

Motivação na Aprendizagem Organizacional: Construindo as Categorias Afetiva, Cognitiva e Social

Autoria: Christiane Kleinübing Godoi, Sandra Margarete Ferrereira de Freitas, Tais Baumgarten Carvalho

Resumo

Este ensaio situa-se no interior da abordagem multiníveis da aprendizagem organizacional, na qual diferentes teorias da aprendizagem organizacional direcionam-se a níveis distintos de dimensões do aprender, buscando a interconexão entre esses vários níveis. O posicionamento sobre os processos complexos de aprendizagem encontra no fenômeno motivacional um elemento fundamental, uma vez que a motivação na aprendizagem organizacional está inserida no campo social e busca encontrar sua gênese no indivíduo. O que buscamos reside na compreensão do entrelaçamento dos aspectos afetivos, cognitivos e sociais da motivação no interior do processo de aprendizagem organizacional. Tecido dentro da teia do pensamento complexo sobre o aprender organizacional, este ensaio objetiva delimitar seu objeto – motivação na aprendizagem organizacional – construto emergente da construção interrelacionada de três categorias motivacionais: a) categoria afetiva, originária da confluência entre a teoria psicanalítica freudiana e abordagem psicodinâmica da aprendizagem; b) categoria cognitiva, originária do pensamento piagetiano; e c) categoria social, sob a influência das teorias da aprendizagem social e sócio-cognitiva. Da junção entre as três categorias e seus fatores surge o delineamento do construto.

1. Introdução

Grande parte da literatura sobre aprendizagem organizacional é baseada numa teoria de aprendizagem individual, analisam Elkjaer (2001); Antonello; Godoy (2007), ou seja, numa teoria de aprendizagem como processo de informação, como comportamento, como construção social ou como aprendizagem, noutros termos, aprendizagem como cognição individual. As abordagens da aprendizagem organizacional centradas no indivíduo, isto é, que vêem a aprendizagem como resultante da aprendizagem individual, recentemente, evoluíram para a concepção sócio-cognitiva da aprendizagem organizacional (ver, por exemplo, ELKJAER, 2004; DEFILLIPPI; ORNSTEIN, 2003). A perspectiva sócio-cognitiva da aprendizagem organizacional a visualiza como além da soma das aprendizagens individuais. Elkjaer (2001) considera a aprendizagem como uma reconstrução e reorganização de experiência - que é, essencialmente, individual - porém baseada numa perspectiva de indivíduos como socialmente formados e vice-versa.

Da necessidade de superação da dicotomia indivíduo *versus* organização – estabelecida, quer pelas perspectivas psicológicas quanto pelas sociológicas – emerge a perspectiva multiníveis da aprendizagem organizacional, postulada por Antonacopoulou (2006); Antonacopolou; Chiva (2007). A abordagem multiníveis da aprendizagem organizacional estrutura-se sobre novas bases acerca da relação entre o indivíduo e organização, que revelam as dimensões do aprender como um processo que transcende o antigo dualismo – indivíduo/organização por meio de múltiplos níveis de análise (fig. 1). Quando nos referimos aos processos complexos de aprendizagem, encontramos na motivação um elemento fundamental (OSTERAKER, 1999; LATHAM, 2007), uma vez que o fenômeno motivacional está imbricado nos processos cognitivos..

Diferentes teorias da aprendizagem organizacional direcionam-se a níveis distintos de dimensões do aprender. O debate contemporâneo do aprender em organizações parece estar protelado – sugere Antonacopolou (2006) – em grande parte, em razão da nossa incapacidade holística de capturar a sua natureza complexa. Ainda assim, podemos procurar estabelecer níveis de análise múltiplos às dimensões do aprender, buscando a interconexão entre esses vários níveis.

A concepção multiníveis da aprendizagem é também denominada por Elkjaer (2004) como *terceira via* da aprendizagem, em referência à teoria da complexidade.

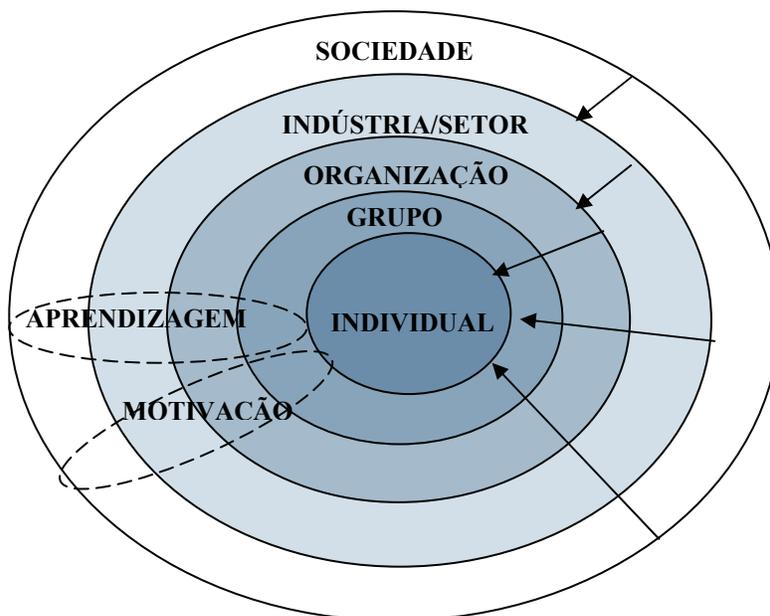


Figura 1: Os múltiplos níveis da aprendizagem e suas interações

A motivação para a aprendizagem está inserida no campo social e busca encontrar sua gênese no indivíduo. Há na psicologia uma multiplicidade de estudos sobre a interface entre motivação e cognição (MARKMAN; MADDOX; BALDWIN, 2005).

A compreensão do fenômeno da motivação, especialmente envolvendo a relação com a aprendizagem, impõe de início, o destrinchamento da terminologia frequentemente associada ao comportamento humano e necessária à construção das categorias motivacionais. A relação entre afeto, cognição e motivação não é clara, simples, unidirecional, nem tampouco consensual, dentro das teorias motivacionais. O comportamento humano, principalmente incluindo a situação de aprendizagem, envolve, de alguma forma, a combinação dos três aspectos: cognição, afetividade e conação (motivação e volição). O termo conação, atribuído a Reuchlin (*apud* CARRÉ, 1998, p. 14) designa justamente um domínio localizado entre o afetivo e o cognitivo (SNOW; JACKSON, 1994, p. 75), que vem preencher as lacunas da reflexão sobre os fatores dinâmicos, não estritamente cognitivos ou afetivos ligados à ação (CARRÉ, 1998b, p. 14). Nesta visão focalizada sobre o comportamento no sentido amplo, a motivação aparece como um domínio independente e exterior ao afeto e à cognição. No entanto, o que vai nos interessar neste ensaio é especificamente a compreensão do entrelaçamento dos aspectos afetivos, cognitivos e sociais no interior do processo de aprendizagem organizacional.

As questões motivacionais foram historicamente estudadas em isolamento das questões da aprendizagem (BLUMENFELD et al., 1991, p. 367). Cofer y Appley (1972, p. 462), contrariamente, acreditam que o estudo da aprendizagem foi uma importante avenida, por meio da qual o conceito de motivação chegou a ser relevante, sendo que entre motivação e aprendizagem há uma íntima e contínua relação, por vezes de difícil separação. Os anos 1980 e 1990 foram fundamentais para o aumento da pesquisa e da teoria que entrelaça as interrelacionadas áreas de motivação e aprendizagem, bem como os processos afetivos e cognitivos necessários à aprendizagem efetiva (BOGGIANO; PITTMAN, 1992, p. 268).

A conexão menos simplificadora entre motivação e aprendizagem admite que, normalmente, a atividade da aprendizagem tem uma estrutura motivacional complexa (LOMPSCHER, 1999, p. 16;). Ao considerar a aprendizagem como um processo continuado de descoberta e construção de significados a partir da informação, da experiência e da mediação social (ALMEIDA, 1996, p. 21; McCOMBS, 1997, p. 118), são entrelaçados os processos cognitivos (percepções, pensamentos e sistemas de crenças), afetivos (sentimentos e emoções) e pulsionais (idéias e processos inconscientes).

Dentro da noção de que os subsistemas motivacional, emocional e cognitivo são modos diferentes de relacionamento com o mundo, Kuhl (*apud* SORRENTINO; HIGGINS, 1986, p. 13) os descreve: o termo cognição é reservado aqueles processos que mediam a aquisição e as representações do conhecimento sobre o mundo, o processo tem relação representativa com o mundo dos objetos e fatos; o processo emocional avalia o significado pessoal destes objetos e fatos; o processo motivacional relaciona-se com o mundo de uma forma ativa, relaciona-se às condições objetivas do organismo em seu esforço para produzir mudanças nos desejos e no ambiente.

É no interior da teia do pensamento complexo sobre o aprender organizacional que este ensaio objetiva delimitar seu objeto – motivação na aprendizagem organizacional – construto emergente da construção interrelacionada de três categorias motivacionais: a) categoria afetiva, originária da confluência entre a teoria psicanalítica freudiana e abordagem psicodinâmica da aprendizagem; b) categoria cognitiva, originária do pensamento piagetiano; e c) categoria social, sob a influência das teorias da aprendizagem social e sócio-cognitiva. Da junção entre as três categorias e seus fatores surge o delineamento do construto.

2. A categoria afetiva da motivação na aprendizagem organizacional - a influência da teoria psicanalítica

A abordagem psicodinâmica da aprendizagem, ainda sob a égide das posturas centradas no indivíduo, parte da hipótese que enfatiza a dinâmica intrafísica da consciência e fixa-se nos estágios de desenvolvimento mental, na realidade simbólica, nas observações subjetivas e numa crença que o comportamento é guiado pelas experiências passadas não resolvidas. Esta perspectiva parte do trabalho de Freud, e do conceito de aprendizagem como resultado das experiências prévias conscientes e inconscientes, baseadas nos estágios de desenvolvimento e influenciado pelos conflitos não resolvidos. Além das hipóteses compartilhadas sobre o papel da vida inconsciente e da interpretação subjetiva, essa abordagem vê a experiência humana como um todo integrado. A perspectiva psicodinâmica na compreensão do comportamento é mais integrativa do que as outras abordagens psicológicas da aprendizagem, mas mais complexa e menos compreensível (DEFILLIPPI; ORNSTEIN, 2003).

Freud foi muitas vezes visto como o primeiro psicólogo a referir-se à motivação (SIEVERS, 1997, p. 49). A teoria psicanalítica passou a ser associada à chamada *drive theory* - agrupamento das perspectivas biologicistas do início do século XX, preocupadas com a manutenção da homeostase do organismo. A *drive theory* foi considerada uma postulação sobre a motivação e, conseqüentemente, Freud está aí incluído. No entanto, não há nas obras de Freud, nenhuma referência direta ao conceito ou termo específico de motivação. É sabido que a preocupação de seus estudos era com a lógica do funcionamento do inconsciente e seus efeitos. Constatação que pode ser evidenciada através do estudo sistemático das obras de Freud (1982) e complementada pela busca no volume de índices remissivos da Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Dentre os historiadores da psicanálise e biógrafos de Freud, reconhecidos no campo psicanalítico (ver, principalmente, JONES, 1970;

GAY, 1989), tampouco há indicações ou evidências de que Freud tivesse se dedicado a pensar o construto motivacional. É sabido que a preocupação de seus estudos era com a lógica do funcionamento do inconsciente e seus efeitos. Entretanto, o fato de Freud ter sido equivocadamente considerado um teórico da motivação, não nos impede de, através da compreensão de elementos da teoria freudiana, aprimorar a análise das categorias motivacionais.

Além da identificação da motivação com os aspectos conativos e volitivos do sujeito, costuma-se frequentemente associá-la com as próprias funções afetivas (ou emotivas) (BARROS, 1991, p. 85). Latham (2007, p. 127) argumenta que existe uma necessidade de ligar as teorias cognitivas de motivação com a personalidade, bem como seus processos afetivos. Tal associação se deve ao fato de a afetividade e a emoção constituírem o fator energético ou econômico do comportamento motivacional. Na expressão metafórica de Piaget (1983), enquanto a cognição é o motor ou a estrutura da máquina humana, a afetividade é o combustível. Motivação e emoção possuem, inclusive, a mesma raiz etimológica, derivadas do verbo latim *movere*.

A psicologia humana tem dois aspectos: cognição (conhecimento) e motivação (pulsão) (PIAGET, 1983). O conhecimento/aprendizagem passam a ser o objeto central desse fenômeno organizacional, do qual a motivação é a energia propulsora. Ou seja, a categoria afetiva é constitutiva do fenômeno motivacional, do impulso (pulsão) em direção a um objeto de conhecimento. Portanto, trata-se de compreender a relação de imbricamento entre afeto e cognição, ou seja, entre motivação e aprendizagem organizacional. O fato de Piaget reduzir o conteúdo motivacional aos aspectos afetivos e pulsionais é decorrente da sua focalização sobre o conhecimento/aprendizagem como objeto de investigação. Ao situar o conhecimento e a aprendizagem como processos prioritários e centrais, Piaget exclui o conteúdo cognitivo da constituição da motivação.

A existência de processos cognitivos no interior da dinâmica motivacional é vislumbrada por Vollmeyer e Rheinberg (1999, p. 542). Os processos motivacionais são afetados por processos cognitivos (LATHAM, 2007, p. 175), e os próprios processos cognitivos influenciam o estado de motivação durante a aprendizagem organizacional. Abre-se a possibilidade de que atuem na motivação para aprender, além dos fatores afetivos, também fatores cognitivos. Afeto e cognição não podem ser compreendidos se considerados em isolamento (BRANSCOMBE, 1988); DRILLINGS; O'NEIL, 1994).

Piaget (1983) percebeu as relações existentes entre as transformações cognitivas e afetivas. Os mecanismos afetivos e cognitivos permanecem sempre indissociáveis ainda que distintos, onde uns dependem de uma energética e outros de estruturas. A afetividade é caracterizada por suas composições energéticas, com cargas distribuídas sobre um objeto, segundo as ligações positivas ou negativas. O aspecto cognitivo das condutas, pelo contrário, é caracterizado pela sua estrutura. Piaget (1983) entende que no caso dos processos afetivos e energéticos, o resultado ao qual eles atingem é relativamente consciente. Em compensação, o mecanismo íntimo desses processos permanece inconsciente, quer dizer que o indivíduo não conhece nem as razões de seus sentimentos nem sua fonte. Também no caso das estruturas cognitivas, há consciência relativa do resultado, e inconsciência quase completa dos mecanismos íntimos conduzindo a esses resultados. Piaget parecia já antever as dificuldades teóricas de uma teoria motivacional, onde o acesso aos motivos cognitivos e pulsionais é negado ao próprio sujeito.

A dualidade entre conhecimento intelectual e conhecimento emocional ainda transpassa os estudos da psicologia motivacional. Mesmo no campo da reflexão epistemológica, apenas muito marginalmente tem-se apontado para a maior complexidade da relação entre o cognitivo e o não-cognitivo. Polanyi (1980), por exemplo, inclui as paixões intelectuais como componentes

tácitos da ciência. Damásio (1994), também já havia imprimido a compreensão não separada e pura do cognitivo e do afetivo.

As tentativas de compreensão conjunta dos aspectos afetivos e cognitivos do comportamento humano geraram expressões complexas como “consciência emocional” e os “sentimentos cognitivos” (VOLLMEYER; RHEINBERG, 1999, p. 542) e declarações enfáticas como a de Furth (1995, p. 9), de que objetos de conhecimento e de desejo não são nada mais que os dois lados da mesma moeda.

3. A categoria cognitiva da motivação na aprendizagem organizacional – a influência da teoria piagetiana

A abordagem cognitiva da aprendizagem organizacional busca explicar as pessoas pela compreensão de seus pensamentos, motivações e memória, ou seja, suas cognições. Esta abordagem resulta da visão dos processos mentais como derivados do pensamento, crenças, percepção e interpretação. A hipótese básica desta perspectiva diz que a compreensão do comportamento humano depende do entendimento das origens e conseqüências das cognições das pessoas. O maior representante desta escola de pensamento é Piaget com os modelos multi-estágios do desenvolvimento humano do pensamento e da motivação. Para Piaget as crianças desenvolvem suas capacidades cognitivas através de quatro estágios de desenvolvimento, durante estes estágios a aprendizagem é acompanhada pelo desenvolvimento do pensamento representacional, incrementando o uso de símbolos e linguagem, compreensão do mundo físico (concreto) e do abstrato, idéias e motivações (DEFILLIPPI; ORNSTEIN, 2003).

A teoria cognitivista da aprendizagem é, então, baseada na idéia trivial de que o conhecimento é uma atividade construída pelo indivíduo, incluindo a noção de que o conhecimento se desenvolve através de um processo de negociação com a comunidade discursiva e que os produtos dessa atividade – como em qualquer outra atividade humana – são influenciados por fatores históricos e culturais (PRAWAT; FLODEN, 1994, p. 37).

A perspectiva da aprendizagem cognitiva predomina nas teorias de aprendizagem organizacional. Fundamentando-se na teoria de aprendizagem cognitiva individual ou social, muitas perspectivas de aprendizagem organizacionais vêm *sensemaking* e compreensão assim como a computação e o processamento de informação como processos psicológicos essenciais que os indivíduos têm que realizar para que a aprendizagem organizacional aconteça. No entanto, existe uma forte tradição psicológica da aprendizagem comportamental refletida na visão evolucionária da aprendizagem organizacional.

O campo da psicologia, durante os anos 60 e início dos anos 70, vivenciou uma focalização intensa nos processos cognitivos e suas implicações para o comportamento, designada “revolução cognitiva” (HARTER, 1992, p. 77; ABREU, 1988, p. 78; LATHAM, 2007, p. 219). Paralelamente, as pesquisas sobre psicologia da aprendizagem passaram a se preocupar com as cognições dos estudantes sobre eles próprios e sobre como eles realizam as tarefas acadêmicas (THORKILDSEN; NICHOLLS, 1991, p. 347).

A ênfase das investigações recai sobre as teorias que integram princípios de aprendizagem e motivação, de cognição e afeto (McCOMBS, 1997, p. 117). No entanto, como sugere Carré (1998b, p. 11), a psicologia cognitiva da aprendizagem, ao reconhecer a importância dos aspectos dinâmicos, afetivos e motivacionais da ação, os relega precisamente ao campo da emoção e da afetividade, direcionando, às vezes, a questão aos psicanalistas. Ou seja, em geral, a psicologia cognitiva reconhece a existência dos fatores não-cognitivos do comportamento motivacional, mas não procura integrá-los à compreensão cognitiva.

Crítico severo do empirismo e do inatismo, Piaget defende a concepção de que as estruturas do pensamento, do julgamento e da argumentação são o resultado de uma construção realizada pelo indivíduo em longas etapas de reflexão, de remanejamento. A aprendizagem é, portanto, uma construção. "Considera-se hoje, cada vez mais, o conhecimento mais como um processo do que como um estado." (PIAGET, 1991, p.13). O conhecimento, tal como Piaget (1973) o concebe, nem procede dos sentidos, nem da percepção, mas da ação inteira. As estruturas ou esquemas cognitivos são o resultado de um processo intenso e contínuo de interação entre o sujeito e o objeto. O conhecimento processa-se tanto em termos de mudança no sujeito quanto no objeto.

O processo construtivo individual descrito por Piaget foi amplamente criticado pela psicologia social-cognitiva influenciada por Vygostsky (1987). Labouvie-Vief (*apud* Carpendale, 1997, p. 46), por exemplo, argumenta que Piaget estudou a infância isoladamente dos laços sociais e ignorou o fato de que a realidade das crianças é de natureza primariamente social.

4. A categoria social da motivação na aprendizagem organizacional sob a influência das teorias da aprendizagem social e da teoria sócio-cognitiva.

A abordagem social da aprendizagem organizacional é justificada por Albert Bandura, defensor da teoria de aprendizagem social, que Azevedo (1997) afirma referir-se à uma teoria de aprendizagem que considera a perspectiva comportamentalista, mas que destaca aspectos do comportamento que escapavam à abordagem ortodoxa comportamentalista, tais como os comportamentos que resultam da experiência, observação e da imitação. Bandura e Walters (1978, p. 16) defendem que a observação, além da experiência direta, acelera a aprendizagem, evitando as possíveis conseqüências negativas da experiência direta, já que as ações que geram conseqüências positivas tendem a permanecer e as que geram negativas a desaparecer.

Importante contribuição para a perspectiva social da aprendizagem é do psicólogo Kurt Lewin, iniciada ainda na década de 1940, pelas pesquisas sobre a dinâmica dos grupos, resultando na afirmação de que a conduta dos indivíduos em grupo é determinada, pela dinâmica dos fatos e dos valores que percebe nas situações (MAILHIOT, 1977, p. 56). Os achados de Lewin sobre as relações e necessidades interpessoais, via experiências que concluíram que a produtividade e eficiência de um grupo, estão relacionadas com a competência individual, mas muito mais ainda com a qualidade e profundidade de suas relações interpessoais (MAILHIOT, 1977, p. 66), apontam para a teoria da aprendizagem social como um importante referencial na compreensão da aprendizagem organizacional.

A teoria pragmática de Jonh Dewey e suas idéias e conceitos servem de base para Elkjaer (2001, p.112) na defesa de uma abordagem social da aprendizagem organizacional. Dewey afirma que aprendizagem é basicamente uma contínua reorganização e reconstrução da experiência. A aprendizagem pela ação e interação, reflexão e pensamento, ocorre todo o tempo e em todas as situações da experiência. A noção de Dewey sobre aprendizagem implica um entendimento não dualista do fazer e do conhecer, ação e pensamento; propondo a substituição da separação dualista por uma continuidade de agir e conhecer.

Ao mudar o conteúdo da aprendizagem de aquisição de conhecimento para formação de identidade, o conceito de aprendizagem é expandido para incluir uma dimensão ontológica (ELKJAER, 2003). Na teoria da aprendizagem social, a aprendizagem é a matéria para desenvolvimento da identidade, de forma que a aprendizagem é um caminho para ser e tornar-se parte do mundo (que inclui a organização).

A teoria sócio-cognitiva, surgida inicialmente nos estudos de psicologia do desenvolvimento e, posteriormente, incorporada às teorias motivacionais, não pode ser

confundida com a teoria da aprendizagem social, anterior e de carácter eminentemente behaviorista. Bandura (1997) reconheceu o poder dos efeitos de reforçamento e punição sobre o comportamento dos indivíduos (postulados da teoria da aprendizagem social), mas opôs-se à noção de que indivíduos são regulados inteiramente por forças externas, e de que são respondentes passivos de forças ambientais. Como uma alternativa à teoria do reforçamento estrito, ele desenvolveu, dentro das teorias motivacionais, a teoria social cognitiva (de influência vigostskiana), em que as cognições supostamente mediam os efeitos do ambiente no comportamento humano.

Vygotsky (1978) e seus seguidores enfatizaram as práticas mediadas socialmente e organizadas culturalmente e situaram a aprendizagem das crianças emergindo dessas práticas. A interação social passa a representar o aspecto de maior relevância no desenvolvimento cognitivo a passa-se a acreditar que funções mentais superiores tenham origens sociais. A teoria vygotskyana definiu a atividade externa em termos de processos sociais mediados semioticamente e argumentou que as propriedades destes processos fornecem a chave para a compreensão da emergência do funcionamento interno (GRAHAM, 1994, p. 51).

Da mesma forma que a psicologia geral do desenvolvimento, também as teorias da motivação foram alvo das críticas acerca da conceituação da motivação limitada a um fenômeno individual e intra-psíquico, com pouca ou nenhuma atenção ao contexto sócio-cultural e ao processo interpessoal em que a atividade individual ocorre (RUEDA; MOLL, 1994). Porém, Osteraker (1999, p. 77), contribui alegando que os valores da organização também podem influenciar todo o processo motivacional.

Uma abordagem sócio-cultural sugere que motivação é negociada socialmente e contextualizada como um fenômeno situacional, localizado não somente dentro dos indivíduos, mas dentro de sistemas de atividades, envolvendo outras pessoas, ambientes, recursos e objetivos. Na interconexão da atividade cognitiva e social as características da motivação não são vistas como características do indivíduo, mas do indivíduo-em-ação em um contexto específico (RUEDA; MOLL, 1994, p. 15).

Na aprendizagem em organizações no contexto social, é verificado que a aprendizagem não é uma atividade totalmente individual, e vários autores afirmam que grande parte da aprendizagem dos indivíduos nas organizações se dá por interação social (ANTONACOPOULOU; CHIVA, 2007; ELKJAER, 2003; GHERARDI; NICOLINI, 2003; DEFILLIPPI; ORNSTEIN, 2003). Essa perspectiva não considera o aprendiz apenas como um agente que recebe e transforma informação, e sim, que simultaneamente ele está interagindo ativamente dentro de um contexto sócio-cultural, onde participa na criação da realidade. Considera-se o papel das pessoas e o papel do contexto organizacional no processo de aprendizagem nas organizações, o conhecimento é gerado a partir das relações interpessoais e das interpretações desenvolvidas durante o trabalho.

A abordagem da cognição social tenta entender como os aspectos do conhecimento social (TENBRUNSEL et al., 2004) afetam nossas atitudes e comportamentos (inferências, julgamentos e decisões) nas diversas situações sociais; e como propiciam mudanças em nosso conhecimento.

Os autores que entendem a aprendizagem como socialmente construída, entendem também que a aprendizagem é um processo político e está fortemente entrelaçada à cultura da organização, sendo que a aprendizagem define a cultura da organização, mas ao mesmo tempo também é fruto da mesma, sendo limitada e influenciada pelas formas de comportamentos e práticas “não-canônicas”. A perspectiva social entende que a cultura organizacional da suporte à aprendizagem, pois a aprendizagem organizacional não é algo que acontece dentro da mente das pessoas, mas na interação entre os indivíduos. Esta interpretação baseia-se na constatação de que

é pela socialização que novos indivíduos “aprendem” os padrões de comportamento aceitos e tidos como certos na organização. Nas perspectivas de aprendizagem organizacional, baseadas na teoria de aprendizagem social, o processo de aprendizagem é parte da prática diária da vida e do trabalho organizacional, não havendo distinção de aprendizagem individual e organizacional (ELKJAER, 2003). No pragmatismo, o conteúdo da aprendizagem deve ser entendido como o desenvolvimento da experiência humana, o que ao mesmo tempo é para conhecer sobre o mundo e tornar-se parte dele. Não é possível desenvolver experiência como um processo de conhecimento ou um processo de execução, experiência engloba ambos os processos (ELKJAER, 2003).

A perspectiva da construção social aplicada à aprendizagem organizacional enfatiza o contexto social, assumindo que a aprendizagem está embutida nos relacionamentos e relações entre as pessoas. A perspectiva da construção social complementa as perspectivas de processamento psicológicas por focar a aprendizagem organizacional incluindo o social que media os processos cognitivos de interpretação e construção de sentido. O conceito da construção social na aprendizagem organizacional fica mais explícito na perspectiva psicológica sociocultural pelos seus conceitos-chave e metáforas básicas. Nesta perspectiva, as situações e o contexto são fundamentais para a aprendizagem. Também a perspectiva da construção social inclui os princípios psicológicos da cognição social e da cognição individual para compreensão dos processos de aprendizagens. A perspectiva psicológica da aprendizagem aparece quando se acredita que a aprendizagem social está embutida nos relacionamentos (DEFILLIPPI; ORNSTEIN, 2003).

Os motivos ligados à aprendizagem social, tais como identificação com líderes e outras pessoas, comunicação e cooperação com colegas, interrelação no grupo, podem tornar-se poderosos motivos de aprendizagem (LOMPSCHER, 1999, p. 16). Note-se que a atividade propriamente dita seria um mero fator extrínseco, não um motivo. Para que os fatores sócio-culturais venham a se tornar motivo, parece ser preciso que haja um encaixe entre os fatores sociais, e as esferas cognitivas e afetivas do indivíduo. Os motivos cognitivos desempenham um papel importante na aprendizagem, no entanto, as ações e motivos de aprendizagem são melhor compreendidos em sua interrelação.

Leontiev (apud LOMPSCHER, 1999, p. 16) sumariza o desenvolvimento da motivação geral para a aprendizagem, através de três principais níveis: a) o nível dos motivos ligados à própria aprendizagem; b) o nível dos motivos ligados ao relacionamento interpessoal; c) o nível dos motivos ligado a ao mundo, à ocupação futura e às perspectivas de vida. Logicamente que os motivos cognitivos se desenvolvem em conexão e em dependência do desenvolvimento das estruturas e operações cognitivas, mas, fundamentalmente, se constroem sobre as atividades e contextos.

Embora laços significantes entre relações interpessoais e motivação na aprendizagem tenham sido estabelecidos, Wentzel (1999, p. 84) se interroga apropriadamente sobre que aspecto do relacionamento interpessoal realmente motiva a aprendizagem. Responde que há muitos aspectos do relacionamento interpessoal que tem potencial para influenciar a motivação para aprender. E a partir daí se focaliza sobre um dos aspectos específicos da influência social: a percepção dos aprendizes acerca do relacionamento interpessoal. É preciso também tomar cuidado, dentro desta perspectiva social da motivação, para não enveredar pela tendência cognitivo-fisiológica que tem inspirado uma onda de pesquisas e teorias em várias disciplinas sobre a conexão entre emoções e o ambiente social (função social das emoções). Keltner e Haidt (1999) apontam que nestas pesquisas as emoções são vistas como produtos culturais construídos por indivíduos ou grupos no contextos social, e ligados à construção do eu.

Outras variações de associações entre a motivação e o social estudam ainda, por exemplo, a percepção da competência social no relacionamento com colegas como um preditor da motivação intrínseca para os trabalhos escolares mais forte do que a percepção de sua competência acadêmica ou do que a avaliação dos professores de seu desempenho (PATRICK, 1997)

Os estudos sobre a influência dos fatores sociais sobre a motivação intrínseca recaem, em grande parte, sobre o relacionamento recíproco entre o comportamento dos líderes e o engajamento dos indivíduos no cenário da aprendizagem. O comportamento dos líderes influencia a percepção dos indivíduos de suas interações com os eles. Quando os líderes são menos envolvidos com os indivíduos, estes não somente perdem envolvimento, mas também experenciam líderes como menos consistentes e mais coercitivos. Quando os indivíduos convivem com líderes como entusiasmados e afeccionados, se sentem mais feliz e entusiasmados no ambiente de aprendizagem (SKINNER; BELMONT, 1993, p. 577).

Não é ao social e suas múltiplas facetas movimentadoras e seus mais variados instrumentos de internalização que, juntamente com Furth (1995), estamos nos referindo. Não seria necessário o atravessamento crítico pelas teorias motivacionais, nem tampouco o resgate dos elementos de Freud e Piaget associados à motivação, para concluir, dessa maneira simplista, que a motivação é um fenômeno social. Qualquer teoria baseada no reforçamento nos daria repostas mais imediatas. O que nos importa é o caráter essencialmente relacional e social da motivação, a partir de uma orientação intrínseca, não controladora.

A concepção da motivação como social não se refere às relações de controle, exterioridade ou dependência (do tipo entre variáveis). A motivação é constitutiva e intrinsecamente social. Furth (1995, p. 144) diz que a construção do conhecimento e a construção das interrelações pessoais são complementares.

Se Freud enfatizou o caráter afetivo (pulsional) para realizar ligações (relações de objeto) e Piaget enfatizou no caráter lógico das ligações adaptativas (objeto permanente), Furth (1995) - a partir de ambos - enfatiza o componente sócio-afetivo básico no desenvolvimento do conhecimento. Compreendendo a presença dos componentes afetivos, cognitivos na motivação para o conhecimento, Furth (1995) desloca o centro da análise para o conhecimento e as relações interpessoais.

A sociabilidade, o prazer das relações interpessoais, é um fim em si mesmo, afirma Furth (1995, p. 151), logicamente com a condição da motivação intrínseca. Vislumbrando a presença do afeto, das pulsões e das emoções (por ele, muitas vezes chamadas genericamente de emoções) em todo conhecimento humano, Furth (1995, p. 158) propõe que há uma fusão entre conhecimento e desejo no objeto concreto do conhecimento. Assim, torna definido que não existem apenas aspectos afetivos da cognição (conhecimento), mas que na relação do sujeito com o conhecimento há também a presença subjacente de uma categoria cognitiva. Pode-se dizer que o conhecimento é relacional e estrutural. Enquanto relacional, incorpora a categoria do social como constitutiva da motivação para o conhecimento; enquanto estrutural se funde com as categorias pulsionais e afetivas para constituir os motivos que conduzem ao conhecimento. Além do mais, como lembra Ferrés (2000, p. 145), a relação ou a interação é fundamental para que se produza a aprendizagem.

5. Motivação na aprendizagem organizacional: integrando as categorias

O quadro 1 reúne as categorias e fatores (internos às categorias) da motivação na aprendizagem, descritas por aqueles autores estudados que atuam no campo do indivíduo, e destrinçam o construto motivacional em dimensões constitutivas. O que estamos propondo é a

utilização dessas categorias, já adaptadas para o campo organizacional, como constitutivas da aprendizagem organizacional entendida sob a perspectiva multiníveis:

CATEGORIAS AUTORES	AFETIVA	COGNITIVA	SOCIAL
Moreno (1998)	desafio autonomia	diversidade	afiliação participação reconhecimento
Tapia (1997)	autonomia auto-estima	experiências de competência domínio do conhecimento	aceitação pessoal
Carré (1998)	gosto pessoal alegria de crescer amor pelo conhecimento curiosidade	conhecimentos habilidades atitudes auto-desenvolvimento	participação prazer de estar com outros
Salonen et al. (1998)	defesa do eu	orientação para a tarefa	dependência social
Wigfield (1997)	curiosidade	diversidade desenvolvimento cognitivo percepção de eficácia envolvimento com a tarefa	condescendência reconhecimento
McInerney (1991)	auto-confiança auto-estima poder	comportamento para o objetivo envolvimento na tarefa percepção dos valores da educação	afiliação reconhecimento suporte e encorajamento da família influência do líder influência dos colegas influência da instituição acadêmica
Patrick (1997)	autonomia auto-estima	competência objetivos pessoais percepção de eficácia percepção do valor da tarefa	
McCombs (1997)	curiosidade	crenças de competência e eficácia percepção do valor da tarefa orientação para objetivos	
Vollmeyer e Rheinberg (2000)	confiança desafio	domínio do conhecimento interesse pela tarefa	medo da incompetência
Jacobs e Newstead (2000)	respostas emocionais à tarefa	crenças sobre habilidades crenças e objetivos sobre a tarefa	
Wentzel (1998)		objetivos de conhecimento objetivos de desempenho interesse na aprendizagem	coesão familiar percepção do pares percepção do líder afiliação interesse na instituição objetivos sociais objetivos de responsabilidade

Nuttin (1980)	desejo de autonomia preservação do eu desejo de conhecimento e informação e exploração das situações		
---------------	--	--	--

Quadro 1: Categorias e fatores da motivação para aprendizagem – organização por categorias

A seguir, elaboramos um quadro-síntese, procurando envolver todos os fatores apresentados pelos autores, suprimindo apenas as repetições, condensando as expressões com mesmo significado ou significados semelhantes e, eventualmente, substituindo e adicionando alguma expressão interna a um fator, a fim de melhor explicitá-lo.

CATEGORIA AFETIVA	CATEGORIA COGNITIVA	CATEGORIA SOCIAL
<ul style="list-style-type: none"> • auto-estima • auto-confiança • preservação do eu • desejo de autonomia • desejo de desenvolvimento • desafio • curiosidade • amor pelo conhecimento • desejo de exploração das situações • envolvimento emocional com a tarefa • desejo de poder 	<ul style="list-style-type: none"> • experiência de competência • objetivos de desempenho • domínio do conhecimento • desenvolvimento de habilidades • desenvolvimento de atitudes • percepção do valor da tarefa • objetivos pessoais • diversidade da tarefa 	<ul style="list-style-type: none"> • afiliação • participação • reconhecimento • aceitação pessoal • prazer de estar com outros • condescendência • suporte familiar • percepção dos pares • percepção do líder • influência da instituição acadêmica • medo da incompetência

Quadro 2: Categorias e fatores da motivação para a aprendizagem – síntese dos fatores

5. Considerações Finais

O foco da teoria de aprendizagem individual ainda reside no como as pessoas obtêm o conhecimento e não no como o contexto organizacional é o elemento chave para aprendizagem, socialização e desenvolvimento dos membros organizacional. Em outras palavras, a teoria da aprendizagem individual é criticada por negligenciar a dimensão ontológica da aprendizagem e somente focar a dimensão epistemológica. O que diferencia a contribuição da teoria da aprendizagem social é que ela busca abarcar tanto a epistemologia quanto a ontologia da aprendizagem (ELKJAER, 2003). Então, aprendizagem organizacional a partir desta perspectiva considera que as organizações não têm cérebros, mas tem sistemas cognitivos e recordações que lhes permite atribuir sentido às mudanças no seu ambiente.

As concepções piagetiana e vygotskyana da aprendizagem questionam o carácter puramente dinâmico e energético da pulsão, desenvolvido a partir dos conceitos freudianos. Como diz Lompscher (1999, p. 12), os motivos não são simplesmente dados, eles são estabelecidos no processo da atividade. O motivo seria um objeto determinado na própria atividade. Neste processo, cada componente estrutural da atividade humana pode tornar-se, posteriormente, um motivo.

De forma despreziosa, pois não é a motivação o seu objeto direto de estudo, Furth (1995, p. 89) elabora uma síntese dos aspectos mais relevantes que constituem a motivação para o conhecimento: a ênfase recai sobre a assimilação (livre das coerções da realidade), o prazer com objetos, a novidade, a construção; a energia para isso vem da pulsão; o veículo para isso é o símbolo; o interesse é no objeto; e o trabalho psicológico é uma assimilação construtiva natural (Piaget), ou um processo primário (Freud).

Apesar de a teoria piagetiana ser criticada por negligenciar os componentes afetivos e sociais (como pelos construtivistas-sociais, por exemplo), Furth (1995, p. 148) descreve o sujeito epistêmico de Piaget como uma pessoa socialmente vinculada, emocionalmente envolvida e moralmente autônoma. E acrescenta que isto não é possível sem a base de uma psicologia inconsciente. O conhecimento, como Piaget sempre afirmou, é uma relação interpessoal (FURTH, 1995, p. 153). No sujeito epistêmico piagetiano, portanto, aparecem justapostas todas as áreas do composto motivacional: a esfera afetiva, a pulsional, a cognitiva e a interpessoal. As categorias motivacionais são situadas no espaço da autonomia, não vinculadas ao terreno da heteronomia comportamental que tradicionalmente permeia os estudos motivacionais.

Os sentimentos são tão cognitivos como qualquer outra imagem perceptual (DAMÁSIO, 1996, p. 190; BASTOS, 2001, p. 90), ou seja, as emoções e sentimentos são centrais para a racionalidade. Há uma imbricação constitutiva entre a motivação afetiva e cognitiva em direção a um conhecimento que se constrói no social. Poderíamos dizer longamente que, diante da desequilíbrio (provocada pela falta-em-ser), há uma mobilização do afeto, da pulsão e da estrutura cognitiva do sujeito para aprender, para reestabelecer o equilíbrio e construir, através dos outros, o conhecimento. O objetivo da aprendizagem é o equilíbrio, o saber, o desenvolvimento, mas para atuar no social, pois o conhecimento só adquire sentido quando comunicado e compartilhado. Logo, a motivação na aprendizagem é social e encontra no outro seu principal motivo.

A motivação na aprendizagem não constitui um tipo de motivação, senão que um conceito derivado, porém diferenciado do próprio construto motivacional. Trata-se, conforme avançou Brophy (*apud* HICKEY, 1997, p. 180), de uma competência adquirida através da experiência geral, que quando ativada ou estimulada pela situação particular, resulta em um estado de motivação para aprender. A ligação ontogenética do ser humano com conhecimento, desde o ponto de vista freudiano da energia libidinal investida no conhecimento ao processo de construção do conhecimento piagetiano, coloca a aprendizagem em uma posição privilegiada no campo do comportamento organizacional. A relação entre aprendizagem e motivação constitui um objeto de estudo que não pode ser reduzido a um tipo motivacional, nem tampouco a um tipo de cenário de engajamentos, semelhante à motivação no trabalho. Constitui-se, portanto, um construto capaz de atuar nos processos do aprender organizacional.

6. Referências

- ABREU, M. V. **Cinco Ensaios sobre a Motivação**. Coimbra: Livraria Almedina, 1988.
- ALMEIDA, L. S. Cognição e aprendizagem: como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. **Psicologia: teoria, investigação e prática**. v. 1, p. 17-32, 1996.
- ARGYRIS, C. **Enfrentando Defesas Empresariais: facilitando o aprendizado organizacional**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

- ANTONELLO, C.S; GODOY, A.S. **A Encruzilhada da Aprendizagem Organizacional: Uma visão Multiparadigmática.** In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, XXI., 2007, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPAD, 2007. p. 1-16.
- ANTONACOPOULOU, E. The Relationship between Individual and Organizational Learning: New Evidence from Managerial Learning Practices. **Management Learning**. v. 35, n. 4, p. 419-434, 2006.
- ANTONACOPOULOU, E.; CHIVA, R. The Social Complexity of Organizational Learning: The Dynamics of Learning and Organizing. **Management Learning**, v.38, n. 277, p. 277-295, 2007.
- AZEVEDO, M. **A teoria cognitiva social de Albert Bandura.** Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências 1997. Disponível em:
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/mazevedo/materiais/TeoriaCognitivaSocial.pdf>. Acesso em: outubro/2007.
- BARROS, J. H. **Freud e Piaget: afetividade e inteligência.** Porto: Edições Jornal de Psicologia, 1991.
- BASTOS, A. V. B.; Cognição e ação nas organizações. In: DAVEL, E.; VERGARA, S. C. (orgs). **Gestão com Pessoas e Subjetividade.** São Paulo: Atlas, 2001.
- BANDURA, A.; WALTERS, R. H. **Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad.** Madrid: Alianza, 1978.
- BANDURA, A. **Teoria del Aprendizaje Social.** Madrid: Espasa-Calpe, 1997.
- BOGGIANO, A. K. and PITTMAN, T. S. Divergent approaches to the study of motivation and achievement: the central role of extrinsic/intrinsic orientations. In: _____. **Achievement and Motivation: a social development perspective.** Cambridge: Cambridge University Press, 1992, cap. 12.
- BRANSCOMBE, N. R. Conscious and unconscious processing of affective and cognitive information. In: FIEDLER, K. and FORGAS, J. **Affect, cognition and social behavior.** Toronto: C.J.Hogrefe, 1988.
- BLUMENFELD, P. C. et al. Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, v. 26, n. 3 e 4, p. 369-398, 1991.
- CARRÉ, P. Motivation, engagement, “conation”: les aspects dynamiques du rapport à la formation. **Education Permanente**. v.136, n. 2, p. 6-14, 1998.
- CARPENDALE, J. An explication of Piaget’s constructivism: implications for social cognitive development. In: HALA, S. **The Development of Social Cognition.** London: Psychology Press, 1997.
- COFER, C. N. y APPLEY, M. H. **Psicología de la Motivación: teoría y investigación.** México: Trillas, 1972.
- DAMASIO, A. R. **O Erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano.** Lisboa: Europa-América, 1994.
- DEFILLIPPI, R.; ORNSTEIN, S. Psychological Perspectives Underlying Theories of Organizational Learning. In: EASTERBY-SMITH, M.; MARJONE, A. Lyles. (Org.). **Blackwell Publishing Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management.** The Blackwell, 2003.
- DRILLINGS, M. and O’NEIL, Jr., H.F. Introduction to motivation: theory and research. In: DRILLINGS, M. and O’NEIL, Jr., H.F (ed.) **Motivation: theory and research.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1994.
- ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. (Coord.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática.** São Paulo: Atlas, 2001.

- ELKJAER, B. Social Learning Theory : Learning as participation in social processes. In: EASTERBY-SMITH, M.; MARJONE, A. Lyles.(Org.). **Blackwell Publishing Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management**. The Blackwell- 2003.
- ELKJAER, B. Organizational Learning: The Third Way. **Management Learning**. v. 35, n. 4, p. 419- 434, 2004.
- FURTH, Hans G. **Conhecimento como desejo: um ensaio sobre Freud e Piaget**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FERRÉS, Joan. **Educar en una Cultura del Espectáculo**. Barcelona: Paidós, 2000.
- FREUD, S. **Recalcamento**. E.S.B. Rio de Janeiro: Imago, 1982a.
- _____. **Construções em Análise**. E.S.B. Rio de Janeiro: Imago, 1982b.
- _____. **O Inconsciente**. E.S.B. Rio de Janeiro: Imago, 1982c.
- _____. **O Mal-Estar na Civilização**. E.S.B. Rio de Janeiro: Imago, 1982d.
- _____. **Novas Conferências Introdutórias sobre a Psicanálise**. E.S.B. Rio de Janeiro: Imago: 1982e.
- _____. **As Pulsões e seus Destinos**. E.S.B. Rio de Janeiro: Imago, 1982f.
- GAY, P. **Freud: uma vida para o nosso tempo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GRAHAM, S. Classroom motivation from an attributional perspective. In: DRILLINGS, M. and O'NEIL, Jr., H.F (ed.) **Motivation: theory and research**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1994.
- GHERARDI, S.; NICOLINI, D. The Sociological Foundations of Organizational Learning . In: SMITH, M. E.; *et al* (Org.). **Handbook of Organizational Learning & Knowledge**. Ox Ford, 2003.
- GLASSER, William. **The quality school: Managing students without coercion**. Nova York: Harper Perennial, 1994.
- GHERARDI, S. Social Learning Theory: Learning as participation in social processes. In: SMITH, M. E.; *et al* (Org.). **Handbook of Organizational Learning & Knowledge**. Ox Ford, 2004.
- HARTER, S. The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: processes and patterns of change. In: BOGGIANO, A. K. and PITTMAN, T.S. **Achievement and Motivation: a social development perspective**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- HICKEY, D. T. Motivation and contemporary socio-constructivist instructional perspectives. **Educational Psychologist**. v. 32, n. 3, p.175-193, 1997.
- JACOBS, P. A. E NEWSTEAD, S. E. The nature and development of student motivation. **British Journal of Educational Psychology**. v. 70, p. 243-254, 2000.
- JONES, E. **Vida e Obra de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- KELTNER, D. and GROSS, J. J. Functional accounts of emotions. **Cognition and Emotion**, v. 13, n. 5, p. 467-480,1999.
- KELTNER, D. and HAIDT, J. Social functions of emotions at four levels of analysis. **Cognition and Emotion**. V. 13, n. 5, 1999.
- LATHAM, G. P. **Work Motivation: History, Theory, research, and Practice**. Thousand Oaks-Califórnia: SAGE Publications, 2007.
- LOMPSCHER, J. Motivation and activity. **European Journal of Psychology Education**, v. XIV, n. 1, p. 11-22,1999.
- MARKMAN, A. B.; MADDUX, W. T.; BALDWIN, G. C. The implications of advances in research on motivation for cognitive models. **Journal of Experimental & Theoretical Artificial Intelligence**. v. 17, n. 4, p. 371-384, 2005.

- MAILHIOT, G. B. **Dinâmica e gênese dos grupos**. 4ª ed. São Paulo: Livraria duas cidades, 1977.
- MORENO, J. Motivação dos professores: estudo de fatores motivacionais em professores empenhados. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 11, n. 1, p. 87-101, 1998.
- McCOMBS, B. L. Commentary: reflections on motivations for reading – through the looking glass of theory, practice and reader experiences. **Educational Psychologist**. v. 32, n. 2, p. 125-134, 1997.
- McINERNEY, D. M. Key determinants of motivation of non-traditional aboriginal students in school settings: recommendations for educational change. **Australian Journal of Education**. v. 35, n. 2, p. 154-174, 1991.
- NUTTIN, J. **Motivation et Perspectives d’Avenir**. Louvain: Press Universitaires de Louvain, 1980.
- OSTERAKER, M. C. Measuring motivation in a learning organization. **Journal of Workplace Learning**. Bradford: v. 11, p. 73, 1999.
- PRAWAT, R e FLODEN, R. E. Philosophical perspectives on constructivism views of learning. **Educational Psychologist**. v. 29, n. 1, 1994, p.37-48.
- PIAGET, J. **Problemas de Epistemologia Genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- PIAGET, J. **L’épistémologie Génétique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1973.
- _____. **Psicologia e Epistemologia: para uma teoria do conhecimento**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.
- PATRICK, H. Social self-regulation: exploring the relation between children’s social relationship, academic self-regulation, and school performance. **Educational Psychologist**, v. 32, n. 4, p. 209-220, 1997.
- POLANYI, K. **A grande transformação: as origens da nossa época**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.
- RUEDA, R. and MOLL, L.C. A sociocultural perspective on motivation. In: DRILLINGS, M. and O’NEIL, Jr., H.F (ed.) **Motivation: theory and research**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1994, cap. 7.
- SALONEN, P. et al. The development of first graders’ reading skill as function of pre-school motivational orientation and phonemic awareness. **European Journal of Psychology of Education**, v. XIII, n. 2, p. 155-174, 1998.
- SIEVERS, B. **Além do Sucedâneo da Motivação**. In: BERGAMINI, C. W. e CODA, R (orgs). **Psicodinâmica da Vida Organizacional**. São Paulo: Atlas, 1997, p. 48-68.
- SORRENTINO, R. M. E HIGGINS, E. T. Motivation and Cognition: warming up to synergism. In: SORRENTINO, R. M. **Handbook of Motivation and Cognition**. New York: The Guilford Press, 1986, cap. 1.
- SNOW, R.E. and JACKSON, D.N. Individual differences in conation: selected constructs and measures. In: DRILLINGS, M. and O’NEIL, Jr., H.F (ed.) **Motivation: theory and research**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1994, cap. 5.
- SKINNER, E. A. e BELMONT, M. J. Motivation in the classroom: reciprocal effects or teacher behavior and student engagement across the school year. **Journal of Educational Psychology**. v. 85, n. 4, p. 571-581, 1993.
- TAPIA, J. A. **Motivar para el Aprendizaje: teoría e estrategias**. Barcelona: Edebé, 1998.
- TENBRUNSEL, A. E.; GALVIN T.L.; NEALE M. A.; BAZERMAN M. H. Cognições em Organizações. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (Org.). **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2004. v. 3, cap. 1, p. 33-68.

- THORKILDSEN, T. A. e NICHOLLS. J. G. Students' critiques as motivation. **Educational Psychologist**, v. 26, n. 3 e 4, p. 347-368, 1991.
- VOLLMEYER, R. and RHEINBERG, F. Does motivation affect performance via persistence? **Learning and Instruction**, v. 10, p. 293-309, 2000.
- VOLLMEYER, R. and RHEINBERG, F. Motivation and metacognition when learning a complex system. **European Journal of Psychology Education**. v. XIV, n. 4, p. 541-554, 1999.
- _____. Motivation and metacognition when learning a complex system. **European Journal of Psychology Education**. v. XIV, n. 4, p. 541-554, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas**. Buenos Aires: Editorial La Pleyade, 1987.
- WENTZEL, K. R. Social relationships and motivation in middle school: the role of parents, teachers, and peers. **Journal of Educational Psychology**, v. 90, n. 2, p. 202-209, 1998.
- WENTZEL, K. R. Social-motivational processes and interpersonal relationships: implications for understanding motivation at school. **Journal of Educational Psychology**, v. 91, n. 2, p. 76-97, 1999.
- WIGFIELD, A. and GUTHRIE, J. T. Motivation for reading: an overview. **Educational Psychologist**. v. 32, n 2, p. 57-58, 1997.
- WIGFIELD, A. Reading motivation: a domain-specific approach to motivation. **Educational Psychologist**.v. 32, n. 2, p.59.68,1997.