

MOTIVAÇÃO E PEDAGOGIA: INDICADORES MOTIVACIONAIS DO ESTUDANTE

Janete Aparecida da Silva Marin¹

RESUMO: O conhecimento sobre a motivação intrínseca e as formas autorreguladoras da motivação extrínseca têm sido muito válidas para ajudar os estudantes a alcançar um desempenho mais eficaz na escola. O presente estudo teve por objetivo conhecer a motivação para aprender de 107 alunos do curso noturno de pedagogia, de duas universidades particulares do estado de São Paulo. O gênero foi predominantemente feminino. Para a coleta de dados, foi utilizada a Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Universitários. Dentre os resultados encontrados, destaca-se o nível considerável de motivação para aprender e a prevalência estatisticamente significativa ($p < 0,001$) da motivação intrínseca ($M=51,98$) sobre a motivação extrínseca ($M=31,99$). Discute-se as implicações educacionais para futuros professores.

Palavras-chave: formação de professores; Pedagogia; motivação no curso superior.

MOTIVATION AND PEDAGOGY: INDICATORS OF STUDENT MOTIVATIONAL

ABSTRACT: Knowledge of intrinsic motivation and self-regulatory forms of extrinsic motivation have been very valuable to help students achieve more effective performance in school. This study aimed to know the motivation to learn of 107 students from the night of pedagogy, two private universities in the state of São Paulo. The genre was predominantly female. Data collection was used Rating Scale Motivation to Learn College. Among the findings emphasizes the considerable level of motivation to learn and the prevalence was statistically significant ($p < 0,001$) of intrinsic motivation

¹ Doutora em Educação pela UNICAMP. Mestre em Avaliação Psicológica Educacional pela Universidade São Francisco. Diretora de Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Jundiá. E-mail:janmarini@hotmail.com.

(M= 51,98) on the extrinsic motivation (M=31,99). We discuss the educational implications for future teachers.

Keywords: teacher training, Pedagogy; motivation in college.

Os estudos sobre a motivação surgiram por volta dos anos 1930 e, inicialmente, foram realizados em animais. Esse período ficou conhecido como “mecanicista” e foi caracterizado pela exploração dos fatores que levavam o organismo a iniciar uma atividade, tais como os impulsos, as necessidades, a busca da homeostase, dentre outros (MARTINI; BORUCHOVITCH, 2004).

Godoi (2001), numa revisão da literatura sobre motivação, descreve que, em 1953, foi realizada uma reunião anual na Universidade de Nebraska, sobre o tema, seguida de publicações surgiram explicando o construto. Essa reunião foi considerada o marco inicial dos estudos sobre motivação com seres humanos e já incluíam nas pesquisas os aspectos cognitivos.

Bzuneck (2004) assinala que, etimologicamente, a palavra motivação tem sua origem no verbo latino *movere*, cujos tempo supino *motum* e substantivo *motivum* determinaram semanticamente a palavra motivo. Esta, por sua vez, é definida como “aquilo que move uma pessoa”, que a põe em ação ou a faz mudar o curso. Para além da etimologia, Brophy (1999; 2003) assinala que a motivação é um constructo teórico que surge da interação entre vários fatores como o sucesso, os valores, as gratificações, os interesses e a autoestima, dentre outros. Esses aspectos explicam, segundo o teórico, o início, a direção, a intensidade e a persistência do comportamento orientado a um objetivo.

Em termos de comportamento, a motivação pode ser observada em estudantes que escolhem envolver-se intensamente em uma atividade, esforçam-se e nela persistem (PINTRICH; SCHRAUBEN, 1992; ZIMMERMAN, 1989; 2009). Maehr e Meyer (1997) a apresentam como um investimento que envolve as ações das pessoas e como a quantidade de recursos tais como tempo, energia, conhecimentos e habilidades. A motivação requer, portanto, qualidade, intensidade e persistência do início ao fim da tarefa. A seu respeito ainda, os espanhóis Tapia e Fita (1991) e Tapia (2005) concordam com os americanos, e apresentam o conceito de motivação relacionando-o a

um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido, na busca de um objetivo ou meta preestabelecida.

Como visto, as pesquisas se ampliaram e abriram caminho para o surgimento de diversas teorias motivacionais. Dentre elas, tem tido relevância a *Self Determination Theory* (SDT), conhecida no Brasil como Teoria da Autodeterminação. Segundo Bzuneck (2005), a Teoria da Autodeterminação proposta pelos americanos Deci e Ryan, em 1985, é uma macroteoria da motivação humana preocupada com o desenvolvimento e o funcionamento da personalidade dentro de contextos sociais. A teoria centra-se em identificar o grau em que os comportamentos humanos são propositais ou não, isto é, como as pessoas utilizam a regulação para endossar suas ações no mais alto nível de reflexão e de se ver como responsáveis por elas. Esses pesquisadores distinguiram dois tipos básicos de motivação num modelo de “*continuum* motivacional” que engloba: a falta de motivação (também chamada de desmotivação), a motivação intrínseca e a motivação extrínseca (DECI; RYAN, 1985; 2012).

Na motivação intrínseca, o comportamento é motivado pela atividade em si, pela simples satisfação ou pelo prazer de realizá-la, não havendo um impulso ou motivo externo. Esse tipo de motivação é fundamental no que tange à tendência inerente dos seres humanos a aprenderem e se desenvolverem. A Teoria da Autodeterminação postula que esse tipo de motivação é mantido pela satisfação das necessidades de autonomia, competência e de pertencimento.

A autonomia se refere à experiência autorreflexiva e a comportamentos e às ações adotados por vontade própria. A competência identifica as atividades nas quais se foi bem sucedido e que despertam o sentimento de capacidade para enfrentar novas tarefas e desafios (DECI; KOESTNER; RYAN, 1999; NIEMIEC; RYAN, 2009). A necessidade de pertencer é analisada na teoria como uma propensão natural dos seres humanos, constituindo um dos determinantes do envolvimento intrínseco (DECI; RYAN, 1985; 2012).

Na regulação do comportamento, a motivação intrínseca apresenta vantagens sobre a extrínseca. A principal delas é que, sob sua influência, o engajamento e a postura produtiva do aluno não dependem da presença de outra pessoa, como, por exemplo, da figura do professor. Dessa maneira, um estudante, intrinsecamente motivado, persiste na tarefa pelo simples motivo de ela ser interessante, desafiadora,

envolvente e geradora de satisfação (NEVES; BORUCHOVITCH, 2007). Quando a regulação da motivação é interna o aprendiz se sente livre e se engaja nas atividades natural e espontaneamente, gerando uma maior satisfação e desempenho (DECI; RYAN, 2012).

Completam esse perfil de aluno motivado intrinsecamente, características como não temer atividades desafiadoras, pelo contrário: vê-las como uma oportunidade para buscar novas informações e conhecimentos que facilitam o aprimoramento das habilidades e competências. Geralmente, esse estudante aprende mais conteúdos, consegue estabelecer relações entre as novas aprendizagens e seus conhecimentos prévios e mostra-se satisfeito com a compensação interna. Essas atitudes contribuem para aumentar seu senso de eficácia, gerando expectativas positivas de desempenho, retroalimentando-o para novas tarefas e desafios (DECI; RYAN, 2012; SIMONS; DEWITT; LENS, 2004).

No escopo teórico da DST é destacada também, a importância da motivação extrínseca, conceito que se refere às ações realizadas com o intuito de se obter algum resultado que não esteja necessariamente ligado à tarefa. O estudante motivado extrinsecamente, como já diz o nome, trabalha em resposta a algo externo à tarefa – à obtenção de recompensas materiais ou sociais, sob expectativa de reconhecimento ou, então, em nome do objetivo de atender aos comandos, pedidos ou orientações de outras pessoas (BZUNECK, 2004; DECI; RYAN, 1985; 2000; GUIMARÃES; BZUNECK; SANCHES, 2002; NEVES; BORUCHOVITCH, 2004; RYAN; DECI, 2000; SIMONS; DEWITT; LENS, 2004).

A Teoria da Autodeterminação específica, por meio de evidências empíricas, que no *continuum* motivacional, além da falta de motivação, a motivação extrínseca e a motivação intrínseca, no interior da motivação extrínseca há mais quatro tipos distintos de comportamentos que diferem em qualidade, variando em torno da percepção individual da autodeterminação: a regulação externa, a regulação introjetada, a regulação identificada e a regulação integrada (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008; VANSTEENKISTE, 2005; VANSTEENKISTE; LENS; DECI, 2006).

Convém assinalar que nesse *continuum* motivacional, após o nível de desmotivação que é caracterizado pela falta ou ausência de motivação, estão contemplados cinco níveis em ordem crescente. No *continuum* motivacional extrínseco,

a regulação externa é a mais fraca, pois o motivo para a ação é externo ao indivíduo (uma recompensa prometida pelos pais ou um castigo ameaçador, por exemplo). A regulação introjetada, por sua vez, é considerada um pouco melhor, pois com ela o aprendiz toma para si a razão externa para a execução da tarefa, sem assumi-la como sua, de modo introjetado. Como exemplo desse tipo de regulação, é possível citar uma situação bem comum: o aluno que estuda para tirar boas notas, pois os pais o exigem e não atendê-los geraria um sentimento de culpa. Esse aluno estuda, então, para agradar aos genitores, e não por considerar o estudo importante para si mesmo.

Na regulação identificada, a origem do motivo é externo, mas já integra um desejo ou vontade do aprendiz. Nesse caso, há o exemplo do aluno que faz um curso de inglês porque seus pais dizem que é importante, mas também porque ele deseja participar de um intercâmbio ou uma viagem próxima. E, por fim, o melhor tipo de motivação extrínseca é a mediada pela regulação integrada, pois o aluno incorpora os motivos externos aos seus aspectos do *self*. Um exemplo desse caso é o aluno que estuda numa área médica, porque isso lhe permitirá no futuro ajudar outras pessoas, sendo isso coerente com seus valores e interesses. Finalizando o modelo, a motivação intrínseca representa o engajamento e envolvimento da pessoa nas atividades por interesse próprio sem esperar recompensas ou reconhecimento externo (GUIMARÃES, 2001; LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008).

Além da abordagem do *continuum* motivacional apresentada anteriormente é relevante destacar que diversos estudos nacionais e internacionais têm-se guiado, também, a partir da linha proposta pelo pesquisador americano Pintrich, da Universidade de Michigan, que, na década de 1980, realizou os primeiros estudos de motivação com estudantes universitários, utilizando o *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ). O questionário desenvolvido e utilizado pelo estudioso, incorpora quatro componentes, nos quais se inserem variáveis específicas: contexto sociocultural, contexto ambiental, fatores internos e externos.

O contexto sociocultural refere-se às atitudes, crenças e a comportamentos que os estudantes trazem para o Ensino Superior, baseados em suas experiências anteriores. Os fatores relacionados ao ambiente de sala de aula compõem o contexto ambiental e incluem os tipos de tarefas dadas, o comportamento do professor e os métodos instrucionais utilizados, dentre outros aspectos. Os fatores internos ao aluno englobam

os sentimentos, percepções, necessidades e metas que são importantes na determinação do comportamento motivado. Envolvem também as crenças dos estudantes sobre a natureza da inteligência e do conhecimento.

Já os fatores externos também são considerados no questionário utilizado na presente pesquisa e caracterizam-se por comportamentos observáveis, indicadores da motivação do universitário. A literatura tem sugerido que os estudantes com alta expectativa de êxito e alta motivação intrínseca dão maior valor à tarefa e perseguem as metas de aprendizagem, sendo provável que se dediquem mais às atividades acadêmicas e tenham melhor rendimento (DWECK, 1986; DECI; RYAN, 1985; 2000).

De acordo com Pintrich (2000), os estudantes autorregulados exibem um conjunto de crenças e atitudes motivacionais adaptativas que incluem elevados níveis de autoeficácia e a orientação em relação às metas de realização. Em contraste, estudantes desmotivados não se esforçam intencionalmente, resistem em procurar ajuda, desistem facilmente diante de desafios e dificuldades e/ou fazem uso de uma série de estratégias que prejudicam a si mesmo e sua aprendizagem (DECI; RYAN, 1985; 2000).

Como visto, promover a motivação é necessário e também é um dos desafios atuais para as instituições educacionais. Para aprender é preciso contar com espaços instrucionais motivadores e que auxiliem na compreensão e construção do conhecimento. Na sala de aula, o efeito da motivação do estudante implica envolver-se nas tarefas que resultam em sua aprendizagem, escolher o caminho a seguir, manter-se persistente, com empenho e perseverança (BZUNECK, 2001; URDAN; MIDGLEY; ANDERMAN, 1998). Para que essas ações tenham início, sejam sustentadas durante o processo e cheguem ao fim, sem que haja desistências no meio do caminho é preciso que o aprendiz autorregule a aprendizagem, e mantenha o nível motivacional durante todo o processo de execução da tarefa. A motivação do aluno pode variar entre maior ou menor grau de intensidade. O ideal é que, no contexto escolar, haja um equilíbrio motivacional para uma aprendizagem efetiva, pois a falta e níveis muito baixos ou altos demais de motivação não contribuem para o desempenho eficiente na realização das tarefas (BZUNECK, 2001). Segundo Brophy (1983), mais relevante que a intensidade da motivação, deve ser a qualidade dela. A motivação é de suma importância quando presente no futuro professor. Desse modo, o presente estudo buscou conhecer a

motivação para aprender de estudantes de Pedagogia, tendo por objetivo específico identificar a motivação intrínseca e a extrínseca.

MÉTODO

Participantes

A amostra foi composta por 107 estudantes de cursos de formação de professores de duas faculdades privadas, do interior do Estado de São Paulo, com faixa etária entre 18 e 46 anos. O gênero foi predominantemente feminino (99,1%). Em relação ao estado civil, 69,2% ($n=74$) eram solteiros. Em relação ao semestre cursado, 30,8% ($n=33$) estavam no segundo, 37,4% ($n=40$) no quarto e 31,8% ($n=34$) no sexto semestre.

Instrumentos

Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Universitários (EMA-U) (BORUCHOVITCH; NEVES, 2005).

A escala de avaliação da motivação para aprender, destinada a alunos universitários, foi construída a partir da literatura da área, levando-se em conta também instrumentos nacionais, previamente desenvolvidos para alunos do Ensino Fundamental.

Nela constam 32 itens fechados, em forma de escala *Likert*, sendo 16 de conteúdo intrínseco e 16 de conteúdo extrínseco. As questões ímpares referem-se à motivação intrínseca (ex: *eu procuro saber mais sobre os assuntos que gosto, mesmo sem meus professores pedirem*) e os pares dizem respeito à motivação extrínseca (ex: *eu estudo apenas os conteúdos acadêmicos que irão cair na prova*).

Em estudos iniciais de validação, a escala revelou uma estrutura bifatorial, mas com uma correlação moderada e significativa entre eles ($r=0,47$; $p=0,00$). O *Alpha* de Conbrach da escala total foi de 0,86, e de 0,84 para o fator 1 – motivação intrínseca, e 0,76 para o fator 2 – motivação extrínseca. Os fatores foram tratados como subescalas.

Nas questões relacionadas à motivação intrínseca, as opções valem 4 pontos para a alternativa “Concordo totalmente”, 3 pontos para “Concordo parcialmente”, 2 pontos para “Discordo parcialmente” e 1 ponto para “Discordo totalmente”. Tal pontuação tem seu valor invertido para os itens relativos à motivação extrínseca. A pontuação varia de

32 a 128. Quanto maior é a pontuação do estudante na escala, maior é a sua orientação motivacional intrínseca.

Procedimento de coleta de dados e Aspectos Éticos

Primeiramente, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa aprovado pelo Parecer 690/2009. É importante ressaltar que todos os cuidados éticos tomados na presente pesquisa tiveram como base a Resolução no 196/96, do Ministério da Saúde, com a qual estão em consonância.

Procedimento de análise de dados

Os dados da escala foram tratados quantitativamente por meio de análises estatísticas descritivas e inferenciais que avaliaram as variáveis estudadas em termos de distribuição de frequência, escores, médias e desvio padrão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados relativos à média e desvio-padrão podem ser vistos na Tabela 01, na qual se observa que os estudantes relataram um nível considerável de motivação para aprender. Outro achado foi a prevalência, nessa amostra, de estudantes de cursos noturnos, da motivação intrínseca (M=51,98) sobre a motivação extrínseca (M=31,99) com índice estatisticamente significativo ($p < 0,001$) da primeira sobre a segunda.

Tabela 1 - Descrição das médias, desvio padrão, pontuação mínima e máxima da Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos Universitários

Variável	Média	D. P.	Mínimo	Máximo
Subescala Motivação intrínseca	51,98	6,24	29,00	64,00
Subescala Motivação extrínseca	31,99	6,72	16,00	47,00
Escala de Motivação Para Aprender	99,99	11,25	64,00	127,0

Bzuneck (2005) relata que as pesquisas realizadas no Brasil, até o momento, alcançaram um nível de conhecimento sobre a motivação para aprender, que possibilita inferir que tem havido uma prevalência da motivação intrínseca entre os nossos estudantes, fato que se confirmou nesta amostra.

Na análise entre os escores da Escala de Motivação e a faixa etária dos participantes, verifica-se como descrito na Tabela 2, que houve diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) pelo teste Kruskal-Wallis para os estudantes com mais de 30 anos, na escala de motivação para aprender, e altamente significativa ($p < 0,001$) para essa faixa etária e a motivação intrínseca.

Tabela 2 - Diferenças das médias e desvio padrão na EMA-U por faixa etária

Idade	Escala	Média	D.P	Min.	Máx.	X ²	p**
<=20	Subescala Motivação intrínseca	50,75	4,98	42,00	61,00	14,07	0,001
	Subescala Motivação extrínseca	34,79	6,26	21,00	43,00	5,71	0,057
	Escala de Motivação para Aprender	95,96	8,60	80,00	112,0	10,08	0,007
21-29	Subescala Motivação intrínseca	50,90	6,58	29,00	64,00		
	Subescala Motivação extrínseca	31,43	6,78	16,00	46,00		
	Escala de Motivação para Aprender	99,47	12,06	64,00	127,0		
>=30	Subescala Motivação intrínseca	56,09	4,80	43,00	63,00		
	Subescala Motivação extrínseca	30,52	6,47	21,00	47,00		
	Escala de Motivação para Aprender	105,6	9,54	84,00	122,0		

** Valor P referente ao teste de kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 grupos. X² = estatística X² do teste

Observa-se que quanto mais velho o estudante, maior o escore de motivação total e intrínseca. Se, em termos de comportamento, a motivação pode ser observada em estudantes que escolhem se envolver intensamente em uma atividade, se esforçam, são persistentes e que investem em quantidade e qualidade de recursos como: tempo, energia, conhecimentos e habilidades (ZIMMERMAN, 1989; PINTRICH; SCHRAUBEN, 1992; MAEHR; MEYER; 1997). Esse resultado parece indicar, tal como no estudo de Boruchovitch (2008) realizado com estudantes de diferentes cursos de licenciatura, que, quanto mais maduros os alunos, maior a capacidade de manter a motivação em níveis adequados, do início ao fim da tarefa.

Os dados obtidos utilizando o teste Mann-Whitney indicam que há diferenças significativas entre o tipo de estabelecimento de ensino superior e a motivação intrínseca ($p=0,038$), ou seja, mesmo ambas as instituições sendo faculdades

particulares com cursos noturnos, os estudantes da Faculdade B apresentaram maior média de motivação intrínseca. Quanto ao estado civil, os casados relataram maior média na escala de motivação para aprender ($p=0,001$) e os solteiros maior média na subescala de motivação extrínseca ($p=0,033$). A Tabela 3 mostra esses resultados.

Tabela 3 - Diferenças das médias e desvio padrão da EMA-U por estabelecimento de ensino, semestre cursado e estado civil

	Escala	Média	D.P	Min.	Máx.	Z	p*
Faculdade A	Subescala Motivação intrínseca	50,98	6,45	29,00	64,00	2,07	0,038
	Subescala Motivação extrínseca	32,05	6,33	20,00	46,00	0,08	0,935
	Escala de Motivação para Aprender	98,94	10,98	99,50	123,0	1,12	0,264
Faculdade B	Subescala Motivação intrínseca	53,36	5,73	39,00	63,00		
	Subescala Motivação extrínseca	31,91	7,30	16,00	47,00		
	Escala de Motivação para Aprender	101,4	11,28	70,00	127,0		
2º Semestre	Subescala Motivação intrínseca	54,12	5,26	39,00	63,00	6,37	0,041
	Subescala Motivação extrínseca	31,52	7,02	16,00	43,00	0,65	0,722
	Escala de Motivação para Aprender	102,6	11,06	70,00	127,0	2,50	0,287
4º Semestre	Subescala Motivação intrínseca	51,03	6,47	40,00	64,00		
	Subescala Motivação extrínseca	31,69	6,41	20,00	47,00		
	Escala de Motivação para Aprender	99,35	10,95	80,00	123,0		
6º Semestre	Subescala Motivação intrínseca	51,03	6,49	29,00	63,00		
	Subescala Motivação extrínseca	32,82	6,91	21,00	46,00		
	Escala de Motivação para Aprender	98,21	11,63	64,00	119,0		
Casados	Subescala Motivação intrínseca	54,88	4,66	45,00	63,00	3,32	0,001
	Subescala Motivação extrínseca	29,97	5,71	20,00	47,00	2,13	0,033
	Escala de Motivação para Aprender	104,9	8,47	84,00	119,0	3,24	0,001
Solteiros	Subescala Motivação intrínseca	50,69	6,44	29,00	64,00		
	Subescala Motivação extrínseca	32,89	6,97	16,00	46,00		
	Escala de Motivação para Aprender	97,80	11,68	64,00	127,0		

* Valor-P referente ao teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos. Z=estatística Z do teste.

Os resultados da aplicação da Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos Universitários indicaram que a motivação extrínseca e total aumentou proporcionalmente com o avanço da idade. Resultado semelhante foi observado entre os participantes casados. Já entre os solteiros, predominou a motivação extrínseca. Os universitários do segundo semestre revelaram-se motivados intrinsecamente.

A influência do estabelecimento cursado foi analisada e verificou-se que houve diferenças significativas entre eles no que diz respeito à motivação intrínseca. O trabalho de Vansteenkiste et al. (2009) mostrou que uma motivação de boa qualidade é fomentada em ambientes escolares que atendam às demandas de autonomia e participação que contribuem para a satisfação das necessidades psicológicas dos alunos.

Importa ressaltar que na regulação do comportamento a motivação intrínseca apresenta vantagens sobre a extrínseca. A principal delas é que, sob sua influência, o engajamento e a postura produtiva do aluno não dependem da presença de outra pessoa, como, por exemplo, da figura do professor (WILLIAMS; STOCKDALE, 2004). Os participantes solteiros, do presente estudo, relataram maior motivação extrínseca. Já entre os casados foram mais elevadas a motivação total e a intrínseca. Isso permite supor que os solteiros precisam de maior apoio externo de familiares e professores para a manutenção do engajamento nas tarefas acadêmicas, ratificando os achados de Vansteenkiste et al. (2009) que mostraram que a percepção que o estudante tem do estilo do professor como incentivador da autonomia, do senso de competência e do relacionamento interpessoal é fator que influencia sua própria motivação.

Na preparação do ambiente de estudo para os alunos motivados extrinsecamente, como os solteiros dessa amostra, os docentes podem considerar as sugestões de Blumenfeld, Puro e Mergendoller (1992), que apresentam algumas práticas como sugerir estratégias de aprendizagem, oferecer exemplos e modelos, proporcionar oportunidades de escolha de materiais e tarefas, incentivar o trabalho em grupos e ensinar a pedir ajuda sempre que tiverem dificuldades.

Ao finalizar é necessário destacar que as exigências apresentadas aos alunos universitários em termos de aprendizagem requerem que eles se mantenham motivados, sendo a motivação essencial tanto para o sucesso acadêmico, quanto para sua futura prática docente. Destaca-se também, a importância de práticas do professor universitário

que visem implementar a motivação extrínseca dos alunos, pois elas podem ser adotadas para melhorar o envolvimento do estudante no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, sua motivação para aprender. E quando aplicadas nos cursos de formação de professores, podem gerar no médio prazo efeito multiplicador, se considerarmos que os estudantes de Pedagogia de hoje serão professores da Educação Básica em breve, e poderão aplicar as estratégias motivacionais aprendidas na universidade em seus futuros alunos.

REFERÊNCIAS

BLUMENFELD, Phyllis C.; PURO, P.; MERGENDOLLER, J. R. Translating motivation into thoughtfulness. *Redefining student learning: Roots of educational change*, 1992, p. 207-239.

BORUCHOVITCH, E. Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. *Educação temática digital*, v. 8, n. 2, p.156-167, 2007.

_____. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. *Educação*, v. 31, n.1, p. 30-38, 2008.

BORUCHOVITCH, E.; NEVES, E. R. C. *Escala de avaliação da motivação para aprender de universitários*. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP, 2005.

BROPHY, J. *Motivating Students to Learn*. Boston, McGraw Hill, 1999.

_____. *Motivare gli studenti ad apprendere*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano, 2003.

_____. Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectation. *Journal of Educational Psychology*, v. 75, n. 5, p. 631-661, 2007.

BZUNECK, J. A. O esforço nas aprendizagens escolares: Mais do que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino-USF*, v. 6, p. 7-18, 2001.

_____. Aprendizagem por processamento de informação: uma visão construtivista. Em BORUCHOVITCB, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.), *Aprendizagem – Processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2004, p.17-54.

_____. A motivação dos alunos em cursos superiores. In. JOLY, M. C. R. A.; SANTOS A. A. A.; SISTO F. F. (Orgs.), *Questões do cotidiano universitário*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 217-238.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985.

_____. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, v. 11, n.4, p. 227-268, 2000.

_____. Overview of self-determination theory. *The Oxford Handbook of Human Motivation*, 2012, p.85.

DECI, E. L.; KOESTNER, R.; RYAN, R. M. Meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, v. 125, p. 627-68, 1999.

DWECK, C. S. Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, v. 41, n. 10, p.1040-1048, 1986.

GODOI, C. K. *Categorias da motivação na aprendizagem*. Tese de Doutorado-Faculdade de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

GUIMARÃES, S. E. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. Em: E. BORUCHOVITH & J. A. BZUNECK, J. A. (Org.), *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 78-95.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A.; SANCHES, S. F. Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 6, n.1, p. 11-19, 2002.

LENS, W.; MATOS, L.; VANTEENSKISTE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos: O quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, v.31, n.1, p.17-20, 2008.

MAEHR, M. L.; MEYER, H. A. Understanding motivation and schooling: we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, v.9, n. 4, p. 371-409, 1997.

MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. *A teoria da atribuição de causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas, SP: Alínea, 2004.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, v.20, n.1, p. 77-85, 2004.

_____. Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v.20, n. 3, p. 406-413, 2007.

NIEMIEC, C. P.; RYAN, R. M. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, v. 7, 2009. Disponível em: <<http://tre.sagepub.com>>. Acesso em 06 de out. de 2009.

PINTRICH, P. R. An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, v.25, p. 92–104, 2000.

PINTRICH, P. R.; SCHRAUBEN, B. Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom tasks. In. SCHUNK, D.; MEECE, J. (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992, p. 149-183.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

SIMONS, J.; DEWITT, S.; LENS, W. The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies. *British Journal of Educational Psychology*, v. 74, p. 343-360, 2004.

TAPIA, J. A. *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata, 2005.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. *A motivação em sala da aula: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

URDAN, T.; MIDGLEY, C.; ANDERMAN, E. M. The role of classroom goal structure in students; use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, v. 35, n. 1, p. 101-122, 1998.

VANSTEENKISTE, M. *Intrinsic versus extrinsic goal promotion and autonomy support versus control: Facilitating performance, persistence, socially adaptive functioning and well-being*. 2005. Tese Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, University of Leuven, Leuven. Disponível em: <<http://www.voppsy.ugent.be/en/developmental-psychology/maarten-vansteenkiste.html>> Acesso em 15 de nov. de 2010.

VANSTEENKISTE, M.; LENS, W.; DECI, E. L. Intrinsic versus extrinsic goal-contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, v. 41, p. 19 –31, 2006.

VANSTEENKISTE, M. et al. Motivational Profiles From Self-Determination Perspective: The Quality of Motivation Matters. *Journal of Educational Psychology*, v. 101, n. 3, p. 671-688, 2009.

WILLIAMS, R. L.; STOCKDALE, S. L. Classroom motivation strategies for prospective teachers. *The teacher educator*, v. 39, n. 3, p. 212-230, 2004.

ZIMMERMAN, B. J. A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, v. 81, n. 3, 1989. Disponível em: <<http://web2.epnet.com.proxy.lib.sfu.ca/citation.asp>> Acesso em 03 de set. de 2008.

ZIMMERMAN, B. J. Development and adaptation of expertise: The role of self-regulatory processes and beliefs. In. SHAVININA, L. V. (Ed.), *International handbook on giftedness*. Québec: Springer Science, 2009, p. 705-722.