

JOSEILMA RAMALHO CELESTINO

**ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS DE ALUNOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

Orientador: Roberto Jarry Richardson

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2011

JOSEILMA RAMALHO CELESTINO

**ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS DE ALUNOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor Roberto Jarry Richardson

Co-orientador: Prof. Doutor António Teodoro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa

2011

AGRADECIMENTOS

A Deus sobre todas as coisas, por iluminar minha vida e ajudar-me a superar os obstáculos, fortalecendo-me frente aos inúmeros desafios apresentados no percurso deste estudo.

Ao Professor Roberto Jarry Richardson, estimado amigo, pela orientação, disponibilidade, interesse e pelo apoio que prestou ao longo de todo este trabalho pelo acompanhamento, perseverança e incentivo, bem como pelas críticas construtivas e necessárias que fez, e que levaram este nascer.

À minha mãe, pelo símbolo de força e coragem e pela presença carinhosa em minha vida.

Ao Professor Otávio Mendonça, pelo incentivo e credibilidade nas minhas atitudes, pelo acompanhamento e apoio ao meu crescimento acadêmico, durante toda esta jornada.

Ao Professor Dr. Antonio Teodoro, pela co-orientação, competência, rigor científico e apoio, pela sua disponibilidade e firmeza na condução das orientações.

A Professora Carmen Moreira, pelo design, incentivo, entusiasmo e apoio dispensados no percurso deste estudo.

A Professora Maria de Lourdes Saraiva, proprietária do Colégio Panorama, pela preciosa contribuição na coleta de dados, pela abertura, carinho, persuasão e facilitação de acesso e informações preciosas para minhas fontes de pesquisa para o enriquecimento deste trabalho.

Amigos queridos, que contribuíram com empenho, para concluir esta jornada: Temistoclis e Jaqueline.

A Marjoni A. Albuquerque pelo carinho especial dispensado nestes momentos difíceis, pela força, encorajamento e companheirismo.

RESUMO

A motivação para aprender vem alargando a sua repercussão e discussões no contexto escolar, e com todos os envolvidos e atuantes na educação. Contextualizando as teorias sócio-cognitivas da motivação e relacionando as orientações motivacionais que apontam para motivações intrínsecas e extrínsecas dos alunos no processo de aprender, formulamos o seguinte questionamento: qual a orientação motivacional predominante nos alunos do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio? Objetivou-se analisar as orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas de alunos em um colégio da rede privada da cidade de Campina Grande-Paraíba-Brasil. Obtiveram-se informações sociodemográficas, identificação das motivações intrínsecas e extrínsecas dos sujeitos da pesquisa, e relacionaram-se os resultados com as variáveis idades, a série e o gênero. A metodologia é de natureza descritiva, tratando-se quantitativa e qualitativamente os dados obtidos, com base no instrumento desenvolvido e organizado por Neves e Boruchovitch (2001), denominado “pranchas com histórias de motivação” para avaliação das orientações motivacionais de alunos do ensino fundamental. Os dados foram coletados mediante um questionário e a aplicação de 4 pranchas, numa amostra de 124 alunos, com idade entre 13 e 19 anos, de ambos os sexos. Os resultados revelaram uma predominância das orientações motivacionais intrínsecas sobre as extrínsecas na aprendizagem, independente dos diferentes níveis de escolaridade, idade e gênero dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação. Motivação extrínseca. Motivação intrínseca

ABSTRACT

The motivation to learn is expanding its repercussion and discussions in schools, and with everyone involved and active in education. Contextualizing theories sociocognitive motivation and relating the motivational orientations pointing to intrinsic and extrinsic motivations of the students in the learning process, we formulated the following question: what is the motivational orientation prevalent in students from 9th grade of elementary school and the 3rd year of high school? This study aimed to examine the intrinsic and extrinsic motivational orientations of students in a college of the private network of the city of Campina Grande, Paraíba, Brazil. Were obtained sociodemographic information, identification of intrinsic and extrinsic motivations of the research subjects, and correlated the results with the variables age, gender and the series. The methodology is descriptive in nature, with regard to quantitative and qualitative data obtained based on the instrument developed and organized by Boruchovitch and Neves (2001), called "planks with stories of motivation" for assessing the motivational orientations of elementary students". Data were collected through a questionnaire and application of 4 plates, a sample of 124 students aged between 13 and 19 years, of both sexes. The results revealed a predominance of intrinsic motivational orientations on extrinsic learning, regardless of the different levels of education, age and gender of the subjects.

Keywords: Education. Extrinsic motivation. Intrinsic motivation.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	12
 CAPÍTULO I – MOTIVAÇÃO	 16
1.1 Teorias de conteúdo gerais	21
1.1.1 Teoria das necessidades de Abraham Maslow (1951)	21
1.1.2 Teoria ERG de Clayton P. Alderfer (1972)	27
1.1.3 A Teoria das três necessidades de David McClelland (1961)	28
1.2 Teorias de conteúdo organizacionais	37
1.2.1 Teoria Bifatorial de Herzberg	37
1.2.2 Teoria das características das funções, de James Richard Hackman e Greg R. Oldham (1980)	41
1.3 Teorias motivadoras de processo	45
1.3.1 Teoria da equidade de Adams	45
1.3.2 Teoria da Modificação do Comportamento Organizacional [ModCO] de Fred Luthans e Robert Kreitner	47
1.4 Teorias de processo organizacionais	51
1.4.1 Teoria da Definição de Objetivos de Locke e Latham	51
1.4.2 Teoria das Expectativas de Vroom	53
1.4.3 Teoria da avaliação cognitiva de Deci	57
1.5 Síntese das motivações	58
1.6 A tentativa de entendimento do conceito de motivação	59
 CAPÍTULO II – AS TEORIAS SÓCIO-COGNITIVAS	 61
2.1 Motivação intrínseca e motivação extrínseca	65
2.1.1 Conceitos	65
2.2 Motivação Intrínseca	71
2.2.1 Uma Introdução à Teoria da Autodeterminação	77
2.3 Motivação extrínseca	85
2.3.1 A motivação do aluno orientado a metas	86
2.4 Pesquisas relacionadas à Motivação Intrínseca e extrínseca no Brasil	89
2.5 Pesquisas relacionadas à Motivação Intrínseca e extrínseca no mundo	105

CAPÍTULO III - METODOLOGIA	108
3.1 Problemática	109
3.2 Objetivo Geral	109
3.3 Objetivos Específicos	109
3.4 Caracterização da escola	109
3.4.1 Estrutura física e recursos humanos	110
3.4.2 Localização	111
3.5 Tipo de Pesquisa	111
3.6 Universo e Sujeitos	111
3.7 Instrumentos de coleta das informações	111
3.8 Procedimentos de coleta das informações	113
 CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	 116
4.1 Análise dos resultados	117
4.2 Dados sócio-demográficos	117
4.3 Orientações motivacionais dos alunos	119
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 134
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 140
 ANEXOS	 CLII
Anexo I - Ficha de entrevista de dados sócio-demográficos	CLIII
Anexo II - 4 Pranchas utilizadas como Instrumento de coleta de dados	CLIV
Anexo III - Sistema de Categorização das Pranchas	CLV

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I.1	Comparação feita por Maslow entre métodos de pesquisa	22
Quadro I.2	Contraste entre as abordagens de Maslow e Alderfer	27
Quadro I.3	Síntese dos modelos de motivação	34
Quadro I.4	Caracterização dos motivos de Sucesso, Afiliação e Poder	36
Quadro I.5	Fatores motivadores de Herzberg	39
Quadro I.6	Fatores higiênicos de Herzberg	40
Quadro II.1	Modelo de ensino tradicional e modelo de ensino integral	93

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I.1	Pirâmide das necessidades de Maslow	25
Figura I.2	Esquema representativo da teoria ERG	28
Figura I.3	Interação entre personalidade e ambiente, mostrando predição de comportamento	30
Figura I.4	Apreensão da cultura pelo indivíduo, segundo McClelland	31
Figura I.5	Modelo das características da função	43
Figura I.6	Estudo obtido sobre metas baseado na teoria da fixação das metas e na performance nas tarefas	51
Figura I.7	As três forças básicas	54
Figura I.8	O modelo das expectativas	56
Figura III.1	Colégio Panorama - Campina Grande-PB	110

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico IV.1	Frequências absoluta das Respostas dos Alunos para a Prancha 1, segundo série de estudo	120
Gráfico IV.2	Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne as justificativas da Prancha 1 do 9º ano Fundamental e 3º ano médio	120
Gráfico IV.3	Frequências absolutas das Respostas dos Alunos para a Prancha 2, segundo série de estudo	121
Gráfico IV.4	Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne as justificativas na Prancha 2 do 9º ano Fundamental e 3º ano médio	123
Gráfico IV.5	Frequências absolutas das Respostas dos Alunos para a Prancha 3, segundo a série de estudo	127
Gráfico IV.6	Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne as justificativas na Prancha 3 do 9º ano Fundamental e 3º ano médio	128
Gráfico IV.7	Frequências das Respostas dos Alunos para a Prancha 4	131
Gráfico IV.8	Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne as justificativas na Prancha 4 do 9º ano Fundamental e 3º ano médio	132

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela I.1	Causas da motivação	50
Tabela III.1	Características da Motivação Intrínseca e Extrínseca Relativas aos Conteúdos das Histórias das Pranchas	113
Tabela IV.1	Dados sócio-educativos dos alunos	118
Tabela IV.2	Dados sócio-demográficos dos pais	119
Tabela IV.3	Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne a concordância ou não com o personagem na Prancha 1, a idade e a série escolar	120
Tabela IV.4	Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne as justificativas da Prancha 1 do 9º ano Fundamental e 3º ano médio	121
Tabela IV.5	Distribuição das respostas dos alunos, segundo variáveis Série e Sexo – Prancha I	122
Tabela IV.6	Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne a concordância ou não com o personagem na Prancha 2, a idade e a série escolar	124
Tabela IV.7	Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne as justificativas na Prancha 2 do 9º ano Fundamental e 3º ano médio	124
Tabela IV.8	Distribuição das respostas dos alunos, segundo variáveis Série e Sexo – Prancha 2	125
Tabela IV.9	Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne a concordância ou não com o personagem na Prancha 3, a idade e a série escolar	127
Tabela IV.10	Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne as justificativas na Prancha 3 do 9º ano Fundamental e 3º ano médio	128
Tabela IV.11	Distribuição das respostas dos alunos, segundo variáveis Série e Sexo – Prancha 3	129
Tabela IV.12	Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne a concordância ou não com o personagem na Prancha 4, a idade e a série escolar	131
Tabela IV.13	Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne as justificativas na Prancha 4 do 9º ano Fundamental e 3º ano médio	132
Tabela IV.14	Distribuição das respostas dos alunos, segundo variáveis Série e Sexo – Prancha 4	133

INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade em constante mutação, à qual a educação não está alheia. As implicações dessas mudanças sociais repercutem-se na escola, e, por sua vez, nos alunos.

Freqüentemente os professores e todos aqueles que atuam na educação apontam a questão da motivação dos alunos como um problema real, de dimensões preocupantes pela sua grande ocorrência no ensino fundamental e médio, com graves conseqüências na formação dos futuros cidadãos brasileiros (Boruchovitch & Bzuneck, 2004).

Várias pesquisas têm sido realizadas nos últimos anos, por educadores e psicólogos, sobre a motivação no contexto escolar. Entre os vários estudos, os relacionados às cognições humanas, tais como pensamentos, expectativas e sentimentos relacionados às orientações motivacionais no processo de aprender, têm sido contemplados pelas teorias sóciocognitivas da motivação para a aprendizagem (Bzunec, 2004; Bandura, 1997; Tereza Amabile, 1994; Adele Gottfried, 1985, 2001; Edward Deci, 1995; Richard Ryan, 2000^a, 2000b; Weiner, 1979, 1985). No Brasil, cabe destacar o importante aporte de Evely Boruchovitch (1993, 2001, 2008), Suely Guimaraes (2004) e Edna Neves (2002) que orientam a pesquisa para o campo das motivações intrínsecas e extrínsecas.

As motivações que me levaram à escolha deste tema de investigação são de ordem pessoal e também profissional. Sendo psicóloga clínica e escolar, atuando em escolas privadas do ensino fundamental e médio, este assunto suscita-me interesse e causa alguma inquietação para investigar a motivação preponderante que atua para que os alunos aprendam os conteúdos curriculares, e estes lhes proporcionem, possivelmente, o seu próprio bem-estar.

Como implicação destas investigações, essas percepções comprovam a essência de padrões motivacionais coerentes ou não, para o processo de aprendizagem dos alunos, o que incluiria as orientações motivacionais inadequadas ou adequadas (Boruchovitch, 2001). Tendo em vista as orientações motivacionais envolverem seriamente a aprendizagem dos alunos, exercendo uma função vital nas expectativas, no comportamento, nas emoções e no desempenho subsequente dos mesmos quisemos saber os padrões motivacionais que orientam os nossos alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental e do 3.º ano do Ensino Médio. Esta investigação inicia-se com uma discussão à volta da conceituação e análises históricas de termos e teorias psicológicas pertinentes, sobre a motivação. O leitor terá a oportunidade de rever sua evolução histórica até se deparar com o conceito adotado nesta pesquisa.

Na continuação do estudo, aborda-se a motivação e as suas diferentes teorias. Estas teorias são divididas em dois grupos: teorias de conteúdo e teorias de processo.

As teorias de conteúdo dedicam-se à análise do comportamento humano, são baseadas em modelos de motivação que englobam a questão: O que é que motiva o comportamento? Motivos podem ser entendidos de uma forma mais abrangente do que a exclusivamente correspondente às situações de trabalho. “As respostas são obtidas assumindo que as pessoas são motivadas pelo desejo de satisfazer necessidades pessoais”. (Cunha, M.; Rego, A.; Cunha, R.; Cardoso, C.; 2004, p. 103).

As teorias de processo centram-se nos processos cognitivos que afetam as decisões face ao comportamento no trabalho, ou seja, analisam os processos de pensamento através dos quais as pessoas optam por uma determinada ação de entre outras. “Este tipo de teorias explicita porque é que a oportunidade de obter uma promoção pode ser atraente para uma pessoa e não despertar interesse noutra” (Teixeira, 1998, p. 130-131).

Nesta perspectiva, o estudo tem relevância para contribuir na configuração de um sistema escolar que possa direcionar ao alargamento da orientação motivacional, seja ela intrínseca ou extrínseca, adequada para a aprendizagem dos alunos.

Para melhor compreensão foi realizada uma pauta dos objetivos e organização do trabalho desta pesquisa.

Este estudo teve como objetivo geral contribuir para analisar as orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas presentes nos alunos do 9º ano fundamental e 3º ano médio de um colégio da rede privada de Campina Grande-PB-Brasil.

O nosso estudo não foi organizado a partir de hipóteses a serem sujeitas a verificação, mas orientado principalmente por objetivos que foram definidos numa fase inicial a partir da problemática teórica, leitura de trabalhos desenvolvidos neste domínio.

Sendo assim, como objetivos específicos, definiram-se os seguintes:

1. Obter informações sócio-demográficas dos alunos da 9ª série do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio.
2. Identificar as motivações intrínsecas e extrínsecas dos sujeitos da pesquisa.
3. Avaliar a existência de relações entre a idade, a série e o gênero nas motivações dos participantes.

Para atingir os objetivos anteriormente definidos estruturou-se a investigação em duas partes: a primeira parte consiste na revisão de literatura e a segunda parte no estudo empírico sobre as orientações motivacionais dos alunos da 9ª série do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio.

A realização deste trabalho de investigação seguiu as seguintes etapas:

Na primeira, procedeu-se ao levantamento e revisão teórica da literatura especializada pertinente à temática em questão, incluindo temas sobre a motivação: origem e evolução histórica, e a classificação das teorias de motivação. As principais teorias de processo e as de conteúdo integraram-se no Capítulo I. Os temas sobre as teorias sócio-cognitivas na aprendizagem, motivação intrínseca e motivação extrínseca, conceitos, autores e pesquisas relacionadas às orientações motivacionais, integraram-se no Capítulo II.

Da segunda parte constam os Capítulos III e IV que contêm o estudo empírico sobre a temática pertinente à motivação e às orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas.

No Capítulo III realizou-se a descrição da metodologia adotada, de natureza descritiva considerada mais adequada ao trabalho, descrevendo a população em estudo, a técnica e instrumentos utilizados e a análise estatística.

No Capítulo IV foram analisados, interpretados estatisticamente os resultados obtidos e discutidos esses mesmos resultados, apresentando as conclusões sobre a pesquisa dos diversos autores consultados, corroborando ou não ao mesmo tempo em que se formularam as indicações para ampliação do estudo sobre a problemática em questão.

A estrutura do trabalho termina com a conclusão geral da investigação e da apresentação de referências bibliográficas que foram utilizadas na pesquisa teórica, enquanto parte construtiva desta dissertação e que diz respeito a todos os livros, artigos científicos, dissertações, teses e outros documentos indispensáveis na construção deste estudo.

Constam como anexos a ficha da entrevista de dados sócio-demográficos, as 4 pranchas utilizadas na pesquisa atual (Neves e Boruchovitch, 2002), para avaliação das orientações motivacionais de alunos do 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio e o Sistema de Categorização das pranchas com histórias [orientação motivacional intrínseca e extrínseca] de Neves e Boruchovitch (2002).

CAPÍTULO I

MOTIVAÇÃO

Para entendermos as questões sobre a natureza humana, o estudo da motivação é a principal estrutura para se compreender o comportamento humano, pois a personalidade humana não constitui apenas uma estrutura impassível, à espera de que o mundo se transforme à sua volta, para que sejam atendidos seus desejos e necessidades.

Segundo Bergamini (1992), a personalidade é, antes de tudo, um elemento com dinâmica própria que se caracteriza, principalmente, por esse movimento configurado numa contínua integração de vivências, de interação das suas estruturas básicas, enfim, por um mudar e evoluir constante.

Desde que começou a ser estudado no início do século XX, o conceito de motivação humana tem sido empregado e utilizado com diferentes sentidos e é um tema que vem concentrando olhares dos cientistas e estudiosos nessa área.

Na literatura do professor de administração da USP, Maximiano (2004) a etiologia da palavra motivação deriva do latim ‘motivus’, ‘motivare’ cujo significado é mover. Em seu sentido original a palavra indica o processo pela qual o comportamento humano é incentivado, estimulado ou energizado por algum tipo de motivo ou razão.

Segundo Marras (2000), o primeiro dos experimentos e intervenção maior dos cientistas do comportamento, foi o chamado estudo de Hawthorne, experiência da fábrica da General Eletric Company, de Chicago, Estados Unidos, no final dos anos 20 e começo dos anos 30. O mesmo foi planejado com o intuito de estabelecer a existência de alguma relação entre as condições de trabalho e a incidência de fadiga ou monotonia entre os empregados. Provou-se que a atenção dada ao trabalhador conseguia influenciar sua produtividade. Esse passo inicial reiniciou sérios estudos sobre o processo motivacional que até os dias atuais vem concentrando olhares dos cientistas e estudiosos nessa área.

Dentro desta mesma linha Vergara (2001) e Gil (2000) concordam que a motivação está ligada a uma energia, força que impulsiona as pessoas em direção a alguma coisa, sendo uma consequência de necessidades não satisfeitas.

Hersey e Blanchard (1986) acreditam que a motivação das pessoas irá depender das necessidades, de seus motivos. Na concepção desses autores, necessidade é igual a motivo, sendo que a partir deste contexto o termo necessidade passa a significar simplesmente algo dentro do indivíduo que o predispõe a agir.

Motivos “são forças conscientes ou inconscientes que levam o indivíduo a um determinado comportamento” (Chiavenato, 2001, p. 152). Motivo é tudo aquilo que impulsiona a pessoa a agir de determinada forma, isto é, tudo aquilo que dá origem a alguma propensão a um comportamento específico.

A questão da motivação permanece ainda como uma das áreas fascinantes e mistificantes da atividade gerencial no trabalho. Um dos principais problemas de estudos dessa temática refere-se ao porquê as pessoas desempenham e se comportam da maneira como o fazem em seu trabalho e em suas organizações. Perguntas, tais como “o que fazem algumas pessoas darem o máximo de si, enquanto outras procuram apenas fazer o mínimo indispensável?”, estão constantemente sendo feitas para administradores e por administradores, a todo momento. O Homem é um ser gregário que tem necessidade de viver rodeado de pessoas e, neste contexto, as organizações assumem um papel importante, não só porque lhe possibilita a vivência em sociedade, mas também porque o auxilia no alcance dos objetivos.

Segundo Bergamini (1997), foi com o advento da revolução industrial, em meados do século XVIII, na Inglaterra, com a mecanização dos sistemas de produção, pois antes as atividades produtivas eram artesanais e manuais, [manufaturadas]. O trabalho era realizado por grupos de artesões, que se organizavam e dividiam algumas etapas do processo, mas muitas vezes um mesmo artesão cuidava de todo o processo, desde a obtenção da matéria-prima até à comercialização do produto final.

Estes profissionais da época dominavam muitas [se não todas] etapas do processo produtivo. A burguesia industrial, ávida por maiores lucros, menores custos e produção acelerada, buscou alternativas para melhorar a produção de mercadorias, promovendo investimentos mais pesados com o objetivo de aumento de eficiência, relacionando-os a retornos mais recompensadores. Isto causou aos trabalhadores a perda do controle do processo produtivo, uma vez que passaram a trabalhar para um patrão [na qualidade de empregados ou operários], perdendo a posse da matéria-prima, do produto final e do lucro. Esses

trabalhadores passaram a controlar máquinas que pertenciam aos donos dos meios de produção os quais passaram a receber todos os lucros.

O trabalho realizado com as máquinas ficou conhecido por maquinofatura. Desta forma passou-se a exigir que o papel desempenhado pelos gerentes e administradores fosse não só de encontrar pessoas mais adequadas para os diferentes cargos, como também treiná-las no uso de ferramentas e métodos que fossem mais produtivos. Eficiência e maximização passam a ser a palavra de ordem.

A respeito desta questão, Frota Neto (1990, p. 3) afirma que:

Turnover, produtividade e nível de relacionamento indivíduo-organização tem levado cada vez mais a administração a se preocupar com a busca de fórmulas que permitam o envolvimento da pessoa humana em sua atividade específica com o mínimo de conflito e o maior desempenho admitido.

A partir dessa demanda, muitos pesquisadores se debruçaram sobre o tema e diversas são as teorias que tratam da motivação. Deste modo não existe um modelo que seja universalmente aceito, até porque a natureza humana é bastante complexa e não há como generalizar ou abarcar num só modelo todos os aspectos comportamentais. No entanto, cada uma das teorias adquiriu caráter de complementaridade e interdisciplinaridade ajudando os gestores a compreenderem o comportamento humano na sua totalidade.

Bergamini (1997, p. 13) registra que:

O exame do grande acervo de teorias sobre comportamento humano permite descobrir que suas aparentes contradições dizem respeito à explorações dos diferentes aspectos complementares sem os quais não seriam possível a verdadeira compreensão do homem como um todo. Trata-se de uma grande produção científica que ao oferecer tão variados enfoques, em muito contribui para as necessárias aberturas de horizontes, uma vez que o grande objetivo a ser atingido é o de chegar à verdade científica de forma tão completa como possível.

Bowditch e Buono (1992) afirmam que o motivo pelo qual há tantas teorias concorrentes é que nenhuma delas explica o comportamento motivacional humano em todas as situações. Souza (1998) corrobora o registro de Bergamini (1997) afirmando que várias são as conceituações e explicações dadas para a motivação uma vez que depende da compreensão que cada linha teórica possui a respeito do comportamento humano.

Mesmo diante de todos os esforços e teorias que tratam da motivação, o registro feito por Handy (1975, p. 27) ainda merece destaque:

Se pudéssemos compreender e então prever os modos como os indivíduos são motivados, poderíamos influenciá-los alterando os componentes desse processo de motivação. Tal compreensão poderia certamente levar à obtenção de um grande poder, uma vez que permitiria o controle do comportamento sem as armadilhas visíveis e impopulares do controle. Os primeiros trabalhos acerca da motivação demonstraram preocupação em encontrar os modos pelos os quais o indivíduo poderia ser motivado e aplicar mais do seu esforço e talento a serviço do empregador. É mera questão de justiça acrescentarmos que muitos destes teóricos também se preocupavam em encontrar uma resposta que fosse coerente com a dignidade e independência essenciais do indivíduo. Talvez devêssemos sentir alívio quanto ao fato de que não foi encontrada qualquer fórmula garantida de motivação.

A questão motivacional foi tomando cada vez mais destaque ao longo do desenvolvimento das teorias administrativas, desse modo é interessante verificar mais detalhadamente como essa questão foi tratada pelas principais escolas administrativas.

A maioria dos autores (McClelland, D. C.; Atkinson, J. W.; Clark, R. A.; Lowell, L., 1953; Muchielli, 1981; Haslam, 2001; Madsen, 1967) que se dedicaram à realização da revisão dos construtos concorrentes sobre motivação perceberam a complexidades do ser humano. As tentativas de classificação das teorias citadas são igualmente diversas. O que se tem é uma multiplicidade de construtos, essencialmente diferentes uns dos outros, designados pela mesma palavra. De forma geral, os elementos conceituais de motivação empregados por um dos autores são criticados por outro. As teorias subjacentes são igualmente complexas, e a tentativa de explicação delas, em alguns parágrafos, tem gerado graves problemas de entendimento na literatura.

Madsen (1967) fez um apanhado amplo e bem comentado, mas os autores revistos e apresentados contam-se às dezenas. É uma boa leitura introdutória para o pensamento desses autores, que desenvolveu, porém, um quadro de referência muito extenso.

As Teorias de Motivação estão classificadas segundo dois grandes grupos Cunha M., Rego, Cunha R., Cardoso (2004): as Teorias de Conteúdo e as Teorias de Processo. As primeiras incidem na questão: o que motiva as pessoas ao passo que as Teorias de Processo respondem à questão – como se desenrola o comportamento motivado.

As Teorias motivadoras de conteúdo - são baseadas em modelos de motivação que englobam a questão: O que é que motiva o comportamento? As respostas são obtidas assumindo que os empregados são motivados pelo desejo de satisfazer necessidades pessoais.

Estas teorias focalizam principalmente as necessidades do indivíduo – deficiências fisiológicas ou psicológicas – por exemplo, quando se sente compelido a reduzir ou eliminar a necessidade de comer para satisfazer a fome. As Teorias de Conteúdo ou baseadas em

necessidades sugerem que a chave para a motivação no trabalho é um ambiente que reaja de forma positiva às necessidades dos trabalhadores.

As teorias ajudam a explicar por que o mau desempenho, atrasos ou faltas, baixo nível de esforço, mau comportamento etc. podem ser causados por necessidades que são bloqueadas diretamente ou não atendidas no trabalho. Também nos ajudam a avaliar o valor motivador das recompensas com base na sua capacidade de resposta a importantes necessidades que um indivíduo procura satisfazer.

1.1 Teorias de conteúdo gerais

Para Cunha et al. (2004), as teorias de conteúdo são aquelas que se dedicam à análise do comportamento humano. Esses motivos podem ser entendidos de uma forma mais abrangente do que a exclusivamente correspondente às situações de trabalho. Dentro deste conjunto abordam-se:

- Teoria das necessidades de Abraham Maslow;
- Teoria ERG de Alderfer;
- Teoria dos motivos de David McClelland.

1.1.1 Teoria das necessidades de Abraham Maslow (1951)

Maslow nasceu a 1º de Abril de 1908, em Nova Iorque, numa comunidade judaica. Teve uma educação cuidada e realizou diversos estudos todos nas áreas da psicologia, anatomia, fisiologia e comportamento animal. No Inverno de 1932, Maslow foi para a Universidade de Yale aprofundar os estudos com Robert Yerkes, conhecido por «homem macaco», devido às suas experiências com primatas. Ele nunca perdeu de vista a psicologia humana e descobriu uma relação próxima entre os fatores de motivação dos homens e dos primatas. Verificou que os orangotangos recusam os alimentos da sua dieta diária a partir do momento em que a fome está saciada, preferindo amendoins ou chocolates, e que os seres humanos também estabelecem prioridades nas necessidades não satisfeitas, o primeiro passo para a pirâmide das necessidades.

Maslow buscou compreender o homem dentro de uma percepção multidimensional, considerando a existência de diversas necessidades, desde as mais básicas até as mais complexas e numa inter-relação dinâmica ainda pouco estudada. Ao conceber, entretanto, a

motivação como o caminho para a satisfação da necessidade dominante, Maslow fugiu ao aspecto da espontaneidade contido no conceito da motivação¹.

A necessidade é um forte sentimento de desconforto acerca de qualquer aspecto da vida de uma pessoa que cria uma enorme tensão.

Um dos autores mais citados e criticados por estudiosos de comportamento organizacional, no capítulo do estudo da motivação, é o americano Abraham Maslow. Entretanto, a leitura um pouco mais cuidadosa da sua obra mostra o quanto esses estudiosos reduziram e descaracterizaram o pensamento deste psicólogo norte-americano.

Diferentemente do que se pensa, seus estudos sobre motivação humana tinham em vista o desenvolvimento de uma teoria que pudesse servir de base para a compreensão do homem inserido na sociedade, e não se aplica facilmente quando reduzida ao aspecto da vida laboral. Muchielli (1981) classificou sua teoria da motivação como inatista.

O que se desprende de seus trabalhos é um posicionamento crítico à análise do homem quando se acha reduzida a apenas uma de suas dimensões, como o organismo, o inconsciente, o comportamento ou os papéis sociais. Ele denomina este tipo de análise com o termo “atomismo metodológico” (Maslow, 1954, p. 23) e a ele opõe seu método de pesquisa e análise que denomina como “holístico dinâmico”.

Nós sabemos que o dado fundamental da Psicologia não é uma contração muscular, nem um reflexo, nem uma sensação elementar, nem um neurônio, nem mesmo uma partícula observável do comportamento visível. É uma unidade muito maior, e mais e mais psicólogos pensam que é no mínimo tão amplo como uma unidade de ajustamento ou ato de adaptação, que necessariamente envolve um organismo, uma situação e um objetivo ou propósito. (*Ibidem*, p. 22)

Este ponto de vista holístico-dinâmico pode ser entendido a partir do contraponto que este autor fez entre as características de seu método e as dos métodos que critica.

Método Dinâmico-Holístico	Métodos Empíricos
Holístico	Atomístico
Funcional	Taxonômico
Dinâmico	Estático
Dinâmico	Causal
Proposital	Mecânico-simples

Quadro I.1: Comparação feita por Maslow entre métodos de pesquisa

Fonte: Maslow (1954, p. 27).

¹ <http://www.cesuc.br/revista/ed-1/ASTEORIASDEMOTIVACAOHUMANA.pdf>

Esta posição metodológica fica mais clara quando se lê a descrição que este autor fez dos procedimentos de uma pesquisa sobre autoestima, relacionada ao entendimento da personalidade.

Portanto, antes que qualquer questão fosse feita especificamente a um sujeito, foram feitas explorações sobre as relações do sujeito com a sua família, o tipo de subcultura em que vive seu estilo geral de ajustamento aos principais problemas de sua vida, o estilo geral de seus ideais, suas frustrações e seus conflitos. Este procedimento continuava até que o escritor sentia que ele compreendia o sujeito tão bem quanto possível com as técnicas simples que estavam sendo utilizadas. (Maslow, 1954, p. 25).

A proposta de Maslow (1954) pretende que se abandone a terminologia da causalidade, que ele considera problemática devido ao seu mecanicismo, e adota o termo síndrome, para descrever: “[...] um complexo estruturado, organizado, de especificidades aparentemente diversas (comportamentos, pensamentos, impulsos para a ação, percepções, etc.) [...] que possuem uma unidade comum e podem ser nomeados de forma variada [...]”. (p. 32).

Aqui se vê a tentativa de empreender uma abordagem compreensiva para o entendimento do homem. Os estudos sobre Psicanálise e Antropologia Cultural deixaram marcas no trabalho deste autor, que percebeu, com clareza, a variação de significados, que envolve determinado comportamento e a fragilidade dos modelos biologicistas para entender o homem em sua complexidade.

Maslow é um dos fundadores da teoria humanista e forneceu considerável incentivo teórico à psicanálise. Ele estava principalmente interessado em explorar novas saídas, novos campos. Seu trabalho é mais uma coleção de pensamentos, opiniões e hipóteses, do que um sistema teórico plenamente desenvolvido. Sua abordagem em psicologia pode ser resumida pela fase de introdução do seu livro mais influente *Introdução à Psicologia do Ser*:

Está surgindo agora no horizonte uma nova concepção da doença humana e saúde humana, uma psicologia que acho tão emocionante e tão cheia de maravilhosas possibilidades que cedi à tentação de apresentá-la publicamente, mesmo antes de

ser verificada e confirmada e antes de poder ser denominada conhecimento científico idôneo. (Maslow, 1968, p. 27).

A teoria psicanalítica influenciou significativamente a vida e o pensamento de Maslow. Sua própria análise pessoal afetou-o profundamente e demonstrou a tremenda diferença que existia entre o conhecimento intelectual e a experiência real sentida na própria pele.

Maslow (1972) acreditava que a psicanálise fornecia o melhor sistema para análise da Psicopatologia e também a melhor psicoterapia disponível (isto em 1955). No entanto, achava que o sistema psicanalítico era bastante insatisfatório enquanto psicologia geral para todo o pensamento e comportamento humanos:

O quadro do homem que a psicanálise apresenta é um esboço desequilibrado e distorcido de suas fraquezas e deficiências que pretende, dessa forma, descrevê-lo de forma completa [...] Praticamente todas as atividades de que o homem se orgulha e que dão sentido, riqueza e valor à sua vida, são omitidas ou classificadas como patológicas. (p. 71).

Maslow, portanto, apóia-se em uma visão de homem racional, mas às voltas com seus impulsos e desejos; dotado de corporalidade, não restringido, todavia, a ela; possuidor de uma vida interior, que não pode ser reduzida à mera manifestação da cultura ou da sociedade e que não se acha descolada destas; em interação interpessoal, mas também com elementos coletivos, é um “todo integrado e organizado” (p. 75) e capaz de escolhas e de criação de significado para a realidade. Esse autor, entretanto, é bastante influenciado pela visão organísmica² de homem, na medida em que tenta mostrar qual é o impacto da gratificação das necessidades nas idéias, atitudes, interesses, valores e crenças que defende, dando um certo destaque a este construto.

O modelo de Maslow sugere que as pessoas têm um conjunto de cinco categorias de necessidades que ele organizou por prioridade: fisiológicas, de segurança, sociais, estima e de

² 1. Filos. Doutrina segundo a qual a vida resulta da composição e coordenação das funções particulares dos órgãos que compõem o ser vivo. 2. Sociol. Doutrina que, assimilando a sociedade ao organismo vivo, tende a aplicar aos fatos sociais as leis e teorias biológicas.

realização pessoal. Quando um nível de necessidades for satisfeito, passa-se automaticamente ao próximo.

Assim, os dois primeiros níveis de necessidades (fisiológicas e de segurança) constituem as chamadas necessidades primárias e os restantes níveis constituem as necessidades secundárias.

Segundo Maslow, as necessidades não satisfeitas são os motivadores principais do comportamento humano, havendo precedência das necessidades mais básicas sobre as mais elevadas. Logo, se as necessidades fisiológicas não estiverem satisfeitas, um indivíduo não se sentirá estimulado pelas necessidades de estima. No entanto, satisfeitas as necessidades de um nível, automaticamente surgem as necessidades de nível superior no indivíduo, deixando as de nível inferior de serem motivadoras.

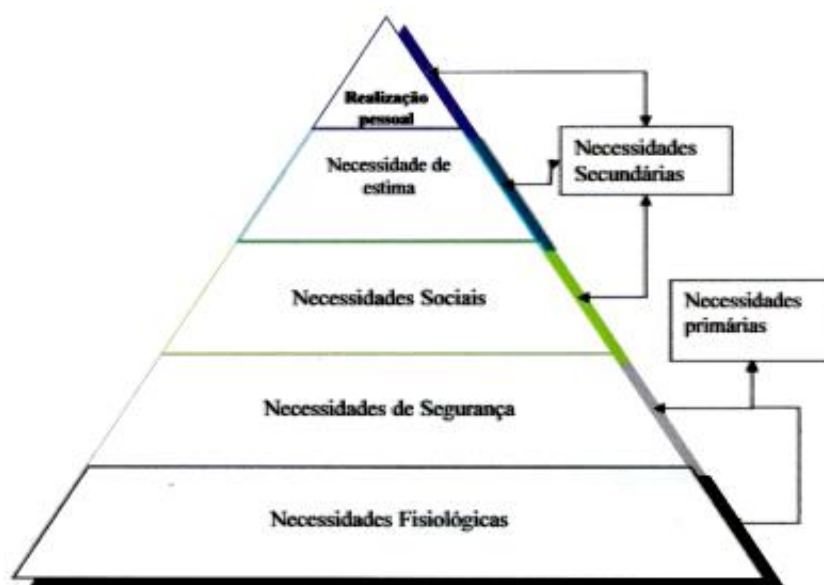


Figura I.1: Pirâmide das necessidades de Maslow

FONTE: Marras (2000, p. 34).

Necessidades pessoais ou fisiológicas constituem o nível mais baixo de todas as necessidades humanas, mas de vital importância. Neste nível estão as necessidades de alimentação [fome e sede], de sono e repouso [cansaço], de abrigo [frio e calor], o desejo sexual etc. São necessidades que já nascem com o próprio indivíduo, contudo estão relacionadas com a sobrevivência e com a preservação da espécie. Quando alguma destas necessidades está insatisfeita [como por exemplo a fome], o ser humano não pensa em outra coisa. A maior motivação, neste caso, será a necessidade fisiológica e o comportamento do

indivíduo terá a finalidade de encontrar alívio da pressão que essas necessidades produzem sobre o organismo.

As necessidades de segurança constituem o segundo nível das necessidades humanas. São as necessidades de segurança ou de estabilidade, a busca de proteção contra a ameaça ou privação, a fuga ao perigo. Estas têm grande importância no comportamento humano, uma vez que todo o empregado está sempre em relação de dependência com a empresa, na qual as ações administrativas arbitrárias ou decisões incoerentes podem provocar incerteza ou insegurança ao empregado quanto a sua permanência ao emprego.

As necessidades sociais ou de associação surgem no comportamento, quando as necessidades mais baixas [fisiológicas e de segurança] se encontram relativamente satisfeitas. Dentro das necessidades sociais, estão as de associação, de participação e de aceitação por parte dos companheiros, de troca de amizade, de afeto e amor. Quando estas necessidades não estão satisfeitas, o indivíduo torna-se resistente e hostil em relação às pessoas que o cercam. Em nossa sociedade, a frustração das necessidades de amor e de afeição conduz à falta de adaptação social e à solidão.

As necessidades de estima são os desejos de respeito próprio, sentimento de realização pessoal e de reconhecimento por parte dos outros; estão relacionadas com a maneira pela qual o indivíduo se vê e se avalia. Para satisfazer estas necessidades as pessoas procuram oportunidades de realização, promoções, prestígio e 'status' para reforçar as suas competências. Contudo a frustração pode produzir sentimentos de inferioridade, fraqueza, dependência e desamparo que podem levar à sua total desmotivação.

As necessidades de auto-realização pessoal são os desejos de crescimento pessoal e da realização de todos os objetivos pessoais. Uma pessoa que chega a este nível aceita tanto a si como aos outros. Estas pessoas normalmente exibem naturalidade, iniciativa e habilidade na resolução de problemas. Correspondem às necessidades humanas mais elevadas e que estão no topo da hierarquia.

Assim, o modelo de Maslow baseia-se em quatro pontos base:

- Uma necessidade satisfeita não é motivadora;
- Várias necessidades afetam uma pessoa ao mesmo tempo;
- Os níveis mais baixos têm de ser satisfeitos primeiro;
- Há mais maneiras de satisfazer os níveis mais altos do que os níveis mais baixos.

1.1.2 Teoria ERG de Clayton P. Alderfer (1972)

Psicólogo, Especialista em psicologia industrial, estudou em profundidade o comportamento nas organizações. Foi professor de psicologia organizacional da Universidade Rutgers EUA. Foi editor do ‘The Journal of Applied Behavioral Science’ [1990-2003].

Na área da motivação dos indivíduos, Alderfer desenvolveu uma versão simplificada da pirâmide de Maslow e constatou ainda a existência de um mecanismo de frustração-regressão que representa a descida na hierarquia, se eles não podem obter os objetivos mais elevados. Ele defende que a motivação pode ser obtida através da satisfação das necessidades dos trabalhadores, mas ao contrário dos cinco níveis que Maslow preconiza, Alderfer defende apenas três níveis hierárquicos de necessidades, sendo eles obtidos por via de agrupamento de categorias: necessidades de existência, de relacionamento e de crescimento. A relação entre estas categorias e o esquema de Maslow é óbvia.

Maslow	Alderfer
Necessidades fisiológicas Necessidades de segurança	Necessidades de existência
Necessidades sociais Necessidades de estima	Necessidades de relacionamento
Necessidades de auto-realização	Necessidades de crescimento

Quadro I.2: Contraste entre as abordagens de Maslow e Alderfer

FONTE: Cunha M.; Rego, A.; Cunha, R.; Cunha, C. (2004, pp. 103-119).

Existência: [Existence] que compreende as necessidades fisiológicas e de segurança de Maslow, ou seja, os desejos de um bem-estar material e físico que são satisfeitos através de comida, água, ar, abrigo, condições de trabalho, pagamento etc.

Relacionamento: [Relatedness] corresponde às necessidades sociais de Maslow, (desejos de estabelecer e manter relações interpessoais com outras pessoas, incluindo família).

Crescimento: [Growth] que inclui as necessidades de auto-realização [desejos de ser criativo, de prestar contribuições úteis e produtivas e de ter oportunidades de desenvolvimento pessoal].

Alderfer também acreditava que é possível uma pessoa sentir-se motivada por necessidades de diferentes níveis. Por outro lado, a frustração de necessidades de um nível

elevado conduz ao retorno das necessidades do nível inferior mesmo que estas já tenham sido satisfeitas anteriormente. Por exemplo, um empregado frustrado nas suas necessidades de crescimento pode ser motivado a satisfazer as necessidades de relacionamento [de nível inferior]. Trabalhadores que viram fracassadas as suas expectativas de maior autonomia e responsabilidade afirmam que ter amigos no trabalho e encontrar-se com eles fora da empresa era das coisas mais importantes da vida deles.

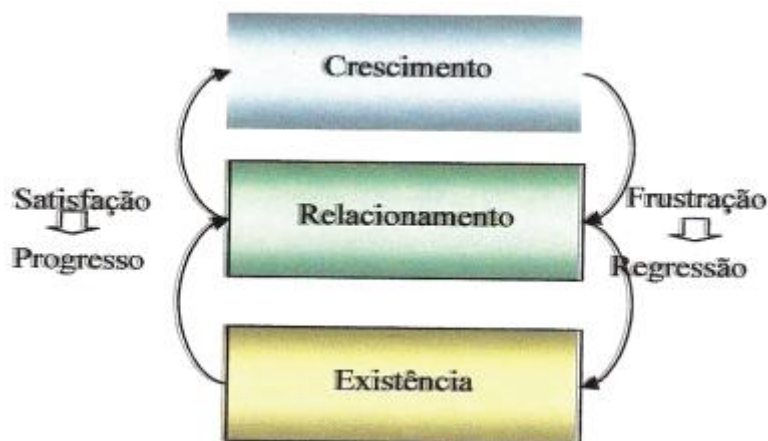


Figura I.2 – Esquema representativo da teoria ERG

FONTE: Cunha M., Rego A., Cunha R., Cardoso C. (2004, pp. 104).

Em resumo, esta teoria apresenta-se mais flexível e menos orientada para a auto-realização em comparação com a teoria de Maslow. As principais vantagens desta teoria são:

- A) Eles podem estar em funcionamento mais do que uma necessidade de cada vez.
- B) Operam múltiplas necessidades como motivadoras.
- C) Se a satisfação de uma necessidade reprimida aumenta o desejo de satisfazer as de nível inferior.

1.1.3 A Teoria das três necessidades de David McClelland (1961)

David Clarence McClelland, nascido em Vernon no estado de Nova Iorque no dia 20 de maio de 1917, foi um psicólogo teórico americano e professor que doutorou-se em Psicologia na Yale University em 1941. Ele iniciou sua carreira na Wesleyan University onde desenvolveu uma linha de estudos sobre motivação que se expandiu e foi empregada no entendimento do trabalho humano. Em 1963, ele fundou uma consultoria denominada McBer, voltada ao treinamento e desenvolvimento de gerentes. Ingressou em Harvard em 1956 e na

Boston University em 1987, falecendo em março de 1998 aos 80 anos.

De tendência universalista, McClelland invadiu os campos das Ciências Sociais, da Economia e da Biologia em busca da recuperação das diferentes visões que se tinha do conceito de motivação.

Como o presente trabalho focaliza-se na tentativa de resgatar a trajetória da construção do conceito de motivação e de sua aplicação ao mundo do trabalho, foram revistos cinco livros nos quais o autor apresenta as bases e as pesquisas relacionadas ao tema em questão.

O primeiro foi originalmente publicado em 1951 (McClelland, 1967) e denominou-se ‘Personality’. Nele se encontram as principais informações sobre a sua visão de homem e de mundo e dá uma atenção especial ao tema da motivação.

O segundo foi intitulado ‘The Achievement Motive’³ e contém uma revisão das teorias de motivação para as principais vertentes da Psicologia norte-americana [principalmente as escolas comportamental e cognitivista] e justifica suas escolhas e proposta teórico-metodológica. Nele já se observa uma influência marcante de autores de Harvard, da psicologia social americana e da psicologia clínica.

Em 1955, ele organizou uma coletânea de artigos denominada ‘Studies in Motivation’. Neste trabalho estão agrupados os estudos motivacionais, a partir dos seguintes critérios: estudos sobre a psicodinâmica da motivação (que inclui motivos conscientes e inconscientes), origens biológicas dos motivos [instintos] e origens sociais dos motivos [que inclui valores de base econômica, a estrutura familiar como origem de motivos, padrões culturais como fonte de valores e a religião também como fonte de valores].

Sua teoria de motivação pode ser classificada como situacionista-empirista a partir do quadro de Muchielli (1981), devido à importância do ambiente e da aprendizagem dada pelo autor a este fenômeno.

Um modelo de interação entre a personalidade e o ambiente - Como empirista, “ele deseja ser capaz de prever o comportamento humano, embora esteja consciente da dificuldade desse empreendimento, e aceite que, na prática, o que melhor se pode fazer é explicá-lo a posteriori” (Madsen, 1967, p. 236), pela sua complexidade em situações não experimentais [em campo].

McClelland (1967, p. 595) entende que o comportamento pode ser explicado segundo a fórmula a seguir: “ $C = f(P, M)$, Onde C é o comportamento humano, P são os

³ O motivo de realização, publicado em 1953.

elementos da personalidade e **M** são os elementos do meio ambiente”.

Considerando como um pseudoproblema o debate oriundo do século XIX entre os ambientalistas e os humanistas, McClelland se torna depositário das contribuições de psicólogos e de sociólogos do século XX, e destaca três conceitos para o desenvolvimento de seu modelo teórico: os traços, os esquemas e os motivos. Ele os integra da seguinte forma:

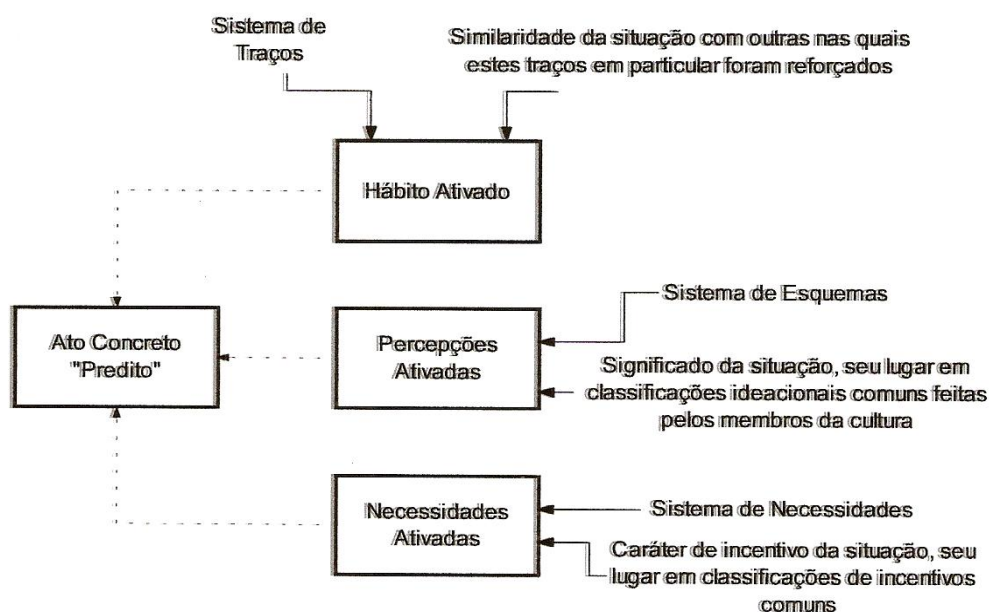


Figura I.3: Interação entre personalidade e ambiente, mostrando predição de comportamento

FONTE: McClelland (1967, p. 595).

Madsen (1967) informa que a construção da noção de traço deu-se a partir da revisão dos estudos em sua época por Allport, Cattell e Murray. Estes autores definem traços como “consistências no comportamento, ou seja, reações semelhantes das pessoas em ocasiões similares, mas divergem quanto à forma de se construir uma relação de traços que permita a operacionalização do conceito” (p. 237).

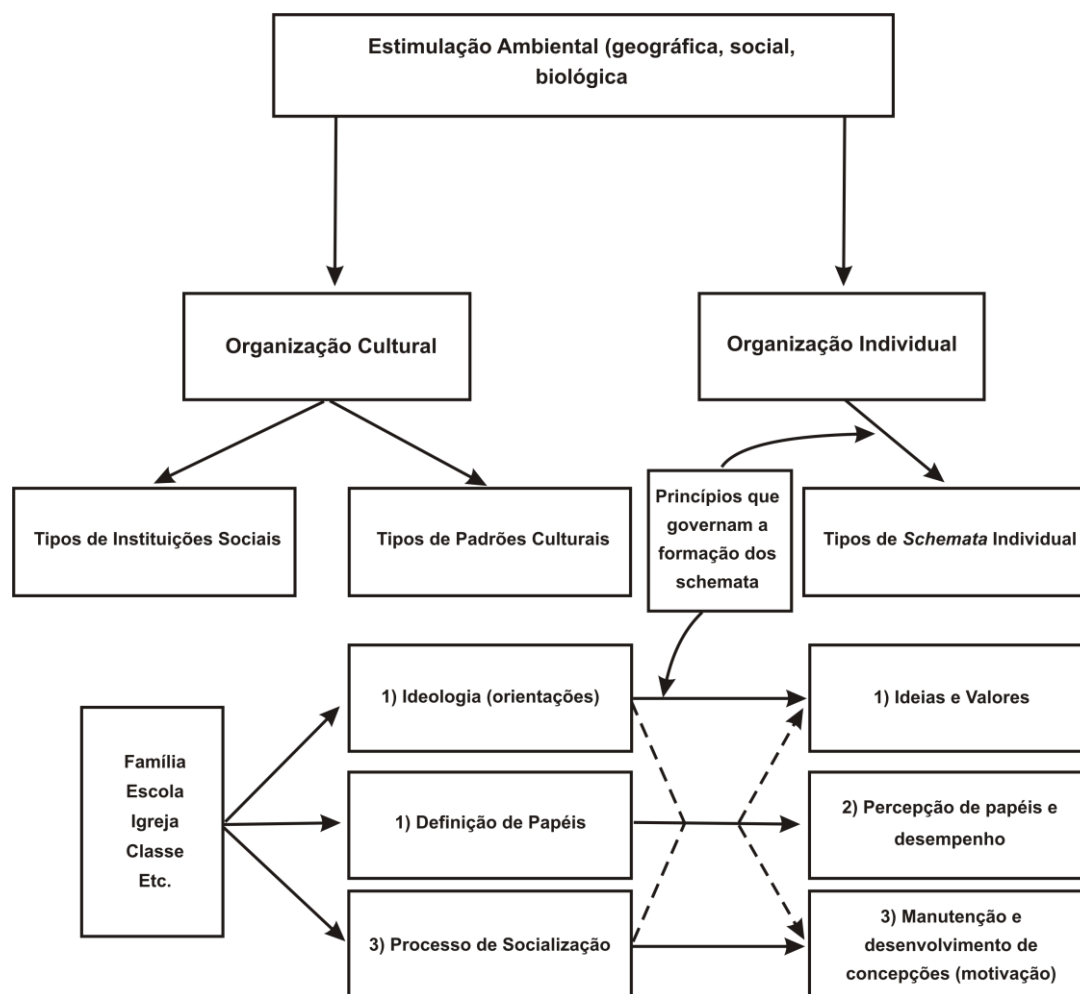
McClelland analisou as diferentes listagens de traços e concluiu que elas não devem ser baseadas em normas ou em expectativas sociais, devido à fragilidade da covariância desses tipos de traços no comportamento individual. Ele afastou também a formulação de listas de traços, a partir de objetivos individuais e pretendeu, então, construir seu próprio modelo teórico a partir da noção de “similaridades ou recorrências dos padrões de resposta” (op. cit, 1967, p. 215). Sua definição ficou da seguinte forma: “Um traço é a tendência

aprendida de um indivíduo reagir como ele reagiu de forma mais ou menos bem sucedida no passado, em situações similares, quando motivado de forma similar”. (McClelland, 1967, p. 216).

O segundo ponto de seu modelo teórico para o estudo da personalidade envolve a análise das relações entre cultura e indivíduo. Para isso criou um modelo complexo, transcrito na Figura I.4.

Com essa proposta, McClelland quer responder à seguinte questão: como os padrões culturais são assimilados, e o que acontece com eles no processo de assimilação?

Figura I.4: Apreensão da cultura pelo indivíduo, segundo McClelland.



Fonte: McClelland (1967, p. 559).

Por ‘schemata’ [esquema ou esquemas], também chamado de mapa cognitivo, ele entende o fruto da organização da experiência pelo indivíduo, organização esta mais simples que a original. Esse ‘schemata’ seria construído gradualmente e é constantemente modificado pelo sujeito que, por sua vez, não tem consciência desse processo de construção. Origina-se na experiência pessoal do indivíduo, mas sua principal fonte são os esquemas sociais [social

schemata], que são “organizações da experiência que já foram trabalhadas pela cultura em que a pessoa vive e que lhe são comunicadas pelos membros daquela cultura” (op. cit., p. 254).

McClelland entende que há duas formas de se mensurar os ‘schemata: inferindo a sua existência a partir dos julgamentos feitos por uma pessoa ou fazendo uma análise introspectiva dos seus relatos fenomenológicos.

O autor se detém em três núcleos da análise da influência dos padrões culturais: a ideologia, os papéis e o processo de socialização.

O conceito de ideologia é tomado da sociologia estrutural-funcionalista e pode ser definido como um conjunto de premissas que explicitam a visão de mundo de um dado grupo social.

Para McClelland (1967), papel é “um agrupamento de padrões de comportamento que servem como solução culturalmente normal ou modal para problemas sociais usuais, recorrentes, peculiares a status particulares ou posições na sociedade” (p. 293). O autor identifica o ‘status’ do indivíduo a partir das categorias idade, sexo, posição na família, ocupação e associações das quais o indivíduo se torna membro. O professor de Harvard sustenta a distinção entre a percepção de papéis e o desempenho de papéis pelos indivíduos, avaliando-os em termos de ajustamento social.

O processo de socialização, ou seja, como o indivíduo se torna membro da sociedade onde vive, é tratado apenas do ponto de vista da infância, ou do treinamento infantil, porque esse processo é visto como a origem primária dos ‘schemata’ e dos motivos. McClelland lança mão dos estudos de cientistas sociais em tribos indígenas e dos estudos psicanalíticos [Freud, Kardiner etc.]. Ele não nega os processos de socialização secundária, mas não os desenvolve no livro citado.

Dos padrões culturais aos ‘schemata’ individuais, há uma diferença. Os padrões culturais não são, portanto, uma espécie de forma que determina os mapas conceituais individuais, mas influências que exigem do indivíduo algum tipo de elaboração.

O terceiro ponto da teoria de personalidade de McClelland é a motivação, cujo conceito foi elaborado a partir de uma extensa revisão de literatura e culmina em uma proposta alternativa aos modelos herdeiros da noção de instinto. Pode-se afirmar que o autor trabalha em uma perspectiva culturalista da motivação, como se verá posteriormente. Suas diferenças teóricas com a noção de motivação da psicanálise são ilustradas com o exemplo abaixo, que esclarece bem qual é o papel dos motivos na dinâmica do indivíduo:

Um homem se torna um cirurgião não apenas por causa de alguma necessidade subjacente, mas também por causa das suas concepções de como é a vida de um

cirurgião, ou do que é exigido dele no serviço aos outros (schemata), e por causa dos seus ajustamentos passados a situações similares (traços de controle emocional, etc.). Necessitamos também das variáveis traço e esquema, assim como da variável motivação para explicar qualquer escolha particular como esta. (McClelland, 1967, p. 479).

McClelland sintetiza sua teoria da personalidade nestes três pilares cuja articulação está bem clara na seguinte frase:

A psicologia dos traços foi desenvolvida para explicar as respostas recorrentes e as consistências no comportamento, a fim de explicar o como do comportamento. O conceito de esquema ou atitude foi desenvolvido para lidar com o problema de que as pessoas sabiam ou quais eram os conteúdos simbólicos de suas mentes. O conceito de motivo foi desenvolvido em resposta à questão por que. Por que as pessoas se comportam da forma que o fazem? (McClelland, 1967, p. 383).

Da literatura clínica aos postulados sobre a motivação, além das contribuições comportamental e cognitivista, McClelland (1953) reviu as principais idéias de origem em pesquisas da psicologia clínica. Em leitura rápida de Freud, ele identificou os seguintes princípios psicanalíticos da motivação:

- a) todos os comportamentos são motivados;
- b) os motivos são persistentes;
- c) os motivos são freqüentemente inconscientes, desconhecidos para o sujeito;
- d) a motivação é essencialmente tensional em seu caráter;
- e) há um motivo, a libido, que responde por todas ou quase todas as iniciativas de ação. Ele afirma que a teoria motivacional freudiana é monística ou, no máximo, dualística;
- f) a motivação é de natureza basicamente instintiva.

Embora vá abandonar a maioria dessas idéias, criticando-as com base em pesquisa experimental, ele conserva a noção freudiana de uma certa irracionalidade do indivíduo em seu modelo teórico, “[...] destruiu⁴ para sempre (exceto, talvez, na mente dos economistas teóricos) a idéia de que os motivos são racionais ou podem ser racionalmente inferidos das ações”. (McClelland, 1975, p. 63)

Na trajetória dos estudos de motivação - McClelland (1953) identificou quatro grandes teorias sobre a motivação na Psicologia norte-americana: o modelo sobrevivencialista, o modelo da intensidade do estímulo, o modelo do padrão de estímulos e o modelo da emergência de afetos, como se vê no Quadro I.3:

⁴ McClelland estava referindo-se ao trabalho de Freud.

Fontes possíveis de motivação	Motivos	Como ele se reflete nos tipos de comportamento
1. Necessidades de Sobrevivência Biologicamente Determinadas	“Modelo Sobrevivencialista”	Respostas adaptativas que permitem ou promovem a sobrevivência [redução de necessidade]
2. Intensidade de Estímulo	“Modelo da intensidade do estímulo”	a - Aumenta a apresentação de respostas b - Melhora o desempenho [aprendizagem]
3. Padrões particulares de Estímulo Padrões de Resposta Situações-estímulo que evocam graus variáveis de correspondência entre expectativa e a percepção Situações-estímulo que evocam efeitos autonômicos nas tendências de respostas incompatíveis que produzem frustrações.	“Modelo dos padrões dos estímulos particulares”	Padrões de Resposta - Direção do comportamento organizada relacionada a uma série de atos Padrões de resposta distintivos medidos no cérebro através de efeitos autonômicos no comportamento aberto.
4. Sinais emparelhados com discrepâncias de nível de adaptação que produzem afetos de forma inata.	“Modelo de emergência afetiva”	Livre escolha orientada por objetivos com hábitos e fatores situacionais minimizados, conhecidos ou aleatórios. a) Evitação da abordagem sob as condições acima b) Frequência com a qual as classes de pensamentos orientados por objetivos (Rs) são escolhidos para inclusão na fantasia

Quadro I.3: Síntese dos modelos de motivação

FONTE: McClelland (1953, p. 14).

Embora vá abandonar a maioria dessas idéias, criticando-as com base em pesquisa experimental, ele conserva a noção freudiana de uma certa irracionalidade do indivíduo em seu modelo teórico, “[...] destruiu⁵ para sempre (exceto, talvez, na mente dos economistas teóricos) a idéia de que os motivos são racionais ou podem ser racionalmente inferidos das ações”. (McClelland, 1975, p. 63)

Na obra de Murray (1955), McClelland foi buscar as bases teóricas para articular a passagem entre a influência da cultura e a vida individual. O sistema de motivação daquele autor é pluralístico, e ele define motivo da seguinte forma:

Um motivo é um construto (ficção conveniente ou conceito hipotético) que representa uma força (a sua natureza físico-química é desconhecida) em uma

⁵ McClelland estava referindo-se ao trabalho de Freud.

região do cérebro, uma força que organiza percepção, a percepção, inteligência, conação e ação de forma a transformar em uma certa direção uma situação existente e insatisfatória. (McClelland, 1967, p. 406).

Murray deslocou o estudo das necessidades humanas de noções como instintos e impulsos para a noção de atitudes. Ele listou cerca de 20 necessidades em seu modelo de personalidade e desenvolveu um instrumento de avaliação destas necessidades, chamado Teste de Apercepção Temática (TAT), bastante conhecido no meio da psicologia clínica.

McClelland desenvolveu um instrumento de pesquisa que permitia a avaliação dessa necessidade com base em uma adaptação do TAT de Murray. Uma vez construído e validado esse instrumento, ele passou a empregá-lo para testar seus pressupostos teóricos.

No final de seu trabalho, McClelland (1967, p. 466) sintetizou a sua teoria da motivação da seguinte forma:

- a) Todos os motivos são aprendidos (Uma vez entendido um motivo como uma ‘forte associação afetiva, caracterizada por uma reação objetiva antecipatória e baseada na associação passada de certos sinais como o prazer ou a dor’);
- b) Os motivos são individualmente adquiridos, mas certas situações produzirão prazer ou dor com tal regularidade, através de arranjos biológicos ou culturais, que a probabilidade de alguns motivos comuns desenvolverem-se em todas as pessoas é muito alta;
- c) A presença de um motivo pode ser inferida indiretamente, ‘baseada no conhecimento das associações passadas sinal-emergência de afeto’ ou diretamente, ‘baseada em estados finais imaginários’;
- d) Um motivo persiste na vida de uma pessoa em função de: frequência da associação sinal-prazer, generalidade da associação e facilidade com a qual pode ser extinta, estresse envolvido na associação, quando ela é formada e a idade na qual a associação afetiva é formada (quanto mais cedo, melhores as condições de generalidade e estresse);
- e) Não há porquê se preocupar em apoiar os motivos exclusivamente em impulsos primários biológicos;
- f) Os motivos podem ser adquiridos durante a vida que a cultura e a biologia podem ser bases para os motivos considerados universais, mas não são os motivos em si. A fome é motivadora porque seus sinais biológicos (contrações do estômago e o cheiro de comida) se acham associados ao prazer da alimentação, e este prazer é reforçado várias vezes por dia ao longo da vida. O que seria, portanto, o motivo é a expectativa de prazer (ou de evitação da dor), que a pessoa associou a algum sinal no decorrer da existência. (p. 466).

Segundo McClelland existem necessidades aprendidas e socialmente adquiridas com a interação do ambiente, divididas em três categorias:

Necessidades de Realização: Desejo de alcançar algo difícil exige um padrão de sucesso, domínio de tarefas complexas e superação de outras [gostam de assumir responsabilidades; gostam de correr riscos calculados; querem retorno concreto sobre seu

desempenho; não são motivados por dinheiro em si]. Os indivíduos com este tipo de necessidade pretendem mais que obter sucesso individual, é fulcral obterem ‘feedback’ positivo no grupo.

Necessidades de Afiliação: Desejo de estabelecer relacionamentos pessoais próximos, de evitar conflito e estabelecer fortes amizades; é uma necessidade social, de companheirismo e apoio, para desenvolvimento de relacionamentos significativos com pessoas [motivados por cargos que exigem interação frequente com colegas], dificuldade em avaliar os subordinados de forma objetiva, as pessoas são mais importantes que a produção de ‘outputs’⁶.

Necessidades de Poder: Desejo de influenciar ou controlar outros, ser responsável por outros e ter autoridade sobre outros; Necessidade de dominar, influenciar ou controlar pessoas (procuram por posições de liderança); uma elevada tendência para o poder está associada a atividades competitivas bem como ao interesse de obter e manter posições de prestígio e reputação.

Segundo McClelland todas as pessoas possuem um pouco destas necessidades, em graus diferentes, contudo uma será característica da pessoa em causa.

O Quadro I.4 a seguir apresenta um conjunto de características que permitem avaliar qual a necessidade mais dominante em cada indivíduo.

MOTIVOS	O INDIVÍDUO
Sucesso	- Procura alcançar sucesso perante uma norma de excelência pessoal - Aspira alcançar metas elevadas, mas realistas - Responde positivamente à competição - Toma iniciativa - Prefere tarefas de cujos resultados possa ser diretamente responsável - Assume riscos moderados - Relaciona-se preferencialmente com peritos
Afiliação	- Procura relações interpessoais fortes - Faz esforços para conquistar amizades e restaurar relações - Atribui mais importância às pessoas que às tarefas - Procura aprovação dos outros para as suas opiniões e atividades
Poder	- Procura controlar ou influenciar outras pessoas e dominar os meios que lhe permitem exercer essa influência - Tenta assumir posições de liderança espontaneamente - Necessita/gosta de provocar impacto - Preocupa-se com o prestígio - Assume riscos elevados

Quadro I.4: Caracterização dos motivos de Sucesso, Afiliação e Poder

FONTE: Cunha M., Rego A., Cunha R., Cardoso C. (2004, pp. 103-119).

⁶ ‘output’ [Ingl.] Substantivo masculino. Econ. O produto, o resultado da combinação dos fatores de produção.

A pesquisa desse autor não explicita se ou como os outros motivos propostos por Murray (1955) se relacionariam com o mundo do trabalho. Outro problema metodológico diz respeito à sua escolha em estudar as fantasias, a partir de estímulos temáticos, que, de alguma forma, as eliciam, mas os seus comentários metodológicos apontam para a possibilidade da investigação direta, com base nos relatos que o indivíduo faça sobre a própria experiência. Este caminho passa a ser desenvolvido no presente trabalho. Outro ponto obscuro no trabalho de McClelland diz respeito a uma proposta de categorias e de metodologia para o estudo dos traços psicológicos. Esse aspecto não foi devidamente explorado pelo autor e muito menos avaliado face às peculiaridades do mundo do trabalho.

A opção que se faz, portanto, nesta pesquisa, é a de explorar a motivação a partir dos relatos de história de vida feitos pelos indivíduos pesquisados, dando especial atenção às suas fontes de satisfação e insatisfação, o que permite identificar caso a caso a associação da dinâmica da motivação e dos ‘schemata’ construídos no nível do indivíduo.

Outro ponto importante a ser considerado, com base na teoria de McClelland e na teoria de Maslow, diz respeito aos mecanismos de gratificação, ou seja, é importante investigar se as fontes de satisfação, uma vez considerada a influência dos ‘schemata’ individuais, agem como redutoras ou como eliciadoras de novos comportamentos a elas associados.

1.2 Teorias de conteúdo organizacionais

As teorias de conteúdo organizacionais também se debruçam sobre o comportamento humano, mas referem-se especificamente às situações de trabalho.

- Teoria bifatorial de Herzberg
- Teoria das características das funções, de Hackman e Oldham (1980).

1.2.1 Teoria Bifatorial de Herzberg

O psicólogo americano Frederick Irving Herzberg nasceu em Lynn, Massachusetts em 17 de abril de 1923. Segundo ele, o cerne da sua obra provém das suas experiências durante a Segunda Guerra Mundial no campo de concentração de Dachau, onde se deu conta que uma sociedade se torna insana quando os mentalmente sadios enlouquecem. Após a Guerra, concluiu os estudos em Nova York, antes de se tornar mestre e doutor pela

Universidade de Pittsburgh. Tornou-se professor de Administração da Universidade de Utah. Seu falecimento aconteceu em 19 de Janeiro de 2000.

A investigação de Herzberg demonstrou que os fatores que provocam atitudes positivas face ao trabalho não são os mesmos que provocam as atitudes negativas, ou seja, sugeria que era necessário distinguir os conceitos de motivação e satisfação.

O nome de Herzberg projetou-se no final da década de 1950 quando separou os elementos do trabalho em dois conjuntos:

- Os que atendem necessidades mais básicas (animais) das pessoas (fatores de higiene): supervisão, relações interpessoais, condições materiais do trabalho, salário, 'status', normas e praxes administrativas da empresa, benefícios e segurança no trabalho. Horário flexível, salários anuais, refeitórios e gratificações expressam também fatores de higiene.
- Os que atendem às necessidades psicológicas (fatores de motivação): realização, reconhecimento pela realização, o próprio trabalho feito, responsabilidade e crescimento ou promoção.

Dos dados recolhidos de uma amostra de 203 engenheiros e bancários resultaram os dezesseis fatores, os quais foram organizados em dois grupos: as necessidades motivadoras e as necessidades higiênicas. (Teixeira, 2005).

Para o autor estes dois grupos de necessidades orientam o comportamento das pessoas, devem ser considerados independentes e os seus efeitos distinguidos: as necessidades motivadoras e as necessidades higiênicas.

As necessidades motivadoras são também chamadas de intrínsecas, pois estão relacionadas com o conteúdo do cargo e com a natureza das tarefas que a pessoa executa. Ao contrário das necessidades higiênicas as necessidades motivadoras estão sob controle do indivíduo, pois estão relacionadas com aquilo que ele faz e desempenha. Envolvem sentimentos de crescimento individual, reconhecimento profissional e auto-realização, e dependem das tarefas que o indivíduo realiza no seu trabalho. O efeito das necessidades motivadoras é profundo, pois quando são ótimas, elas provocam satisfação nas pessoas dando origem à motivação, em contrapartida quando são precárias, elas evitam a satisfação.

As necessidades higiênicas ou também denominadas extrínsecas, porque se localizam no ambiente que rodeia as pessoas, abrangem as condições dentro das quais elas desempenham seu trabalho. Como estas condições são administradas e decididas pela

empresa, as necessidades higiênicas estão fora de controle das pessoas. As principais necessidades higiênicas são: salário, benefícios sociais, tipo de chefia, condições de trabalho, políticas e diretrizes da empresa, clima de relacionamento entre a empresa e funcionários, regulamentos internos etc.

FATORES MOTIVADORES	DETERMINANTES
Realização	O término com sucesso de um trabalho ou tarefa; os resultados do próprio trabalho.
Reconhecimento pela realização	O recebimento de um reconhecimento público, ou não, por um trabalho bem feito ou um resultado conseguido.
O trabalho em si	Tarefas consideradas agradáveis e que provocam satisfação.
Responsabilidade	Proveniente da realização do próprio trabalho ou do trabalho dos outros.
Desenvolvimento pessoal	Possibilidade de aumento de status, perfil cognitivo ou mesmo de posição social.
Possibilidade de crescimento	Uma alavancagem dentro da estrutura organizacional, em termos de cargo ou responsabilidade.

Quadro I.5: Fatores motivadores de Herzberg

FONTE: Marras (2000, p. 36).

Para Marras (2000): "Como exemplo pode-se citar que o fato de existir uma boa supervisão não é necessariamente um fator motivador. Contudo, uma má supervisão ou a falta dela pode criar insatisfação no ambiente de trabalho". (p. 36). O Quadro I.6 apresenta os Fatores Higiênicos de Herzberg.

Fatores Higiênicos	Fatores Determinantes
Supervisão	A disposição ou boa vontade de ensinar ou delegar responsabilidades aos subordinados.
Políticas empresariais	Normas e procedimentos que encerram os valores e crenças da companhia.

Condições ambientais	Ambientes físicos e psicológicos que envolvem as pessoas e os grupos de trabalho.
Relações interpessoais	Transações pessoais e de trabalho com os pares de trabalho, os subordinados e os superiores.
Status	Forma pela qual a nossa posição está sendo vista pelos demais.
Remuneração	O valor da contrapartida da prestação de serviço.
Vida Pessoal	Aspectos do trabalho que influenciam a vida pessoal.

Quadro I.6: Fatores higiênicos de Herzberg

FONTE: Marras (2000, p. 36).

As pesquisas de Herzberg revelam que quando as necessidades higiênicas são ótimas, elas apenas evitam a insatisfação dos empregados e se elevam a satisfação não conseguem sustentá-la por muito tempo. Em compensação, quando as necessidades higiênicas são precárias, elas provocam a insatisfação dos empregados.

As necessidades higiênicas são essencialmente preventivas (por isso se chamam higiênicas, ou seja, profiláticas), pois evitam a insatisfação, mas não provocam a satisfação, logo não conduzem à motivação.

A teoria de Herzberg preconiza que a criação de efeitos positivos deve decorrer da mudança do trabalho em si mesmo e não da mudança do ambiente de trabalho pois estas são de efeito precário; uma outra contribuição desta teoria diz respeito à distinção entre enriquecimento e alargamento da função.(Teixeira, 2005, pp. 140-154).

Herzberg propõe o enriquecimento de tarefas como elemento para se alcançar a satisfação no cargo. Este enriquecimento pode ser tanto vertical [aumento do grau de dificuldade do trabalho] ou lateral [diversificação de atribuições].

Para Herzberg, a única forma de fazer com que o indivíduo sentisse vontade própria de realizar a tarefa seria proporcionando-lhe satisfação no trabalho. Noutras palavras, a motivação aconteceria apenas através dos fatores motivadores. O caminho apontado por Herzberg para a motivação é o enriquecimento da tarefa. Por enriquecimento da tarefa entende-se “um deliberado aumento da responsabilidade, da amplitude e do desafio do trabalho”⁷.

Cunha e Cunha (2004) referem-se que enriquecimento da tarefa pode ser conseguido através de formas como:

⁷ <http://www.cesuc.br/revista/ed-1/ASTEORIASDEMOTIVACAOHUMANA.pdf>

- Permitir aos trabalhadores a definição dos seus próprios prazos de execução do trabalho;
- Permitir-lhes decidir como fazer o trabalho;
- Permitir-lhes verificar a qualidade do trabalho;
- Possibilitar-lhes a aquisição de novos conhecimentos.

Nesta mesma linha de pensamento, os mesmos autores entendem que a teoria bifatorial é a mais conhecida, mas é também alvo de algumas críticas:

- Alguns fatores são híbridos, afetando tanto as atitudes positivas como as atitudes negativas;
- O papel da remuneração pode ser referido como fonte de atitudes negativas e positivas;
- Falta de aplicabilidade ao pessoal fabril indiferenciado.

1.2.2 Teoria das características das funções, de James Richard Hackman e Greg R. Oldham (1980)

Richard Hackman, professor da Universidade de Harvard, Cambridge – Massachusetts – EUA, do departamento de Psicologia, realiza pesquisas sobre uma variedade de tópicos em psicologia social e organizacional, incluindo dinâmica de grupo e de desempenho, eficácia da liderança e o projeto de auto-gestão de equipes e organizações. Um nativo de Illinois central, Hackman recebeu seu diploma de graduação em Matemática pela MacMurray College em 1962 e seu doutorado em psicologia social pela Universidade de Illinois em 1966. Lecionou na Universidade de Yale até 1986, quando se mudou para sua posição atual em Harvard. Greg R. Oldham também professor e membro da associação de administradores da Universidade de Illinois, EUA.

O trabalho de identificação de fatores de motivação no trabalho foi continuado por Hackman e Oldham e criaram o chamado modelo das características da função.

Hackman e Oldham chegaram à conclusão que são cinco as características do trabalho que contribuem para fazer da função uma fonte de motivação:

Variedade: uma função será tanto menos variada quanto mais consistir numa repetição rotineira de atividades; esta característica refere-se ao grau de exigência no que diz respeito ao uso de competências, atividades e conhecimentos diversificados.

Identidade: o grau em que a função requer a execução de um trabalho identificável com princípio e fim, e que origina um resultado visível. Um exemplo de uma função com elevado grau de identidade é o trabalho do artesão que produz uma peça na sua totalidade, e por tê-la produzido do princípio ao fim lhe confere esse nível de identificação com ele próprio.

Significado: diz respeito ao impacto do trabalho nas vidas dos outros, seja de dentro ou fora de uma organização; quanto maior o impacto maior o significado do trabalho.

Autonomia: o nível de independência no planejamento do trabalho e na respectiva forma de organização. Por exemplo, o nível de autonomia de um empregado do McDonald é limitado pela existência de um conjunto muito preciso e detalhado de procedimentos.

Feedback: a quantidade e qualidade da informação sobre o progresso do indivíduo na execução da tarefa e os níveis de desempenho alcançados.

A presença ou ausência de uma destas cinco características pode ser determinada através de um questionário padronizado chamado JDS - Job Diagnostic Survey - incluído no livro dos autores Hackman e Oldham (apud Cunha et al., 2004). Esta pesquisa investigou as relações entre tecnologia, a interdependência, as características do trabalho e satisfação dos funcionários, desempenho e influência.

A tecnologia foi operacionalizada a nível individual de análise para incluir as dimensões da incerteza de entrada, conversão incerteza, e a incerteza de saída. Agrupados, seqüencial e interdependência recíproca foi avaliada. Os resultados indicaram que a entrada e conversão de incerteza e interdependência foram fortemente relacionadas com as características do trabalho, tais como autonomia, variedade de habilidade, identidade da tarefa, significado da tarefa, e feedback da tarefa.

Embora as características de emprego relacionadas positivamente com a satisfação do empregado, a conversão de entrada e incerteza relacionada negativamente com a satisfação, criando assim um efeito de supressão mútua. Embora as dimensões da incerteza não se relacionam de forma significativa à performance, há alguns indícios de que essa relação negativa foi sendo suprimida pela relação positiva entre as características do trabalho e desempenho. Ambas as características do trabalho e as dimensões da tecnologia relacionada positivamente com influência. Os resultados foram discutidos em termos de jogos adequados entre a tecnologia e as características do trabalho. Os resultados obtidos podem servir para calcular o potencial motivador da função.

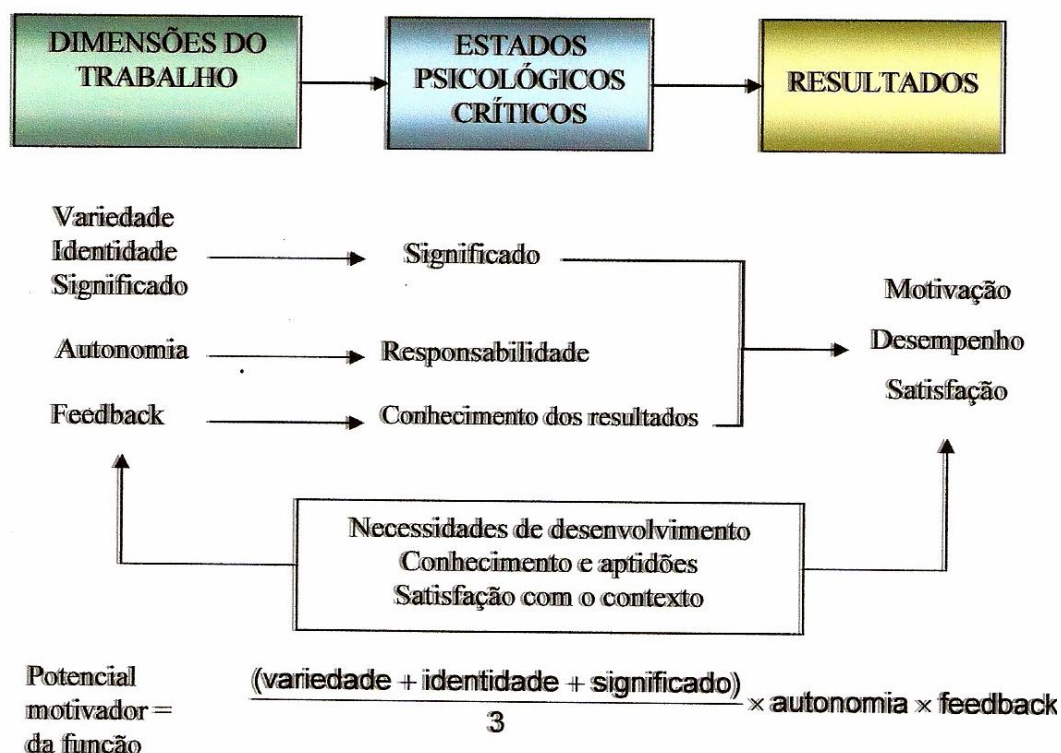


Figura I.5 - Modelo das características da função

FONTE: Cunha M.; Rego A.; Cunha R.; Cardoso C. (2004, pp. 103-119).

Cunha et al. (2004) entendem que Hackman e Oldhman designam três estados psicológicos críticos:

Significado experimentado: o grau em que a pessoa considera o seu trabalho valioso e digno de ser feito decorre da variedade, identidade e significado da função.

Responsabilidade experimentada: decorre do grau de autonomia pressentido, mede o quanto um indivíduo se sente responsabilizado pelos resultados do trabalho.

Conhecimento dos resultados: o grau em que a pessoa se apercebe o quão eficazmente está a realizar o trabalho; é função do ‘feedback’.

Para que a relação entre as características da função e os resultados recorrentes dessas características possa ser efetivada, existe uma variável moderadora importante: a necessidade de crescimento. Pessoas com maior necessidade de crescimento respondem mais positivamente à presença das cinco características do modelo obtendo níveis de produtividade mais elevados.

Outra variável importante é a capacidade da pessoa em responder às exigências do trabalho, e o grau de satisfação com o contexto em que trabalha. De fato, pessoas com capacidades inferiores ao requerido para o correto desempenho da tarefa, por muito motivadas

que estejam não conseguem alcançar os níveis de desempenho negativo às características da função.

Resumindo, o sucesso de um programa de enriquecimento de funções depende fortemente do contexto em que a função está inserida. Por exemplo, em um ambiente de descontentamento com salários ou de insegurança de emprego a probabilidade de sucesso de intervenções deste gênero é menor, pois os funcionários estão mais preocupados com os fatores higiênicos que os motivadores.

Em síntese, Cunha et al. (2004) concluem que Maslow foi o primeiro a debruçar-se sobre a questão: O que motiva as pessoas? E respondeu a esta pergunta com um conjunto de aspirações genéricas dos seres humanos e agrupou-as em cinco grupos hierarquizados de necessidades: fisiológicas, segurança, sociais, de estima e de auto-realização. Maslow acredita que uma necessidade só motiva até ser satisfeita, e que as necessidades dos níveis mais baixos têm que ser satisfeitas primeiro.

Adelfer não concordou com esta divisão e preconiza uma nova divisão em apenas três grupos: necessidades de existência que reunia as necessidades fisiológicas e sociais de Maslow, as necessidades de relacionamento que agrupava as necessidades sociais e de estima, e por fim as necessidades de crescimento que correspondia às necessidades de auto-realização. Alderfer acreditava que era possível que uma pessoa se sentisse motivada em simultâneo por necessidades de níveis diferentes, ao contrário de Maslow.

David McClelland criou uma nova teoria dizendo que existem três níveis de motivos: sucesso, afiliação e poder. Segundo McClelland, todos temos características de cada um dos grupos, mas existe sempre um nível que nos caracteriza.

No que se refere às teorias mais dirigidas às situações do trabalho ou ao trabalho em si, temos duas teorias: a bifatorial, de Herzberg e a teoria das características da função, de Hackman e Oldman.

A teoria de Herzberg sugere que as pessoas têm dois níveis de necessidades: as motivadoras e as higiênicas. As higiênicas dizem respeito a situações de bom salário, boas relações com os colegas etc. As necessidades motivadoras são as que podem promover a motivação e dizem respeito ao trabalho em si.

Hackman e Oldman, como seu modelo, responderam à questão: quais são as características do trabalho que mais contribuem para a motivação dos trabalhadores, visto que as características do trabalho têm sido apontadas como uma das principais causas de (des) motivação e chegaram à conclusão que são cinco as características: variedade, identidade,

significado, autonomia e ‘feedback’ além de terem criado um teste para determinar quais das características estão presentes ou ausentes numa tarefa.

1.3 Teorias motivadoras de processo

Na perspectiva de Cunha et al. (2004), as teorias de processo centram-se nos processos cognitivos que afetam as decisões face ao comportamento no trabalho, ou seja, analisam os processos de pensamento através dos quais as pessoas optam por uma determinada ação de entre outras. Este tipo de teoria explicita porque é que a oportunidade de obter uma promoção pode ser atraente para uma pessoa e não despertar interesse noutra.

As teorias de processo gerais, de acordo com Pina e Cunha et al. (2004), focalizam as pretensões do indivíduo, não incidindo meramente no trabalho e no comportamento organizacional.

Teorias de processo gerais abordam:

- Teoria da equidade de Adams
- Teoria da Modificação do Comportamento Organizacional (ModCO) de Luthans e Kreitner.

1.3.1 Teoria da equidade de Adams

Nascido em 1925 na Bélgica, em 1963, John Stacy Adams, psicólogo behaviorista, desenvolveu a teoria da equidade em 1965 sobre a motivação no trabalho. É similar ao trabalho desenvolvido por Charles Handy's, verificando-se uma interpretação de teorias simples como a de Maslow, a de Herzberg e de outros pioneiros na área da psicologia.

Em sua obra, Entendendo Organizações, o escritor britânico de gestão, Charles Handy, diz que a motivação no trabalho é uma das variáveis-chave do desempenho organizacional e introduziu o conceito de cálculo motivação para entender melhor essa variável. Sua fórmula motivação continha três componentes: a força da necessidade da pessoa; a expectativa de que o esforço / energia gasta conduz a um resultado particular e da instrumentalidade, ou seja, os meios para obter esse resultado e satisfazer a necessidade dada.

A teoria da equidade de Adams baseia-se no fenômeno da comparação social no trabalho, focando a percepção pessoal de cada um sobre a razoabilidade ou justiça referente a

um contexto laboral, comparando o seu desempenho e os respectivos benefícios com o desempenho e benefício dos outros em situações idênticas.

Numa lógica de equidade, torna-se pertinente definir este conceito, uma vez que o termo equidade é muitas vezes considerado sinônimo de igualdade, constituindo este fato um erro. Desta forma, pode-se referir que igualdade existe quando dois indivíduos adquirem a mesma recompensa, e que, equidade existe quando os indivíduos são recompensados em função do seu mérito.

A percepção de equidade pelo indivíduo depende dos seus marcos de referência, podendo estes incidir sobre ele próprio, sobre os colegas de trabalho da mesma organização ou sobre pessoas que exercem funções similares noutra organização.

Neste contexto, é de salientar a existência de equidade interna e equidade externa. A primeira está relacionada com a comparação do indivíduo com outros da mesma organização que desempenham funções similares. A segunda refere-se à comparação do indivíduo com outros de outras organizações que desempenham funções similares.

Constituindo a equidade um fenómeno perceptivo das comparações entre ganhos e investimentos, podem surgir situações de equidade ou de iniquidade (favorável ou desfavorável).

Neste sentido, uma situação de equidade é aquela em que se verifica a presença de uma relação entre ‘inputs’ e ‘outputs’ do indivíduo, que é análoga com a relação entre ‘inputs’ e ‘outputs’ da pessoa com a qual é feita a comparação. Porém, quando os indivíduos têm a noção de que a razão entre os seus ‘inputs’ e ‘outputs’ é diferente dos ‘inputs’ e ‘outputs’ da pessoa de comparação, persiste uma situação de iniquidade.

A situação de iniquidade pode ser dissociada em: iniquidade por excesso de pagamento [favorável] e iniquidade por sub-pagamento [desfavorável]. (Pina e Cunha, Miguel et al., 2004).

Entendem-se por iniquidade favorável, todas as situações comparativas em que o indivíduo é favorecido, podendo este reavaliar a importância dos seus ‘inputs’ e ‘outputs’, restabelecendo a situação de equidade. Por sua vez, considera-se iniquidade desfavorável aquela em que se verificam casos de sub-pagamento, aos quais a resposta do indivíduo não é meramente cognitiva, sendo que neste contexto pode-se recorrer a outro tipo de estratégias.

Numa organização a percepção de iniquidade pode surgir de uma diversidade de contextos, como a definição de funções, promoções, transferências, contudo é geralmente em questões monetárias [salários] que assume contornos mais sérios. Deste modo, constata-se

que os indivíduos quando têm noção que um maior empenho conduz a uma melhor recompensa propõem-se a um melhor desempenho. Contrariamente, se os indivíduos tiveram noção de que estão a ser injustiçados, a tendência será trabalhar o mesmo que outros indivíduos que têm menor desempenho e que não são penalizados ou por sua vez abandonam a organização.

A teoria da equidade admite, então, alguns passos para a sua aplicação, quais sejam:

- reconhecer que as comparações de equidade são inevitáveis;
- antecipar iniquidades negativas quando se consagram recompensas;
- comunicar avaliações claras de desempenho quando se consagram recompensas;
- comunicar as razões para as recompensas;
- comunicar qualquer ponto adequado de comparação.

Em suma, segundo esta teoria a motivação de um indivíduo para o trabalho varia com a sua percepção de justiça, relativamente às condições extrínsecas [recompensas tangíveis ou materiais] e intrínsecas [recompensas psicológicas] do trabalho. Deste modo, o seu comportamento tenderá a reduzir as desigualdades percebidas, como por exemplo, passando a esforçar-se menos ou exigindo mais compensações.

1.3.2 Teoria da Modificação do Comportamento Organizacional [ModCO] de Fred Luthans e Robert Kreitner

Fred Luthans, nascido em 28 de junho de 1939 em Condado de Clinton, Iowa, Estados Unidos é professor de gestão especializada em comportamento organizacional Graduado com MBA da Universidade de Iowa, MBA em matemática e, em seguida, obteve seu MBA e Ph.D. em gestão e psicologia organizacional em 1965.

Robert Kreitner contribuiu para Comportamento Organizacional: Conceitos Fundamentais, competências e melhores práticas como um autor. Kreitner Robert é um professor aposentado de Gestão na Faculdade de Administração de Empresas na Universidade Estadual do Arizona. Recebeu seu doutorado na Universidade de Nebraska.

A teoria da modificação do comportamento organizacional, vulgo ModCo, foi elaborada por Fred Luthans e Robert Kreitner em 1975⁸. Esta remonta à teoria do reforço desenvolvida por Harvard B. F. Skinner, na qual se considera que o comportamento humano é

⁸ Disponível em: <http://www.cesuc.br/revista/ed-1/ASTEORIASDEMOTIVACAOHUMANA.pdf> acesso: 06jan.2010

produto de estímulos provenientes do exterior. Neste contexto, o comportamento das pessoas pode ser previsto e controlado, já que de acordo com esta teoria o comportamento recompensado tende a ser repetido, enquanto que o comportamento que é punido tende a ser eliminado.

O principal método utilizado por Skinner é a modificação do comportamento organizacional, que se sustenta na aplicação da teoria do reforço aos esforços para modificações nas organizações. Baseia-se fundamentalmente em dois conceitos: no primeiro, as pessoas agem do modo que, pessoalmente, consideram mais recompensador; no segundo, o comportamento pode ser modelado e determinado pelo controle das recompensas a ele associadas.

Deste modo, através da via do reforço, os comportamentos ocasionais tendem a transformar-se em comportamentos freqüentes, tomando esta explicação a denominação de aprendizagem operante.

Existem quatro tipos de reforços que podem alterar o comportamento: reforço positivo, reforço negativo, punição e extinção. Os dois primeiros constituem consequências que aumentam ou mantêm os comportamentos. Os dois últimos são consequências que reduzem ou eliminam os comportamentos.

Qualquer um dos reforços pode ser usado em comportamentos funcionais ou disfuncionais. O comportamento funcional é muitas vezes atenuado ou mesmo eliminado, devido às recompensas desagradáveis. O comportamento disfuncional persiste porque é assegurado pelo reforço. De modo a prevenir este tipo de situações, os indivíduos devem ponderar cuidadosamente a utilização de recompensas agradáveis para comportamentos desejados e de recompensas desagradáveis para comportamentos indesejados.

O reforço positivo consiste na atribuição de uma recompensa a comportamentos desejados por forma a aumentar a probabilidade da repetição de tal comportamento.

O reforço negativo existe quando se anula uma contingência indesejada devido ao aparecimento de um comportamento desejado. Este tipo de reforço é geralmente aplicado pelos empregados e não por pessoas dentro da organização.

A punição consiste na tentativa de desencorajar comportamentos indesejados, aplicando consequências negativas, e tem como objetivo reduzir a frequência desses comportamentos.

A extinção compreende a eliminação de um reforço positivo para que o comportamento indesejado deixe de se manifestar.

O ModCO tem sido implementado em diversas empresas, algumas bem sucedidas e outras menos bem sucedidas. Na implementação deste modelo os gestores devem ter em consideração um conjunto de princípios dos quais se destacam:

- identificar os comportamentos relacionados com os problemas de desempenho;
- medir as frequências do comportamento identificado;
- analisar as contingências antecedentes e conseqüentes na envolvente atual;
- intervir para mudar as contingências ambientais, de modo a acelerar os comportamentos desejados (reforço) e a desacelerar os comportamentos indesejados (extinção ou punição);
- avaliar se a mudança comportamental ocorreu na direção desejada, e introduzir melhorias por via da medição e monitorização dos resultados. (Luthans & Kreitner, 1975, p. 56).

O programa de intervenção de ModCO desencadeia-se no decurso de fases do tipo ABAB, que consiste na introdução / retirada / reintrodução do programa até que o comportamento estabilize-se no nível desejado:

- FASE A: período de base – consiste no período anterior à intervenção, em que os comportamentos-alvo são medidos.
- FASE B: período de intervenção – continua a medição.
- FASE A: período de não-intervenção – suspende-se a intervenção quando o comportamento é estabilizado a um determinado nível, restabelecendo-se as condições iniciais. A suspensão da intervenção pode reencaminhar o comportamento para o nível do período de base.
- FASE B: período de reintrodução da intervenção – reintroduz-se o programa de intervenção e analisam-se os resultados ao nível do comportamento (Pina e Cunha, Miguel et al., 2004)

O programa ModCO para ser bem sucedido deve ter em consideração alguns critérios:

- as recompensas devem ser relevantes para os indivíduos e devem ocorrer depois dos comportamentos;
- as recompensas devem ser atribuídas ao longo do processo;
- os reforços devem seguir-se tão simultaneamente quanto o comportamento desejado;
- deve-se recorrer a recompensas naturais, como os elogios e a partilha de lucros;
- os reforços devem ser aplicados a comportamentos específicos;

• os objetivos devem ser delineados de um modo positivo (Pina e Cunha, Miguel et al. (2004).

O ModCO apresenta uma abordagem exígua na avaliação do papel exercido pelas cognições individuais, pelo que veio a integrar elementos da teoria da aprendizagem social de Albert Bandura (1977).

A teoria da aprendizagem social de Bandura realça a importância da observação e da modelagem dos comportamentos, atitudes e respostas emocionais dos outros.

Bandura considera que o indivíduo é capaz de aprender comportamentos através da observação do comportamento de outras pessoas e das suas consequências, o que se designa por aprendizagem vicariante.

A teoria da aprendizagem social estabelece uma ligação entre as abordagens tradicionais das necessidades e motivos, baseadas fundamentalmente nas características internas, e a teoria do reforço/ModCO centrada nas causas externas :

Tabela I.1 – Causas da motivação

CAUSAS INTERNAS	CAUSAS INTERNAS E EXTERNAS	CAUSAS EXTERNAS
Teorias Clássicas	Teoria da aprendizagem social	ModCO
O comportamento como consequência de necessidades e expectativas internas	O comportamento como consequência da interação entre causas internas e externas	O comportamento como consequência de fatores externos
Auto-determinismo	Reciprocidade indivíduo- envolvente	Determinismo ambiental

FONTE: Pina e Cunha, Miguel et al. (2004, pp 103-119).

Através da integração da teoria da aprendizagem social surgiu a idéia do processo de auto-controle, que preconiza que o indivíduo regula as suas ações através da manipulação de estímulos, processos internos e respostas. A implementação de programas de auto-controle reveste-se de extrema relevância, quando a organização pretende delegar funções / responsabilidades aos seus empregados.

1.4 Teorias de processo organizacionais

Evidenciam o trabalho e o comportamento organizacional.

- Teoria da definição de objetivos de Locke e Latham;
- Teoria das expectativas de Vroom;
- Teoria da avaliação cognitiva de Deci.

1.4.1 Teoria da Definição de Objetivos de Locke e Latham

A teoria de Locke e Latham baseia-se na premissa de que o comportamento é regulado por valores e metas.

Esta teoria defende que as pessoas empenham os seus esforços na consecução dos seus objetivos e que o desempenho no trabalho é uma função dos objetivos definidos.

Meta é o que o indivíduo tenta realizar conscientemente, ou seja, é a condição geral que alguém tenta atingir. Valor é um padrão ou convicção pessoal fortemente enraizado, é uma convicção em algo muito importante para o indivíduo, como a dignidade do trabalho ou a honestidade. Os valores que cada um detém geram o desejo de se comportar coerentemente com os mesmos. Por exemplo, se um executivo valoriza a honestidade, este tenta estabelecer uma meta de tentar contratar apenas empregados honestos.

A figura I.6 a seguir resume algumas das descobertas dos estudos obtidos sobre metas e na performance das tarefas.

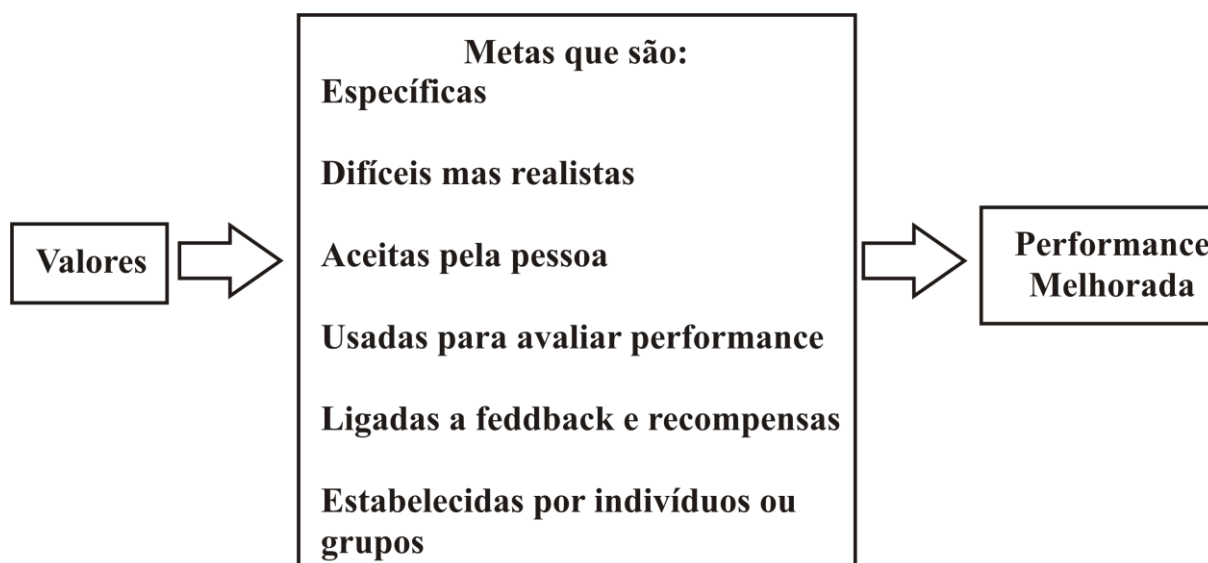


Figura I.6 - Estudo obtido sobre metas baseado na teoria da fixação das metas e na performance nas tarefas

FONTE: Pina e Cunha, Miguel et al. (2004, pp 103 – 119).

As metas específicas conduzem a uma performance mais elevada do que as metas genéricas. Dizer a alguém para fazer o melhor que puder é uma meta genérica. Um exemplo de uma meta específica pode ser: “diminua o tempo de retornar os pedidos dos clientes para uma média de dois dias de trabalho”. (Pina e Cunha, Miguel et al., 2004, p. 106)

A performance geralmente aumenta em proporção direta à dificuldade da meta. Quanto maior a dificuldade de uma meta, mais alguém a realiza. Contudo, verificam-se exceções: quando as metas são muito difíceis, elas podem diminuir a performance. A dificuldade na consecução das metas conduz à frustração, o que, consequentemente, conduz a um desempenho reduzido.

Para as metas aumentarem o desempenho, o empregado deve aceitá-las. Se rejeitar uma meta, o indivíduo não a incorporará no seu plano. Deste modo, é útil discutir as metas com os empregados, em vez de impô-las aos mesmos.

A participação na fixação de metas não tem maiores efeitos sobre o nível da performance no trabalho, exceto quando esta aumenta a aceitação de metas. A aceitação das metas é relevante porque, quando um trabalhador está comprometido com uma meta, é mais provável que a fixação de metas mais difíceis conduzam a uma performance superior. Sem compromisso, a pessoa provavelmente ficará mais frustrada em perseguir uma meta difícil.

As metas são mais eficazes quando são usadas para avaliar o desempenho. Quando os trabalhadores sabem que sua atividade de trabalho é avaliada relativamente ao fato de atingirem as suas metas, o impacto destas aumenta. A administração por objetivos é construída em torno desta idéia.

As metas deveriam estar associadas a ‘feedback’ e recompensas. Os trabalhadores devem receber o ‘feedback’ sobre o seu progresso em direção às metas e serem ainda recompensados pela sua consecução. O ‘feedback’ é a informação sobre a direção positiva ou negativa que o indivíduo está a seguir na consecução das suas metas. Recompensar as pessoas por atingirem as metas é talvez o princípio administrativo mais aceitável.

A fixação das metas do grupo é tão importante quanto a fixação das metas individuais. Manter os empregados a trabalhar em equipes, com uma meta específica da equipe, aumenta a produtividade. Além disso, a combinação de metas individuais e grupais compatíveis é mais eficaz do que metas individuais ou grupais isoladas.

Apesar da contribuição das metas para a performance estas não são motivacionais. Assim, a discrepância gerada pelo que os indivíduos fazem e o que eles aspiram fazer cria uma auto-insatisfação. A insatisfação, por sua vez, gera um desejo de reduzir a discrepância entre o real e o ideal. Quando uma pessoa deseja atingir algo, está numa situação de excitação mental. A tensão criada por não ter ainda atingido uma meta incita o indivíduo a atingi-la.

A definição de objetivos adquire alguns contornos negativos, nomeadamente no que se refere ao fato de que se o indivíduo se focalizar numa meta reduz-se a probabilidade deste apresentar outros comportamentos eventualmente importantes, por outro lado a incapacidade dos trabalhadores neutraliza os efeitos motivadores decorrentes da definição de objetivos. Cunha M., Rego, Cunha R., Cardoso (2004).

1.4.2 Teoria das Expectativas de Vroom

A teoria das Expectativas foi desenvolvida inicialmente pelo psicólogo Victor Vroom em 1964. Este defende que o processo de motivação deve ser explicado em função dos objetivos e das opções de cada indivíduo e das expectativas de atingir esses mesmos objetivos, contrariamente às teorias das necessidades de Maslow e Herzberg, uma vez que estas não têm em consideração as diferenças individuais.

Esta teoria consiste numa abordagem cognitiva, que considera que o comportamento e o desempenho são resultado de uma escolha consciente, sendo que geralmente o comportamento escolhido é o que se traduz numa mais valia para o indivíduo.

Para Vroom, há três forças básicas que atuam dentro do indivíduo e que influenciam o seu nível de desempenho [Figura I.7].

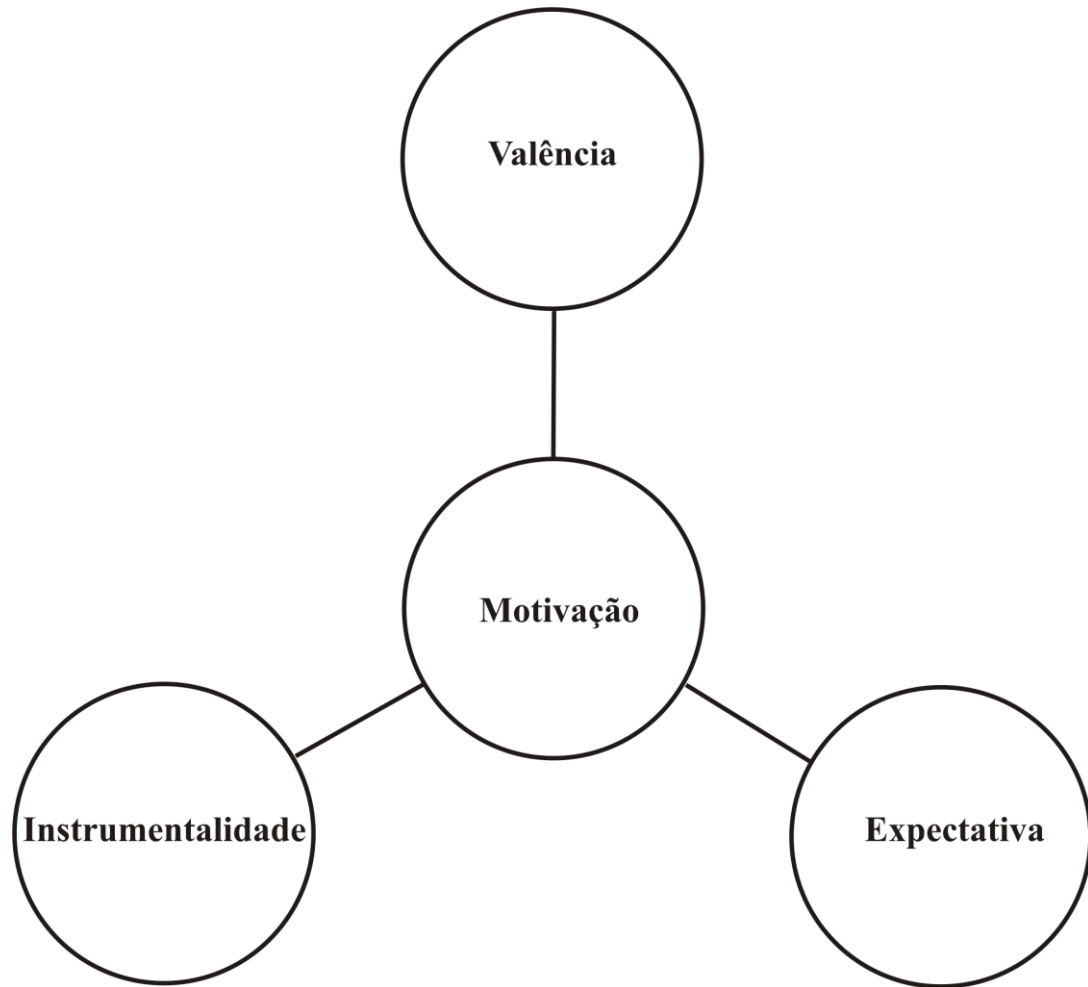


Figura I.7 - As três forças básicas

FONTE: Marras (2000, p. 38).

Expectativa: probabilidade de uma determinada ação conduzir a um resultado desejado. Se um determinado esforço for exercido por um indivíduo que disponibilize de meios e competências para atingir o sucesso, o resultado será um desempenho bem sucedido [expectativa esforço-desempenho]. Por outro lado, há que ter em consideração a expectativa de que, se um determinado esforço tiver sucesso, será obtida uma recompensa [expectativa esforço-resultado].

Valência: valor ou peso que um indivíduo atribui às recompensas obtidas em consequência do seu desempenho. Neste contexto, é imperativo que as recompensas tenham um valor real para o indivíduo que satisfaça as suas expectativas. As valências revestem-se de uma aparência subjetiva, uma vez que o sistema de recompensas vigente pode não assumir importância para um indivíduo e ser muito importante para outro.

Instrumentalidade: percepção de que a obtenção de um resultado está associada a uma recompensa, podendo-se traduzir no grau em que um resultado facilita o acesso a outro resultado. Assim, uma recompensa de primeira ordem [por exemplo, uma recompensa monetária] é relevante porque permite o alcance de um resultado de segunda ordem [por exemplo, um automóvel de luxo].

Deste modo, Vroom considera que a motivação é o produto do valor previsto atribuído a um objetivo pela probabilidade de alcançá-lo. Em termos de uma equação, esta definição pode ser traduzida da seguinte forma:

$$\text{Motivação} = f(\text{expectativa} \times \text{instrumentalidade} \times \text{valência})$$

O que significa que todos os termos têm que ser maiores do que zero, sendo que nenhum dos fatores pode estar ausente.

Estes três elementos influenciam, segundo Vroom, a motivação das pessoas no trabalho. Se um destes elementos for zero, a motivação será nula. Se todos estão presentes [expectativa alta, instrumentalidade alta, valência alta], a motivação é alta.

Deste modo, o modelo contingencial de Vroom baseia-se em objetivos graduais e no fato da motivação constituir um processo que pressupõe escolhas entre comportamentos, sendo que o indivíduo tem noção das consequências de cada alternativa de ação como um conjunto de possíveis resultados decorrentes do seu comportamento. Esses resultados constituem uma cadeia entre meios e fins, pelo que quando um indivíduo procura um resultado intermédio [por exemplo, produtividade] está à procura de meios para alcançar um resultado final [por exemplo, dinheiro, benefícios sociais, apoio do chefe].

O indivíduo tem preferência relativamente aos resultados finais que pretende alcançar ou evitar, revestindo-se estes de valências [Figura I.8].

O modelo das expectativas

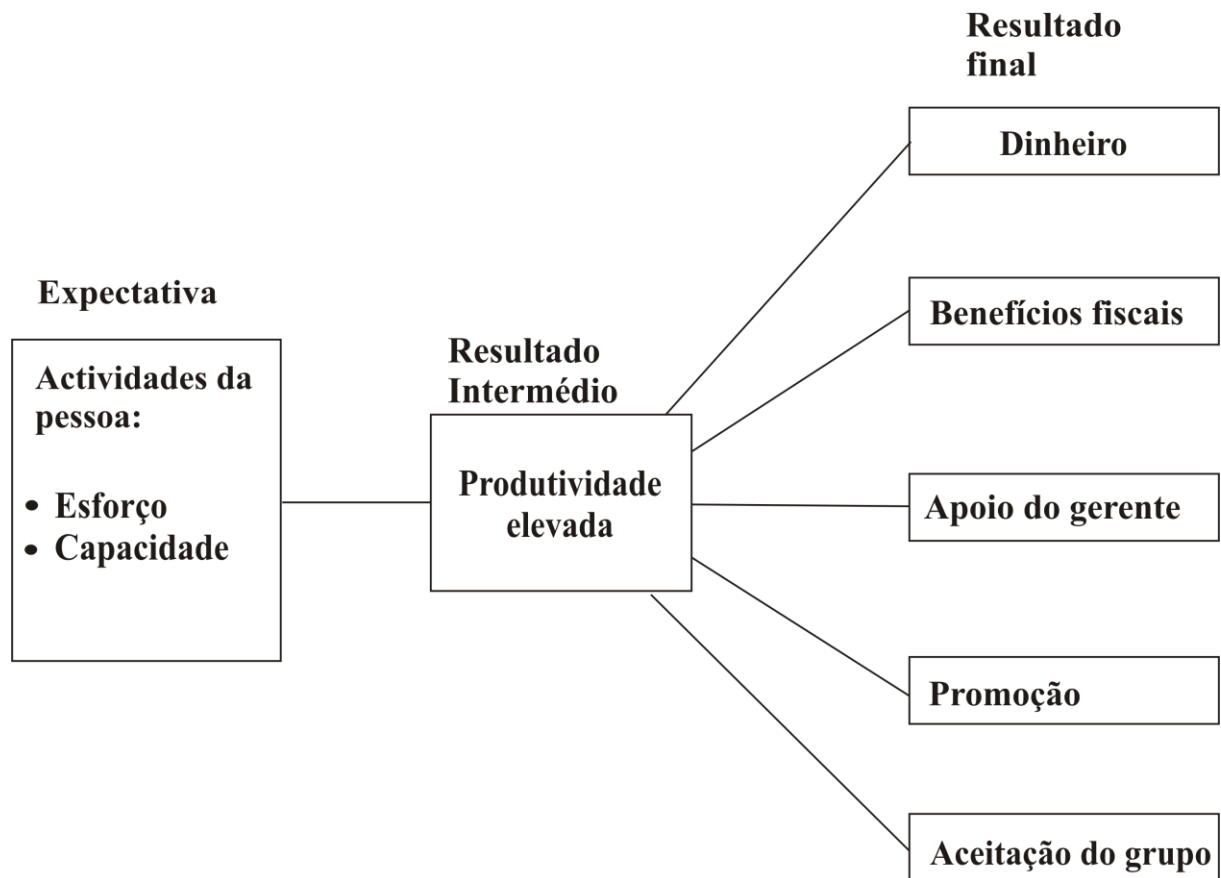


Figura I.8 - O modelo das expectativas

FONTE: Marras (2000, p. 40).

O modelo proposto por Vroom foi analisado por Edward Lawler III, que em 1968 publicou algumas conclusões sobre seus estudos em torno das variáveis: esforço-desempenho e desempenho-resultados. Destas conclusões apresentaremos a que nos parece mais interessante num país que vive o tormento da inflação e da perda de poder aquisitivo dos trabalhadores.

Este autor encontrou evidência de que dinheiro pode motivar não só o desempenho, mas também o companheirismo e a dedicação. Basta para isto que se perceba a relação:

- As pessoas desejam o dinheiro porque permite a satisfação de necessidades fisiológicas e de segurança [alimentação, conforto, modo de vida], como permite condições para a satisfação das necessidades sociais [relacionamentos, amizades], de estima [status, prestígio] e de auto-realização [realização do potencial e dos talentos individuais].

- Se as pessoas acreditam que a obtenção do dinheiro [resultado final] depende do desempenho [resultado intermédio], estas dedicam-se a esse desempenho, que por sua vez terá valor de expectativa no alcance do resultado final.

Lawler (1999) encontrou evidências de que o dinheiro motiva não somente o desempenho excelente, mas também o companheirismo, relacionamento com colegas e dedicação ao trabalho.

Em suma, a Teoria de Vroom revela que para que o trabalhador se sinta motivado é imprescindível que este se sinta capaz de atingir os objetivos pessoais delineados. Esta suposição acaba por associar a motivação à competência. Sugere-se, assim, que um trabalhador que procure a auto-realização através do alcance dos objetivos pessoais só se sentirá motivado caso se julgue capaz de atingir estes objetivos.

Cabe, no entanto salientar algumas críticas tecidas a esta teoria devido à sua reduzida aplicabilidade nas organizações, uma vez que estas não associam a recompensa ao desempenho, ou se o efetuam é de uma forma tão exígua que é praticamente imperceptível para o empregado que a recompensa advém de um plano de incentivo [por exemplo aumento de salário numa percentagem insignificante].

Todavia, tais críticas não invalidam a teoria, apenas confirmam que estamos diante de um fenómeno psicológico extremamente complexo e de difícil controle.

1.4.3 Teoria da avaliação cognitiva de Deci

Uma das teorias mais inspiradoras de idéias controversas e pesquisas sobre a motivação para o trabalho é a Teoria de Avaliação Cognitiva, desenvolvida por Deci em 1971.

Esta teoria sugere que existem dois subsistemas motivacionais. Um subsistema intrínseco com ‘locus’⁹ de controle interno. As pessoas que são motivadas por fatores intrínsecos possuem o controle do seu próprio comportamento. O outro subsistema é composto por fatores extrínsecos, com locus de controle externo. O indivíduo nesta condição atribui o seu comportamento a fatores que não estão sob o seu controle pessoal.

A Teoria da Avaliação Cognitiva sugere que a alteração de locus de controle interno para controle externo resulta num decréscimo da motivação intrínseca, ou seja, as recompensas extrínsecas provocam diminuição do interesse pelo trabalho. As recompensas

⁹ Do lat. *locus*, ‘lugar’. Substantivo masculino. 1. Genét. Posição de um determinado gene num cromossomo.

extrínsecas são, segundo esta teoria, uma forma intrusiva de controle social que reduz a autonomia percebida e o prazer de realizar as tarefas.

O locus de controle constitui a base da Teoria de Avaliação Cognitiva. Contudo, as variáveis situacionais podem tornar-se problemáticas quando a pessoa as reconhece como controladoras do seu comportamento. Um ‘feedback’ de uma fonte externa, por exemplo, poderá ser percebido como um estímulo à competência pessoal e, neste caso, aumentará a motivação intrínseca.

O resultado obtido com esta teoria é a autodeterminação, ou seja, o desenvolvimento de um sentimento de opção na iniciação e controle das ações individuais.

1.5 Síntese das motivações

O Homem é um ser gregário, que tem necessidade de viver rodeado de pessoas. Neste contexto, as organizações assumem um papel importante, não só porque lhes possibilitam a vivência em sociedade, mas também porque as auxiliam no alcance dos objetivos.

Contudo, parece-nos acontecer uma inversão na história, uma vez que as organizações hoje em dia não existem em benefício dos homens, são os homens que existem em favor das organizações.

Neste sentido, é premente uma alteração nesta visão mecanicista do Homem, atribuindo-se visibilidade ao Homem numa perspectiva holística.

Assim, o ser humano necessita encontrar o seu verdadeiro espaço na dimensão profissional, deve sentir-se um todo, e não uma peça que compõe a máquina. Desta forma, também a liderança deve-se preparar para servir, e não apenas para ser servida, proporcionando o sentido à motivação em contexto organizacional, uma vez que o potencial do empregado de uma organização depende majoritariamente deste construto. Os empregados que estão insatisfeitos com o seu trabalho não usam todo o seu potencial, ao invés do indivíduo que trabalha em função do seu aperfeiçoamento.

A motivação é inerente ao ser humano, conduzindo-o a se comportar de um modo particular de acordo com as suas necessidades, o que reveste a motivação de um aspecto complexo, subjetivo e relacionado com a personalidade de cada um.

As ações do Homem estão associadas aos motivos, ou seja, é o motivo que leva o Homem à ação.

Sendo assim, a motivação é algo que cada indivíduo possui por si mesmo, através do ambiente onde está inserido e que assim influencia o seu comportamento, propiciando um desenvolvimento.

A década de 50 foi um marco inicial ao desenvolvimento das teorias da motivação, devido à necessidade de desenvolver meios para melhorar a eficiência e a eficácia nas empresas, para além do fato de existir uma progressiva conscientização da relação entre as contribuições das pessoas e a necessidade da visão de sucesso a longo prazo e, por último, a mudança na percepção das pessoas no ambiente de trabalho, onde estas deixam de ser meras peças no processo produtivo, para assumirem o diferencial competitivo na guerra pela posição de sucesso no mercado.

A maioria das teorias sobre motivação é fundamentada na busca do prazer como finalidade da vida, assim como na obtenção do máximo com o mínimo dos esforços, tendo estas evoluído de uma abordagem meramente filosófica para uma abordagem mais psicológica e gerencial, onde os esforços e retornos são instrumentos mensuráveis.

1.6 A tentativa de entendimento do conceito de motivação

O conceito de motivação representa um construto hipotético utilizado para descrever as forças internas e ou externas que produzem a direção às mudanças, à intensidade, à persistência e ao objetivo do comportamento.

As motivações são determinadas, portanto, por fatores internos e externos, necessidades físicas e psicológicas, contexto educacional e cultura, considerando-se a construção teórica utilizada.

Na tentativa de entender a abrangência dos estudos sobre motivação, após rever diversos quadros de síntese, optou-se pela compreensão das teorias sócio cognitvas, para o próximo capítulo, que classifica as principais teorias existentes, bem como os autores que melhor desenvolveram esta perspectiva.

Aceitar a pluralidade de abordagens tornou imperioso o entendimento e a explicitação das escolhas teóricas para a construção de um modelo que orientou a coleta e análise da motivação dos alunos. Optou-se por realizar uma leitura aprofundada da obra de Mandelink & Hrackiewicz (1984); Sansone (1986); Csikszentmihalyi & Nakamura (1989); Harackiewicks & Elliot (1993); Amabile, Hill, Hennessey & Tighe (1994); Fortier, Vallerand & Guay (1995). Autores de diferentes orientações que se dedicaram ao estudo da motivação.

Eles foram escolhidos por diversas razões:

- a) São representantes de diferentes abordagens, o que permite uma análise comparativa entre elas;
- b) São destacados pelos especialistas da pesquisa básica de motivação;
- c) Justificaram os fundamentos do seu arcabouço teórico, não se limitando a apenas aplicar um paradigma vigente no mundo do trabalho;
- d) Desenvolveram modelos explicativos e compreensivos dos processos motivacionais, não se limitando a apenas registrar associações de variáveis consideradas importantes no entendimento da motivação;
- e) Permitem o desenvolvimento de uma proposta de pesquisa mais ampla e compreensiva da motivação dos alunos.

CAPÍTULO II

AS TEORIAS SÓCIO-COGNITIVAS

Desde o nascimento, o ser humano apresenta interesse e curiosidade, exibindo uma prontidão para aprender e explorar. Esta tendência motivacional é natural, sendo um elemento primordial para seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Nos últimos anos, as investigações sobre a motivação para a aprendizagem e os fatores relacionados ao desempenho escolar têm sido revistas por educadores e psicólogos (Bzuneck, 2004). As teorias sociocognitivas da motivação para a aprendizagem têm demonstrado a existência de pelo menos duas formas principais de motivação: a intrínseca e a extrínseca (Amabile, Hill; Hennessey & Tighe 1994; Csikszentmihalyi & Nakamura, 1989; Fortier, Vallerand & Guay, 1995; Harackiewicz & Elliot, 1993; Mandelink & Harackiewicz, 1984).

Um dos primeiros pensadores a falar de teoria sócio-cognitiva foi Albert Bandura (1997). Psicólogo canadense, vislumbrou outras explicações para o comportamento dos indivíduos. Ao lançar, em 1986, a Teoria Social Cognitiva [TSC] como ampliação da antiga Teoria da Aprendizagem Social [TAS], de 1977, buscava reformular o quadro teórico sobre a explicação das disfunções de comportamento do indivíduo através de um esquema tridimensional, ao invés do bidimensional. A TSC funda-se em modelo de reciprocidade triádica que analisa: a cognição do indivíduo, seu comportamento e o meio social no qual está inserido.

Segundo ele, a aprendizagem observacional não exige reforçamento, mas ocorre na forma de modelação social por meio de processos motivacionais. Sobre a natureza e os limites da modelação social, foram apresentadas correções para alguns equívocos, tais como: a modelação interpretada como imitação; oposição entre modelação e criatividade; e que modelação não pode construir habilidades cognitivas. O autor utilizou sua história pessoal para explicar as capacidades de autorregulação e introduziu o conceito de autoeficácia e algumas técnicas para desenvolvê-las. Por fim, Bandura discute o processo de construção de teorias e a utilidade das mesmas.

Cabe ressaltar que o construto da auto-eficácia, criado ainda em 1977, surgiu quando Bandura (2008) investigava “os mecanismos auto-reguladores pelos quais as pessoas exercem controle sobre a motivação, estilos de pensamento e vida emocional.” (p. 29). Este construto trouxe, portanto, grande contribuição para a TSC, pois passou a ser considerado uma medida em relação aos comportamentos e às relações sociais.

Os estudos sobre auto-eficácia, portanto, apresentam-se crescentes em quantidade e em escopo. Entretanto, no campo organizacional, mais especificamente no Brasil, ainda são poucos os estudos que utilizam a auto-eficácia como mediadora de alguns fenômenos.

O construto da auto-eficácia

A maioria dos estudos sobre auto-eficácia se baseia na Teoria Social Cognitiva de Bandura, a qual explica o comportamento humano mediante um modelo de reciprocidade triádica, onde a conduta, os fatores pessoais internos (eventos cognitivos, afetivos e biológicos) e o ambiente externo atuam entre si como determinantes interativos e recíprocos (Bandura, 1989; Costa, 2003; Soria e Martinez, 2006).

Para Bandura, o indivíduo cria, modifica e destrói seu entorno e as mudanças introduzidas nesse ambiente afetam, por sua vez, sua conduta e a natureza de sua vida futura, segundo afirmam Soria e Martinez (2006). Torna-se agente e receptor de situações que se produzem e, ao mesmo tempo, estas situações determinarão seus pensamentos, suas emoções e seu comportamento em relação à sua atuação futura.

A auto-eficácia é definida por Bandura (1997) como um julgamento pessoal sobre as crenças nas próprias capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para administrar prováveis situações futuras. Neste sentido, Costa (2003) afirma que a percepção de auto-eficácia se refere às crenças que se tem sobre as próprias capacidades de organizar e executar ações exigidas para manejar ampla gama de situações desafiadoras, inclusive aquelas prospectivas, de maneira eficaz, ou seja, conseguindo alcançar os objetivos específicos propostos. Ainda segundo a autora, além de gerar capacidades ou competências, a percepção de auto-eficácia também tem outras influências sobre o comportamento humano, tais como: padrões de reações emocionais e de pensamentos, resultados esperados, comportamento antecipatório e restrições ao próprio desempenho.

De acordo com Bandura (1997), as crenças de auto-eficácia são alimentadas por quatro fontes principais:

- 1 A experiência direta – considerada a mais importante fonte de auto-eficácia e se refere às realizações anteriores dos indivíduos que permitem a interpretação dos resultados obtidos aumentando ou diminuindo a auto-eficácia.

- 2 A experiência vicária – a observação e a comparação do indivíduo com modelos sociais, permitindo uma auto-avaliação e o julgamento de suas próprias capacidades.

- 3 A persuasão social – vista como o reforço social de outras pessoas, tais como julgamentos verbais e ‘feedback’ de desempenho.

4 Os estados físicos e emocionais – ansiedade, estresse, excitação, cansaço, dor, alegria, bem-estar e outros – que podem desenvolver maior ou menor confiança das pessoas em sua capacidade de desempenho.

Desse modo, a auto-eficácia pode ser vista como: “[...] uma crença e refere-se às convicções do indivíduo sobre suas habilidades de mobilizar suas facilidades cognitivas, motivacionais e de comportamento necessárias para a execução de uma tarefa específica em determinado momento e um dado contexto (Azzi; Polydoro, 2006, p. 16).

Os vários estudos existentes demonstram o papel da auto-eficácia como importante mediador de comportamentos, podendo influenciar, de maneira positiva ou negativa, os resultados de atividades desenvolvidas pelos indivíduos nas mais diversas situações.

Schwarzer e Schmitz (2004) concordam com Bandura (1997) que a auto-eficácia deveria ser conceitualizada numa situação específica, mas acrescentam que o nível de especificidade ou generalidade varia com o contexto. Para Condon e Holleque (2007), a auto-eficácia também pode ser geral e é definida como sendo um traço psicológico do indivíduo acerca de sua capacidade para operar com êxito em toda uma variedade de tarefas, situações e domínios. As crenças do indivíduo em relação às suas competências se estendem à vivência de diversas situações, podendo executar com êxito determinado comportamento.

Bzuneck e Guimarães (2003) investigaram as crenças de eficácia de professores na realização de seu trabalho e o papel da auto-eficácia na motivação do aluno; estudos sobre a auto-eficácia na promoção da saúde e na prevenção de doenças; pacientes com doenças crônicas e a perseverança diante das adversidades (Morgado, Pires e Pinto, 2000); estudos com idosos relacionados ao estresse, depressão e auto-eficácia como estratégia de enfrentamento (Fortes-Burgos, Neri e Cupertino, 2008); a percepção de auto-eficácia e sua influência na adesão e manutenção de atividades físicas (Iaochite, 2006), dentre outros.

Observa-se que “fortes crenças de auto-eficácia são resistentes e previsíveis porque geralmente são produtos do tempo e de experiências múltiplas”, segundo palavras literais de Pajares e Olaz (2008, p. 107). Essas experiências múltiplas podem ser consideradas fontes de auto-eficácia: vicárias ou diretas. “A experiência vicária é particularmente poderosa quando observadores enxergam semelhanças em alguns atributos e acreditam que o desempenho do modelo é diagnóstico de sua própria capacidade” (Pajares e Olaz, 2008, p. 104).

Atualmente, entre os principais representantes da teoria sócio-cognitiva podem-se destacar Tereza Amabile (1994), Adele Gottfried (1985; 2001), Edward Deci (1995) e

Richard Ryan (2000a; 2000b). No Brasil, cabe destacar o importante aporte de Evelyn Boruchovitch (1993; 2001; 2008), Suely Guimarães (2004) e Edna Neves (2004).

2.1 Motivação intrínseca e motivação extrínseca

2.1.1 Conceitos

Pensar a motivação do ser humano envolve uma diversidade de variáveis, que com o passar do tempo apresenta diferentes conotações. Durante muitos anos, quando se falava em motivação, partia-se da idéia de que a mesma surgia de elementos externos ao sujeito (motivação extrínseca), e com os avanços dos estudos da Psicologia da Motivação, esta idéia foi superada e, atualmente, considera-se que a ação do ser humano está dirigida também por motivos internos [motivação intrínseca], com a contribuição dos motivos externos.

Bettina Steren dos Santos (2007) em sua pesquisa¹⁸ sobre Processos motivacionais em contextos educativos interpreta que com o passar do tempo a motivação apresenta diferentes conotações. Durante muitos anos, quando se falava em motivação, partia-se da idéia que a mesma surgia de elementos externos ao sujeito (motivação extrínseca). Com o passar do tempo e com os avanços dos estudos da Psicologia da Motivação, esta idéia foi superada e, atualmente, considera-se que a ação do ser humano está dirigida tanto por motivos internos (motivação intrínseca), como com a contribuição dos motivos externos.

Portanto, a motivação é um processo que engloba motivos intrínsecos e extrínsecos de cada pessoa, motivos esses construídos nas inter-relações sociais, desde a mais tenra infância, e que acabam se efetivando na intrapessoalidade. Dessa forma, a cada nova situação vivenciada, novos motivos poderão ser construídos. Por isso, entender a motivação em cada pessoa é, antes de tudo, perceber e entender o ser humano com características e subjetividades próprias, é conceber o desenvolvimento e a aprendizagem como um processo que acontece ao longo da vida de cada um.

Assim, considera-se a motivação como um processo complexo que influencia diretamente o ensinar docente e o aprender de cada discente, revelando-se em distintas situações cotidianas, em cada instituição educativa. Nessa heterogeneidade de relações intra e

¹⁸ Componentes do grupo: Dra. Bettina Steren dos Santos, Dr. Claus Dieter Stobäus, Dr. Juan José Mouriño Mosquera, Me. Denise Dalpiaz Antunes, Me. Fabiani Ortiz Portella, Me. Jaqueline Maissiat, Me. Jussara Bernardi, Me. Liseane Silveira Camargo, Me. Maria Fernanda Soledade Hennemann, Ioana Santos dos Santos (bolsista).

interpessoais e suas circunstâncias, este grupo de pesquisadores vem procurando, através de investigações em diferentes ambientes educacionais, diagnosticar níveis de motivação de professores e seus alunos, promovendo reflexões sobre a temática, que se tornam importantes para o desenvolvimento e consolidação do processo educacional, objetivando uma educação de melhor qualidade, ao buscar maior autoconhecimento do que acontece ao longo da vida de cada um.

Convém salientar da pesquisa de Santos (2007) que dentro desses três eixos temáticos relacionados anteriormente, o grupo dedica-se em aprofundar o estudo das Teorias da Motivação relacionadas com os contextos educativos. Entender que a motivação está associada ao comportamento humano representa um dos fatores a serem investigados para compreender melhor o contexto educacional. Assim, procura-se, inicialmente, estudar a trajetória de tal conceito, ou seja, como vem sendo concebido pelos pesquisadores através dos tempos.

Um dos primeiros autores a tratar deste tema foi, sem dúvida, McClelland (1989), já na década de 70, com a idéia de motivação relacionada com afiliação, realização e poder.

Na tentativa de um maior entendimento e definição a respeito da motivação, Huertas (2001) busca embasamento na Real Academia Espanhola, a qual formula um conceito geral, distinguindo por motivação “um ensaio mental de uma ação para animar-se e executá-la com interesse e diligência” (p. 48).

Com base em seus estudos, motivação pode ser entendida como um processo que precede a ação humana, por vezes, intrínseco ao organismo humano, correspondendo ao interesse pela tarefa com um fim em si mesmo e não como um meio de atingir uma meta. Outras vezes, extrínseco, quando a atenção à tarefa está relacionada com a conquista da meta, a tarefa vista como um meio.

Por isso, o conceito de motivação aqui se amplia e se define como processo motivacional.

Contudo, conforme Santos e Antunes (2007), a motivação:

É um processo que cada ser humano apreende de formas distintas, em virtude de suas relações interpessoais e intrapessoais. Desde a infância, as interações com outros seres humanos irão contribuir, mas não de forma determinista, à internalização dos motivos intrínsecos do indivíduo em sua diversidade, a menos que novos motivos extrínsecos possam revelar-se em renovados processos motivacionais internalizados. (p. 156).

Huertas (2001) também enfatiza que por “motivação humana deve entender-se como um processo de ativação e orientação da ação”. (p. 54), no sentido de que o ser humano deve atuar e participar conscientemente de cada ação em sua vivência. Portanto, para ele, a motivação não é outra coisa que um conjunto de padrões de ação que ativam o indivíduo a executar determinadas metas (querer aprender), com sua carga emocional, os quais se instauram na própria cultura do sujeito.

Já Antunes (2007) ressalta que, para ativar uma ação:

É preciso, pois, perceber a vida qualitativamente, dar valor às experiências da vida humana, perceber o homem como agente de sua existencialidade, num processo biológico de desenvolvimento ao longo da vida, aceitar a subjetividades que está em cada pessoa. Isto é, fazer da vida humana uma realidade em ideais positivos, com perspectivas de futuro a alcançar. (p. 56).

Huertas (2001) salienta que existem dois tipos de motivação: motivação intrínseca e a motivação extrínseca. A motivação intrínseca está relacionada ao interesse da própria atividade, que tem um fim em si mesma e não como um meio para outras metas. Pode ser considerada como um sistema motivacional independente dos demais, que suporta um tipo concreto de antecipação de metas e um conjunto de crenças e atitudes. Para Huertas (2001), quando uma ação se encontra regulada intrinsecamente, esta se fundamenta principalmente em três características: autodeterminação; competência e satisfação em fazer algo próprio e familiar. Segundo Fita (1999), “a própria matéria de estudo desperta no indivíduo uma atração que o impulsiona a se aprofundar nela e a vencer os obstáculos que possam ir se apresentando ao longo do processo de aprendizagem.” (p. 78).

Motivos Intrínsecos - Quando intrínsecas, o indivíduo torna-se mais capaz de controlar suas ações, produzindo um sentimento de responsabilidade. É importante destacar que os interesses intrínsecos do indivíduo são internalizados através das relações. Contudo, dependendo do quanto estes interesses são controlados por forças externas, o indivíduo poderá assumir interesses de outros como sendo seus.

Motivação extrínseca está relacionada às rotinas que vamos aprendendo ao longo de nossas vidas. Segundo Huertas (2001), quando a finalidade da ação, a meta, e o propósito têm a ver com uma contingência externa, com uma promessa de um benefício tangível e exterior, fala-se de motivação extrínseca. Pode-se dizer que a motivação extrínseca é aquela que vem de fora, e está associada à matéria, à remuneração, ao ter.

Motivos Extrínsecos - Ainda quanto aos motivos extrínsecos, estes objetivam um resultado e o valor da ação está condicionado a este resultado. Se positivo, mais chances de repetir assim a tarefa. Por isso, a tolerância para executar as ações, na motivação extrínseca, está vinculada à probabilidade de sucesso no resultado. Na motivação intrínseca o objetivo é a própria ação e o resultado é visto como uma consequência natural e secundária. O sucesso é sempre esperado, mas, em caso de fracasso, a tentativa terá sido válida como vivência e interação com as pessoas e com o meio social. Nesta direção, o processo motivacional combina ações com origens intrínsecas e extrínsecas. Por isso, é muito provável que essas últimas colaborem no desenvolvimento das primeiras, através dos significados atribuídos em cada relação motivacional.

O Processo Motivacional pode estar relacionado com diversos fatores. Huertas (2001) apresenta alguns: a busca pelo prazer ou a tentativa de evitar a dor, as necessidades sociais, a curiosidade, o gosto pela exploração, obter reconhecimento dos demais, conquistar poder e o planejamento de metas na busca pela concretização. Este último interesse permite caracterizar quando a motivação é intrínseca ou extrínseca.

Santos e Antunes (2007) ainda destacam que a motivação, nesse sentido, possui relações com a origem dos motivos que precedem uma meta e a consciência que se tem sobre eles. Em cada situação que um indivíduo atuar estará implícita uma meta, que poderá essa se referir às mais diferentes intenções do mesmo indivíduo, por exemplo, a melhora na sua formação, o alcance de algo desejável, entre outros. As metas, nesse sentido, podem se caracterizar como afetivas, cognitivas, de relações pessoais, de organização subjetiva ou mesmo relacionadas à própria tarefa à qual se destinam. No entanto, cabe salientar que não somente as ações conscientes fazem parte desse processo motivacional.

Para Huertas (2001), portanto, a ação humana é motivada por metas. Essas são elaboradas e transformadas pelo indivíduo conforme o significado que ele atribui às situações, pois assim, “uma pessoa que tem uma meta, elege um plano para alcançá-la, tem expectativas de eficácia e de resultado sobre ela e, depois da ação concreta para conseguir a meta, realiza atribuições sobre seus resultados” (p. 122). Ainda aponta três dimensões ou coordenadas pelas quais se pode considerar que o dinamismo motivacional, orientado pelas metas, está regulado dentro do sujeito, sendo:

- **Aproximação – hesitação:** não apenas estudamos nossos desejos, mas também o que queremos evitar; seria o caso das crianças com dificuldades de aprendizagem que tentam evitar o fracasso;

- **Auto-regulada** [intrínseca] – **regulada externamente** [extrínseca]: podem surgir de interesses e necessidades pessoais, mais ou menos graduados pela situação em que nos encontramos; para alunos com pouca motivação para as tarefas escolares, estar na escola justifica-se apenas pela pressão dos pais;

- **Profunda** [implícita] – **superficial** [auto-atribuído]: processo muito amplo, com tendências gerais básicas muitas vezes não conscientes.

Huertas (2001) ainda comenta que as ações humanas estão direcionadas por essas metas, que impulsionam a realização dos diferentes objetivos almejados ao longo da vida, já que a motivação é considerada uma energia psíquica.

Por tudo isso colocam Santos e Antunes (2007) que a motivação do indivíduo pode-se revelar nos motivos intrínsecos, mas se articula e apresenta vínculos e ligações com os motivos externos, a partir dos motivos internos que foram sendo efetivados nas mais distintas relações. Ora interpessoais, socialmente efetivadas, ora intrapessoais, posteriormente internalizadas. Um movimento que pode ser renovado a cada nova proposta motivacional externa, por exemplo, em renovadas práticas educativas. Acima de tudo, deve-se considerar que “a motivação do ser humano deve ser entendida na sua integralidade, mas percebida desde a sua singularidade” (p. 159).

Elas não se misturam, pois são fatores distintos e provocados por origens diferentes, mas não podem ser consideradas de modo isolado porque na prática há uma interferência. As pessoas tendem a acreditar que as motivações intrínsecas são sempre positivas enquanto as extrínsecas são sempre negativas, embora isso nem sempre seja uma realidade.

Na perspectiva do que foi exposto, pode-se concatenar que intrínseco é tudo que vem do próprio sujeito e extrínseco é tudo o que vem do meio. Assim, motivação intrínseca é aquela que se origina de você mesmo. Ex.: sua dedicação, sua competência, seu comprometimento na realização da tarefa etc. E a motivação extrínseca é aquela proveniente de fatores externos. Ex. os recursos de trabalho que você recebe, o salário, o meio físico onde você desenvolve a tarefa etc.

Quando uma atividade atrair uma pessoa a ponto de mantê-la interessada tanto pela execução da mesma como pelo fato de vir a executá-la outra vez, ou até uma tarefa semelhante posteriormente, diz-se que ela está intrinsecamente motivada. Ela pode sentir-se competente e autodeterminada, perceber a causa de seu comportamento como interna, sendo as recompensas inerentes à atividade. De acordo com Deci e Ryan (1985), “a teleologia da

motivação intrínseca envolve fazer uma atividade por si mesma, isto é, por seu interesse inerente e pelos afetos e cognições espontâneos que a acompanham” (p. 66).

Tomando um momento de recreação escolar como exemplo, um indivíduo que se interessa, participando com alegria de uma atividade proposta e envolvendo-se inteiramente na mesma, sem visar outros objetivos externos à própria atividade, é um sujeito que pode estar apresentando um comportamento intrinsecamente motivado.

Por outro lado, o indivíduo que realiza uma determinada tarefa visando uma recompensa exterior à mesma, isto é, esperando um retomo que está fora da vivência da própria atividade, está extrinsecamente motivado.

Colocando o mesmo exemplo citado anteriormente [momento de recreação], o sujeito pode participar da mesma, não pelo prazer de participar, mas sim pelo fato de sobressair-se em relação aos outros ou ganhar um prêmio.

Em suma, a motivação intrínseca é caracterizada pelo interesse generalizado de investir esforço na aprendizagem por si só, enquanto a extrínseca é derivada de algum tipo de incentivo externo (Jacob, 2004). Alguns fatores externos que podem gerar este segundo tipo de motivação são apresentados por Brown (1994) como “dinheiro, prêmios, e mesmo certos tipos de ‘feedbacks’ positivos” (p. 38).

Dörnyei (2001, apud Jacob, 2004) apresenta subdivisões para as motivações intrínseca e extrínseca. Citando a autora, há três tipos de motivação intrínseca:

- 1 – para aprendizagem: engajamento numa atividade por prazer e satisfação de entender alguma coisa nova, satisfazendo sua própria curiosidade e explorando o mundo;
- 2 – para realização: engajamento numa atividade pela excelente satisfação de si mesmo, preferindo desafios e aperfeiçoando ou criando alguma coisa;
- 3 – para estimulação ou experiência: engajamento numa atividade para experimentar sensações agradáveis. (pp. 27-28).

Quanto à motivação extrínseca, esta se subdivide em quatro tipos:

- 1 – relação externa: refere-se à primeira forma autodeterminada de motivação extrínseca, originando inteiramente de fontes externas, como recompensas ou ameaças;
- 2 – regulação introjectada: envolve papéis impostos externamente que o aluno aceita como norma a ser seguida para não se sentir culpado;
- 3 – regulação identificada: ocorre quando a pessoa se engaja numa atividade porque a valoriza e identifica-se com o comportamento, e vê sua utilidade;

4 – regulação integrada – é a forma mais desenvolvida de motivação extrínseca, envolvendo escolha de comportamentos que muito se identificam com os valores de outros indivíduos, necessidades e identidade. (p. 36).

Um indivíduo pode se empenhar na execução de uma determinada atividade por vários motivos. De uma maneira mais aprofundada, pretende-se, neste capítulo, analisar de que forma os indivíduos podem estar motivados para tal tarefa: intrínseca ou extrinsecamente.

2.2 Motivação Intrínseca

A motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho. Um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio. Apresenta entusiasmo na execução das tarefas e orgulho acerca dos resultados de seus desempenhos, podendo superar previsões baseadas em suas habilidades ou conhecimentos prévios.

A motivação intrínseca é o fenômeno que melhor representa o potencial positivo da natureza humana, sendo considerada por Deci e Ryan (2000), Ryan e Deci (2000a), entre outros, a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social. Configura-se como uma tendência natural para buscar novidade, desafio, para obter e exercitar as próprias capacidades. Refere-se ao envolvimento em determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, envolvente ou, de alguma forma, geradora de satisfação. Tal envolvimento é considerado ao mesmo tempo espontâneo, parte do interesse individual, e autotélico (Csikszentmihalyi, 1992), isto é, a atividade é um fim em si mesma.

As descobertas sobre as orientações motivacionais autodeterminadas, ou seja, a motivação intrínseca e as formas auto-reguladas de motivação extrínseca representam alternativas promissoras para se alcançar o envolvimento dos estudantes com a escola e com sua própria educação (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Procurando compreender os determinantes motivacionais e descobrir contextos promotores das formas autodeterminadas de motivação, foi desenvolvida a Teoria da Autodeterminação.

Assim sendo, são objetivos deste capítulo introduzir e analisar os conceitos e os determinantes relacionados à motivação intrínseca, usando como referencial teórico a Teoria

da Autodeterminação. Tem-se em vista refletir sobre o papel do professor na promoção da motivação intrínseca, bem como discutir as implicações educacionais deste tema que, embora apontado como relevante pela literatura internacional (Amabile, Hill, Hennessey & Tighe, 1994; Andersen, Chen & Carter, 2000; Cai, Reeve & Robinson, 2002; Guay, Boggiano & Vallerand, 2001; Pelletier, Sèguin-Levesque & Legault, 2002; Ryan & Deci 2000a, 2000b; entre outros), ainda é pouco difundido no Brasil.

Segundo Deci e Ryan (1985, p. 32):

A motivação intrínseca é baseada nas necessidades naturais do organismo para competência e autodeterminação. Ela energiza uma grande variedade de comportamentos e processos psicológicos para os quais as recompensas primárias são experiências de eficiência e autonomia. [...] As necessidades intrínsecas para competência e autodeterminação motivam um processo progressivo de buscar a conquista de desafios ótimos.¹⁹

Quando a satisfação de uma necessidade nos dá prazer inerente à própria ação envolvida, estamos diante de uma motivação intrínseca, ou seja, quando um indivíduo tem vontade de aprender algo, isso por si só é a sua motivação para aprender. Quando ele satisfaz essa necessidade, aprendendo o que queria, essa ação gera prazer e ao mesmo tempo serve como recompensa e cria nova motivação para aprender mais. Porém, quando a satisfação é apenas consequência da ação, estamos diante de uma motivação extrínseca.

É interessante ressaltar que as necessidades intrínsecas são diferentes dos impulsos primários porque elas não se baseiam em deficiências e não operam ciclicamente, ou seja, tornando-se conscientes, dirigindo para a satisfação e retrocedendo para a tranquilidade, quando satisfeitas. Tanto quanto os impulsos, as necessidades intrínsecas são naturais e funcionam como uma importante forma de energizar o comportamento. “A motivação intrínseca pode interagir com os impulsos no sentido tanto de ampliá-los quanto de atenuá-los, afetando os caminhos pelos quais as pessoas os satisfazem” (Deci e Ryan, 1985, p. 32).

Será feita agora uma breve análise histórica sobre o conceito de Motivação Intrínseca, buscando em Deci e Ryan (1985) fundamentos para a mesma.

White (1975) argumentou a respeito de um novo conceito de motivação que complementaria a teoria do impulso e poderia ser a base de uma teoria motivacional. De acordo com ele, o sentimento de desempenho, de realização que se segue a uma ação é a

¹⁹ Estes autores conceituam desafio como algo que requer toda a extensão de nossas habilidades em tentar alguma coisa nova. (p. 33).

recompensa que sustenta o comportamento, independente de qualquer reforço baseado em impulsos. As recompensas são inerentes à atividade, ligadas às experiências internas que acompanham o comportamento.

Foi, porém, Woodworth²⁰ quem primeiro delineou uma discussão sobre o comportamento intrinsecamente motivado, dizendo que pode haver um motivo externo para que uma ação se inicie, mas ela transcorre livremente apenas pelo impulso dela mesma. Esta noção foi chamada por Allport²¹ de autonomia funcional. O primeiro relatório contendo o termo motivação intrínseca foi o de Harlow²². Seguiram-se a ele outros pesquisadores comprovando esta teoria, tais como Berlyne (1950, 1955), Welker (1959), Montgomery (1951) e Premack (1959, 1962, 1963).

Freud apresentou o conceito de neutralização para explicar a transformação das energias do impulso em energias capazes de motivar uma série de atividades que não estariam relacionadas ao impulso sexual. A teoria psicanalítica argumenta que o Id²³, estrutura inata, é o ponto de origem dos impulsos. Através de constantes conflitos com o meio ambiente, o Ego tem a função de redirecionar ou neutralizar a energia. Esta energia do ego poderia ser chamada de motivação intrínseca, mas tornou-se inadequada para explicar todo tipo de comportamento.

Foi assim que White (1975) propôs o conceito de 'effectance motivation' que é uma energia inata, intrínseca que motiva uma grande variedade de comportamentos e é central para o desenvolvimento da criança. Correspondente a esse conceito, tem-se o sentimento de eficácia ou competência, que significa a satisfação inerente em exercitar e ampliar a própria capacidade. Na psicologia experimental houve, então, uma profunda reformulação na teoria da motivação porque esta hipótese necessitava de um organismo ativo [numa perspectiva teleológica]²⁴, não de um passivo [perspectiva mecânica]. Na Psicologia psicanalítica, White

²⁰ O conceito mais predominante da motivação é o de Impulso. Esse conceito foi apresentado em 1918 por Robert S. Woodworth para descrever a energia que impele um organismo à ação, em contraste com hábitos que orientam o comportamento em uma direção ou outra.

²¹ Em 1966, Gordon Allport propôs uma proposta **Autonomia Funcional**. Uma dada atividade ou forma de comportamento pode-se tornar um fim ou uma meta em si mesma, apesar de ter sido iniciada por alguma outra razão.

²² Harry Harlow fala de uma motivação cognitiva, baseando-se em trabalhos realizados com macacos: estes, na ausência de qualquer recompensa, prolongavam por um longo período de tempo certos jogos [puzzles] apenas pela atividade em si.

²³ Para uma melhor compreensão a respeito da Teoria Psicanalítica de Freud, bem como das demais Teorias da Personalidade, ver Fadiman, J. Frager, (1986).

²⁴ Segundo Ferreira (2009), teleológico significa argumento, conhecimento ou explicação que relaciona um fato com sua causa final.

(1975) utilizou o conceito de uma energia independente do ego para reinterpretar a teoria de Freud.

Esta breve análise histórica mostra como o conceito de motivação intrínseca surgiu logicamente das teorias do impulso que dominaram o campo da motivação durante a primeira metade deste século. Desta época para cá, as discussões sobre motivação intrínseca recaem em duas vastas classes dentro da psicologia experimental, entretanto, a nova psicologia psicanalítica do ego e outras correntes psicodinâmicas concordam com uma energia independente do ego (ou uma motivação intrínseca) para certos tipos de comportamento.

Deci e Ryan (1985) mostram ainda que muitos trabalhos relacionados à motivação intrínseca salientam a importância de um nível moderado de estimulação, tanto no aspecto fisiológico como no psicológico.

Na linha cognitivista, alguns autores procuraram explicar o comportamento intrinsecamente motivado através do constructo psicológico da incongruência, sustentando que as pessoas motivam-se para reduzir toda incongruência ou dissonância entre os estímulos, ou seja, em que extensão as pessoas se aproximam ou evitam cognições discrepantes. Festinger (1957 apud Deci e Ryan, 1985) afirmou, por exemplo, que “duas cognições dissonantes produzem um estado aversivo que motiva as pessoas a comportarem-se de modo a reduzir a discrepância e evitar situações que pudessem produzi-la novamente” (p. 22).

Esses autores citam que um argumento semelhante foi proposto por Kagan (1977 apud Deci e Ryan, 1985) quando diz que muitos comportamentos são motivados pela necessidade de reduzir a incerteza, o que pode ser feito, por exemplo, através da exploração. Ele também sugere que as pessoas reúnam informações para evitar situações desprazerosas ou dolorosas no futuro. Mais tarde verificou-se que este argumento era ineficaz para captar a essência da motivação intrínseca.

Analisando o fato de que as pessoas às vezes agem visando reduzir incongruência ou incerteza e outras vezes para induzi-las, Deci e Ryan (1985) relatam o que alguns autores propuseram: “os indivíduos são atraídos por estímulos que provém um ótimo nível de incongruência psicológica”. (p. 23).

A teoria de Berlyne é a de melhor compreensão dentre as de ótima estimulação, segundo Deci e Ryan (1985). Assim como Hunt, ele vê o organismo humano como um sistema de processamento de informação que utiliza informações do meio ambiente e de sua memória para fazer escalas através do confronto, aspecto que, segundo ele, é central para a motivação intrínseca. Porém, como descreveu o comportamento intrinsecamente motivado

sob bases fisiológicas, ignorou outros teóricos cognitivistas adeptos de explicações em bases psicológicas. O problema mais sério dessas teorias é que elas explicam a direção do comportamento, mas não conseguem explicar como o mesmo é energizado.

Outra forma de conceitualizar a motivação intrínseca, considerando-se aspectos psicológicos, é a relacionada tanto às necessidades humanas para a liberdade e interações efetivas com o meio ambiente, quanto aos sentimentos de interesse e prazer, que estão totalmente envolvidos com estas necessidades.

Deci, assim como Danner e Lonky (apud Deci e Ryan, 1985), argumentaram que “a necessidade de competência leva as pessoas a buscarem e conquistarem desafios que são ótimos para suas capacidades, e a aquisição de competência resulta da interação com os estímulos que estão desafiando” (p. 28).

“O temperamento emocional e a auto-estima são duas variáveis cujos estudos provaram ser positivos em pessoas intrinsecamente motivadas” (Deci e Ryan, 1985, pp. 67-68). Para estes indivíduos, a atividade precisa ser desafiante, a fim de que a competência percebida ocorra num contexto de autodeterminação, o que implica na oportunidade de fazer escolhas. Para confirmar esta afirmação, Deci e Ryan (1985) citam os estudos de Shapira e colaboradores, demonstrando que “as pessoas preferem trabalhar em atividades desafiantes quando elas têm liberdade de escolha” (p. 59). Isto significa que a tarefa não deve ser nem fácil, nem difícil demais. O nível crescente de dificuldade da tarefa também mantém o indivíduo motivado intrinsecamente. Pode-se estabelecer aí um paralelo entre a motivação intrínseca e o motivo de realização, pois as investigações de Winterstein (1992) demonstram a importância do nível adequado de complexidade das tarefas para um grau apropriado do motivo de realização.

As teorias que focalizam afetos e emoções iniciando ou ocorrendo simultaneamente ao comportamento intrinsecamente motivado, incluem interesse, prazer e envolvimento direto com o meio, no núcleo de suas explanações, podendo também estes aspectos explicitar a motivação intrínseca. Deci e Ryan (1985) mencionam que Izard, através de suas pesquisas, reconheceu o interesse como motivador fundamental, enquanto que Csikszentmihalyi (1992) deu grande ênfase ao prazer, argumentando que as atividades intrinsecamente motivadas são as que oferecem prazer na realização da própria atividade, sentindo-se o indivíduo, assim, agradavelmente envolvido. Ele acrescenta que o estado de 'flow'²⁵ aparece sob condições

²⁵ 'Flow' tem o significado de fluência, fluidez, ou seja, caráter do que é espontâneo, natural.

específicas, sendo a mais importante delas o ótimo nível de desafio, o que confirma as teorias discutidas anteriormente.

Ao explicar o que Csikszentmihalyi (1992) chama de 'flow', Heckhausen (1980) diz que o mesmo refere-se a uma atividade muito feliz, que surge inteira na questão com a qual a pessoa se ocupa: uma atenção que é totalmente absorvida na tarefa e da qual a própria pessoa se esquece. A condição para a experiência do 'flow' é dada quando a dificuldade da tarefa estimula a própria habilidade. No entanto, se a habilidade for maior do que a dificuldade da tarefa, ocorre o aborrecimento; já ao contrário, se a dificuldade da tarefa for superior à habilidade, podem ocorrer sentimentos de ansiedade, preocupação e angústia.

Em síntese, emoções como prazer e interesse acompanham a motivação intrínseca, quando o sentimento de 'flow' pode significar uma das mais puras instâncias da mesma. Porém, comportamentos não motivados intrinsecamente podem ser orientados pela competência e pelo interesse. O que diferencia, nestes casos, o comportamento intrinsecamente motivado do não motivado intrinsecamente é que no primeiro a pessoa deve sentir-se livre de pressões como recompensas ou contingências.

De Charms (1984) assim como White (1975) consideram uma motivação primária do homem: a de sentir-se eficiente como causador de mudanças em seu meio. Isto pode significar uma necessidade de autodeterminação, que também está relacionada à necessidade de eficiência ou competência, ou seja, o sentido da própria habilidade. Exigência do meio, recompensa e castigo prometidos, constrangimento - tudo isso pode limitar a possibilidade de escolha, até o sentimento de total dependência [sentir-se como um fantoche]. O indivíduo tenta lutar contra isso e, quanto mais consegue ser bem sucedido, mais tem satisfação na própria atividade, ficando assim intrinsecamente motivado; quanto mais fracassa, sentindo-se como um brinquedo de uma força exterior, mais vê sua própria atividade desvalorizada, tornando-se extrinsecamente motivado.

A noção de motivação intrínseca é discutida por De Charms (1984, apud Deci e Ryan, 1985, p. 30), com base no conceito da percepção do "local de causalidade" e "Quando uma pessoa vivencia o fato de ser a causa de seu próprio comportamento [...] ela considerar-se-á intrinsecamente motivada. Inversamente, quando uma pessoa perceber que a causa é externa a si mesma [...] ela considerar-se-á extrinsecamente motivada".

A tendência para a autodeterminação está relacionada à necessidade de eficiência, pois o homem desenvolve-se em direção a uma maior autonomia, o que depende da aquisição de diversas competências que o tornem capaz de controlar o meio ambiente. Deci e Ryan

(1985) dizem, porém, que há diferenças importantes entre os conceitos de controle e autodeterminação para eles. Controle refere-se a uma contingência entre o comportamento de uma pessoa e os resultados dela, e autodeterminação refere-se à experiência de liberdade em iniciar o próprio comportamento.

Esses autores conceitualizam a motivação intrínseca em termos das necessidades de competência e autodeterminação, mas é importante frisar que não é apenas a necessidade de competência que constitui a base da motivação intrínseca, mas a necessidade de competência autodeterminada.

Em resumo, quando alguém está motivado intrinsecamente vivencia interesse e prazer, sente-se competente e autodeterminado, percebe a causa de seu próprio comportamento como interna, e experimenta 'flow', isto é, a sensação de que as situações transcorrem com envolvimento. Contudo, se o indivíduo sente-se pressionado e ansioso [o contrário de 'flow'], está extrinsecamente motivado. Sua auto-estima está no limite, deve haver prazos determinados, ou há alguma recompensa em vista.

Segundo as pesquisas de Amabile, McGraw, McCullers Koestnerz, Ryan, Bernieri, Fiolt (apud Deci e Ryan, 1985), a presença de características como grande criatividade, flexibilidade e espontaneidade podem significar motivação intrínseca. Heckhausen (1980) acrescenta ainda que uma atividade extrinsecamente motivada é controlada e que a autonomia está ligada a uma motivação mais intrínseca, a maior interesse, menos pressão e tensão, melhor aprendizado mental, uma emocionalidade mais positiva, uma auto-estima mais elevada, melhor auto-confiança, efeito terapêutico mais constante, melhor saúde física e psicológica, portanto, o inverso do que aconteceria com o controle.

Esse autor também cita os estudos de Kruglanski (1975) e seus colaboradores, segundo os quais nem sempre a recompensa em dinheiro [localização externa do motivo] reduz a motivação intrínseca. Isto somente ocorre quando as atividades não estão internamente relacionadas com o dinheiro. Caso a atividade tenha conexão com dinheiro, a recompensa intensifica a motivação intrínseca pelo interesse, prazer na atividade e perseverança.

2.2.1 Uma Introdução à Teoria da Autodeterminação

Segundo revisão realizada por Deci e Ryan (2000), nos anos 1970, principalmente nos Estados Unidos da América, ainda era evidente a influência das abordagens

comportamentais na psicologia empírica. Influenciados pelas proposições de White (1975) a respeito do envolvimento das pessoas em atividades apenas pela busca de eficácia ou de competência, como também pelas idéias de De Charms (1984) sobre a propensão natural humana para ser agente causal das próprias ações, alguns pesquisadores iniciaram a exploração do conceito de motivação intrínseca.

Em 1975, Deci (apud Deci e Ryan, 2000) apresenta a organização dessas concepções teóricas no livro intitulado *Intrinsic Motivation* afirmando que, para serem intrinsecamente motivadas, as pessoas necessitariam se sentir competentes e autodeterminadas. Em sua argumentação, contrapôs as afirmações de Skinner (1998) acerca da ligação funcional entre comportamento e reforçamento, reiterando que os comportamentos intrinsecamente motivados seriam independentes de conseqüências operacionalmente separadas porque, nesse caso, a realização da atividade seria a própria recompensa. Além disso, nesse trabalho, propôs o conceito de necessidades psicológicas básicas, apontadas como determinantes do comportamento intrinsecamente motivado, contrariando idéias anteriores de que todo comportamento seria função da satisfação de necessidades fisiológicas.

Segundo Deci e Ryan (2000), centenas de estudos foram desenvolvidos a partir dessa etapa sendo que, em sua maioria, buscavam comparar a motivação intrínseca com a motivação extrínseca. Os resultados dessas investigações indicavam que as recompensas materiais prejudicariam a motivação intrínseca, reduzindo o envolvimento na atividade para níveis menores do que os apresentados antes da introdução das recompensas. As explicações para o problema tomavam como base a idéia de mudança na percepção do *locus* de causalidade (Decharms, 1984), isto é, as pessoas deixavam de perceber suas ações como internamente guiadas para se sentirem externamente comandadas.

Com o incremento de trabalhos empíricos, voltados para a compreensão do fenômeno e o amadurecimento teórico atingido, Deci (apud Deci e Ryan, 1985; Ryan, Connell e Deci, 1985) desenvolveram a Teoria da Autodeterminação, abordando a personalidade e a motivação humanas, focalizando as tendências evolutivas, as necessidades psicológicas inatas (consideradas como a base para a motivação e integração da personalidade) e as condições contextuais favoráveis à motivação, ao funcionamento social e ao bem-estar pessoal. Estes autores utilizaram, preferencialmente, metodologias experimentais em suas investigações, incluindo a manipulação direta de variáveis contextuais e o subsequente exame dos seus efeitos sobre os processamentos internos e manifestações comportamentais. Como resultados das investigações, são identificados, atualmente,

diferentes tipos de motivação, como: regulação intencional, autodeterminação e controle externo, tendo cada um deles conseqüências específicas sobre: aprendizagem, desempenho, experiência e bem-estar pessoal.

Segundo avaliação de Andersen e colaboradores (2000), o modelo proposto pela Teoria da Autodeterminação tem revolucionado os estudos sobre motivação intrínseca e extrínseca nas duas últimas décadas.

A base inicial para a Teoria da Autodeterminação é a concepção do ser humano como organismo ativo, dirigido para o crescimento, desenvolvimento integrado do sentido do 'self' e para integração com as estruturas sociais. Nesse empenho evolutivo estaria incluída a busca de experiências com atividades interessantes para alcançar os objetivos de desenvolver habilidades e exercitar capacidades; buscar e obter vínculos sociais; obter um sentido unificado do self por meio da integração das experiências intrapsíquicas e interpessoais.

Nessa perspectiva, consideram-se as ações autodeterminadas como essencialmente voluntárias e endossadas pessoalmente e, em contraposição, as ações controladas como resultado de pressões decorrentes de forças interpessoais ou intrapsíquicas.

A Teoria da Autodeterminação aplicada ao contexto educacional focaliza a promoção do interesse dos estudantes pela aprendizagem, a valorização da educação e a confiança nas próprias capacidades e atributos. No primeiro caso, a regulação do comportamento é escolhida pela pessoa, já no segundo caso, o processo de regulação pode ou não ser consentido.

Com o objetivo de compreender a energia e a direção do comportamento motivado, a Teoria da Autodeterminação postula a existência de algumas necessidades psicológicas básicas e inatas que movem os seres humanos, sendo definidas como os nutrientes necessários para um relacionamento efetivo e saudável destes com seu ambiente.

Uma vez satisfeita, a necessidade psicológica promove sensação de bem-estar e de um efetivo funcionamento do organismo (Deci & Ryan, 1985, 1996, 2000; Deci & cols., 1991; Ryan & Deci, 2000, 2000).

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

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

São propostas pela Teoria da Autodeterminação três necessidades psicológicas inatas, subjacentes à motivação intrínseca: necessidade de autonomia, necessidade de competência e necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos. A satisfação das três é considerada essencial para um ótimo desenvolvimento e saúde psicológica.

Em situações de aprendizagem escolar, as interações em sala de aula e na escola como um todo precisam ser fonte de satisfação dessas três necessidades psicológicas básicas para que a motivação intrínseca e as formas autodeterminadas de motivação extrínseca possam ocorrer. Nesse sentido, a figura do professor tem um papel essencial na promoção de um clima de sala de aula favorável ou não ao desenvolvimento dessas orientações motivacionais.

A necessidade de autonomia significa a faculdade de se governar por si mesmo; o direito ou faculdade de se reger [uma nação] por leis próprias; liberdade ou independência moral ou intelectual. O adjetivo autônomo refere-se a agir sem controle externo (Ferreira, 1986). Para a Teoria da Autodeterminação, o conceito de autonomia é vinculado ao desejo ou à vontade do organismo de organizar a experiência e o próprio comportamento e para integrá-los ao sentido do 'self'. A idéia de necessidade psicológica básica de autodeterminação ou autonomia foi inspirada no trabalho de Decharms (1984) que, estendendo um conceito introduzido por Heider (1958, apud Deci e cols., 1985) sobre a causação pessoal, destacou a autodeterminação como sendo uma necessidade humana inata, relacionada à motivação intrínseca. Segundo essa perspectiva, as pessoas seriam naturalmente propensas a realizar uma atividade por acreditarem que o fazem por vontade própria, porque assim o desejam e não por serem obrigadas devido a demandas externas sendo, nesse caso, denominadas origem, ou como tendo locus de causalidade interno.

O indivíduo origem tem fortes sentimentos de causação pessoal e atribui as mudanças produzidas em seu contexto às suas próprias ações. Em decorrência dessa percepção, apresenta comportamento intrinsecamente motivado. Fixa metas pessoais; demonstra seus acertos e dificuldades; planeja as ações necessárias para viabilizar seus objetivos e avalia adequadamente seu progresso.

Em contrapartida, o *locus* de causalidade externo implica em outro agente ou objeto, interferindo com a causação pessoal, levando a pessoa a se perceber como uma marionete, resultando em sentimentos negativos de ser externamente guiado. O indivíduo com essa percepção acredita que as causas de seus comportamentos estão relacionadas a fatores externos, como o comportamento ou a pressão de outras pessoas. Perceber-se como externamente guiado promove sentimentos de fraqueza e ineficácia, implicando no afastamento de situações de desempenho, acarretando o desenvolvimento precário daquelas habilidades que possibilitariam uma melhor interação com eventos do ambiente.

Isto ocorre porque, ao sentir-se obrigado, por fatores externos, a realizar algo, o indivíduo tem sua atenção desviada da tarefa, prejudicando assim a motivação intrínseca. Desse modo, o conceito de autonomia, segundo a Teoria da Autodeterminação, é vinculado ao desejo ou à vontade pessoal de organizar a experiência e o próprio comportamento e integrá-los ao sentido do 'self'. Ryan e Deci (2000) reconhecem que o conceito de autonomia não tem recebido ampla aceitação pelos teóricos da área, mesmo estando apoiado em resultados de diversos estudos empíricos. Enquanto a necessidade de competência e de pertencer ou estabelecer vínculos são objetos de investigação de diversos autores, em várias linhas teóricas da psicologia, a Teoria da Autodeterminação está praticamente sozinha na exploração do constructo de necessidade básica de autonomia.

Alguns autores têm questionado, por exemplo, se a autonomia é realmente uma necessidade ou é apenas um produto da ideologia ocidental (Carver & Scheier, 2000). Para rebater tais críticas, Ryan e Deci (2000) afirmam que elas são embasadas em definições de autonomia que não coincidem com aquelas teorizadas e operacionalizadas pela Teoria da Autodeterminação. Em sua maioria, os críticos falam de autonomia ligada a idéias de independência, individualismo ou desapego e, bem diferente dessas definições, a necessidade de autonomia proposta pela Teoria da Autodeterminação tem como elementos centrais a vontade e a auto-regulação integradora. Em suma, autonomia aqui significa: Auto-governo, Auto-direção e Autodeterminação.

Seria inconcebível imaginar, argumentam Deci e Ryan (2000), que houvesse alguma situação em nossa vida cotidiana na qual pudéssemos agir de modo totalmente independente das influências externas. O cerne da questão está no fato da pessoa contribuir com as forças que influenciam suas ações, ou seja, se ela permanece de modo passivo diante das demandas externas. Na concepção de Decharms (1984) ou, ao contrário, as aceita, compreende-as por

seu valor e utilidade, percebendo-as como fonte de informações que servem de apoio para as suas iniciativas.

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

De acordo com a concepção de White (1975), em virtude das poucas aptidões inatas dos seres humanos para um nível eficiente de interações com o meio, faz-se necessário que aprendam e desenvolvam as capacidades exigidas. Vista desse modo, a competência teria um aspecto motivacional que orientaria o organismo à tentativa de domínio, não podendo ser atribuída a impulsos frente a necessidades específicas ou a instintos. Esta necessidade de relacionamento eficaz foi considerada intrínseca, isto é, a gratificação proporcionada seria inerente à própria interação. A experiência de dominar uma tarefa desafiadora e o aumento da competência dela resultante traz emoções positivas, as quais White (1975, p. 30) denominou sentimento de eficácia.

A Teoria da Autodeterminação afirma que os eventos sócio-contextuais que fortalecem a percepção de competência no decorrer de uma ação, por exemplo, o 'feedback' positivo em situações de desafio de nível ótimo, aumentam a ocorrência da motivação intrínseca. No entanto, somente o sentimento de competência não é suficiente para promover um aumento da motivação intrínseca. É necessário que seja acompanhado por uma percepção de autonomia, ou seja, a situação não deve sufocar o senso de liberdade individual, como também a pessoa precisa se sentir responsável pelo desempenho competente. Desse modo, parece que as circunstâncias que promovem a percepção de autonomia e de competência, denominadas informativas, são promotoras da motivação intrínseca.

As necessidades psicológicas básicas de competência e de autonomia têm sido consideradas essenciais para a motivação intrínseca. No entanto, resultados de pesquisas apontam para uma terceira necessidade: a de pertencer ou de estabelecer vínculos.

A Necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos é considerada menos central na determinação da motivação intrínseca, comparada às necessidades de competência e de autonomia. Isto se deve ao fato de que grande parte das atividades intrinsecamente motivadas é realizada isoladamente, por isso ela é vista como um pano de fundo, uma sensação de segurança que possibilita o desenvolvimento dessa tendência inata para o crescimento saudável.

Segundo Reeve e Sickenius (1994), Harlow, nos anos 1950, já apontava que, para um desenvolvimento adequado, as pessoas necessitariam sentirem-se amadas e de manter contato interpessoal, compondo uma base segura que sustentaria o ímpeto de exploração para os indivíduos em qualquer fase da vida. Embora os estudos sobre este tema tenham se desenvolvido principalmente focalizando a interação entre pais e filhos pequenos, trabalhos envolvendo interação professor/aluno confirmam a relevância de se promover em sala de aula um contexto de relação segura, no qual o professor demonstraria interesse e disponibilidade para atender as necessidades e perspectivas dos alunos.

Conceitualmente, a necessidade de pertencer seria uma tendência para estabelecer vínculo emocional ou para estar emocionalmente ligado e envolvido com pessoas significativas. Baumeister e Leary (1995) a definem como uma necessidade universal, aplicável a uma ampla diversidade de situações, sendo fonte de influência para padrões emocionais e cognitivos. Nessa perspectiva, todas as pessoas seriam compelidas a estabelecer e manter, pelo menos em quantidade mínima, relacionamentos interpessoais positivos, duradouros e significativos. Quando essa necessidade é frustrada, ao menos em parte, suas consequências afetam o equilíbrio emocional e o bem-estar geral do indivíduo.

Para Osterman (2000), a percepção de segurança nos relacionamentos dos estudantes com pais, professores e colegas é associada à autonomia, ao controle interno e ao bom relacionamento com figuras de autoridade e a níveis adequados de ansiedade. Ao contrário, sentimentos de insegurança nos mesmos relacionamentos são vinculados ao baixo auto-conceito, à incapacidade de agir de modo independente e à dificuldade ou incapacidade de se conformar com as normas.

Os resultados das investigações indicam que alunos seguros em relação a seus pais e professores aceitam de forma mais positiva os fracassos acadêmicos, são mais autônomos, mais envolvidos com a aprendizagem e se sentem melhor a respeito de si mesmos.

De acordo com a revisão de Baumeister e Leary (1995), os estudantes que se sentem aceitos em seus diferentes relacionamentos desenvolvem uma orientação positiva em relação à escola, aos trabalhos e atividades escolares e aos professores.

Crianças consideradas rejeitadas pelos colegas percebem a escola de modo significativamente desfavorável, faltando muito às aulas e apresentando níveis de desempenho mais baixos, comparadas às outras crianças mais integradas. Os autores enfatizam que a rejeição é relacionada a várias modalidades de estresse emocional, incluindo a solidão, a violência e o suicídio. Além disso, os comportamentos agressivos dos alunos que se sentem rejeitados na escola são os recursos que eles têm para tentar estabelecer ou manter relações com os demais membros daquele grupo.

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

A ligação entre as necessidades psicológicas básicas de pertencer ou estabelecer vínculos e de autonomia, como determinantes da motivação intrínseca pode, à primeira vista, parecer inconsistente. No entanto, Ryan e Stiller (1991) argumentam que ser autônomo não implica em ser desvinculado das outras pessoas, mas depende da percepção de ser agente e autodeterminado. Além disso, a autonomia tem seu pleno desenvolvimento naquelas situações em que crianças e adolescentes podem se sentir vinculados a adultos significativos.

As três necessidades psicológicas básicas – competência, autonomia e vínculo – são integradas e interdependentes. Desse modo, a satisfação de cada uma delas reforça e fortalece as demais (Deci & Ryan, 2000). Conseqüentemente, os contextos sociais facilitadores da motivação intrínseca têm em comum interações que consideram as necessidades de seus membros e são zelosos em supri-las.

2.3 Motivação extrínseca

A motivação extrínseca tem sido associada com a baixa persistência, pouco interesse e baixo envolvimento do indivíduo. Está relacionada à realização de uma atividade em troca de algum resultado, como a obtenção de recompensas materiais, sociais e o reconhecimento de ações por outras pessoas. Em geral, a motivação extrínseca tem-se destacado como o oposto da intrínseca, tendo em vista que na motivação intrínseca as pessoas fazem uma atividade simplesmente pelo prazer, sem esperar nada em troca (Ryan e Deci, 2000).

Segundo Guimarães (2004), a motivação extrínseca tem sido definida como: "[...] a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a recompensa de materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando obedecer aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competência ou habilidades". (p. 46).

No contexto escolar, a motivação extrínseca, por meio de avaliações, objetiva levar o aluno a acreditar que o envolvimento na tarefa trará os resultados desejados, por exemplo: elogios, notas, prêmios ou ajudará a evitar problemas.

A maioria dos indivíduos atua no meio social movida por incentivos do ambiente, como prêmios ou punição, ao invés da motivação intrínseca que é dirigida pela realização da tarefa. "A aprendizagem propiciada pela escola promove a motivação extrínseca, ocasionando nos indivíduos que ou terminam ou largam os estudos à sensação de alívio por estarem livres do domínio de professores". (Guimarães, 2004, p. 47).

Vários autores, segundo Guimarães (2004), fazem críticas às definições que procuram diferenciar motivação intrínseca da extrínseca em razão da primeira ser associada à autonomia e domínio e a segunda à heteronomia e controle externo. A compreensão dos diferentes níveis de regulação da motivação extrínseca implica em levar em conta a tendência do indivíduo de internalizar ações externamente motivadas e que isso ocorre ao longo de um 'continuum', cujas fases compreenderiam: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada.

Para exemplificar esse 'continuum' de desenvolvimento, a autora sugere imaginar as razões pelas quais um estudante realiza uma tarefa ou participa de uma aula:

No ponto inicial, a regulação externa, o estudante buscaria razões externas, como pressões, incentivos ou recompensas para justificar seu envolvimento: 'posso ter problemas se não o fizer.'

No segundo nível a regulação introjetada é interna ao estudante porque ele não necessita da presença concreta do controle externo, mas permanece

separada dos propósitos ou desejos do próprio indivíduo: 'vou me sentir culpado se não o fizer'.

Na regulação identificada, o comportamento assinalado ou a regulação são percebidos e aceitos como pessoais: 'envolvo-me porque acho importante fazê-lo'.

A regulação integrada, o nível mais elevado do desenvolvimento, refere-se ao caráter autônomo e mais autodeterminado da motivação extrínseca. As pressões ou incentivos externos são, nesse caso, percebidos como fonte de informação sobre as ações importantes a serem cumpridas e não como coerção. Os indicadores de sua ocorrência são os mesmos da motivação intrínseca, ou seja, a flexibilidade cognitiva, o processamento profundo de informações e a criatividade. Mesmo permanecendo instrumentais em relação à aprendizagem e desempenho, os comportamentos regulados de forma integrada têm importância similar aos comportamentos intrinsecamente motivados, que são autotélicos (Guimarães, 2004, pp. 47-48).

2.3.1 A motivação do aluno orientado a metas

Segundo Bzuneck (apud Boruchovitch & Bzuneck, 2004), a motivação para realização proposta por Atkinson (1957), entre outros, na década de 50 e que dominou as pesquisas nas décadas de 60 e 70, vai ser retomada com o enfoque em metas de realização por Ames (1992); Meece, Blumenfeld & Hoyle (1988), e Urdan (1997a) (apud Bzuneck, 2004).

Bzuneck (2004) traça um paralelo entre as duas teorias, afirmando ser o objeto de pesquisa o ponto de encontro, a motivação para realização, ou seja, considera a conexão existente entre motivação e metas ou objetivos diversos, destacando a obtenção de sucesso ou a evitação de fracasso ou melhorar a competência. Apesar dessas semelhanças, o autor destaca importantes diferenças entre as teorias: o conceito meta de realização tomou o lugar de necessidade ou motivo conceituado por Atkinson; McClelland e Atkinson conceberam a motivação à realização como estável ou traço de personalidade, enquanto na visão atual cada situação particular pode afetar a motivação, sendo que na situação escolar, a atuação do professor e o próprio ambiente da sala de aula podem mudar a direção para as metas realização.

Vistas desse modo, pode-se considerar sociocognitivista a fundamentação teórica da nova proposta de metas motivacionais por reunir elementos das teorias cognitivas quanto das que enfatizam a contribuição do meio ambiente social.

Segundo Bzuneck (2004), duas metas de realização foram especialmente estudadas: a meta aprender e a meta performance. O autor esclarece que o termo performance não tem o significado de desempenho do aluno, pois envolve a denotação de desempenho que se pode observar e avaliar.

Ao descrever as metas de realização Bzuneck (2004) se concentra na polarização meta aprender x meta performance. Ele as considera diferentes, pois são mediadores cognitivos com interpretações exclusivas de situações aprendizagem.

Ambas formam um sistema complexo composto por mediadores cognitivos, como propósitos, pensamentos, crenças e atribuições que produzem resultados na área cognitiva, comportamental e afetiva. Elas podem explicar o envolvimento do indivíduo numa tarefa específica, como obter boas notas ou ter sucesso em atividades da escola.

A relação entre motivação do aluno e a meta aprender é discutida por Bzuneck (2004) com base nos estudos de Ames (1992), Anderman e Maehrer (1994) (apud Bzuneck, 2004). Segundo esses autores, alunos dirigidos à meta aprender procuram saber melhor os conteúdos e desenvolver habilidades e a criatividade. Para eles os bons resultados são consequência de seu empenho e esperam se desenvolver intelectualmente ao enfrentar tarefas difíceis, para as quais recorrem a estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem. Enquanto o sucesso promove sensação de orgulho, erro e fracasso são encarados como tropeços na tarefa de aprender, que podem ser superados ao explorar novas situações de aprendizagem. Ao desenvolver estratégias que levem à meta aprender o aluno estará também desenvolvendo a motivação intrínseca.

Os estudos sobre a meta performance, segundo Bzuneck (2004), têm apresentado tanto efeitos positivos quanto negativos.

Entre os efeitos negativos, Ames (1992), Anderman e Maehrer (1994 apud Bzuneck, 2004) mencionam que o aluno caracterizado como meta performance percebe desafios como prova de sua inteligência, daí avaliar a probabilidade com cuidado. Também procura estratégias de aprendizagem que assegurem um entendimento superficial. E procura se evadir diante de desafios percebidos como difíceis. Frente ao fracasso manifesta sentimentos de incapacidade e negativos como raiva etc. Ao mesmo tempo tem a preocupação de aparecer como capaz ou não incapaz.

Entretanto, essa visão negativa tem sido desafiada por pesquisas mais recentes. Deweck e Leggett (1988 apud Bzuneck, 2004) concluíram que algumas pessoas se beneficiam no desenvolvimento da meta aprender ao serem avaliadas de forma positiva e Meece, Blumenfeld e Hoyle (1998 apud Bzuneck, 2004), numa pesquisa com alunos do ensino médio, descobriram que tanto a meta de domínio como a de performance se correlacionavam, de modo independente, com ativo engajamento cognitivo na aprendizagem.

Harackiewicz (1997) avaliou o interesse de alunos universitários ao longo de uma disciplina e concluiu que alunos com alta meta performance não perderam o interesse pela disciplina e tiveram melhor desempenho que os considerados como meta domínio.

No entanto, outras pesquisas encontraram resultados opostos, ou seja, efeito negativo da meta performance, o que indica que a relação entre as metas e aprendizagem seja mais complexa. Para muitos pesquisadores a meta performance possui dois aspectos antagônicos: buscar o sucesso e evitar o fracasso.

Portanto, devem ser admitidas três metas mais relevantes: Aprender ou tarefa, Performance-aproximação e Performance-evitação. Em suma, os estudos sugerem como o padrão auto-regulador mais eficiente para a aprendizagem consiste em apresentar alta dose das metas domínio e de performance-aproximação e não ter a meta performance-evitação. E, também que a meta domínio é positiva para o indivíduo atuar em ambientes onde o conhecimento por si mesmo é valorizado.

No contexto escolar, onde há uma grande ênfase em avaliar o desempenho, ou seja, a meta domínio seria importante para os alunos desenvolver a meta performance-aproximação e impedir o contágio com o fracasso.

Além dessas metas discutidas anteriormente, as tarefas no contexto escolar são influenciadas por outros objetivos de realização apresentados pelos alunos.

Destes, três têm sido destacados:

Recompensas externas - observamos que, em geral, os alunos estudam para serem aprovados ou receber recompensas com prêmios ou presentes. Alguns pesquisadores, Prinrich e Garcia (1991) e Young (1997 apud Bzuneck, 2004) consideram que esta meta faz parte da meta performance.

Recompensas sociais - na adolescência, metas de caráter social aparecem como motivadoras do comportamento no contexto escolar. Buscar a aprovação de pares ou adultos ou retribuir os esforços dos pais constituem metas sociais.

A meta de alienação acadêmica, ou de evitação do trabalho - tem sido estudada especialmente no ensino superior (Archer, 1994; Duda & Nicholls, 1992; Nicholls, Patashnick e Nolen, 1995 apud Bzuneck, 2004). A característica dessa meta é fazer os deveres escolares com o mínimo esforço, por isso também ser denominada evitação de trabalho. Alunos que desenvolvem essa meta não estão preocupados com desempenho acadêmico nem consideram este como prova de capacidade, eles procuram assegurar em atividades extra classe ou escolar a auto-estima.

As conclusões de Bzuneck (2004) sobre metas de realização são importantes para o nosso estudo, especialmente porque explicam a qualidade de envolvimento do aluno e abrem a possibilidade de intervenção do professor, uma vez que apesar de estáveis são passíveis de mudanças em resposta ao ambiente escolar.

2.4 Pesquisas relacionadas à Motivação Intrínseca e Extrínseca no Brasil

Na pesquisa intitulada *O Estilo Motivacional do Professor e Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação* realizada por Sueli Édi Rufini Guimarães & Evely Boruchovitch²⁶ (2004), a Teoria da Autodeterminação foi proposta com o objetivo de compreender os componentes da motivação intrínseca e extrínseca e os fatores relacionados com a sua promoção. Nessa perspectiva, são abordadas a personalidade e a motivação humana, concentrando-se nas tendências evolutivas, nas necessidades psicológicas inatas e nas condições contextuais favoráveis à motivação, ao funcionamento social e ao bem estar pessoal. No contexto da pesquisa educacional, a motivação intrínseca tem sido relacionada ao envolvimento dos alunos com as tarefas de aprendizagem, pela preferência por desafios, persistência, esforço, uso de estratégias de aprendizagem, entre outros resultados positivos.

Partindo da Teoria da Autodeterminação, o estudo teve como objetivos analisar os conceitos relativos à motivação intrínseca, postulados nessa teoria, refletir sobre o papel do professor, mais especificamente sobre seu estilo na promoção desse padrão motivacional no aluno, bem como discutir as implicações educacionais deste tema.

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

Guimarães & Boruchovitch (2004) concatenam suas descobertas e confirmam a possibilidade, que apesar de apoiada em resultados de inúmeros trabalhos empíricos, muito

²⁶ Sueli Édi Rufini Guimarães é Psicóloga, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Universidade Estadual de Londrina. Evely Boruchovitch é Psicóloga, Ph.D. em Educação pela University of Southern California/LA. Professora da Universidade Estadual de Campinas-SP - Brasil.

ainda está para ser descoberto e aprofundado com base na Teoria da Autodeterminação. Especificamente para a realidade educacional brasileira, um grande percurso precisa ser trilhado, pois o interesse dos pesquisadores pelo tema motivação ainda é incipiente em nossa literatura. Mesmo assim, com base nos relatos de investigações realizadas em outras culturas, pode-se pressupor que as implicações educacionais dos trabalhos nessa área são relevantes, já que oferecem alternativas para as interações em sala de aula, visando a melhoria do envolvimento dos estudantes para com a aprendizagem escolar.

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

Alexandra Folle, Maria Elizete Pozzobon e Carina Fátima Brum²⁷ (2005), desenvolveram a pesquisa Modelos de ensino, nível de satisfação e fatores motivacionais presentes nas aulas de educação física, onde o estudo objetivou investigar os modelos de ensino, o nível de satisfação dos alunos e os fatores motivacionais presentes nas aulas de Educação Física. O objetivo geral foi investigar os modelos utilizados para o ensino de jogos esportivos, o nível de satisfação dos educandos e os fatores motivacionais presentes nas aulas de Educação Física nas escolas da rede pública estadual de Educação da cidade de Chapecó/SC. E os objetivos específicos foram de: verificar a predominância do modelo de ensino tradicional ou do modelo de ensino integral; relacionar o nível de satisfação dos alunos com a predominância do modelo de ensino tradicional e do modelo de ensino integral e

²⁷ Alexandra Folle - Especialista em Esporte Escolar, Maria Elizete Pozzobon - Mestre em Ciências do Movimento Humano, Carina Fátima Brum - Especialista em Esporte Escolar da Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

identificar que motivos intrínsecos ou extrínsecos fundamentam a satisfação e a insatisfação destes pelas aulas de Educação Física.

A amostra constituiu-se de 11 professores de 5ª a 8ª séries e 272 alunos da faixa etária de 11 a 14 anos, das escolas estaduais de Chapecó/SC - Brasil. Para coletar os dados utilizaram-se os seguintes instrumentos: Guia de Observação Qualitativa para a Avaliação das Aulas de Educação Física, desenvolvido por López & González (2002); e o questionário de IADOV, modificado por López (1993). Os resultados demonstram que os professores possuem uma tendência voltada ao ensino tradicional dos jogos esportivos; entretanto, os estudantes apresentam-se satisfeitos com as aulas de Educação Física e sua motivação advém dos jogos esportivos.

As intenções de Folle, Pozzobon e Brum (2005), quanto à atuação profissional é, sem dúvida, um assunto interessante e conflituoso para indicar ou não determinada qualidade de ensino no contexto escolar. Sendo assim, é preciso identificar vários componentes desse processo, como: objetivos, conteúdos, métodos e estilos de ensino utilizados, atividades desenvolvidas, relações entre professor e alunos, materiais, avaliação e a satisfação que estas aulas proporcionam aos educandos, tornando-se essas informações subsídios para discussões e reflexões mais críticas dos próprios educadores em relação à sua intervenção no processo ensino-aprendizagem.

Percebendo-se a importância de diagnósticos quanto à ação docente e ao seu reflexo na satisfação e motivação dos alunos e tendo-se como intuito contribuir para uma reflexão mais significativa sobre a qualidade do ensino da Educação Física, destaca-se no estudo a importância que possui, no contexto escolar, a identificação dos modelos de ensino utilizados pelos professores para ministrarem suas aulas; da satisfação ou insatisfação que estes proporcionam aos alunos, bem como dos motivos que a expliquem.

Cabello (2004) destaca que estudos sobre modelos de ensino de jogos esportivos têm aumentado consideravelmente no âmbito da Educação Física e do esporte, e que freqüentemente se recorre a este tema quando se questionam as formas, os estilos ou as metodologias utilizados pelos professores que se dedicam a este exercício. Da mesma forma, esses modelos devem representar as características de um modelo de ensino que permita ao educando exercer papel ativo, independente e criativo durante a prática esportiva.

A identificação dos modelos de ensino predominantes no ensino dos jogos esportivos presentes nas aulas de Educação Física e dos reflexos da sua utilização na satisfação ou insatisfação dos educandos, caracteriza-se como um ponto de partida para uma reflexão da

ação docente nesse processo e para que essa reflexão contribua na escolha de novas estratégias educativas, tornando-as mais significativas e proporcionando uma maior motivação para a participação dos educandos durante as aulas.

Com este estudo Folle, Pozzobon e Brum (2005) destacaram o modelo tradicional e o modelo integral de ensino dos jogos esportivos. O Quadro II.1 apresenta alguns aspectos distintos destes dois modelos e aponta uma melhor representação e compreensão das diferenças essenciais entre eles.

MODELO TRADICIONAL	MODELO INTEGRAL
Objetivos: · Caráter orientador dos objetivos sobre os demais componentes do processo. Concretizam-se somente a partir dos resultados esperados como mudanças observáveis na conduta e sua definição de forma operativa para avaliar a aprendizagem. · Exemplo de Objetivo: realizar uma corrida de resistência durante 6-7 min de trabalho contínuo.	Objetivos: · O objetivo não se converte num eixo orientador de toda a sequência de ensino, ainda que seja uma peça-chave. Concretiza-se a partir da significação das aprendizagens e seu valor formativo (valor intrínseco). · Exemplo de Objetivo: regular sua corrida em função do seu estado de fadiga para manter-se correndo o maior tempo possível.
Parte Inicial: · Procedimentos rotineiros. Atenção preferencial aos aspectos motores e fisiológicos. Trata-se de ativar o corpo de forma gradual para evitar lesões e facilitar a execução.	Parte Inicial: · Ênfase motivacional. Atenção globalizada a todos os aspectos do comportamento. Prestar-se-á atenção a aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.
Conteúdos: · Tarefa fechada. Modelo técnico.	Conteúdos: · Tarefas abertas significativas. Modelo integrado a partir de contextos do jogo (tática).
Métodos de Ensino: · Reprodutivos (ênfase na execução, na eficácia dos movimentos).	Métodos de Ensino: · Produtivos (ênfase na compreensão e na tomada de decisões).
Estilos de Ensino: · Comando direto, designação de tarefas, entre outros.	Estilos de Ensino: · Exploração dirigida, ensino recíproco, entre outros.

Relação Professor-Aluno: · Autoridade imposta, disciplina.	Relação Professor-Aluno: · Sujeito-sujeito num marco de comunicação dialógica. Disciplina consciente.
Meios de Ensino: · Predomínio do uso de meios produzidos industrialmente, sobretudo em função do esporte. O meio é importante para a repetição e o desenvolvimento de habilidades e capacidades.	Meios de Ensino: · Uso alternativo de meios produzidos pelos próprios professores e alunos, a partir de materiais de resíduos naturais e meios industriais. O meio se converte num elemento motivacional e de aprendizagens múltiplas.
Avaliação: · Como qualificação que outorga o professor.	Avaliação: · Formativa Integral: heteroavaliação, autoavaliação, avaliação recíproca. Diagnóstica, formativa e subjetiva.
Parte Final: · Fisiológica, exercícios respiratórios e despedida formal.	Parte Final: · Pedagógica, volta à calma, jogos cantados, reflexão, intercâmbios grupais, valorização coletiva.
Resultado Esperado: · Eficácia e eficácia motora.	Resultado Esperado: · Formação integral. Âmbitos cognitivos das habilidades e de atitudes.

Quadro II.1 – Modelo de ensino tradicional e modelo de ensino integral

FONTE: Desenvolvido por López & González (2002)

Destacando a importância da identificação dos modelos de ensino predominantes nas aulas de Educação Física, López & González (2002) afirmam que, para o processo educativo, seria mais significativa a utilização de um modelo de ensino que vise a uma formação integral dos educandos, a qual se diferencia da tendência mais regular do nosso ensino, que visa à aprendizagem técnica e de modelos de movimentos, tendo como base o ensino centrado no professor [explicação-demonstração-repetição] e supondo uma aquisição desses movimentos por parte dos alunos. Esse enfoque integral físico-educativo valoriza aspectos essenciais a partir de uma pedagogia humanista e histórico-cultural, sendo que nele o protagonismo do processo corresponde tanto ao professor quanto ao aluno.

De acordo com Korsakas (2002), qualquer ação pedagógica está diretamente ligada aos princípios e aos valores daquele que a executa. Nesse sentido, o educador demonstra seus objetivos na forma como organiza as atividades, no modo como agrupa as crianças, nos critérios que utiliza para a avaliação e na maneira como se relaciona com seus alunos e estes aspectos acabam por interferir no clima motivacional das aulas.

Segundo Campos (1995), a motivação é importantíssima no processo educativo, já que o indivíduo que aprende tenta alcançar uma 'performance' e sua motivação para isso torna-se de importância crucial. Sendo assim, o professor deve buscar meios que motivem o educando a aprender e o conservem interessado no que está aprendendo. Para Florence (1991 apud López, 2001), a motivação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem é fundamental, uma vez que, caso sinta prazer e desejo pelas aulas, o aluno torna-se mais ativo, prestando mais atenção às explicações e questionando-as, coopera mais com os colegas, interessa-se por suas ações, sentindo mais prazer e vontade de aprender nas aulas de Educação Física.

Segundo López (2001), o conhecimento do estado de satisfação dos alunos pelas aulas, assim como de suas possíveis causas, resulta em um instrumento valioso para o professor avaliar a qualidade dessa satisfação, e destaca que os motivos que guiam os alunos para a realização de atividades podem apresentar um caráter tanto intrínseco como extrínseco.

Segundo Tresca e De Rose Jr (2002), um indivíduo pode ter como fonte de suas ações razões internas ou externas. A motivação intrínseca é a forma mais desejada, já que proporciona o desenvolvimento da autonomia e da personalidade. A recompensa relacionada a essa motivação está na resolução de um desafio mental de superar as próprias limitações ou a descoberta de algo que se considere útil; já as recompensas extrínsecas até iniciam e mantêm algumas atividades, mas não são suficientes para explicar a maior parte das motivações humanas, principalmente aquelas relacionadas à aprendizagem.

Destarte, a motivação é, sem dúvida, um dos principais fatores que interferem no comportamento humano, já que influencia significativamente um maior envolvimento ou uma simples participação em atividades que se relacionam com a aprendizagem, o desempenho e a atenção (Paim, 2001).

Os resultados obtidos, em função dos objetivos que foram estabelecidos e das discussões decorrentes, possibilitaram as conclusões de que:

- O modelo predominante no ensino dos jogos esportivos desenvolvidos nas aulas de Educação Física é o com tendência tradicional, percebendo-se, desta forma que, ainda na atualidade, este modelo prevalece no ensino de jogos esportivos no contexto escolar.

- Quanto à relação entre o nível de satisfação individual dos educandos em relação aos modelos de ensino, o modelo com tendência integral apresentou um nível de satisfação individual voltado à máxima satisfação dos educandos. O modelo classificado como entre integral e tradicional, apesar de apresentar um nível voltado para a satisfação, indicou um expressivo percentual de alunos indefinidos ou contraditórios em relação à sua satisfação, e o modelo com tendência tradicional também apresentou um nível indicando satisfação dos alunos, porém indicou elevados percentuais de alunos indefinidos, além de um percentual de alunos insatisfeitos com as aulas de Educação Física.

- Em relação ao índice de satisfação grupal dos estudantes, o modelo com tendência integral apresentou um índice de satisfação dos alunos mais próximo do limite de máxima satisfação com as aulas de Educação Física do que os estudantes dos outros dois modelos de ensino, tornando-se, assim, o modelo com tendência integral o mais indicado no ensino dos jogos esportivos, para professores que almejem uma maior satisfação e motivação de seus alunos, mantendo-os interessados em participar do processo ensino-aprendizagem desta disciplina.

- Em relação aos motivos que satisfazem os alunos nas aulas de Educação Física, relacionados à predominância dos modelos de ensino, a principal motivação dos estudantes advém de fatores intrínsecos às aulas, sendo a prática dos jogos esportivos a maior causa motivacional dos mesmos.

- O modelo com tendência integral apresenta como principal fator de insatisfação dos alunos, motivos intrínsecos às aulas de Educação Física, estando estes relacionados às atitudes dos colegas durante o desenvolvimento das atividades. O modelo com tendência tradicional também apresenta como fator de desmotivação um motivo intrínseco às aulas, sendo este a prática de jogos esportivos; já o modelo entre integral e tradicional apresenta como principal fator de insatisfação um motivo extrínseco às aulas, sendo esta a estrutura da escola.

A pesquisa Estudo comparativo da motivação intrínseca em escolares praticantes e não praticantes de dança de Rosemary Pezzetti Tresca e Dante de Rose Jr.²⁸ direciona a

²⁸ Rosemary Pezzetti Tresca é professora da Unv. Camilo Castelo Branco – São Paulo – Brasil e Dante de Rose Jr professor do Departamento de Esporte da EEFUEUSP – São Paulo – Brasil. Tresca, R. P.; De Rose Junior, D. Estudo comparativo da motivação intrínseca em escolares praticantes e não praticantes de dança.

motivação como um fator psicológico que está relacionado à atividade física, seja no aspecto da aprendizagem ou do desempenho.

As teorias motivacionais oferecem bons subsídios para analisar alguns aspectos psicológicos inerentes a um trabalho de dança escolar. Este trabalho teve por objetivo investigar, através de comparação entre grupos, se há predominância motivacional intrínseca quando se inclui a dança em aulas de Educação Física Escolar, verificando-se quantitativamente se existem diferenças significantes entre os níveis de motivação intrínseca e extrínseca, e qualitativamente analisando-se as razões apontadas pelos alunos em gostar ou não de suas aulas.

Para isto, foi utilizado como instrumento um questionário referente a identificação de motivação intrínseca e extrínseca em aulas de Educação Física. Os resultados mostraram que na análise quantitativa não houve diferenças significantes entre os níveis de motivação intrínseca e extrínseca dos alunos praticantes e não praticantes de dança. Na análise qualitativa, os alunos praticantes de dança apresentaram tendências de estados de ânimo mais positivos, maior presença do componente lúdico, sociabilidade e auto-afirmação.

O objetivo principal da pesquisa foi investigar se havia predominância de tendência motivacional intrínseca quando se incluía a dança em aulas de Educação Física de 1º grau, através de abordagens quantitativas e qualitativas. Como objetivos secundários, pretendeu-se também verificar se existiam diferenças entre os níveis de motivação intrínseca e extrínseca de cada grupo de estudo, e extrinsecamente entre os mesmos, buscando-se concomitantemente entender as razões apontadas pelos praticantes em gostar ou não de suas aulas.

Participaram do estudo um total de 133 alunas de 5ª e 6ª séries de uma escola municipal da cidade de São Paulo, com idade entre 10 e 15 anos, subdivididas em dois grupos. O primeiro grupo [GD] constituiu-se por uma classe de 5ª série e outra de 6ª série (n = 71) com idade média de 12 anos e 3 meses. Este grupo foi submetido a um período de experimentação de dois meses, onde das três h/aulas semanais de Educação Física, uma se apresentou dedicada a realização de dança [Método Laban] e as outras duas dedicadas ao handebol e ginástica. [As aulas de ginástica do GD e GC não foram ministradas com acompanhamento musical]. O segundo grupo [GC] também se constituiu por uma classe de 5ª série e outra de 6ª série [n = 62] com idade média de 12 anos e 9 meses. Este grupo vivenciou

em suas três aulas semanais apenas as atividades previstas no planejamento: handebol e ginástica.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi elaborado por Kobal (1996), e tratava-se de um questionário referente a identificação de motivos intrínsecos e extrínsecos em aulas de Educação Física, constituído de três questões com 32 afirmações no total, sendo 16 referentes a motivação intrínseca e 16 a extrínseca. Cada afirmação foi respondida através de uma escala tipo LIKERT de alternativas. O questionário apresentou duas questões fechadas, sendo que uma delas com oportunidade para justificativa.

Para verificarem a existência de diferenças significantes entre os níveis médios motivacionais de GD e GC, utilizou-se o teste “U” de Mann-Whitney [não paramétrico]. Para fins de complementação do trabalho e possibilidades mais amplas de reflexão, aplicou-se o mesmo teste para comparar os níveis de motivação extrínseca do grupo dança e grupo controle; os níveis de motivação intrínseca e extrínseca no grupo dança; os níveis de motivação intrínseca e extrínseca no grupo controle.

Na análise dos resultados deste estudo nas abordagens quantitativa e qualitativa, concluiu-se que os dois grupos estão significantemente mais intrínsecos do que extrinsecamente motivados para suas aulas de Educação Física.

Na análise qualitativa, o GD, em comparação ao GC, apresentou justificativas que permitiram constatar evidências de aspectos mais auto-realizadores, como estados de ânimo mais positivos, socialização, maior presença do componente lúdico, auto-afirmação, perspicácia e crítica. Estes dados são indicadores de maiores oportunidades para manter estados motivacionais internos.

A ampla maioria dos alunos aprecia suas aulas, julgando-as ótimas ou boas. As razões fundamentais apresentadas pelo GD foram a figura do professor e seu modo de ensinar, a possibilidade de aprender e praticar esportes e atividades diferentes, considerar as aulas uma prática saudável e divertida, o prazer de se movimentar e fazer novas amizades. O GC justificou-se principalmente por acreditar ser uma prática saudável, gostar de aprender atividades novas, exercitar-se e aprender diferentes esportes.

O enfoque intrínseco foi considerado como principal agente motivador; verificou-se que os escolares participantes deste estudo têm em suas razões internas sua principal fonte motivacional, o que é muito propício.

Considerando-se os resultados deste estudo, sugeriu-se que os profissionais da área de Educação Física Escolar tenham como parte importante em suas diretrizes ações

preventivas e aplicativas que possibilitem a diversificação das atividades e conteúdos, o favorecimento da própria percepção de realização e afirmação, e o cuidado com utilização de recursos externos, para que a manutenção e prevalência das razões internas permitam a expressão e estruturação da personalidade, direcionadas ao prazer e autonomia.

De acordo com Amabile e colaboradores (1994) na pesquisa Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca: um estudo exploratório para examinar as possíveis diferenças entre os vários componentes dessas duas orientações motivacionais é um objetivo importante para o desenvolvimento de pesquisas. Assim, métodos e técnicas de avaliação das orientações motivacionais dos indivíduos foram elaborados como, por exemplo, escalas de auto-relato tipo Likert com itens relativos às duas tendências motivacionais intrínseca e extrínseca, ou mediante observações e registros de comportamentos dos estudantes nas diferentes tarefas e situações.

Em particular, para avaliar a motivação intrínseca em relação à aprendizagem escolar, as pesquisas têm utilizado como critérios a curiosidade para aprender, a persistência dos alunos nas tarefas, mesmo diante de dificuldades, o tempo despendido no desenvolvimento da atividade, a ausência de qualquer tipo de recompensa ou incentivo para iniciar ou completar a tarefa, o sentimento de eficácia em relação às ações exigidas para o desempenho, o desejo de selecionar aquela atividade particular e, finalmente, a combinação de todas as variáveis apontadas (Deci & Ryan, 1996; 2000; Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981; Dev, 1997; Reeve & Sickenius, 1994; Reeve & YiCai, 1999; Ryan & Deci, 1985).

Amabile (1987, apud Amabile e colaboradores, 1994) propôs uma escala de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca, Work Preference Inventory [WPI], dirigida a indivíduos adultos em situações escolares e de trabalho. Quinze entre os trinta itens desse instrumento destinaram-se à avaliação da motivação intrínseca [MI] pela busca de desafio, preferência por tarefas complexas, curiosidade, interesse por novidades, compreensão, ampliação de habilidades e a satisfação com a aprendizagem. Os restantes 15 itens dirigiram-se à avaliação da motivação extrínseca [ME] e trouxeram questões sobre preocupações com recompensas externas, reconhecimento, demonstração de capacidade, opção por tarefas simples e preferência por direcionamentos externos.

Em um estudo de validação desse instrumento, aplicado a uma amostra de 1.308 estudantes e 1.055 profissionais de diversas áreas, Amabile e colaboradores (1994) realizaram análise fatorial confirmatória, teste de estabilidade temporal e de consistência interna das

questões, descobrindo propriedades psicométricas do instrumento. Além disso, empregaram análise fatorial exploratória com o objetivo de identificar os agrupamentos mais significativos de itens, denominados pelos autores de fatores primários, ou seja, a motivação intrínseca e extrínseca e descobrir agrupamentos mais diferenciados dos itens componentes de cada fator primário com o propósito de encontrar componentes conceitualmente significativos para cada fator principal.

Os resultados indicaram a existência de dois fatores aglutinadores principais, distintos, porém mutuamente não excludentes e que corresponderiam à distinção teórica da motivação intrínseca e extrínseca. Apontaram também dois itens componentes da motivação intrínseca, denominados desafio e satisfação e dois componentes para os itens da subescala de motivação extrínseca: comando externo e compensação.

No presente estudo, procuraram-se levantar as propriedades psicométricas do WPI, traduzido para o português, em relação aos dois fatores principais, motivação intrínseca e motivação extrínseca e, adicionalmente, em relação aos fatores secundários, componentes de cada subescala de avaliação. Utilizando-se análise fatorial exploratória, por meio da extração dos componentes principais buscou-se, então, identificar os fatores subjacentes aos 30 itens do instrumento original, assim como os fatores subjacentes aos itens de cada subescala de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca, respectivamente.

Participaram deste estudo 246 alunos de licenciatura de uma mesma instituição, sendo 162 [65,85%] mulheres e 84 [34,14%] homens. Com as informações obtidas sobre a idade formaram-se três faixas etárias, tendo a faixa 1 agrupado os alunos até 20 anos [n=92, 37,4%]; a faixa 2, de 21 a 30 anos [n=122, 49,6%]; e a faixa 3, de 31 anos ou mais [n=32, 13%]. Uma condição para compor a amostra era que o aluno tivesse cursado ou estivesse cursando a disciplina Psicologia da Educação, situação de envolvimento acadêmico sugerida como contexto motivacional comum a todos os participantes.

O estudo objetivou descobrir as propriedades psicométricas de uma escala de avaliação de motivação intrínseca e extrínseca, elaborado por Amabile e colaboradores (1994), mediante os dados obtidos junto a uma amostra de universitários. Em primeiro lugar, com base nos resultados, foi possível identificar a existência de dois fatores que correspondem aos constructos teóricos de motivação extrínseca [fator 1] e motivação intrínseca [fator 2].

No seu estudo de validação do instrumento os autores concluíram, com base nos resultados de análise fatorial confirmatória, que os dados poderiam ser melhor explicados por

uma estrutura composta por mais do que dois fatores. No presente estudo, como na pesquisa original, descobriu-se que, primariamente, as duas subescalas do instrumento medem, de forma válida, dois tipos de orientação motivacional, pelo menos no que diz respeito aos elementos selecionados pelos autores como sendo alguns de seus representantes. Em seguida, em relação à motivação extrínseca, foram identificados dois fatores conceitualmente correspondentes à preocupação com o reconhecimento externo e com a compensação pela realização da atividade. Para motivação intrínseca, os dois fatores encontrados agruparam itens que indicam preferência por tarefas promotoras de satisfação, assim como por atividades desafiadoras. O conteúdo dos itens que permaneceram em cada subescala, após análise fatorial, merece atenção.

Como propõe a Teoria da Autodeterminação (Deci e Ryan, 2000), a compreensão dos efeitos da motivação extrínseca em relação ao desempenho não pode ser restrita à dicotomia intrínseca versus extrínseca, destinando-se à primeira características de autodeterminação e à última de instrumentalidade. Para os autores, existe uma tendência humana para internalizar valores e regulações comportamentais ao 'self', permitindo ao indivíduo agir de modo mais integrado com o seu ambiente. A idéia de um 'continuum' de desenvolvimento baseado na regulação externa permite antever um comportamento auto-regulado e uma integração da regulação aos valores pessoais resultando, nesse caso, em um envolvimento semelhante ao observado em situações nas quais a motivação intrínseca é predominante.

No instrumento de Amabile e colaboradores (1994) os itens que compõem a avaliação da motivação extrínseca correspondem ao ponto inicial do 'continuum' de desenvolvimento da regulação externa. Neles observa-se que as atividades são apresentadas como Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca: um estudo exploratório do meio de obter reconhecimento externo ou algum tipo de compensação. As formas mais evoluídas de regulação como, por exemplo, a introjeção, identificação e integração da regulação externa, não estão contempladas, tornando a avaliação desse padrão motivacional muito restrita.

Alguns pesquisadores como, por exemplo, Vallerand, Pelletier, Balis, Brière, Senécal & Vallières (1993); Deci & Ryan (1996); Vallerand & Pelletier (1992), propuseram medidas para avaliar a motivação extrínseca procurando, sobretudo, capturar o 'continuum' de desenvolvimento da regulação externa. Esse esforço de investigação tem como objetivo fortalecer o constructo, com base em dados empíricos, e descobrir condições nos contextos

sociais que favorecem as formas mais auto-reguladas de motivação. Assim, mesmo descobrindo que os itens da escala aqui analisados medem de forma válida alguns tipos de motivação extrínseca, faz-se necessário ampliá-la para fazer jus às descobertas mais recentes que contemplam componentes específicos dessa orientação motivacional.

Com base na Teoria da Autodeterminação (Deci e Ryan, 1985; 2000), a percepção de competência e de autonomia é o principal determinante da motivação intrínseca tendo, como um pano de fundo, a percepção de se sentir vinculado a outras pessoas. Alguns críticos dessa abordagem têm apontado para a inexistência de trabalhos que relacionem tais necessidades com a motivação intrínseca (Carton, 1996; Eisenberger, Pierce & Cameron, 1999, entre outros). Na realidade, existem propostas recentes de avaliação (Deci e Ryan, 1996; Reeve & Sickenius, 1994; Noom, Maja & Meeus, 2001; Reeve & Deci, 1996; Sheldon, Elliot, Kim & Kasser, 2001; Williams, Saizow, Ross & Deci, 1997), sendo algumas específicas para determinada necessidade, e outras objetivando contemplar as três.

Nesses trabalhos, a motivação intrínseca [medida por auto-relato ou por observações comportamentais] é uma variável comparada com os resultados de avaliação das necessidades sendo, freqüentemente, descobertas relações significativas entre eles. Por outro lado, nas escalas utilizadas para medir a ocorrência de motivação intrínseca e extrínseca, como as elaboradas por Gottfried (1985), Harter (1981) e Mitchell (1992), observam-se poucos itens que procuram avaliar as variáveis motivacionais mediante a preferência por atividades que supram uma ou as três necessidades propostas teoricamente.

No caso do instrumento de Amabile e colaboradores (1994), a necessidade de se sentir competente poderia ser representada pelos itens do questionário que se agruparam em torno do fator 1 dentro da subescala de motivação intrínseca.

Denominado aqui de preferência por desafio, os itens que o compõem apontam para o desafio, melhoria de conhecimentos e de habilidades. Os demais itens que permaneceram na mesma subescala e que se aglutinaram em torno do fator 2, chamados de satisfação, são relativos aos componentes afetivos da motivação intrínseca, como satisfação e absorção pela própria atividade. É importante ressaltar que os itens do instrumento original, cujo conteúdo indicava uma preferência por tarefas promotoras de autonomia, não obtiveram na presente análise carga fatorial suficiente, sendo então excluídos. Novas pesquisas precisam retomar essa questão, dada a sua relevância teórica. A terceira necessidade proposta, sentir-se vinculado, não havia sido representada na elaboração da escala original. Semelhante à

avaliação da motivação extrínseca, o trabalho de elaboração de itens relativos à motivação intrínseca precisa, pois, continuar com vistas a abranger todos os seus componentes.

Este cuidado parece relevante porque a motivação intrínseca e extrínseca não resulta de treino ou de instrução, mas o contexto social imediato [a sala de aula no caso da motivação para a aprendizagem escolar] torna-se fonte de influência para o nível de envolvimento dos estudantes.

Finalmente, a presente pesquisa demonstrou a validade da escala para avaliar a motivação intrínseca e extrínseca em relação a alguns de seus componentes.

Pesquisas que objetivem trabalhar com este instrumento poderiam cogitar na elaboração de novos itens para compor as duas subescalas, contemplando de modo mais abrangente o constructo teórico. Um aspecto que carece de mais estudos é a criação de itens que representem as diferentes necessidades psicológicas consideradas na teoria. Além disso, é desejável ampliar e diversificar mais a amostra de estudantes pois, neste estudo, ela limitou-se a alunos de licenciatura de uma única universidade, caracterizando o trabalho como uma exploração preliminar das propriedades psicométricas do instrumento.

A pesquisa As orientações motivacionais e as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos do ensino fundamental de Edna Rosa Correia Neves²⁹ (2002) investigou as orientações motivacionais e as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de Campinas com 160 sujeitos de 2^a, 4^a, 6^a e 8^a séries, de ambos os sexos e provenientes de famílias de nível socioeconômico desfavorecido. Para a coleta de dados utilizou-se uma entrevista estruturada composta de 12 pranchas com histórias relacionadas à motivação intrínseca e extrínseca e 18 questões abertas sobre crenças de inteligência, esforço e sorte.

A orientação motivacional intrínseca esteve, significativamente, mais presente na amostra que a extrínseca, sobretudo entre os alunos das séries e idades mais avançadas. Com relação às crenças, a inteligência foi concebida como sabedoria, o esforço foi definido em termos de vontade e comportamentos relativos ao estudar e a sorte foi associada com achar ou ganhar algo inesperadamente.

Surgiram diferenças significativas nas orientações motivacionais e nas crenças em relação a idade e a série escolar. Os resultados apontam à necessidade dos educadores incentivarem os alunos, principalmente nas séries iniciais, a valorizarem o estudo e o esforço,

²⁹ Neves, Edna Rosa Correia. As orientações motivacionais e as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos do ensino fundamental / Edna Rosa Correia Neves. Campinas, SP; [s.n.], 2002. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Orientador: Evelyn Boruchovitch.

tendo-se em vista a importância da motivação adequada e do prazer em aprender desde o início da escolarização.

A amostra foi composta de 160 alunos, com idade entre 6 e 16 anos, de ambos os sexos, de uma escola da rede pública estadual do ensino fundamental de Campinas, que cursavam a 2^a, 4^a, 6^a e 8^a séries, de nível socioeconômico desfavorecido e selecionados aleatoriamente.

Os dados sobre as orientações motivacionais e as crenças dos alunos foram coletados por meio de uma entrevista estruturada e com questões abertas. A entrevista foi dividida nas seguintes partes: dados demográficos da amostra, pranchas para avaliação das orientações motivacionais de alunos do Ensino Fundamental [12 pranchas com histórias, sendo, 5 relacionadas à motivação intrínseca; 5 relacionadas à motivação extrínseca; 1 relacionada com motivação intrínseca e progressão continuada e 1 relacionada com motivação extrínseca e progressão continuada].

Questões sobre crenças de inteligência, esforço e sorte [6 questões sobre inteligência; 6 sobre esforço e 6 sobre sorte]. As questões formuladas sobre crenças de inteligência, esforço e sorte foram adaptadas de Neri e Pelloni (1996) e Boruchovitch (1995). As pranchas foram desenvolvidas e organizadas por Neves e Boruchovitch (2001) à partir da literatura da área, tendo-se como base as características da motivação intrínseca e extrínseca (Mandlink & Harackiewicz, 1984; Sansone, 1986; Csikszentmihalyi & Nakamura, 1989; Harackiewicz & Elliot, 1993; Amabile, Hill, Hennessey & Tighe, 1994; Fortier, Vallerand & Guay, 1995; Harter, 1981; Dalenberg, Biennan & Furman, 1984).

Os resultados da pesquisa demonstraram que estudantes brasileiros do ensino fundamental, provenientes de uma escola pública de Campinas-SP privilegiam mais a motivação intrínseca que a extrínseca. Esses resultados aproximam-se aos encontrados na investigação de Gottfried (1990) que verificou uma estabilidade na motivação intrínseca dos alunos ao longo dos anos e na de Martini (1999) que encontrou em alunos brasileiros do ensino fundamental orientação motivacional predominantemente intrínseca.

Os resultados acima indicam que a maioria dos alunos deveria apresentar um desempenho mais efetivo na escola já que são intrinsecamente motivados. No entanto, diversos estudos têm verificado que o interesse e prazer em aprender demonstrados pelas crianças parecem diminuir consideravelmente à medida que crescem e avançam nos anos escolares (Caldas & Hübner, 2001). Será que o problema não está no próprio sistema quando não proporciona situações favoráveis para que os alunos gostem de estudar?

Em síntese, a maioria dos sujeitos deste estudo apresentou uma característica positiva para a aprendizagem, demonstrando, de modo geral, uma orientação motivacional intrínseca. No entanto, o fato de serem identificados como desmotivados em sala de aula possivelmente esteja relacionado ao próprio sistema escolar que não proporciona uma situação de aprendizagem planejada, levando-se em consideração os elementos promotores da motivação intrínseca, como: apresentar constantemente desafios, promover curiosidade, diversificar planejamentos de atividades (Guimarães, 2001), além de jogos educativos e de regras, dinâmicas de grupo, entre outras situações motivadoras e necessárias.

Se o aluno estiver devidamente motivado a aprender, poderá realizar muito mais do que se pode esperar com base em sua capacidade. Por outro lado, sem motivação, o seu rendimento poderá ser abaixo do seu potencial. As implicações educacionais destes resultados são extremamente positivas, já que os alunos se apresentaram motivados desde o início da escolaridade. Desse modo, os educadores têm como função garantir que esta motivação se mantenha, além de assegurar que os aspectos referentes à motivação intrínseca sejam trabalhados através da elaboração de situações, dinâmicas e aulas que sejam estimulantes e apresentem maior probabilidade de prender a atenção e o interesse do aluno (Martini, 1999). Embora as mudanças na educação pressuponham ações muito mais amplas, é preciso criar meios para que o interesse intrínseco dos alunos não seja abafado gradualmente, especificamente com relação ao valor da tarefa, ao desafio, à curiosidade e à autonomia (Harter, 1981).

Esse estudo teve como objetivo investigar as orientações motivacionais e as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos de 2^a, 4^a, 6^a e 8^a séries, com idades diversas. Procurou, ainda, avaliar a existência de relações entre a idade, a série, o rendimento escolar, a repetência e o gênero, tanto nas orientações motivacionais quanto nas crenças. Podem-se notar diferenças de desenvolvimento dos indivíduos em praticamente todas as questões relacionadas com as orientações motivacionais. Os alunos revelaram um aumento nas orientações motivacionais intrínsecas de acordo com o avanço da idade e da escolaridade. Constataram-se, também, a partir da análise de dados, algumas relações significativas entre orientações motivacionais e rendimento escolar. No entanto, não houve relações significativas entre as orientações motivacionais, as crenças e a repetência e o gênero.

Nessa investigação não foram realizadas associações entre as orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas e as crenças de inteligência, esforço e sorte dos participantes. É fundamental que futuros estudos sejam conduzidos com o objetivo de

verificar relações entre as orientações motivacionais e as crenças de alunos do ensino fundamental, e também denotem uma maior atenção à análise mais sistemática do impacto dos fatores do desenvolvimento humano na motivação da criança.

A motivação para aprender é um tema muito complexo, demandando, assim, inúmeras investigações. De modo geral, alguns questionamentos devem ser levantados para que futuras pesquisas possam ser realizadas, propiciando, também, aos professores e educadores, conhecimentos baseados em dados cientificamente comprovados. Assim, surgem, a partir desta investigação, questões como: O sistema escolar conhece o caráter adaptador das orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas, ou há uma valorização maior das recompensas extrínsecas? O ambiente escolar realiza atividades que promovem a motivação do aluno para aprender? De que maneira variáveis como inteligência e esforço são utilizadas, incentivadas e trabalhadas dentro da sala de aula?

Finalmente, é essencial que futuros estudos possam se concentrar não apenas na investigação da motivação do aluno, mas que, também, se atenham às orientações motivacionais e às crenças sobre inteligência e esforço do professor e do aluno na sala de aula.

2.5 Pesquisas relacionadas à Motivação Intrínseca e Extrínseca no mundo

Harter (1981) relata a construção de um instrumento para avaliar a Motivação Intrínseca e Extrínseca em crianças. Foram selecionados 3000 alunos do ensino fundamental para participar das várias fases da construção do instrumento. Procurou-se verificar se a motivação da criança em sala de aula é determinada pelos interesses intrínsecos como a curiosidade e o desafio, ou por interesses extrínsecos como as notas e aprovação dos professores. Foram definidas para o estudo cinco dimensões para caracterizar a Orientação Motivacional Intrínseca e a Orientação Motivacional Extrínseca: o motivo para a aprendizagem é a curiosidade ou o desejo em agradar o professor; o interesse para estudar é para a própria satisfação ou para agradar o professor e obter boas avaliações; existe uma preferência maior por assuntos desafiadores ou por assuntos fáceis; existe uma preferência por trabalhar de forma independente ou depender de ajuda externa; usa critério interno para determinar o sucesso/fracasso ou usa critério externo como notas e retorno do professor.

Foram encontrados dois agrupamentos distintos. Os dados revelaram que as crianças podem ser intrínsecas em um determinado agrupamento e extrínsecas no outro. As crianças

mais novas são fortemente intrínsecas no primeiro agrupamento e relativamente extrínsecas no segundo. Já com as crianças mais velhas aconteceu o oposto, uma pontuação extrínseca alta no primeiro agrupamento sugere que elas estejam fazendo a tarefa para satisfazer as expectativas do professor e adquirir notas altas. Além disso, uma pontuação intrínseca alta no segundo agrupamento mostra que elas possuem condições de fazer seus próprios julgamentos para determinar se tiveram ou não êxito em atividades escolares. Observou-se com o estudo que conforme avançam na escolaridade e com o aumento da idade os alunos tomam-se mais capazes de fazer seus próprios julgamentos com relação ao seu próprio desempenho escolar.

Para Harter (1981), o sistema escolar pode estar abafando o interesse intrínseco das crianças gradualmente, especificamente com relação ao desafio, curiosidade e independência. As crianças também podem estar se adaptando às demandas da cultura escolar que reforça uma orientação extrínseca, justificando o porque das orientações motivacionais das crianças se apresentarem menos intrínsecas com o avanço da idade, como ocorreu na presente pesquisa.

Gottfried (1985) realizou um estudo com 666 crianças americanas de 4^a a 8^a série do ensino fundamental, para analisar as relações entre motivação intrínseca, desempenho, ansiedade, percepção de competência acadêmica e a percepção dos professores sobre a motivação intrínseca de seus alunos. Verificou-se que crianças com alta taxa de motivação intrínseca apresentam um desempenho escolar alto, percepção de competência mais favorável, baixa ansiedade acadêmica e baixa motivação extrínseca, sendo classificadas por seus professores como tendo uma alta motivação intrínseca.

Em outra pesquisa, Gottfried (1990) desenvolveu um estudo longitudinal com a intenção de investigar a motivação intrínseca de crianças de 7, 8 e 9 anos em diferentes conteúdos escolares, relacionando a estabilidade, inteligência, ansiedade, desempenho e percepção de competência. Além disso, foram realizadas comparações entre as orientações motivacionais dos alunos e a classificação feita sobre as mesmas pelos professores. Observou-se que a motivação intrínseca é específica para cada área de conhecimento, confirmando os resultados obtidos anteriormente pelo autor.

Os dados revelaram mudanças no nível de motivação dos alunos, na passagem de uma série para outra. Foi verificado, também, que a motivação intrínseca das crianças de 7 e 8 anos se mantém consistente com a motivação das crianças de 9 anos. Diferente do estudo de Harter (1981) que mostra um declínio na motivação e no envolvimento do aluno com o passar dos anos, Gottfried (1990) verificou que as crianças com alta motivação aos 7 e 8 anos,

tendem a ter alta motivação aos 9 anos. Do mesmo modo, alunos com bom desempenho aos 7 e 8 anos têm alta motivação aos 9 anos. O estudo revelou que as crianças com motivação intrínseca alta tendem a ter bom desempenho acadêmico, bom nível intelectual, percepção de competência adequada, baixa ansiedade, além de serem percebidas pelos professores como altamente motivadas.

Wigfield e Guthrie (1997) desenvolveram uma pesquisa com 105 crianças de 4^a e 6^a séries do ensino fundamental, com o objetivo de verificar a motivação destes alunos em leitura. Os resultados revelaram que a motivação intrínseca, muito mais que a motivação extrínseca, contribui na quantidade e amplitude de leitura destes alunos. Este estudo verificou também que as meninas são mais motivadas à leitura que os meninos, e que crianças mais velhas mostram-se menos motivadas que as mais novas. Estes achados revelaram um declínio na motivação do aluno com o avanço na escolaridade, sendo consistentes com os estudos de Harter (1981a).

De acordo com os estudos revistos por Martini (1999), as orientações motivacionais, o desempenho acadêmico e as diferenças entre sexo e idade dos alunos têm sido objeto de estudo nos últimos anos. Segundo a autora, existe consenso entre educadores de que alunos intrinsecamente motivados apresentam um desempenho melhor na escola, sentem-se mais competentes, têm menos ansiedade e se envolvem mais no processo de aprendizagem (Gottfried, 1985, 1990; Dev, 1998).

Como aponta Stúpek (1988), a motivação intrínseca traz mais vantagens para o processo de aprendizagem que a extrínseca. A motivação extrínseca requer reforços externos e nem sempre o reforço está disponível. Além disso, a possibilidade de não ocorrer aprendizagem é maior com a falta do reforço ou com sua retirada.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

3 1 Problemática

A Psicologia introduziu na sua pesquisa a natureza da motivação desde o século passado. Como vimos no nosso referencial teórico hoje classificam-se as motivações de acordo com o seu “locus” de control.

Todo o comportamento humano está envolvido de alguma forma em uma motivação. Tendo em vista, a essência de padrões motivacionais adequados ou inadequados, que envolvem seriamente a aprendizagem dos alunos, sobretudo as motivações intrínsecas e extrínsecas nasce a nossa pergunta de partida: Qual seria a orientação motivacional predominante nos alunos do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio?

3.2 Objetivo Geral

Analisar as orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas dos alunos de um colégio de Campina Grande/PB/Brasil e verificar se são predominantemente intrínsecas ou extrínsecas.

3.3 Objetivos Específicos

- Obter informações sócio-demográficas dos alunos da 9º série do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio.
- Identificar as motivações de um grupo de alunos de um Colégio e verificar se são intrínsecas e extrínsecas.
- Verificar se existem relações entre a idade, a série e o gênero e o tipo de motivações dos participantes.

3.4 Caracterização da escola

O Colégio Panorama com sede na rua Almirante Barroso, 2216, bairro Cruzeiro, na cidade de Campina Grande - PB - Brasil nasceu do sonho da diretora e fundadora Maria de Lourdes Araújo Saraiva. Fundado em 08/12/1983, autorizado e reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação da Paraíba através do decreto-lei 420/84.

A instituição é uma entidade privada, que oferece seus serviços em educação no ensino infantil, ensino fundamental, ensino médio e cursos pré-vestibulares, funcionando nos três turnos, com um total de 1.713 alunos atualmente.



Figura III.1: Colégio Panorama - Campina Grande-PB

FONTE: Acervo Institucional (2008)

3.4.1 Estrutura física e recursos humanos

A Instituição apresenta uma estrutura física ampla e confortável, onde podemos identificar a **parte administrativa** [2 recepções, 2 banheiros, 2 secretarias, 1 secretaria, 1 sala de administração, 1 sala de marketing, 1 sala de tecnografia, 1 biblioteca, 1 laboratório de informática, 1 laboratório químico, 1 cozinha, 2 salas de gestão, 1 sala de psicologia e 1 almoxarifado], **ginásio poliesportivo** [2 piscinas, 1 quadra esportiva, 1 campo de futebol de grama, 1 praça de alimentação, 1 cantina, 2 playgorunds, 2 salas de dança, 2 salas de lutas marciais e 1 sala de coordenação], a **parte pedagógica** que atende a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e pré-vestibular [27 salas de aulas, 12 banheiros, 4 salas de professores, 5 salas de coordenação e 4 cantinas].

Conta atualmente com 56 professores, 1 gestor, 1 contador, 1 tecnógrafo, 1 bibliotecário, 2 administradores, 1 tesoureiro, 2 secretárias, 2 recepcionistas, 2 psicólogos, 6 coordenadores, 4 supervisores, 5 porteiros, 1 auxiliar de serviços gerais e 2 vigias.

3.4.2 Localização

Localiza-se no bairro do Cruzeiro, considerado como classe média baixa, com suas principais atividades econômicas voltadas para comércio [supermercados, padarias, madeireiras, armazéns de construção], empresas de ônibus, construtoras, academias de ginásticas e colégios.

3.5 Tipo de Pesquisa

Trata-se de um estudo de natureza descritiva e conforme já mencionado, tem os objetivos a seguir.

3.6 Universo e Sujeitos

O Universo contempla as escolas privadas de ensino fundamental e do ensino médio da cidade de Campina Grande PB – Brasil.

A pesquisa foi realizada especificamente com alunos do Colégio Panorama, por tratar-se de uma instituição fundada num bairro economicamente de nível não relevante, que teve ao longo dos anos uma expansão socioeconômica, crescendo em sua estrutura como um todo, e atraindo alunos de classes sociais elevadas de bairros nobres da cidade.

O grupo foi integrado por 124 alunos, com idade entre 13 e 19 anos, de ambos os sexos, que cursavam o 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio dessa escola.

É importante ressaltar que se escolheu trabalhar com alunos das séries do 9º ano fundamental [segundo ciclo] e 3º ano médio, pelo fato de representarem as séries finais de cada segmento de ensino [fundamental e médio].

3.7 Instrumentos de coleta das informações

Foram utilizados dois instrumentos: um questionário para coleta de dados demográficos e educativos dos alunos e seus pais [Questionário - Anexo I] e 4 pranchas com histórias de motivação sendo 2 relacionadas à motivação intrínseca e 2 relacionadas à motivação extrínseca para determinar o tipo de motivação dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º médio [4 pranchas com histórias de motivação - Anexo II].

As pranchas de motivação foram desenvolvidas e organizadas pela pedagoga brasileira Edna Rosa Correia Neves (2002), para serem utilizadas na sua dissertação de mestrado, que foi orientada por Evely Boruchovitch, professora doutora da Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – SP – Brasil. As pranchas buscam apontar para as orientações motivacionais e as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos do ensino fundamental. Neves e Boruchovitch fundamentaram a sua pesquisa nos estudos da motivação intrínseca e extrínseca [Mandelink & Harackiewicz, 1984; Sansone, 1986; Csikszentmihalyi & Nakamura, 1989; Harackiewicz & Elliot, 1993; Amabile, Hill Hennessey & Tighe, 1994; Fortier, Vallerand & Guay, 1995; Harter, 1981; Dalenberg, Biennan & Furman, 1984]. De entre as 12 [doze] pranchas desenvolvidas e validadas pelas autoras (Neves e Boruchovitch, 2001), nós escolhemos 4 [quatro] para esta pesquisa [Anexo II].

As principais características abordadas para a organização das pranchas são:

Motivação Intrínseca - Quando a realização de alguma tarefa estiver baseada na satisfação, no interesse, no desafio, na curiosidade e na novidade.

Motivação Extrínseca - Quando o objetivo da realização de alguma tarefa estiver centrado na obtenção de recompensas externas, materiais ou sociais, visando reconhecimento, demonstração de competência ou habilidades em relação a outras pessoas. Pode também ser caracterizada como baixa persistência e baixo envolvimento da atividade por parte do sujeito.

As pranchas 1 e 3, [correspondentes as pranchas 1 e 9 de Neves e Boruchovitch (2002)] tiveram histórias relacionadas com a motivação extrínseca, e as pranchas 2 e 4 [correspondem as pranchas 6 e 3 de Neves e Boruchovitch (2002)] com a motivação intrínseca.

Na Tabela III.1 constam, segundo Neves e Boruchovitch (2002), as referências das principais características para cada prancha individualmente encontrada para a organização das mesmas.

Tabela III.1: Características da Motivação Intrínseca e Extrínseca Relativas aos Conteúdos das Histórias das Pranchas

PRANCHAS	ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL	ENFOQUE PRINCIPAL DA HISTÓRIA
PRANCHAS 1	Extrínseca	Reconhecimento das ações por outras pessoas
PRANCHAS 2	Extrínseca	Baixo envolvimento da atividade por parte do sujeito
PRANCHAS 3	Intrínseca	Interesse/satisfação
PRANCHAS 4	Intrínseca	Desafios
PRANCHAS 5	Intrínseca	Curiosidade
PRANCHAS 6	Intrínseca	Novidade
PRANCHAS 7	Intrínseca	História relacionada à progressão continuada
PRANCHAS 8	Extrínseca	História relacionada à progressão continuada
PRANCHAS 9	Extrínseca	Realização de uma atividade em troca de algum resultado
PRANCHAS 10	Extrínseca	Realização de uma atividade em troca de algum resultado
PRANCHAS 11	Extrínseca	Baixa persistência
PRANCHAS 12	Intrínseca	Interesse / Satisfação

FONTE: Neves e Boruchovitch (2002, p. 59).

3.8 Procedimentos de coleta das informações

Inicialmente, foi feito contato com a gestora e proprietária da escola, pedindo autorização, para se obter informações sobre sua instituição e convidá-la a participar do estudo.

A gestora demonstrou interesse e disponibilidade em colaborar com a pesquisa. Em contato com a diretoria da escola foram apresentados os objetivos da pesquisa. A diretora foi informada do caráter confidencial da investigação e assegurada de que a coleta de dados iria transcorrer de acordo com os horários de maior conveniência da escola, de modo a interferir o mínimo possível na rotina dos alunos.

Antes de se começar a coleta de informações, os instrumentos a serem utilizados no estudo foram administrados em 124 alunos [9º ano e 3º médio] de ambos os sexos e de idade entre 13 e 19 anos. O estudo piloto foi realizado durante uma semana no mês de setembro de 2009. Esses alunos não fizeram parte da pesquisa, pois este procedimento funcionou como um pré-teste dos instrumentos e dos procedimentos de coleta de dados, tendo-se em vista o refinamento dos mesmos.

Pela oportunidade dos resultados obtidos no estudo piloto, definiu-se a estrutura e organização para preenchimento do questionário para recolha de dados demográficos e seleção de escolhas a partir das pranchas com histórias de motivação. Foram determinados alguns passos para sua realização:

1º- Dados demográficos

2º- Pranchas com as histórias referentes às orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas.

O preenchimento do questionário tornou-ser mais interessante e menos cansativo pois, num primeiro momento, apresentavam-se várias perguntas e, num segundo momento, as histórias com ilustrações em preto e branco.

Não houve necessidade de revisão dos instrumentos, pelos resultados do estudo piloto, que nos serviu de confirmação para se coletar esses tipos de dados mediante inquérito individual e leitura das questões por parte do entrevistador.

Para se determinar os 12 sujeitos da pesquisa obteve-se uma lista de todas as turmas de 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio da escola e foram sorteados aleatoriamente. A coleta foi iniciada em outubro de 2009 no auditório da escola, onde o local era climatizado, silencioso e com excelente iluminação.

Num primeiro momento, tendo-se em vista estabelecer um bom relacionamento com os sujeitos, a pesquisadora e o aluno se apresentavam. Em seguida, os objetivos da pesquisa eram devidamente explicados para os alunos nas salas de aula e assegurados de que a entrevista não valeria nota, não afetaria o desempenho acadêmico dos mesmos na escola, além de ser de caráter estritamente confidencial.

No segundo momento foi realizado o sorteio dos sujeitos, sendo desnecessário o sorteio de reservas, pois todos os sorteados quiseram participar das entrevistas. Foram então buscados individualmente pela pesquisadora para a prova.

As aulas de educação física e o horário do recreio foram respeitados e os alunos não foram convocados a participar do inquérito nessas horas. Todos os instrumentos foram

aplicados como parte de um inquérito individual, estruturada, sendo as respostas dos sujeitos transcritas na íntegra pelo entrevistador.

Os alunos responderam ao inquérito num intervalo de tempo de 25 a 45 minutos. Os participantes das 9^o séries precisavam de um tempo maior para responder as questões e justificarem suas opiniões sobre as histórias. Os alunos do 3^o ano médio concluíam o inquérito num intervalo de 20 a 25 minutos. O entrevistador fazia uma segunda leitura das questões ou das histórias quando o aluno solicitava ou quando observava que o sujeito não havia compreendido. Em geral, diferente dos alunos mais velhos, os alunos mais novos necessitavam de uma maior atenção durante o inquérito.

A coleta de dados teve uma duração aproximada de dois meses, sendo encerrada na última semana de novembro de 2009.

CAPÍTULO IV**ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

4.1 Análise dos resultados

Esta pesquisa objetivou investigar as orientações motivacionais, intrínsecas e extrínsecas de alunos das 9^{as} séries do ensino fundamental e 3^{os} anos do ensino médio de uma escola privada de Campina Grande – PB - Brasil. Serão discutidos, a seguir, os principais resultados com base na literatura da área. Na realização da discussão, serão verificadas as orientações motivacionais e suas relações com a idade, gênero e série.

As respostas foram estudadas com base na análise de conteúdo (Bardin, 1991). Foi utilizado o sistema de categorização de respostas para cada questão, induzido a literatura existente na área (Weiner, 1979, 1985; Weinert & Schneider, 1993).

A consistência do processo de categorização foi avaliada pela pesquisadora mediante utilização de algumas categorias desenvolvidas por Neves e Boruchovitch (2002, p. 135) (Anexo III). Trata-se de um conjunto de regras para classificação de cada resposta numa dada categoria. No intuito de maximizar a identidade da análise de dados, cada categoria foi definida operacionalmente.

Foram analisadas cento e vinte quatro respostas dadas por diferentes sujeitos sobre as pranchas com as histórias intrínsecas e extrínsecas. Representando o total de 100% das respostas obtidas neste estudo. A porcentagem de correspondência atingida foi de 100% para as pranchas com as histórias. Durante o processo de categorização, a pesquisadora teve informações sobre os dados demográficos dos sujeitos.

A análise estatística do presente estudo foi realizada em dois momentos:

1º momento - os dados sobre as orientações motivacionais foram estudados em termos da estatística descritiva. Percentagens de respostas, distribuições de frequências, escores, médias e desvios padrões serão computados.

2º momento - objetivando explorar relações entre a idade, a série, a repetência e o gênero, nas orientações motivacionais dos participantes, ocorreu a análise relacional dos dados. Como as variáveis do estudo foram codificadas em categorias discretas, a prova de χ^2 (qui quadrado) foi utilizada para determinar a probabilidade de associação.

4.2 Dados sócio-demográficos

Apresentaremos a seguir os resultados de dados sócio-demográficos dos alunos [idade, gênero, série escolar e repetência] incluídos nesta pesquisa. O total de alunos

entrevistados foi de 124 sujeitos, as idades variaram entre 13 e 19 anos, sendo 48,4% do sexo masculino e 51,6% do sexo feminino. A porcentagem dos alunos repetentes (16,1%) foi bem menor do que a dos alunos não repetentes (83,9%).

Tabela IV.1: Dados sócio-educativos dos alunos

Variáveis		9ª Série	3º Médio	Nº	%
Idade (anos)	13	5	-	5	4,0
	14	39	-	39	31,4
	15	13	-	13	10,5
	16	3	11	14	11,3
	17	1	40	41	33,0
	18	1	9	10	8,0
	19	-	2	2	1,6
Gênero	Masculino	34	26	60	48,4
	Feminino	28	36	64	51,6
Repetência	Sim	12	8	20	16,1
	Não	50	54	104	83,9

FONTE: Dados da pesquisa (2009)

Serão apresentados a descrição dos resultados das frequências e os dados que tiveram significância estatística nas pranchas com as histórias relacionadas às Orientações Motivacionais Intrínsecas e Extrínsecas de acordo com Neves e Boruchovitch (2002), cumprindo-se os objetivos deste estudo.

A Tabela IV.2 mostra os dados sócio-demográficos referentes à escolarização dos pais dos alunos participantes da pesquisa. A amostra contou com a participação de 124 sujeitos, com idades variadas. Quanto aos pais, 4,0% enquadraram-se do 1º- 5ª ano fundamental, 18,5% do 6º - 9º ano fundamental, 47,5% ensino médio, 25,8% grau superior e 4,0% pós-graduação.

No grau de escolaridade do pai, os dados apresentados refletem uma acentuada significância no grau entre 6º - 9º ano fundamental que se destaca em relação ao ensino médio.

Tabela IV.2: Dados sócio-demográficos dos pais

Variáveis		9º Serie	3º Médio	Nº	%
Escolarização pai	1º ao 5º Ano	3	2	5	4,0
	6º ao 9º Ano	12	11	23	18,5
	Médio	25	34	59	47,5
	Superior	20	12	32	25,8
	Pós	2	3	5	4,0
Escolarização mãe	1º ao 5º Ano	3	2	5	4,0
	6º ao 9º Ano	8	3	11	8,8
	Médio	23	35	58	46,7
	Superior	23	19	42	33,8
	Pós	5	3	8	6,4

FONTE: Dados da pesquisa (2009)

Na variável escolarização da mãe, 4,0% encontram-se entre o 1º e o 5ª ano fundamental, 8,8% do 6º - 9º ano fundamental, 46,7% ensino médio, 33,8% grau superior e 64,0% têm pós-graduação. Os dados proporcionados refletem uma acentuada significância no grau do ensino médio, que se destaca em relação ao ensino superior apresentando também uma significância relativa.

4.3 Orientações motivacionais dos alunos

Serão apresentadas neste tópico as orientações motivacionais dos alunos. Como em cada prancha, segundo elaboração das autoras Neves e Boruchovitch (2002), havia uma questão sobre concordância ou não dos sujeitos com o personagem da história seguida de uma solicitação de justificativas, as frequências serão apresentados nessa mesma ordem. Cabe mencionar que as definições operacionais das categorias relativas à análise de conteúdo encontram-se no Anexo III.

PRANCHA 1 - História: "João estuda porque tem medo que as pessoas pensem que ele não é inteligente. Você acha que ele está certo? Sim ou Não. Por quê?"

Do total dos sujeitos, 79,0% discordaram e 21,0% concordaram com a razão do garoto da história.

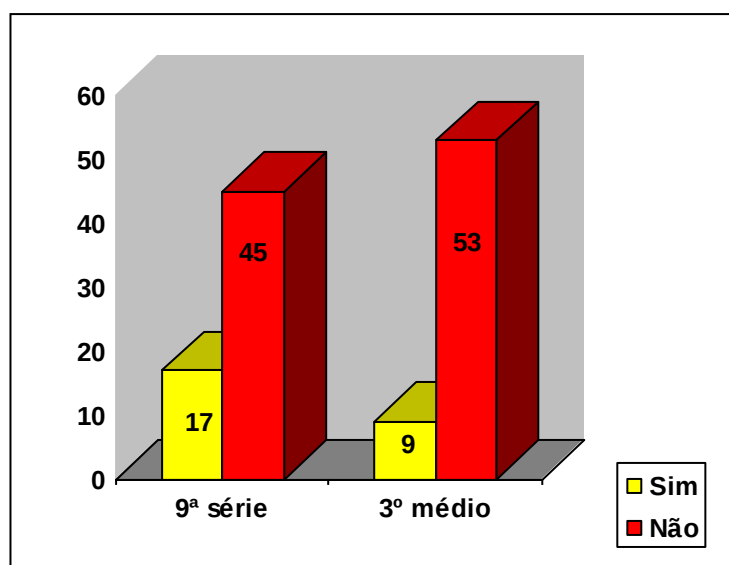


Gráfico IV.1: Frequências absoluta das Respostas dos Alunos para a Prancha 1, segundo série de estudo
 FONTE: Dados da pesquisa (2009)

Os dados apresentados na Tabela IV.3 mostram que não existem diferenças entre os tipos de motivação por série escolar. Além disso, a porcentagem dos alunos que discordaram do garoto da história não muda significativamente com o avanço da idade.

Tabela IV.3: Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne a concordância ou não com o personagem na Prancha 1, a idade e a série escolar

Variáveis	Série		Idade agrupada		
	9º ano	3º médio	13 – 14	15 – 16	17- 19
Sim	27,4 (17)	14,5 (9)	17,9 (7)	24,2 (8)	17,0 (9)
Não	72,6(45)	85,5(53)	82,1 (32)	75,8 (25)	83,0 (44)
TOTAL	100.0	100,0	100,0	100,0	100,0

FONTE: Dados da pesquisa (2009)

As justificativas dos alunos podem ser agrupadas em três categorias de respostas: Estudo como um benefício a si próprio [56,3%]; Estudo por medo da opinião externa [14,9%] e Estudo por garantia de sucesso profissional [29,1%].

Tabela IV.4: Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne às justificativas da Prancha 1 do 9º ano Fundamental e 3º ano médio

Justificativas	Série		Total
	9º ano	3º médio	
Estudo por medo da opinião externa	13(18,1)	8(11,1)	21 (14,6)
Estudo como beneficio a si próprio	31(43,1)	50(69,5)	81(56,3)
Estudo como garantia de sucesso profissional	28(38,8)	14(19,4)	42(29,1)
Total	100,0	100,0	100,0

FONTE: Dados da pesquisa (2009)

A Tabela IV.4 revela diferenças significativas entre as justificativas dos alunos sujeitos e a série cursada [$\chi^2 = 9,23$ p = 0,01]. A justificativa "estudo como um beneficio a si próprio" tende a aumentar com o avanço da escolaridade e a "Estudo como garantia de sucesso profissional" é mais freqüente entre os alunos do 9º ano fundamental. Já a resposta "estudo por medo da opinião externa" tende a diminuir com o avanço da escolaridade no 3º ano. Assim, pode-se constatar o aumento da motivação intrínseca

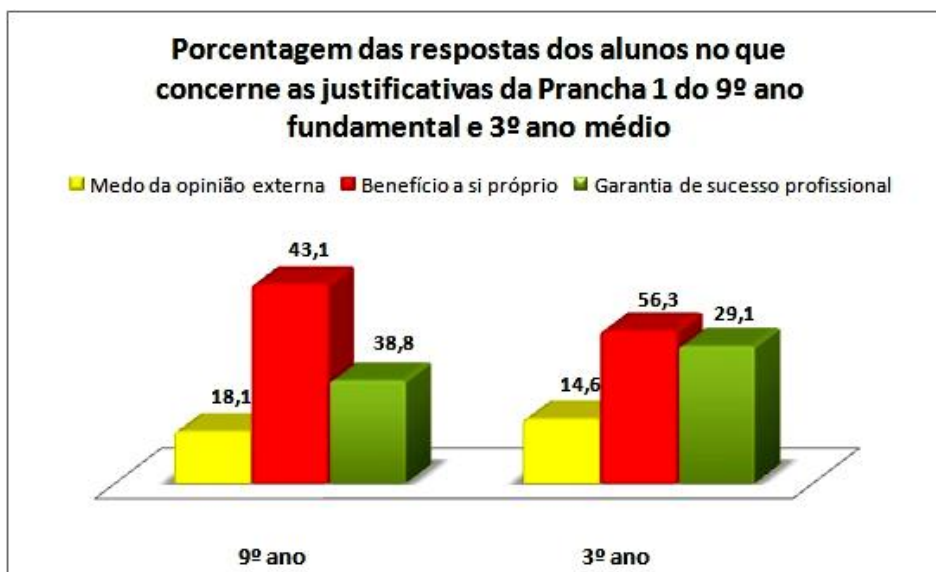


Gráfico IV.2: Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne as justificativas da Prancha 1 do 9º ano Fundamental e 3º ano médio

FONTE: Dados da pesquisa (2009)

Em relação ao sexo dos alunos, os dados proporcionados na Tabela IV.5 expõem que não existem diferenças entre os tipos de motivação por sexo.

Também a percentagem dos alunos que divergiram do garoto da história não modificou expressivamente com o progresso da idade.

Tabela IV.5: Distribuição das respostas dos alunos, segundo variáveis Série e por Sexo – Prancha I

Variáveis	SEXO			
	Masculino		Feminino	
	9º Ano	3º Ano	9º Ano	3º Ano
Sim	(29,5) 10	(11,5) 3	(17,9) 7	(16,7) 6
Não	(70,5) 24	(89,5) 23	(82,1) 21	(83,3) 30
TOTAL	100%	100%	100%	100%

FONTE: Dados da pesquisa (2009)

No que diz respeito à história da prancha 1, procurou-se verificar nos alunos do 9º ano fundamental e 3º ano médio, o que o sujeito achava da importância do reconhecimento, por parte de outras pessoas, das suas ações. E as respostas que indicam a preocupação do aluno com o que as outras pessoas pensam sobre ele não estão associadas, com o avanço da idade nem escolaridade, nem com o gênero.

Percebe-se, de modo geral, que os alunos não se preocupam com o que as pessoas [professores, pais e colegas] pensam delas. As respostas estão associadas aos aspectos positivos e às vantagens que a aprendizagem traz ao indivíduo, concordando com a pesquisa de Neves quando se refere à categoria: "Estudo como um benefício a si próprio". Foram incluídas nesta categoria respostas nas quais os sujeitos associam o estudo aos aspectos positivos e as vantagens que a aprendizagem traz (Neves e Boruchovitch, 2002, p. 135).

Resulta que, em geral, os alunos desta pesquisa não valorizam a opinião externa como reforçadores externos e são mais motivados intrinsecamente.

PRANCHA 2 - História: "Antônio gosta de estudar assuntos novos. Está sempre interessado quando a professora começa uma lição nova. Você acha que ele está certo? Sim ou Não? Por quê?"

Os resultados obtidos apontaram que 91,1% dos alunos concordaram e 9,9% discordaram com o garoto da história.

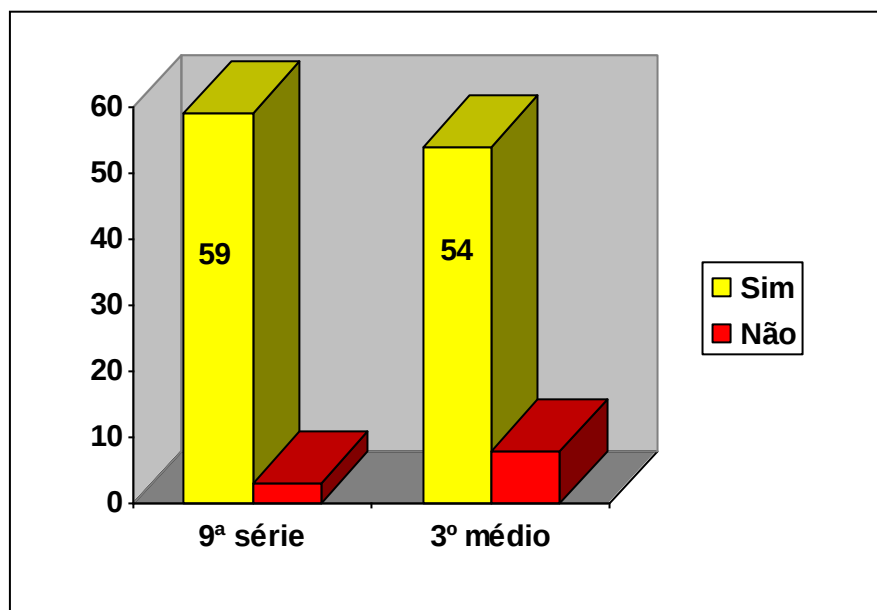


Gráfico IV.3: Frequências absolutas das Respostas dos Alunos para a Prancha 2, segundo série de estudo

FONTE: Dados da pesquisa (2009)

As informações apresentadas na Tabela IV.6 explicam que, na relação entre os tipos de motivação por série escolar, não existem contestações, ou seja, diferenças. A percentualidade dos alunos que divergiram do garoto da história mostra que não houve variação expressiva com a evolução da idade.

Tabela IV.6: Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne à concordância ou não com o personagem na Prancha 2, a idade e a série escolar

Variáveis	Série		Idade agrupada		
	9º ano	3º médio	13 – 14	15 – 16	17 - 18 - 19
Sim	(95,2) 59	(87,0) 54	(95,4) 41	(100,0) 27	(98,4) 60
Não	(5,8) 3	(13,0) 8	(4,6) 2	-	(1,6) 1
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

FONTE: Dados da pesquisa (2009)

Na Tabela IV.7 passam a existir 3 categorias de respostas: Estudo como interesse em crescimento intelectual [53,2%], recompensa da nota como valor importante [12,9%] e a importância da aprendizagem para qualificação profissional [33,9%].

Os resultados apontam diferenças não expressivas entre as justificativas dos alunos sujeitos e a série cursada. As justificativas "Estudo como interesse em crescimento intelectual" tende a ser freqüente nos alunos do 9º ano fundamental e 3º ano médio, bem como a "Importância da aprendizagem para qualificação profissional."

Já a justificativa "Recompensa da nota como valor importante" é menos freqüente entre os alunos do 9º ano fundamental e 3º ano médio.

Entre a idade e a série escolar, quando associadas às justificativas dos alunos para a história', não foram localizadas associações significativas.

Tabela IV.7: Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne às justificativas na Prancha 2 do 9º ano Fundamental e 3º ano médio

Justificativas	Série		Total
	9º ano	3º médio	
Estudo por interesse em crescimento intelectual	(54,0) 34	(52,5) 32	(53,2) 66
Importância da aprendizagem para qualificação profissional	(31,7) 20	(36,1) 22	(33,9) 42
Recompensa da nota como valor importante	(14,3) 9	(14,4) 7	(12,9) 16
Total	100,0	100,0	100,0

FONTE: Dados da pesquisa (2009)



Gráfico IV.4: Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne as justificativas na Prancha 2 do 9º ano Fundamental e 3º ano médio

FONTE: Dados da pesquisa (2009)

A Tabela IV.8 mostra que não existem diferenças significativas quando se associam a série escolar e o sexo concernente à orientação motivacional dos alunos.

Tabela IV.8: Distribuição das respostas dos alunos, segundo variáveis Série e Sexo
Prancha 2

Variáveis	SEXO			
	Masculino		Feminino	
	9º Ano	3º Ano	9º Ano	3º Ano
Sim	(91,2) 31	(92,3) 24	(100,0) 28	(100,0) 36
Não	(8,8) 3	(7,7) 2	-	-
TOTAL	100%	100%	100%	100%

FONTE: Dados da pesquisa (2009)

No que diz respeito à história da prancha 2, a novidade foi o tema abordado na história. Os alunos do 9º ano fundamental e 3º ano médio associaram suas respostas à relevância da novidade aos aspectos positivos que às vantagens de aprendizagem que trazem ao indivíduo, reportaram maior interesse em relação ao crescimento intelectual às atividades escolares novas, e à próspera qualificação profissional. Alguns abordaram a recompensa da nota como valor importante, mesmo apresentando mais interesse em relação às atividades escolares desafiantes.

O tema novidade foi entendido pelos alunos do 9º ano fundamental e 3º ano médio, com maior relevância para a categorização: “Estudo por interesse em crescimento intelectual” e “Importância da aprendizagem para qualificação profissional”, que vão no mesmo sentido da categorização de Neves e Boruchovitch (2002), onde afirmam:

'Estudo como um Valor Importante': Foram incluídas nesta categoria respostas que indicam a relevância do estudo em várias situações, Exemplos: 'é importante estudar para aprender mais e ser alguém na vida; tem que estudar tudo: as lições fáceis e as difíceis'. (p. 136).

Confirma-se o entendimento da posição dos alunos que entende-se como busca de conhecimento, desejo de saber, de conhecer e de se instruir, o que é conforme a intenção da prancha, tendo-se em vista a importância da novidade para a motivação intrínseca.

PRANCHA 3 - História: "Marcos é uma criança que só se preocupa em tirar notas altas. Ele é um bom aluno, mas só se interessa em estudar aquilo que a professora fala que vai cair nas provas. Você acha que ele está certo? Sim ou Não? Por quê?"

Do total de amostra, 30,4% dos alunos concordaram e 69,6% discordaram do garoto da história.

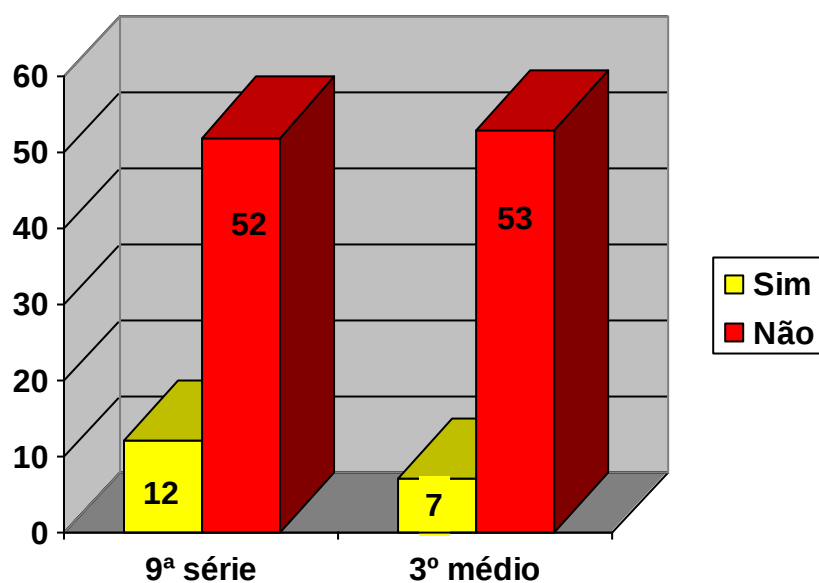


Gráfico IV.5: Frequências absolutas das Respostas dos Alunos para a Prancha 3, segundo a série de estudo
 FONTE: Dados da pesquisa (2009)

A Tabela IV.9 mostra que entre os tipos de motivação por série escolar não existem contestações que resultem em diferenças significativas. Também a variável idade, quando relacionada com a percentualidade dos alunos que discordaram do garoto da história, não expressam opiniões divergentes.

Tabela IV.9: Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne à concordância ou não com o personagem na Prancha 3, a idade e a série escolar

Variáveis	Série		Idade agrupada		
	9º ano	3º médio	13 – 14	15 – 16	17- 19
Sim	(18,8) 12	(11,6) 7	(14,2) 6	(25,9) 7	(10,9)6
Não	(81,2) 52	(88,4) 53	(85,8)36	(74,1) 20	(89,1) 49
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%

FONTE: Dados da pesquisa (2009)

Na Tabela IV.10, após análise de conteúdo, seguindo a sugestão de Neves e Boruchovitch (2002), definiram-se 2 categorias de respostas em que as autoras basearem-se para mensurar a motivação extrínseca: Estudo como um valor importante [84,6%] e Nota como um valor importante [15,4%].

A Tabela IV.10 revela que não foram encontradas associações significativas entre as justificativas dos alunos à história e às variáveis demográficas. Entre as justificativas dos sujeitos e a série cursada a que se manteve ativa nas séries do 9º ano fundamental e 3º ano médio foi "Estudo como valor importante" e "Nota como valor importante" não tem efeito significativo nas séries do 9º ano fundamental e 3º ano médio.

Tabela IV.10: Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne às justificativas na Prancha 3 do 9º ano Fundamental e 3º ano médio

Justificativas	Série		Total
	9º ano	3º médio	
Estudo como valor importante	(81,3) 52	(88,3) 53	(84,6) 105
Nota como valor importante	(18,7) 12	(11,7) 7	(15,4) 19
Total	100%	100%	100%

FONTE: Dados da pesquisa (2009)

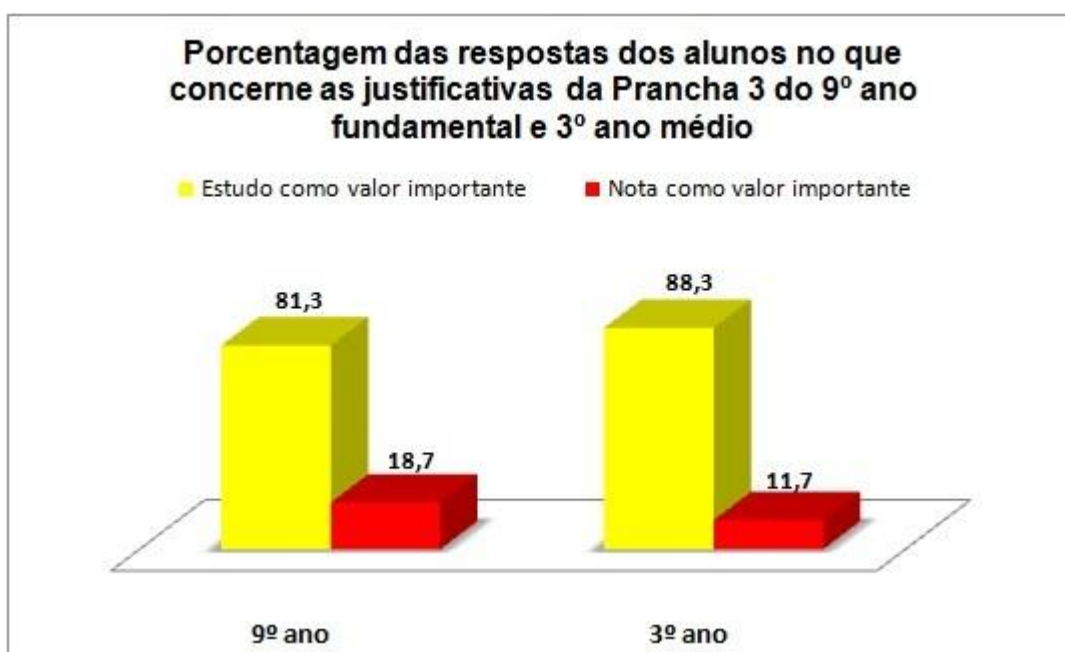


Gráfico IV.6: Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne as justificativas na Prancha 3 do 9º ano Fundamental e 3º ano médio

FONTE: Dados da pesquisa (2009)

Os dados apresentados na Tabela IV.11 mostram que não existem diferenças entre os tipos de motivação relacionando por série e por sexo, evidenciando resultados em que o 9º ano fundamental e o 3º ano médio tendem a ser intrinsecamente motivados.

Tabela IV.11: Distribuição das respostas dos alunos, segundo variáveis Série e Sexo –
Prancha 3

Variáveis	SEXO			
	Masculino		Feminino	
	9º Ano	3º Ano	9º Ano	3º Ano
Sim	(23,5) 8	(19,3) 5	(14,2) 4	(5,5) 2
Não	(76,5) 26	(80,7) 21	(85,8) 24	(94,5) 34
TOTAL	100%	100%	100%	100%

FONTE: Dados da pesquisa (2009)

No que diz respeito à história da prancha 3, procurou-se verificar nos alunos do 9º ano fundamental e 3º ano médio, a sua opinião quanto ao uso de recompensas no processo de aprendizagem.

Guimarães (2004) aponta que várias pesquisas têm levantado inúmeros problemas relacionados ao uso de recompensas externas em sala de aula. A justificativa dada para tal afirmação é que o uso indiscriminado de reforçadores extrínsecos poderia diminuir a motivação intrínseca dos alunos.

Na prancha 3, a porcentagem de respostas dos sujeitos que acreditam valer a pena estudar como valor importante é maior. Provavelmente, esses alunos vêm privilegiando mais a motivação intrínseca do que a extrínseca.

Baseada no sistema de categorização de Neves e Boruchovtch (2002), onde elas registram:

A - Estudo como um Valor Importante: Foram incluídas nesta categoria respostas que indicam a relevância do estudo em várias situações. **Exemplos:** é importante estudar para aprender mais e ser alguém na vida; tem que estudar tudo: as lições fáceis e as difíceis. (p. 136).

Para autores como Harter (1981), Graham e Weiner, (1996) e Wigfield e Guthrie (1997) que entendem que à medida que os alunos avançam na escolaridade, ocorre uma diminuição na motivação intrínseca, havendo, segundo os autores, uma tendência à redução da motivação intrínseca e aumento da extrínseca com o avanço da série escolar. No caso específico da resposta "estudo como um valor importante", as respostas apresentadas pelos sujeitos parecem indicar que a relevância do estudo é um valor presente desde o início da escolarização. Convém salientar que, no presente estudo, os dados revelaram que com o avançar da escolaridade e da idade os alunos não apresentaram associações significantes, tenderam a valorizar mais o estudo e o esforço, apresentando maior relevância na motivação intrínseca. Esses dados aproximam-se aos encontrados na investigação de Gottfried (1990) que verificou uma estabilidade na motivação intrínseca dos alunos ao longo dos anos e bem como por Martini (1999) que encontrou em alunos brasileiros do ensino fundamental orientação motivacional predominantemente intrínseca.

Percebe-se que, em geral, os alunos desta pesquisa não valorizam os reforçadores externos e são mais motivados intrinsecamente.

PRANCHA 4 - História: "Carlos costuma se esforçar bastante, tanto nos trabalhos de casa como em sala de aula, mesmo sabendo que os trabalhos não vão valer como nota. Você acha que ele está certo? Sim ou Não? Por quê?"

Do total da amostra, 90,3% dos alunos concordaram e 9,7% discordaram com o garoto da história.

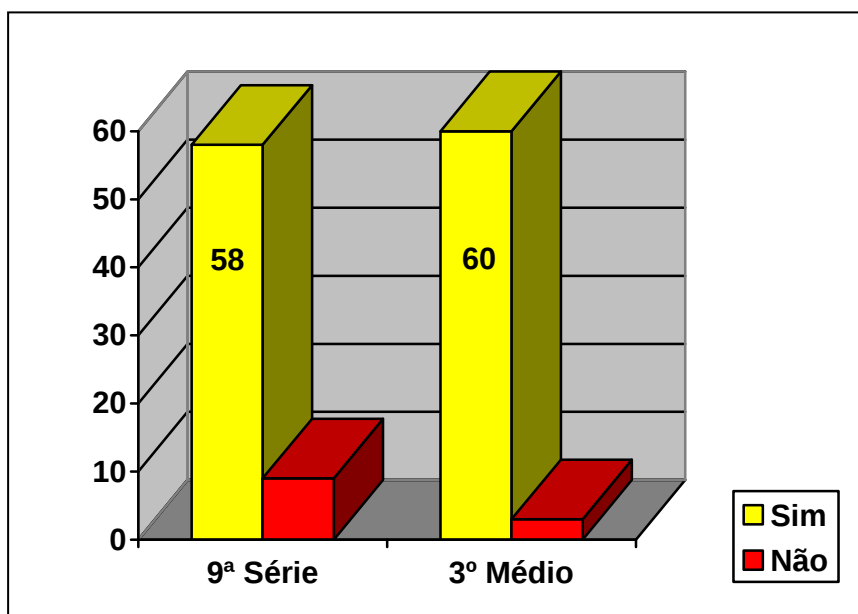


Gráfico IV.7: Frequência das Respostas dos Alunos para a Prancha 4

FONTE: Dados da pesquisa (2009)

Na Tabela IV.12 os dados mostram a inexistência de diferenças por série escolar e idade entre os tipos de motivação. Apresenta-se, além disso, que a percentualidade dos alunos que divergiram do personagem da história não se modificou significativamente com o progresso da idade.

Tabela IV.12: Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne à concordância ou não com o personagem na Prancha 4, a idade e a série escolar

Variáveis	Série		Idade agrupada		
	9º ano	3º médio	13 – 14	15 – 16	17-19
Sim	52 (85,2)	60 (95,2)	36 (83,7)	25 (92,6)	51(94,5)
Não	9 (14,8)	3 (4,7)	7 (16,3)	2 (7,4)	3(5,5)
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%

FONTE: Dados da pesquisa (2009)

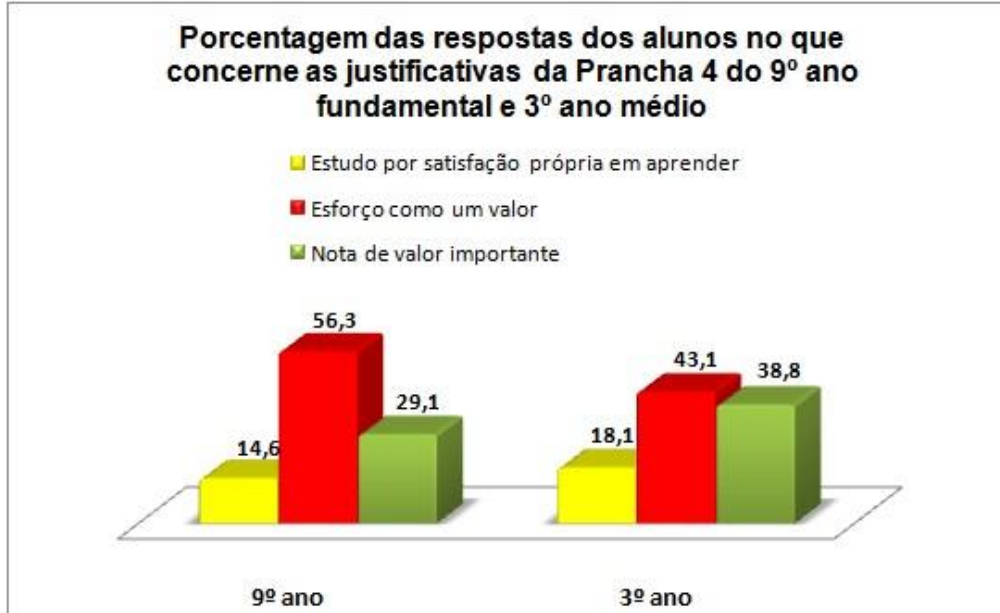


Gráfico IV.8: Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne as justificativas na Prancha 4 do 9º ano Fundamental e 3º ano médio

FONTE: Dados da pesquisa (2009)

As justificativas dos alunos podem ser agrupadas em três categorias de respostas: Estudo por satisfação própria em aprender [52,5%]; Esforço como um valor importante [30,6%] e Nota como valor importante [16,9%]. A Tabela mostra diferenças significativas entre as justificativas dos sujeitos e a série cursada. As justificativas “Estudo por satisfação própria em aprender,” e “Esforço como um valor importante”, mostram-se em evidência entre os alunos do 9º ano fundamental e 3º ano médio. A “Nota como valor importante” não é freqüente entre os alunos do 9º ano fundamental e 3º ano médio.

Não foram encontradas associações significativas entre as variáveis em estudo e as justificativas dos alunos à história.

Tabela IV.13: Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne às justificativas na Prancha 4 do 9º ano Fundamental e 3º ano médio

Justificativas	Série		
	9º ano	3º médio	Total
Estudo por satisfação própria em aprender	31 (50,1)	34 (54,8)	65 (52,5)
Esforço como um valor importante	21 (33,8)	17 (27,4)	38 (30,6)
Nota como valor importante	10 (16,1)	11 (17,8)	21 (16,9)
Total	100%	100%	100%

FONTE: Dados da pesquisa (2009)

Na Tabela IV.14 os dados mostram que não existem diferenças significativas entre os tipos de motivação por sexo e série. Os resultados acusam uma tendência das séries do 9º ano fundamental e do 3º ano médio para a motivação intrínseca.

Tabela IV.14: Distribuição das respostas dos alunos, segundo variáveis Série e Sexo –
Prancha 4

Variáveis	SEXO			
	Masculino		Feminino	
	9º Ano	3º Ano	9º Ano	3º Ano
Sim	28 (82,3)	21 (80,7)	21 (80,7)	36 (100,0)
Não	6 (17,7)	5 (19,3)	5 (19,3)	-
TOTAL	100%	100%	100%	100%

FONTE: Dados da pesquisa (2009)

No que diz respeito à história da prancha 4, procurou-se verificar nos alunos do 9º ano fundamental e 3º ano médio, sua posição relacionada ao interesse e à satisfação em aprender, ou seja, no processo de aprendizagem.

As categorias: “Estudo por satisfação própria em aprender” obteve maior relevância, nas quais “os sujeitos associam o estudo aos aspectos positivos e às vantagens que a aprendizagem traz. Exemplos: para aprender mais e ficar mais inteligente; para ser alguém na vida” (Neves e Boruchovtch, 2002, p. 136).

Já no “Esforço como um valor importante”, com as respostas os alunos “reconhecem a relevância do esforço à aprendizagem. Exemplos: tem que se esforçar para aprender mais; o esforço é importante” (Neves e Boruchovtch, 2002, p. 136).

Alguns alunos apontaram a “Nota como valor importante”, “sujeitos que acreditam valer a pena estudar, somente, em função das notas escolares. Exemplos: para quê estudar se não tem nota; se não tem nota não precisa estudar”. (Neves e Boruchovtch, 2002, p. 136).

Essas justificativas indicam a pouca relevância concedida pelos alunos mais velhos e mais avançados na escolaridade ao fato de se ser o primeiro aluno da classe, sugerindo uma orientação motivacional mais voltada à aprendizagem do que a se destacar pela nota, o que aponta, para uma orientação motivacional intrínseca

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo investigar as orientações motivacionais de alunos de 9º ano fundamental e 3º ano médio, com idades variadas entre 13 a 19 anos. Procurou, ainda, avaliar a existência de relações entre a idade, a série e o gênero.

Pelos resultados da pesquisa foram predominantes as orientações motivacionais intrínsecas de acordo, independente dos níveis de escolaridade diferentes, idades diferentes e sexos opostos, pelo que não foram detectadas associações significativas de diferenças no desenvolvimento das questões dos alunos/participantes relacionadas com as orientações motivacionais.

A maioria das respostas proporcionadas pelos sujeitos deste estudo tende a confirmar que os resultados relacionados aos aspectos positivos e às vantagens que a aprendizagem traz ao indivíduo são efetivamente mais importantes isto é, demonstram em suas justificativas uma orientação predominantemente intrínseca, refletindo na mesma proporção aos alunos/participantes do 9º ano fundamental e 3º ano médio independente de avanços na idade, gênero e escolaridade.

Na atual verificação, os educandos não julgaram suas próprias atitudes, foram convidados a concordarem ou discordarem de personagens de histórias hipotéticas, justificando, num segundo momento, suas respostas. Pertinente acrescentar que na análise dos resultados do presente estudo não só se verificou a concordância ou discordância com os sujeitos das histórias, mas também foram consideradas sistematicamente todas as justificativas de respostas fornecidas pelos alunos.

Ligada aos fatores externos a motivação extrínseca reflete-se como recompensas materiais ou sociais e demonstração de competências ou habilidades em relação a outras pessoas, enquanto que a motivação intrínseca está associada a fatores internos e pessoais como o interesse, a novidade e a satisfação (Mandelink & Hrackiewicz, 1984; Sansone, 1986; Csikszentmihalyi & Nakamura, 1989; Harackiewicz & Elliot, 1993; Amabile, Hill, Hennessey & Tighe, 1994; Fortier, Vallerand & Guay, 1995).

No entanto, segundo Guimarães (2004), diversas estratégias extrínsecas apresentam-se como promotoras da motivação intrínseca. Destacam-se entre essas estratégias a postura do professor ao chamar a atenção do aluno para o conteúdo em si, ao criar situações que demonstrem a relevância do estudo para a vida do indivíduo, ao apresentar níveis adequados de desafios e ao despertar a curiosidade do aluno nas atividades. Finalmente, pode-se enfatizar

no contexto escolar o esforço empreendido pelo aluno, o capricho, a persistência nos trabalhos ou no êxito obtido em tarefas difíceis (Guimarães, 2004).

Estudos têm demonstrado diferenças individuais nas orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas. Entretanto, diversos autores têm reconhecido o caráter adaptativo de ambas, demonstrando que a motivação extrínseca e a intrínseca se relacionam e se completam (Ryan & Stiller, 1991; Rigby, Deci, Patrick & Ryan, 1992). Com “o Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação” (Guimarães, 2004), a Teoria da Autodeterminação foi proposta com o objetivo de compreender os componentes da motivação intrínseca e extrínseca e os fatores relacionados com a sua promoção.

No contexto da pesquisa educacional, a motivação intrínseca tem sido relacionada ao envolvimento dos alunos com as tarefas de aprendizagem, pela preferência por desafios, persistência, esforço, uso de estratégias de aprendizagem.

Entre outros resultados positivos analisados, ao estudar os conceitos relativos à motivação intrínseca, postulou-se sobre o papel do professor, mais especificamente sobre o seu estilo na promoção desse padrão motivacional no aluno, bem como as implicações educacionais deste tema. A Teoria da Autodeterminação é essencial à satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e vínculo, que são integradas e interdependentes. Nesse aspecto, o estilo motivacional do professor revela-se um importante constructo educacional pelo impacto que exerce no desenvolvimento motivacional dos estudantes. Desse modo, a satisfação de cada uma delas reforça e fortalece as demais (Deci e Ryan, 2000). Conseqüentemente, os contextos sociais facilitadores da motivação intrínseca têm em comum, interações que consideram as necessidades de seus membros e são zelosos em supri-las.

Na escola, a qualidade do relacionamento entre professores e alunos, influenciada em grande medida pelo estilo motivacional dos primeiros, revela-se a fonte principal de satisfação ou frustração das necessidades psicológicas dos estudantes, tendo em vista a relevância do estilo motivacional do professor na promoção da motivação intrínseca dos alunos

Um número considerável de estudos demonstrou que as crianças com alto nível de motivação intrínseca têm um desempenho mais efetivo na escola do que as com baixo nível de motivação (Adelman, Mac Donald, Nelson, Srnith & Taylor, 1990; Adelman & Taylor, 1990; Gottfried, 1990). Os dados obtidos destes estudos demonstraram que estudantes brasileiros do ensino fundamental, provenientes de uma escola pública de Campinas - SP

privilegiam mais a motivação intrínseca que a extrínseca. Esses resultados aproximam-se dos encontrados na investigação de Gottfried (1990) com “as relações entre motivação intrínseca, desempenho, ansiedade, percepção de competência acadêmica e a percepção dos professores sobre a motivação intrínseca de seus alunos americanos do ensino fundamental”.

Verificou-se que crianças com alta taxa de motivação intrínseca apresentam um desempenho escolar alto, percepção de competência mais favorável, baixa ansiedade acadêmica e baixa motivação extrínseca, sendo classificadas por seus professores como tendo uma alta motivação intrínseca. Os alunos com motivação intrínseca alta tendem a ter bom desempenho acadêmico, bom nível intelectual, percepção de competência adequada, baixa ansiedade, além de serem percebidas pelos professores como altamente motivados.

Martini (1999) encontrou em alunos brasileiros do ensino fundamental orientação motivacional predominantemente intrínseca. O desempenho acadêmico e as diferenças entre sexo e idade dos alunos têm sido objeto de estudo nos últimos anos. Segundo a autora, existe consenso entre educadores de que alunos intrinsecamente motivados apresentam um desempenho melhor na escola, sentem-se mais competentes, têm menos ansiedade e se envolvem mais no processo de aprendizagem.

Com os estudos comparativos da motivação intrínseca em escolares praticantes e não praticantes de dança de Tresca & De Rose Jr (2002), um indivíduo pode ter como fonte de suas ações razões internas ou externas onde apontam que a motivação intrínseca é a forma mais desejada, já que proporciona o desenvolvimento da autonomia e da personalidade. A recompensa relacionada a essa motivação está na resolução de um desafio mental de superar as próprias limitações ou a descoberta de algo que se considere útil; já as recompensas extrínsecas até iniciam e mantêm algumas atividades, mas não são suficientes para explicar a maior parte das motivações humanas, principalmente aquelas relacionadas com a aprendizagem.

O enfoque intrínseco foi considerando como principal agente motivador. Verificou-se que os escolares participantes deste estudo têm em suas razões internas sua principal fonte motivacional, o que é muito propício. Tresca & De Rose Jr (2002) sugeriram que os profissionais da área de Educação Física Escolar tenham, como parte importante em suas diretrizes, ações preventivas e aplicativas que possibilitem a diversificação das atividades e conteúdos, o favorecimento da própria percepção de realização e afirmação, e o cuidado com utilização de recursos externos, para que a manutenção e prevalência das razões internas permitam a expressão e estruturação da personalidade, direcionadas ao prazer e autonomia.

Com “Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca: um estudo exploratório”, Amabile (1987, apud Amabile e colaboradores, 1994) na sua proposta de motivação intrínseca e extrínseca, propôs uma escala de avaliação denominada de Work Preference Inventory [WPI] dirigida a indivíduos adultos em situações escolares e de trabalho. Tomando como base a Teoria da Autodeterminação (Deci e Ryan, 1985; 2000), verificaram que a percepção de competência e de autonomia, é o principal determinante da motivação intrínseca, tendo como um pano de fundo a percepção de se sentir vinculado a outras pessoas. Para os autores, existe uma tendência humana para internalizar valores e regulações comportamentais ao 'self', permitindo ao indivíduo agir de modo mais integrado com o seu ambiente. A idéia de um 'continuum' de desenvolvimento baseado na regulação externa permite antever um comportamento auto-regulado e uma integração da regulação aos valores pessoais resultando, nesse caso, em um envolvimento semelhante ao observado em situações nas quais a motivação intrínseca é predominante.

Com “As orientações motivacionais e as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos do ensino fundamental”, Neves (2002) investigou as orientações motivacionais e as crenças sobre inteligência, esforço e sorte dos alunos do ensino fundamental. Em síntese, a maioria dos sujeitos deste estudo apresentou uma característica positiva para a aprendizagem, demonstrando, de modo geral, uma orientação motivacional intrínseca.

Verificam-se os resultados da investigação atual, com algumas pesquisas realizadas no mundo, associa-se a tendência da orientação motivacional intrínseca para aprendizagem nos nossos alunos brasileiros sujeitos das pesquisas, com outros no mundo e concatenam-se alguns resultados.

Harter (1981) em A construção de um instrumento para avaliar a Motivação Intrínseca e Extrínseca em crianças, ressalta que foram definidas para o estudo cinco dimensões para caracterizar a Orientação Motivacional Intrínseca e a Orientação Motivacional Extrínseca. Os dados revelaram que as crianças podem ser intrínsecas em um determinado agrupamento e extrínsecas no outro. As crianças mais novas são fortemente intrínsecas no primeiro agrupamento e relativamente extrínsecas no segundo.

Já com as crianças mais velhas aconteceu o oposto, uma pontuação extrínseca alta no primeiro agrupamento sugere que elas estejam fazendo a tarefa para satisfazer as expectativas do professor e adquirir notas altas. Além disso, uma pontuação intrínseca alta no segundo agrupamento mostra que elas possuem condições de fazer seus próprios julgamentos para determinar se tiveram ou não êxito em atividades escolares. Observou-se com o estudo que

conforme avançam na escolaridade e com o aumento da idade os alunos tomam-se mais capazes de fazer seus próprios julgamentos com relação ao seu próprio desempenho escolar.

Mesmo não sendo objeto de investigação da pesquisa, é pertinente ressaltar o papel do professor na mediação da orientação motivacional do aluno, em sala de aula, endossado pelo pensamento de Guimarães (2004). É necessário que o professor propicie em sala de aula um clima encorajador de iniciativa e auto-expressão e que seja sensível às necessidades internas e perspectivas pessoais do aluno. E Angelini (1955, apud Lima, 2000) diz: “Acredita-se ser essencial que o professor compreenda o princípio psicológico, segundo o qual nenhum comportamento existe sem uma causa motivadora que o determine”. (p. 19).

Nesta mesma perspectiva, reforça-se o pensamento de Bzuneck (2001), onde a função preventiva do professor tem como desafio implementar e manter otimizada a motivação para aprender, devendo ser permanente e destinada a todos os alunos ao longo de todo o ano letivo.

As implicações educacionais destes resultados são extremamente positivas, já que os alunos se apresentaram motivados na sua escolaridade. Embora as mudanças na educação pressuponham ações muito mais amplas, é preciso criar meios para que o interesse intrínseco dos alunos não seja abafado gradualmente, especificamente com relação ao “interesse, satisfação, novidade, desafios, curiosidades” (Neves e Boruchovitch, 2002, p. 36).

Desse modo, sugerem-se as leituras de Martini (1999), onde entende-se que os professores têm como função garantir que esta motivação se mantenha, além de assegurar que os aspectos referentes à motivação intrínseca sejam trabalhados através da elaboração de situações, dinâmicas e aulas que sejam estimulantes e apresentem maior probabilidade de prender a atenção e o interesse do aluno.

Na visão de Guimarães (2004), a necessidade de adequar-se aos aportes das teorias sócio-cognitivas da motivação face à aprendizagem, e de acordo com sua literatura, os educadores precisam:

Aumentar a atração intrínseca das tarefas de aprendizagem, torná-las significativas, despertar a curiosidade, desafio, fantasia e proporcionar controle; promover liberdade adequada para os estudantes fazerem escolhas e assumirem 'responsabilidades', gerar oportunidades para que todos os estudantes sejam reconhecidos pela aprendizagem, enfatizar os esforço e o progresso na obtenção de uma meta, a busca de desafios e inovações; construir um ambiente de aceitação e apreciação para todos os estudantes [...]. (Guimarães, 2004, p. 82).

Reconhece-se a complexidade da temática da motivação para aprender, provocando-se a necessidade para incansáveis investigações.

Como aponta Stípek (1988), a motivação intrínseca traz mais vantagens para o processo de aprendizagem que a extrínseca. A motivação extrínseca requer reforços externos e nem sempre o reforço está disponível. Além disso, a possibilidade de não ocorrer aprendizagem é maior com a falta do reforço ou com sua retirada.

Tendo em vista a literatura revista nas linhas anteriores, alguns questionamentos devem ser levantados para que futuras pesquisas se estendam e se dimensionem, também aos professores e educadores. Sendo assim, a partir desta investigação, cabe um questionamento: O processo escolar conhece o estilo direcionador das orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas?

Futuras pesquisas devem explorar mais as relações entre a motivação extrínseca e a intrínseca, visto que há muito que se descobrir acerca da usual dicotomia empregada nas definições e pesquisas sobre o assunto. Portanto, foi um dos objetivos do presente estudo, conhecer as Orientações Motivacionais e as associações com as variáveis demográficas dos alunos /participantes e sua predominância.

Configuraram-se as características da motivação intrínseca associada a realização de alguma tarefa baseada na satisfação, no interesse, no desafio, na curiosidade e na novidade, para o aluno. E na Motivação Extrínseca, associando a obtenção de recompensas externas, materiais ou sociais, na realização de alguma ocupação para o mesmo, levando-o ao reconhecimento, demonstração de competência ou habilidades em relação a outras pessoas, bem como baixa persistência e baixo envolvimento da atividade por parte do sujeito.

As histórias das pranchas criadas por Neves e Boruchovitch (2002) relacionadas à motivação extrínseca e intrínseca, contribuíram para verificar e confirmar a orientação motivacional intrínseca, como preponderante no envolvimento da aprendizagem nos alunos participantes, independente da diferença de idade, série e gênero. Pois ela aponta, segundo a caracterização das Pranchas para a satisfação, o interesse, a curiosidade e a novidade, como forças propulsoras, para a realização de tarefas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelman & Taylor (1990). *Classifying students' by inferred motivation to learn*. Learning Disabilities Quarterly, 23, 201-206.
- Adelman, Mac Donald; Nelson, Smith & Taylor (1990). *Motivational readiness and the participation of children with learning disabilities and behavior problems in Psycho-Educational decision making*, Journal of Learning Disabilities, 23, 171-176.
- Amabile, T. M.; Hill, K. G.; Hennessey, B. A. & Tighe, E. M. (1994). The work preference inventory assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(5), 950-967.
- Andersen, S. M., Chen, S. & Carter, C. (2000). *Fundamental human needs: Making social cognition relevant*. Psychological Inquiry, 11(4), 269-318.
- Azzi, R. G.; Polydoro, S. A. J. (Org.). (2006). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas: Alínea.
- Bandura, A. A evolução da teoria cognitiva. In: Bandura, A.; Azzi, R. G.; Polydoro, S. (Org.). (2004). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). *The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*. Psychological Bulletin, 117(3), 497-529.
- Bergamini, C. W. (1994). *Liderança: Administração do sentido*. São Paulo: Atlas.
- Bergamini, C. W. (1992). *Psicologia aplicada a administradores*. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- Boruchovitch, E. (2001). Inteligência e Motivação: Perspectivas Atuais. In Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Orgs). *Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Boruchovitch, E. (1995). *A identificação e o estudo das variáveis associadas ao fracasso escolar brasileiro*. Projeto de pesquisa (CNPq - processo No. 300162/95-2). Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia Educacional, Universidade Estadual de Campinas. Campinas (SP).
- Bowditch, James; Buono, Anthony. (1992). *Elementos de comportamento organizacional*. São Paulo: Pioneira.
- Brown, H. Douglas. (1994). *Intrinsic Motivation in the Classroom*. In: Regents, Hall. *Teaching by Principles: an interactive approach to Language Pedagogy*. New Jersey.
- Bzuneck, J. A. (2004). A motivação do aluno orientado a metas de realização. In: Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. A. (org.) *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis (RJ): Vozes.

- Bzuneck, J. A.; Guimarães, S. E. R. (2003). Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Psico-USF*. Bragança Paulista, v. 8, n. 2, p. 137-143, jul. / dez.
- Cabello, Rafael de Mato Navelo. *Necesarias reflexiones em torno a La aplicación de los modelos de enseñanza de los juegos deportivos: una experiencia práctica em le voleibol*. EFDEPORTES.com, Buenos Aires, ano 10, n. 71, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/revista digital>>. Acesso em: 30/04/2004.
- Campos, Roberto Wagner Scherr. (1995). *A prática técnico pedagógica do professor de educação física em referência à análise da qualidade do ensino em escolas públicas de 2o grau*. 1995. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Motricidade Humana). Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro.
- Carton, J. S. (1996). The differential effects of tangible rewards and praise on intrinsic motivation: a comparison of cognitive evaluation theory and operant theory. *The Behavior Analyst*, 19, 237-255.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (2000). *Autonomy and self-regulation*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Chiavenato, Idalberto. (2001). *Teoria Geral da Administração*. vol I. 6ª ed. Ver. e atualizada. 4ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Condon, M.; Holleque, M. (2007). *Social foundations of political action: the effect of general self-efficacy on political participation*. Disponível em: <https://mywebpace.wisc.edu/holleque/web/condon_holleque_efficacy_2007_vfinal.pdf>. Acesso em: 12 out. 2009.
- Costa, A. E. B. (2003). Auto-eficácia e Burnout. *Revista Eletrônica InterAção Psy*, ano 1, n. 1, p. 34-67.
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva.
- Csikszentmihahi M. & Nakamura, J. (1989). The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents. In: C. Ames e R. Ames. *Research on Motivation in Education*, v.3, Goals and Cognitions, New York, Academic Press: 249-277.
- Cunha M.; Rego A.; Cunha R.; Cardoso C. (2004). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. 3ª ed. Lisboa: Editora R H, 103-119.
- Dalenberg, C. J.; Bierman, K. L. & Furman, W. (1984). *A reexamination of developmental changes in causal attributions*, *Developmental Psychology*, 20(4), 575-583.
- DeCharms, R. (1984). *Motivation enhancement in educational settings*. In: C. Ames & R. Ames (Orgs.), *Research on motivation in education, student motivation* (pp. 275-310). New York: Academic Press
- Deci, E. L. e Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

- Deci, E. L. e Ryan, R. M. (1996). *Need satisfaction and the self-regulation of learning. Learning & Individual Differences*, 18(3), 165-184.
- Deci, E. L.; Vallerand, R. J.; Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). *Motivation in education: The self-determination perspective*. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 325-346.
- Deci, E. L. e Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York. Plenum Press.
- Dev, P. C. (1998). *Intrinsic Motivation and the student with learning disabilities*. *Journal of Research and Development in Education*, 31(2).
- Eisenberger, R.; Pierce, W. D. & Cameron, J. (1999). Effects of reward on intrinsic motivation – negative, neutral, and positive: comment on Deci, Koestner, and Ryan. *Psychological Bulletin*, 125(6), 677-691.
- Fadiman, J.; Frager, R. (1986). *Teorias da personalidade*. São Paulo: Harbra.
- Ferreira, A. B. H. (2009). *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Fita, E. C. (1999). O professor e a motivação dos alunos. In: Tapia, J. A.; Fita, E. C. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. 4. ed. São Paulo: Loyola.
- Fortes-Burgos, A. C. G.; Neri, A. L.; Cupertino, A. P. F. B. (2008). Eventos estressantes, estratégias de enfrentamento, auto-eficácia e sintomas depressivos entre idosos residentes na comunidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 74-82, 2008.
- Fortier. M. S.; Vallerand, R. J. & Guay, F. (1995). *Academic motivational and school performance: Toward a structural made!* *Contemporary Educational Psychology*, 20,257-274.
- Frota Neto, A. (1990). *Um estudo sobre motivações nas teorias das organizações*. Fortaleza: UFC.
- Gil, A. C. (2000). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3ª edição, São Paulo: Atlas.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 88 (3).
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631-645.
- Graham, S. & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In: D. C. Berliner & R. C. Calfee (Orgs), *Handbook of educational psychology* (pp. 63-84). New York: Simon & Schuster Macmillan.

- Guay, F.; Boggiano, A. K. & Vallerand, R. J. (2001). Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(6), 643-650.
- Guimarães, S. E. R (2004). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Orgs), *Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Handy, Charles. (1994). *Deuses da Administração*. Rio de Janeiro: Saraiva.
- Handy, E. B. (1975). *Como compreender as organizações*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Harackiewicz, J. M. & Elliot, A. J. (1993). *Achievement goals and intrinsic motivation*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 904-915.
- Harter, S. (1981). *A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the classroom: Motivational and Informational Components*. *Developmental Psychology*. 17(3),300-312.
- Heckhausen, H. L. In: THOMAE, H. (Hrsg). (1965). *Handbuch der Psychologie*. Göttingen: Hogrfe, 602-702.
- Hersey, P.; Blanchard, K. H. (1986). *Psicologia para administradores: as teorias e as técnicas de liderança situacional*. São Paulo: EPU.
- Hoffman, Edward; Maslow, Abraham. (1988). *Father of Enlightenment Management, Training*. Minneapolis, V.25: Itatiaia. p. 79-82.
- Huertas, J. A. (2001). *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Iaochite, R. T. (2006). Aderência ao exercício e crenças de auto-eficácia. In: Azzi, R. G.; Polydoro, S. A. J (Org.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas: Alínea.
- Jacob, Lilian Karine. (2004). Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. In: Consolo, D. A.; Vieira-Abrahão, M. H. (Orgs). *Pesquisa em lingüística aplicada. Ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora da UNESP.
- Kobal, M. C. (1996). *Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física*. Campinas, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física, UNICAMP.
- Korsakas, Paula. (2002). O esporte infantil: as possibilidades de uma prática educativa. In: *ESPORTE e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Lima, L.M.S. (2000). Motivação em sala de aula: A mola propulsora da aprendizagem. In Sisto, F. F.; Oliveira, G. C.; Fini, L.D.T. Fini. (Orgs.). *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis: Vozes.

- López, A.; González, V. *La calidad de la clase de educación física: una guía de observación cualitativa para su evaluación*. EFDEPORTES.com, Buenos Aires, ano 8, n. 48, maio 2002a. Disponível em: <[http://www.efdeportes.com/revista digital](http://www.efdeportes.com/revista%20digital)>. Acesso em: 10/04/2003.
- López, A. *La importancia de los conocimientos teóricos dentro del sistema de conocimientos de la asignatura educación física*. 1993. Tese (Doutorado). Instituto Central de Ciências Pedagógicas (ICCP), Habana.
- López, A. *Niveles de satisfacción por la clase de educación física*. EFDEPORTES.com, Buenos Aires, ano 6, n. 32, mar. 2001. Disponível em: <[http://www.efdeportes.com/revista digital](http://www.efdeportes.com/revista%20digital)>. Acesso em: 10/04/2003.
- Luthans, F., & Kreitner, R. (1975). Teorias da Motivação - teorias de processo In: Rodrigues, C1975 Disponível em: <http://www.cesuc.br/revista/ed-1/asteoriasdemotivacaohumana.pdf> acesso 15.10.2009.
- Madsen, K. B. (1967). La teoria de McClelland. In: Madsen, K. B. *Teorias de La motivación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Mandelink. G. & Hrackiewicz. (1984). Proximal versus distal goal setting and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 47(4).918-928.
- Marras, Jean Pierre. (2000). *Administração de Recursos Humanos: do Operacional ao estratégico*. São Paulo: Futura.
- Martini, M. L. (1999). *Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas. SP
- Maslow, Abraham H. (2001). *Maslow no gerenciamento*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Maslow, Abraham H. (1998). *Toward a psychology of being*. 3rd ed. New York: John Wiley and Sons.
- Maslow, Abraham H. (1993). Metamotivation. In: Maslow, A. H. *The farther reaches of human nature*. New York: Penguin Books, 1993.
- Maslow, Abraham H. (1974). *Eupsychian management: a journal*. 17 ed. Illinois-EUA: Richard Irwin.
- Maslow, Abraham H. (1968). *Introdução à psicologia do ser*. 2 ed. Rio de Janeiro: Itatiaia.
- Maslow, Abraham H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Brothers.
- Maximiano, A. C. R. (2004). *Introdução a Administração*. 6ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Atlas.
- McClelland, D. C.; Burnham, David. (1997). O poder é o grande motivador. In: Vroom, Victor (org.) *Gestão de pessoas, não de pessoal*. Rio de Janeiro: CAMPUS.

- McClelland, D. C.; Atkinson, J. W.; Clark, R. A.; Lowell, L. D. (1995). *Power is the great motivator. Havard business review*. New York: Appleton-Century-Crofts. pp. 126-139.
- McClelland, D. C.; Burham, David. (1995). O poder é o grande motivador. In: Vroom, Victor (Org.) *Gestão de pessoa não de pessoal*. Rio de Janeiro: Campus.
- McClelland, David. (1973). *Testing for competence rather than for "intelligence"*. American Psychologist, p. 1-14, jan.
- McClelland, David. (1972). *A sociedade competitiva: realização e progresso social*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura.
- McClelland, David. (1967). *Personality*. New York: Holt, Rhinehart and Winston.
- McClelland, David. (1955a). Notes for a revised theory of motivation. In: McClelland, David. (org.) *Studies in motivation*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McClelland, David. (1955b). Measuring motivation in phantasy. In: McClelland, David. (org.) *Studies in motivation*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McClelland, D. C.; Atkinson, J. W.; Clark, R. A.; Lowell, L.D. (1953). The achievement motive. In: Appleton-Century-Crofts, New York.
- McClelland, D. C. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton Century Crofts.
- Michelon, Dorildes. (2004). A Motivação na Aprendizagem da Língua Inglesa. In: Rottava, Lucia; Santos, Marília dos (Orgs.). *Linguística Aplicada: Relacionando Teoria e Prática no Ensino de Línguas*. Ijuí: Unijuí.
- Mitchell, J. V. (1992). Interrelationships and Predictive Efficacy for Indices of Intrinsic, Extrinsic, and Self-Assessed Motivation for Learning. *Journal of Research and Development in Education*, 25(3), 149-155.
- Morgado, M. V.; Pires, A.; Pinto, J. R. (2000). Auto-eficácia na criança asmática. *Psicologia, Saúde & Doenças*, Lisboa, v. 1, n. 1, p. 121-128.
- Mucchielli, Alex. (1981). *Les motivations*. Paris: PUF.
- Murray, Henry A. (1955). Types of human needs. In: McClelland, David. (org.) *Studies in motivation*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Neves, Edna Rosa Correia. (2002). *As orientações motivacionais e a crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos do ensino fundamental*. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Campinas (SP).
- Neves, E. R. C. & Boruchovitch, E. (2001). *As orientações motivacionais e o conhecimento de alunos sobre a progressão continuada*. Pôster apresentado no XXXI Reunião Anual de Psicologia - SBP, resumo ESC 45, p. 198, Rio de Janeiro, Brasil.

- Neri, A. L. & Pelloni, A. C. (1996). *Estudos exploratórios das concepções de controle sobre o desempenho acadêmico em crianças bem e mal sucedidas na escola*. Relatório técnico não publicado.
- Noom, M. J.; Maja, D. & Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescence autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 577-593.
- Nuttin, Joseph. (1980). *Théorie de la motivation humaine: du besoin au projet d'action*. Paris, PUF.
- Nuttin, Joseph. (1969). *A estrutura da personalidade*. São Paulo: Duas Cidades.
- Osterman, K. F (2000). *Students. need for belonging in the school community*. Review of Educational Research, 70(3), 323-367.
- Paim, Maria Cristina Chimelo. (2001). Fatores motivacionais e desempenho no futebol. *Revista da Educação Física*. Maringá, v. 12, n. 2, p. 73-79.
- Pajares, F.; Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: Bandura, A.; Azzi, R. G.; Polydoro, S. (Org.). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Pelletier, L. G.; Sèguin-Levesque, C. & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196.
- Pina e Cunha; Miguel Rodrigues, Suzana Braga; Marques, Carlos Alves Manuela Faia Correia. (2004). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. 3ª ed. Lisboa Editora RH.
- Reeve, J. & Yi Cai, E. B. (1999). Autonomy-supportive teachers: how they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 3, 1-12.
- Reeve, J. & Deci, E. L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 22(1), 24-34.
- Reeve, J. & Sickenius, B. (1994). *Development and validation of a brief measure of three psychological needs underlying intrinsic motivation: The AFS scales*. Educational & Psychological Measurement, 54(2), 506-516.
- Robbins, Stephen. (1999). *Comportamento organizacional*. São Paulo, LTc.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M. & Stiller, J. (1991). *The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning*. Em C. Ames & R. Ames (Orgs.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 115-149). Connecticut: Jai.

- Sansone, C. (1986). A question of competence: The effects of competence and task feedback on intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5. (5), 918-931.
- Schwarzer, R; Schmitz, G. S. (2004). Perceived self-efficacy as a resource factor in teachers. In: Salanova, M. et al. *Nuevos horizontes en la investigación sobre el auto eficacia*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Sheldon, K. M.; Elliot, A. J.; Kim, Y. & Kasser, T. (2001). What Is Satisfying About Satisfying Events? Testing 10 Candidate Psychological Needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 325–339
- Skinner, B. F. (1998). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Soria, M. S.; Martínez, I. M. M. (2006). Auto eficacia en el trabajo: el poder de creer que tú puedes. *Revista de Trabajo y Seguridad Social*. [S. l.], n. 279, p. 175-202.
- Sousa, A. L. (1998). *A motivação em organizações isonômicas: um estudo na Associação Cultural Sol Nascente – Escola Sarapiquí*. Dissertação (mestrado em administração) Centro Socioeconômico. Florianópolis (SC): Universidade Federal de Santa Catarina.
- Stipek, D. E. & Daniels, D. H. (1988). Declining perceptions of competence: a consequence of changes in the child or in the educational environment? *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 352-356.
- Teixeira, Sebastião. (1998). *Gestão de Organizações*. Portugal: McGraw-Hill.
- Tresca, R. P.; De Rose Junior, D. (2002). *Estudo comparativo da motivação intrínseca em escolares praticantes e não praticantes de dança*. EFDEPORTES.com, Buenos Aires, ano 8, n. 47, abr. 2002. Disponível em: <[http://www.efdeportes.com/revista digital](http://www.efdeportes.com/revista%20digital)>. Acesso em: 10/04/2003.
- Vallerand, R. J.; Pelletier, L. G.; Blais, M. R.; Brière, N. M.; Senécal, C. & Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-171.
- Vallerand, R. J.; Pelletier, L. G. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational & Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1006.
- Vergara, S. C. (2004). *Projetos e Relatórios de pesquisa em Administração*. 5ª ed. São Paulo: Atlas: 2004 ISBN – 85-224-3658-4
- Weinert, F. E. & Schneider, W. (1993). *The munich longitudinal study on the genesis of individual competences (LOGIC)*. Report 9, Max Planck - Institute für Psychologische Forschung.
- Weiner, B. (1985). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.

- Wigfield, A. & Guthrie, L. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3).
- Williams, G. C.; Saizow, R.; Ross, L. & Deci, E. L (1997). Motivation underlying career choice for internal medicine and surgery. *Soc. Sci Med.*, 45(11), 1705-1713.
- Winterstein, P. J. (1992). Motivação, Educação Física e Esporte. *Revista Paulista de Educação Física*. v.6, n.1, p.53-61. jan/jul.
- Witter, G. P. e Lomônaco, J. F. B. (1987). *Psicologia da aprendizagem: áreas de aplicação*. São Paulo: EPU.
- White, W. R. (1975). Motivation reconsidered: The concept of competence. In: P. H. Mussem, J. J. Conger & J. Kagan (Orgs.), *Basic and contemporary issues in developmental psychology*. (pp. 226-230). New York: Harper & Row.



UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

Nº _____

DADOS DEMOGRÁFICOS**Dados de Identificação**

1. Série: 9º Ano () 3º Ano médio ()

2. Idade: _____

3. Data da entrevista: _____

4. Sexo: M () F ()

5. Nome: _____

6. Repetiu alguma série? Sim () Não (), por que?

7. Em caso afirmativo, qual?

8. Até que série seu pai estudou?

9. Até que série sua mãe estudou?

10. Seu pai trabalha? Sim () Não () em que?

11. Sua mãe trabalha? Sim () Não () em que?

ANEXO II

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

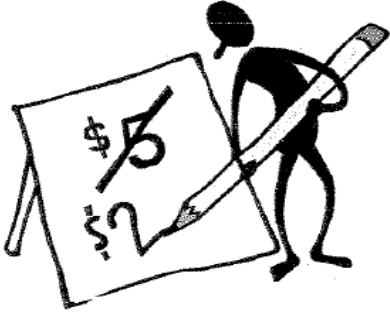
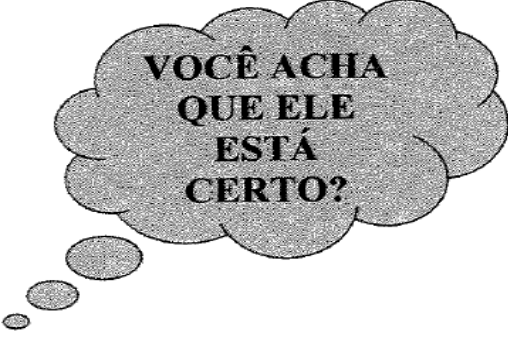
PRANCHAS PARA AVALIAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS DE
ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E 3º ANO MÉDIO²²

Mestranda: JOSEILMA RAMALHO CELESTINO
Orientador: Professor Doutor Roberto Jarry Richardson
Co-orientador: Professor Doutor António Teodoro

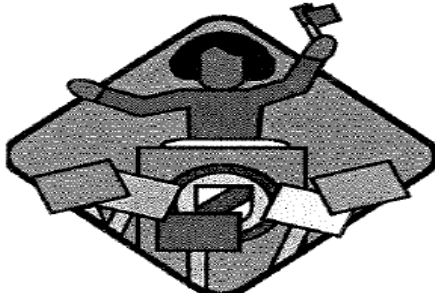
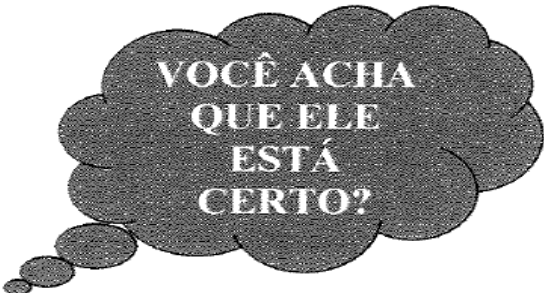
CAMPINA GRANDE
2010

²² Instrumento desenvolvido e organizado por Neves e Boruchovitch, (2001) para pesquisa: Neves, Edna Rosa Correia. As orientações motivacionais e a crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos do ensino fundamental / Edna Rosa Correia Neves. Campinas, SP; [s.n.], 2002. Orientador: Evelyn Boruchovitch, Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. N4140. Entre as 12 (doze) pranchas desenvolvidas pelas autoras, 4 (quatro) foram elencadas para esta pesquisa.

PRANCHA 1
AVALIAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO

João estuda... 	Porque tem medo que as pessoas pensem que ele não é inteligente. 
	sim ou não Por que?

PRANCHA 2
AVALIAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO

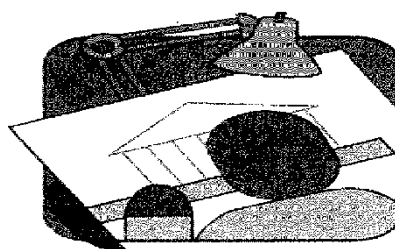
Antônio gosta de estudar assuntos novos... 	está sempre interessado quando a professora começa uma lição nova. 
 VOCÊ ACHA QUE ELE ESTÁ CERTO?	sim ou não Por que?

PRANCHA 3
AVALIAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO

Marcos é uma criança que só se preocupa em tirar notas altas.



Ele é um bom aluno, mas só se interessa em estudar aquilo que a professora fala que vai cair na prova.

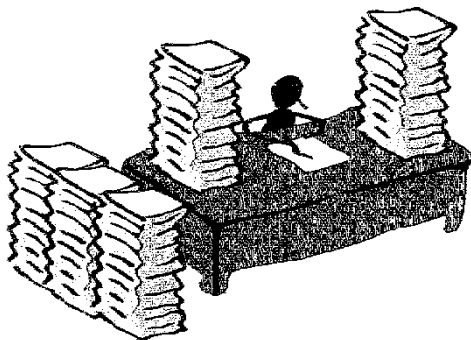


**VOCÊ ACHA
QUE ELE
ESTÁ
CERTO?**

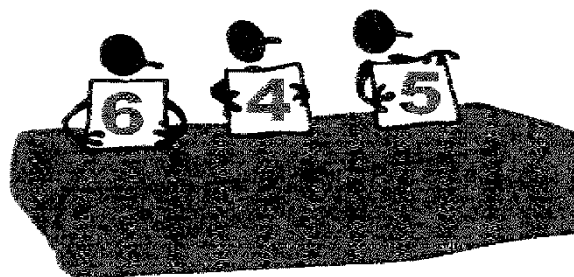
sim ou não
Por que?

PRANCHA 4
AVALIAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO

Carlos costuma se esforçar bastante, tanto nos trabalhos de casa como em sala de aula,



Mesmo sabendo que os trabalhos não vão valer como nota.



VOCÊ ACHA QUE ELE ESTÁ CERTO?

sim ou não
Por que?

ANEXO III

**SISTEMA DE CATEGORIZAÇÃO DAS PRANCHAS COM HISTÓRIAS
(ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL INTRÍNSECA E EXTRÍNSECA)****Edna Rosa Correia Neves e Evely Boruchovitch (2001, p. 135 -138)****PRANCHA I**

A) Estudo como um Benefício a Si Próprio: Foram incluídas nesta categoria respostas nas quais os sujeitos associam o estudo aos aspectos positivos e as vantagens que a aprendizagem traz.

Exemplos: para aprender mais e ficar mais inteligente; para ser alguém na vida.

B) Estudo como Meio de Evitar Repetência Futura: Foram incluídas nesta categoria respostas que associam o estudo a preocupação dos sujeitos em relação às reprovações escolares.

Exemplos: para nunca repetir de ano; para não repetir nas séries que repetem.

C) Estudo por Medo da Opinião Externa: Foram incluídas nesta categoria respostas que indicam a preocupação do aluno com o que as pessoas (professores, pais e colegas) pensam dele.

Exemplos: opinião dos outros é importante; para que as pessoas não pensem que ele não é inteligente.

PRANCHA 2

A) Estudo como um Benefício a Si Próprio: (Idem prancha 1 - questão A)

B) Esforço como um Valor Importante: (Idem prancha 2 - questão B): Foram incluídas nesta categoria respostas que reconhecem a relevância do esforço à aprendizagem.

Exemplos: tem que se esforçar para aprender mais; o esforço é importante.

C) Nota como um Valor Importante: Foram incluídas nesta categoria respostas dos sujeitos que acreditam valer a pena estudar, somente, em função das notas escolares.

Exemplos: para quê estudar se não tem nota; se não tem nota não precisa estudar.

PRANCHA 3

A) **Estudo como um Valor Importante:** (Idem prancha 2 – questão A): Foram incluídas nesta categoria respostas que indicam a relevância do estudo em várias situações.

Exemplos: é importante estudar para aprender mais e ser alguém na vida; tem que estudar tudo: as lições fáceis e as difíceis.

B) **A Importância da Novidade para a Aprendizagem:** Foram incluídas nesta categoria respostas que valorizam os assuntos novos durante o processo de aprendizagem.

Exemplos: lições novas são mais interessantes; aprendemos mais com lições novas.

PRANCHA 4

A) **Estudo como um Valor Importante:** (Idem prancha 2 - questão A): Foram incluídas nesta categoria respostas que indicam a relevância do estudo em várias situações.

Exemplos: é importante estudar para aprender mais e ser alguém na vida; tem que estudar tudo: as lições fáceis e as difíceis.

B) **Nota como um Valor Importante:** (Idem prancha 3 - questão C): Foram incluídas nesta categoria respostas dos sujeitos que acreditam valer a pena estudar, somente, em função das notas escolares.

Exemplos: para quê estudar se não tem nota; se não tem nota não precisa estudar