

2.

A MOTIVAÇÃO NA LITERATURA

2.1 Motivação como conceito

A concepção de motivação como estimulação do indivíduo para a ação é aceita pelos pesquisadores de forma consensual mas a natureza da motivação ainda é alvo de discussão em múltiplas abordagens explicativas. Para entender o processo interno que mobiliza o ser humano a agir é preciso considerar muitas variáveis, desde as individuais (como personalidade e história de vida) até as sociais (como influência do grupo e das mídias).

Sendo um conceito latente, não observável diretamente, a motivação necessita de metodologia apropriada para sua medição. A forma mais amplamente utilizada para se aferir os estados motivacionais dos indivíduos é por meio do autorrelato, seja em entrevistas semiestruturadas ou em questionários estruturados. Fraser (1998) pontua que, diferentemente da observação direta e do registro do observador, quando o próprio sujeito fala sobre sua motivação ele caracteriza os eventos internos e os ambientes de maneira mais ampla e precisa.

No caso da motivação escolar ou da motivação para aprender, passa-se a considerar o contexto educacional como cenário para estudar em que medida esse constructo se relaciona com os indivíduos e a aprendizagem. Não são poucos os trabalhos que associam a motivação escolar ao envolvimento com a tarefa e ao desempenho acadêmico. Além disso, é preciso reconhecer que há outras variáveis tão importantes quanto os resultados cognitivos que mobilizam e, em alguns casos, são responsáveis por manter o aluno na trajetória escolar, ou seja, garantir a presença do aluno na escola durante os anos de escolaridade mínima. São exemplos as relações interpessoais que se estabelecem na escola (entre pares e professor-aluno) e a utilização do espaço escolar para ampliar o conhecimento dos jovens sobre temas de interesse, como as novidades midiáticas ou a possibilidade de ingresso em outros espaços sociais, como por exemplo grupos religiosos, associações gremistas.

Segundo Carreño (2007), os objetivos da escola, quando explícitos, se tornam a base sobre a qual o aluno interpreta a sua realidade escolar e isso lhe concede um sentido de aprender que, se coincidir com os do seu professor, a proposta da escola pode ter um sentido potencialmente maior para o aluno.

A partir da década de 70, muito influenciada pelas teorias cognitivas, o conceito de motivação ganhou novos aportes explicativos e pesquisas que ajudaram a acumular um conhecimento importante para o entendimento do tema. Uma das perspectivas mais amplas para conceituar a motivação escolar vem da teoria da atribuição causal de Bernard Weiner (1986) que considera que os alunos avaliam seu desempenho escolar atribuindo-lhes causas que são determinantes para o esforço e o engajamento nas atividades.

Outra perspectiva muito considerada pelos pesquisadores da área é a da Expectativa e Valor de Eccles e Wigfield (1983) cuja premissa é que os alunos se esforçam e continuam nas atividades de acordo com o valor percebido nelas e também pela expectativa de concluí-las com êxito. Este valor percebido se associa basicamente a quatro fatores: o interesse, a utilidade, a importância e o custo de se engajar na tarefa.

Bandura (1977) aposta na autoeficácia como constructo que define a motivação escolar. Este pode ser entendido como o juízo que o sujeito faz sobre sua própria capacidade de executar determinada ação para alcançar um objetivo. Assim, um aluno com um alto grau de autoeficácia será mais propenso a acreditar que pode realizar as atividades do que um aluno com baixo grau de autoeficácia, uma vez que esta condição tende a colocar limites à possibilidade de realização.

A Teoria das Metas (Goals Theory) diz respeito ao tipo de meta que os estudantes colocam diante de si para o engajamento nas tarefas. Martin Ford (1992) é o responsável por desenhar esta teoria de forma mais ampla, dando suporte a pesquisadores de motivação escolar, apoiado na remota teoria das necessidades¹. Diferentemente das necessidades hierárquicas de Maslow, Ford assume que os motivos ou metas pessoais são associados ao contexto no qual o indivíduo se insere. Assim, o

¹ Criada por Abraham H. Maslow, e também conhecida como a Pirâmide das Necessidades, a teoria hierarquiza as necessidades humanas numa escala ascendente com a finalidade de compreender a motivação das pessoas. As necessidades são, por ordem crescente: i) necessidades fisiológicas, ii) necessidades de segurança, iii) necessidades sociais, iv) necessidades de autoestima e v) necessidades de auto-realização (Maslow, 1954).

personal agency beliefs (crença nas próprias competências) para realização das tarefas é o mobilizador das ações, de acordo com as metas que cada um se propõe.

As psicólogas Dweck e Leggett (1988) distinguem as metas de aprendizagem (o aluno se propõe a aprender, a dominar um conteúdo, a desfrutar da atividade) das metas de execução (obter bons resultados). Este segundo conceito se relaciona com aspectos mais amplos como ser reconhecido pela competência, obter recompensas ou evitar castigos.

Até os anos 1980, a orientação motivacional mais clássica era a abordagem da motivação intrínseca *versus* motivação extrínseca. A motivação intrínseca está mais diretamente relacionada ao desempenho acadêmico, isto é, quando os motivos para realização das tarefas são interessantes por si só, o grau de envolvimento é maior e conduz a melhores resultados (Ryan 2001; Willingham; Polack; Lewis 2002; Tobías 1994; Gottfried 1990). Deci & Ryan (1985) propõem uma distinção mais acurada entre essas duas dimensões apoiando-se na qualidade da motivação em contraponto à quantidade de uma em detrimento da outra. Além disso, o envolvimento na tarefa está associado à percepção que o aluno tem do controle de sua atividade, o que os autores denominam de autodeterminação. Esta perspectiva será mais bem detalhada na seção que apresenta o referencial teórico desta pesquisa.

2.2 Referencial teórico da pesquisa: a Teoria da Autodeterminação

A perspectiva teórica deste trabalho está apoiada na Teoria da Autodeterminação (Deci e Ryan 1985), que considera o ser humano como indivíduo ativo, guiado na direção do crescimento pessoal e da integração de sua vida na sociedade. Nesse sentido, ele busca experiências para alcançar determinados objetivos: (i) desenvolver e aperfeiçoar suas habilidades visando alcançar autonomia em suas ações; (ii) obter vínculos sociais importantes que o integrem de forma estratégica nas relações sociais e (iii) alcançar um “sentido unificado do self”² por meio de suas experiências intra e interpessoais.

As primeiras tentativas de medir a motivação assumiam o conceito como sendo uma variável unidimensional, na qual a motivação do aluno se referia a posições em um *continuum* com os extremos opostos ocupados pelas motivações extrínsecas e intrínsecas.

Foi assim que Susan Harter (1981) criou seu instrumento pioneiro de medição da motivação. As desvantagens deste quadro teórico logo ficaram evidentes: a motivação extrínseca não podia ser medida de forma independente da motivação intrínseca, sendo os dois tipos localizados em extremidades opostas de uma mesma dimensão – quando uma delas aumentava, a outra necessariamente tinha que diminuir.

Aos poucos as pesquisas passaram a apontar a necessidade de se definir uma tipologia mais complexa para a motivação. Notou-se que as pessoas não só possuíam diferentes quantidades de motivação mas também se distinguiam por diferentes tipos de motivação. O fenômeno da motivação pessoal variava não somente em relação ao nível ou intensidade mas também em relação a sua orientação para a ação. A orientação, neste contexto, diz respeito à razão pela qual o indivíduo toma uma decisão e age, ou seja, o porquê da ação, o porquê ele se sente impelido a realizar alguma atividade. Por exemplo, um estudante pode estar altamente motivado para estudar determinada

² De acordo com Reeve (2006), a definição de SELF está associada ao modo como os outros nos vêem, em que grau nos assemelhamos ou nos diferenciamos, e se temos condições de nos tornar quem desejamos ser. Para a criação do nosso autoconceito, alguns aspectos são impostos (por exemplo, o sexo), mas outros precisam ser alcançados por meio de escolhas e realizações (profissão, amigos, valores). A responsabilidade de se equilibrar os anseios e o esforço na tentativa de consegui-los torna a formação do self uma luta motivadora constante.

disciplina por interesse natural no assunto, mas também por uma busca pela aprovação do professor ou dos pais com a conquista de uma boa nota. Verifica-se que a quantidade de motivação não é necessariamente diferente – ele pode estar tão motivado por razões de interesse intrínseco como de interesse extrínseco –, mas a razão da ação e a natureza da motivação certamente fazem diferença.

A dicotomia reducionista da motivação intrínseca versus motivação extrínseca, herança dos debates da década de 60 dentro da Psicologia entre behavioristas e mentalistas³, aos poucos perdeu importância diante do acúmulo de dados empíricos vindos da própria Psicologia, da Sociologia, da Educação e mesmo da Neurofisiologia.

Várias ideias foram propostas incorporando as necessidades psicológicas básicas dos indivíduos às imposições do contexto social. Deci e Ryan (1985) apresentaram uma teoria sobre como fatores do contexto social orientavam os indivíduos em suas ações: nasceu a Teoria da Autodeterminação (SDT)⁴.

A Teoria da Autodeterminação – para o contexto educacional – admite que qualquer aluno, independentemente de suas habilidades pessoais ou de seu background socioeconômico, apresenta uma orientação natural para o desenvolvimento e isso se dá por meio da conjugação entre o atendimento das necessidades psicológicas (necessidade de competência, autonomia e relacionamento interpessoal) e as condições socioculturais do ambiente (Reeve et al 2004). Ora, tanto o atendimento das necessidades psicológicas quanto o das condições ambientais podem ser influenciadas por meio de agentes externos que, no contexto escolar, se expressam, em boa medida, pelo papel do professor. Esta teoria é, na verdade, a composição de quatro microteorias que explicam de forma interdependente como os fatores externos podem influenciar a motivação do indivíduo e, ainda mais, como se dá a internalização dos motivos para a ação. São elas: a) Teoria das Necessidades Básicas – o foco está na satisfação de três necessidades vitais para o bom desenvolvimento da personalidade saudável: necessidade de autonomia, de competência e de relacionamento; b) Teoria da Avaliação Cognitiva - se

³ O mentalismo considera o enfoque psicológico (processos e/ou agentes internos) como a causa de qualquer comportamento. Nesta perspectiva o indivíduo recebe as impressões do mundo que marcam sua consciência, e esta funciona como entidade que dirige suas ações. O Behaviorismo, por sua vez, tem como objeto de estudo o comportamento e assume que todo e qualquer comportamento é fruto de algum tipo de condicionamento que ocorre por meio da interação com o meio ambiente. Para entender mais, ver Zilio, D. e Carrara, K. (2011).

⁴ SDT – Self Determination Theory.

propõe a explicar como os eventos externos como recompensas e prêmios incentivam ou diminuem a motivação intrínseca; c) Teoria da Integração Organísmica – enfatiza os processos de motivação extrínseca e o desenvolvimento da internalização da motivação e d) Teoria das Orientações Causais – destaca a construção da personalidade para a qualidade da motivação autônoma e a interação com as variáveis externas.

Teoria das Necessidades Básicas

A satisfação das necessidades de autonomia, de competência e de estabelecer vínculos é entendida pela Teoria como o elemento chave para um bom desenvolvimento e saúde psicológicos. No âmbito da aprendizagem, as interações que se estabelecem na escola, e mais especificamente na sala de aula, ajudam a promover (ou não) a motivação necessária para o engajamento nas atividades, ou seja, a motivação intrínseca e as formas autodeterminadas de motivação extrínseca. Nesse sentido, o papel do professor e dos demais atores da instituição são essenciais para a promoção de um ambiente que favoreça a satisfação de tais necessidades com eficácia. Diante disso, estudar não só como a motivação influencia nos desfechos escolares mas também como os fatores externos a influenciam é um desafio que está posto no sistema educacional.

No Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), o verbete “autonomia” significa dirigir-se por sua própria vontade; o direito ou faculdade de se reger por leis próprias; liberdade ou independência moral ou intelectual. No contexto da teoria da autodeterminação, a autonomia pode ser entendida como o desejo ou vontade do indivíduo de organizar a própria experiência e o comportamento (Boruchovitch 2004). Trata-se uma necessidade humana relacionada à motivação intrínseca (as pessoas realizam alguma atividade por vontade própria, porque desejam e não por serem obrigadas em virtude de demandas exteriores a sua vontade) que se autoalimenta à medida que o indivíduo se percebe capaz de ingressar em situações escolhidas por sua própria vontade. Deci e Ryan (2000) declaram, entretanto, que não há situação em que se possa agir independentemente de alguma influência externa, mas o fato é que ainda que haja forças que influenciam a ação, o indivíduo não se sente persuadido a realizar qualquer coisa pressionado, antes ele aceita as demandas externas pelo seu valor e utilidade, internalizando as informações como suporte para sua própria iniciativa.

Na escola, pode-se dizer que um comportamento é autônomo ou autodeterminado quando os interesses e valores da instituição caminham próximos aos

dos estudantes, e esses se sentem mais livres e menos pressionados com um senso de escolha maior quando escolhem, ou não, se engajar em um dado curso de ação. Portanto, o contexto educacional deve promover o senso de liberdade individual no sentido de criar condições para que o aluno se sinta responsável pelo seu desempenho competente frente às situações-problema. Essa autonomia gera autoconfiança no aluno e consequentemente maior envolvimento nas atividades.

A necessidade de competência pode ser compreendida com consistência nos trabalhos de White (1975), que define o termo como a capacidade do organismo de interagir de forma satisfatória com o seu ambiente. Para que isso ocorra, cada indivíduo necessita desenvolver certas habilidades exigidas do meio. Assim, no contexto desta teoria, a necessidade de competência é satisfeita quando se tem a possibilidade de domínio sobre as ações desafiadoras. O *locus* de ação dessa necessidade é intrínseco porque a gratificação proporcionada pela tentativa de domínio é inerente à própria interação do indivíduo com seu meio.

No contexto educacional, quando um professor oferece um desafio aos alunos e, na tentativa de uma ação aquém do esperado, os estudantes se sentem compelidos ao desânimo, o docente pode oferecer um incentivo positivo de encorajamento que aumenta a motivação intrínseca. Quando o aluno se sente capaz de resolver tal desafio, alcança uma sensação que alimenta sua motivação para a ação, ainda que necessite de uma percepção de autonomia para exercer o ato competentemente.

Para concluir a tríade, a necessidade de estabelecer vínculos é considerada uma necessidade de contexto, uma vez que a maioria das ações que empreendemos é feita de forma isolada. Porém, quando se estabelece vínculo emocional com pessoas significativas, uma sensação de segurança é percebida como um ingrediente que possibilita o crescimento de forma saudável. Esta necessidade está relacionada ao estabelecimento de um contato interpessoal consistente e duradouro, possibilitando a sensação de ser amado, respeitado e protegido.

Para Osterman (2000), a percepção de segurança nos relacionamentos dos estudantes com pais, professores e colegas é associada à autonomia, ao controle interno, ao bom relacionamento com figuras de autoridade e a níveis adequados de ansiedade.

Ainda que as pesquisas que mais se desenvolveram nesta área apontem os benefícios na relação entre pais e filhos é no contexto educacional – na relação entre professor e aluno – que se confirma a relevância de se promover na sala de aula um

ambiente seguro, no qual o professor demonstra interesse, altas expectativas e disponibilidade para atender as demandas dos alunos.

As três necessidades psicológicas básicas são integradas mas interdependentes, isto significa que a satisfação de cada uma delas reforça as demais (Deci e Ryan 2000). Na escola, a qualidade da relação que se estabelece entre professores e alunos, influenciada em grande parte pelo estilo pedagógico (e motivacional) do professor, pode ser concebida como um eixo norteador de satisfação ou frustração de tais necessidades dos estudantes.

De acordo com Reeve (2006) o estilo motivacional do professor refere-se a sua confiança em determinadas estratégias de ensino e motivação, alguns com uma personalidade mais voltada para o controle (autoritária) enquanto outras tenderiam para a respeitar o outro em suas interações (mais promotor da autonomia do aluno). Tal estilo é bastante relacionado à personalidade do professor mas também é influenciado pelo contexto de trabalho, como o número de alunos em sala, o tempo de experiência docente, o gênero, a idade, a relação com direção da escola etc, além das relações que se estabelecem com cada classe, em virtude de problemas específicos, da comunidade ou com familiares.

Segundo pesquisas, os professores que mais facilitam o desenvolvimento da autonomia de seus alunos nutrem suas necessidades psicológicas básicas de autonomia, de competência e de segurança. As manifestações ligadas a este estilo são as que promovem maiores oportunidades de escolha em classe, utilizam de *feedbacks* positivos, reconhecem e apoiam interesses dos alunos, buscam alternativas para valorização da educação, enfim, tornam o ambiente intelectualmente desafiador e interessante. Assim, eles assumem uma postura proativa de interesse do aluno, permitindo que se desenvolva a tomada de decisão e o gerenciamento da própria aprendizagem, levando-os a se identificar com as metas estabelecidas em sala de aula (Boruchovitch 2004).

Teoria da Avaliação Cognitiva

Esta teoria tenta explicar como eventos externos (recompensas, prêmios) afetam a motivação intrínseca. Os comportamentos intrinsecamente motivados são aqueles iniciados e sustentados por um senso espontâneo de satisfação na experiência enquanto se está engajado numa atividade prazerosa. Num ambiente propício, pessoas que

possuem uma inclinação natural a serem motivadas, sentem-se impelidas à ação, mas em ambientes avessos ao desenvolvimento da autonomia e da competência, tais influências acabam por desestimular a motivação. De acordo com Deci e Ryan (1985), os eventos externos possuem duas funções no tocante à motivação intrínseca dos estudantes: um aspecto de controle e um aspecto informacional. A função de controle tende a exercer uma pressão no estudante para um determinado resultado ou um comportamento específico. Isso afeta a motivação intrínseca porque está diretamente relacionada à necessidade de autonomia dos estudantes. Quanto mais controladora for a experiência, mais externo será o *locus* de ação da motivação do indivíduo e, conseqüentemente, menor a percepção de autodeterminação. Na escola, professores que tendem a planejar suas aulas com muito controle sobre as ações, não oportunizam escolhas relacionadas aos interesses dos alunos, o que os leva a se distanciar da promoção da motivação intrínseca dos seus alunos. A função de informação, por sua vez, comunica um *feedback* numa postura não controladora, isto é, quando um retorno das atividades é feito de forma positiva, a experiência externa aumenta o senso de competência e, conseqüentemente, a motivação intrínseca.

A teoria da avaliação cognitiva explica como eventos exteriores, principalmente as recompensas, podem influenciar a motivação intrínseca. De forma geral, o que se constata é a maneira como se usam os eventos externos para promoção da motivação: se um determinado evento é realizado de forma controladora, os estudantes tenderão a experimentar isso de forma pressionada e perderão a motivação intrínseca. Se a mesma recompensa é oferecida com explicações sobre seus benefícios, os estudantes não vão percebê-la como controladora e a motivação intrínseca tende a aparecer. São objetos de estudo desta microteoria tanto a vigilância, as ameaças, as punições, os *deadlines*, os limites, a competição, as metas impostas e a avaliação como, de forma positiva, a escolha, as oportunidades de autodireção, a percepção de sentimentos e os *feedbacks* positivos, que atuam de forma a aumentar a motivação intrínseca dos alunos.

Teoria da Integração Organísmica

Esta teoria propõe que as regulações externas podem ser internalizadas e então se tornam regulações internas, ou seja, as motivações extrínsecas podem se tornar autodeterminadas. Diferentemente da desmotivação, a motivação extrínseca possui um aspecto intencional da atividade, mas diferentes processos podem regular esta atividade.

Esta teoria investiga como os estudantes se apossam, internalizam, e integram os processos de motivação extrínseca. De forma geral, os estudantes são inclinados a internalizar naturalmente aspectos do meio em que vivem, sejam valores ou comportamentos. Quando o contexto ambiental promove condições de incentivo à autonomia, é comum que os indivíduos sejam estimulados a internalizar as regulações externas. Tais ideias, portanto, complementam a Teoria da Autodeterminação, no que tange à articulação da satisfação das necessidades com a motivação extrínseca e o desenvolvimento saudável dos indivíduos, além de mostrar como os estudantes são capazes de se tornarem autodeterminados por ações intrinsecamente motivadoras.

A Integração Organísmica propõe a existência de um *continuum* multidimensional, elencando os tipos de motivação e a desmotivação como elementos de um constructo dinâmico e passível de ser orientado.

A motivação intrínseca é definida como aquela em que as razões para a realização da atividade estão na própria atividade. Com a motivação intrínseca, a ação produz uma satisfação inerente que separa essa motivação das consequências daquela ação, ou seja, o indivíduo se envolve na atividade por interesse e desejo, despende esforços e se engaja sem considerar os eventuais frutos ou consequências da atividade. No campo educacional equivale dizer que o desejo de estudar se dá pelo simples fato de gostar de fazê-lo. Deci e Ryan (2000,56) consideram este tipo de motivação como um fenômeno que contribui positivamente para a formação do ser humano: “Esta tendência motivacional natural é um elemento crítico no desenvolvimento cognitivo, social e físico pois é agindo no próprio inerente interesse que se cresce em conhecimento e habilidade.”

A motivação intrínseca é pessoal, existe na esfera do indivíduo, na relação entre o indivíduo e a atividade. Há pesquisas em torno da motivação intrínseca que abordam características das atividades que a fazem interessante e, por outro lado, pesquisas que exploram como as necessidades básicas de satisfação das pessoas podem ser intrinsecamente motivadas. No campo educacional, é importante destacar a importância dos fatores que contribuem para aumentar ou diminuir a motivação intrínseca, ou seja, sob quais condições pode-se incitar, sustentar e aumentar os tipos de motivação, pela intervenção da escola ou da família.

Todavia, é importante reconhecer que nem todas as situações educacionais garantem que os alunos possam engajar-se em tarefas acadêmicas unicamente por

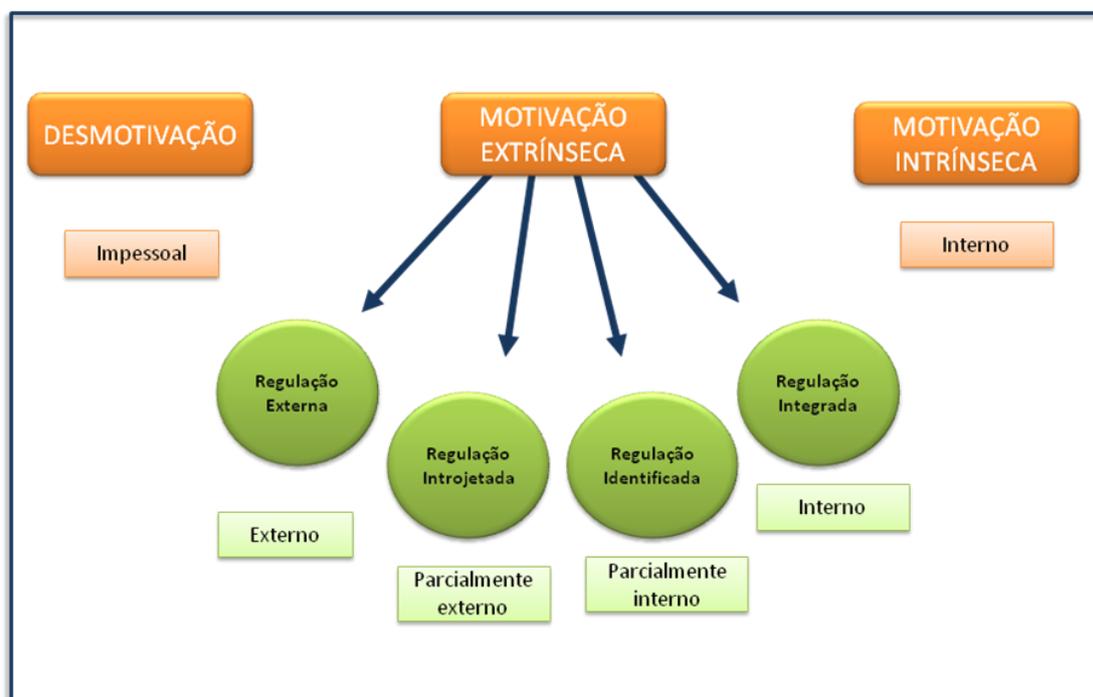
fatores intrínsecos – por mais autônomos que possam parecer –, por isso fatores internos (pessoais) e externos (ambientais) devem estar interrelacionados para promover um desempenho não só orientado para a motivação intrínseca como para a internalização de reguladores externos (Lepper, Corpus e Iyengar 2005).

Embora a motivação intrínseca seja um importante tipo de motivação, sabemos que a maioria das atividades não é, senso estrito, intrinsecamente motivadora. Por isso, o estudo da motivação extrínseca, baseada na Teoria da Autodeterminação, examina dimensões definidas por diferentes graus de autodeterminação, alguns, inclusive, que se aproximam da motivação intrínseca por conter uma forte internalização das regulações externas.

A motivação extrínseca é um constructo que considera o envolvimento na atividade com tendo razões instrumentais, ou seja, o produto da ação é o que motiva sua realização e não o interesse inerente na satisfação da execução da tarefa. Para compreender melhor como isso ocorre, os teóricos classificam o lócus da ação como categoria para distinguir os diferentes tipos de motivação extrínseca. Isto significa que a relação do indivíduo com o motivo da realização da atividade se dá em diferentes enfoques, desde a internalização dos motivos da ação (que muito se aproxima da motivação intrínseca) até os reguladores externos, cuja recompensa satisfatória para o indivíduo está em evitar uma frustração ou em ganhos futuros.

Assim, podemos classificar a motivação extrínseca em 4 dimensões, conforme a figura 1:

Figura 1: Taxonomia da Motivação Humana



Fonte: Deci & Ryan, 2000.

No quadro 1, podemos observar como se desenha a taxonomia da motivação humana pela Teoria da Autodeterminação. O quadro apresenta, ainda, o tipo extremo de motivação, a Desmotivação, que representa a ausência de “intencionalidade comportamental”, a não valorização das atividades, podendo ser causada pela ausência de percepções de competência, e ausência de expectativas de resultado como primeira categoria da taxonomia, cujo *locus* de causalidade é impessoal. Ao lado, temos a motivação extrínseca, que se divide em quatro dimensões, classificadas pelo tipo de regulação que lhe é atribuída:

Motivação extrínseca por Regulação Externa – o comportamento é regulado por meios externos como recompensas, punições, avaliações e prazos. Sua ação é percebida como um *locus* de causalidade externa. Como exemplo, podemos citar um aluno altamente motivado para estudar na sexta-feira à noite, porque dessa forma sua mãe permitirá que ele vá a uma festa no sábado à noite (sua motivação está na recompensa do dia seguinte);

Motivação extrínseca com Regulação Introjetada – o comportamento é realizado para evitar a ansiedade ou para manter percepções de valor pessoal; o controle do

comportamento é parcialmente externo; ele age por um sentimento de pressão para evitar sentimento de culpa. A título de exemplo no âmbito educacional, citamos que um aluno pode dar o melhor de si na escola, porque seus pais assim o exigem e não quer desobedecer-lhes, porque teria sentimentos de culpa. Dessa forma, ele estuda, porque não quer se sentir culpado.

Motivação extrínseca com Regulação Identificada – a pessoa se identifica de tal forma com a atividade, considerando-a de grande importância (sem ter uma satisfação na atividade em si) e aceita a regulação externa como se fosse sua. O *locus* da causalidade da ação é parcialmente interno. O aluno estuda determinado assunto porque sabe que é relevante para sua formação como pessoa e se identifica com aquela atividade.

Motivação extrínseca com Regulação Integrada – é a mais autônoma forma de motivação extrínseca, porque ocorre uma integração tal com a regulação que passa a ser totalmente assimilada pela pessoa como sendo sua. A motivação continua sendo extrínseca porque o comportamento motivado pela regulação integrada é realizado por um valor instrumental presumido com respeito a ganhos separados do comportamento. O aluno não estuda somente porque quer ir bem na prova, ou porque lhe renderá bons frutos, mas porque a disciplina é interessante; mesmo não tendo total satisfação na atividade em si, ele estuda porque sabe que aquilo vai trazer-lhe algum tipo de satisfação, introjetando totalmente o *locus* da causalidade da sua ação. Este tipo de motivação extrínseca é a que mais se aproxima da motivação intrínseca.

Por último, temos a motivação intrínseca, cujo *locus* de causalidade é estritamente interno, uma vez que a simples execução da atividade já causa a satisfação necessária para a permanência do estado de engajamento na tarefa.

Teoria das Orientações Causais

Esta teoria descreve como as diferenças individuais atuam em torno das forças motivacionais que causam o comportamento. Partindo do princípio de que cada estudante possui uma trajetória específica na construção de seus valores e modos de comportamento, é a confluência ou divergência (e a sua força) entre tais valores individuais e valores institucionais que permite entender como se dá a motivação dos estudantes diante do contexto educacional.

Na sala de aula, estudantes que adotam um comportamento que é iniciado e mantido ao longo do tempo por um guia autodeterminado são os que já relacionaram as intenções da orientação institucional as suas necessidades, valores e interesses. Para aumentar essa regulação por eles mesmos, tendem a adotar uma orientação de causalidade autônoma. Estudantes com uma orientação de causalidade autônoma forte são motivados primariamente por uma motivação intrínseca e pelos tipos autônomos de motivação extrínseca.

Por outro lado, estudantes que adotam um comportamento direcionado somente por incentivos externos – guiados socialmente, podem ser percebidos como estudantes que adotam uma orientação de causalidade controlada. Neste caso, ainda que possuam interesses divergentes, estão submetidos à ordem institucional por controles sociais externos.

De fato, estudantes que estão submetidos a ambientes supercontrolados tendem a perder a iniciativa e a se engajar de forma mais superficial nas atividades, gerando um aprendizado menor, especialmente quando os temas propostos são complexos ou requerem um processo conceitual mais elaborado e criativo. Mais uma vez, percebemos o quanto as interações em sala de aula podem ajudar de forma eficaz a satisfação das necessidades dos estudantes, tanto como suporte para explorarem seus interesses como para internalizarem valores culminando em uma aprendizagem mais significativa. O inverso desse contexto traz maior dano do que pode ser mensurável por meio das pesquisas: quando essas interações não apontam para uma confluência dos interesses dos estudantes, o ambiente escolar se torna um local pouco atraente, confortável e seguro (Reeve et al 2004).

Esta penúltima microteoria será o referencial para a operacionalização do conceito motivação. A partir do desenho da pesquisa e dos instrumentos de coleta de dados, verificar-se-á a possibilidade de variáveis que possam expressar as diferentes manifestações da motivação.

2.3 A pesquisa motivacional no Brasil

A partir da década de 90, os pesquisadores brasileiros, muito influenciados pelas teorias da Psicologia Cognitiva, iniciaram estudos com alunos brasileiros com o objetivo de ampliar o entendimento da motivação escolar no contexto do país. Bzuneck & Boruchovitch (2010) analisaram um estado da arte, a partir dos anos 90, das pesquisas nacionais sobre a motivação para aprender e sinalizam as lacunas e algumas tendências desse campo de conhecimento. Os autores apontam que houve uma ênfase nas pesquisas quantitativas e de tipo transversal, predominando a obtenção de dados locais ou regionais e com pouco diálogo com outras variáveis do contexto escolar. Sinalizam, portanto, a carência de enfoques mais amplos de nível nacional com perspectiva longitudinal e apostam que o apoio da pesquisa qualitativa de observação direta no contexto escolar iluminaria questões importantes levantadas pelos achados empíricos. Concluem que há uma tendência de se considerar o conceito de motivação numa perspectiva de *continuum*, bastante apoiada na teoria da Autodeterminação, como aporte teórico para operacionalização do constructo.

Os mesmos autores apresentam, em outro capítulo publicado no mesmo livro, uma compilação de estudos para mapear a metodologia e os instrumentos utilizados no Brasil para o estudo da motivação escolar (Bzuneck e Boruchovitch 2010). Bzuneck (2010), apresenta, em outro texto, um panorama das pesquisas realizadas no Brasil tendo como categoria de análise os referenciais teóricos utilizados.

O quadro 1 sintetiza os resultados dos dois autores apresentando um panorama das pesquisas brasileiras sobre motivação educacional tendo como enfoque a perspectiva da motivação intrínseca e extrínseca, seja na abordagem clássica (como um constructo unidimensional) ou na abordagem da teoria da autodeterminação. Este recorte também privilegia o uso de instrumentos aplicados a alunos.

Quadro 1: Sistematização de Pesquisas realizadas no Brasil com o tema motivacional utilizando alunos como fonte de coleta de dados.

Autor/ano	Público-Alvo	Instrumentos	Resultados
Caldas e Hubner (2001)	Alunos do Ensino Fundamental (N= 55 alunos) e professores (N=25)	Um questionário foi elaborado com as seguintes categorias: função da escola, concepção sobre o aprender na escola, atividades consideradas agradáveis na escola, atividades consideradas desagradáveis na escola, comportamentos indicadores de desinteresse em aprender na escola, incidência de alunos desinteressados nos diferentes grupos de sujeitos, o desencantamento com o aprender na escola, motivos do desinteresse por aprender na escola, sugestões para estimular o interesse por aprender na escola e palavras que mais combinam com a escola.	O estudo teve como objetivo principal verificar se o desencantamento dos alunos com o aprender na escola existe e se eleva à medida que avançam as séries escolares. Os resultados indicaram que a maioria dos alunos se desencanta com o aprender na escola, à medida que avança nas séries escolares.
Guimarães, e Bzuneck (2002)	Alunos do Ensino Superior (N= 246)	Os autores traduziram o instrumento WPI (<i>Work Preference Inventory</i>), com 30 itens, e aplicaram a alunos de licenciatura.	O objetivo da pesquisa foi validar os instrumentos traduzidos e aplicados a universitários. As propriedades psicométricas das escalas apontam a sua utilização e replicação. Foram identificados dois fatores principais: motivação intrínseca e extrínseca, e outros dois referentes à preferência por desafios, satisfação e preferência por reconhecimento externo e compensação.
Neves e Boruchovitch (2004)	Alunos do Ensino Fundamental (N=160)	Estudantes de 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries do ensino fundamental foram entrevistados utilizando-se um conjunto de doze pranchas ilustradas com histórias que	O objetivo da pesquisa foi investigar as orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas de alunos no contexto da progressão continuada. Mesmo sabendo que não irão repetir de ano, os alunos apresentaram uma orientação motivacional predominantemente intrínseca

		remetem ao contexto infantil. Cada história é relacionada à motivação intrínseca ou extrínseca e também sobre a motivação no contexto da progressão continuada.	com o avançar da idade e da escolaridade. O instrumento permitiu a codificação de categorias importantes para a confecção de outros instrumentos.
Cardoso e Bzuneck (2004)	Alunos do Ensino superior (N=106)	Questionários Likert foram aplicados a uma amostra de alunos de dois cursos superiores diferentes focalizando duas disciplinas específicas de cada curso. Os instrumentos foram adaptados de uma pesquisa norteamericana contemplando 20 itens sobre metas de realização, 52 itens sobre estratégias de aprendizagem, 13 escalas de organização do tempo, 11 itens sobre percepção do meio ambiente.	A pesquisa teve por objetivo investigar metas de realização, uso de estratégias de aprendizagem e a percepção do ambiente de aprendizagem por parte de alunos de cursos superiores. Os resultados mostraram não existir diferença significativa entre os grupos nas orientações às metas para aprender, ego-aproximação e evitação do trabalho. Considerando as estratégias de aprendizagem, algumas apareceram com diferença significativa em função do grupo. Foi também significativa a relação entre a ênfase percebida à meta para aprender e a percepção de exigência de esforço, assim como entre a adoção das metas para aprender e egoaproximação e uso de estratégias de aprendizagem.
Costa (2005)	Alunos do Ensino Fundamental (N=127)	Foi utilizado um instrumento com 12 pranchas sobre motivação, um questionário com seis questões abertas sobre avaliação da escola, prova de matemática e questionário de caracterização dos alunos.	O estudo investigou a relação entre a motivação para o estudo e o desempenho em matemática de alunos da sétima série. Os resultados apontaram uma tendência de motivação predominantemente intrínseca. Eles destacaram o valor do estudo enfatizando esforço, novidade e curiosidade como elementos importantes. A análise estatística não revelou correlação significativa entre a nota dos alunos e a motivação para o estudo.
Siqueira e Wechsler (2006)	Alunos do Ensino Fundamental (N=655)	Conjunto de 56 itens em escala de Likert (6 categorias) a partir de 14 temas da literatura sobre motivação para o estudo. Os resultados apontaram a extração de cinco	A pesquisa teve como objetivos construir e validar um instrumento de motivação. Os resultados permitiram a extração de cinco escalas com boas propriedades psicométricas.

		fatores a partir do agrupamento de 50 itens. Os fatores foram assim interpretados: a) envolvimento nas atividades escolares, b) sentido de competência, c) realização e valorização das atividades escolares, d) independência na realização das atividades e e) preocupação com reconhecimento.	
Neves e Boruchovitch (2007)	Alunos do Ensino Fundamental (N= 461)	A partir de doze pranchas ilustradas, um instrumento foi construído e transformado em uma escala com 36 itens (EMA – Escala de Motivação pra Aprender).	A pesquisa buscou validar o instrumento desenvolvido em duas etapas, uma qualitativa e outra com aporte quantitativo. De acordo com as propriedades psicométricas obtidas, o instrumento é útil para a utilização em outros contextos.
Martinelli e Bartholomeu (2007)	Alunos do Ensino Fundamental (N=136)	Conjunto de 31 itens de motivação intrínseca e extrínseca baseados em instrumentos já testados nos EUA.	A pesquisa teve por objetivo validar o instrumento de motivação. As propriedades psicométricas do instrumento apresentaram boas medidas, indicando que o mesmo pode ser replicado.
Locatelli, Bzuneck e Guimarães (2007)	Alunos do Ensino Médio (N=206)	Instrumento de autorrelato com escala tipo Likert com questões sobre definição profissional, motivação para estudar, estratégias de estudo e percepção de valor da educação. Foram extraídas três escalas: avaliação da motivação, avaliação de estratégias pessoais de estudo e avaliação da instrumentalidade dos estudos.	O objetivo do estudo foi verificar se adolescentes percebem os estudos atuais como meios para atingirem metas profissionais futuras. Os resultados revelaram diferenças significativas entre dois grupos (os que já se definiram quanto à profissão futura e os que não). Entre os já definidos, a perspectiva de tempo futuro apareceu mais associada à motivação e ao uso de estratégias e com valor preditivo da percepção de instrumentalidade.
Ruiz (2008)	Alunos do Ensino Superior (N=50)	Utilizaram um instrumento com 34 questões categorizadas em quatro grupos: estratégias para apoiar a	Um dos objetivos da pesquisa foi validar o instrumento utilizado. Verificou-se que as estratégias preferidas dizem respeito a apoiar a confiança dos estudantes como

		confiança do estudante como aprendiz, estratégias para motivar por meio de incentivos extrínsecos, estratégias para capitalizar a motivação intrínseca do estudante e estratégias para estimular a motivação do estudante para aprender.	aprendizes (ajudar ter sensação de sucesso mostrando que pode obter progressos com esforço, ajudar a atingir metas de aprendizagem próprias do aluno, ajudar a reconhecer ligações entre esforços e resultados). Também apontaram à estratégia que diz respeito à ajuda do professor no sentido de fazê-los ter a sensação do sucesso, mostrando-lhes que podem obter progressos contínuos na aprendizagem.
Sobral (2008)	Alunos do Ensino Superior (N=450)	Aplicou-se a Escala de Motivação Acadêmica em alunos do curso de medicina em seis anos, apurando-se também os fatores da escolha e as medidas da orientação e autoconfiança e do rendimento na aprendizagem. Utilizou-se uma abordagem longitudinal.	Os resultados mostraram correlações positivas e significantes entre autodeterminação da motivação e valoração do aprendizado realizado, orientação significativa na aprendizagem, autoconfiança como aprendiz e rendimento cognitivo, bem como altruísmo e busca de desafio nos motivos de escolha de medicina. Análise de regressão revelou que fatores pessoais e contextuais, incluindo motivos de escolha, explicavam 42% da variabilidade de autodeterminação da motivação. Outra análise demonstrou que autodeterminação da motivação, intenção de aprender e valoração do aprendizado explicavam a parte maior da variabilidade na intenção de prosseguir no curso.
Boruchovitch e Marchiore (2008)	Alunos do Ensino Médio (N= 364)	Utilizou-se o instrumento EMA, originalmente aplicado para alunos do Ensino Fundamental com adaptações para o Ensino Médio. Foram extraídas três escalas: motivação intrínseca, motivação extrínseca e proteção ao ego.	O objetivo desta pesquisa foi validar o instrumento de motivação escolar EMA, adaptado ao Ensino Médio. Os resultados das propriedades psicométricas das escalas foram bons, indicando sua replicação.
Guimarães e Bzuneck (2008)	Alunos do Ensino Superior (N=388)	Utilizaram a EMA-U, escala motivacional para aprender,	Com objetivo de validar o instrumento, sete fatores foram encontrados e revelaram boa consistência interna, com

		adaptada do contexto do Ensino Fundamental para o Ensino Superior.	exceção da avaliação da motivação extrínseca por <i>regulação identificada</i> . As correlações entre as variáveis apoiaram a proposição de um <i>continuum</i> de autodeterminação para os tipos de regulação do comportamento.
Genari e Martinelli (2009)	Alunos do Ensino Fundamental(N=150)	Utilizaram uma escala de motivação escolar contendo 31 questões, 15 referentes à motivação intrínseca e 16 a motivação extrínseca.	O objetivo da pesquisa foi investigar a existência de possíveis relações entre as orientações motivacionais e o desempenho acadêmico. Os resultados mostraram que em relação à motivação intrínseca e ao desempenho acadêmico de alunos da quarta série os resultados apresentaram correlação significativa e positiva, revelando que quanto maior a motivação intrínseca, melhor o desempenho acadêmico apresentado pelos alunos. Na terceira série, as duas variáveis caminharam de forma independente. Em relação à motivação extrínseca e ao desempenho acadêmico, tanto na terceira quanto na quarta série os resultados apresentaram uma correlação significativa e negativa entre os grupos com desempenhos distintos, revelando que quanto maior a motivação extrínseca, pior o desempenho acadêmico.
Paiva e Boruchovitch (2010)	Alunos do Ensino Fundamental (N=120)	Entrevista estruturada de crenças educacionais e orientações motivacionais do aluno.	A pesquisa investigou as orientações motivacionais, as crenças sobre esforço, inteligência e sorte sobre as condições necessárias para a obtenção do sucesso na escola e as expectativas futuras quanto à superação de um desempenho acadêmico ruim. Os resultados indicam um predomínio da motivação intrínseca. Em relação às diferenças nas crenças dos alunos com o avanço da escolaridade, constatou-se que as crianças mais novas, da terceira série, acreditam significativamente mais que a inteligência é o suficiente para se aprender na escola e, conseqüentemente, que podem aprender rápido, sem esforço.

Alcará e Guimarães (2010)	Alunos do Ensino Superior (N=143)	Foi utilizado um instrumento de autorrelato com 80 questões do tipo escala Likert e foram analisados de acordo com a Teoria da Autodeterminação e a Perspectiva de Tempo Futuro.	Foram analisadas as orientações motivacionais de alunos do Curso de Biblioteconomia, a partir da identificação do tipo de motivação, das estratégias de aprendizagem utilizadas, da percepção de desempenho acadêmico e da Perspectiva de Tempo Futuro. Entre os principais resultados da pesquisa destacam-se que os alunos obtêm maiores médias nos tipos mais autônomos de motivação e utilizam razoavelmente as estratégias de aprendizagem de profundidade. Além disso, estabelecem metas a serem alcançadas no futuro, percebem as atividades acadêmicas do presente como instrumentais para o alcance dessas metas futuras e a grande maioria dos alunos pretende permanecer no curso até a sua conclusão.
Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011)	Alunos do Ensino Fundamental (N=1381)	Foram entrevistadas 20 crianças sobre os motivos alegados para irem à escola. Com base nessas informações e de itens disponíveis na literatura, chegou-se a uma escala, composta por 30 itens.	O objetivo da pesquisa foi construir e validar um instrumento de motivação escolar. De acordo com as propriedades psicométricas, cinco itens foram excluídos gerando 5 fatores (desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa, motivação extrínseca por regulação introjogada, motivação extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca).
Joly e Prates (2011)	Alunos do Ensino Superior (N=170)	Foi utilizado instrumento de autorrelato, composto por 29 itens do tipo Likert com cinco pontos, o EMA.	Constatou-se que os estudantes apresentaram média maior no fator motivação intrínseca e menor média para o fator motivação externa por recompensas sociais. Verificou-se diferença estatisticamente significativa na autopercepção da motivação para a universidade dos estudantes apenas em função do curso frequentado.