



University of
Texas Libraries



e-revist@s



Centro Unversitário Santo Agostinho

revistafsa

www4.fsnet.com.br/revista

Rev. FSA, Teresina, v. 17, n. 11, art. 13, p. 237-262, nov. 2020

ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983

<http://dx.doi.org/10.12819/2020.17.11.13>

DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

WZB
Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung



Zeitschriftendatenbank



MIAR



Proposição de um Framework para o Estudo da Motivação na Escolha de Cursos de Graduação

Proposition of a Framework for the Study of Motivation in the Choice of Undergraduate Courses

Tiago de Oliveira Vasconcellos

Bacharel em Administração pelo CEFET/RJ campus Valença

E-mail: tiagovasconcellos95@gmail.com

Dyego de Oliveira Arruda

Doutor em Administração de Organizações pela Universidade de São Paulo

Professor do CEFET/RJ

E-mail: dyego.arruda@gmail.com

Caroline Oliveira Santos

Mestre em Estatística e Experimentação Agropecuária pela Universidade Federal de Lavras

Professora do CEFET/RJ

E-mail: carolineoliviera@yahoo.com.br

Endereço: Tiago de Oliveira Vasconcellos

CEFET/RJ campus Valença – Rua Voluntários da Pátria,
n. 30, Bairro Belo Horizonte, CEP: 27.600-000,
Valença/RJ, Brasil.

Endereço: Dyego de Oliveira Arruda

CEFET/RJ campus Valença – Rua Voluntários da Pátria,
n. 30, Bairro Belo Horizonte, CEP: 27.600-000,
Valença/RJ, Brasil.

Endereço: Caroline Oliveira Santos

CEFET/RJ campus Valença – Rua Voluntários da Pátria,
n. 30, Bairro Belo Horizonte, CEP: 27.600-000,
Valença/RJ, Brasil.

Editor-Chefe: Dr. Tonny Kerley de Alencar Rodrigues

**Artigo recebido em 17/07/2020. Última versão
recebida em 30/07/2020. Aprovado em 31/07/2020.**

**Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review
pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review
(avaliação cega por dois avaliadores da área).**

Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação



RESUMO

O presente artigo objetiva discutir o aspecto da motivação na escolha de cursos de graduação, apresentando um *framework* teórico-analítico que permita uma compreensão mais sistematizada da temática em análise. Entende-se, com base na revisão bibliográfica que foi conduzida para este artigo, que a motivação se refere ao conjunto de elementos que induzem os indivíduos a adotar, renunciar ou mesmo modificar um determinado curso de ação. Em suma, percebeu-se que o arcabouço conceitual mais potente e difundido no estudo da motivação na escolha de cursos de graduação é a teoria da autodeterminação, que entende a motivação enquanto um construto composto por uma dimensão intrínseca (relacionada aos sentimentos e percepções do indivíduo) e uma dimensão extrínseca (que é alusiva às questões do ambiente que cerca o sujeito). De um modo geral, vale ressaltar que o presente artigo, sem a pretensão de esgotar a temática em análise, preocupa-se em ressaltar a importância e indicar caminhos a partir dos quais se pode ter uma agenda de pesquisas e reflexões acerca da motivação no âmbito da escolha de cursos de graduação.

Palavras-chave: Motivação. Processo Decisório. Ensino Superior. Cursos de Graduação.

ABSTRACT

This article aims to discuss the motivation aspect in the choice of undergraduate courses, presenting a theoretical-analytical framework that allows a more systematic understanding of the subject under analysis. We understand, based on the bibliographic review that was conducted for this article, that motivation refers to the set of elements that induce individuals to adopt, renounce or modify a certain course of action. In short, we perceive that the most powerful and widespread conceptual framework in the study of motivation in choosing undergraduate courses is the theory of self-determination, which understands motivation as a construct composed of an intrinsic dimension (related to the individual's feelings and perceptions) and an extrinsic dimension (which is allusive to issues of the environment that surrounds the subject). In general, it is worth mentioning that the present article, without pretending to exhaust the topic under analysis, is concerned with emphasizing the importance and indicating paths from which we can have an agenda of research and reflections on motivation in the choice of undergraduate courses.

Keywords: Motivation. Decision-making Process. University Education. Undergraduate courses.

1 INTRODUÇÃO

A tomada de decisão sobre qual curso de graduação deve ser realizado e sobre qual a melhor carreira profissional a ser desenvolvida pode ser tanto desafiadora quanto amedrontadora para a pessoa que recentemente se formou no ensino médio, ou até mesmo para aqueles indivíduos que buscam uma mudança de vida, seja visando desenvolver uma nova profissão, realizar um determinado curso com o intuito de adquirir uma vantagem competitiva no mercado de trabalho ou até mesmo para a “criação” de novos conhecimentos e experiências (MIRANDA, 2001).

O desafio dessa tomada de decisão é bastante compreensível, partindo do pressuposto de que o tempo é um recurso limitado e de que os dias passam cada vez mais rapidamente. Com isso, as pessoas sentem-se pressionadas para não tomarem decisões ruins ou precipitadas, nem agirem de forma errada, pois, caso o sujeito escolha um curso que não corresponda a suas necessidades, seus desejos e sonhos, esse indivíduo certamente demandará muito de seu tempo, que é escasso e não retornável (SOUZA; MIRANDA, 2019).

A escolha do curso é um processo de difícil decisão, mas ela pode ser influenciada e/ou realizada a partir de certos aspectos e fatores motivacionais, uma vez que essas variáveis possuem a capacidade de interferir na tomada de decisão de uma pessoa, direcionando-a para um determinado caminho e para um determinado objetivo ou ação (PENNA, 1980; MAGGIL, 1984).

A motivação na escolha de um curso pode ser proveniente de fatores internos e/ou provenientes de fatores externos (BERGAMINI; CODA, 1995; BUROCHOVITCH; BZUNECK, 2004; DECI, 1975; DECI; RYAN, 1985; DECI; RYAN, 1991; GUIMARÃES, 2004; RYAN; DECI, 2000a). Os fatores internos estão relacionados às características pessoais de cada indivíduo, suas necessidades internas, seus desejos, seus instintos e seus sonhos de desempenhar determinada profissão. Já os fatores externos estão relacionados com a influência que as pessoas e a sociedade exercem, além de outros parâmetros, tais como o cultural, o econômico e o social, que atuam sobre um determinado indivíduo.

Para Wood e Picarelli (2004), além de Wood e Paula (2004), os fatores motivacionais sofrem variações de indivíduo para indivíduo, passam por mudanças ao longo do tempo e podem variar de acordo com a influência de um grupo sobre determinada pessoa. Com isso, a motivação possui a tendência de ser mutável e inconstante ao longo do tempo. Ou seja, se pararmos para analisar nossas próprias ações e as escolhas que realizamos em determinado período da nossa vida – e tendo por base nesse processo de decisão apenas a variável

motivacional daquele momento –, se hoje tivéssemos de solucionar um problema relacionado a esse mesmo assunto, provavelmente a decisão seria diferente, desde que o aspecto motivador de um determinado curso de ação no passado não atuasse de forma expressiva para “provocar” a mesma ação e escolhas no presente. Dessa forma, podemos entender que a decisão de um indivíduo sobre determinado assunto varia de acordo com sua motivação momentânea.

De acordo com Burochovitch e Bzuneck (2004, p. 20), “não se pode contar ainda com uma teoria geral compreensiva, nem da motivação humana, nem mesmo da motivação do aluno”. Apesar de não chegarmos a um resultado universal e que será padrão para todos os demais grupos de estudos existentes, é possível estudar a motivação das pessoas de um determinado grupo e com isso entender o resultado daquele grupo específico, em um certo período. Dessa forma, é importante buscarmos entender a motivação das pessoas, pois, apesar de poder ser mutável e inconstante, ela representa um fator crucial na tomada de decisão.

Portanto, partindo dos pontos brevemente sumarizados acima, este estudo teve como objetivo discutir o aspecto da motivação na escolha de cursos de graduação, apresentando uma espécie de *framework* teórico-analítico que permita a realização de novos estudos, além de uma compreensão mais aprofundada acerca da temática em análise.

Destaque-se que o tema abordado neste estudo possui grande relevância, tanto na área acadêmica quanto na área “prática”. Na área acadêmica, vale dizer que a importância reside no fato de permitir que se conheça mais sobre uma teoria que é de difícil compreensão, uma vez que, no estudo da motivação, não possuímos resultados padronizados, variando de acordo com o momento e com o grupo de estudo em questão. Já em termos empíricos, a relevância deste estudo se verifica pela possibilidade de identificar os motivos que afetam a escolha dos indivíduos pelo curso de graduação, podendo com isso identificar o perfil dos alunos do curso e observar quais são as razões que motivam a opção pelo curso, permitindo, assim, a criação de estratégias que estimulem maiores graus de motivação nas pessoas que resolvam cursar uma graduação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Motivação – o que é?

A motivação, em síntese, refere-se ao conjunto de aspectos (fatores) que estimulam os indivíduos a adotar, modificar e/ou evitar determinado curso de ação, tendo como propósito a

obtenção de determinado tipo de resultado, que pode ser tangível (tal como uma recompensa em dinheiro, por exemplo) ou intangível (que se refere à satisfação e felicidade que normalmente acometem os sujeitos que alcançam os propósitos que definiram para si) (COLARES *et al.*, 2019; HEIDEMANN; MORAES; GIONGO, 2020).

No geral, a compreensão do que é motivação e quais seus aspectos determinantes divide-se em duas perspectivas: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca (HUERTAS, 2001; LIU, 2017). A motivação intrínseca, em suma, é entendida como um fator que ocasiona uma tomada de decisão baseada no interesse próprio do indivíduo, por essa decisão ser atraente, interessante ou gerar algum prazer/satisfação ao indivíduo (GUIMARÃES, 2004; BUROCHOVITCH; BZUNECK, 2004; RYAN; DECI, 2000b, p. 56; LIU, 2017). Já a motivação extrínseca é entendida como algo externo, que se recebe após a realização de alguma atividade e que direciona a ação do indivíduo pelo recebimento de recompensas (materiais e/ou sociais) e reconhecimentos (GUIMARÃES, 2004; RYAN; DECI, 2000b; AMABILE *et al.*, 1994; LIU, 2017).

Segundo Bergamini (1986), um indivíduo desenvolve determinada ação influenciado por agentes externos ou internos, numa dinâmica em que não podemos confundir a forma com que esses agentes atuam sobre determinada pessoa, pois eles podem aparecer de formas e origens distintas e gerar resultados diferentes. Bergamini e Coda (1990, p. 13) pontuam que “a motivação é vista primordialmente como relacionada aos mecanismos intrapsíquicos do mundo interior sem maiores ligações com o mundo social exterior, exceto pelo fato de poder ser manipulada pelos outros”.

Para Milhollan e Forisha (1972), o sujeito possui a característica de ser, de certa forma, passível de ser governado por estímulos e fatores provenientes do meio externo. Dessa forma, à medida que existe um controle dos fatores externos, as ações e os comportamentos do indivíduo podem ser controlados e manipulados.

Do mesmo modo, Skinner (1971) e Connellan (1984) defendem a ideia de que as ações e o comportamento de um indivíduo podem ser atribuídos e influenciados por forças e fatores externos, que, por sua vez, possuem a capacidade de moldar as características de uma pessoa.

Portanto, um indivíduo, ao desenvolver sua escolha de um determinado curso de ensino superior, pode sofrer interferências e ser direcionado pelos fatores e estímulos externos durante o seu processo de tomada de decisão, e, devido a esse aspecto, as Instituições de Ensino Superior (IES) podem manipular o seu atual e o seu possível aluno, desde que

consigam planejar e desenvolver um grande controle sobre as variáveis externas (SKINNER, 1971; MILHOLLAN; FORISHA, 1972).

Entretanto, Handy (1978, p. 28) diz o seguinte:

“Se pudéssemos compreender e então prever os modos como os indivíduos são motivados, poderíamos influenciá-los, alterando os componentes desse processo. Tal compreensão certamente levaria à obtenção de grande poder, uma vez que permitiria o controle do comportamento sem as armadilhas visíveis e impopulares do controle. Talvez devêssemos sentir alívio quanto ao fato de que não foi encontrada qualquer fórmula garantida da motivação”.

Dessa forma, podemos entender que não existe uma forma padrão da utilização dos fatores externos, com intuito de manipular a motivação de um indivíduo, direcionando-o para determinada tomada de decisão.

Existe uma grande quantidade de propostas teóricas com o objetivo de estudar e explicar a motivação (ROBBINS, 2005; FERREIRA *et al.*, 2006). Dentre as principais teorias motivacionais, desde as mais antigas ou clássicas, como a teoria da hierarquia das necessidades (Abraham Maslow), teoria dos dois fatores (Frederick Herzberg) e teoria X e Y (Douglas McGregor), até as mais recentes ou contemporâneas, como a teoria da Existência, Relacionamento e Crescimento – ERC (Clayton Alderfer), teoria de necessidades adquiridas (David McClelland), teoria de determinação de metas (Edwin Locke), teoria do reforço (Burrhus Frederic Skinner), teoria da equidade (J. Stacy Adams) e teoria da expectativa (Victor Vroom), ocorre a busca de elaborar um modelo que satisfaça e explique a motivação de um determinado fenômeno estudado (VIEIRA *et al.*, 2011).

De acordo com Bergamini (1998) e Souza e Carvalho (2006), as diferentes abordagens sobre motivação podem ser classificadas em duas categorias: as teorias motivacionais de conteúdo e as teorias motivacionais de processo.

As teorias motivacionais de conteúdo tratam da descrição do conteúdo das motivações e observam o que impulsiona o comportamento humano. Essas teorias abrangem as variáveis individuais ou situacionais que são responsáveis pela conduta, ou seja, são teorias que se relacionam principalmente com aquilo que está dentro de um indivíduo ou do ambiente que o envolve e que sustenta o seu comportamento. As principais propostas teóricas que se enquadram nesta abordagem são: Hierarquia das Necessidades, elaborada por Maslow; teoria ERC (Existência, Relacionamento e Crescimento), proposta por Alderfer; Teoria dos Dois Fatores, criada por Herzberg, e Teoria das Necessidades de McClelland (LOBOS, 1978).

As teorias motivacionais de processo explicam o processo por meio do qual a conduta tem início, mantém-se e termina. Essas teorias proporcionam uma compreensão dos

pensamentos das pessoas e daquilo que influencia o seu comportamento. As principais propostas teóricas que se enquadram nessa abordagem são: Teoria da Equidade, de Adams; Teoria do Estabelecimento de Objetivos, de Locke, e Teoria da Expectativa, elaborada por Vroom (LOBOS, 1978).

A teoria da hierarquia das necessidades ou teoria das necessidades de Maslow (1954) foi elaborada para explicar que inerente a todos os seres humanos existe uma hierarquia de necessidades, dividida em cinco níveis. O primeiro nível corresponde às necessidades fisiológicas, que são exemplificadas pela fome, sede, sono e outras necessidades corporais. O segundo nível corresponde às necessidades de segurança, que podem ser entendidas como as necessidades de proteção contra danos físicos, emocionais e psicológicos. O terceiro nível é representado pelas necessidades sociais, que podem ser satisfeitas mediante a integração e o relacionamento das pessoas, seja por meio da amizade e até mesmo da filiação. O quarto nível são as necessidades de estima, que aborda os assuntos de *status*, reconhecimento, atenção, autonomia e autoconfiança. Por fim, o quinto e último nível corresponde às necessidades de autorrealização, que são entendidas pelas necessidades que são satisfeitas mediante o desenvolvimento das aptidões e das capacidades de uma pessoa.

A teoria da Existência, Relacionamento e Crescimento – ERC foi proposta por Clayton Alderfer com a finalidade de melhorar a teoria das necessidades proposta por Abraham Maslow. Dessa forma, podemos entender que essas teorias se assemelham na busca de elaborar um modelo teórico com o mesmo objetivo de determinar e conhecer a motivação de um determinado fenômeno. Apesar de essas teorias possuírem grandes semelhanças, também possuem suas divergências. As principais diferenças estão no fato de que a teoria ERC resumiu a hierarquia das necessidades em três níveis, que, de acordo com Alderfer e Schneider (1973), são definidos em: (a) necessidade de Existência, que inclui todas as necessidades psicológicas e materiais; (b) necessidade de Relacionamento, que inclui as necessidades de interação entre as pessoas e os resultados que esse relacionamento gera, como, por exemplo, o compartilhamento de ideias e sentimentos; (c) necessidade de Crescimento, que é caracterizada pelo fator interno de crescimento das pessoas e representada por meio do seu desejo de serem criativas e produtivas sobre si mesmas e sobre o ambiente em que vivem. Outra diferença importante entre essas duas teorias consiste na ideia defendida por Robbins (2004) e Ferreira et al. (2006) de que, na teoria ERC, as necessidades e os seus níveis podem operar e existir simultaneamente, ou seja, não é preciso atender uma necessidade de um nível para passar para o outro, como é o caso da Teoria de Maslow.

De acordo com Ferreira *et al.* (2006), Vieira *et al.* (2011) e Nunes *et al.* (2008), a teoria dos dois fatores foi elaborada por Frederick Herzberg, após identificar que os funcionários de uma empresa são influenciados por dois tipos de fatores: o fator higiênico (mais voltado para os aspectos externos e para aquilo que a empresa lhes oferece) e o fator motivacional (mais voltado para os aspectos internos do indivíduo e para aquilo que o cargo lhes oferece/proporciona). Dessa forma, a teoria dos dois fatores possui o intuito de entender a motivação no trabalho. Apesar de essa teoria ser destinada ao trabalho, podemos analisar algo relevante para este estudo, uma vez que Herzberg (1997, p. 61) afirma que: “o oposto de satisfação no trabalho não é insatisfação no trabalho, mas sim a ausência de satisfação; e, da mesma forma, o oposto de insatisfação no trabalho não é satisfação no trabalho, mas sim ausência de insatisfação”. Dessa forma, podemos trazer essa afirmação e a ideia defendida por Robbins (2004) para a área acadêmica e entender que, quando retiramos os fatores que geram insatisfação para um aluno, isso não necessariamente significa que ele estará satisfeito.

A teoria de necessidades adquiridas foi desenvolvida por David McClelland e está relacionada aos conceitos de aprendizagem. Para Ferreira *et al.* (2006), McClelland constatou que as pessoas podem ser motivadas por três tipos de necessidades: (a) a necessidade de realização, que representa o interesse de uma pessoa em fazer as coisas da melhor forma possível; (b) a necessidade de poder, que se caracteriza pelo desejo de possuir impacto, de ser forte e de influenciar as pessoas (MCCLELLAND, 1997); por fim, (c) a necessidade de afiliação, que está relacionada à necessidade de relacionamentos agradáveis entre pessoas.

Proposta por Edwin Locke, a teoria de determinação de metas possui a finalidade de destacar que existe uma grande motivação quando se trabalha em direção a uma meta. Essa teoria aplicada à área acadêmica pode ser entendida quando um aluno possui um objetivo e uma meta que sejam claros e possíveis de se alcançar, e para consegui-los desenvolve seu esforço com maior motivação.

A teoria da equidade de Adams possui como diretriz entender a percepção dos indivíduos, se estão sendo tratados de forma justa e, para isso, o autor realiza uma comparação com o tratamento que recebe em relação ao tratamento que os outros indivíduos recebem. De acordo com Vieira *et al.* (2011, p. 15), “essa teoria, desenvolvida por J. Stacy Adams, propõe que as pessoas sejam motivadas a procurar uma equidade social nas recompensas que esperam pelo seu desempenho”.

Por seu turno, a teoria da expectativa foi desenvolvida por Victor Vroom, em 1964, e atualmente é uma das teorias sobre motivação mais aceitas. De acordo com Montana e Charnov (2006, p. 239), essa teoria “supõe que os indivíduos podem determinar quais

resultados preferem e podem fazer estimativas realistas das chances de consegui-los”. A teoria da expectativa explica a motivação a partir de três conceitos: (a) a expectância, que é a expectativa de um indivíduo ao realizar um maior esforço em alguma atividade que trará um melhor desempenho; (b) a instrumentalidade, que é a probabilidade esperada por um indivíduo de que certo desempenho será suficiente para atingir determinado objetivo ou recompensas desejadas; (c) a valência, que é o valor atribuído pelo indivíduo para certos objetivos ou recompensas.

Segundo Tapia e Fita (2015), as teorias motivacionais que possuem maior atuação na área de ensino e aprendizagem são: Teoria das necessidades de Maslow, Teoria da Conquista e Teoria da atribuição.

A teoria das necessidades de Maslow (1954) foi elaborada com intuito de estabelecer uma hierarquia de necessidades. Para isso, foi utilizada uma figura de pirâmide, indicando que as necessidades se iniciam pelos níveis mais baixos, ou pela base, e que vão subindo de níveis à medida que tais necessidades são supridas, até que alcancem os níveis superiores. Segundo Montana e Charnov (2006) e Robbins (2004), o indivíduo apenas passa para o próximo nível de necessidade quando consegue satisfazer a necessidade do nível em que se encontra, ou seja, para que um dos níveis das necessidades se torne dominante, faz-se necessário atender a necessidade do nível anterior.

A teoria da conquista foi desenvolvida com o intuito de abordar as necessidades de conquista e de evitar o fracasso. Segundo Soler *et al.* (1992), *apud* Tapia e Fita (2015), um aluno pode expressar sua necessidade de conquista ou sua necessidade de evitar o fracasso desenvolvendo certos comportamentos e atitudes, como podemos analisar no quadro 1:

Quadro 1 – A motivação de um aluno, de acordo com sua necessidade de conquista ou de evitar o fracasso

| Necessidade de conquista | Necessidade de evitar o fracasso |
|--|--|
| Seleciona problemas que apresentam desafios moderados | Escolhe problemas fáceis ou irracionalmente difíceis |
| Esforça-se por longo tempo diante de problemas difíceis | Desanima com os fracassos e é estimulado pelos êxitos |
| Diminui sua motivação se alcança êxito com muita facilidade | Prefere como colegas de trabalho os que se mostram amistosos |
| Responde melhor a tarefas que implicam maiores desafios | Responde melhor a tarefas que apresentam desafios reduzidos e diante de uma aprendizagem fracionada em pequenas etapas |
| Costuma conseguir melhores qualificações que outros de coeficientes intelectuais parecidos | --- |

Fonte: Elaboração própria, baseado em Soler *et al.* (1992), *apud* Tapia e Fita (2015)

A teoria da atribuição é explicada por Tapia e Fita (2015) como as características que todas as pessoas possuem ao tentarem atribuir alguma causa na explicação de certos acontecimentos.

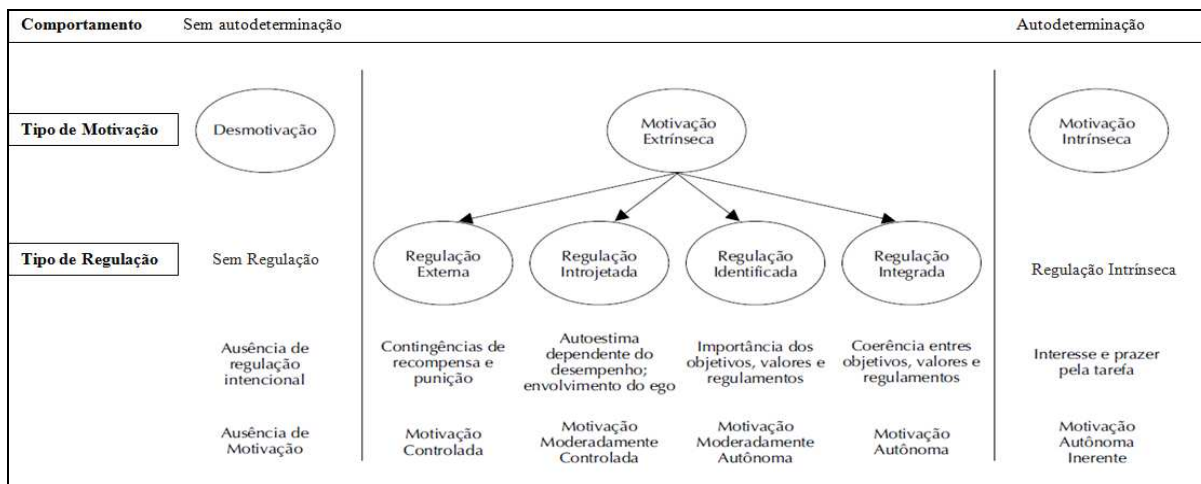
Muito embora existam diversas teorias motivacionais que podem estar relacionadas, percebe-se que a teoria da autodeterminação, de Deci e Ryan (1985), é uma das mais utilizadas para a compreensão dos aspectos motivacionais de pessoas que resolvem ingressar em cursos de graduação das mais diversas áreas (COLARES *et al.*, 2019).

A teoria da autodeterminação “possui o intuito de realizar uma distinção crítica entre comportamentos que são volitivos e acompanhados pela experiência de liberdade e autonomia – aqueles que emanam do senso de *self* – e aqueles que são acompanhados pela experiência de pressão e controle e não são representativos de si mesmos” (RYAN; DECI, 2000b, p. 65).

De acordo com Deci e Ryan (1985), Guimarães e Bzuneck (2008) e Sobral (2008), a teoria da autodeterminação identifica três conceitos básicos da motivação: (a) a motivação intrínseca, que se caracteriza pela realização de uma atividade buscando o interesse e prazer da própria ação; (b) motivação extrínseca, que se caracteriza pela realização de uma atividade por causa da consequência ou do resultado que se pode obter, e, por fim, (c) a desmotivação, que se caracteriza pela ausência da motivação e pela realização de atividades sem intencionalidades.

A figura 1 representa uma adaptação do *continuum* da autodeterminação motivacional proposta por Ryan e Deci (2000a) e Gagné e Deci (2005), mostrando que existem três tipos de motivação que são divididas em seis possíveis situações, de acordo com a regulação existente. Nesta figura, existe um percurso motivacional que se inicia na desmotivação, passa pelos quatro tipos de motivação extrínseca e vai até a motivação intrínseca, ou seja: o percurso se inicia na ausência total de autodeterminação e vai até a autodeterminação plena (DECI; RYAN, 2008).

Figura 1 – O continuum de autodeterminação motivacional



Fonte: Adaptado de Ryan e Deci (2000a, p. 72) e Gagné e Deci (2005, p. 336)

A desmotivação está relacionada ao desenvolvimento de certa atividade ou comportamento sem possuir uma intencionalidade ou motivação. Dessa forma, os indivíduos desmotivados não agem, ou quando agem não possuem intenção ou motivação, nem intrínseca nem extrínseca, e com isso esse indivíduo não consegue perceber a contingência entre suas ações e seus resultados. (DECI; RYAN, 1985; SOBRAL, 2003; CAVENAGHI, 2009).

Segundo Sobral (2003), a motivação extrínseca está relacionada ao fato de se desempenhar determinada atividade por causa dos resultados e das consequências que essas atividades podem oferecer.

A motivação extrínseca é dividida em quatro tipos, de acordo com a regulação comportamental: (a) Regulação externa; (b) Regulação introjetada; (c) regulação identificada e (d) Regulação integrada (LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013; DECI; RYAN, 1985).

A motivação extrínseca de regulação externa é caracterizada por ser a motivação extrínseca com menos autonomia da motivação e baseia-se no fato de que um indivíduo desempenha determinada atividade pelo fato de se sentir pressionado por outros para fazê-la, pressão externa. (SOBRAL, 2003; CAVENAGHI, 2009; LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013).

Já a motivação extrínseca de regulação introjetada é caracterizada por ser a motivação extrínseca que faz com que o indivíduo realize determinada ação sob pressões internas para alcançar determinadas consequências externas, ou seja, esse tipo de motivação se baseia em realizar determinada ação porque o indivíduo pressiona a si próprio para fazê-lo (SOBRAL, 2003; LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013).

Por outro lado, a motivação extrínseca por regulação identificada possui uma maior autonomia que as duas anteriores, pois o indivíduo entende a importância de determinada ação e com isso ele desempenha essa atividade porque decidiu realizá-la (SOBRAL, 2003; LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013).

Por fim, a motivação extrínseca de regulação integrada é caracterizada por ser a motivação extrínseca mais autônoma. Nesse tipo de motivação, o indivíduo desempenha determinada ação sabendo da sua importância e com isso ele a internaliza dentro de si e a aceita como sua, uma vez que ele identifica a ação como coerente e de acordo com seus princípios e objetivos (CAVENAGHI, 2009; LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013).

Para Deci e Ryan (1985, p. 11 e p. 32), a “motivação intrínseca pode ser definida como a fonte de energia que é fundamental para a natureza ativa do organismo (...)” e “(...) baseia-se nas necessidades inatas e orgânicas de competência e autodeterminação ou autonomia.”

De acordo com Deci e Ryan (2000) e Guimarães e Boruchovith (2004), a teoria da autodeterminação propõe três tipos de necessidades psicológicas que estão relacionadas à motivação intrínseca: (a) a necessidade de autonomia, (b) a necessidade de competência e (c) a necessidade de relação (*relatedness*) ou de estabelecer vínculos.

Para Guimarães e Boruchovith (2004, p. 145), “o conceito de autonomia, segundo a teoria da autodeterminação, é vinculado ao desejo ou à vontade pessoal de organizar a experiência e o próprio comportamento e integrá-los ao sentido do *self*.” Dessa forma, a necessidade de autonomia proposta pela teoria da autodeterminação possui a finalidade de atender os fatores de autogoverno, autodireção e autodeterminação de um indivíduo.

A necessidade de competência está relacionada com a capacidade de um indivíduo de interagir satisfatoriamente com o seu meio, ou seja: trazendo para o contexto acadêmico, por exemplo, essa necessidade está relacionada ao fato de o aluno se sentir competente ao conseguir realizar determinada atividade proposta.

Por fim, a necessidade de estabelecer vínculos está relacionada à capacidade do indivíduo de se relacionar com as outras pessoas e com isso estabelecer vínculo emocional.

Segundo Guimarães e Boruchovith (2004, p. 145), “em situações de aprendizagem escolar, as interações em sala de aula e na escola como um todo precisam ser fonte de satisfação dessas três necessidades psicológicas básicas para que a motivação intrínseca e as formas autodeterminadas de motivação extrínseca possam ocorrer.”

De acordo com Ryan e Deci (2000a; 2000b), a motivação intrínseca está compreendida em apenas um grupo, mas existem outros pesquisadores, como Vallerand et al.

(1992) e Sobral (2003), que dividem a motivação intrínseca em três tipos: (a) motivação intrínseca para saber, que está relacionada ao desejo de desenvolver determinada atividade apenas pelo prazer e satisfação de aprender algo novo; (b) motivação intrínseca para realizar coisas, que está relacionada ao prazer e satisfação para criar ou alcançar alguma coisa; (c) motivação intrínseca para experimentar estímulos, que está relacionada ao fazer alguma atividade pela sensação estimulante que esta proporciona ao indivíduo (VALLERAND *et al.*, 1992).

Com o intuito de entender e mensurar a motivação acadêmica e tendo como suporte a Teoria da Autodeterminação, surgiu a Escala de Motivação Acadêmica (EMA). A princípio, esta escala foi desenvolvida e validada, em francês, por Vallerand *et al.* (1989) com o nome de *Echelle de Motivation en Education* (EME), baseada em 28 questões e com o objetivo de medir a motivação para a educação, por meio de sete subescalas, dentre as quais três correspondem à motivação intrínseca (motivação para saber, motivação para realizar coisas e motivação para experimentar estímulos), três correspondem à motivação extrínseca [Controle Externo (Regulação Externa), Introjeção (Regulação Introjetada) e Identificação (Regulação Identificada)] e uma corresponde à desmotivação. A partir da mensuração das sete subescalas, pode-se identificar o nível das três dimensões da motivação de um aluno: motivação intrínseca, motivação extrínseca e desmotivação.

Ressalte-se que a escala elaborada por Vallerand *et al.* (1989; 1992) surgiu tendo por base os princípios da Teoria da Autodeterminação, possuindo certa similaridade com o *continuum* da autodeterminação motivacional, mas diferente no que diz respeito a dois pontos principais: (a) a motivação intrínseca é dividida de forma diferente, conforme apresentado nos parágrafos anteriores; (b) a escala utiliza apenas 3 formas de motivação extrínseca, enquanto o *continuum* utiliza 4 tipos. Conforme aponta Guimarães e Bzuneck (2008), a forma de motivação extrínseca por regulação integrada não faz parte da avaliação da escala e, segundo Cokley (2015), *apud* Bizarria *et al.* (2016), esse tipo de motivação extrínseca foi excluído da escala pelo fato de apresentar altos níveis de correlação com a regulação identificada e a motivação intrínseca.

A *Echelle de Motivation en Education* (EME) foi proposta por Vallerand *et al.* (1989). Mais tarde, os mesmos autores – Vallerand *et al.* (1992) – desenvolveram um estudo com a finalidade de traduzir e validar a EME para o inglês e ela ficou conhecida como *Academic Motivation Scale* (AMS). No Brasil, essa escala foi traduzida e adaptada por Sobral (2003) e passou a ser utilizada como Escala de Motivação Acadêmica (EMA).

Existem diversos estudos que analisaram a Teoria da Autodeterminação e que utilizaram a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), dentre eles podemos destacar os nacionais (SOBRAL, 2003; SOBRAL, 2008; LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013; BIZARRIA *et al.*, 2016; CARMO, 2014; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008; BORGES *et al.*, 2017) e os internacionais (VALLERAND *et al.*, 1989; VALLERAND *et al.*, 1992; VALLERAND *et al.*, 1993; AREEPATTAMANNIL, 2014; PRÓSPERO *et al.*, 2012; RIBEIRO *et al.*, 2019).

Como podemos analisar no parágrafo anterior, existem diversos estudos que utilizaram a mesma ferramenta (EMA) com a finalidade de entender a motivação de um determinado grupo em análise. Com isso, torna-se possível compreender as diversas maneiras de tomada de decisão, uma vez que, entendendo a motivação de um indivíduo ou de um grupo em questão, podemos presumir como eles desenvolvem o seu processo decisório.

Vale ressaltar que, no âmbito deste estudo, chegamos à constatação – com base na revisão de literatura que foi empreendida – de que a teoria da autodeterminação é uma das mais potentes no estudo da motivação na escolha de cursos de graduação, principalmente porque: (a) trata-se de uma teoria que avalia a motivação a partir de um prisma complexo, entendendo que tal construto é decorrente de fatores externos e internos; (b) perfaz um arcabouço teórico que, mediante os desenvolvimentos pelos quais já passou, permite uma interconexão entre os fatores externos e internos que determinam a motivação do indivíduo e (c) refere-se a uma teoria com aplicações empíricas muito vastas, numa dinâmica em que já existem escalas (tal como a EMA) que permitem uma mensuração da motivação em determinados contextos.

Portanto, julgamos que é muito potente, na elaboração de um *framework* sobre a motivação na escolha de cursos de graduação, partirmos da teoria da autodeterminação enquanto substrato para a compreensão do construto motivação, de tal modo que, a partir daí, podemos elaborar uma série de questões (a título de provocação), tendo como objetivo o estímulo à compreensão desse tão importante aspecto, necessário para a permanência e desenvolvimento das pessoas que empreendem o desafio de cursar uma graduação.

Agora, uma questão que, nesse momento, nos ocorre é a seguinte: partindo dos aspectos que influenciam na motivação dos indivíduos, como se desdobra, efetivamente, o processo decisório e, por conseguinte, as escolhas desses indivíduos? No tópico que se segue há um esforço de se discutir a perspectiva do processo decisório.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Processos decisórios – como escolher o curso de graduação?

Este difícil processo decisório de escolher um curso e de permanecer nele e concluí-lo afeta as pessoas pelo fato de ser uma tomada de decisão que está atrelada a riscos e incertezas, e ao custo de oportunidade de cada indivíduo. Ou seja, aplicar um recurso escasso (tal como o tempo) na realização de um curso de graduação implica, necessariamente, abdicar das várias outras possibilidades de alocar esse recurso escasso em alternativas eventualmente possíveis e viáveis.

De acordo com a ABNT/NBR ISO 31.000 (2009), o risco pode ser entendido como um efeito da incerteza sobre a concretização de determinado objetivo. Dessa forma, quando uma pessoa decide realizar um curso, ela preestabelece diversos objetivos, tanto de curto quanto de longo prazo, que podem ou não ser alcançados.

Já para Paixão e Areias (2017), o risco e a incerteza possuem diferenças no processo decisório, uma vez que o risco pode ser entendido como um conhecimento probabilístico a respeito de possíveis resultados de certas decisões, enquanto a incerteza está relacionada a uma tomada de decisão sem conhecimento dos possíveis resultados dessa decisão.

O processo decisório em condições de risco e incerteza diferencia-se de uma pessoa para outra, conforme sua personalidade, e ainda se diferencia no que tange ao gênero da pessoa (PAIXÃO; AREIAS, 2017; PÓVOA *et. al.*, 2017; REBOREDO; MONTEIRO, 2015).

Os autores Paixão e Areias (2017) realizaram um trabalho baseado em 74 estudos referenciados no *Web of Science* e na *Online Knowledge Library (b-on)*, que relacionou a personalidade de um indivíduo com a tomada de decisão e desempenho no *Iowa Gambling Task* – IGT (jogo no qual um indivíduo escolhe cartas de quatro baralhos – A, B, C, D – com o objetivo de ganhar ou evitar a perda de dinheiro). Apesar de os resultados desse trabalho serem direcionados para a personalidade na tomada de decisão no IGT e de apresentarem certas inconsistências e algumas relações não lineares entre as variáveis (personalidade x desempenho no IGT), foi possível entender que a personalidade e as características de uma pessoa afetam sua tomada de decisão.

Póvoa *et. al.* (2017) desenvolveram um estudo intitulado “A influência do gênero no Processo decisório: O jogo do Ultimato”, no qual buscaram analisar as diferenças de gênero no processo decisório por meio do Jogo do Ultimato (esse jogo pertence ao escopo da Teoria dos Jogos e baseia-se em dois jogadores. Um dos jogadores tem como tarefa realizar uma

proposta com a finalidade de dividir uma quantia de dinheiro, enquanto o outro jogador tem como tarefa decidir se aceita ou rejeita a proposta; caso ele rejeite a proposta, ninguém ganha nada, entretanto, se ele aceitar a proposta, o valor é dividido, mas de acordo com o proposto pelo jogador que realizou a proposta).

Com base na análise desse estudo de Póvoa *et. al* (2017), foi possível entender como o gênero masculino e o gênero feminino se comportam dentro do jogo do Ultimato e pôde-se observar ainda como as pessoas de gêneros diferentes possuem a tendência de tomarem decisões desiguais. Destaque-se ainda que o gênero masculino possui a tendência de tomar decisões em situações com maiores condições de risco, partindo da ideia defendida por Croson e Gneezy (2009, p. 7): “amplos documentos da literatura mostram as diferenças de gênero em assumir riscos; as mulheres são mais avessas ao risco do que os homens”.

De acordo com Ferreira e Loureiro (2013, p.72), “embora se possa pensar que as decisões sejam tomadas de forma racional, na prática não é isso que acontece. As decisões tendo um componente racional são tomadas com base em propósitos, intuição e experiência anterior. Ou seja, a natureza afetiva alicerça o processo de tomada de decisão.”

Dessa forma, como as pessoas são diferentes, tendem a tomar decisões desiguais, uma vez que elas não possuem as mesmas características e personalidades, nem experiências e propósitos idênticos, e ressalta-se que a motivação não escapa dessa realidade e também possui a característica de ser diferente em cada pessoa. Mas, se a motivação não possui um padrão, como podemos estudar e entender suas implicações para a tomada de decisão de um aluno em permanecer no curso de graduação escolhido?

A resposta para essa pergunta pode ser alcançada através da ideia defendida por Tapia e Fita (2015), por meio da observação do comportamento de um aluno, quando este estiver realizando atividades relacionadas com a aprendizagem, permitindo compreender sua motivação.

Partindo da mesma ideia, a motivação de um aluno pode ser compreendida, para Guimarães e Bzuneck (2008, p. 111), como “um fenômeno complexo, multideterminado, que pode apenas ser inferido mediante a observação do comportamento, seja em situações reais de desempenho ou de auto-relatos”.

Dessa forma, Guimarães e Bzuneck (2008) e Tapia e Fita (2015) afirmam que é possível compreender a motivação de um aluno através da observação de seu comportamento. Destaque-se que um aluno pode apresentar dois tipos de comportamento: (a) comportamento positivo e (b) comportamento negativo.

O comportamento positivo de um aluno durante o seu processo de aprendizagem pode ser verificado pelo seu nível de desempenho acadêmico mais elevado, maior participação e interesse nas atividades propostas, e satisfação na realização das atividades. Destaque-se que alguns dos comportamentos positivos podem ser alcançados, tanto por um aluno com motivação intrínseca quanto por um aluno com motivação extrínseca, mas alguns estudos, como Deci e Ryan (2000), Próspero *et al.* (2012), Aarepattamannil (2014) e Borges *et al.* (2017), identificam a motivação intrínseca como o maior gerador desse comportamento e dos níveis mais altos de desempenho acadêmico.

O comportamento negativo de um aluno durante seu processo de aprendizagem está relacionado a um desempenho acadêmico inferior, não participação e interesse nas atividades propostas, e pela insatisfação na realização das atividades. Destaque-se que o comportamento negativo pode estar relacionado à desmotivação em si do aluno ou pode estar relacionado a implicações e problemas que surgem durante o processo de aprendizagem e que afetam sua motivação, seja ela intrínseca ou extrínseca.

Segundo Tapia e Fita (2015), quando um aluno desenvolve determinada atividade ou quando está aprendendo sobre determinado tema, podem existir certas implicações e problemas durante esse processo. Caso o aluno não consiga resolver esses problemas, ele pode experimentar um sentimento de angústia, tensão, desgosto e sentimentos de incompetência, que por sua vez podem afetar sua motivação, e com isso apresentar certos resultados negativos, como: insatisfação, evasão do curso, maior tempo para se formar, notas baixas, *stress* e depressão.

Dessa forma, torna-se possível compreender que as implicações e problemas que surgem durante o processo de aprendizagem podem afetar o nível de motivação de um aluno. No caso do aluno com motivação intrínseca, quando, por exemplo, deixa de sentir prazer na realização da atividade, e no caso do aluno com motivação extrínseca, quando, por exemplo, não consegue visualizar nem receber recompensas (materiais e/ou sociais) e reconhecimentos.

3.2 Enfim, a proposição do *framework* teórico-analítico

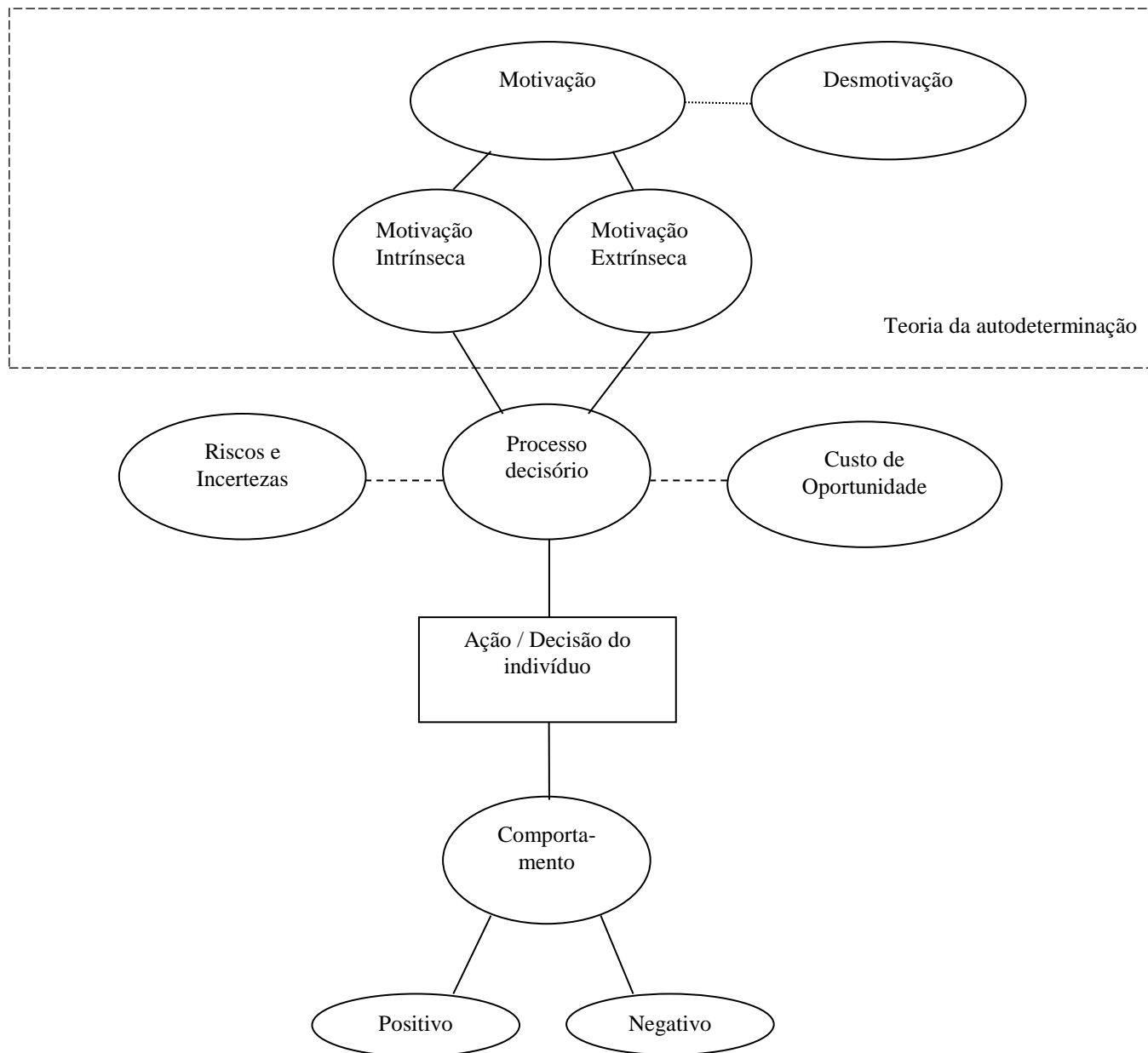
De acordo com o *framework* proposto neste trabalho, pode-se entender que, ao estudarmos a motivação, temos como contraponto a desmotivação, que é caracterizada pelo desenvolvimento de certa atividade ou comportamento sem possuir uma intencionalidade ou motivação.

A motivação, por sua vez, é dividida em motivação extrínseca e motivação intrínseca, e, seja qual for o elemento que atue sobre determinados indivíduos, sabe-se que tais “gatilhos” da motivação os levam a tomar decisões com intencionalidade, logo, qualquer um dos dois tipos de motivação afeta o processo decisório de uma pessoa.

Para explicar a motivação existem diversas teorias, mas para este *framework* utilizou-se como base a teoria da autodeterminação, que por sua vez serve de pilar para utilização da Escala de Motivação Acadêmica (EMA). Conforme argumentamos no final da seção anterior deste texto, tal teoria é deveras potente para permitir uma compreensão ampla e pertinente acerca dos aspectos que determinam a motivação das pessoas que empreendem o desafio de cursar uma graduação.

Para entender qual o tipo de motivação de um aluno, podemos analisar seu processo decisório, que por sua vez é afetado por riscos e incertezas e pelo custo de oportunidade que está relacionado à tomada de decisão de ingressar no curso de ensino superior e concluí-lo.

Figura 2 – Framework teórico-analítico para o estudo da motivação



Fonte: elaborada pelos autores

Após o aluno ser motivado (intrínseca ou extrinsecamente), ele entra no processo decisório, no qual avalia todos os riscos e incertezas e o custo de oportunidade, para, a partir desse ponto, tomar a decisão/ação, que, por sua vez, é refletida através do seu comportamento. Caso o indivíduo (aluno) apresente um comportamento positivo, podemos presumir que ele está satisfeito com sua decisão, e caso seu comportamento seja negativo, o aluno tende a estar insatisfeito e, portanto, frustrado com a sua decisão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afinal, quais os detalhes e as dinâmicas que cercam a motivação dos indivíduos no âmbito da escolha de um curso de graduação?

Tendo como base o *framework* proposto neste artigo, foi possível perceber que a motivação é um construto complexo, que possui uma dimensão intrínseca, relacionada aos aspectos internos e aos sentimentos, expectativas e percepções mais íntimas do indivíduo, além de uma dimensão extrínseca, que se relaciona aos elementos do ambiente e às potenciais recompensas que a pessoa pode obter, decorrentes do “círculo” de relacionamentos no qual esse sujeito esteja inserido. Vale frisar que, ao elaborarmos o *framework*, tomamos a preocupação de sinalizar que o construto desmotivação está apartado da perspectiva da motivação, numa dinâmica em que a desmotivação se liga a uma conjuntura na qual se evidencia a ausência de motivação, seja intrínseca ou extrínseca.

Foi paradigmático perceber, ao emprendermos a revisão de literatura que “sustentou” o *framework* proposto neste artigo, que a teoria da autodeterminação normalmente é utilizada nos estudos sobre motivação, uma vez que tal teoria é significativamente complexa e, nesse sentido, engloba os aspectos intrínsecos e extrínsecos que podem determinar a motivação dos indivíduos.

Nesse sentido, ressalte-se que este artigo, ao se dedicar a propor um *framework* para o estudo da motivação na escolha de cursos de graduação, também “se ancora” na teoria da autodeterminação, por reconhecer que tal teoria é potente e interessante para que novas reflexões e análises da motivação sejam feitas, em contextos os mais variados possíveis.

É importante pontuar que a motivação, a partir de seus componentes intrínsecos e extrínsecos, “transborda” no processo decisório do indivíduo que, ao também ponderar os eventuais riscos, incertezas e custos de oportunidade de suas potenciais escolhas, efetivamente adotará um determinado curso de ação, que se desdobrará em um comportamento, seja positivo (como se sentir motivado, confiante e animado para frequentar assiduamente as aulas do curso de graduação escolhido), ou negativo (o que implica prostração e desejo de abandonar o curso e escolher outra formação, por exemplo).

Agora, uma questão que permanece inconclusa é a seguinte: como é possível, a partir da compreensão do que é motivação e de quais os seus elementos determinantes, empreender estratégias que efetivamente motivem e estimulem os indivíduos a perseverar nas suas escolhas acerca de um determinado curso de graduação?

Entendemos, a partir das questões esmiuçadas ao longo deste artigo, que a motivação dos alunos no âmbito de um curso de graduação pode ser amplificada a partir dos seguintes caminhos (que, vale dizer, são meras sugestões e certamente não esgotam a temática nem as possibilidades de se catalisar a motivação dos indivíduos):

- Criar um ambiente estimulante, no qual os alunos sejam constantemente impelidos a se engajarem no curso de graduação escolhido;
- Elaborar um conjunto de recompensas às pessoas, de modo a criar um ambiente com maior engajamento. Deve-se frisar, por ser oportuno, que as recompensas de modo algum devem ser “formatadas” para estimular um clima de constante competitividade, uma vez que isso, a despeito de engajar as pessoas, pode ser algo que gera frustração e, portanto, ausência de motivação;
- Tentar minimizar os aspectos que provocam desmotivação, riscos e incertezas às pessoas, uma vez que tais elementos são relevantes no âmbito do processo decisório dos indivíduos;
- Estabelecer rotinas que impliquem preocupação com os sentimentos, percepções e emoções dos alunos, uma vez que tais fatores intrínsecos, conforme se demonstrou ao longo deste artigo, são relevantes na determinação do seu quadro motivacional;
- Conscientizar os gestores e colaboradores das organizações quanto à importância da temática da motivação, seja para reter e/ou atrair novos alunos para os cursos de graduação.

Deve-se frisar que o *framework* proposto neste artigo bem como os aspectos pontuados acima não representam, de modo algum, verdades absolutas: são meras provocações, que carecem de maiores esforços de validação e comprovação, em contextos os mais diversos, no âmbito de cursos de graduação os mais variados possíveis. Vale reforçar que o grande propósito deste artigo foi trazer à baila a temática da motivação, fomentando – idealmente – novos estudos e reflexões que também se debrucem nesta tão importante temática.

REFERÊNCIAS

ABNT NBR ISO 31000. **Gestão de riscos — Princípios e diretrizes**. 1ª. ed., 2009. Disponível em: <https://gestravp.files.wordpress.com/2013/06/iso31000-geste3a3o-de-riscos.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2020.

ALDERFER, C. P.; SCHNEIDER, B. Three Studies of Measures of Need Satisfaction in Organizations. **Administrative Science Quarterly**, v. 18, n. 4, p. 489-505, 1973.

AMABILE, T. M. et al. The work preference inventory: assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 66, p. 950-967, 1994.

AREEPATTAMANNIL, S. Relação entre a motivação acadêmica e Achievement Matemática entre adolescentes indígenas no Canadá e Índia. **The Journal of General Psychology**, v. 141, n. 3, p. 247-262, 2014.

BERGAMINI, C. W. O que não é motivação. **Revista de Administração - RAUSP**, v. 21, n. 4, p. 3-8, 1986.

BERGAMINI, C. W.; CODA, R. Além do sucedâneo da motivação. **Revista de Administração de Empresas**, v. 30, n. 1, p. 5-16, 1990.

BERGAMINI, C. W.; CODA, R. **Psicodinâmica da Vida Organizacional**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

BERGAMINI, C. W. A Difícil Administração das Motivações. **Revista de Administração de Empresas**, v. 38, n. 1, p. 6-17, 1998. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901998000100002>

BIZARRIA, F. P. et al. Escala de motivação acadêmica: validade no contexto da educação a distância em curso de administração pública. **Revista Capital Científico**, v. 14, n. 4, p.75-91, 2016. <https://doi.org/10.5935/2177-4153.20160031>

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARMO, C. R. S. Motivação discente no curso de bacharelado em ciências contábeis: um estudo comparativo entre alunos da modalidade presencial e alunos da modalidade a distância. **ConTexto**, v. 14, n. 26, p. 7-18, 2014.

CAVENAGHI, A. R. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 2, p. 248-261 2009.

COLARES, A. C. V. et al. Motivação docente na pós-graduação stricto sensu: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 30, n. 81, p. 381-395, 2019. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201909090>

CONNELLAN, T. K. **Fator humano e desempenho empresarial**. São Paulo: Harbra, 1984.

CROSON, R.; GNEEZY, U. Gender: Differences in preferences. **Journal of Economic Literature**, v. 47, n. 2, p. 1-27, 2009. <https://doi.org/10.1257/jel.47.2.448>

DECI, E. L. **Intrinsic Motivation**. New York: Plenum Press, 1975.

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

DECI, E.; RYAN, R. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life’s Domains. **Canadian Psychology**, v. 49, n. 1, p. 14–23, 2008. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>

FERREIRA, A. B. et al. Teorias de motivação: uma análise da percepção das lideranças sobre suas preferências e possibilidade de complementaridade. **XIII SIMPEP** - Bauru, SP, Brasil, 6 a 8 de novembro, 2006.

FERREIRA, M. F.; LOUREIRO, C. Motivos para a procura de mestrados: estudo exploratório com enfermeiros. **Revista de Enfermagem Referência**, n. 9, p. 67-74, 2013.

GAGNÉ, M.; DECI, E. L. Self-determination theory and work motivation. **Journal of Organizational Behavior**, n. 26, p. 331-362, 2005.

GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Eds.). **Motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GUIMARAES, S.E.R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 1, p. 101-113, 2008.

HANDY, C. B. **Como compreender as organizações?** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HEIDEMANN, L. A.; MORAES, K. R. M.; GIONGO, S. L. Evadir ou persistir? Uma disciplina introdutória centrada no fomento à persistência nos cursos de licenciatura em Física. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 3, n. 1, p. 160-188, 2020. <https://doi.org/10.5335/rbecm.v3i1.10091>

HERZBERG, F. Novamente: como se faz para motivar funcionários? *In*: BERGAMINI, C.; CODA; R. (Orgs.). **Psicodinâmica da vida organizacional – Motivação e liderança**. 2ª. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

HUERTAS, J. A. **Motivación: querer aprender**. Buenos Aires: Aique, 2001.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da Autodeterminação: uma Análise da Motivação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 24, n. 62, p. 162-173, 2013. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772013000200007>.

LIU, I-F. An Exploration Based on Intrinsic, Extrinsic, and Interpersonal Motivation That Affect Learners' Intention to Participate in an English Reading Contest: From Extensive Reading Perspective. **Journal of Educational Computing**, v. 55, n. 5, p. 699-723, 2017. <https://doi.org/10.1177/0735633116682340>

LOBOS, J. A. **Comportamento organizacional**. São Paulo: Atlas, 1978.

MAGGIL, R. A. **Aprendizagem Motora: Conceitos e Aplicações**. São Paulo: Edgard Blucher, 1984.

MCCLELLAND, D.C.; BURHAM, D. H. O poder é o grande motivador. *In*: VROOM, V.H. (Org.) **Gestão de pessoas, não de pessoal**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

MASLOW, A. H. **Motivation and personality**. Nova York: Harper & Brother, 1954.

MILHOLLAN, F.; FORISHA, B. E. **Skinner Rogers – Maneiras contrastantes de encarar a educação**. São Paulo: Summus Editorial, 1972.

MIRANDA, N. A. A escolha do curso e as expectativas profissionais em relação ao mercado de trabalho, dos alunos do ensino superior noturno de Administração de Empresas em instituições particulares. 2001. 153 p. **Dissertação** (Mestrado em Administração de Empresas) – Fundação e Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP, São Paulo, 2001.

MONTANA, P. J.; CHARNOV, B. H. **Administração**. São Paulo: Saraiva, 2006.

NUNES, G. S. et al. Motivação: o estudo dos fatores que influenciam os indivíduos a optar por ingressar em organização do setor público, do ramo de energia. **Gestão & Regionalidade**, v. 24, n. 72, p. 38-47, 2008.

PAIXÃO, R.; AREIAS, G. A Personalidade na Tomada de Decisão com o Iowa Gambling Task: Uma Revisão Integrativa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, p. 1-10, 2017. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e33415>.

PENNA, A. G. **Aprendizagem e motivação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

PÓVOA, A. C. S. et al. A Influência do Gênero no Processo Decisório: O Jogo do Ultimato. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 21, n. 4, p. 481-499, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-7849rac2017160152>

PRÓSPERO, M. et al. Effects of motivation on educational attainment: Ethnic and developmental differences among first-generation students. **Journal of Hispanic Higher Education**, v. 11, n. 1, p. 100-119, 2012. <http://dx.doi.org/10.1177/1538192711435556>

REBOREDO, A. R.; MONTEIRO, V. Motivação acadêmica: Suas relações com o autoconceito; gênero e desempenho acadêmico. **Diversidade e Educação: desafios atuais**, n. 85, p. 85-102, 2015.

RIBEIRO, M. F. et al. Escala de Motivação Acadêmica: Validação no Ensino Superior Público Português. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 23, n. 3, p. 288-310, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-7849rac2019180190>

ROBBINS, S. P. **Comportamento organizacional**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

ROBBINS, S. P. **Fundamentos do comportamento organizacional**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

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, 2000a. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, n. 25, p. 54-67, 2000b. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

SKINNER, B. F. **O mito da liberdade**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1971.

SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 25-31, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722003000100005>

SOBRAL, D. T. Autodeterminação da motivação em alunos de medicina: relações com motivos de escolha da opção e intenção de adesão ao curso. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 32, n. 1, p. 56-65, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022008000100008>

SOUZA, W. J.; CARVALHO, V. D. Elementos do comportamento organizacional no trabalho voluntário: motivação na pastoral da criança à luz da teoria da expectativa. In: ENCONTRO DA ANPAD, 30, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006.

SOUZA, Z. A. S.; MIRANDA, G. J. Motivação de alunos de graduação em Ciências Contábeis ao longo do curso. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 38, n. 2, p. 49-65, 2019. <https://doi.org/10.4025/enfoque.v38i2.41079>

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 11ª. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2015.

VALLERAND, R. J. et al. Construction et validation de l'échelle de motivation en education (EME). **Canadian Journal of Behavioural Science**, v. 21, n. 3, p. 323-349, 1989.

VALLERAND, R. J. et al. The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. **Educational and Psychological Measurement**, v. 52, n. 4, p. 1003-1017, 1992.

WOOD, T.; PAULA, A. P. P. O fenômeno dos MPAs brasileiros: hibridismo, diversidade e tensões. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 1, p. 116-129, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902004000100007>

WOOD JR, T.; PICARELLI, V. **Remuneração estratégica: a nova vantagem competitiva**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.

Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:

VASCONCELLOS, T. O; ARRUDA, D. O; SANTOS, C. O. Proposição de um Framework para o Estudo da Motivação na Escolha de Cursos de Graduação. **Rev. FSA**, Teresina, v.17, n. 11, art. 13, p. 237-262, nov. 2020.

| Contribuição dos Autores | T. O. Vasconcellos | D. O. Arruda | C. O. Santos |
|--|-------------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 1) concepção e planejamento. | X | X | |
| 2) análise e interpretação dos dados. | X | X | |
| 3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo. | X | X | X |
| 4) participação na aprovação da versão final do manuscrito. | X | X | X |