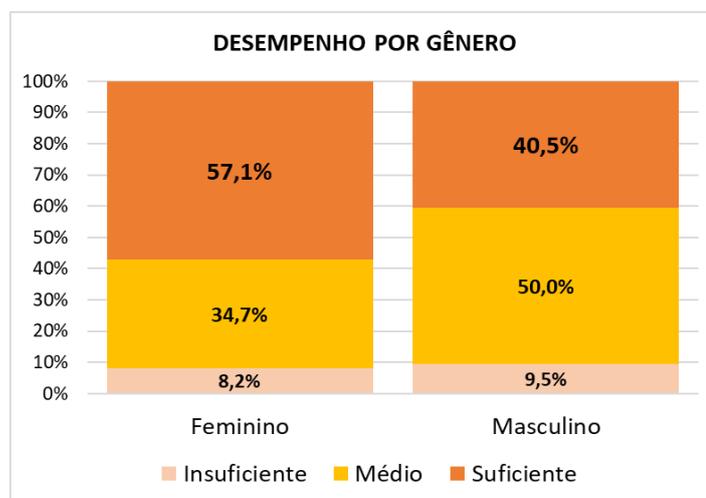
A coleta ocorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2021, período em que as aulas na rede pública de ensino já estavam retornando, e, portanto, a maioria dos professores já havia transitado do ensino totalmente remoto para presencial em revezamento com outros formatos. Ocorreu em ambiente virtual e os convites contendo link e *Qrcode* dos questionários do *Google Forms* foram disparados em redes sociais, especialmente em rede nacional de *WhatsApp*. Para participar, o professor deveria acessar o link, concordar por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), responder pensando em um de seus alunos e ao final do questionário informar o desempenho do aluno para qual respondeu o questionário se suficiente, médio ou insuficiente.

Na análise, os dados foram organizados em planilha do *Excel* e submetidos à análise estatística no *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 18, e, analisados descritivamente a partir da frequência observada e porcentagem, média e desvio padrão em tabelas e gráficos. Alguns dados receberam preparação no banco, seguindo as orientações de apuração, como o instrumento QPC-P que teve itens negativos codificados inversamente para posterior cálculo nas subescalas e escalas com escore variando de 1 a 4, com 4 indicando resultados mais positivos. Para verificar a diferença dos subgrupos, por desempenho, da amostra foi aplicado o teste *U* de *Mann-Whitney*.

Todos os procedimentos do estudo seguiram todos os aspectos éticos estabelecidos, informados aos participantes via TCLE. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

## **Resultados**

Os professores, ao responderem ao instrumento QPC-P, foram orientados a pensarem em um de seus alunos, que estivesse na turma com aulas ministradas por eles por um período mínimo de 2 meses e, após terem respondido ao questionário, os professores foram orientados a informar sobre o sexo e o desempenho do estudante para qual havia respondido. Na distribuição por desempenho, 47% foram considerados suficientes, 44% médio, e 9% insuficientes, sendo 74 do sexo masculino e 49 do feminino (Figura 1).

**Figura 1** - Distribuição do Desempenho por Sexo do Estudante (N=123)

Fonte: Elaboração dos autores

Quando comparados os desempenhos suficiente e médio (Tabela 1), a percepção dos professores indicou maior escore para alunos considerados com desempenho suficiente em todas as dimensões, suporte ao Envolvimento ( $U = 763,0$ ;  $p = 0,000$ ) ( $M = 3,24$  e  $M = 2,86$ , respectivamente), fornecimento de Estrutura ( $U = 832,00$ ;  $p = 0,000$ ) ( $M = 3,49$  e  $M = 3,19$ , respectivamente) e apoio à Autonomia ( $U = 672,0$ ;  $p = 0,043$ ) ( $M = 3,29$  e  $M = 2,84$ , respectivamente). Maior escore foi identificado nas categorias, Sintonia negativa ( $U = 749,0$ ;  $p = 0,000$ ) ( $M = 2,43$  e  $M = 1,78$ , respectivamente), Controle ( $U = 778,0$ ;  $p = 0,000$ ) ( $M = 2,55$  e  $M = 1,74$ , respectivamente), e Relevância negativa ( $U = 978,0$ ;  $p = 0,000$ ) ( $M = 3,74$  e  $M = 3,30$ , respectivamente) para alunos considerados com médio desempenho em relação a desempenho suficiente.

**Tabela 1** – Comparação acerca do Atendimento às Necessidades Psicológicas dos Alunos por Desempenho (suficiente  $n = 58$  e médio  $n = 54$ )

| Dimensões/Categorias   | Suficiente/<br>Médio |               |                               |
|------------------------|----------------------|---------------|-------------------------------|
|                        | Média dos Ranks      | Média<br>(DP) | <i>U</i><br>(Valor <i>p</i> ) |
| Suporte Envolvimento** | 70,34                | 3,24 (0,41)   | 763,0                         |
|                        | 41,63                | 2,86 (0,43)   | (0,000)*                      |
| Afeto                  | 68,64                | 3,86 (0,40)   | 862,0                         |
|                        | 43,46                | 3,45 (0,60)   | (0,000)*                      |
| Sintonia (negativa)    | 42,41                | 1,78 (0,60)   | 749,0                         |
|                        | 71,63                | 2,43 (0,66)   | (0,000)*                      |
| Dedicação de recurso   | 61,43                | 2,86 (0,85)   | 1280                          |
|                        | 51,20                | 2,65 (0,71)   | (0,044)*                      |
| Confiança              | 68,54                | 3,25 (0,64)   | 868,0                         |
|                        | 43,56                | 2,75 (0,61)   | (0,000)*                      |

|                          |                |                            |                   |
|--------------------------|----------------|----------------------------|-------------------|
| Fornecimento Estrutura** | 69,19<br>42,90 | 3,49 (0,28)<br>3,19 (0,40) | 832,0<br>(0,000)* |
| Contingência             | 66,85<br>45,38 | 3,66 (0,48)<br>3,34 (0,59) | 966,0<br>(0,000)* |
| Expectativas (negativa)  | 48,76<br>64,81 | 1,46 (0,55)<br>1,84 (0,77) | 1117<br>(0,003)*  |
| Monitoramento/Ajustes    | 68,33<br>43,80 | 3,19 (0,37)<br>2,88 (0,44) | 880,0<br>(0,000)* |
| Ajuda/Suporte total      | 66,47<br>45,79 | 3,74 (0,48)<br>3,35 (0,64) | 988,0<br>(0,000)* |
| Apoio à Autonomia**      | 71,91<br>39,94 | 3,29 (0,39)<br>2,84 (0,40) | 672,0<br>(0,000)* |
| Opção                    | 62,73<br>49,81 | 3,34 (0,56)<br>3,13 (0,55) | 1205<br>(0,000)*  |
| Controle                 | 42,91<br>71,09 | 1,74 (0,84)<br>2,55 (0,84) | 778,0<br>(0,000)* |
| Respeito                 | 57,52<br>55,41 | 2,41 (1,06)<br>2,33 (0,97) | 1507<br>(0,367)   |
| Relevância (negativa)    | 45,31<br>68,52 | 2,04 (1,08)<br>1,82 (1,08) | 917,0<br>(0,000)* |

Fonte: Elaboração dos autores. (\*) Teste de Mann-Whitney, significativo se  $p \leq 0,05$ . \*\* Dimensões

Na Tabela 2, as percepções foram melhores em todas as dimensões para desempenho suficiente na comparação com insuficiente, com resultados significativos para suporte ao Envolvimento ( $U= 183,0$ ;  $p= 0,012$ ) ( $M= 3,24$  e  $M= 2,85$ , respectivamente), fornecimento de Estrutura ( $U= 163,0$ ;  $p= 0,004$ ) ( $M= 3,49$  e  $M= 3,16$ , respectivamente) e apoio à Autonomia ( $U= 108,0$ ;  $p= 0,000$ ) ( $M= 3,29$  e  $M= 2,72$ , respectivamente). Maior escore para desempenho insuficiente em relação a suficiente foi identificado em Sintonia negativa ( $U= 167,0$ ;  $p= 0,005$ ) ( $M= 2,45$  e  $M= 1,78$ , respectivamente), Controle ( $U= 31,0$ ;  $p= 0,000$ ) ( $M= 3,5,8$  e  $M= 1,74$ , respectivamente) e Relevância negativa ( $U= 219,0$ ;  $p= 0,017$ ) ( $M= 1,82$  e  $M= 1,28$ , respectivamente).

**Tabela 2** – Comparação acerca do Atendimento às Necessidades Psicológicas dos Alunos por Desempenho (insuficiente  $n= 11$  e suficiente  $n= 58$ )

| Dimensões/Categorias   | Insuficiente/<br>Suficiente |             |                   |
|------------------------|-----------------------------|-------------|-------------------|
|                        | Média dos Ranks             | Média (DP)  | $U$ (Valor $p$ )* |
| Suporte Envolvimento** | 22,64                       | 2,85 (0,55) | 183,0             |
|                        | 37,34                       | 3,24 (0,41) | (0,012)*          |
| Afeto                  | 17,95                       | 3,18 (0,92) | 132,0             |
|                        | 38,23                       | 3,86 (0,40) | (0,000)*          |
| Sintonia (negativa)    | 48,82                       | 2,45 (0,91) | 167,0             |
|                        | 32,38                       | 1,78 (0,60) | (0,005)*          |
| Dedicação de recurso   | 29,77                       | 2,55 (0,88) | 262,0             |
|                        | 35,99                       | 2,86 (0,85) | (0,173)           |

|                          |       |             |          |
|--------------------------|-------|-------------|----------|
| Confiança                | 25,23 | 2,93 (0,55) | 212,0    |
|                          | 36,85 | 3,25 (0,64) | (0,038)* |
| Fornecimento Estrutura** | 20,77 | 3,16 (0,44) | 1,63,0   |
|                          | 37,70 | 3,49 (0,28) | (0,004)* |
| Contingência             | 25,27 | 3,53 (0,43) | 212,0    |
|                          | 36,84 | 3,66 (0,48) | (0,035)* |
| Expectativas (negativa)  | 45,36 | 2,00 (0,87) | 205,0    |
|                          | 33,03 | 1,46 (0,55) | (0,025)* |
| Monitoramento/Ajustes    | 20,05 | 2,80 (0,53) | 155,0    |
|                          | 37,84 | 3,19 (0,37) | (0,002)* |
| Ajuda/Suporte total      | 19,50 | 3,05 (0,74) | 149,0    |
|                          | 37,94 | 3,74 (0,48) | (0,001)* |
| Apoio à Autonomia**      | 15,82 | 2,72 (0,42) | 108,0    |
|                          | 38,64 | 3,29 (0,39) | (0,000)* |
| Opção                    | 28,91 | 3,18 (0,48) | 252      |
|                          | 36,16 | 3,34 (0,56) | (0,135)  |
| Controle                 | 61,23 | 3,58 (0,50) | 31,0     |
|                          | 30,03 | 1,74 (0,84) | (0,000)* |
| Respeito                 | 36,68 | 2,55 (1,29) | 301,0    |
|                          | 34,68 | 2,41 (1,06) | (0,413)  |
| Relevância (negativa)    | 44,14 | 2,04 (1,08) | 218,5    |
|                          | 33,27 | 1,28 (0,79) | (0,017)* |

Fonte: Elaboração dos autores. (\*) Teste de Mann-Whitney, significativo se  $p \leq 0,05$ . \*\* Dimensões

Quando comparados os grupos com desempenhos avaliados como insuficientes e médio, houve diferença apenas na categoria Controle ( $U = 98,0$ ;  $p = 0,000$ ) do contexto de apoio à Autonomia, com maiores média para insuficiente ( $M = 3,58$  e  $M = 2,55$ , respectivamente), conforme Tabela 3.

**Tabela 3** – Comparação acerca do Atendimento às Necessidades Psicológicas dos Alunos por Desempenho (insuficiente  $n = 11$  e médio  $n = 54$ )

| Dimensões/Categorias     | Insuficiente/<br>Médio |               | U<br>(Valor p) |
|--------------------------|------------------------|---------------|----------------|
|                          | Média dos<br>Ranks     | Média<br>(DP) |                |
| Suporte Envolvimento**   | 38,05                  | 2,85 (0,55)   | 242,0          |
|                          | 31,97                  | 2,86 (0,43)   | (0,109)        |
| Afeto                    | 28,82                  | 3,18 (0,92)   | 251            |
|                          | 33,85                  | 3,45 (0,60)   | (0,205)        |
| Sintonia (negativa)      | 34,09                  | 2,45 (0,91)   | 285            |
|                          | 32,78                  | 2,43 (0,66)   | (0,412)        |
| Dedicação de recurso     | 34,00                  | 2,55 (0,88)   | 286            |
|                          | 32,80                  | 2,65 (0,71)   | (0,422)        |
| Confiança                | 37,00                  | 2,93 (0,55)   | 253            |
|                          | 32,19                  | 2,75 (0,61)   | (0,221)        |
| Fornecimento Estrutura** | 31,45                  | 3,16 (0,46)   | 280            |
|                          | 33,31                  | 3,19 (0,40)   | (0,386)        |
| Contingência             | 36,82                  | 3,53 (0,43)   | 255            |
|                          | 32,22                  | 3,34 (0,49)   | (0,234)        |
| Expectativas (negativa)  | 36,45                  | 2,00 (0,87)   | 259            |
|                          | 32,30                  | 1,84 (0,77)   | (0,253)        |

|                       |       |             |          |
|-----------------------|-------|-------------|----------|
| Monitoramento/Ajustes | 30,27 | 2,80 (0,53) | 267      |
|                       | 33,56 | 2,88 (0,44) | (0,304)  |
| Ajuda/Suporte total   | 26,36 | 3,05 (0,74) | 224      |
|                       | 34,35 | 3,35 (0,64) | (0,099)  |
| Apoio à Autonomia**   | 28,59 | 2,72 (0,42) | 249      |
|                       | 33,90 | 2,84 (0,40) | (0,202)  |
| Opção                 | 34,55 | 3,18 (0,48) | 280      |
|                       | 32,69 | 3,13 (0,55) | (0,383)  |
| Controle              | 51,14 | 3,58 (0,50) | 98,0     |
|                       | 29,31 | 2,55 (0,84) | (0,000)* |
| Respeito              | 35,55 | 2,55 (1,29) | 269      |
|                       | 32,48 | 2,33 (0,97) | (0,321)  |
| Relevância (negativa) | 29,91 | 1,82 (1,08) | 263      |
|                       | 33,63 | 2,04 (1,08) | (0,283)  |

## Discussão

Como apresentado, estudantes cujo rendimento foi informado pelo professor como suficiente, a percepção foi de maior média para atendimento em todas as dimensões das NPB, enquanto para estudantes com desempenho informado como médio ou insuficiente, a média foi maior em fornecimento de Estrutura e moderada em suporte ao Envolvimento e apoio à Autonomia. Os dados da amostra são sugestivos que professores podem fornecer auxílio às NPB de forma diferenciada, mediante a percepção ou expectativa sobre o desempenho do estudante, concordando com Domen (2020), Hornstra *et al.* (2018) e Hornstra *et al.* (2021). No estudo de Hornstra *et al.* (2018), estudantes com maiores desempenhos, foram os mais auxiliados no atendimento das suas NPB. Assim, os perfis de auxílio podem se modificar com base no desempenho acadêmico dos alunos, oferecendo mais Estrutura e menos Autonomia para aqueles com menor competência acadêmica (Hornsta *et al.*, 2015).

A percepção de suporte ao Envolvimento foi moderada quando o desempenho do aluno foi considerado médio, sendo que na categoria Sintonia (negativa) houve maior percepção para alunos com desempenhos considerados médio e insuficiente. Por outro lado, a categoria Dedicção de Recurso, foi percebida como sendo mais oferecida para alunos com desempenho indicados como suficiente. Em face ao longo período de ensino remoto e as dificuldades que o contexto de retorno apresentou (IP, 2021; Carrança, 2022), os professores podem ter encontrado dificuldades para estabelecer vínculos e para conhecerem as particularidades e necessidades educativas dos alunos, o que poderia explicar o resultado de Sintonia (negativa). Os professores podem também, diante do número de alunos que necessitavam de atenção, ter encontrado dificuldades para disponibilizar atenção mais individualizada.

Alunos com desempenho informado pelo professor como insuficiente, em relação ao apoio à Autonomia, obtiveram uma menor percepção de apoio pelos professores, com maiores médias na categoria Controle, que se correlacionou negativamente com apoio à Autonomia ( $r = -0,71$ ). Resultado semelhante foi encontrado no estudo de Archambault *et al.* (2020) no qual professores na prática apoiavam menos Autonomia em combinação com mais fornecimento de Estrutura e Envolvimento para alunos com baixo desempenho. No estudo de Hornstra *et al.* (2015), identificaram que professores com crença de que alunos com menor desempenho não terem as habilidades necessárias para um ensino com apoio à Autonomia, aumentavam suporte ao Envolvimento combinada com emprego estratégias relacionadas ao Controle (pressão, incentivos externos, controle do agir e do pensar do aluno, de modo a anular suas perspectivas).

A dimensão Estrutura, cuja percepção dos professores apresentou as maiores médias de auxílio, para ambos os rendimentos do aluno informados, apresentou correlação positiva (com menor força) com a categoria Respeito da dimensão Autonomia ( $r = 0,16$ ). Esta se refere ao auxílio do professor para o aluno ser mais protagonista no processo de ensino aprendizagem, permitindo que tenha atitudes mais autônomas, como tomar decisões sobre as tarefas escolares (Skinner *et al.*, 2008). Apesar da percepção de Competência atuar como preditora para Engajamento Comportamental, a partir da melhoria do Esforço às aulas (Pitzer; Skinner, 2017), estudos apontam que essa dimensão é fornecida de forma antagônica ao apoio à Autonomia (Cheon; Reeve; Vansteenkiste, 2020; Domen *et al.*, 2020).

Neste estudo, diante de alunos com baixo desempenho, professores se perceberam fornecendo mais Estrutura com menor apoio à Autonomia, semelhante ao estudo de Archambault *et al.* (2020), sinalizando que os professores tendem, em contexto onde alunos possuem necessidades educativas especiais (desempenho menor), a estruturar e organizar mais as atividades em sala de aula (fornecimento de Estrutura), limitando oportunidades para interações mais livres (apoio à Autonomia).

Essas diferenças na percepção do professor que impactam em seu estilo motivacional, para Skinner *et al.* (2008) são decorrentes de alterações das funções das NPB quando percebidas pelos alunos. Assim, se o professor adotar um estilo com mais fornecimento de Estrutura e pouco apoio à Autonomia, o professor como contexto pode ser percebido de forma mais controladora. Por outro lado, caso os alunos necessitem de mais suporte e percebam mais apoio à Autonomia combinada com menor fornecimento de Estrutura, o professor como contexto pode ser percebido por eles como descaso, levando-os a sentir abandono para realizar as tarefas sozinho.

O fornecimento de Estrutura de modo que apoie a Autonomia, foi objeto de investigação em estudo realizado por Cheon, Reeve e Vansteenkiste (2020), no qual realizaram uma intervenção para instrumentalizar os professores para fornecer Estrutura de modo a apoiar a Autonomia e de modo a evitar uma instrução controladora (estrutura sem apoio à Autonomia) e, dessa forma um estilo de motivação ideal. Na intervenção foi objetivo instruir como fornecer regras, expectativas, orientações, programação diária, metas, padrões, avaliações, orientação, ajuda, modelos de comportamento, instrução diferenciada, suporte, mentoria e feedback de uma forma altamente favorável à autonomia. As conclusões do estudo foram que professores e estudantes participantes do estudo tiveram ganhos longitudinais, de um lado professores mais confiantes, satisfeitos e entusiasmados com o ensino, e de outro lado, estudantes mais envolvidos durante as atividades de aprendizagem e com melhorara no desempenho.

No estudo do engajamento, Skinner *et al.* (2008) alerta para os efeitos prospectivos que a percepção de atendimento do professor às NPB dos alunos pode ocasionar. O contexto de atendimento das NPB impacta na promoção do engajamento na escola e no desempenho dos alunos (Cheon; Reeve; Vansteenkiste, 2020; Hornstra *et al.*, 2018; Olivier; Archambault; Dupéré, 2020; Yang; Zhou; Hu, 2021), e conseqüentemente no relacionamento do estudante com o professor (Hosan; Hoglund, 2017; Ruzek *et al.*, 2016).

No entanto, alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou comportamentais podem ser percebidos pelos professores como menos engajados (Archambault; Dupéré, 2017), que por sua vez têm potencial de atender às NPB dos alunos com combinação de estilos motivacionais prejudiciais ao engajamento do aluno (Archambault *et al.*, 2020) e alunos menos engajados têm menor desenvolvimento acadêmico (Olivier; Archambault; Dupéré, 2020; Skinner *et al.*, 2009; Yang; Zhou; Hu, 2021).

Quando os professores retiram seu envolvimento com alunos desinteressados e tornam-se mais exigentes e coercitivos, forma-se um círculo vicioso resultante em insatisfação mútua em relação ao ensino e aprendizagem, desânimo, antipatia, frustração e estresse (Furrer; Skinner; Pitzer *et al.*, 2014). É um ciclo que prejudica a resiliência do aluno, visto que desinteresse comportamental e emocional, estão relacionados a maior dependência de estratégias de enfrentamento negativas como evitação e culpa (Skinner; Pitzer; Steele *et al.*, 2013) abrindo possibilidades para envolvimento com *bullying* (Valle, 2018).

Para o retorno às aulas após longo período de ensino remoto, especialistas alertaram para que os modos de acolher na escola pudessem proporcionar um ambiente socioemocional seguro (Capurso *et al.*, 2020; Linhares, 2020). Neste estudo os dados indicam que, no período

de retorno às aulas totalmente presenciais, fase menos crítica da pandemia, houve, quando comparadas as três necessidades, dois perfis de auxílio às NPB a partir do desempenho do estudante informado pelo professor. Um, quando o desempenho do estudante informado foi suficiente, caracterizado por maior auxílio em todas as dimensões, e outro, quando o desempenho do informado foi médio e insuficiente, caracterizado por maior fornecimento de Estrutura, combinado com moderado suporte ao Envolvimento e apoio à Autonomia.

A compreensão dos diferentes perfis motivacionais é uma linha de investigação relacionada ao atendimento das NPB e apontam a existência de perfis desequilibrados em uma mesma turma, sugerindo que os professores auxiliam distintamente os alunos (Archambault *et al.*, 2020; Hornstra *et al.*, 2021). Essas reflexões são relevantes e sugestivas acerca da necessidade de problematização com educadores sobre o que são as NPB, como elas impactam na aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar dos estudantes. Além da necessidade de instrumentalização do professor acerca de estilos motivacionais que ao confirmarem práticas podem considerar a diversidade de necessidades educativas dos estudantes.

### **Considerações finais**

Este estudo se propôs a investigar sobre a percepção dos professores dos 3.º ao 5.º ano do ensino fundamental acerca do auxílio às NPB de estudantes a partir da informação do desempenho deles no contexto em que as aulas remotas, por conta da COVID-19, estavam retornando ao totalmente presencial. Dois perfis de auxílio às NPB foram identificados em relação ao desempenho dos alunos, sendo um com maior auxílio em todas as dimensões para alunos identificados com bom desempenho, e outro caracterizado por maior fornecimento de Estrutura, combinado com moderado suporte ao Envolvimento e apoio à Autonomia para alunos considerados com desempenho médio e insuficiente.

Essa percepção, pode ter relação com contexto de retorno às aulas que apresentou características com baixo fornecimento de Estrutura, uma vez que os professores podem ter sentido pressão para serem efetivos no ensino (Ferget *et al.*, 2020), para recuperar defasagens na aprendizagem (Cunha; Silva; Silva, 2020) em meio à desmotivação dos alunos ou por se sentirem sem ajuda para implementar estratégias para aumentar a motivação (IP, 2021).

Em relação ao estilo do professor diante de alunos com mau desempenho, desinteressados ou com problemas de comportamento, Aeltermann *et al.* (2019) destaca que os professores podem sentir a necessidade de dar prioridade aos objetivos de ensino e por isso,

preferir estruturar mais atividades, comunicar mais expectativas e orientar mudanças comportamentais. Quando há apoio a autonomia com fornecimento de estrutura há o risco de cair ou na permissividade, ou no controle extremo.

Quando as NPB não são atendidas, contribuem para o não engajamento do estudante, ou seja, uma baixa qualidade na sua participação, problemas de aprendizagem e comportamentais, além de desempenho escolar baixo (Hosan; Hoglund, 2017; Archambault; Veronique, 2017). Atender as NPB dos estudantes significa fornecer nutrientes psicológicos essenciais para o desenvolvimento e bem-estar deles, nessa direção, concordamos com Ryan e Deci (2020), acerca dos professores também receberem esses nutrientes, por precisarem experimentar apoio necessário as suas NPB para poderem auxiliar as necessidades dos alunos. Nesse sentido, os dados sinalizam para a necessidade de investigar como anda a percepção do professor em relação ao atendimento das suas próprias NPB no contexto da escola onde atua, visto que o atendimento às NPB dos alunos pode sofrer influência dessa percepção.

Como limites do estudo, ressalta-se a impossibilidade de medidas em diferentes momentos, como em situação típica de aula, visto que no período da coleta de dados, os participantes estavam retornando ao ensino totalmente presencial após um longo período de ensino remoto. Destaca-se ainda como possibilidade a realização de estudo com amostras dependentes para medir os efeitos recíprocos das percepções do atendimento às NPB entre alunos e professores, bem como das percepções de alunos e professores em relação a todos os alunos da turma.

## REFERÊNCIAS

- AELTERMAN, N.; VANSTEENKISTE, M.; SOENENS, B.; FONTAINE, J.; HAERENS, L.; DELRUE, J.; REEVE, J. Toward a fine-grained understanding of the components of need-supportive and need-thwarting teaching: The merits of a gradual approach. **Journal of Educational Psychology**, [S. l.], v. 111, n. 3, p. 497-521, 2019.
- ARCHAMBAULT, I.; DUPÉRE, V. Joint Trajectories of Behavioral, Affective, and Cognitive Engagement in Elementary School. **Journal of Educational Research**, [S. l.], v. 110, n. 2, p. 188-198, 2017.
- ARCHAMBAULT, I.; PASCAL, S.; TARDIF-GRENIER, K.; DUPÉRE, V.; JANOSZ, M.; PARENT, S.; PAGANI, L. S. The contribution of teacher structure, involvement, and autonomy support on student engagement in low-income elementary schools. **Teachers and Teaching**, [S. l.], v. 26, n. 5-6, p. 428-445, 2020.

BARBER, T. A. M.; BUEHL, M. M.; BECK, J. S. Dynamics of engagement and disaffection in a social studies classroom context. **Psychology in the Schools**, [S. l.], v. 54, n. 7, p. 736-755, 2017.

BHOGAL, A.; BORG, B.; JOVANOVIC, T.; MARUSAK, H. A. Are the kids really alright? Impact of COVID-19 on mental health in a majority Black American sample of school children. **Psychiatry research**, [S. l.], v. 304, 114146, 2021.

CANTARERO, K.; VAN TILBURG, W. A.; SMOKTUNOWICZ, E. Affirming basic psychological needs promotes mental well-being during the COVID-19 outbreak. **Social Psychological and Personality Science**, [S. l.], v. 12, n. 5, 821-828, 2020.

CAPURSO, M.; DENNIS, J. L.; SALMI, L. P.; PARRINO, C.; MAZZESCHI, C. Empowering Children Through School Re-Entry Activities After the COVID-19 Pandemic. **Continuity in Education**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 64-82, 2020.

CARRANÇA, T. Crise de saúde mental nas escolas: “alunos estão deprimidos, ansiosos, em luto e faltam psicólogos”. **BBC News Brasil**, 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62613309>. Acesso em: 10 ago. 2022.

CHEON, S. H.; REEVE, J.; VANSTEENKISTE, M. When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. **Teaching and teacher education**, [S. l.], v. 90, 103004, 2020.

COSTA, S.; CANALE, N.; MIONI, G.; CELLINI, N. Maintaining social support while social distancing: The longitudinal benefit of basic psychological needs for symptoms of anxiety during the COVID-19 outbreak. **Journal of Applied Social Psychology**, [S. l.], v. 52, n. 6, p. 439-448, 2022.

CUNHA, L. F. F. D.; SILVA, A. D. S.; SILVA, A. P. D. **O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia**: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 12 ago. 2023.

DIAS, L. M. F. **Efeito do contexto pandêmico na percepção da satisfação com a vida e das necessidades psicológicas básicas em adolescentes**. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Universidade Lusíada, Porto, 2021.

DOMEN, J.; HORNSTRA, L.; WEIJERS, D.; VAN DER VEEN, I.; PEETSMA, T. Differentiated need support by teachers: Student-specific provision of autonomy and structure and relations with student motivation. **British Journal of Educational Psychology**, [S. l.], v. 90, n. 2, p. 403-423, 2020.

FEGERT, J. M.; VITIELLO, B.; PLENER, P. L.; CLEMENS, V. Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. **Child and adolescent psychiatry and mental health**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1-11, 2020.

FERREIRA, Â. S. O. **A relação entre o ensino à distância e a satisfação das necessidades psicológicas básicas durante a pandemia COVID-19.** 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Universidade Lusíada, Porto, Portugal.

FROMMELT, M.; SCHIEFELE, U.; LAZARIDES, R. Teacher enthusiasm, supportive instructional practices, and student motivation in mathematics classrooms. **Interdisciplinary Education and Psychology**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1-5, 2021.

FURRER, C. J.; SKINNER, E. A.; PITZER, J. R. The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. **National Society for the Study of Education**, [S. l.], v. 113, n. 1, p. 101-123, 2014.

HOLMES, E. A.; O'CONNOR, R. C.; HUGH PERRY, V.; TRACEY, I.; WESSELY, S.; ARSENEAULT, L.; BALLARD, C. CHRISTENSEN, H.; COHEN SILVER, R.; EVERALL, I.; FORD, T.; JOHN, A.; KABIR, T.; KING, K.; MADAN, I.; MICHIE, S.; PRZYBYLSKI, A. K.; SHAFRAN, R.; Sweeney, A.; WORTHMAN, C. M.; YARDLEY, L.; COWAN, K.; COPE, C.; HOTOPF, M.; BULLMORE, E. Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. **The Lancet Psychiatry**, [S. l.], v. 7, n. 6, p. 547-560, 2020. DOI: 10.1016/S2215-0366(20)30168-1.

HORNSTRA, C. MANSFIELD, I. VAN DER VEEN, T. PEETSMA, M. Volman. Motivational teacher strategies: The role of beliefs and contextual factors. **Learning Environment Research**, [S. l.], v. 18, p. 363-392, 2015. DOI: 10.1007/s10984-015-9189-y.

HORNSTRA, L.; STROET, K.; VAN EIJDEN, E.; GOUDSBLON, J.; ROSKAMP, C. Teacher expectation effects on need-supportive teaching, student motivation, and engagement: a self-determination perspective. **Educational Research and Evaluation**, [S. l.], v. 24, n. 3-5, p. 324-345, 2018.

HORNSTRA, L.; STROET, K.; WEIJERS, D. Profiles of teachers' need-support: How do autonomy support, structure, and involvement cohere and predict motivation and learning outcomes? **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 99, 103257, 2021.

HOSAN, N. E.; HOGLUND, W. Do Teacher–Child Relationship and Friendship Quality Matter for Children's School Engagement and Academic Skills? **School Psychology Review**, [S. l.], v. 46, n. 2, p. 201-218, 2017.

INSTITUTO PENÍNSULA. Saúde mental de professores e alunos é o principal desafio na volta às aulas presenciais. **Relatório de Pesquisa**, outubro/21, 2021. <https://www.institutopeninsula.org.br/saude-mental-de-professores-e-alunos-e-o-principal-desafio-na-volta-as-aulas-presenciais/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

JIAO, W. Y.; WANG, L. N.; LIU, J.; FANG, S. F.; JIAO, F. Y.; PETTOELLO-MANTOVANI, M.; SOMEKH, E. Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. **The Journal of Pediatrics**, [S. l.], 2020.

KURDI, V.; ARCHAMBAULT, I.; BRIERE, F. N.; TURGEON, L. C The moderating effect of anxiety and academic achievement. **Learning and Individual Differences**, [S. l.], v. 65, p. 218-229, 2018.

LINHARES, M. B. Primeira infância: impactos causados pela pandemia devem ser considerados na volta às aulas. **Diário do nordeste**, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/educalab/primeira-infancia-impactos-causados-pela-pandemia-devem-ser-considerados-na-volta-as-aulas-1.2986257>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MARSHIK, TESIA; ASHTON, PATRICIA T.; ALGINA, JAMES. Teachers' and students' needs for autonomy, competence, and relatedness as predictors of students' achievement. **Social Psychology of Education**, [S. l.], v. 20, p. 39-67, 2017.

MARTINEK, D. The consequences of job-related pressure for self-determined teaching. **Soc Psychol Educ** [S. l.], v. 22, p. 133-148, 2019.

MIRANDA, D. M.; ATHANASIO, B. da S.; OLIVEIRA, A. C. S.; SIMOES-E-SILVA, A. C. How is COVID-19 pandemic impacting mental health of children and adolescents?. **International Journal of Disaster Risk Reduction**, [S. l.], v. 51, 101845, 2020.

MOE, ANGELICA; KATZ, IDIT. Need satisfied teachers adopt a motivating style: The mediation of teacher enthusiasm. **Learning and Individual Differences**, [S. l.], v. 99, p. 102203, 2022.

OLIVIER, E.; ARCHAMBAULT, I.; DUPÉRE, V. Do needs for competence and relatedness mediate the risk of low engagement of students with behavior and social problem profiles?. **Learning and Individual Differences**, [S. l.], v. 78, 101842, 2020.

ORGILÉS, M.; MORALES, A.; DELVECCHIO, E.; MAZZESCHI, C.; ESPADA, J. P. Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. **PsyArXiv Preprints**, [S. l.], 2020.

PASQUALINI, A. Educação remota e crianças com dificuldades de aprendizagem em tempos de pandemia In: D'AURIA-TARDELI, D. (org.). **Educação, escola e pandemia: experiências e discussões sobre professores, alunos e gestores**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 331 p.

PITZER, J.; SKINNER, E. Predictors of changes in students' motivational resilience over the school year: The roles of teacher support, self-appraisals, and emotional reactivity. **International Journal of Behavioral Development**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 15-29, 2017.

RUZEK, E. A.; HAFEN, C. A.; ALLEN, J. P.; GREGORY, A.; MIKAMI, A. Y.; PIANTA, R. C. How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. **Learning and instruction**, [S. l.], v. 42, p. 95-103, 2016.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions. **Contemp. Educ. Psychol**, [S. l.], v. 61, 101860, 2020.

SKINNER, E. A.; KINDERMANN, T. A.; CONNELL, J. P.; WELLBORN, J. G. Engagement as an organizational construct in the dynamics of motivational development. *In*: WENTZEL, K.; WIGFIELD, A. (ed.). **Handbook of motivation in school**. Malwah, NJ: Erlbaum, 2009. p. 223-245.

SKINNER, E. A.; PITZER, J. R.; STEELE, J. S. Coping as part of motivational resilience in school: A multidimensional measure of families, allocations, and profiles of academic coping. **Educational and Psychological Measurement**, [S. l.], v. 73, n. 5, p. 803–835, 2013.

SKINNER, E.; FURRER, C.; MARCHAND, G.; KINDERMANN, T. Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? **Journal of educational psychology**, [S. l.], 2008.

SKINNER, E.; PITZER, J.; BRULE, H. The role of emotion in engagement, coping, and the development of motivational resilience. **International handbook of emotions in education**, [S. l.], p. 331-347, 2014.

VALLE, J. E.; STELKO-PEREIRA, A. C.; PEIXOTO, E. M.; WILLIAMS, L. C. D. A. Influence of bullying and teacher-student relationship on school engagement: Analysis of an explanatory model. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 35, n. 4, p. 411-420, 2018.

VERMOTE, B.; WATERSCHOOT, J.; MORBÉE, S.; VAN DER KAAP-DEEDER, J.; SCHROOYEN, C.; SOENENS, B.; RYAN, R.; VANSTEENKISTE, M. Do psychological needs play a role in times of uncertainty? Associations with well-being during the COVID-19 crisis. **Journal of Happiness Studies**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 257-283, 2021.

WELLBORN J.; CONNELL, J.; SKINNER, E.; PIERSON, L. Teacher as Social Context (TASC). Two Measures of Teacher Provision of Involvement, Structure, and Autonomy Support. **Technical Report**, University of Rochester, Rochester, NY, 1992.

YANG, X.; ZHOU, X.; HU, J. Students' preferences for seating arrangements and their engagement in cooperative learning activities in college English blended learning classrooms in higher education. **Higher Education Research & Development**, [S. l.], v. 41, n. 4, p. 1356-1371, 2022.

### ***CRediT Author Statement***

---

**Reconhecimentos:** Não aplicável.

**Financiamento:** Não aplicável.

**Conflitos de interesse:** Não há conflitos de interesse.

**Aprovação ética:** Os procedimentos do Estudo respeitaram a legislação sobre pesquisa com seres humanos, conforme as Resoluções 466/2012 (CNS, 2012) e 510/2016 (CNS, 2016), bem como as orientações para a pesquisa em ambiente virtual (Ofício circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS). O Estudo obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (nº 5.029.711). Todas as normas éticas foram respeitadas e informadas ao participante via TCLE.

**Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável.

**Contribuições dos autores:** Elis Beatriz de L. FALCÃO: coleta de dados, análise, interpretação dos dados e redação. Kely Maria de S. PEREIRA: análise, interpretação dos dados e redação.

---

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

