

A motivação de licenciandos em música relacionada ao estágio supervisionado

Isac Rufino de Araújo

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

isac.rufino@gmail.com

Valéria Lazaro de Carvalho

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

vcarvalhodeart@msn.com

Resumo: Este artigo apresenta e discute o comparativo da qualidade motivacional de grupos de licenciandos em música que tiveram a experiência do estágio e outro grupo que ainda não realizaram o estágio obrigatório. A pesquisa foi realizada em quatro universidades públicas do Nordeste, sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação (TAD), proposta por Edward Deci e Richard Ryan (1985, 2000, 2008a, 2008b), a qual abrange os aspectos qualitativos da motivação. Foi aplicado um questionário de autorrelato denominado Escala de Motivação Acadêmica (EMA), traduzida e validada por Guimarães e Bzuneck (2008). Apresentaram menor motivação autônoma e maior desmotivação os alunos que já passaram pelo estágio e que estão no curso porque não tiveram outra opção. Outro dado na mesma direção foi a média da motivação dos licenciandos que não pretendem ensinar música depois de formados, a qual é menor em relação os que pretendem ensinar. Os dados apontam que o a realização do estágio afeta a qualidade motivacional de forma significativa dos licenciandos em música no contexto pesquisado.

Palavras chave: Motivação, licenciandos em música, estágio supervisionado.

Introdução

A motivação é um aspecto que vem sendo discutido em diversos contextos educacionais sob a luz de várias perspectivas teóricas. No ensino superior é recente estudos sobre a temática voltados para licenciandos em música. Por outro lado, o contexto do estágio supervisionado se constitui como um vasto campo de pesquisa no qual os aspectos motivacionais devem ser considerados. Quando o aluno chega nesse momento do curso, é evidente o sentimento de medos, incertezas e reflexões que afloram entre uma e outra aula ministrada. Os aspectos motivacionais podem ser afetados influenciando a qualidade da atuação ou mesmo a certeza de que é neste contexto que o indivíduo vai atuar profissionalmente.

A abordagem das dimensões psicológicas relacionadas ao comportamento, percepções e necessidades dos alunos é uma tarefa que se apoia na psicologia

educacional, na qual teorias sociocognitivas, humanistas e organísmicas, buscam identificar um conjunto de determinantes ambientais, de forças internas e de incentivos que movem o indivíduo a realizar determinada atividade.

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado na qual emergiram dados coletados em um estudo sobre a motivação de licenciandos em música. Nesta perspectiva, este trabalho visa buscar reflexões do campo da motivação e do estágio, com base nos resultados de uma pesquisa que investigou a qualidade motivacional de um grupo de licenciandos em música que já fazem o estágio e outro grupo que ainda não passou pelo estágio supervisionado. Além disso, nossa vivência enquanto supervisor acadêmico de estágio trouxe algumas inquietações. Neste sentido, ampliar as discussões sobre essa temática e compreender aspectos psicológicos dos graduandos nesse contexto contribuirá para a construção do conhecimento empírico.

Investigar a motivação de licenciandos os quais estão sendo formados para atuarem como professores é instigante visto que, ao se deparar com o campo de trabalho, a realidade torna-se mais evidente levando-nos a questionar, como essa etapa do curso afeta a motivação dos licenciandos em música? Os cursos de licenciatura em música, em sua essência, formam educadores musicais e têm sido almejados por aqueles que desejam atuar no ensino musical em seus múltiplos espaços. Considerando o crescente número de alunos que buscam a licenciatura em música, e a importância do estágio supervisionado, é relevante refletir sobre os aspectos motivacionais desse licenciando, antes e após sua vivência no estágio.

Alguns apontamentos norteadores do estágio

As atividades de ensino realizadas em sala de aula pelos docentes em formação são denominadas de formas diversas e, na maioria das vezes são representadas pelos termos estágio, prática de ensino e prática pedagógica. Segundo Mateiro (2014) “o estágio é considerado como um espaço que possibilita o estudante, futuro professor, observar, analisar, atuar e refletir sobre as tarefas características de sua profissão” (MATEIRO, 2014, p. 21). Portanto, a experiência vivenciada em campo permite ao estagiário experimentar, através da prática de ensino, uma situação real de atuação referente à profissão a qual escolheu.

Com base na legislação atual, recorreremos a LDB 9.394/96, no seu Artigo 65 o qual estabelece 300 horas para a práticas pedagógicas sendo ampliada pela Resolução do CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, para o mínimo de 400 horas destinadas ao estágio supervisionado.

Apesar de ser um componente comum nos cursos de licenciaturas, o Estágio Supervisionado é um desafio maior em todas as suas dimensões. É possível perceber e afirmar que o estágio em Música tem características específicas que o diferenciam dos demais cursos de licenciatura. Mesmo com a aprovação da lei 11.769/2008, que torna obrigatório o ensino de música nas escolas regulares, a sua implementação deveria ocorrer no prazo de três anos, no entanto, após oito anos, apesar dos esforços dos profissionais da área, houve poucos avanços.

De acordo com nossa experiência enquanto supervisor de estágio na UERN, quando os alunos chegam para estagiar nas escolas percebem, na maioria dos casos, que o ensino de Música ainda não faz parte do currículo. Encontram apenas a disciplina de Arte, a qual engloba as várias linguagens artísticas. Quando há atividades musicais, normalmente pertencem a projetos extracurriculares que não proporcionam aprendizagem musical a todos os alunos, ou aquelas que antecedem alguma data festiva, portanto, são desvinculadas de uma proposta educativo-musical.

Assim, as atividades relacionadas à música em grande parte dessas escolas limitam-se à preparação dos eventos do calendário escolar, os quais englobam temas e datas diversas. Nestas ocasiões os alunos ensaiam músicas para as festividades em gerais e, muitas vezes, professores que não tem formação específica, procuram usar de toda sua criatividade para “preencher” a aula de Arte e, conseqüentemente, não conseguem desenvolver um trabalho consistente. Neste sentido, torna-se improdutivo um momento que poderia ser trabalhados os aspectos da compreensão musical proporcionando vivências significativas aos alunos.

Pressupostos da Teoria da Autodeterminação

Na contemporaneidade, uma das teorias da motivação que têm apoiado diversos estudos em diferentes campos de conhecimento é a Teoria da Autodeterminação (TAD), a qual aborda a motivação autônoma e a motivação controlada e procura explicar os aspectos qualitativos e os determinantes da motivação humana. De acordo com seus proponentes, Deci e Ryan (1985), os seres

humanos têm a necessidade de se sentirem autônomos e participar das atividades porque assim desejam. Nessa perspectiva, os autores sustentam que a qualidade da aprendizagem é muito diferente quando os indivíduos são intrinsecamente motivados (RYAN; DECI, 2000a, 2000b).

A TAD parte do pressuposto de que todo indivíduo apresenta uma orientação geral em direção à autorregulação e à satisfação das três necessidades psicológicas básicas, competência, autonomia e pertencimento, as quais são inatas. Autodeterminação diz respeito ao grau de envolvimento significativo em uma determinada tarefa, isto é, quanto mais sentido o indivíduo percebe na tarefa, mais autônomo se torna e melhor é sua qualidade motivacional.

A TAD distingue os tipos de motivação com base nas diferentes razões ou objetivos que dão origem à ação (DECI; RYAN, 1985a). Por isso, enquanto algumas pessoas se envolvem na tarefa pelo prazer oriundo da atividade em si, de modo autônomo, outras esperam recompensas externas, como, por exemplo, dinheiro, fama, competição ou por pressões de outras pessoas.

Guimarães (2002) reforça que “a motivação intrínseca compreende ao envolvimento em uma determinada atividade por sua causa própria, por essa ser interessante, envolvente, ou de alguma forma, geradora de satisfação”, sem nenhum constrangimento interno ou externo. Não há qualquer tipo de pressão, o que implica uma orientação pessoal induzida pelo prazer de realizar um desafio gerador de satisfação. Trata-se aqui de envolvimento cognitivo, o qual é relacionado com necessidades psicológicas geradoras de satisfação inerentes à natureza humana.

A Teoria da Integração Organísmica (*Organismic Integration Theory*) é uma das seis miniteorias que integram o atual quadro da macroteoria da autodeterminação. Essa miniteoria prevê a existência de vários tipos de motivação extrínseca, desde a motivação mais controlada até a mais autodeterminada, por considerar vários níveis de interiorização das regulações. Nessa perspectiva, a Teoria da Integração Organísmica aborda a motivação extrínseca através do conceito de internalização. Quanto mais interiorizada for a motivação extrínseca, mais autônomo será o comportamento da pessoa.

Continuum de Autodeterminação

Na Teoria da Integração Organísmica, segundo Deci e Ryan (2000), é possível verificar a qualidade da motivação a partir do *continuum* de Autodeterminação, previsto pela TAD, iniciando pela desmotivação, passando por quatro tipos de motivação extrínseca (externa, social, introjetada e identificada) até a motivação intrínseca. Assim, a desmotivação encontra-se em um extremo do *continuum*, e a motivação intrínseca no outro extremo, ficando a motivação extrínseca no meio do *continuum* classificada em quatro tipos de regulações.

FIGURA 1 - *Continuum* de regulações: Motivação Controlada e Motivação Autônoma.



Fonte: Elaborado por Araújo, 2015 com base no *continuum* de autodeterminação (DECI; RYAN, 2008a).

Metodologia

Com uma abordagem metodológica quantitativa, a pesquisa realizada para a estruturação deste trabalho é descritiva de natureza exploratória e correlacional, e para a análise dos dados, foram utilizadas técnicas da estatística descritiva e análise de variância. Os resultados possibilitaram refletir sobre a qualidade motivacional dos licenciandos em música especificamente em relação ao contato com o campo de estágio e a intenção de atuar no ensino de música.

O estudo exploratório observa um contexto desconhecido e levanta informações, busca explorar a relação entre essas variáveis e fazer inferências. “Na abordagem quantitativa, os dados são submetidos a tratamento estatístico, procedimentos de medidas e testes de associação entre as variáveis, tendo-se, potencialmente, capacidade de generalização dos dados em grupos semelhantes” (PINTO; GUAZZELLI, 2008).

Neste estudo foi utilizado como instrumento coleta de dados um questionário de autorrelato, especificamente um instrumento de avaliação psicológica. Esse instrumento é um teste psicométrico utilizado na psicologia para descrever,

quantificar, estabelecer teorias e princípios gerais com o objetivo de explicar determinado comportamento. Os dados foram colhidos pelo próprio pesquisador nas turmas dos cursos de Licenciatura em Música das Universidades Federais do Rio Grande do Norte (UFRN), e da Paraíba (UFPB), e as Universidades Estaduais do Rio Grande do Norte (UERN) e do Ceará (UECE). As quatro universidades, no momento da pesquisa, em 2014 tinha e torno de 600 licenciandos, dos quais 380 responderam os questionários durante o período de aulas onde ocorreu a aplicação.

O questionário aplicado continha a Escala de Motivação Acadêmica (EMA) - um teste psicométrico com o objetivo de verificar os tipos de motivação dos alunos conforme a subteoria da autodeterminação, a integração orgânica elaborado conforme o *continuum* de autodeterminação. A escala original foi desenvolvida por Vallerand et. al. (1993), com base na teoria da autodeterminação. A primeira tradução da língua francesa para o português foi feita por Sobral (2003) e aplicada a estudantes de medicina. Guimarães e Bzuneck (2008) revisaram e validaram a versão mais recente do questionário intitulado “Porque venho à universidade?” composto por 31 itens em escala Likert de 7 pontos (de 1 - discordo totalmente, a 7 - concordo totalmente). A escala objetiva identificar cada item do *continuum* de autodeterminação.

A coleta ocorreu entre os meses de fevereiro e abril de 2014 sem identificação dos participantes, foi facultado o direito de não responder ao questionário, porém os alunos presentes responderam durante uma média de 20 minutos.

Desse modo, “o autorrelato é um componente vital do método de pensar em voz alta e, de modo especial, nas escalas de mensuração ou questionários tipo Likert, característicos das pesquisas quantitativas” (GUIMARÃES; BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2010).

Variáveis Motivacionais e o Estágio: análise

Ao observarmos as médias dos escores da avaliação dos tipos de motivação dos licenciandos e separarmos por grupos, é possível realizar procedimentos estatísticos para ver se houve diferença estatística significativa, ou seja, pequenas variações numéricas nesses escores podem apresentar alterações significativas, segundo a estatística.

Um desses procedimentos é a análise de variância realizada exatamente para mostrar se houve uma diferença que seja considerada estatisticamente significativa. Após identificar que houve diferença significativa, é realizado um teste *post hoc* (Teste HSD de Tukey) para encontrar especificamente onde estão essas diferenças.

Conforme detalhamento feito na metodologia, com o objetivo de relacionar as variáveis levantadas, separamos as variáveis em grupos, nos quais um deles denominou como variáveis motivacionais. Neste trabalho nosso foco de análise é o resultado dos alunos referente ao estágio. Assim, separamos os alunos em dois grupos: os que estão fazendo o estágio obrigatório e os que ainda não estagiaram.

Tabela 01: Comparação de médias dos dois grupos sobre ter feito o estágio ou não.

	Já fazem o estágio obrigatório							
	Sim			Não			F	P
	M	N	Dp	M	N	Dp		
Desmotivação	1,55	134	0,79	1,47	246	0,76	1,02	0,31
MER Externa	2,69	133	1,51	2,82	246	1,73	0,59	0,44
MER Social	1,49	134	0,69	1,76	246	1,00	7,37	0,006
MER Introjetada	3,45	133	1,22	3,69	246	1,28	3,06	0,08
MER Identificada	3,69	134	1,34	3,74	246	1,30	0,14	0,70
Motiv. Intrínseca	5,02	134	1,13	5,28	246	0,98	5,56	0,01

Fonte: Dissertação de Mestrado - Araújo (2015)

Dos 380 alunos pesquisados, 246 ainda não passaram pelo estágio obrigatório o que equivale a 65%, e os que já estagiaram somam 134, equivalente a 36%.

Os scores evidenciam que há diferenças na média de avaliação da qualidade motivacional em cada tipo de motivação. Porém, na comparação entre o desempenho na avaliação da qualidade motivacional e o fato de ter feito estágio, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na avaliação da Motivação Externa por Regulação (MER) Social e na avaliação da Motivação Intrínseca. Nessas duas avaliações, os alunos que fizeram estágio obrigatório tiveram médias inferiores quando comparados com os que ainda não estagiaram. Observamos que as demais

médias de quem não fizeram estágio também são maiores do que a média dos alunos que estagiaram, com exceção da Desmotivação.

Com esse resultado, é possível inferir que:

a experiência do estágio afetou negativamente a motivação, pois, de acordo com esses dados, as médias da avaliação da Desmotivação aumentaram e as médias das formas de motivação extrínseca e intrínseca reduziram nos alunos que fizeram o estágio - embora a diferença significativa foi na MER Social e na Motivação Intrínseca (ARAÚJO, 2015, p. 107).

A motivação intrínseca é aquela que o aluno tem prazer na atividade e não depende de nenhum fator externo para motivar-se. Esse construto é considerado como o mais significativo para uma boa qualidade motivacional. Os dados mostram que, exatamente na motivação intrínseca, a média caiu de $m = 5,28$ para $m = 5,02$. Embora pareça pouca diferença, a estatística diz que é uma diferença significativa em nível de $p = 0,01$, o que significa alto grau de certeza sobre o resultado.

Dentro do continuum de autodeterminação, no outro extremo é possível perceber que a média da desmotivação dos alunos que estão estagiando é maior, o que confirma a lógica: diminuiu a motivação intrínseca e aumentou a desmotivação. Enquanto na avaliação da motivação intrínseca temos itens como “para mim a universidade é um prazer”, na avaliação da desmotivação os itens são do tipo, “eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar”. Segundo Araújo (2015):

No momento do estágio, o aluno se depara com a real situação de trabalho que o faz refletir sobre sua formação, seu campo de atuação profissional e as dificuldades e desafios que enfrentará. Portanto, é um momento bem diferente daquele festivo do início do curso, agora ele realmente vive e percebe a realidade do campo de trabalho, os receios e, conseqüentemente, tem sua motivação afetada. No entanto, boas experiências de estágio devem ser proporcionadas de forma que não comprometam qualitativamente a motivação (ARAÚJO, 2015, p. 108).

Outro conjunto de dados que confirmam os resultados acima é evidenciado quando os alunos foram consultados sobre a intenção de ensinar música após concluírem o curso. Foram comparadas as médias de dois grupos: os alunos que após concluírem o curso pretendem ensinar música e os que não querem ensinar. Vejamos as médias da avaliação na Tabela 02.

Tabela 02: Comparação de médias dos dois grupos sobre intenção de ensinar

XVII Encontro Regional Sul da ABEM

Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical
Curitiba, 13 a 15 de outubro de 2016

música.

	Pretende ensinar música após formado?								
	Sim			Não			F	p	
	M	N	Dp	M	N	Dp			
Desmotivação	1,45	316	0,70	1,75	61	0,92	8,57	0,003	
MER Externa	2,68	315	1,65	3,24	61	1,60	5,78	0,01	
MER Social	1,62	316	0,85	1,92	61	0,82	5,74	0,01	
MER Introjetada	3,58	315	1,31	3,76	61	0,99	1,00	0,31	
MER Identificada	3,73	316	1,33	3,63	61	1,31	0,26	0,60	
Motiv. Intrínseca	5,24	316	1,01	4,87	61	1,16	6,58	0,01	

Fonte: Dissertação de Mestrado - Araújo (2015)

Comparando as médias da avaliação da qualidade motivacional, os que não pretendem ensinar música tiveram médias superiores na Desmotivação, na MER Social e MER Introjetada. Os que pretendem ensinar tiveram desempenho superior na avaliação da MER Identificada e Motivação Intrínseca.

Esse resultado evidencia as maiores médias da avaliação da motivação mais autodeterminada e confirma que os alunos que pretendem ensinar música veem no curso de licenciatura em música mais valor e significado mediante suas pretensões. Sentem que estão no lugar certo, se identificam com o curso, ou seja, a vinda para a universidade faz parte do seu projeto de vida profissional (ARAÚJO, 2015, p. 105).

Para esses alunos faz sentido estar no curso e itens como “Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim” e “Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem”, revelam maior correspondência com sua realidade. No outro extremo, os alunos que não pretendem atuar no ensino musical revelaram maior desmotivação. Itens como “Sinto que estou perdendo meu tempo na universidade” são mais verdadeiros, já que vir para a universidade não faz tanto sentido para esses alunos. A média da avaliação da MER Extrínseca também foi significativamente maior, evidenciando que são movidos por

um controle, sendo o *locus* de causalidade externo (“Venho à universidade porque a presença é obrigatória”).

Considerações Finais

Medir a qualidade da motivação dos alunos de licenciatura em música com base na realização do estágio supervisionado nos traz respostas iniciais que nos levam perceber quais percepções os estudantes tem sobre o curso, a profissão para a qual está sendo formado e sobre o próprio campo de atuação. Vale salientar que a motivação não é um construto unitário, mas complexo e multifacetado, permeado por diversas variáveis que podem interferir nas respostas dos alunos. Nessa perspectiva, os dados são apenas uma base para se inferir generalizações sobre esse complexo fenômeno relacionado ao comportamento que move as pessoas em direção a uma determinada atitude.

É oportuno lembrar que após a aprovação da Lei 11.769/2008, a obrigatoriedade da inclusão da música no currículo escolar naturalmente aumentou a demanda de profissionais para atuarem no ensino de música na rede de educação básica. Portanto, estamos diante de um cenário que tem fortalecido os cursos de licenciatura em música e provocado novas discussões sobre o estágio em diversos contextos.

O aumento da média da desmotivação nos alunos que já fizeram estágio e a diminuição da média de motivação intrínseca revela que a experiência do estágio e sua aproximação com o campo de atuação afetou a motivação. Assim, os dados evidenciam nuances que requerem medidas preventivas e demonstra sinais de alerta para futuras pesquisas e reflexões.

Esses dados representam apenas um estudo exploratório inicial na discussão sobre o impacto do estágio na qualidade motivacional dos licenciandos em música. Instigar novas pesquisas, sobretudo de caráter qualitativo sobre o tema, é necessário para aprofundar e confirmar os dados aqui apresentados.

Referências

ARAÚJO, I. R. *A Motivação de Licenciandos em Música Sob a Perspectiva da Teoria da Autodeterminação*, 1996. 142f Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

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

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Eds). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 183 p.

BRASIL. *Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96, dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica*. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm. Acesso em: 20 dez. 2012.

BZUNECK, J. A. *A motivação do aluno: aspectos introdutórios*. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. pp. 9-36.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução nº 25/2001*. (Disponível em: <http://www.pol.org.br>). Acessado em 23 jan. 2015.

CRONBACH, L. J. *Fundamentos da testagem psicológica*. 5ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DANCEY, Christine P. *Estatística sem matemática para a psicologia*. Christine P. Dancey, Jonh Reidy; Tradução Técnica: Lori Viali. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

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 selfdetermination of behavior*. Psychological Inquiry, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

GUIMARÃES, S. É. R. *Avaliação das orientações motivacionais intrínseca e extrínseca de alunos de licenciatura*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, PR.

_____. *Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento*, 2003. 188f Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GUIMARÃES, S. É. R.; BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. *Instrumentos brasileiros de avaliação da motivação no contexto escolar: contribuições para pesquisa, diagnóstico e intervenção*. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Org.).

Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2010, v. 1, pp. 70-96.

MATEIRO, T.; CARDOS, A.P. *Os Relatórios de Estágio no Âmbito da Pesquisa, da Prática de Ensino e da Formação dos Professores de Música*. Florianópolis. Revista DAPesquisa - v. 1, n. 1, 2003.

MATEIRO, T. *A prática de Ensino na Formação dos Professores de Música: aspectos da legislação brasileira*. In: SOUZA, J; MATEIRO, T. (orgs). *Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação*. 3ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MENEZES, P. R. *Validade e confiabilidade das escalas de avaliação em psiquiatria*. Revista de Psiquiatria Clínica, São Paulo, v. 25, n. 5, 214-216, 1998.

PICONEZ, Stela Conceição Bertholo (Org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papyrus, 2001.

REEVE, J. *Motivação e Emoção*. Tradução de Luís Antônio Farjardo Pontes e Stella Machado. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

RUFINI, S. É.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. *A Qualidade da Motivação em Estudantes do Ensino Fundamental*. Paideia, v.22, n.51, p.53-62, jan./abril, 2012.

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

SOBRAL, D. T. *Motivação do aprendiz de medicina: uso da Escala de Motivação Acadêmica*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 19, n. 1, pp. 25-31, jan./abr. 2003.

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