

UM ESTUDO SOBRE A MOTIVAÇÃO DOS UNIVERSITARIOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO:

Uma contribuição para gestão acadêmica no âmbito público e privado

Autoria: Daniel Ferreira Falcao, Vilmar Vieira da Rosa

RESUMO

Acredita-se que a motivação deve estar presente em todos os momentos quando se refere ao ensino e aprendizagem. Cabe ao professor relevante papel de facilitador na construção do processo de formação, influenciando o aluno no desenvolvimento da motivação da aprendizagem. O propósito do estudo foi realizar uma revisão dos principais instrumentos de avaliação da motivação, e ainda utilizar o mais adequado para a análise das características dos fatores de motivação dos estudantes do curso de administração, identificando e comparando-os entre os alunos de instituições públicas e privadas. A fim de contribuir para a gestão das instituições de ensino, enquanto organizações, e ainda colaborar na atuação, dos docentes enquanto gestores das suas unidades de negócio (salas de aula), a partir da identificação desses fatores motivacionais predominantes. O instrumento utilizado foi Escala de Motivação Acadêmica, Sobral (2003). O instrumento foi aplicado a 267 universitários do estado do Rio de Janeiro. Os procedimentos estatísticos foram: validação da consistência interna ($\text{Alpha} = 0,87$); coeficientes de correlação (Pearson); e ainda Teste t. Observou-se significativas diferenças entre gênero, períodos de formação, contexto público e privado, dentre outras variáveis, capaz de contribuir com a gestão das organizações de ensino.

1. INTRODUÇÃO

O processo motivacional é sempre íntimo e pessoal. É essencial entender o sentido que cada um atribui ao trabalho que realiza. Segundo Bergamini (1997), o pesquisador Ernest Archer, desmistificou muitas das falsas interpretações do comportamento motivado. Seu trabalho enfatizava que a motivação nasce somente das necessidades humanas e não das coisas que satisfazem essas necessidades. Tal posição é fortalecida por um significativo número de descobertas feitas por pesquisas da Psicologia Social. A maioria dessas investigações atribui grande peso à valorização da predisposição motivacional gerada por necessidades que brotam do interior de cada um. O ser humano possuiria, portanto, necessidades interiores que representam a fonte de energia de seu comportamento. Ele agiria em busca de fatores de satisfação capazes de evitar a sujeição a graus desagradáveis e ameaçadores de tensão. Não são os fatores existentes no meio ambiente que criam necessidades interiores, mas essas necessidades que destacam do meio aqueles fatores que lhes são complementares. Por isso, ninguém consegue motivar ninguém. Archer utiliza o exemplo da água para explicar esta confusão de conceitos.

“Água, por exemplo, é um fator de satisfação de uma necessidade denominada sede; todavia, sempre que a sede é sentida, há a tendência de encarar a água como a necessidade, em lugar da sede, em si mesma. Isto é exemplificado por afirmações que referem ao fator de satisfação, tomado no contexto da própria necessidade: “eu necessito de água”. Esta é a expressão corriqueira que é usada pela pessoa que está sentindo sede. Refletindo-se mais sobre o assunto, torna-se óbvio que a água não pode de forma alguma ser uma necessidade – é um fator de satisfação da necessidade” (ARCHER, 1997, 24).

Em 1989 Hughes, Redfield e Martray, ressaltaram que a motivação tinha sido negligenciada nos estudos relacionados à realização acadêmica. Isso se deve ao fato de existirem poucos instrumentos psicométricos para mensurar a motivação para a realização acadêmica de crianças e adolescentes. Isso é ainda mais verdadeiro quando se volta para a

realidade brasileira. Embora os professores apontem com bastante veemência a motivação como um dos pilares do ensino e identifiquem a sua ausência nos alunos, esta tem sido muito pouco investigada. Os estudos tem se centrado basicamente na discussão teórica do tema e poucos dados empíricos estão disponíveis na literatura nacional .

Segundo Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002), observou-se um aumento acentuado, nas duas últimas décadas, de estudos concentrados na motivação no contexto escolar, objetivando, em sua maioria, encontrar formas de influenciar os alunos a incrementar seu envolvimento em tarefas de aprendizagem (Amabile Hill, Hennessey, Tighe, 1994; Ryan & Deci, 2000, entre outros). Ressalva ainda que, pesquisas que objetivem descobrir quais são as condições dos contextos sociais que promovem ou prejudicam as potencialidades humanas são valiosas, tanto no aspecto teórico e prático, ampliando o conhecimento formal, quanto para proporcionar ambientes sociais favoráveis ao crescimento e desenvolvimento dos indivíduos.

Observa-se entre os estudantes universitários uma motivação bem diversificada para aprender os conteúdos das disciplinas. Ao lado de alguns, preocupados em aprofundar o nível de conhecimentos ou em atingir uma fundamentação adequada para o desempenho de sua futura função, estão presentes alunos apáticos, pouco dispostos a participar das atividades propostas, outros preocupados apenas com a obtenção de notas ou com a conclusão do curso e, outros, ainda, com uma evidente intenção de trabalhar ou comparecer às aulas o mínimo solicitado para garantir sua aprovação.

Tradicionalmente, contudo, o primeiro ano de estudos é dedicado ao estudo de ciências básicas, o que poderia levar a um conflito de orientação ou mesmo desmotivação do estudante. Na concepção desenvolvida por Ryan & Deci (2000), o ambiente acadêmico pode facilitar ou inibir a motivação intrínseca (para atividades que atraiam o interesse intrínseco) em decorrência do suporte ou obstrução das necessidades psicológicas de competência e autonomia dos estudantes. Percepções objetivas ou subjetivas sobre o nível de eficácia pessoal ou competência nesse ambiente de estudos acadêmicos poderiam afetar a intensidade ou a orientação da motivação.

Segundo Torre (1999), “a motivação escolar é algo complexo, processual e contextual, mas alguma coisa se pode fazer para que os alunos recuperem ou mantenham seu interesse em aprender”. No olhar acadêmico, motivação é um conceito que abarca diversas conotações ou construtos significativamente relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento educativo e que tem gerado múltiplas perspectivas de estudo.

Compreender os fatores relacionados ao envolvimento dos estudantes com a aprendizagem escolar é uma tarefa considerada complexa, tendo em vista a pluralidade dos elementos presentes na situação. Nessa perspectiva, a motivação tem sido encarada como uma variável interveniente que, abrangendo elementos internos e situacionais, permite a compreensão do envolvimento individual.

Ressalta-se a identificação de variadas perspectivas e nomenclaturas relacionadas aos tipos de motivação, a maioria dos autores propõe basicamente dois tipos motivacionais, os que estão ligados ao indivíduo e por isso dependem exclusivamente de seu interior e os relativos aos fatores do ambiente periférico ou extrínseco ao ser humano. Este trabalho segue a linha de pensamento de Vallerand, Blais, Brière e Pelletier (1989), onde utiliza-se as denominações “*Motivação Intrínseca*” para denominar os fatores internos de motivação, e “*Motivação Extrínseca*” para relacionar os fatores externos de estímulo e ainda suas respectivas subescalas, conforme Deci (1975)

Por ser a motivação umas das variáveis mais apontadas pelos professores ao indicarem as razões do fracasso na aprendizagem dos alunos, vê-se reforçada a necessidade de estudos nessa área. Sendo assim, o propósito do estudo foi realizar uma revisão dos principais instrumentos de avaliação da motivação em busca de contribuir para a gestão das instituições

de ensino, enquanto organizações, no sentido genérico, pois, como as empresas, possuem estruturação formal definida, conjunto de regras, normas, práticas que são seguidas, distribuição do exercício do poder e controle entre seus membros, objetivos, metas, missões estabelecidas e valores. E ainda utilizar o instrumento mais aderente para a amostra escolhida, os estudantes universitários, identificar e compara-las entre os alunos que freqüentam as universidades públicas e privadas, atentando atentando para a diferença entre gênero e tempo de estudo em andamento (calouros x veteranos). Busca-se contribuir na atuação, dos docentes, dentro de sala de aula, a partir da identificação dos fatores motivacionais predominantes que devem ser trabalhadas com prioridade. O instrumento utilizado foi Escala de Motivação Acadêmica-EMA adaptada por Sobral (2003), que tem seu embasamento nos princípios dessa teoria (Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1989). Esse instrumento tem mostrado propriedades psicométricas robustas em vários estudos, em termos de consistência interna, estabilidade temporal e validade de construto, conforme Vallerand e cols. (1992; 1993).

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O entusiasmo a respeito da teoria do condicionamento operante de Skinner, psicólogo de Harvard, fez com que se passasse a chamar de motivação aquilo que a Psicologia já consagrara com o nome de condicionamento. Essa perspectiva partiu das descobertas de Pavlov, Prêmio Nobel de Medicina em 1904, sobre o reflexo condicionado. A principal consequência das teorias daí derivadas, conhecidas como de enfoque comportamentalista, foi o entendimento de que é sempre possível conseguir que as pessoas se comportem de acordo com padrões de conduta previamente estabelecidos, segundo Bergamini (1997).

O termo motivação é derivado do verbo em latim “movere”. A idéia de movimento aparece em muitas definições e, relaciona-se ao fato da motivação levar uma pessoa a fazer algo, mantendo-a na ação e ajudando-a a completar tarefas (Pintrich & Schunk, 2002).

Segundo Murray (1986), a motivação representaria “um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa”. Esta noção que vincula a motivação a uma energia interna é também compartilhada por outros teóricos. Para Garrido (1990), a motivação é um processo psicológico, uma força que tem origem no interior do indivíduo e que o empurra, o impulsiona a uma ação. Na opinião de Pfromm (1987), “os motivos ativam e despertam o organismo, dirigem-no para um alvo em particular e mantém o organismo em ação”. De acordo com Pintrich e Schunk (2002) uma definição de motivação deveria englobar alguns elementos: a noção de “processo”, ou seja, a motivação é um processo e não um produto, dessa forma não pode ser observada diretamente, mas pode ser inferida a partir de alguns comportamentos. As metas têm a função de oferecer um ímpeto para a direção da ação do sujeito, e cujo ponto principal seria o de que os indivíduos sempre têm algo em mente, que buscam atrair ou evitar ao realizar uma ação; a necessidade de uma atividade física (esforço, persistência e outras) e/ou mental (ações de natureza cognitiva como o pensar, planejar, avaliar, etc) e por fim, o último elemento seria relacionado ao fato da motivação iniciar e sustentar uma ação.

Para Bergamini (1997), ninguém motiva ninguém. O potencial motivacional já existe dentro de cada um. O importante é não desperdiçá-lo. A dificuldade básica deve-se a um fato simples: nem sempre dois indivíduos que agem da mesma maneira o fazem pelas mesmas razões. Pesquisas científicas realizadas sobre o comportamento motivacional revelam que não somente as pessoas têm objetivos diferentes, como as fontes de energia que determinam seu comportamento são extremamente variadas. Assim, o estudo da motivação humana consiste na pesquisa dos motivos pelos quais as pessoas fazem o que fazem e se encaminham em direção a seus objetivos – objetivos que são, em última análise, escolhas de ordem interior ou intrínsecas à personalidade de cada um.

De acordo com os estudos de Fita (1999), “a motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”. Assim, a motivação consiste em determinadas ações que levam as pessoas a alcançar seus objetivos.

Podemos ainda definir motivação como: “Fator psicológico, consciente ou não, que predisponha o indivíduo a efetuar certos atos ou a tender pra certos objetivos” (PIÉRON, 1996), ou ainda como “conjunto de fatores psicológicos, de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva, os quais agem entre si e determinam a conduta de um indivíduo” (HOLANDA, 2004).

Maslow (1954) desenvolveu uma proposta teórica de base multidisciplinar, fundamentada em muitas estratégias de pesquisa e que foi sendo reformulada por toda a sua obra. Ele sustentou durante toda a sua vida a teoria da preponderância das necessidades, mas relativizou suas propostas originais com a noção de gratificação parcial e com a aceitação das possíveis diferenças culturais. Outro de seus pressupostos repousa na distinção entre impulsos e necessidades. Ele percebe que o ser humano é capaz de empregar determinados meios para atingir alguns fins, como é ilustrado com a idéia de obter-se dinheiro para comprar um automóvel, ao mesmo tempo em que se compra um automóvel, tendo em vista o prestígio que este veículo gera junto às pessoas que fazem parte do meio social do comprador. “Em outras palavras, portanto, o estudo da motivação deve ser, em parte, o estudo dos objetivos últimos ou desejos ou necessidades humanas”. (MASLOW, 1954, p. 66)

Portanto, entende-se que Maslow distingue impulsos de necessidades, situando nestas os desejos. Os impulsos teriam base orgânica, enquanto que as necessidades seriam mobilizadas a partir de uma finalidade social que se almeja.

Segundo revisão literária realizada por Martinelli e Bartholomeu (2007), foram encontrados na década de 70 poucos trabalhos que se propuseram a apresentar instrumentos de avaliação da motivação acadêmica. Dentre eles pode-se citar o de Banerjee (1974) que desenvolveu um questionário de 80 itens e verificou diferenças entre alunos com alta e baixa motivação.

Por sua vez, Ory e Poggio (1976) apresentaram a construção de uma escala de motivação para o desempenho acadêmico pontuada objetivamente. Os itens foram desenvolvidos com as respectivas chaves de correção baseadas em resultados empíricos encontrados em uma revisão da literatura de motivação para o desempenho e o instrumento constituído para a aplicação inicial apresentava 153 itens. Os resultados indicaram que o motivo para o desempenho não é um constructo unidimensional, mas deriva de outras características específicas dos estudantes.

Lorr e Brazz (1979) construíram ainda quatro escalas com base no "Orientation and Motivation Inventory", aplicando os itens em um grupo de meninos e meninas. Entre os resultados, foram identificadas fatores que refletem, busca por status, crença no próprio potencial, busca e ajuda a pessoas, interesses teóricos e preferência por assumir riscos.

A revisão realizada mostrou ainda que a maioria dos estudos destinados à construção de instrumentos de avaliação da motivação foram realizados nas décadas de 80 e 90 e que, a maioria foi destinada à população de jovens e adultos. Nesse sentido, Yamauchi (1980) desenvolveu uma escala para mensurar os motivos relacionados ao desempenho acadêmico examinando a estrutura fatorial dos mesmos em dois aspectos relacionados ao motivo para se desempenhar, quais sejam, o motivo para evitar falhas e o motivo para evitar o sucesso.

Harter (1981) desenvolveu uma escala auto-declarada de orientação motivacional intrínseca versus extrínseca (por alguns autores considerada incentivo externo). Cinco dimensões foram definidas num continuum que variou da motivação intrínseca à extrínseca e que destacavam a preferência por desafio ou por trabalho fácil, curiosidade/interesse versus aprovação do professor, domínio independente versus dependência do professor, julgamento

independente versus confiança no julgamento do professor e critério interno e externo para o sucesso ou fracasso.

Shah (1988), por sua vez desenvolveu uma escala de motivação para o desempenho baseada em 4 fatores de necessidade para a motivação para o desempenho; necessidade para o sucesso acadêmico, necessidade para o desempenho vocacional, necessidade para o desempenho social e desempenho de habilidades.

Vallerand, Blais, Brière e Pelletier (1989) estudaram a construção e as propriedades psicométricas de um instrumento para medir a motivação para a educação (EME). Os resultados confirmaram a existência de sete subescalas que avaliavam três tipos de motivação interna, para conhecer, para experimentar sensações e para realização; e outros três tipos de motivação externa, a saber, externa, introjetada e regulação identificada. Em estudo posterior, Vallerand e colaboradores (1992) se propuseram a validar essa mesma escala. Os resultados revelaram que a EME apresentou níveis satisfatórios de consistência interna e estabilidade temporal no período de um mês. Além disso, a análise fatorial confirmatória corroborou a estrutura obtida de sete fatores e as diferenças de gênero encontradas na versão francesa desse instrumento foram replicadas neste estudo.

Amabile, Hill, Hennessey e Tighe (1994), desenvolveram um instrumento denominado de "Work Preference Inventory" (WPI) e que avalia as diferenças individuais nas orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas. Os elementos considerados na motivação intrínseca foram a auto determinação, competências, envolvimento na tarefa, curiosidade, satisfação e interesse. Para a motivação extrínseca foram elaborados itens correspondentes à competição, avaliação, reconhecimento, dinheiro ou outro incentivo material e coação dos outros.

A seu turno, Pearson, Carolyn e Carey (1995) em seu trabalho, procuraram desenvolver e fornecer propriedades psicométricas e utilidades potenciais para o Academic Motivation Profile (AMP), esse estudo evidenciou uma correlação baixa entre a motivação acadêmica e desempenho acadêmico.

Chiu (1997) desenvolveu e validou uma escala de avaliação da motivação para a realização escolar (SAMRS). As questões envolviam assertivas a respeito de características de persistência, ser capaz de assumir riscos e falhas, responder positivamente à competição, realizar alguma coisa difícil, superar obstáculos e manter alto padrão.

Montgomery (1999) desenvolveu uma medida de variáveis que influenciam a motivação acadêmica de estudantes chamada de "Scale of Academic Motivation" (SAM). O instrumento foi designado para ser uma medida de motivação de características dos estudantes em sala de aula e em casa que demonstraram estarem relacionadas a motivação acadêmica. Os resultados das análises revelaram a existência de três subescalas relacionadas ao self, a sala de aula e a família.

A análise desses estudos revelou alguns pontos importantes. Primeiramente a variedade de medidas da motivação e a ênfase atribuída a um dos tipos de orientação motivacional. Constatou-se ainda que, a literatura internacional apresentou poucos testes para a avaliação da motivação acadêmica intrínseca e extrínseca. A maioria dos instrumentos encontrados avaliou fatores que estariam relacionados a esses constructos, não os abordando diretamente.

Ao lado disso, no Brasil poucos trabalhos enfocaram a construção de testes de motivação. Dentre eles pode-se citar o de Angelini (1958) que resultou num método projetivo de avaliação da motivação (M.P.A.M) baseado nos estudos de McClelland. Também baseado na teoria de McClelland, Souza (1972) desenvolveu um outro instrumento de avaliação da motivação (R.A.P.). Além destes estudos encontra-se o trabalho de tradução e adaptação do instrumento conhecido como Método de Indução Motivacional (M.I.M) e que se baseia na teoria Relacional das necessidades de J. Nuttine que foi realizado por Maluf e Maluf (1977).

Mais recentemente Neves e Boruchovitch (2004) estudaram as orientações motivacionais de crianças utilizando pranchas motivacionais.

MOTIVAÇÃO E SUBESCALAS

A motivação intrínseca (MI) refere-se ao envolvimento em determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, envolvente ou, de alguma forma, geradora de satisfação e, sobretudo, com ausência de constrangimentos externos ou internos. Implica ainda em uma orientação pessoal para dominar tarefas desafiadoras, associada ao prazer derivado do próprio processo, evidenciando curiosidade e persistência. Em suma, há motivação intrínseca quando a pessoa envolve-se em determinada atividade sem qualquer recompensa externa ou pressão.

Enquanto a maioria dos pesquisadores sugere a existência de partes de uma MI global, Deci (1975) propõe que a MI pode ser diferenciada em motivos mais específicos. Assim revelando a existência de três tipos de MI que têm sido pesquisada como fatores independentes. Esses três tipos de MI podem ser identificados como MI para o Saber, MI para o Realizar e MI para Experimental/Vivenciar, inteiramente descritos abaixo.

Motivação Intrínseca para o Saber (MI Saber) tem uma vasta tradição na pesquisa educacional. Ela se relaciona com várias partes tais como exploração, curiosidade, aprender a ter metas, intelectualidade intrínseca e finalmente a MI para aprender (Gottfried,1985; Harter,1981). Para as perspectivas acima que são mais específicas para o campo da educação, pode ser acrescentado outros que são mais globais tal como o da necessidade epistêmica para saber e entender e da procura por significado (VALLERAND et. all, 1989). Assim, MI Saber pode ser definida como o fato de cumprir uma atividade por prazer e a satisfação de uma experiência enquanto aprendendo, explorando ou tentando entender algo novo. Por exemplo, alunos são intrinsecamente motivados a saber quando eles lêem um livro por puro prazer de aprender algo novo.

Motivação Intrínseca para o Realizar (MI Realizar) tem sido estudado na psicologia de desenvolvimento assim como na pesquisa educacional sob conceitos tais como motivação mestria (Harter,1981). Além disso, outros autores têm exigido que indivíduos possam interagir com o ambiente a fim de se sentir competente e criar realizações únicas (Deci, 1975; Deci e Ryan, 1985). A medida que indivíduos focam no processo de alcançar ao invés do resultado, motivação de realização, pode ser visto como sendo membro do grupo de MI Realizar, assim sendo, MI Realizar pode ser definida como o fato de participar de uma atividade por prazer e satisfação vivida na tentativa de realizar ou criar algo. Alunos que estendem seu trabalho além das atividades requeridas pela instituição de ensino, no intuito de experimentar o prazer e a satisfação enquanto tentam se superar, mostram MI em relação às realizações.

Motivação Intrínseca Experimental / Vivenciar Estímulo (MI Experimental) é operativo quando alguém participa de uma atividade a fim de experimentar sensações estimulantes. Por exemplo, prazer sensorial, experiências estéticas, assim como diversão, agitação e excitação, derivados de uma participação na atividade. A pesquisa na sensação do fluxo dinâmico e holístico nos sentidos de agitação/emoção/excitação da MI nas experiências de estimulação estética e o auge das experiências é representado desta forma de MI (Csikszentmihalyi,1975). Alunos que vão para a aula a fim de experimentar a agitação de uma estimulante discussão em sala, ou que lêem um livro pelo intenso sentimento de prazer cognitivo derivado de passagens apaixonadas e excitadas representam exemplos de indivíduos que são intrinsicamente motivados para experimentar estimulação na educação.

A motivação extrínseca (ME) refere-se à motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa, como a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento ou objetivando atender aos comandos de outras pessoas. Destaca-se, neste caso, uma avaliação

cognitiva do trabalho escolar como um meio dirigido a algum fim extrínseco (Amabile, Hill, Hennessey & Tighe, 1994). Estudos recentes têm ampliado a compreensão sobre a motivação extrínseca, sugerindo que esta pode evoluir em um continuum de autodeterminação. Em um extremo do continuum temos a regulação externa, representando o padrão clássico da motivação extrínseca, ou seja, a natureza instrumental do comportamento, voltada para a obtenção ou evitação de eventos externos. No extremo oposto está a regulação integrada, compartilhando os mesmos determinantes e indicadores da motivação intrínseca, ou seja, a flexibilidade cognitiva, o processamento profundo de informações e a criatividade.

Deci, Ryan (1985) propuseram que três tipos de ME podem ser listados ao longo de uma autodeterminação contínua. Dos menores para os maiores níveis de autodeterminação, eles são: regulação externa, regulação por introjeção e regulação por identificação.

Regulação Externa corresponde a ME como geralmente aparece na literatura. Isto é, o comportamento é regulado através de métodos externos tais como recompensas e constrangimentos. A regulação externa é o nível de menor autodeterminação da motivação extrínseca. A pessoa que age por regulação externa, focaliza apenas os benefícios que a situação pode lhe trazer. Por exemplo, um aluno pode dizer: “Eu estudo na noite antes das provas porque meus pais me forçam” ou mesmo uma criança que arruma a cama para poder assistir televisão. A atenção dela está no fim, e não no processo.

Com a Regulação por Introjeção, o indivíduo começa a internalizar as razões por suas ações. Indivíduos com este tipo de regulação agem movidos por sentimentos de culpa por seu comportamento ou por receio de romper com o grupo. Apesar de ser entendida como algo interno, a regulação introjetada ainda precisa de estímulos externos, sendo que estes não são necessariamente concretos. É considerada pouco estável, mas, mesmo assim, já é um avanço em relação ao nível anterior. Um exemplo dessa regulação do comportamento é a pessoa que sabe que cigarro faz mal, mas só para agradar os amigos quando está na turma fuma também.

Na Regulação por Identificação, o indivíduo sente uma atração pessoal por um determinado comportamento ou pelas pessoas que o apresentam e acreditam nele. Este nível já é um pouco mais estável, o comportamento resultante ainda não é autônomo, mas o interesse inicial sim. À medida que o comportamento se torna valioso e julgado importante para o indivíduo e especialmente que é notado como uma escolha por ele mesmo, então a internalização de motivos extrínsecos se tornam regulamentadas através da identificação. Gostar de matemática porque o professor é simpático e acreditar que o que ele pensa é interessante, pode ser um exemplo desta regulação ou mesmo o indivíduo pode dizer “Eu escolhi estudar hoje a noite porque é algo importante pra mim”.

Além de motivação intrínseca e extrínseca, Deci e Ryan (1985) têm sugerido recentemente que um terceiro tipo de uma parte da motivacional deve ser considerado importante, a fim de entender completamente o comportamento humano. Este conceito é denominado Desmotivação. Indivíduos são desmotivados quando eles não percebem contingências entre resultados e suas próprias ações. Eles não são nem intrinsecamente nem extrinsecamente motivados. Quando indivíduos desmotivados experimentam sentimentos de incompetência e descontrole de expectativas eles notam seus comportamentos como causados por forças fora de seu próprio controle. Eles se sentem desiludidos e começam a se perguntar por que no mundo eles vão pra escola. Eventualmente eles podem parar de participar de atividades acadêmicas.

A motivação é uma variável reconhecida como de grande importância no estudo do comportamento humano. Vernon (1973) chegou a afirmar que ela seria uma força interna que emergiria, regularia e sustentaria todas as nossas ações. O estudo desta variável tem apontado para o fato de que não seria possível falar de uma motivação geral que funcione para todas as situações, mas que se deveria levar em conta o contexto a ser analisado. Nesse sentido, poder-se-ia falar em motivação para a educação, motivação atlética, política, entre outras. Assim, a

motivação para a realização acadêmica seria um componente de um constructo mais geral de motivação para a realização, que, por sua vez, estaria contido em um constructo mais amplo de motivação (Hughes, Redfield & Martray, 1989).

Compreender os fatores relacionados ao envolvimento de estudantes com a aprendizagem escolar é uma tarefa considerada complexa tendo em vista a pluralidade dos elementos presentes na situação. Nessa perspectiva, Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002) afirmam que a motivação tem sido encarada como uma variável interveniente que, abrangendo elementos internos e situacionais, permite a compreensão do envolvimento individual.

Há evidências de que a motivação intrínseca facilita a aprendizagem e o desempenho pois, com essa padrão motivacional, o aluno busca envolver-se em atividades que ofereçam oportunidade para o aprimoramento de suas habilidades, concentra-se nas instruções dadas, procura novas informações, esforça-se para organizar o novo conhecimento de acordo com os seus conhecimentos prévios, além de buscar aplicá-lo a outros contextos. Frente a novas situações de aprendizagem, o aluno intrinsecamente motivado demonstra maior retenção dos conteúdos aprendidos, sente-se confiante, freqüentemente completa as tarefas escolhidas e se mostra satisfeito em realizá-las. O progresso alcançado promove um senso de eficácia em relação à aprendizagem, gerando expectativas positivas de desempenho e realimentando a motivação para aquela tarefa ou atividade (GUIMARAES; BZUNECK; SANCHES 2002)

No processo ensino-aprendizagem, a motivação deve estar presente em todos os momentos. Quanto a isso, Fita (1999) explica que muitas vezes dizemos que para o aluno ter motivação em aula é importante ter um bom professor. Ouve-se dizer também, que um bom professor é aquele que sabe motivar seu aluno. De acordo com esse posicionamento, Huertas (2001) salienta que toda motivação deve estar relacionada a metas e objetivos, portanto, um bom professor possui metas de ensino, o que tornará o aluno motivado a aprender.

O papel do professor, segundo Huertas (2001), não é o de influenciar o aluno quanto às suas habilidades, conhecimentos e atitudes, mas o de facilitar a construção por parte deles do processo de formação. Frente a essa idéia, o professor influenciará o aluno no desenvolvimento da motivação da aprendizagem. Para o autor, quanto mais consciente for o professor com relação a motivação, melhor será a aprendizagem de seu aluno.

3. METODOLOGIA

Caracterização da Amostra

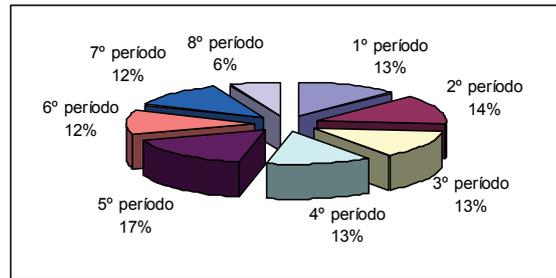
A amostra foi composta por 267 estudantes, que integram variadas instituições de ensino superior do estado do Rio de Janeiro públicas e privadas. O critério de participação da pesquisa utilizado foi estar matriculado e cursando administração de empresas.

Tabela 1. Detalhes da Amostra

Quantidade de Entrevistados =>	267
Distribuição por Gênero =>	Masculino 43% e Feminino 57%
Distribuição por tipo de Instituição =>	Privada 51% e Pública 49%
Faixa Etária =>	17 a 25 - 62%; 26 a 35 - 25%; 36 a 40 - 4%; e mais de 40 - 9%

Participaram da pesquisa estudantes de todos os períodos de formação, conforme tabela de distribuição abaixo.

Gráfico 1. Distribuição da Amostra por Período e Curso



Instrumento

Considerando a importância de conduzir pesquisas na área de motivação acadêmica através de instrumento baseado em uma conceitualização teórica válida e o fato que nenhuma escala atual parece avaliar MI, ME ou Desmotivação em relação a estudos pós secundários, Vallerand (1989) desenvolveu e validou em francês a Echelle de Motivation em Education (EME). Utilizou-se uma versão traduzida da escala EME, que em português passou a se chamar EMA (Escala de Motivação Acadêmica), validada por Sobral (2003), de acordo com os procedimentos apropriados para a tradução transcultural. A versão utilizada no estudo lista 28 itens que estão subdivididos em sete subescalas de quatro itens cada, avaliando os três tipos de MI (Saber, Realizar e Experimentar Estímulos), três tipos da ME (Externa, Introjeção e Identificação) e Desmotivação. No EMA, motivação é operacionalizada como o subjacente “Por quê?” do comportamento (Deci e Ryan, 1985) e foca nas razões percebidas para participar nas atividades. Assim, a escala pergunta a questão, “**Por que venho à universidade?**” e itens representam possíveis respostas para a pergunta, assim refletindo os diferentes tipos de motivação. Alguns exemplos de itens que caracterizam as repostas no EME: *Subescala Desmotivação*, “Honestamente eu não sei; eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade”. *Regulação por Introjeção*: “Para provar pra mim mesmo que sou capaz de completar um curso”. *Regulação por Identificação*: “Por que o curso me capacitará a entrar no mercado de trabalho de uma área que eu gosto”; *MI Saber*: “Por que sinto satisfação e prazer enquanto aprendo novas coisas”. *MI Realizar*: “Pelo prazer que eu sinto quando supero a mim mesmo nos estudos”. *MI Experimentar*: “Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes”.

Procedimentos

A coleta de dados foi realizada entre os meses de setembro e novembro de 2007, diretamente nas salas de aulas. O tempo médio gasto para responder cada instrumento foi de 10 minutos, sempre utilizados no início das aulas de maneira que as respostas fossem dadas isentas da intenção de ir embora ou mesmo de interromper o raciocínio e evolução lógica da aula.

Análise Estatística

Procedimentos estatísticos foram efetuados para validar a consistência interna, através da análise de confiabilidade (Alpha de Cronbach); coeficientes de correlação para medir a associação entre pares de variáveis (Pearson); e ainda Teste t (independent), observando a existência de significantes relações entre as instituições públicas e privadas no âmbito organizacional, entre gêneros e ainda entre os alunos iniciantes, chamados de “calouros” e os mais antigos denominados “veteranos”. Ao final apresenta-se através de gráficos Boxplot, uma comparação entre Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca de forma global, isto é, agrupando em cada uma, as três subescalas transformando-as em apenas uma, no intuito de confrontar o grau de concentração que ambas se comportam no âmbito público e privado.

As operações estatísticas foram realizadas no pacote SPSS (Statistical Package of Social Science), versão 13.

4. RESULTADOS

Através da análise dos 28 itens do questionário EMA, obteve-se um coeficiente Alpha de Cronbach de 0,87. O valor médio dos índices de (Alpha) de consistência interna das subescalas foi de 0,72 – variando entre 0,67 (motivação intrínseca para realização) e 0,79 (desmotivação). A Tabela 2 mostra os índices e a matriz de intercorrelação das sete subescalas ordenadas segundo um continuum de autodeterminação. As correlações entre as subescalas acompanham o denominado modelo *simplex* descrito por Vallerand e cols. (1993), com algumas restrições. Os componentes de motivação intrínseca mostram correlações elevadas entre si, bem como correlações negativas com a subescala de desmotivação. Observou-se, porém forte associação entre as subescalas de motivação de saber e de realização; tal associação, no âmbito educacional, indica uma complementaridade entre a satisfação de aprender algo novo e a realização de criar e participar além das atividades mínimas requeridas pelas instituições de ensino.

Tabela 2. Coeficientes de intercorrelação das subescalas da EMA

SUBESCALAS DA EMA	1	2	3	4	5	6	7
1. Motivação intrínseca para saber		0,64	0,58	0,53	0,24	0,18	-0,35
2. Motivação intrínseca para realização			0,57	0,45	0,55	0,22	-0,13
3. Motivação intrínseca para experimentar				0,41	0,43	0,14	-0,01
4. Motivação extrínseca - identificação					0,31	0,39	-0,26
5. Motivação extrínseca - introjeção						0,34	0,16
6. Motivação extrínseca - regulação externa							-0,03
7. Desmotivação							
Alfa de Conbrach	0,69	0,67	0,71	0,70	0,74	0,76	0,79

A Tabela 3 nos mostra a distribuição do escore total dos respondentes, em destaque à motivação pelo saber com médias significativamente superiores às demais subescalas, independente do tipo de instituição, característica que denota claramente a classe de respondentes utilizada, os estudantes. E ainda quando trabalhamos a comparação pública x privada, verifica-se a superioridade dos escores motivacionais da instituição privada.

Tabela 3. Médias e desvios padrões (dp) de subescalas da Escala de Motivação Acadêmica em estudantes universitários agrupados por tipo de instituição

SUBESCALAS DA EMA	Total (N=267)		PRIVADA (N=135)		PUBLICA (N=132)	
	Médias	DP	Médias	DP	Médias	DP
1. Motivação intrínseca para saber	5,74	1,011	5,75	1,017	5,73	1,008
2. Motivação intrínseca para realização	4,93	1,177	5,12	1,265	4,73	1,051
3. Motivação intrínseca para experimentar	4,27	1,176	4,37	1,265	4,16	1,072
4. Motivação extrínseca - identificação	5,66	0,995	5,73	1,021	5,58	0,964
5. Motivação extrínseca - introjeção	4,09	1,548	4,53	1,513	3,64	1,457
6. Motivação extrínseca - regulação externa	5,53	1,072	5,66	1,172	5,40	0,945
7. Desmotivação	1,56	0,991	1,59	0,905	1,53	1,075

Estudantes de sexo feminino mostram escores significativamente superiores em todas as subescalas de motivação intrínseca, enquanto os alunos de sexo masculino destacam-se pela superioridade nos escores relativos a motivação extrínseca, como podemos verificar na Tabela 4.

Tabela 4. Médias e desvios padrões (dp) de subescalas da Escala de Motivação Acadêmica em estudantes universitários agrupados por gênero.

SUBESCALAS DA EMA	MASC (N=114)		FEM (N=153)	
	Médias	DP	Médias	DP
1. Motivação intrínseca para saber	5,63	1,106	5,83	0,928
2. Motivação intrínseca para realização	4,79	1,213	5,03	1,143
3. Motivação intrínseca para experimentar	4,24	1,199	4,29	1,162
4. Motivação extrínseca - identificação	5,68	1,049	5,63	0,955
5. Motivação extrínseca - introjeção	4,23	1,418	3,99	1,634
6. Motivação extrínseca - regulação externa	5,63	1,017	5,46	1,110
7. Desmotivação	1,67	1,064	1,47	0,927

Na busca pelo aprimoramento da pesquisa e visualização mais clara da amostra, o total de respondentes, já segregados em dois grupos sendo estes, instituições públicas e privadas, subdividimo-los em dois outros subgrupos, calouros para alunos do 1º e 2º período e veteranos para demais períodos, que são apresentados na Tabela 5 logo abaixo.

Tabela 5. Médias e desvios padrões (dp) de subescalas da Escala de Motivação Acadêmica em estudantes universitários agrupados por tempo de permanência na universidade e ainda por tipo de instituição

SUBESCALAS DA EMA	PRIVADA				PÚBLICA			
	CALOURO (N=43)		VETERANO (N=90)		CALOURO (N=28)		VETERANO (N=104)	
	Médias	DP	Médias	DP	Médias	DP	Médias	DP
1. Motivação intrínseca para saber	5,69	1,137	5,78	0,971	6,02	0,486	5,65	1,096
2. Motivação intrínseca para realização	5,21	1,352	5,06	1,227	4,46	1,105	4,81	1,029
3. Motivação intrínseca para experimentar	4,44	1,326	4,32	1,242	3,95	1,028	4,22	1,081
4. Motivação extrínseca - identificação	5,99	1,039	5,62	0,980	5,86	0,815	5,50	0,990
5. Motivação extrínseca - introjeção	4,53	1,404	4,53	1,585	3,20	1,203	3,76	1,500
6. Motivação extrínseca - regulação externa	6,09	0,890	5,46	1,248	5,46	0,584	5,38	1,022
7. Desmotivação	1,32	0,470	1,72	1,035	1,20	0,399	1,62	1,179

A segregação trazida pela Tabela 5, demonstra ainda que a amostra de alunos estudada oriundas de instituições públicas se torna mais motivada com o passar dos períodos, ao contrario dos alunos das instituições privadas que demonstram maior índice de motivação ao entrarem da universidade.

5. DICUSSÃO E CONCLUSÃO

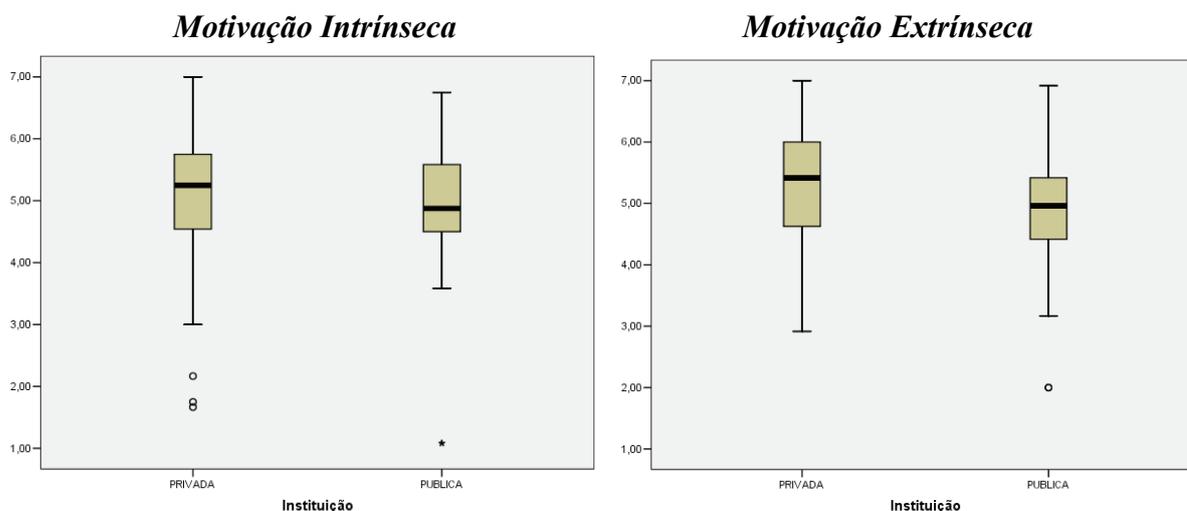
A complexidade do tema motivação talvez justifique a afirmativa de Vries (1993) que o considera um dos temas mais abordados, mas um dos temas menos compreendidos do comportamento organizacional e de Herzberg (1997) para quem a psicologia da motivação é tremendamente complexa e, de fato, o que se desenvolveu com algum grau de certeza é ainda muito pouco.

Segundo Murray (1986), a dificuldade de se avaliar a motivação deriva da flutuação e combinação de muitos padrões em momentos distintos, revelando, dessa forma, o caráter dinâmico da motivação. Este aspecto não impossibilita a avaliação, mas sugere todo o cuidado na elaboração da medida e, principalmente, na compreensão do que ela pode oferecer.

Ao considerarmos toda a população estudada, a Motivação Extrínseca obtém escore mais elevado demonstrando uma característica marcante em nossa sociedade educacional, conforme descrito por Csikszentmihalyi, (1992) onde o sistema educacional acentua predominantemente o aspecto extrínseco da aprendizagem, sendo que o ingresso na escola sinaliza para as crianças que o importante é obter boas notas, responder satisfatoriamente às exigências do professor e obter as recompensas por esses comportamentos, realizar os melhores trabalhos para ser reconhecido etc. Fortalecendo essa tendência da escola, a sociedade, mais especificamente a família, desde cedo transmite às crianças o que é esperado delas e esses valores são gradativamente interiorizados pelos indivíduos à medida em que vão se desenvolvendo. Desta forma, os alunos chegam ao curso superior socializados para buscar essas metas, ou seja, orientados extrinsecamente.

O estudante de uma universidade privada inicia seus estudos, na maioria das vezes, já exercendo uma profissão e em alguns casos atua em um mercado de trabalho que sequer tinha tido a chance de estudar e nesse momento é levado à sala de aula para consolidar o conhecimento ou simplesmente para obter um diploma, exigência comum das empresas na atualidade. Esse fato aliado ao resultado demonstrado no gráfico 2, nos permite inferir que, no âmbito geral, os alunos de instituições privadas têm no ato de cursar uma universidade um fator motivador mais elevado que o aluno de uma instituição pública, pois isto vem complementar sua vida profissional e no caso dos estudantes da iniciativa pública denota apenas o início da vida profissional.

Gráfico 2. Concentração das médias de motivação Intrínseca e Extrínseca, segregado por tipo de instituição



Com tudo ao analisar os dados obtidos na Tabela 5, verificam-se características específicas entre os calouros e veteranos. Os estudantes das universidades públicas, demonstram uma motivação crescente a medida que vencem etapas e avançam nos períodos e ainda uma elevado grau de motivação para saber no início dos estudos na faculdade, segundo pesquisa do autor. Esse fato é corroborado com as características presentes na fase inicial de um estudante de universidade pública, onde, normalmente, enfrentam um longo tempo de cursinho preparatório para o vestibular e ao entrar na universidade a carga horária de estudos demonstra-se grande o suficiente impossibilitando o emprego da teoria à prática, de criar algo novo ou mesmo de interagir com o ambiente técnico, o que verificamos com facilidade pela baixa motivação em realização, característica essa facilmente presentes no dia-a-dia de quem trabalha.

Na contra mão, os estudantes de instituições privadas, em sua grande maioria já inseridos no mercado de trabalho, entram mais motivados e com o passar do tempo e dos períodos, demonstram-se menos motivados. Fato que podemos relacionar também a algumas situações predominantemente, a primeira de ter a chance de cursar uma universidade mesmo já estando no mercado de trabalho e poder dar inicio a convergência de prática e teoria o que deixa o ser humano, em geral, mais motivado. Com tudo, o passar do tempo mostra o quão complexo é conciliar estudos e trabalho e ainda a possibilidade de enfrentar dificuldades financeiras durante todo o tempo de estudo, o que conseqüentemente leva a desmotivação ou mesmo desistência do curso.

Outro fator que pode influenciar na diferença entre o grau de motivação dos alunos de instituições públicas e privadas, trata-se das condições de manutenção das salas de aula e das instalações que circundam toda a instituição de ensino, que no âmbito público deixam a desejar, ao contrário das universidades privadas disponibilizam. Com relação aos recursos

ensino, as instituições privadas, oferecem modernos equipamentos com elevado nível de tecnologia, que na atualidade é considerado fator preponderante e assim motivador.

A questão do gênero também gera diferenças quanto a motivação entre os universitários, neste estudo verificou-se que a estudante tem um nível de motivação intrínseca mais elevado do que os estudantes de sexo masculino. Tal fato pode estar associado a crescente participação da mulher no mercado de trabalho uma conquista recente em se tratando de história da humanidade. Ao contrário, quando buscou-se identificar o nível de motivação extrínseca, relação a estímulos externos, foi observado que os estudantes de sexo masculino tem um elevado nível, quando comparado as mulheres, as características de nossa sociedade evidenciam bem este fator, uma vez que o homem é estimulado à tarefa e a buscar recompensas materiais como seu sustento e de sua família.

Não há dúvida de que o estilo motivacional do professor configura-se em uma importante fonte de influência para o desempenho, emoções e motivação dos alunos em relação à escola (Guimarães; Bzuneck; Sanches; 2002)

Resultados de pesquisas, realizadas com alunos desde o ensino fundamental até o nível universitário, indicam que alunos de professores com estilo motivacional promotor de autonomia demonstram maior percepção de competência acadêmica, maior compreensão conceitual, melhor desempenho, perseveram na escola, aumentam sua criatividade para as atividades escolares, buscam desafios, são emocionalmente mais positivos, menos ansiosos, buscam o domínio e são mais intrinsecamente motivados, quando comparados a alunos de professores com estilo motivacional controlador (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner e Kauffman, 1982; Patrick e cols., 2000; Patrick, Hisley & Kempler, 2001; Skinner & Belmont, 1993; Vallerand, Fortier & Guay, 1997).

Cabe aos professores constante atualização e valorização desse conhecimento acumulado. Isto pode ser efetivado através da aproximação com as expectativas e necessidades dos alunos, do planejamento de tarefas autênticas, que representem a complexidade do ensino e que possam desenvolver nos futuros professores uma perspectiva psicológica útil, isto é, que possibilite a observação e a busca de solução para os problemas de sala de aula, embasadas nas diversas abordagens teóricas que compõem a área (Guimarães; Bzuneck; Sanches; 2002). Desse modo, podemos contribuir para ampliar suas metas e orientações motivacionais e, finalmente, auxiliar na formação de profissionais preparados para enfrentar os inúmeros desafios que a educação nos apresenta.

Como observado na revisão de estudos, o Brasil apresenta uma lacuna no que diz respeito a instrumentos de medida desta variável bem como uma discussão mais extensiva sobre o tema. Pretende-se com este estudo possibilitar que esta discussão se coloque de forma mais presente no panorama nacional, contribuindo desta maneira para que essas questões possam ser configuradas como prioridade, juntamente com outras, nas discussões educacionais.

As comparações entre as diversas variáveis que compuseram o presente estudo revelaram aspectos importantes acerca da motivação dos universitários estudados, além de fornecerem indicativos para o encaminhamento organizacional das instituições de ensino. De modo geral, podemos considerar que algumas características dos alunos estão relacionadas ao gênero, onde as estudantes apresentam uma motivação intrínseca superior aos dos estudantes e o oposto quando falamos em motivação extrínseca, além de observar que os estudantes que ingressam nas instituições públicas apresentam características de motivação significativamente diferentes dos que estudam em instituições privadas, que também pode ser influenciado pela classe social que tem predomínio bem claro nos distintos tipos de instituição de ensino.

Para finalizar, é importante salientar a relevância de se compreender e de se avaliar de forma precisa os aspectos motivacionais, pois dessa forma é possível a elaboração de estratégias e formas para se incentivar e explorar a motivação em ambientes como o escolar.

Muitos de nossos problemas educacionais poderiam ser minimizados com uma atenção especial a este aspecto.

5. BIBLIOGRAFIA

- AMABILE, T. M., HILL, K. G., HENNESSEY, B. A., & TIGHE, E. M. **The Work Preference Inventory assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations.** *Journal of Personality and Social Psychology*, 1994, 6(5), 950-967.
- ANGELINI, A. L. **A avaliação da motivação humana pelo M.P.A.M.** *Revista de psicologia Normal e patológica*, 1958, 1(2), 3-14.
- ARCHER, E. R. **O mito da motivação.** In: BERGAMINI, C., CODA; R. (Org.). **Psicodinâmica da vida organizacional – Motivação e liderança.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.
- BANERJEE, T. **Academic motivation: Development of a questionnaire.** *Bulletin of Educational and Psychological Research*, 1974, 5, 24-29.
- BERGAMINI, C. W. **Motivação nas organizações.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1997.
- CHIU, L.H. **Development and validation of the School Achievement Motivation Rating Scale.** *Educational and Psychological Measurement*, 1997, 57(2), 292-305.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **A psicologia da felicidade.** São Paulo: Saraiva, 1992.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **Beyond boredom and anxiety.** San Francisco: Jossey-Bass, 1975.
- DECI, E.L. & RYAN, R.M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.** New York: Plenum, 1985.
- DECI, E. L., SPIEGEL, N. H., RYAN, R. M., KOESTNER, R. & KAUFFMAN, M. **Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers.** *Journal of Educational Psychology*, 1982, 74(6), 852-859.
- DECI, E.L. (1975). **Intrinsic motivation.** New York. Plenum Press.
- FITA, E. C. **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, 1999. p. 65-135.
- GARRIDO, I. **Motivacion, emocion y accion educativa.** Em: MAYOR, L. & TORTOSA, F. (Ed) **Âmbitos de aplicacion de la psicologia motivacional** Bilbao: Desclee de Brower, 1990, 284-343.
- GOTTFRIED, A. E. **Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students.** *Journal of Education Psychology*, 1985, 77, 631-645.
- GUIMARAES, S. E. R.; BZUNECK, J. A.; & SANCHES, S. F. **Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes.** *Psicologia Escolar e Educacional*, jun. 2002, v. 6, n. 1, p. 11-19. Disponível na World Wide Web: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000100002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-8557. Acesso em 17 set. 2007.
- HARTER, S. **A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components.** *Developmental Psychology*, 1981, 17(3), 300-312.
- HERZBERG, F. **Novamente: como se faz para motivar funcionários?** In: BERGAMINI, C., CODA; R. (Org.). **Psicodinâmica da vida organizacional – Motivação e liderança.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.
- HOLANDA, A. B. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** Editora Positivo, 2004.
- HUERTAS, J. A. **Motivación: querer aprender.** Buenos Aires: Aique, 2001.

- HUGHES, K.R., REDFIELD, D. L. & MARTRAY, C. R. **The children's academic motivation inventory: a research note on psychometric properties.** Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 1989, v.22, 137-142.
- LORR, M.; & BRAZZ, C.D. **Measures of motivation.** Journal of Personality Assessment, 1979, 43(1), 64-68.
- MALUF, M. R.; & MALUF, J.R. **Versão Brasileira do Método de Indução motivacional (M.I.M): Alguns resultados.** Ciência e Cultura, 1977, 29(7), 837.
- MARTINELLI, S. C.; & BARTHOLOMEU, D. **Escala de Motivação Acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca.** Avaliação Psicológica, jun. 2007, v. 6, n. 1, p. 21-31. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-4712007000100004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1677-0471. Acesso em 17 set. 2007.
- MASLOW, Abraham H.. **Motivation and personality.** New York: Harper & Brothers, 1954.
- MONTGOMERY, M.S. **The development of the Scale of Academic Motivation.** Humanities and Social Sciences, 1999, 60 (6) 325-330.
- MURRAY, E. J. **Motivação e emoção.** Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1986
- NEVES, E.R.C.; & BORUCHOVITCH, E. **A motivação dos alunos no contexto da progressão continuada.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2004, 20(1), 44-56.
- ORY, J.C.; & POGGIO, J.P. **The empirical development of a measure of achievement motivation.** Journal of Educational Measurement, 1976, 13(2), 157-159.
- PEARSON, P. L.; CAROLYN, C.; & LOU, M. **The academic motivation profile for undergraduate student use in evaluating college courses.** Journal of Educational Research, 1995, 88(4), 220-227.
- PFROMM, S. N. **Psicologia da aprendizagem e do ensino.** São Paulo: EPU, 1987.
- PIÉRON, H. **Dicionário de Psicologia.** São Paulo: Editora Globo, 1996.
- PRINTRICH P, R. & SCHUNK, D. H. **Motivation in education – theory, research and applications.** New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2002.
- RYAN, R.M. & DECI, E.L. **Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions.** Contemporary Educational Psychology, 2000, v.25, 54-67.
- SHAH, B. **Development of achievement motivation Scale.** Indian Journal of psychometry and Education, 1988, 19(1), 35-40.
- SKINNER, E. A & BELMONT, M. J. **Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year.** Journal of Educational Psychology, 1993, 85(4), 571-581.
- SOBRAL, D.T. **Motivação do Aprendiz de Medicina: Uso da Escala de Motivação Acadêmica.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2003, 19, 025-031.
- SOUZA, E.L.P. **Um novo instrumento para a medida da motivação social.** Psico, 1972, 4, 9-18.
- TORRE, J. C. **Apresentação: a motivação para a aprendizagem.** In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999. p. 7-10.
- VALLERAND, R. J., FORTIER, M. S. & GUAY, F. **Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout.** Journal of Personality and Social Psychology, 1997, 72(5), 1161-1176.
- VALLERAND, R. J.; PELLETIER, L. G.; BLAIS, M. R.; BRIÈRE, N.M.; SENÉCAL, C.; & VALLÈRES, E.F. **The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education.** Educational and Psychological Measurement, 1992, v. 52, n.4, p. 1003-1017.

VALLERAND, R. J.; PELLETIER, L. G.; BLAIS, M. R.; BRIÈRE, N.M.; SENÉCAL, C.; & VALLÈRES, E.F. **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, 1993, v.53, 160-172.

VALLERAND, R. J.; BLAIS, M. R.; BRIÈRE, N.M.; & PELLETIER, L. G. **Construction and validation of the echelle de motivation en Education (EME).** Canadian Journal of Behavioral Sciences, 1989, 21, 323-349.

VERNON, M. D. **Motivação humana.** Petrópolis, R.J. Editora Vozes, 1973.

VRIES, M.K. **A inveja, a grande esquecida dos fatores de motivação em gestão.** In:

YAMAUCHI, H. **An analysis of scales to measure achievement-related motives.** Japanese Journal of Educational Psychology, 1980, 28(4), 275-283.